

ISSN 2450-9760

T O M

40



Zeszyty Naukowe

Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy

7/2022

EDUKACJA · RODZINA · SPOŁECZEŃSTWO





Zeszyty Naukowe

Wyższej Szkoły Gospodarki

**TOM
40**

Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo

Rola i zadania pedagogiki w okresie post pandemicznym

7/2022

Zbiór rozpraw pod redakcją
Alicji Kozubskiej i Przemysława Ziółkowskiego

Rada naukowa czasopisma:

prof. zw. dr hab. Włodzimierz Jastrzębski - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
prof. zw. dr hab. Stanisław Kowalik - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
prof. zw. dr hab. Hanna Liberska - Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
prof. zw. dr hab. Ryszard Parzęcki - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr hab. Beata Bonna - Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec - Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
dr hab. Elżbieta Szubertowska - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr hab. Małgorzata H. Kowalczyk - Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
dr hab. Andrzej Michalski - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr hab. Radosław Muszkieta - Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
dr hab. Małgorzata Bieńkowska - Uniwersytet w Białymstoku
dr hab. Beata Ziółkowska - Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu
dr hab. Janusz Gierszewski - Akademia Pomorska w Słupsku
dr hab. Anna Frąckowiak - Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy
dr hab. Lidia Marszałek - Kujawska Szkoła Wyższa we Włocławku
dr hab. Helena Wrona-Polańska - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr hab. Małgorzata Jagodzińska - Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi
dr hab. Barbara Gogol-Droźniakiewicz - PWSH „Pomerania” w Chojnicach
dr hab. Adam Sudoł - Bydgoska Szkoła Wyższa
dr hab. Andrzej Mielczarek - Wyższa Szkoła Kultury Społecznej i Medialnej w Toruniu
prof. dr hab. Tamara B. Poyasok - Ukraina
prof. dr hab. Nina Tamarska - Rosja
dr hab. Natalia Sejko - Ukraina
dr hab. Gennadyi Moskalyk - Ukraina
dr hab. Artur Katolo - Włochy
dr hab. Indira Dżagania - Gruzja
doc. dr Yelena I. Bepartochnaya - Ukraina
dr Dorota Ciechanowska - Uniwersytet Szczeciński
dr Alina Matlakiewicz - Wyższa Szkoła Bankowa w Toruniu
dr Anna Dudzic-Koc - Collegium Medicum UMK w Bydgoszczy
dr Marjanen Päivi - Laurea University, Finlandia
mgr inż. Robert Sawosz - Szkoła Podoficerska Państwowej Straży Pożarnej Bydgoszczy
mgr Piotr Szanter - Centrum Szkolenia Marynarki Wojennej w Słupsku

Redakcja:

dr Alicja Kozubska, prof. WSG - redaktor naczelny
doc. Przemysław Ziółkowski - z-ca redaktora naczelnego

Korekta: mgr Bartosz J. Ludkiewicz

Projekt okładki: mgr Marta Rosenthal-Sikora

Skład: Adriana Górska

Recenzenci tomu: dr hab. Mariusz Gizowski, prof. AWFIS, dr hab. Czesław Kępski, prof. KUL

Redakcja tomu: Alicja Kozubska i Przemysław Ziółkowski

Internetowa wersja czasopisma: www.ers.byd.pl

Czasopismo znajduje się w bazach czasopism naukowych:

- Arianta - <https://arianta.pl>
- Ceon - <https://depot.ceon.pl>
- Biblioteka nauki <https://bibliotekanauki.pl>
- Infona - <https://www.infona.pl>
- OJS - <https://ojs.byd.pl>

Copyright © Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki

85-229 Bydgoszcz, ul. Garbary 2, tel. 52 567 00 47, 52 567 00 49

www.wsg.byd.pl, wydawnictwo@byd.pl

ISSN: 2450-9760 ISBN: 978-83-65507-68-6

SPIS TREŚCI

WSTĘP / INTRODUCTION 7

EDUKACJA / EDUCATION

Przemysław Ziółkowski 15

Rola innowacji pedagogicznych w szkole

The role of pedagogical innovation in the school

Przemysław Ziółkowski 35

*Wpływ alternatywnego nauczania na rozwój uczniów, nauczycieli,
środowiska szkolnego*

*Effect of alternative learning for the development of pupils, teachers,
the school environment*

Małgorzata Bialik 63

*Zdalne nauczanie jako element pracy z uczniami w szkołach
w czasie pandemii koronawirusa w Polsce*

*Remote learning as an element of work with students in schools
during the coronavirus pandemic in Poland*

Monika Szatkowska 103

*Postawy wychowawcze rodziców a radzenie sobie w sytuacjach trudnych
i z negatywnymi emocjami – ocena z perspektywy dorosłego życia*

*Parents' attitudes and coping with difficult situations
and negative emotions – assessment from the perspective of adult life*

Tomasz Królikowski, Joanna Mikołajczyk, Kazimierz Mikulski 141

*Realizacja kompetencji cyfrowych w procesie kształcenia
w kontekście proksymiki w czasie pandemii – kilka uwag*

*Implementation of digital competences in the education process
in the context of proxemics during a pandemic – a few remarks*

Olena Bespartochna, Oksana Kostenko 167

*The current state of the application of ICT
in professional (vocational and technical) education*

Obecny stan stosowania ict w edukacji zawodowej i technicznej

-
- Tamara Poyasok, Hennadii Moskalyk, Anna Haikova 187
*Independent study in the process of preparation of future philologists
in the conditions of distance learning*
*Niezależne badanie w procesie przygotowania przyszłych filologów
w warunkach kształcenia na odległość*

SPOŁECZEŃSTWO / SOCIETY

- Karolina Nowak 205
Dzieci i młodzież w obliczu procesu seksualizacji
Children and adolescents facing the sexualization process
- Daria Rogowska 223
Aktywność zawodowa osób znajdujących się w okresie średniej dorosłości.
Wybrane problemy
Occupational activity of people in their middle adulthood.
Selected problems
- Katarzyna Kwaśniewska 237
*Realizowanie kontaktów z dziećmi w kontekście wykonywania
władzy rodzicielskiej*
*Realization of contacts with children in the connect of the exercise
of parental authority*
- Ewa Kaniewska-Mackiewicz 277
Codzienne wyzwania osób z rozpoznaniem schizofrenii
Daily challenges for people diagnosing schizophrenia
- Paulina Perz 305
*Korzystanie z portali społecznościowych przez badane grupy
dzieci, rodziców i nauczycieli*
*Use of social networks by the studied groups
of children, parents and teachers*
- Błażej Górecki 327
Loot boxy – hazard w grach wideo
Loot boxes – gambling in video games
- Wojciech Bocheński 357
Wpływ pandemii covid-19 na branżę klubów fitness w polsce
Effect of covid-19 on the fitness club industry market in poland

RECENZJE I SPRAWOZDANIA / REPORTS AND REVIEWS

Alicja Kozubska 367

Recenzja książki Przemysława Ziółkowskiego pt. *Kompetencje przyszłości*

Kamila Müller 371

Recenzja publikacji

Wychowanie patriotyczne Polaków. Przeszłość i teraźniejszość

autorstwa Włodzimierza Jastrzębskiego i Przemysława Ziółkowskiego

NOTKI BIOGRAFICZNE / ABOUT THE AUTHORS 365

Wstęp

Już siódmy rok zapraszamy do współpracy przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, którzy przedmiotem swoich zainteresowań uczynili choćby jeden z elementów triady: edukacja – rodzina – społeczeństwo.

We wstępie do szóstego tomu wyrażaliśmy nadzieję na publikację kolejnego w czasie już wolnym od pandemii. Trudno wówczas było przewidzieć, że towarzyszyć nam wszystkim będzie inny rodzaj zagrożenia: bliskiego, strasznego, o nieprzewidywalnym rozwoju. Napaść Rosji na Ukrainę spowodowała, że przerażające słowo „wojna” urealniło się, uruchomiło silne negatywne emocje, a z drugiej strony wyzwoliło całe pokłady tego, co w człowieku najlepsze, najbardziej świadczące o jego człowieczeństwie – gotowość do pomocy, współczucie, poświęcenie. Przyjęcie przez Polaków we własnych domach tak wielu uchodźców z Ukrainy w swoistym zrywie gotowości do niesienia pomocy, który staje się obecnie codziennością, zwiększa bądź przywraca wiarę w drugiego człowieka, nadaje nową rangę, niespotykaną do tej pory, rodzinie jako wspólnocie opartej na wartościach, doświadczanych nie tylko przez spokrewnionych. Wszystko to, czego obecnie doświadczamy w sferze rodzinnej, społecznej, edukacyjnej, wypełnia nową treścią zasadę subsydiarności zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym. Oba te wymiary zapewne będą ewoluowały, co jest naturalne i wynika z pewnych prawidłowości procesów psychicznych i społecznych. Obecne tło naszych codziennych działań, tych zwyczajnych i tych wzniosłych, stanowi jednak nadal niepewność i zagrożenie. W różny sposób próbujemy sobie z tym poczuciem braku bezpieczeństwa radzić: przez nadanie rangi rutynowym czynnościom, przez docenianie drobnych chwil, poprzez działanie zmieniające ten fragment rzeczywistości, na który mamy wpływ, przez wyparcie, złość. To już trzeci rok, kiedy borykamy się z sytuacją dla wielu dotychczas niespotykaną, której cechą jest poczucie zagrożenia. Mimo tego każdego dnia większość z nas podejmuje swoje zadania, pracuje, tworzy, odpoczywa, ciągle mając nadzieję na większy spokój, poczucie bezpieczeństwa i odbudowanie tego, co zostało naruszone przez długotrwały stres.

Takim działaniem świadczącym o tym, co nazywamy normalnością, jest również ta publikacja, którą ponownie oddajemy do rąk Czytelników. Cieszymy się bardzo z gotowości do podzielenia się swoimi tekstami naszych stałych współpracowników, Autorów, którzy są z nami od pierwszego numeru serii „Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo”, tych którzy dołączali do naszego grona w kolej-

nych wydaniach, a także tych rozpoczynających dopiero współpracę z nami. Za wszystkie dostarczone teksty dziękujemy Autorom, mając nadzieję na długotrwałą współpracę. Wierzimy również, że ten tom, podobnie jak poprzednie, spotka się z zainteresowaniem i życzliwym przyjęciem przez Czytelników.

Siódmy tom naszego wydawnictwa zawiera 15 artykułów.

Część dotyczącą **edukacji** otwierają dwa teksty Przemysława Ziółkowskiego ***Rola innowacji pedagogicznych w szkole*** oraz ***Wpływ alternatywnego nauczania na rozwój uczniów, nauczycieli i środowiska szkolnego***. W pierwszym Autor podejmuje niezwykle ważny w dobie zmienności różnych wymiarów świata społecznego temat innowacji w edukacji. Wyjaśnia pojęcie innowacji, przedstawia jej typologię, a także wskazuje na rolę dyrektora szkoły we wzmacnianiu i kreowaniu warunków sprzyjających innowacjom w obszarze edukacji. Co interesujące, wskazując na potrzebę innowacyjnych działań współczesnej szkoły, dostrzegając ich zalety, nie pomija także zagrożeń z nimi związanych.

Drugi tekst P. Ziółkowskiego dotyczy różnych koncepcji alternatywnego nauczania. Dostrzeganie przez Autora potrzeby głębokiej reformy polskiej szkoły, zwrócenia się w kierunku rozwiązań wychodzących poza schematy, odpowiadających na potrzeby uczniów, nauczycieli, sprzyjających ich rozwojowi, a co za tym idzie – rozwojowi społecznemu, wpisuje się w dyskurs toczący się w tym zakresie od wielu lat, ale ostatnio, z różnych powodów, przybierający na sile i zyskujący na znaczeniu.

Zdalne nauczanie jako element pracy z uczniami w szkołach w czasie pandemii koronawirusa w Polsce – to tekst autorstwa Małgorzaty Bialik. Dotyczy on działań podejmowanych przez organy prowadzące, organy nadzoru pedagogicznego, dyrektorów szkół oraz nauczycieli w celu realizacji kształcenia zdalnego w polskich szkołach w latach 2020–2021. W obszernym i wnikliwym artykule odnajdujemy rzetelną charakterystykę tego trudnego etapu w polskiej edukacji, zawierającą między innymi: kontekst globalny, uwarunkowania prawne, analizę organizacji zdalnego nauczania, rodzaje narzędzi do nauki na odległość, edukacyjne strony WWW, projekty realizujące naukę w mediach, a także, co bardzo cenne, analizę wad i zalet nauczania zdalnego z perspektywy szkoły oraz ucznia i rodzica.

Monika Szatkowska pisze na temat: ***Postawy wychowawcze rodziców a radzenie sobie w sytuacjach trudnych i z negatywnymi emocjami – ocena z perspektywy dorosłego życia***. Tekst jest efektem własnych badań empirycznych. Postawy rodzicielskie oceniane były retrospektywnie, a w badaniach starano się ustalić, jaki jest ich związek z radzeniem sobie w sytuacjach trudnych i z negatywnymi emocjami w dorosłym życiu. Celem badania, jak zaznacza Autorka w streszczeniu, „było sprawdzenie hipotez zakładających różnice w wynikach kobiet i mężczyzn oraz zbadanie, czy są pewne postawy matek/ojców, które wska-

zują na zależności z poziomem prężności i kontrolą emocji. Ponadto sprawdzono podobieństwo postaw rodzicielskich oraz to, jakie wyniki badania uzyskują, gdy postawy rodziców różnią się. Autorka odwołuje się do literatury przedmiotu w omawianym zakresie, przytacza wyniki innych badaczy, a także w sposób rzetelny wyprowadza wnioski z własnych badań empirycznych. Być może Czytelnik znajdzie tu odpowiedzi na pytania, które często sobie stawia, m.in. o źródło naszej odporności na sytuacje trudne, a jeśli nawet nie, to zapewne jest to tekst, który skłoni do głębokiej refleksji.

Kolejne trzy artykuły dotyczą badania różnych wymiarów procesu kształcenia. W pierwszym i drugim skoncentrowano się na kształceniu technicznym, cyfrowym, w trzecim – na kształceniu filologicznym.

Realizacja kompetencji cyfrowych w procesie kształcenia w kontekście proksemiki w czasie pandemii. Kilka uwag porusza temat, który dość systematycznie pojawiał się w poprzednich tomach naszej publikacji. Autorzy Tomasz Królikowski, Joanna Mikołajczyk, Kazimierz Mikulski odwołują się właśnie do wcześniejszych swoich badań z zakresu realizacji elementów informatyki w kontekście proksemiki, które skierowano do nauczycieli wszystkich typów szkół. Ponieważ ich wyniki i opracowane na ich podstawie wnioski wskazały na ciekawe relacje między podmiotami w edukacji i ich wpływem na efekty kształcenia w kontekście proksemiki oraz podkreślały potrzebę badań w zakresie kompetencji cyfrowych w edukacji szkolnej, takie badanie przeprowadzono, ale w okresie pandemii. Wyniki przedstawione w artykule, jak piszą Autorzy, „są ciekawym materiałem do dalszych dociekań relacji interpersonalnych w kontekście proksemiki w odmiennych warunkach czasowo-przestrzennych”.

Olena Bezpartochna i Oksana Kostenko przedstawiają artykuł pt. ***Obecny stan stosowania ICT w edukacji zawodowej i technicznej.*** Autorki, powołując się na stosowanie różnych metod badawczych, podjęły próbę określenia znaczenia wykorzystania technologii informacyjnych w edukacji na takim poziomie, aby odpowiadał on stanowi obecnemu oraz trendom panującym w tym ważnym zakresie na świecie, jak i przyjętym standardom międzynarodowym. Wymaga to, zdaniem Auterek, etapowego wdrażania w proces edukacji najnowszych technologii informacyjnych w oparciu o wykorzystanie zasad koncepcyjnych, organizacyjnych, dydaktycznych i technologicznych.

Tamara Payasok, Hennadyii Moskalyk i Anna Haikova przygotowali tekst pt. ***Niezależne badanie w procesie przygotowania przyszłych filologów w warunkach kształcenia na odległość.*** Autorzy słusznie wskazują na szanse, jakie przyniosło ze sobą kształcenie na odległość, na przykładzie studentów filologii, wymieniając m.in. gotowość do samokształcenia, możliwość ustawicznego doskonalenia swoich umiejętności. Podkreślają również związek pomiędzy zadaniami, jakie stawia przed nauczycielem współczesna szkoła, co podkreśliła szczególnie konieczność

pracy zdalnej, a potrzebą ukierunkowania procesu doskonalenia zawodowego na poziomie wyższym na samodzielną pracę studentów, kształtowanie umiejętności myślenia twórczego i podejmowania racjonalnych decyzji. Na podstawie przeprowadzonych analiz Autorzy stwierdzają, iż samodzielna praca studentów filologii jest główną formą organizacji kształcenia, której towarzyszą realizowane w sali zajęcia dydaktyczne o charakterze grupowym lub zindywidualizowanym, pod kierunkiem nauczyciela. Jak podkreślają w streszczeniu: „Głównymi elementami konstrukcyjnymi samodzielnej pracy są jej cel i motyw. Potrzeba efektywnej organizacji samodzielnej pracy studentów wynika z nowoczesnych wymagań co do poziomu przygotowania przyszłych specjalistów do ich kompetentnego wejścia na rynek pracy, ugruntowanych potrzeb w zakresie ustawicznego samokształcenia zawodowego i samorozwoju. Szerokie zastosowanie technologii informacyjnych szkolenia będzie sprzyjać decyzji o tym zadaniu”.

Niestety tym razem nie został złożony żaden tekst dotyczący w całości **rodziny**. Nie chcemy jednak rezygnować z tej – jak sądzimy – istotnej problematyki. Nie wdając się w analizy tego stanu rzeczy, choć być może można wskazać jakieś przyczyny w wymiarze makro, będziemy nadal zabiegać o Autorów zajmujących się tą problematyką.

W związku z powyższym część drugą w niniejszym tomie stanowi **społeczeństwo**, choć w przedstawionych tu artykułach odnajdujemy również elementy problematyki familiologicznej.

Część tę otwiera tekst pt. ***Dzieci i młodzież w obliczu procesu seksualizacji*** autorstwa Karoliny Nowak. Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na problem wskazany w tytule, szczególnie w zakresie skutków w postaci uprzedmiotowienia oraz samouprzedmiotowienia młodego człowieka. Autorka wskazuje na następujące wymiary seksualizacji: wymiar interpersonalny, społeczny i wymiar indywidualny (samoseksualizacji). Cenne wskazanie kontekstu kulturowego umożliwia lepsze zrozumienie zjawiska, a podane przykłady – osadzenie go we współczesnych realiach, co łącznie uświadamia jego różnorodne zagrożenia. Podjęta problematyka, właśnie ze względu na skutki dla rozwoju dzieci i młodzieży, jest niezwykle ważna oraz wymagająca stałych, pogłębionych badań.

Daria Rogowska zajęła się wybranymi problemami **aktywności zawodowej osób w średniej dorosłości**. Artykuł ma charakter przeglądowy, a jego celem było zaprezentowanie aktywności zawodowej osób na wskazanym etapie życia z perspektywy wybranych problemów. Autorka przedstawiła podjętą problematykę w odniesieniu do teorii Lievegoeda, przeanalizowała przyczyny niskiej aktywności zawodowej osób starszych. Szczególnie interesujące z praktycznego punktu widzenia są zaprezentowane formy pomocy w ramach wsparcia i usług rynku pracy skierowanych do osób borykających się z problemami na rynku pracy oraz wybrane strategie, które mają na celu zatarcie różnic wynikających z wieku w per-

spektywie funkcjonowania pracowników w miejscu pracy omawiane w literaturze przedmiotu.

Katarzyna Kwaśniewska w tekście pt. *Realizacja kontaktów z rodzicami w kontekście wykonywania władzy rodzicielskiej* podejmuje bardzo aktualną, pojawiającą się od pewnego czasu w literaturze przedmiotu problematykę szeroko rozumianej alienacji rodzicielskiej. Przedstawiciele wielu dyscyplin naukowych, m.in. pedagogiki, psychologii, socjologii i prawa, dostrzegają taką właśnie niepokojącą tendencję, która jest formą przemocy emocjonalnej prowadzącą do zaburzeń emocjonalnych, osobowościowych, społecznych i rozwojowych dziecka. Zaprezentowany bardzo obszerny i dostarczający wielu szczegółowych informacji artykuł traktuje o realizowaniu kontaktów z dziećmi w kontekście wykonywania władzy rodzicielskiej w ujęciu psychospołecznym oraz prawnym.

Ewa Kaniewska-Mackiewicz w swoim artykule przybliży Czytelnikom zagadnienie **codziennych wyzwań osób z rozpoznaniem schizofrenii**. Znajdziemy tam informacje o specyfice choroby, jej objawach oraz rys historyczny przemian podejścia medycznego. Jak Autorka sama podkreśla: „zasadniczym celem niniejszej publikacji jest poszerzenie wiedzy na temat tej choroby, pobudzenie do empatii i zrozumienia na rzecz osób chorych i ich rodzin”. Dlatego też dużo uwagi poświęca problemom i trudnościom, na jakie napotykają członkowie rodziny osób chorych na schizofrenię, co jest również związane z prezentowanymi w społeczeństwie postawami wobec osób dotkniętych tą chorobą. Wprowadzanie korzystnych zmian w tym zakresie jest procesem, którego wspierającym elementem stanowi podwyższanie świadomości społecznej w omawianym zakresie i łamanie stereotypów, do czego tekst Autorki się przyczynia.

Korzystanie z portali społecznościowych przez badane grupy dzieci, rodziców i nauczycieli to temat podjęty przez Paulinę Perz, w oparciu o własne badania empiryczne, których celem było zweryfikowanie natężenia korzystania z portali społecznościowych przez młodzież, rodziców i nauczycieli. Cenne jest porównanie tych trzech grup w badanym kontekście. Wnioski wpływające z opracowania wyników badań na pewno zainteresują Czytelników, bowiem dotyczą one nie tylko natężenia zjawiska, ale odnoszą się do poszczególnych portali.

Błażej Górecki w tekście pt. *Lot boxy – hazard w grach video* odwołuje się do podobieństw w mechanizmach działania i ocenie zjawisk gier hazardowych oraz loot boxów. W tym celu scharakteryzował zjawisko hazardu – jego typologie, uwarunkowania i epidemiologię. Wyjaśnił stosunkowo nowe pojęcie loot boxów – jako formy mikrotransakcji w grach wideo. Mimo nowości zjawiska Autor dotarł do kilku badań, które wykazują podobieństwo tego rodzaju zabawy do hazardu. Zwraca również szczególną uwagę na zagrożenia dla rozwoju dzieci i młodzieży, chcąc skłonić dorosłych do refleksji, ostrzegając, że loot boxy to element dostępny dla każdego gracza, niezależnie od grupy wiekowej. W podsumowaniu

Autor pisze: „W związku z dużym powiązaniem pomiędzy tradycyjnym hazardem a korzystaniem z loot boxów, a także z tym, że ryzykowne korzystanie z loot boxów wiąże się z większymi wydatkami, budzi się ryzyko, że niektórzy gracze mogą doświadczyć dużych strat finansowych. Należy zatem dogłębniej zbadać zjawisko i wzywać producentów gier do wprowadzania technik, które zmniejszą ryzyko potencjalnych strat finansowych i ograniczających dostęp do mechaniki loot boxów w grupie dzieci i młodzieży”.

Wojciech Bocheński zajął się **wpływem pandemii Covid-19 na branżę klubów fitness w Polsce**. Podstawą prowadzonych rozważań była własna obserwacja, ze szczególnym uwzględnieniem czynników wpływających na popyt i podaż branży klubów fitness w Polsce. Autor analizuje rozwiązania prawne, wskazuje na wiodące sektory w typologii klubów fitness. Opracowanie i sformułowane wnioski oraz komentarze mogą być pomocne w dostosowaniu branży klubów fitness do nowej, postpandemicznej rzeczywistości lub w sytuacji pojawienia się innych kryzysów.

Tom VII zamyka rozdział pt. **Recenzje i sprawozdania**, w którym zamieszczono dwie recenzje monografii. Recenzja pierwsza, pióra Alicji Kozubskiej dotyczy monografii Przemysława Ziółkowskiego pt. *„Kompetencje przyszłości”*. Recenzja druga poświęcona monografii autorstwa Włodzimierza Jastrzębskiego oraz Przemysława Ziółkowskiego pt. *„Patriotyzm Polaków - przeszłość i teraźniejszość”* opracowana została przez Kamilę Muller.

Jak można zauważyć, Autorzy podejmują problematykę nie tylko wpisującą się w profil naszych wydawnictw, ale również w jej ramach prowadzą badania empiryczne, analizują literaturę przedmiotu, wyprowadzają wnioski nawiązujące do bardzo aktualnych, dynamicznie pojawiających się w przestrzeni społecznej zjawisk. Dziękując Autorom za przesłane teksty, polecamy je życzliwości Czytelników. Żywimy przekonanie, iż wzbudzą one duże zainteresowanie.

Alicja Kozubska, Przemysław Ziółkowski - redaktorzy

Edukacja

Education

Przemysław Ziółkowski

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

ROLA INNOWACJI PEDAGOGICZNYCH W SZKOLE

THE ROLE OF PEDAGOGICAL INNOVATION IN THE SCHOOL

Streszczenie: Niniejszy artykuł koncentruje się wokół zjawiska innowacji pedagogicznych i ich roli w funkcjonowaniu szkoły. W tekście wyjaśniono pojęcie innowacji pedagogicznych, jego pochodzenie i znaczenie. Przedstawiono również typologię innowacji oraz procedury projektowania i realizacji innowacji pedagogicznych w szkołach. Wskazano również zadania dyrektora szkoły w zakresie tworzenia warunków do twórczego funkcjonowania i działalności innowacyjnej oraz przedstawiono wady i zalety innowacji pedagogicznych.

Słowa kluczowe: innowacje pedagogiczne, innowacje w szkole.

Abstract: This article focuses on the phenomenon of pedagogical innovations and their role in the functioning of the school. The text explains the concept of pedagogical innovation, its origin and meaning. A typology of innovation as well as procedures for designing and implementing pedagogical innovations in schools are also presented. The tasks of the school head in terms of creating conditions for creative functioning and innovative activity were also indicated, and the advantages and disadvantages of pedagogical innovations were presented. At the end, an exemplary implemented pedagogical innovation is presented.

Keywords: pedagogical innovations, innovations at school.

Wstęp

Świat w XXI wieku to świat zmian. Przed dyrektorami i nauczycielami stają coraz to nowe wyzwania, którym muszą oni sprostać. Reformy edukacji, zmieniające się programy nauczania, treści i cele kształcenia to tylko część zadań wymagających dużej elastyczności i stałego pogłębiania wiedzy. Obecne metody pracy nie zawsze pozwalają osiągnąć zadowalające efekty. Aby nadążyć za zmianami, trzeba weryfikować metody nauczania i poszukiwać nowych sposobów przekazywania wiedzy, które przyciągną uwagę uczniów. Dotyczy to głównie podejmowania przez nauczycieli działań innowacyjnych, nieszablonowych, oryginalnych, twórczych pedagogicznie. Współczesny pedagog powinien reagować na zmiany

i wychodzić naprzeciw potrzebom swoich wychowanków. Nowoczesna, innowacyjna edukacja łamie stereotypy i stara się otworzyć zamknięte dotąd drzwi. Zadaniem współczesnej szkoły jest zadbanie o przygotowanie uczniów do uczenia samodzielności poznawczej i egzystencjalnej, inspirowania rozwoju.

Pojęcie i istota innowacji pedagogicznych

Pojęcie innowacji jest bardzo pojemne, obejmuje zdarzenia o różnym charakterze: techniczne i technologiczne, organizacyjne, społeczne oraz psychologiczne. Jest powszechne w różnych dziedzinach życia. Ważną rolę odgrywa np. w naukach ekonomicznych oraz naukach o zarządzaniu. Słowo „innowacja” pochodzi od łacińskiego *innovatio*, co oznacza „odnowienie”. *Podręczny słownik wyrazów obcych* Władysława Kopalińskiego informuje, iż „innowacja to wprowadzenie czegoś nowego; rzecz nowo wprowadzona; nowość; reforma”¹. Innymi słowy: innowacyjność to rozwój i wdrażanie nowych pomysłów przez ludzi, którzy potrafią wykazać się kreatywnością. Jerzy Bralczyk podczas konferencji o innowacjach stwierdził, że innowacja pojawia się najczęściej jako pewien rodzaj reakcji na coś – zwykle na jakiś brak – i wynika z pewnej potrzeby.

Według definicji ekonomistów innowacja to „dobro, usługa lub pomysł postrzegany jako nowość”² lub „sztuka, która nadaje zasobom nową możliwość tworzenia bogactwa”³. W pewnym uproszczeniu – to każda działalność podejmowana w celu zmniejszenia kosztów lub zwiększenia sprzedaży i lepszego zaadresowania potrzeb klientów. Dzięki innowacjom poszczególne firmy, regiony, kraje mogą stać się bardziej konkurencyjne niż pozostałe.

Dziedziną nauki – o charakterze interdyscyplinarnym – zajmującą się innowacjami jest innowatyka (*innovatics*), ukształtowana w latach 60. XX wieku. Osoby zajmujące się nią poszukują prawidłowości związanych z powstawaniem innowacji jako produktów myślenia, które nie jest uproszczone ani stereotypowe. Opracowują również metody stymulacji aktywności skutkującej innowacjami, a także sposoby testowania innowacji oraz warunki ich wdrażania i dyfuzji⁴.

Warto wskazać, że Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej ogłosiły rok 2009 Europejskim Rokiem Kreatywności i Innowacji. Głównym celem działań podejmowanych w tym okresie było uświadomienie wszystkim, że kreatywność

¹ W. Kopaliński, *Podręczny słownik wyrazów obcych*, Warszawa 2006, s. 547.

² W. Janasz, K. Kozioł-Nadolna, *Innowacje w organizacji*, Warszawa 2011, s. 14.

³ P.F. Drucker, *Innowacje i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*, Warszawa 1992, s. 30.

⁴ K. Najder-Stefaniak, *Wstęp do innowatyki*, Warszawa 2010, s. 5.

i innowacyjność są kluczem nie tylko do gospodarczego, kulturalnego czy naukowego rozwoju regionów i krajów, ale też indywidualnego rozwoju każdego człowieka⁵.

Pojęcie innowacji zostało upowszechnione w naukach pedagogicznych już w latach sześćdziesiątych XX wieku⁶. Doszło tym samym do powstania terminu „innowacja pedagogiczna”, którym zwykło określać się wyspecjalizowaną formę działalności oraz produktów składających się na ogół innowacyjnych doświadczeń współczesnego świata – zmiany typu rozwojowego, powodujące wzbogacenie kultury wychowania o nowe wartości. Zmiany takie – jak określa to Roman Schulz – powodują przejście od stanu „dobrego” do „lepszego”, niosą ze sobą postęp. Są to po prostu nowe składniki pedagogicznego doświadczenia⁷.

Jedną z najbardziej znanych definicji innowacji pedagogicznych jest ta zaproponowana przez Wincentego Okonia: „Innowacją pedagogiczną jest zmiana struktury systemu szkolnego (dydaktycznego, wychowawczego) jako całości lub struktury ważnych jego składników – w celu wprowadzenia ulepszeń o charakterze wymiernym. Składniki te obejmują m.in.: nauczycieli, uczniów programy i podręczniki, wyposażenie zakładów wychowawczych, środki masowego przekazu i środowisko wychowawcze. Innowacje wdrażane są przez jednostki, grupy bądź organizacje. W zależności od charakteru i zakresu zmian wyróżnia się nowatorstwo (mające na celu ulepszenie pracy dydaktycznej i wychowawczej poprzez pomysły racjonalizatorskie) i twórczość pedagogiczną (proces lub wytwór działania, którego celem jest tworzenie wzorców)”⁸. Współcześnie definicja ta nie przystaje do realiów szkolnych. Nie każda innowacja w oświacie kończy się zmianą struktury systemu lub „ważnych” elementów systemu, a jednak wpływa na poprawę jakości kształcenia.

Podobne do Okonia stanowisko reprezentują Marek Brzeziński i Andrzej Pomykański. Dla pierwszego innowacją będzie każda zmiana polegająca na doskonaleniu lub zastąpieniu dotychczasowych metod, technik i narzędzi⁹. Drugi zaś określa ją jako zespół działań składających się na powstanie oraz pierwsze wprowadzenie do praktyki nowych rozwiązań¹⁰.

⁵ <http://www.frse.org.pl/europejski-rok-kreatywnosci-i-innowacji-2009> (dostęp: 12.12.2021 r.).

⁶ Za: T. Giza, *Innowacyjność jako kategoria ogólnopedagogiczna i dydaktyczna*, [w:] M. Myszkowska-Litwa (red.), *Pedagogika ogólna a teoria i praktyka dydaktyczna*, Kraków 2011, s. 55.

⁷ R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna – elementy teorii i badań*, Warszawa 1994, s. 59.

⁸ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 10.

⁹ *Zarządzanie innowacjami technicznymi i organizacyjnymi*, red. M. Brzeziński, Warszawa 2001, s. 25.

¹⁰ A. Pomykański, *Zarządzanie procesem innowacyjnym*, „Współczesne Zarządzanie” 2002, nr 2, s. 7.

Zbigniew Pietrański innowacje widzi jako zmiany celowo wprowadzane przez człowieka lub zaprojektowane przezeń układy cybernetyczne, które polegają na zastępowaniu dotychczasowych stanów rzeczy innymi, ocenianymi dodatnio w świetle określonych kryteriów i składającymi się w sumie na postęp (zalicza do innowacji nawet nietrafione przeobrażenia, o ile ich celem miał być postęp)¹¹.

Pojęcie innowacji pedagogicznej jest pojęciem otwartym, w jego rodzinie znaczeń mieszczą się eksperymenty, reformy, zmiany. Wg klasyfikacji Kaplana można innowacje rozumieć jako:

- zmiany bliżej nieokreślone (każda zmiana w obszarze wychowania, wprowadzenie nowości, ciąg zdarzeń, których początek jest niewyjaśniony, przypadkowy),
- immanentną zmianę systemu (wzrost efektywności systemu, dostosowanie systemu do zmieniającego otoczenia albo zmodyfikowania warunków wewnętrznych innowacji),
- zmianę naruszającą system (reorientacje na nowe cele systemu, normy postępowania i wzory zachowań),
- zmianę ujmowaną w aspekcie teoretyczno-systemowym (prośba rozwiązania problemu systemu, ma znaczenie w przekształceniu społecznym).

W dwóch pierwszych znaczeniach podkreślają cel, który jest ulepszeniem szkoły, a w kolejnych dotyczą przebudowy szkoły (systemu).

Warunki, w jakich podejmowane są decyzje innowacyjne, wymienia Julian Radziewicz. Przedstawia on następujące:

- każda innowacja ma swojego autora lub autorów, a jej rozwiązanie jest efektem czyjejś pracy, czyjegoś pomysłu i wdrożeniem go do praktyki edukacyjnej;
- każda innowacja jest wyrazem niezadowolenia z dotychczasowego stanu rzeczy; należy wszakże pamiętać o tym, że sensem wprowadzenia innowacji pedagogicznej jest skuteczność wobec tego;
- każda innowacja pedagogiczna jest wprowadzona w warunkach niepewności; powody tego tkwią w następujących czynnikach innowacji pedagogicznej: jest wprowadzona przez człowieka i ludzi dla ludzi; często ludzkich reakcji na wprowadzane zmiany przewidzieć się nie da; występują tu liczne zmienne kontekstowe, z czego wynika, że nie można przewidzieć skutków działania;

¹¹ Z. Pietrański, *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, Warszawa 1971, s. 9.

- każda innowacja powinna być kontrolowana w toku jej realizacji; pedagog eksperymentator nieustannie musi kontrolować przebieg wprowadzanej zmiany; pozwoli to na wycofanie się w porę z przedsięwzięcia, które mogłyby uczniom szkodzić.

Zdaniem Tadeusza Kowalskiego aktywizowanie do działań innowacyjnych nauczycieli zależy od „trafnego rozpoznawania kwalifikacji, aspiracji, kompetencji i zainteresowań nauczycieli”. Aby innowacja przebiegła pomyślnie, konieczna jest jasna wizja przyszłości i wyznaczenie osiągalnych celów. Ważne są umiejętności wprowadzającego innowację oraz określenie własnych zasobów, a także planu działania¹². Współcześni nauczyciele muszą na bieżąco modyfikować dotychczasowe sposoby kształcenia i poszukiwać wciąż nowych. Wiedza i umiejętności zdobyte w czasie studiów są tylko punktem wyjścia do tych zmagania i do dalszego etapu samokształcenia. Nie ma jednak ustalonej drogi dochodzenia do własnych koncepcji innowacyjnych. Pedagodzy często – pomimo opracowania nowych, autorskich rozwiązań – nie wprowadzają ich w życie szkolne. Rodzą się wątpliwości przed zwiększeniem wymagań, poszerzeniem lub zmianą zakresu obowiązków i czynności wykonywanych do tej pory. Przystępując do wdrażania innowacji w tej dziedzinie, należy pamiętać o kilku niezbędnych warunkach: aktywnym poszukiwaniu przez dyrektora i nauczycieli informacji o otaczającym świecie oraz otwartość na takie informacje, wzajemnej komunikacji i szacunku między dyrektorem a pozostałymi pracownikami danej placówki oraz o odwadze i zaangażowaniu w organizację i jej cele¹³.

Termin „innowacje pedagogiczne” znajduje swoje doprecyzowanie w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 roku w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki. Według rozporządzenia innowacje są „nowatorskimi rozwiązaniami programowymi, organizacyjnymi lub metodycznymi, mającymi na celu poprawę jakości pracy szkoły”¹⁴. Rozporządzenie straciło moc 1.09.2017 r., ale definicja w szkolnej praktyce została. Zmieniły się natomiast zasady. Zniesiono konieczność zgłaszania innowacji pedagogicznej kuratorowi oświaty i organowi prowadzącemu, a także wymagania formalne warunkujące rozpoczęcie działalności innowacyjnej. Obecnie to szkoła decyduje, jakie innowacje będą podejmowane, w jaki sposób dokumentowane i realizowane, a podstawę prawną działań innowacyjnych stanowią: art. 1 pkt 18, art. 44 ust. 1 pkt 3, art. 55

¹² T. Kowalski, *Stwarzanie przez dyrektora szkoły klimatu dla aktywności innowacyjnej nauczycieli*, [w:] W. Kobyliński (red.), *Unowocześnienie organizacji i kierowania szkołą*, Warszawa 1990, s. 19.

¹³ R.A. Webber, *Zasady zarządzania organizacjami*, Warszawa 1996, s. 495.

¹⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz.U. 2002 Nr 56, poz. 506).

ust. 1 pkt 4, art. 68 ust. 1 pkt 9 oraz art. 86 ust. 1 ustawy z 14.12.2016 roku – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2019 r. poz. 1148):

- art. 1 pkt 18 – kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczości i kreatywności sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym, w tym poprzez stosowanie w procesie kształcenia innowacyjnych rozwiązań programowych, organizacyjnych lub metodycznych;
- art. 44 ust. 1 pkt 3 – obowiązek tworzenia przez szkoły i placówki warunków do rozwoju aktywności, w tym kreatywności uczniów;
- art. 55 ust. 1 pkt 4 – inspirowanie nauczycieli do poprawy istniejących lub wdrożenia nowych rozwiązań w procesie kształcenia, przy zastosowaniu innowacyjnych działań programowych, organizacyjnych lub metodycznych, których celem jest rozwijanie kompetencji uczniów;
- art. 68 ust. 1 pkt 99 – stwarza warunki do działania w szkole lub placówce: wolontariuszy, stowarzyszeń i innych organizacji, w szczególności organizacji harcerskich, których celem statutowym jest działalność wychowawcza lub rozszerzanie i wzbogacanie form działalności dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej i innowacyjnej szkoły lub placówki;
- art. 86 ust. 1 – w szkole i placówce mogą działać, z wyjątkiem partii i organizacji politycznych, stowarzyszenia i inne organizacje, a w szczególności organizacje harcerskie, których celem statutowym jest działalność wychowawcza albo rozszerzanie i wzbogacanie form działalności dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej i innowacyjnej szkoły lub placówki.

Rozporządzenie definiuje, czym jest innowacja pedagogiczna, oraz dzieli innowacje na trzy grupy: programowe, organizacyjne i metodyczne. Innowacja nie może prowadzić do zmiany typu szkoły. Może natomiast obejmować wszystkie lub wybrane zajęcia edukacyjne, całą szkołę, oddział lub grupę. Nie może naruszać uprawnień ucznia do bezpłatnej nauki, wychowania, opieki oraz uzyskania wiadomości i umiejętności koniecznych do ukończenia szkoły.

Typologia innowacji pedagogicznych

Obecnie każda organizacja, w tym także oświatowa, chce dobrze funkcjonować i równocześnie rozwijać się. Działalność innowacyjna szkoły stała się integralnym elementem aktywności szkoły. Ta aktywność będzie miała sens wówczas, gdy będzie służyć zmianie rzeczywistości w kierunku pożądanym – na lepsze. Można zatem stwierdzić, że nie ilość stworzonych innowacji świadczy o postępie, lecz jakość dokonanych zmian.

Innowacje w oświacie mogą dotyczyć różnych dziedzin i mieć różny charakter. W literaturze przedmiotu spotyka się odmienne poglądy na sposoby ich klasyfikowania. Najczęściej wyróżnia się trzy główne rodzaje innowacji: usprawnienia, modernizacje oraz nowatorstwo. Usprawnienia są formą najprostszą; dotyczą działań powtarzających się i mają na celu zwiększenie ich sprawności, skuteczności i efektywności w zakresie organizacji pracy, metod i technik. Modernizacje obejmują zmiany dotyczące sposobów działania i organizacji poprzez unowocześnianie i uatrakcyjnianie nauczania i wychowania. Rodzajem najbardziej złożonej działalności innowacyjnej nauczyciela, opartej na jego inicjatywie i twórczości, jest nowatorstwo, które polega na samodzielnym opracowaniu projektu zmian i jego skutecznym realizowaniu. Z nowatorstwem mamy do czynienia wtedy, kiedy rzeczywiście wprowadzamy nowe cele, treści, sposoby działania pedagogicznego czy formy organizacyjne, w wyniku czego przyczyniamy się do wzbogacania kultury pedagogicznej o nowe doświadczenia.

Pod względem treści W. Okoń dzieli innowacje na:

- programowe – ich rolą jest modyfikacja programów kształcenia, wiążą się często ze zmianami systemu szkolnego wprowadzanymi przez władze oświatowe (np. wzbogacenie programów nauczania, korelacja pomiędzy przedmiotami, stworzenie własnego programu autorskiego);
- organizacyjne – dotyczą organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, organizacji życia szkoły i współpracy ze środowiskiem (np. zmiana liczby uczniów w klasie, tworzenie zespołów problemowych, prowadzenie zajęć z innym specjalistą);
- metodyczne – mają doskonalić metody nauczania, uczenia się i wychowania; wiążą się bezpośrednio z warsztatem pracy nauczyciela (np. nowoczesna technologia kształcenia, sposoby prowadzenia ewaluacji efektywności uczenia się);
- ustrojowe – polegają na przebudowie ogniw systemu oświatowo-wychowawczego (np. powstanie szkół niepublicznych, wprowadzenie szkoły podstawowej ośmioletniej);
- systemowe – wiążą się z całością systemu edukacyjnego (formy ustrojowe, program, metody i organizacja kształcenia i wychowania)¹⁵.

Jeżeli weźmie się pod uwagę kryterium częstotliwości, to wyróżnić można innowacje:

- kształceniowe (dydaktyczne) – dotyczą wszelkich metodycznych, programowych i organizacyjnych zmian w zakresie sposobów nauczania;

¹⁵ W. Okoń, *Szkoła współczesna. Przemiany i tendencje rozwojowe*, Warszawa 1979, s. 330–336.

- wychowawcze – ich zakres obejmuje wszelkie zmiany dokonywane w związku z celami, metodami, treściami i zasadami oraz osiągnięciami związanymi z działaniami pedagogicznych oddziaływań wychowawczych kształtujących postawy osobowe indywidualne i społeczne;
- opiekuńcze – dotyczą wszelkiego rodzaju zmian podejmowanych w zakresie celów, metod, treści i zasad, jak również zmian technologicznych i organizacyjnych w ramach istniejących funkcji opiekuńczych w systemie edukacji;
- terapeutyczno-zdrowotne – wiążą się działaniami o charakterze zmian wprowadzanych w ramach kształcenia, wychowania i opieki, które dotyczą szeroko pojmowanej problematyki kondycji zdrowotnej indywidualnej i społecznej;
- przedmiotowe – obejmują określony typ działań mających na celu zmianę charakteru dotychczasowego programu nauczania przedmiotu o nowe cele edukacyjne oraz treści i wymagane osiągnięcia w ramach przedmiotów realizowanych w szkole;
- eksperyment pedagogiczny – polega na modyfikacji istniejących lub wdrożeniu nowych działań w procesie kształcenia, przy zastosowaniu nietradycyjnych rozwiązań programowych, organizacyjnych, metodycznych lub wychowawczych, w ramach których są zmieniane warunki, organizacja zajęć edukacyjnych lub zakres treści nauczania;
- reforma oświatowa – systemowa zmiana formalnoprawna oraz organizacyjna w zakresie szeroko zakrojonych działań pedagogicznych w obszarze edukacji narodowej.

Uznając za podstawowe kryterium miejsce powstawania zmian, można wyróżnić innowacje makrosystemowe i mikrosystemowe. Te pierwsze (zewnętrzne) tworzy się centralnie dla całego systemu oświatowego; najczęściej są one inicjowane odgórnie przez władze oświatowe, jako odpowiedź na zauważalny kryzys w oświacie, i nastawione na skuteczność działania. Zaś te drugie (wewnętrzne) inicjują nauczyciele wewnątrz szkoły; służą one rozwiązywaniu konkretnych lokalnych problemów.¹⁶

R. Schulz w aspekcie twórczości pedagogicznej innowacje podzielił na:

- czynnościowe – innowacja to proces tworzenia i przyswajania nowych rozwiązań; jest planowaniem i realizacją zmiany, czyli procesem wprowadzania i zastosowania nowości, np. wprowadzanie do praktyki nowych przedmiotów nauczania, opracowanie nowych treści programowych;

¹⁶ D. Rusakowska, *Nauczyciel i innowacje pedagogiczne*, Warszawa 1986, s. 10.

- rzeczowe – innowacja jest wytworem aktywności twórczej, programem zmiany, np. nowa ustawa oświatowa, nowy edukacyjny program komputerowy¹⁷.

Kolejnym kryterium podziału innowacji może być rodzaj wprowadzanych przez nie zmian:

- przekształcenie – rozumiane jako rodzaj zmiany innowacyjnej niebędącej jedynie prostym zastąpieniem jednych elementów przez drugie; przekształcenie obejmuje wyraźnie jakościowe zmiany w obszarze podejmowanych działań;
- poszerzenie – ma na celu rozszerzenie podejmowanych działań pedagogicznych o to wszystko, co jest niezbędne, a nie musi stanowić wyraźnej nowości;
- uzupełnienie – innowacja związana z wprowadzeniem czegoś nowego do istniejącego stanu czy ogółu stosowanych rozwiązań, nie podważając w istotnym stopniu ich podstawowego znaczenia i użyteczności;
- zastąpienie – najczęstszy rodzaj zmiany innowacyjnej polegający na zastąpieniu jednego rozwiązania drugim;
- eliminacja – zmiana wiążąca się wyłączeniem, usunięciem lub wykluczeniem pewnych elementów spośród innych;
- dostosowanie – polega na dostrojeniu dotychczasowych działań do postaci, którą można określić jako odpowiednią, adekwatną do aktualnie istniejącego stanu rzeczy;
- wzmocnienie – wzmacnia nowsze działania, by stały się odporniejsze na zniszczenia;
- integracja – innowacja polegająca na tworzeniu określonych całości z jakichś części; wiąże się z procesami scalania się elementów w nową całość.

Innowacje ze względu na autorów (twórców):

- adoptowane – przeniesienie na grunt praktyki szkolnej zastosowanych przez inne osoby rozwiązań, które odpowiadają naszym potrzebom czy naszemu zespołowi klasowemu;
- adaptowane – innowacje, które nie stanowią już prostego przyswojenia nowej wiedzy czyjegoś autorstwa, lecz stanowią określony typ – nową praktykę pedagogiczną, która uzupełniana jest o pewien zespół modyfikacji wprowadzonych na podstawie osobistych, autorskich doświadczeń;

¹⁷ P. Ziółkowski, *Innowacyjność, kreatywność i twórczość w szkole*, [w:] P. Ziółkowski (red.), *Nowoczesne formy doskonalenia pracy nauczyciela – szkoła przyszłości*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2017, s. 102.

- powstałe z osobistego doświadczenia zawodowego – źródłem innowacji jest to wszystko, co stanowi wynik własnych doświadczeń pedagogicznych, przekonstruowanych w nowe jakości działań pedagogicznych do użytku szkolnego.

Kolejnym kryterium podziału innowacji pedagogicznych jest powtarzalność (dyfuzyjność) rozwiązań innowacyjnych. Wyróżnia się wówczas innowacje:

- powtarzalne (dyfuzyjne), które ze względu na łatwość zastosowania i użyteczność przenikają do różnych dziedzin życia szkolnego i wychodzą poza obręb jednej placówki;
- częściowo powtarzalne (częściowo dyfuzyjne), których upowszechnianie uwarunkowane jest wystąpieniem korzystnej konfiguracji określonych czynników (właściwości innowacji, łatwość jej zastosowania, właściwości okręgu szkolnego oraz samej szkoły, czynniki zewnętrzne – pozaedukacyjne);
- niepowtarzalne (niedyfuzyjne), które stanowią odpowiedź na bieżące sytuacje pedagogiczne; są to z reguły rozwiązania, które cechuje wysoki stopień twórczości, niemożliwy do skopiowania¹⁸.

M. Rogers w swoich pracach na temat dyfuzji innowacji wyróżnił 5 kategorii odbiorców, biorąc pod uwagę postawę użytkowników:

- innowatorzy (pierwsi użytkownicy) – bardzo szybko przyswajający innowacje, „gadźciarze” poszukujący nowych rozwiązań, łatwo zmieniający swoje zachowania;
- wczesni użytkownicy – przyswajający innowacje w drugiej kolejności;
- wczesna większość – tzw. naśladowcy, wdrażający innowacje ze względu na wprowadzenie innowacji przez osoby z dużym autorytetem;
- późna większość – do przyswojenia innowacji zmusza ich przymus społeczny lub obawa przed negatywną opinią grupy;
- maruderzy – przyswajający innowacje ze względu na konformizm.

¹⁸ M. Pichlak, *Uwarunkowania innowacyjności organizacji. Studium teoretyczne i wyniki badań empirycznych*, Warszawa 2012, s. 123.



Rys. 1. Krzywa dzwonowa modelu Rogersa, opisująca grupy adaptorów innowacji
(źródło: opracowanie własne)

Nie każda nowość lub inność wypełnia warunek innowacyjności. Innowacja jest aktywnością: „celową – ukierunkowaną na określone efekty, jakie można dzięki niej uzyskać; planową – porządkowaną przez przemyślany harmonogram działań i czynności; zorganizowaną – przewiduje potrzebne zasoby, ludzi i środki; kontrolowaną – możemy śledzić przebieg aktywności innowacyjnej, odnosząc ją do określonego sposobu ewaluacji”¹⁹.

Innowacje pedagogiczne wyróżniają się często nowością względną. To, co dla jednej placówki może mieć znaczenie innowacyjne, w innej może być już znane i niepożądane. Innowacje mają różnoraki zasięg i ciężar gatunkowy. Mogą obejmować wielorakie obszary edukacji i nie tylko. Podobnie jeśli chodzi o ich rangę – mogą mieć znaczenie dla środowiska lokalnego bądź krajowego.

Procedury projektowania i realizacji innowacji pedagogicznych

Celem innowacji powinna być poprawa jakości pracy, osiągnięcie wysokich wyników w nauczaniu. Przed podjęciem decyzji o jej wprowadzeniu należy zastanowić się nad tym, co chcemy zmienić, jakie *novum* chcemy wprowadzić, ale także dlaczego chcemy to zrobić i jakie będą efekty zmiany, kto z nich skorzysta. Innowacje wprowadzane są, gdy zmianie ulegają sposoby postrzegania rzeczywistości i systemy wartości oraz gdy pojawiają się inne potrzeby i zachodzą zmiany otoczenia, w którym funkcjonują szkoła i nauczyciel.

¹⁹ K. Najder-Stefaniak, *Wstęp do innowatyki*, Warszawa 2010, s. 12.

Wymaganiem stawianym przed innowacjami jest potwierdzenie, że gwarantują one realizację zadań szkoły, a w szczególności podstawy programowej, warunków przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów (określonych w odrębnych przepisach), nie naruszają uprawnień ucznia do bezpłatnej nauki, wychowania i opieki w zakresie ustalonym w ustawie o systemie oświaty, nie zmieniają zasad rekrutacji do szkoły, zapewniają odpowiednie warunki kadrowe i organizacyjne niezbędne do realizacji planowanych działań oraz pozwalają na dobrowolny udział nauczycieli w tych działaniach.

Według uchylonego Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 roku w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki innowacje mają na celu poprawę jakości pracy szkoły. Nowe regulacje prawne dotyczące działalności innowacyjnej przeniesiono na poziom Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe. Zgodnie z przepisami tego aktu działalność innowacyjna ma być integralnym elementem działalności szkoły/placówki, a poprzez zniesienie wymogów formalnych, warunkujących według dotychczas obowiązujących przepisów realizację innowacji – wyzwolić kreatywność uczniów i nauczycieli. Zmiana polega na:

- zniesieniu konieczności zgłaszania innowacji pedagogicznej kuratorowi oświaty i organowi prowadzącemu,
- zniesieniu wymagań formalnych warunkujących rozpoczęcie działalności innowacyjnej.

Oznacza to, że szkoła będzie samodzielnie podejmowała decyzję, jakie innowacje będzie realizowała, dokumentowała itp. Szkoły nie mają obowiązku zgłaszania do kuratora oświaty innowacji pedagogicznych. Warto wprowadzić wewnętrzną procedurę dotyczącą przeprowadzania innowacji. Najważniejsze elementy, o których trzeba pamiętać w trakcie realizacji, to:

- innowacja może obejmować wszystkie lub wybrane zajęcia edukacyjne, całą szkołę, oddział lub grupę; nie może naruszać uprawnień ucznia w zakresie uzyskania wiadomości i umiejętności niezbędnych do ukończenia danego typu szkoły, a także prawa do bezpłatnej nauki, wychowania i opieki;
- rozpoczęcie innowacji możliwe po zapewnieniu przez szkołę odpowiednich warunków kadrowych i organizacyjnych, niezbędnych do realizacji planowanych działań innowacyjnych (zadanie dyrektora);
- innowacje wymagające przyznania szkole dodatkowych środków budżetowych mogą być podjęte po wyrażeniu przez organ prowadzący szkołę pisemnej zgody na finansowanie planowanych działań – jak każde działanie wykraczające poza plan finansowy (o środki finansowe występuje dyrektor);

- udział nauczycieli uczestniczących w innowacji jest dobrowolny;
- nauczyciel wyznacza cel innowacji, uzasadniając potrzebę zmian i wskazując na realną poprawę jakości pracy szkoły, a w szczególności:
- ustala jej tytuł, będący odzwierciedleniem proponowanej tematyki,
- określa rodzaj innowacji,
- wskazuje sposób naboru (np. na zasadzie dobrowolności i powszechnej dostępności),
- wybiera metody i formy zajęć,
- określa termin realizacji zajęć i wymiar przeznaczonych na nie godzin;
- uchwałę w sprawie wprowadzenia innowacji w szkole podejmuje rada pedagogiczna.

Innowacje kontynuowane z zeszłego roku szkolnego nie wymagają corocznej akceptacji (zgoda autorów, zgoda nauczycieli uczestniczących w innowacji, uchwała rady pedagogicznej). Jeśli innowacja wymaga przyznania środków finansowych w każdym roku jej kontynuacji, to musi być uzgodniona z organem prowadzącym.

Dawniej planowanie innowacji wymagało sporego nakładu pracy, m.in.: opisu zasad innowacji, przedstawienia opisu radzie szkoły lub radzie pedagogicznej, wydania opinii na temat innowacji przez radę szkoły, wyrażenia zgody nauczycieli na udział w innowacji, wyrażenia przez autora/autorów innowacji pisemnej zgody na jej wprowadzenie w szkole, podjęcia uchwały rady pedagogicznej w sprawie wprowadzenia innowacji pedagogicznej, przekazania kuratorowi oświaty i organowi prowadzącemu szkołę uchwały rady pedagogicznej wraz z opisem zasad innowacji, opinią rady szkoły, zgodą autora/autorów na wdrażanie innowacji. Aktualnie proces innowacyjny jest uproszczony. Punkt wyjścia stanowi stworzenie realistycznej wizji. Następnie należy wyznaczyć sobie terminy działań, jakie trzeba wykonać, by uzyskać zamierzony efekt, oraz określić zasoby niezbędne do wykonania czynności szczegółowych. Opis innowacji można przygotować w formie karty informacyjnej, zawierającej:

- część ogólną: tytuł innowacji, podstawowe dane szkoły i autora;
- część dotyczącą samej innowacji: jej rodzaj, zajęcia nią objęte, adresatów i nauczycieli przewidzianych do uczestniczenia w niej, czas jej trwania, opis, przewidywane efekty, sposoby ewaluacji.

Po zrealizowaniu innowacji warto złożyć do dyrektora krótkie sprawozdanie, obrazujące w szczególności uzyskane efekty.

Najważniejszym celem, który powinien przyświecać wszelkim ideom związanym z wywoływaniem zmiany (z założenia – na lepsze), powinno być dobro ucznia, inicjowanie konstruktywnych przemian w jego myśleniu, emocjach, zachowaniu. Trzeba pamiętać, że to uczeń jest beneficjentem wszelkich pomysłów innowacyjnych i ambicji nauczycieli, i że to właśnie w osobowości ucznia pozostają ślady tej działalności.

Rola dyrektora szkoły w realizacji innowacji pedagogicznych

Sukces w rozwoju szkoły, nauczycieli i uczniów w dużej mierze zależy od tego, jak dyrektor wspiera rozwój innowacyjności. Czy jest ona postrzegana przez niego jako dodatek, czy też jako integralny element polityki szkoły. Jeżeli zwierzchnik nie będzie pomagał swoim pracownikom w zdobywaniu nowych doświadczeń, nie będzie dążył do zmiany istniejących przyzwyczajzeń w myśleniu, wówczas zaangażowanie kadry nauczycielskiej we wprowadzanie innowacyjności zostanie zahamowane. W związku z tym dyrektor szkoły powinien być menedżerem, który stworzy warunki do realizowania różnorodnych innowacji pedagogicznych.

W każdej szkole można spotkać nauczycieli, którzy mają talent pedagogiczny i nieustannie poszukują nowych rozwiązań. Takim pracownikom wystarczy tylko nie przeszkadzać i w miarę możliwości wspierać przy realizacji ich planów. „Są również nauczyciele, którzy może nie mają wybitnych predyspozycji pedagogicznych, są dobrymi „rzemieślnikami”, którzy wykonują swój zawód. Im dyrektor powinien poświęcić wiele czasu, aby wyzwolić ich możliwości twórcze”²⁰. Dyrektor szkoły powinien:

- swoim przykładem zachęcać do innowacyjności (dzielać się z nauczycielami własnymi dylematami oraz przedstawiając im własne osiągnięcia),
- należyście zarządzać procesem zmian,
- wskazywać dobre strony wprowadzania zmian,
- usuwać wszelkie bariery innowacyjności,
- stwarzać stosowne warunki do pracy i umożliwiać pracownikom rozwój,
- starać się zaangażować wszystkich pracowników w proces wprowadzania zmian,
- zwracać uwagę na wszelkie inspiracje płynące ze strony pracowników,

²⁰ W. Zabłocki, *Rola dyrektora szkoły w realizacji innowacji pedagogicznych*, https://www.profesor.pl/mat/n10/n10_w_zablocki_040418_2.php (dostęp: 15.12.2021 r.).

- organizować grupowe spotkania w celu przedyskutowania pojawiających się problemów,
- wspierać autonomię nauczyciela,
- poszukiwać i zatrudniać młodych, twórczych pracowników,
- dostosowywać zadania do możliwości nauczycieli,
- akceptować niepowodzenia,
- doceniać pracowników, którzy odnoszą sukcesy (może ich pochwalić przed innymi pracownikami na radzie pedagogicznej i na zebraniach z rodzicami; nagrodzić nagrodą dyrektorską czy też zwiększyć dodatek motywacyjny).

Nauczyciele cenią sobie uznanie lub pochwałę ze strony kierownictwa i pozostałych pracowników. Aprobata wyrażana przez dyrektora zapewnia pedagogom wewnętrzną satysfakcję – daje im odczuć, że to, co robią, przyczynia się do rozwoju uczniów i szkoły.

Dyrektor powinien być zawsze otwarty na wszelkie nowości, musi w sobie wyrobić swego rodzaju wrażliwość na to, co nowe pojawia się na świecie. Jeśli usłyszy o nowej koncepcji pedagogicznej, predyspozycji programowej, powinien starać się ją poznać pod kątem wykorzystania w swoim zakładzie pracy. Musi dużo czytać na ten temat, brać udział w różnych kursach, konferencjach i seminariach poświęconych konkretnym zmianom. Powinien również swoich pracowników wysyłać na różne szkolenia. Wpływ na poziom innowacyjności wśród nauczycieli ma również skupienie władzy w organizacji. Im bardziej rozproszona jest władza, tym bardziej sprzyjające są warunki kreatywności i nowatorstwa w szkole. Do czynników wewnętrznych wpływających na innowacyjność w szkole można również zaliczyć te:

- związane z temperamentem dyrektora szkoły (kreatywność, otwartość na działania innowacyjne, chęć wyróżnienia się, zdolności organizacyjne);
- związane z doświadczeniem dyrektora szkoły (wykształcenie w danej dziedzinie, znajomość języków obcych, umiejętności zawodowe, przebieg pracy, doświadczenie w kierowaniu placówką oświatową, umiejętności organizacyjne i pracy z ludźmi);
- związane z personelem szkoły (wykształcona, ambitna kadra, poczucie wspólnoty interesów, swoboda twórczych działań, sprzyjająca atmosfera pracy, pozytywna ocena osoby dyrektora, usprawnienie systemu informacji pedagogicznej – w tym informacji o innowacjach wprowadzanych przez nauczycieli, właściwa organizacja, motywująca do działalności innowacyjnej, ogólne warunki pracy i płacy);

- związane z bezpośrednim otoczeniem (pomoc szkole i świadczenia materialne ze strony otoczenia, współpraca i wzajemna pomoc szkół, kooperacja z władzami samorządowymi, możliwość kontaktu z uczelniami i instytucjami naukowo-badawczymi, opieka i pomoc z ich strony).

Czynniki zewnętrzne to te, na które szkoła i dyrektor nie mają wpływu, ale należy je uwzględnić w zamierzeniach. Zakres tych uwarunkowań jest dosyć szeroki i wynika z przyjętych rozwiązań ustrojowych, kulturowych, prawnych, instytucjonalnych.

Jeżeli kierownik placówki zdecyduje się na wdrożenie określonej innowacji, to musi opracować plan działania, w którym znajdują się: cele innowacji, priorytety, środki finansowe, organizację działania. Dyrektor sprawdza, czy innowacja spełnia warunki określone w procedurze i zatwierdza do realizacji. Jeżeli odkryje jakieś nieprawidłowości, w formie pisemnej informuje o nich pracowników, proponując ich usunięcie. Zapewnia również odpowiednie warunki kadrowe i organizacyjne, które są niezbędne do realizowania planowanych działań innowacyjnych. W przypadku gdy realizacja wymaga dodatkowych środków budżetowych, uzyskuje od organu prowadzącego pisemną zgodę na finansowanie projektu.

Dyrektorzy muszą współcześnie odnaleźć się w środowisku, do którego stosuje się nazwę „społeczeństwo wiedzy”. Zasadniczym celem szkoły jest udział w budowaniu cywilizacji przyszłości, oparty na zrozumieniu potrzeb uczniów, a także wymagań rynku. Jeżeli przełożony nie będzie pomagał swoim pracownikom w zdobywaniu nowych doświadczeń, nie będzie dążył do zmiany myślenia, wówczas zaangażowanie kadry nauczycielskiej we wprowadzanie innowacyjności zostanie zahamowane.

Wady i zalety innowacji

Przygotowanie i wprowadzanie innowacji może wiązać się zarówno z benefitami, jak i kosztami dla jednostki bądź grupy. Każdy proces innowacyjny rozpoczyna się najczęściej od pojedynczej osoby, która dostrzega jakiś problem i, aby go rozwiązać, musi stworzyć coś nowego. Jest to już sytuacja wymagająca umiejętności poradenia sobie z nią, a nie rezygnacji. Praca nad innowacją bywa czasochłonna i wymaga dużego wysiłku intelektualnego, fizycznego. Dodatkowo przy wdrożeniu nowego pomysłu przekracza się bariery (swoje, jak i otoczenia) psychologiczne i organizacyjne. Jednakże potrafi to dać dużą satysfakcję nauczycielowi. Stwarzając lepsze warunki dla rozwoju dzieci i młodzieży, czyni efektywniejszym proces uczenia się.

Zalety

Niewątpliwą zaletą wprowadzania innowacji jest pobudzanie kreatywności nauczycieli, którzy dzięki swoim pomysłom unowocześniają swoją pracę. Przemiany w gospodarce i rozwój nauki wymuszają na nas podnoszenie kwalifikacji i uaktualnianie wiedzy. Jeśli uczniowie mają uczyć się przez całe życie, muszą wiedzieć, jak robić to skutecznie i w sposób satysfakcjonujący.

Z innowacjami edukacyjnymi wiąże się również nadzieje na uczynienie szkoły organem lepiej przystosowanym do rzeczywistości społecznej i gospodarczej XXI wieku. Powszechny dostęp do Internetu i nowoczesnych metod komunikacji stwarza możliwości, które jeszcze kilkadziesiąt lat temu wydawały się nierealne. Informacja i wiedza są łatwo dostępne dla wszystkich użytkowników sieci. W związku z tym rośnie znaczenie umiejętności wyszukiwania i selekcji informacji. Bez nowych idei i rozwiązań w zakresie edukacji, polska szkoła stanie się przeżytkiem. „Mamy nowoczesne budynki, rzutniki, komputery. Ale uczniowie nadal przychodzą do szkoły i wchodzą do swoich klas, gdzie siedzą, uczą się czytać, liczyć i uczyć w klasach 30-osobowych. Być może ten system jakiś czas temu był bardzo dobry. Ale dziś nie jest taki, żeby dłużej trwał”²¹.

Pisząc o innowacjach, nie wolno zapomnieć o tym, iż często umożliwiają one lepsze i sprawniejsze uczenie się. To dzięki nim człowiek jest bardziej zmotywowany do nauki, do rozwijania się. Oprócz korzyści dla ucznia, można mówić również o korzyściach dla całego systemu oświatowego. Innowacje umożliwiają szkole podążanie z duchem czasu. Zmiany, które zachodzą w edukacji, czynią ją ciekawszą, bardziej zrozumiałą dla współczesnego człowieka. Marta Kotarba-Kańczugowska wskazuje, iż innowacje „przyczyniają się z jednej strony do takiego kształcenia i wychowania, które wspomaga prawidłowy, całościowy rozwój dzieci, młodzieży czy osób dorosłych, z drugiej zaś strony – do sprawniejszego funkcjonowania systemu oświatowego”²².

Innowacja pedagogiczna może być podejmowana z myślą o jej kontynuacji. Jednorazowa akcja zmiany nierzadko dopiero inicjuje przemianę, a o jej zaistnienie i utrwalenie należałoby zadbać na drodze kontynuacji podjętych działań innowacyjnych, często jednak brakuje ich dalszego ciągu.

Należy podkreślić, że to co przyniosło właściwe efekty w miejscu pracy i działalności jednego innowatora, może okazać się mało wydajne, albo zupełnie nieskuteczne, w pracy innego pedagoga.

²¹ E. Petlak, *Innowacje w nauczaniu szkolnym*, Kraków 2017, s. 20–21.

²² M. Kotarba-Kańczugowska, *Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych raportach edukacyjnych*, Warszawa 2009, s. 17.

Wady

Nowe pomysły i eksperymenty mogą pogłębić chaos w obszarze szkolnictwa i podważyć poczucie stabilności zawodowej nauczycieli. Innowacje zawsze wiążą się z ryzykiem i niestety czasem przynoszą rezultaty inne, niż oczekiwano. Spora część z testowanych pomysłów okazuje się nietrafiona.

Powszechny dostęp do nowoczesnych środków technicznych może nadmiernie uzależnić młodzież od technologii i Internetu; spowodować zanik niektórych umiejętności praktycznych i społecznych. Zdaniem niektórych naukowców korzystanie z globalnej sieci skutkuje pogarszającą się pamięcią, wpływa negatywnie na umiejętność wyszukiwania informacji, nierzadko prowadzi do uzależnienia, przyswajania wiedzy w sposób powierzchowny (widać to w języku używanym przez część internautów).

Działalność innowacyjną mogą utrudniać różnego rodzaju czynniki wewnętrzne, tkwiące w osobie samego nauczyciela oraz uwarunkowania zewnętrzne, związane z sytuacją, w jakiej funkcjonuje pedagog. Do przyczyn natury zewnętrznej zaliczyć można ograniczenia wynikające z przepisów prawa oświatowego, zbyt daleko posuniętą typizację pracy szkół, nadmierny biurokracizm, niedostateczną bazę materialną oraz brak wsparcia ze strony grona pedagogicznego i władz szkolnych.

Podsumowanie

Współczesna szkoła musi stawać się organizacją otwartą na wszelkie nowości, postrzegającą problemy z różnych perspektyw, wrażliwą na sygnały i wyzwania rynku edukacyjnego oraz gotową do przeobrażenia. Musi więc rozwijać własną innowacyjność, zapewniając profesjonalne zarządzanie i tworząc atrakcyjne warunki dla ludzi, którzy wykazują chęć do zmieniania rzeczywistości. Zarządzający szkołą powinni uwzględnić szczególną rolę innowacyjności. Sukces w rozwoju szkoły, nauczycieli, uczniów w dużej mierze zależy od sposobu, w jaki dyrektor wspiera rozwój innowacyjności, czy jest ona postrzegana jako dodatek, czy też jako integralny element polityki szkoły.

Wysoka jakość systemu edukacji może być zapewniona jedynie wtedy, kiedy system ten będzie odpowiednio zarządzany. W gospodarce opartej na wiedzy kluczem do sukcesu jest innowacyjność. Polska oświata potrzebuje nie tylko dobrych nauczycieli, lecz także innowacyjnych programów doskonalenia zawodowego dla wszystkich pracowników oświaty. Obecna szkoła jest wręcz zmuszona do bycia organizacją innowacyjną, otwartą na wszelkie nowości, postrzegającą problemy z różnych perspektyw, wrażliwą na sygnały i wyzwania rynku edukacyjnego oraz gotową do wprowadzenia u siebie różnych zmian.

Bibliografia

- Drucker P.F., *Innowacje i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*, Warszawa 1992.
- Janasz W., Koziół-Nadolna K., *Innowacje w organizacji*, Warszawa 2011.
- Kobyliński W. (red.), *Unowocześnienie organizacji i kierowania szkołą*, Warszawa 1990.
- Kopaliński W., *Podręczny słownik wyrazów obcych*, Warszawa 2006.
- Kotarba-Kańczugowska M., *Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych raportach edukacyjnych*, Warszawa 2009.
- Myszkowska-Litwa M. (red.), *Pedagogika ogólna a teoria i praktyka dydaktyczna*, Kraków 2011.
- Najder-Stefaniak K., *Wstęp do innowatyki*, Warszawa 2010.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.
- Okoń W., *Szkoła współczesna. Przemiany i tendencje rozwojowe*, Warszawa 1979.
- Petlak E., *Innowacje w nauczaniu szkolnym*, Kraków 2017.
- Pichlak M., *Uwarunkowania innowacyjności organizacji. Studium teoretyczne i wyniki badań empirycznych*, Warszawa 2012.
- Pietrasieński Z., *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, Warszawa 1971.
- Pomykański A., *Zarządzanie procesem innowacyjnym*, „Współczesne Zarządzanie” 2002, nr 2.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz.U. 2002 Nr 56, poz. 506).
- Rusakowska D., *Nauczyciel i innowacje pedagogiczne*, Warszawa 1986.
- Schulz R., *Twórczość pedagogiczna – elementy teorii i badań*, Warszawa 1994.
- Webber R.A., *Zasady zarządzania organizacjami*, Warszawa 1996.
- Ziółkowski P., *Innowacyjność, kreatywność i twórczość w szkole*, [w:] P. Ziółkowski (red.), *Nowoczesne formy doskonalenia pracy nauczyciela – szkoła przyszłości*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2017.
- Zarządzanie innowacjami technicznymi i organizacyjnymi*, red. M. Brzeziński, Warszawa 2001.

Netografia

- <http://www.frse.org.pl/europejski-rok-kreatywnosci-i-innowacji-2009>.
- Innowacje pedagogiczne*, http://pedagogika-golna.wyklady.org/wyklad/172_innowacje-pedagogiczne.html.
- Zabłocki W., *Rola dyrektora szkoły w realizacji innowacji pedagogicznych*, https://www.profesor.pl/mat/n10/n10_w_zablocki_040418_2.php.

Przemysław Ziółkowski

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

WPŁYW ALTERNATYWNEGO NAUCZANIA NA ROZWÓJ UCZNIÓW, NAUCZYCIELI, ŚRODOWISKA SZKOLNEGO

EFFECT OF ALTERNATIVE LEARNING FOR THE DEVELOPMENT OF PUPILS, TEACHERS, THE SCHOOL ENVIRONMENT

Streszczenie: W niniejszym tekście autor podejmuje tematykę różnych koncepcji tzw. alternatywnego nauczania. Współczesna szkoła zasługuje na zmianę, realną reformę wprowadzającą to, co przyjazne dla uczniów i ich rozwoju. Dzieci powinny stanowić centrum życia szkolnego, być twórcami, młodymi ludźmi decydującymi o tym, czego, w jaki sposób i w jakim tempie będą się uczyć. Tylko wiedza wchłonięta entuzjastycznie pozwoli na stworzenie trwałych połączeń neuronalnych, a sam proces uczenia się będzie radością, zabawą, przygodą.

Tak naprawdę powrót do naturalnych zachowań człowieka, jego podstawowych potrzeb jest drogą, którą mogliby podążać „budzący się” nauczyciele. Otwartość w kontaktach, budowanie pozytywnych relacji, stworzenie warunków do odkrywania i czerpania z tego satysfakcji to sposoby na lepszą szkołę. Rezygnacja z „gotowców”, stworzenie przestrzeni na popełnianie błędów, dokonywanie wyborów. Po prostu odejście od systemu, struktury, zamknięcia, więcej otwartości, czerpanie z doświadczeń wybitnych pedagogów, neurobiologów to klucz do zmian w szkole zamkniętej, skostniałej, systemowej.

Tym właśnie zagadnieniom poświęcony jest niniejszy artykuł, w którym autor wskazuje, że istnieją koncepcje prezentujące, że można uczyć inaczej.

Słowa kluczowe: pedagogika alternatywna, neurodydaktyka.

Abstract: In the following text, the author takes up the subject of various concepts of the so-called alternative teaching. Contemporary school deserves a change, a real reform introducing what is friendly for students and their development. Children should be the center of school life, be creators, young people deciding what, how and at what pace they will learn. Only knowledge absorbed with enthusiasm will allow you to create permanent neural connections, and the learning process itself will be joy, fun and adventure.

In fact, the return to the natural human behavior, his basic needs, is a path that awakening teachers could follow. Openness in contacts, building positive relationships, creating conditions for discovering and deriving satisfaction from it they are ways for a better school. Moving away from “ready-made” solutions, creating space for making mistakes, making choices. It is simply a departure from

the system, structure, closure, more openness, drawing on the achievements of outstanding educators, neurobiologists is the key to changes in a closed, ossified and systemic school.

These are the issues that this article is devoted to, in which the author points out that there are concepts that teach differently.

Keywords: alternative pedagogy, neurodidactics.

Wprowadzenie

Świat się zmienia, potrzeby uczniów również, a współczesna polska szkoła często funkcjonuje na zasadach szkolnictwa pruskiego i nie nadąża za zmianami, nie zaspokaja potrzeb dorastających ludzi. Potrzebne są zmiany w funkcjonowaniu szkół, choćby poprzez inicjatywy oddolne. Kolejne wprowadzane reformy są powierzchowne, pozorne, dotyczą zwykle struktur czy organizacji prowadzenia placówek, wynikają z pobudek politycznych, nie odwołują się do prawdziwych potrzeb młodych ludzi. Wpływa to na fakt, że uczniowie nie lubią szkoły, a na pytanie: „Co było dzisiaj w szkole?”, odpowiadają: „Nic”. Niniejsza praca ma wobec tego pomóc w znalezieniu odpowiedzi, czy alternatywne podejście do nauczania, sprzyjające mózgowi, może wpłynąć na zmianę środowiska szkolnego. Nauczanie przyjazne mózgowi bazuje na ciekawości poznawczej uczniów, wykorzystuje silne strony mózgu, łączy wiedzę z emocjami, pozwala uczniom na stawianie hipotez i samodzielne szukanie rozwiązań, nie ogranicza się jedynie do czysto werbalnego przekazu, odwołuje się do wielu aktywności, ułatwia łączenie pojedynczych informacji w spójną całość. Najistotniejszym elementem i warunkiem osiągnięcia sukcesu jest niewątpliwie odwołanie się do ciekawości poznawczej uczniów. Ludzie są z natury ciekawi świata i chcą go rozumieć. Wszystko co nowe, nieznanne, nietypowe, tajemnicze, nie do końca wyjaśnione przyciąga naszą uwagę. Za to banalne, zwyczajne, codzienne zjawiska nie pobudzają aktywności sieci neuronalnej, a tym samym nie inicjują procesu uczenia się. Ważne, aby to poznawanie świata odbywało się w przyjaznej i bezpiecznej atmosferze, w spokoju, optymalnych warunkach do rozwoju. Tak więc na jak najlepszy rozwój uczniów wpływ może mieć środowisko, w którym przebywają, jak i pomoce dydaktyczne, jakich używają.

Warto jeszcze skupić się na pojęciu „alternatywne”, czyli po pierwsze – dające wybór, przede wszystkim uczniowi, czego i jak chce się uczyć, a po drugie – przeciwstawiające się temu, co tradycyjne, oficjalne. Tak naprawdę wszystkie alternatywne metody nauczania są powrotem do czegoś, co jest wpisane w biologię naszego gatunku, do naszej naturalności. Aby szkoła stała się przyjazna uczniom, nauczycielom, rodzicom, należy odtworzyć naturalne zjawiska towarzyszące rozwojowi człowieka od początku jego istnienia na Ziemi.

Różne nurty w edukacji

Postęp cywilizacji wpływał na zmianę rzeczywistości. W latach 1815–1870 w Europie Zachodniej i w Ameryce Północnej gwałtowny rozwój przemysłowy i ogólnie gospodarczy wiązał się z przemianami technicznymi w przemyśle i rozwojem masowej produkcji. Spowodowało to, że ludzi należało uczyć obsługi maszyn, samodzielności, odpowiedzialności, a także przygotowywać do różnych zawodów i wielorakich ról społecznych. Potrzeby takie rodziły konieczność powstania nowej instytucji, która masowo wyszkoliłaby ludzi do sprawnego wykonywania pracy. Zasady te stały się podwaliną szkoły powszechnej, wzorowanej na instytucji powstałej w Królestwie Prus na początku XIX wieku. Szkoła ta opierała się na twardych zasadach, bezwzględnym posłuszeństwie i całkowitej kontroli władzy państwowej¹.

Historia szkół alternatywnych w Polsce sięga XIX wieku, ale obserwując szkołę współczesną, można odnieść wrażenie, że niewiele się w niej zmieniło. Gdyby nie oddolne inicjatywy nauczycieli, ich otwartość, wprowadzanie nowatorskich metod, czerpanie ze szkół zachodnich, takich jak Montessorri, Froebła, Freineta, Budzących Się Szkół, polscy uczniowie wiele mogliby stracić. Coraz częściej mówi się o reformach szkolnictwa, kolejni ministrowie edukacji wprowadzają zmiany, ale niestety tylko powierzchowne, a polska szkoła publiczna swoją formułą przypomina tę z XIX wieku. Przede wszystkim instytucja utworzona kilkaset lat temu w żaden sposób nie zaspokoi potrzeb osób żyjących współcześnie, dlatego tak ważne są alternatywne metody nauczania, podążanie za rozwojem człowieka, a nie realizowanie potrzeb urzędników, mocodawców, twórców podstaw programowych. Ważne, aby szkoła stała się otwarta na wiele dziedzin naukowych i jak najszybciej rozwiązała problemy doprowadzające do jej destrukcji. Dokonania polskich neurodydaktyków są znaczące w próbie „naprawy” szkolnictwa, wprowadzają nowości do szkół, „oświecają” polskich nauczycieli, „budzą” polskie szkoły. Już wiadomo, że szkoły nie są jakimiś tworamami oderwanymi od rzeczywistości, tylko miejscami interdyscyplinarnymi, gdzie można w pełni wykorzystać potencjał uczniów i nauczycieli, połączyć ich pasje, stworzyć relacje międzyludzkie, które wpłyną na rozwój edukacyjny, psychiczny, społeczny młodych ludzi, a tym samym zmianę całego środowiska szkolnego.

Co jednak ze szkołami tzw. zwykłymi, tkwiącymi w systemie? Placówka bez wątplenia nie może funkcjonować w oparciu o strach, który dla ludzi jest gorszy niż bieda i nędza. Zawsze ma charakter subiektywny, wynika z subiektywnej oceny². Czasami uczniowie po przyjeździe ze szkoły do domu mówią, że ten dzień

¹ A. Szulc, *Nowa szkoła. Zmianę edukacji warto zacząć przy tablicy*, Wydawnictwo Natuli, Łódź 2019, s. 39.

² G. Hüther, *Kim jesteśmy – a kim moglibyśmy być*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2015, s. 20–21.

w szkole był wspaniały, ponieważ nie odbyły się lekcje i nie trzeba było się uczyć, że tylko bawili się w teatr lub budowanie makiet albo przygotowali pokaz mody w języku angielskim. Ci młodzi ludzie nie zdają sobie sprawy, że wzięli udział w lekcjach, ale w takich, kiedy zapomina się, że się uczy. W takich momentach widać, że siłą sprawczą są pasje, motywacja wewnętrzna, która dodaje skrzydeł, sił i wytrwałości. Psychologowie mówią wtedy o uczuciu *flow* (czyli o uczuciu przepływu)³. Zatem zajęcia ciekawe, polegające na działaniu, sprawiające przyjemność, wywołujące radość, satysfakcję, dające poczucie sensu, wykonywane dla własnego rozwoju, a nie pod przymusem oceny, nagrody lub kary, to edukacja przyjazna uczniom.

Funkcjonowanie współczesnej szkoły jest oparte zazwyczaj na tradycyjnych zasadach, mających źródło – jak już wspomniano – w szkole pruskiej. Typowa szkoła klasowo-lekcyjna stawia w centrum nauczyciela, który prowadzi lekcje, często ingeruje w sposób siedzenia uczniów w klasie. Lekcje prowadzi metodami podającymi (najczęściej jest to wykład), przekazuje informacje bez indywidualizacji. Nauczyciel preferuje prowadzenie zajęć, stosując formę zbiorową, aby łatwiej mu było „zapanować” nad sytuacją w klasie i doprowadzając w najdogodniejszy dla siebie sposób do postawionego, z góry obranego celu. W typowej szkole brakuje nawiązywania relacji, a nauczanie oparte jest często na strachu i podporządkowaniu. Metody problemowe, prowadzenie dialogu, eksperymenty mogłyby nie doprowadzić do punktu, który założył sobie wcześniej prowadzący lekcję. Z czego może wynikać taki stan rzeczy? Jest wiele czynników: strach przed niewiadomą, brak wiedzy, przyzwyczajenie, nawyki, nieumiejętność wprowadzenia zmian.

Pedagogika Friedricha Froebła – zapowiedź nurtu Nowego Wychowania

Friedrich Froebel prezentował wizję wychowania i nauczania w oparciu o koncepcję edukacji sferycznej – jedności i różnorodności zarazem. Froebel dostrzegał w naturze i jej prawach, porządku, cykliczności odzwierciedlenie praw rządzących rozwojem człowieka. Nauczyciel zaś porównywany był do ogrodnika, którego rola polega na eliminowaniu czynników zagrażających rozwojowi roślin (w tej analogii są to dzieci)⁴. Zatem to dziecko musi stanowić centrum procesu dydaktycznego, a nauczyciel to opiekun, ktoś wspierający, niwelujący zagrożenia, biorą-

³ M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, s. 282.

⁴ Eadem, *Nurty edukacji alternatywnej w świetle wiedzy o procesach uczenia się*, Wydawca Edukatorium Marzena Żylińska, Stary Toruń 2019, s. 29.

cy pod uwagę indywidualne cechy, możliwości dziecka (pajdocentryzm)⁵. Młody człowiek jest wolny w swoich wyborach, dorosły traktuje jego decyzje i wybory w sposób równoprawny i poważny. Dzięki temu w relacji buduje się poczucie bezpieczeństwa, atmosfera wzajemnego zaufania i szacunku. Człowiek dorosły – nauczyciel – ma świadomość, że czas nauki – dzieciństwa – się nie powtórzy, więc nie można go zmarnować, lecz należy wykorzystać jak najlepiej można, biorąc pod uwagę potencjał dziecka.

Następnym istotnym aspektem filozofii edukacyjnej Friedricha Froebła jest wartość zabawy w toku rozwoju dziecka⁶. Zabawa to sposób na przygotowanie się dziecka do przyszłego życia w społeczeństwie, do pełnienia określonych ról, do nabywania wielu umiejętności, jak planowanie, organizacja czasu, ponoszenie konsekwencji, nawiązywanie relacji. Ważne, aby była spontaniczną reakcją dzieci, bez ingerowania osób dorosłych, wtedy spełni swoją rolę. Dlatego dzieci potrzebują odpowiedniej przestrzeni i czasu na zabawę. Młodzi ludzie, którzy otrzymają możliwości swobodnego rozwoju, ucą się wszystkiego, czego w tej konkretnej przestrzeni można się nauczyć⁷.

Kolejne ważne aspekty wychowania, według Froebła, to szacunek i życzliwość. Zasady te powinien przekazać nauczyciel, aby dziecko stosowało je w przyszłości w relacjach z ludźmi. Na koniec warto podkreślić poczucie sprawstwa u uczniów. Działania oparte na tworzeniu (samodzielnym) pozwalają na wywołanie radości, umożliwiają odniesienie sukcesu, pozwalają odczuć satysfakcję z wykonanego zadania.

Podsumowując w kilku słowach filozofię edukacyjną Friedricha Froebła, można stwierdzić, iż oparta jest ona na jedności wszechświata, szacunku i życzliwości oraz aktywności dziecka (m.in. zabawie), stanowiącego centrum zainteresowania.

Pedagogika Rudolfa Steinera

Następne alternatywne podejście do edukacji można dostrzec w pedagogice steinerowskiej. Tym, co nie ulega tu zmianie w stosunku do powyżej opisywanej filozofii edukacyjnej, jest stawianie dziecka w centrum procesu dydaktycznego. Pierwszy aspekt pedagogiki steinerowskiej stanowi harmonijny dzień ucznia, cykliczność i rytmiczność zajęć. W okresie, kiedy powstawała pierwsza szkoła – był to trudny czas zawirowań społecznych i ruchów rewolucyjnych po pierwszej

⁵ Ibidem, s. 31.

⁶ Ibidem, s. 37.

⁷ G. Hüther, op. cit., s.175.

wojnie światowej – jej twórca, Rudolf Steiner, czynnie angażował się w próby rozwiązania narastających wówczas problemów społecznych. Jego propozycją była trójczłonowość. Starał się przekonać sobie współczesnych, że środkiem do uzdrowienia życia społecznego byłby podział jednolitego państwa na trzy relatywnie niezależne od siebie, ale ściśle z sobą współpracujące obszary życia: obszar życia gospodarczego, prawnego (państwo i administracja) i duchowego (kultura i oświata).

Dzieci w szkole waldorfskiej uczą się w cyklach 3–4 tygodniowych. To już różni szkołę tradycyjną od tej nowatorskiej – uczniowie mają więcej czasu na zdobycie wiedzy, zagłębienie się w dany temat. Harmonogram dnia również jest inny i pozwala na efektywniejszą naukę; pierwsza lekcja – główna – trwa 2 godziny. Jest ona przeznaczona na zajęcia rytmiczne, a po nich powtórki lub opracowanie nowego materiału. Taka długa lekcja zawiera elementy intelektualno-poznawcze, sprzyja łączeniu informacji i pomaga je zapamiętywać. Po lekcji głównej w planie, przed południem, umieszcza się naukę języków obcych, muzykę, gimnastykę. W południowych i popołudniowych godzinach – warsztaty, prace ręczne, ewentualnie prace w ogrodzie⁸.

Szkoły steinerowskie w dużej mierze opierają się na swobodzie twórczej i poczuciu autonomii uczniów. Samodzielne działanie, swoboda w tworzeniu są źródłem przyjemności, satysfakcji, poczucia sprawstwa. Odczucia te wpływają na motywację wewnętrzną sprzyjającą uczeniu się. Wyróżnikiem kształtującym tego typu szkoły jest piękno towarzyszące w codzienności i odwołujące się do sztuki, tworzenia. Nauka pisania polega na malowaniu liter, poezji (malowanie obrazów poetyckich), przez co łączy się z twórczym przeżywaniem. Dlatego też w szkołach steinerowskich duży nacisk kładzie się na warsztaty (prace manualne) i ruch (taniec), a także teatr.

Pedagogika waldorfska także stawia dziecko w centrum i jego duszę. Zakłada ona rozwój człowieka już od początku życia i bierze pod uwagę cały ludzki wymiar – fizyczny, psychiczny i duchowy⁹. Pojawia się również opis ważnej roli nauczyciela i pojęcie „odzwierciedlenie” – procesy lustrzane. Zatem znowu na efektywność procesu dydaktycznego będą tu miały wpływ dobre relacje ucznia i nauczyciela (autorytetu).

Każde dziecko, podobnie jak każdy dorosły, poprzez nawiązanie aktywnej więzi z innym, ważnym dla siebie człowiekiem, uruchamia w sobie pewien proces, podczas którego poznaje i odkrywa coraz więcej rzeczy w tej osobie, a ponieważ człowiek sam nawiązuje więź z innym człowiekiem, porównuje się z nim, przegląda się w nim jak w lustrze, wczuwa się w niego, to może w ten sposób

⁸ M. Żylińska, Nurty..., op. cit., s. 81.

⁹ Ibidem, s. 100.

stopniowo i z coraz lepszymi rezultatami rozpoznać i odkrywać samego siebie w tej drugiej osobie¹⁰.

Budowanie stabilnej więzi z młodym człowiekiem nie oznacza obchodzenia się z nim jak z jajkiem. Dzieci, właśnie dlatego, że chcą być akceptowane, liczą na precyzyjne informacje na temat oczekiwań wobec nich. Rodzice, pedagodzy, mentorzy powinni więc pielegnować w nich nie to, co jest dla nich wygodne i zaspokaja ich potrzebę władzy, ale te cechy osobowości, dzięki którym będą sobie w życiu radzić:

- entuzjazm, kreatywność,
- zaradność, gotowość niesienia pomocy, krytyczne myślenie, pracowitość,
- wytrwałość,
- nieprzekupność, umiejętność rozwiązywania konfliktów, empatię, uczciwość, tężyznę fizyczną¹¹.

W opisie szkoły steinerowskiej pojawiają się zasady oceniania – nie stosuje się w niej ocen cyfrowych. Na świadectwie pojawiają się jedynie oceny opisowe, dotyczące danego ucznia.

Stosowanie kar pozbawia ucznia potrzeby poszukiwania rozwiązań, a poza tym zniechęca do podejmowania aktywności. Natomiast niestosowanie nagród pozwala wzbudzić motywację wewnętrzną, co usprawnia proces nauki, ale też wspomaga uczniów we wzajemnej życzliwości, chęci współpracy i tworzeniu dobrych relacji.¹²

Organizacja szkoły pozbawiona jest hierarchicznej struktury.¹³ Wszyscy są równi i ponoszą taką samą odpowiedzialność. Każdy nauczyciel wychowawca bierze odpowiedzialność za swoją klasę, każdy nauczyciel przedmiotowy – za przedmiot, grono pedagogiczne – za szkołę. Nie ma dyrektora placówki, a podstawowym organem kierującym jest zespół nauczycieli.¹⁴

Podsumowując najważniejsze idee przyświecające działalności szkół steinerowskich, wskazać należy, że nadrzędna wartość to dobro uczniów i ich wszechstronny rozwój.

¹⁰ G. Hüther, op. cit., s. 24.

¹¹ J. Bauer, *Co z tą szkołą? Siedem perspektyw dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2015, s. 22.

¹² A. Szulc, op. cit., s. 158.

¹³ M. Żylińska, *Nurty...*, op. cit., s. 107.

¹⁴ Ibidem, s.107.

Maria Montessori

Następną koncepcją różniącą się od tej, która charakteryzuje typową szkołę, jest Montessori. Idea ta stała się metodą. Warto zacząć opis metody od wskazania roli nauczyciela, czyli tego, który bacznie obserwuje swoich wychowanków i podąża za ich potrzebami rozwojowymi. Zatem to dziecko stanowi podstawową rolę w procesie edukacyjnym. Istotą procesu jest polisensoryczność i aktywność w uczeniu się. Twórczyni tej metody uwzględnia w opracowaniu działań cały życie dziecka – jego rozwój od pierwszych lat życia. Ten okres uznaje za bardzo ważny (od urodzenia do szóstego roku życia), ponieważ wtedy kształtuje się inteligencja człowieka i zdolności psychiczne. Zatem holistyczne podejście do edukacji dziecka oraz nacisk na zmianę postrzegania roli nauczyciela składają się na sukces tej metody.

Dzieci zdobywają wiedzę i praktyczne umiejętności poprzez własną aktywność, w przemyślanym środowisku pedagogicznym, przy współpracy z nauczycielami, bez kar i nagród. Ważnymi elementami takiego sposobu uczenia są pomoce dydaktyczne dostosowane do wieku, możliwości uczniów oraz rodzaju przyswanego materiału. Są to pomoce proste, ale rozwijające zmysły, wywołujące aktywność, motywujące do działania. Dzieci pracują w otoczeniu, w którym znajdują się pomoce montessoriańskie, które prowadzą dziecko od konkretności do abstrakcji, od zagadnień łatwiejszych do trudniejszych, umożliwiają dziecku samokontrolę. Uczniowie podczas pracy własnej sami wybierają miejsce pracy i czas potrzebny im do wykonania zadania, którego się podjęli.

Dzieci poznają świat przy wykorzystaniu metod opartych na obserwacji, doświadczeniu, działalności praktycznej, odkrywają jego tajemnice przy pomocy zmysłów. Nie tylko zdobywają wiedzę, ale dowiadują się również, jak się uczyć. W związku z tym, że w założeniu Montessori w czasie procesu edukacyjnego nie stosuje się nagród i kar, możliwe staje się stworzenie pozytywnej relacji nauczyciela i ucznia. Nauczyciel wspiera działania ucznia, bez nadmiernej ingerencji. Ważną rolę w szkołach Montessori stanowi cisza jako sposób na odkrywanie wnętrza dzieci, pomoc w skupieniu się na zadaniach, efektywniejszą pracę. Ta metoda znowu stawia w centrum dziecko – jego możliwości i potrzeby.

Plan daltoński

Twórczynią planu daltońskiego jest Helen Parkhurst – amerykańska nauczycielka. Myśl organizowania pracy indywidualnie zrodziła się u niej ok. 1905 roku, kiedy zaczynając swą karierę nauczycielską, zmuszona była pracować z kilkoma klasami jednocześnie. Wtedy to właśnie wpadła na pomysł indywidualnej nauki każdego z uczniów. Poprosiła starszych uczniów, aby pomogli młodszym oraz

przy ich pomocy przerobiła magazyn szkolny w klasę, w której każdy kął przeznaczyła na inny przedmiot. Parkhurst chciała, aby nauczanie masowe w klasie zastąpić samodzielnym uczeniem się dzieci w szkole, pozwolić dzieciom uczyć się we własnym tempie, pobudzić je do współpracy, zastosować indywidualne sprawdzanie wyników pracy u każdego ucznia przez nauczyciela.

Podstawą funkcjonowania szkoły jest społeczność, która potrafi ze sobą współpracować, a dzieci mogą nabyte umiejętności przenieść do dorosłego życia. Ważne jest więc, aby czas edukacji przygotowywał do samodzielności, wywołującym radość, zaangażowanie, co wpłynie na szybkie tempo uczenia się i łatwiejsze przyswajanie wiedzy. Filarami tej koncepcji są współpraca, samodzielność i odpowiedzialność. Istotnym czynnikiem wpływającym na motywację do działania jest efekt nowości. Z efektem nowości możemy połączyć rezultat zachwytu, entuzjazmu w procesie edukacji – a entuzjazm to pokarm dla mózgu¹⁵. Uczymy się najchętniej tego, czym się zachwycimy, co nam się podoba, czym się pasjonujemy. Dlaczego nie można sprawić, aby były to obowiązkowe przedmioty szkolne?

Plan daltoński jest metodą, która pozwala uczniom zdobyć wymaganą wiedzę, jednocześnie ćwiczy potrzebne umiejętności, takie jak planowanie, samodzielna praca, świadomość uzyskiwania postępów, motywacja wewnętrzna do mierzenia się z trudnościami, szacunek do pracy innych, pomaganie, znajomość swoich mocnych i słabych stron¹⁶. Plan daltoński polega na metodzie indywidualnej pracy uczniów, a więc zrywa z tradycyjnym sztywnym klasowo-lekcyjnym systemem nauczania¹⁷.

Koncepcja Celestyna Freineta

Koncepcja Celestyna Freineta wyrasta z jego własnych doświadczeń, które wyniósł z obcowania z przyrodą, wiary w wartość dobrze wykonanej pracy, szacunku dla innego człowieka, a także poświęcenia¹⁸. W nauczaniu, według tej idei, ogromną rolę odgrywają relacje między nauczycielem a uczniem, a także empatia nauczyciela i jego umiejętność postawienia się w sytuacji wychowanka.

Podstawowym filarem freinetowskiej pedagogiki jest troska o dziecko, udzielenie takiej pomocy, jaka zapewni mu najlepszy rozwój osobowości¹⁹. To zatem następna teoria nastawiona na rozwój dziecka, biorąca pod uwagę jego potrzeby,

¹⁵ G. Hüther, op. cit., s. 95.

¹⁶ M. Żylińska, *Nurty...*, op. cit., s. 184.

¹⁷ P. Ziółkowski, *Teoretyczne podstawy kształcenia*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2015, s. 24.

¹⁸ Ibidem, s. 218.

¹⁹ Ibidem, s. 222.

cechy, warunkująca rozwój od relacji łączących ucznia i nauczyciela. Stworzenie odpowiednich warunków młodemu człowiekowi może pozwolić mu na wyzwolenie aktywności twórczej, wewnętrznej motywacji, doświadczalne odkrywanie świata.

Wszystkie swoje założenia Celestyn Freinet zawarł w opisie technik pedagogicznych (swobodny tekst, gazetka szkolna, korespondencja międzyklasowa i międzyszkolna, fiszki autokorektywne, doświadczenie poszukujące, gazetka wychowawcza, planowanie pracy, żywy teatr, dyplomy sprawności)²⁰.

Budząca Się Szkoła

„Edukacja jest bowiem czymś więcej niż tylko zwykłym przekazywaniem wiedzy. Szeroko rozumiane kształcenie tworzy przestrzeń, w której jednostka zyskuje wyobrażenie o tym, co może osiągnąć własnymi siłami. Szeroko rozumiane kształcenie umożliwia prowadzenie autonomicznego życia. Szeroko rozumiane kształcenie dodaje odwagi i wiary. Daje siłę do zmiany relacji, zarówno osobistych, jak i społecznych”²¹.

Idea Budzącej Się Szkoły zakłada, że każdy człowiek jest inny i jednocześnie zdolny, posiadający wiele zdolności i możliwości, które umożliwiają mu rozwijać się na swój indywidualny, niepowtarzalny sposób. Szkoła powinna stworzyć przestrzeń dla odkrycia i rozwoju talentów jednostek. Na wspieranie młodych ludzi wpływ ma mieć szacunek otoczenia, poczucie odpowiedzialności za swoją pracę, a także działanie dla dobra ogółu. Zatem idea ta uwzględnia aspekt wyjątkowości każdej osoby oraz jej funkcjonowania we wspólnocie.

Indywidualny potencjał dzieci wykorzystywany może być do odkrywania świata, stawiania im wyzwań oraz chęci działania. Zaangażowanie do działania, wykonywanie pracy, daje poczucie sprawstwa, sensu, zaspokaja odczucie uznania, docenienia. Z podejmowaną działalnością związane jest popełnianie błędów, wyciąganie z nich wniosków, analizowanie swojej pracy, refleksja nad porażkami. Na tym również polega nauka, nie na ocenianiu, sprawdzaniu, pomiarze dydaktycznym, lecz na analizie własnych poczynań. Takie podejście do edukacji wyzwala radość, entuzjizm, chęć do nauki i nowych poszukiwań – rozbudzenie wewnętrznej motywacji. Samodzielne dochodzenie do wiedzy, nawet z popełnianiem błędów, pozwala na wyzwolenie kreatywności, poszukiwanie rozwiązań, innowacji, odwagi do działania. Rozwój jednostek ma następować w przyjaznej atmosferze,

²⁰ M. Żylińska, *Nurty...*, op. cit., s. 225.

²¹ S. Breidenbach, M. Rasfeld, *Budząca się szkoła*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2015, s. 85.

z kształtowaniem właściwych postaw, wolnych od konwencji i stereotypów. Podstawą omawianej idei jest rozwijanie potencjału dziecka poprzez radość z odkrywania i kształtowania własnego otoczenia, otwartość na wszystko, co nowe, niepoznane, nieodkryte. Przestrzeń Budzącej Się Szkoły daje możliwość bezpośredniego kontaktu z przerabianym materiałem jako ciekawą przygodą, niezwykłym doświadczeniem, osobistym przeżyciem. Rozwijanie potencjału możliwe jest tylko tam, gdzie wprowadzono system indywidualnego podejścia ucznia do danego tematu.

Nowa kultura edukacji oferuje znacznie więcej niż tylko przekazywanie i reprodukcję znanych już odpowiedzi. Pozwala uczniom na generowanie kolejnych pytań, odkrywanie nowych perspektyw i różnych aspektów badanego zagadnienia oraz daje szansę rozwijania osobistego potencjału. Połączenie efektów pracy grupowej i indywidualnej pozwala lepiej wykorzystać zdobyte informacje, wypracować i zaprezentować nowe treści oraz podzielić się i zastanowić wspólnie nad dokonanymi odkryciami. W ten sposób jesteśmy w stanie osiągnąć równowagę pomiędzy tym, co mamy do dyspozycji na początku procesu edukacyjnego, a samodzielnym uczeniem się²².

Nauczanie przyjazne mózgowi – mózg i jego funkcjonowanie

Mózg człowieka to niezwykły narząd. Zamknięty w twardej osłonie kości, otoczony hydrauliczną poduszką, tworzy zrozumiałą i użyteczną dla umysłu model środowiska. W realnym czasie przetwarza dane pochodzące ze zmysłów w całość zawierającą najważniejsze informacje o aktualnie panujących warunkach otoczenia²³. Zbudowany jest z ogromnej ilości neuronów. Za pomocą wypustek nerwowych łączą się one ze sobą, tworząc skomplikowaną sieć. Wypustki nerwowe to drogi, po których informacje przenoszone są pomiędzy neuronami, stanowiącymi około połowy komórek mózgu. Impuls nerwowy to specyficzny uporządkowany przepływ jonów między wnętrzem komórki a otoczeniem. W wyniku tego przepływu zmienia się ładunek powierzchni neuronu, ta zmiana pobudza inne jego części. Neurony nie są ze sobą zrosnięte, więc impuls elektryczny powoduje w synapsie wydzielanie specyficznej substancji, która pobudza następnego neuronu. Substancja ta – mediator lub przekaźnik synaptyczny – jest niezbędna do prawidłowej komunikacji między komórkami nerwowymi. Przestrzeń między dwoma

²² <http://www.budzacasieszkola.pl/wp-content/uploads/2016/03/Kompas-Budz%C4%85cej-si%C4%99-szko%C5%82y-1.pdf> (dostęp: 10.12.2021 r.).

²³ M. Kaczmarzyk, *Unikat. Biologia wyjątkowości*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk/Warszawa 2018, s. 116.

neuronami nazywa się szczeliną synaptyczną. Neuroprzebieżniki, które posługują się mikroskopijną luką jak mostem, mogą wzbudzić pierwszy neuron lub powstrzymać drugi. Uczenie się jest połączeniem tych dwóch typów komunikacji.

Mózg to 100 miliardów komórek – oprócz komórek nerwowych występują tu też komórki glijowe, które przewodzą impulsy na krótkie odległości, mają wpływ na funkcjonowanie komórek nerwowych i uczestniczą w działaniu mechanizmów pamięci. Już same liczby świadczą o złożoności mózgu. Dodać należy jeszcze złożoność połączeń między komórkami, rozwój mózgu i jego wpływ na cały organizm. To, czego się uczymy, nowe informacje, zostają zapisane w mózgu w formie połączeń między neuronami. Przykładem zaskakującej organizacji mózgu jest podział i specjalizacja zadań, np. strukturą odpowiedzialną za orientację przestrzenną i uczenie się nowych faktów jest hipokamp.

Wyniki badań mózgu wykorzystuje dyscyplina naukowa zwana neurodydaktyką – czyni to, aby zmienić podejście do nauczania, czyli zweryfikować skuteczność stosowanych dotąd metod dydaktycznych i opracować koncepcję nauczania przyjaznego mózgowi. Neurodydaktyka może wspomóc współczesną edukację, wzbogacając ją o wiedzę o funkcjonowaniu uczniów w dziedzinie układu nerwowego, rozwoju mózgow dzieci. Nauka ta postuluje wprowadzenie zmian w dotychczasowym systemie kształcenia, aby dostosować go do sposobu funkcjonowania mózgow uczniów.

Jak wprowadzać zamiany w szkole? Jak nauczać w sposób przyjazny? Potrzebna jest wiedza o funkcjonowaniu mózgu, świadomość zachodzących zmian w człowieku i świecie zewnętrznym i tworzenie wzajemnych relacji.

Ruch, aktywność

Ruch, przemieszczanie się odgrywa istotną rolę w kształtowaniu ludzkich kompetencji poznawczych. Jednym z wyjątkowych aspektów bycia człowiekiem są nasze zdolności manualne. Spora część pola ruchowego leży w pobliżu ośrodka mowy. Wiele badań z zakresu neurobiologii wskazuje na to, że zdolności językowe i manualne mają oparcie w tych samych strukturach mózgu²⁴. Zarówno ruch, jak i motywacja i koncentracja uwagi są regulowane na poziomie mózgu czynnością układu dopaminergicznego. Aktywność fizyczna prowadzi do wzrostu dostępności dopaminy w mózgu, co z kolei wywiera korzystny wpływ na motywację oraz koncentrację i pamięć operacyjną²⁵.

²⁴ Idem, *Szkoła neuronów. O nastolatkach, kompromisach i wychowaniu*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2018, s. 14.

²⁵ M. Żylińska, *Neurodydaktyka...*, op. cit., s. 127.

Wróćmy zatem do założeń alternatywnych metod nauczania opisanych wcześniej. F. Froebel zainicjował w państwie pruskim zreformowany typ placówki edukacyjnej dla najmłodszych, określanej mianem ogrodu dziecięcego (*Kinder-garten*). Chciał, by dzieci uczyły się tam samodzielności myślenia oraz umiejętności współżycia z ludźmi. Za podstawową formę aktywności uważał zabawę, która winna prowadzić do wszechstronnego rozwoju i przygotowania do nauki.

W opracowanej przez niemieckiego pedagoga koncepcji aktywności duże znaczenie ma kontakt z materiałami, których dostarcza przyroda, zwanymi „darami natury”, bogactwami przyrody czy „darami ziemi”. Froebel uważał, że sztuka wychowania małego dziecka powinna być oparta na zabawie jako podstawowej formie aktywności, dzięki której dziecko zdobywa nowe doświadczenia i wiedzę.

Rudolf Steiner intuicyjnie czuł, jak ważne dla rozwoju mózgu są aktywności fizyczne, w tym również rozwój motoryki małej i aktywizowanie różnych zmysłów. Rozumiał potrzebę integracji motoryczno-sensorycznej. Doskonale pojmował, że nauka nie może ograniczać się do aktywności intelektualnych oraz że sztuka to wszystko, co wymaga aktywności rąk i całego ciała, wszystko, co aktywizuje korę somatosensoryczną, przedruchową i ruchową, jest tak samo potrzebne rozwijające, jak czysto intelektualne aktywności²⁶.

Specyficzne dla szkoły steinerowskiej zajęcia stanowi eurytmia. Określenie to pochodzi z języka greckiego i dosłownie znaczy „piękny ruch”. Jest to nauka wyrażania za pomocą ruchu piękna dźwięków muzyki i słowa. Uczy harmonii i powiązania gestu z dźwiękiem. Może również zawierać elementy narracyjne. Dzieci uczą się, jak przedstawić ruchem prostą bajkę. Dziś powiedzielibyśmy, że to doskonały przykład intersemiotyczny²⁷.

W metodzie Montessori aktywność ma bardzo duże znaczenie. Wywoływana jest ona często odpowiednio przygotowanymi pomocami dydaktycznymi inspirowanymi do aktywności dziecka. Przedmioty te są również dostosowane do wieku i możliwości dziecka. Wyzwalają w nim ciekawość poznawczą, chęć działania i wiele możliwości twórczych.

Do jednej z technik Freineta należy technika żywego teatru. Jej działania obejmują elementy twórcze: plastyczne, muzyczne, ruchowe, przeżycia, opowiadania i inne teksty, rozmowy, podział na role, żywy teatr i dramę. Aktywność związana z dramą i żywym teatrem ma ogromny wpływ na emocje, które wspomagają zapamiętywanie – uczenie się. Uczeń zaangażowany w przygotowanie przedstawienia – „od początku do końca” – poprzez dobór tekstu, pracę nad nim, przygotowanie scenografii, dobór muzyki, wykonanie rekwizytów, kostiumów, opracowanie cho-

²⁶ M. Żylińska, *Neurodydaktyka...*, op. cit., s. 82.

²⁷ Ibidem, s. 94.

reografii, opanowanie roli, występ, przekaz tekstu i emocji – uczy się jakby „przy okazji”, nie zdaje sobie sprawy, jak wiele umiejętności posiadał, ile kompetencji kluczowych opanował. Aktywność teatralna pozwala również młodym ludziom na ciągły ruch, wchodzenie w interakcję z innymi osobami.

Ruch jest połączony z neurobiologicznym systemem motywacji – siłą napędową ludzkiego ducha. Wystarczy nawet niewielka dawka sportu, tańca, energicznych ruchów, aby rozjaśnić umysł i uruchomić myślenie. Niestety w publicznych szkołach oferty związane z ruchem i sportem są ubogie, ograniczają się do lekcji wychowania fizycznego z „obsesyjnym” dokonywaniem pomiarów. Lekcje są nudne i stresujące, a nie nasycone ruchem, radością, zabawą i nabieraniem pozytywnego stosunku do własnego ciała²⁸.

Aktywności wspierające rozwój mózgu powinny mieć pozytywne zabarwienie emocjonalne. Do takich należy wspólne, swobodne śpiewanie. Podczas śpiewu aktywowane są i łączone ze sobą bardzo różnorodne sieci: jest to oswobadzający stan emocjonalny, gotowość do wspólnego poszukiwania rozwiązań problemów, aktywowanie zgrania się z innymi ludźmi, tworzenie podstaw kształcenia postaw społecznych (tolerancji, empatii, samodyscypliny, poczucia odpowiedzialności)²⁹. Wszystkie aktywności wykonywane wspólnie mają również ogromne znaczenie dla ucznia, nie tylko wydawanie poleceń wykonania danego zadania, ale działania podejmowane razem z nauczycielem i całą klasą (śpiew, taniec, spontaniczny ruch, zabawy ruchowe).

Neurony lustrzane

Zrozumienie istoty mechanizmów lustrzanych jest istotne dla odniesienia sukcesu we współczesnej szkole. Neurony lustrzane to grupy komórek nerwowych, które uaktywniają się podczas wykonywania pewnej czynności lub obserwowania jej u innych osobników. Neurony lustrzane odkryto w mózgu małp i człowieka. Dzięki nim osobnik na widok pewnej czynności jest w stanie odgadnąć intencje innego osobnika. U człowieka odpowiadają prawdopodobnie również za zdolność do rozpoznawania cudzych emocji i intencji wyrażanych niewerbalnie, czyli za empatię.

Nauczyciel, stojąc przed uczniami, swoją mimiką, gestami, sposobem mówienia, zachowaniem, wyraża emocje, nastawienie do pracy, do osób, przed którymi stoi. Uczniowie „odczytują” dzięki mechanizmom lustrzanym stan emocjonalny nauczyciela. Tak więc od neuronów lustrzanych zależy powodzenie lekcji. Z zaangażowany nauczyciel, pochłonięty treściami, które przekazuje, pasjonat potra-

²⁸ J. Bauer, op. cit., s. 42–43.

²⁹ G. Hühter, op. cit., s. 180.

fiący z zaangażowaniem przekazać informacje, ma szansę wywołać w uczniach podobne emocje. Najczęstszą przyczyną wysokich wyników w nauce z danego przedmiotu nie jest wyjątkowe zainteresowanie uczniów daną dziedziną, ale zainteresowanie danym nauczycielem, jego pasją.

Sposób przekazywania wiedzy i komunikowania się uruchamia w mózgu cały łańcuch reakcji inicjujących proces uczenia się. Ważną rolę odgrywa tu łączenie wiedzy kognitywnej z pozytywnymi emocjami. Badacze zajmujący się neuronami lustrzanymi podkreślają, że nasz mózg jest nastawiony na dobre relacje społeczne i w takich warunkach najefektywniej pracuje.

Zatem nauczyciel dostarcza uczniom wzorce zachowań poprzez układ neuronów lustrzanych. Uczniowie, przede wszystkim ci najmłodszy, uczą się przez obserwowanie i naśladowanie swojego nauczyciela (szkoły waldorfskie). Bardzo ważna jest rola nauczycieli, którzy powinni ten mechanizm wykorzystywać w sposób świadomy. Aby dziecko zaczęło naśladować zachowanie innego człowieka, czyli by w jego mózgu został aktywowany system neuronów lustrzanych, osoba mogąca odgrywać rolę wzoru musi być dla niego ważna. Dzieci nigdy nie naśladowują wszystkich osób, ale te, z którymi łączy je emocjonalna więź. To one stanowią dla nich wzorce³⁰.

Neurony lustrzane zostają obudzone przez strumień entuzjazmu, który jest ściśle związany z emocjami, a te pomagają budować relacje między nauczycielami a uczniami.

Relacje

Uczeń w szkole nie przebywa sam, funkcjonuje w grupie społecznej i pozostaje w interakcji z różnymi osobami. Równoległe ze zdobywaniem wiedzy młodzi ludzie budują relacje: uczeń – nauczyciel – rodzic – inni uczniowie.

Ważną rolą szkoły jest dbanie o dobre relacje z rodzicami wychowanków. Można je „wypracować” dzięki spotkaniom trójstronnym – w obecności ucznia, rodzica, nauczyciela (2–3 razy w ciągu roku szkolnego). Podczas tych rozmów omawia się zagadnienia związane z uczniem z jego udziałem, rozwiązuje się problemy, wykorzystując zasoby ucznia³¹.

W codzienności szkolnej zdarzają się trudności między uczniami lub uczniami a nauczycielami, a także uczniami a rodzicami. Bez wątpienia znaczenie będą tu miały neurony lustrzane, umiejętne odczytanie emocji obserwowanych uczniów i sytuacji. Cierpliwe wysłuchanie wychowanków, wsparcie, pomoc w rozwiązaniu problemu, obniżenie eskalacji konfliktu, ograniczenie szerzenia się agresji czy

³⁰ Ibidem, s. 106.

³¹ A. Szulc, op. cit., s. 121.

przemocy, próba przywrócenia równowagi. Dobre relacje w klasie między uczniami, ich wzajemny szacunek, a także zaufanie wobec nauczycieli mają ogromny wpływ na naukę, chęć do pracy.

Mózg człowieka to subtelny narząd, który w procesach życiowych może nas wspierać (np. uczeniu się), ale też skutecznie je utrudniać. Do prawidłowego przebiegu uczenia się (czyli optymalnego wykorzystania możliwości mózgu człowieka) niezbędne są:

- sprzyjająca atmosfera pracy,
- poczucie bezpieczeństwa i sprawstwa,
- umiejętność współpracy z innymi ludźmi i dobre relacje z nimi³².

Sprawdzonym narzędziem są regularne rozmowy coachingowe. Duże znaczenie ma tu znalezienie właściwego rytmu, np. indywidualna rozmowa każdego szkolnego dnia trwająca od pięciu do dziesięciu minut. Komunikacja z uczniami staje się skuteczna, gdy nauczyciel czuje, że dotarł do dziecka, a ono się przed nim otwiera i nabiera zaufania. Dziecko natomiast ze swej strony jest wolne od lęków i postrzega swego nauczyciela jako kogoś, kto się nim interesuje³³.

Zbudowanie właściwej relacji uczeń – nauczyciel to nie tylko możliwość polegania na wychowawcy w każdej sytuacji, ale zadaniem opiekunów jest oczywiście właściwa ocena sytuacji i w razie potrzeby również interwencja. Podstawą jest jednak zaufanie do uczniów i wiara, że sami dadzą sobie radę. Młodzi ludzie dużo lepiej zapamiętają to, co sami odkrywają, do czego samodzielnie dojdą drogą doświadczeń, może i popełniania błędów. Jedynie wtedy, gdy przyjmą odpowiedzialność za siebie i skutki swoich wyborów i błędów, mogą się przekonać, że są zdolni do skutecznego działania. Uczniowie, z którymi się rozmawia, poświęca się im czas, dba o ich rozwój, potrzeby, czują się ważni, potrzebni dla nauczyciela, szkoły i grupy. Dostrzeganie w uczniu człowieka, umiejętność postawienia się w jego sytuacji, pomoc w rozwiązaniu problemu bez wątpienia pomogą w nawiązaniu dobrych relacji z młodym człowiekiem.

Powtórki

Podstawą skutecznej nauki i zapamiętywania jest powtórka materiału, najlepiej od razu po zakończeniu nauki. Jedną z najskuteczniejszych metod powtarzania materiału i uczenia się, jest... robienie ściąg. Wykonanie dobrej ściągki wymusza aktywne powtórzenie, uporządkowanie i nadanie struktury treściom należącym

³² Ibidem, s. 71.

³³ D. Hunziker, *Kompetencje bez tajemnic. Rozwijanie kompetencji to nie czary*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk/Warszawa 2018, s. 34.

do określonych kręgów tematycznych³⁴. Ta metoda pozwala uczniom tworzyć własne notatki, wykonując je w dowolny sposób, a jednocześnie porządkując treści. Samodzielna praca z danym materiałem powoduje, że dziecko porządkuje materiał, selekcjonuje go, powtarza i zapamiętuje. Bardzo ważne jest to, że każdy uczeń powinien sam wybrać dla siebie najlepszą formę powtórek. Po skończonych zajęciach czy wykładzie dobrze jest przejrzeć notatki – nie trzeba wnikliwie czytać wszystkiego, można przeznaczyć na tę czynność zaledwie kilka minut. Istotne, aby do powtarzania zabrać się tego samego dnia.

Dla dobrego zapamiętania duże znaczenie ma, aby materiał, którego się uczymy był logicznie uporządkowany, a każda wyodrębniona grupa opatrzona słowem-kluczem, hasłem, które podczas przypominania sobie pozwoli nam dotrzeć do potrzebnych informacji. Łączy się to z faktem, że zapamiętywanie chaotycznych informacji powoduje niewłaściwe ich zmagazynowanie, a co za tym idzie: trudności w przypominaniu sobie. Można stosować mnemotechniki lub notatki z rysunkami (*sketchnoting*) – wszystko, co dla mózgu będzie „atrakcyjne”, pozwoli mu się zachwycać, z entuzjazmem przyswajać kolejne partie materiału, czyli bez wątpienia wytwarzać nowe połączenia sieci w komórkach nerwowych.

Podczas nauki i powtarzania należy pamiętać również o przerwach i odpoczynku – wtedy mózg ma czas na przetworzenie informacji oraz na przeniesienie ich do magazynu pamięci długotrwałej, aby nie zostały wyparte przez nowe wiadomości.

Czas, elastyczność, wolność wyboru

Głównym motorem uczenia się jest ciekawość. Zatem nauczyciel powinien dostrzegać i umiejętnie wykorzystywać dziecięce fascynacje, tworząc sytuacje, w których poznawanie świata i nabywanie umiejętności będzie sprawiało przyjemność, stanie się intelektualną przygodą.

Współczesna szkoła uniemożliwia możliwość zgłębiania wybranych przedmiotów w indywidualnym tempie. Szkoła nie uwzględnia różnorodności uczniów, ich indywidualnych możliwości, potrzeb, potencjału intelektualnego.

Praca „na czas” jest problemem współczesnej szkoły – uczniów, nauczycieli i rodziców. Nauczyciel ma ograniczone jednostki lekcyjne na wprowadzenie materiału, uczniowie na jego opanowanie, a potem na odtworzenie na sprawdzianie. W warunkach stresu uczniowie często nie mogą w określonym czasie rozwiązać zadań. Dokonany pomiar i ocenianie są często źródłem długotrwałego szkolnego stresu, konfliktów z rodzicami, niechęci do nauki i szkoły.

³⁴ M. Żylińska, *Neurodydaktyka...*, op. cit., s. 47.

Zatem szkole potrzeba elastyczności – odejścia od ram czasowych. Dobrze zorganizowana nauka może i powinna być źródłem głębokich przeżyć, fascynacji, gdyż rozwój daje radość. Wolność ucznia musi polegać na jego odpowiedzialności za podejmowane decyzje i dokonane wybory.

Im więcej obszarów do wyboru pozostawimy uczniowi, tym większe będzie miał on poczucie autonomii. Nauczyciel może pozostawić uczniom do wyboru:

- konkretne zadania i ćwiczenia do rozwiązania,
- tematy do dyskusji,
- lekturę, lekturę dodatkową,
- sposób rozwiązywania zadań,
- formę współpracy z innymi uczniami, dobór kolegów do pracy grupowej,
- termin wykonania i formę prezentacji zadania domowego,
- formę sprawdzenia opanowania materiału,
- sposób oceny opanowania materiału,
- wpisanie stopnia do dziennika (uczeń może podjąć decyzję o niewpisaniu danego stopnia, np. zasada NY – „jeszcze nie”, *not yet*),
- miejsce wyjazdu na wycieczkę.

Postawa autonomiczna młodego człowieka wpływa bezpośrednio na jego poczucie własnej wartości. Poza tym uczeń autonomiczny uczy się sprawniej i bardziej efektywnie. Potrafi lepiej dostosować się do nowych zjawisk w stale zmieniającym się świecie. Należy też oczekiwać, że w przyszłości będzie potrafił samodzielnie rozwiązywać problemy.

Wolność decydowania i uczenie się w indywidualny sposób to podstawowe filary szkół przyszłości. System taki potrzebuje jasnych zasad, coachingu, uważnego prowadzenia przez nauczyciela, który uwzględni rozwój osobisty każdego ucznia³⁵.

Sens, zachwył

Pojemność mózgu jest niemal nieograniczona. Oznacza to, że człowiek dysponuje ogromnymi możliwościami rozbudowy swego potencjału umysłowego. Kluczowy proces zapamiętywania nie może być jednak blokowany przez przymus uczenia się wbrew preferowanemu stylowi. Uczenie się zgodne z preferencjami

³⁵ S. Breidenbach, M. Rasfeled, op. cit., s. 122.

przyczynia się do większej chłonności pamięci, a tym samym ułatwia proces zapamiętywania, którego nie zakłócają żadne negatywne bodźce. Jest to osiągalne tym wyraźniej, im bardziej obie półkule mózgowe są zintegrowane w procesie uczenia się. Każda informacja docierająca do obydwu półkul angażuje rozumienie i zapamiętywanie, a zatem synergia półkul zwiększa efektywność procesualnego wykorzystania pamięci. Uczenie się niezgodnie z preferencjami jest trudne i stresujące, a jego efektywność bardzo niska. W konsekwencji uczący się ma kłopoty z przetwarzaniem, przypominaniem lub przekazywaniem informacji. W sytuacjach lękowych występują u niego luki w pamięci, zaburzona zostaje koncentracja. Aktywizowane są przede wszystkim tylne partie mózgu, w których włączają się mechanizmy przetrwania. Blokowany jest przepływ informacji do przednich partii mózgu, w których mogą być one przetwarzane w przyczynowo-warunkujących obszarach mózgu. Jeżeli tego rodzaju sytuacje są powtarzane i ulegają wzmocnieniu, to uczenie się zaczyna trwale wiązać się ze stresem i dyskomfortem.

Uczniowie uczą się najchętniej i najefektywniej tego, czego chcą, co uznają za ważne, ciekawe dla nich samych. Jeśli młodzi ludzie znajdą sens w zgłębieniu jakiejś wiedzy, oddadzą się temu całkowicie, poświęcając na to swój czas nie tylko w szkole, ale i poza nią; będą wiedzieli, po co czegoś się uczą, w ich mózгах zostaną wytworzone neuroprzekazniki, które pozwolą na przyjemną i szybką naukę.

Dla małego dziecka prawie wszystko, co przeżywa, czego doświadcza i co robi, ma znaczenie³⁶. Jednak im człowiek starszy, tym częściej traci umiejętność odczuwania zachwyty, funkcjonuje, wykonując swoją pracę, ale bez radości, euforii. Istnieje więc zagrożenie, że z wiekiem i utratą tej radości, zaniknie kreatywność, chęć odkrywania, poświęcania się pasji, odkrywania nowości. Należy więc w dzieciach rozbudzić zachwyty i wzbudzić poczucie sensu oraz starać się podtrzymać ten stan jak najdłużej.

Nasz mózg nie reaguje na to, co jest obiektywnie ważne lub słuszne, lecz tylko na to, co sami uznajemy za istotne. Na początku życia jest tego dużo – niewiarogodnej otwartości, radości tworzenia, zapału odkrywcy, entuzjazmu. Taki stan zachodzi w mózgu dziecka od dwudziestu do pięćdziesięciu razy dziennie – dochodzi wtedy do aktywacji mózgu. Każda z tych małych burz zachwyty prowadzi w pewnym sensie do tego, że w mózgu uruchamia się konewka z odżywką niezbędną do procesów wzrostu i przebudowy sieci neuronowych.

Uczymy się tego, co dla nas ważne, czym się interesujemy. Jeśli coś naprawdę nas zachwyca, koncentrujemy na tym naszą uwagę, cały wysiłek, zgłębianie danego tematu wprawia nas w zachwyty, nasz mózg zaczyna inaczej działać. Aktywowana jest grupa komórek nerwowych – wydzielają one koktajl neuroplastycznych substancji semiochemicznych: adrenalinę, noradrenalinę, dopaminę, endorfinę.

³⁶ G. Hüther, op. cit., s. 113.

Wpływają one na produkcję białka niezbędnego do powstania nowych wypustek oraz wykształcenia się nowych kontaktów między komórkami nerwowymi. W taki sposób są rozbudowywane i wzmacniane wszystkie nowe sieci neuronalne aktywowane w mózgu³⁷.

Rolą szkoły powinno więc być inspirowanie do ciągłego działania, odkrywania, zachycania się światem, tworzenia, a nie rytmiczne mierzenie i ocenianie.

Wpływ alternatywnych metod nauczania na uczenie się przyjazne mózgowi

Zdaniem badaczy mózgu efektywna nauka nie tylko może, ale wręcz musi być przyjemna, ponieważ rozwój w naturalny sposób daje radość³⁸. Dzieci są otwarte na wszystko co nowe, są ciekawe świata i chętne do działania. Gdy czują się bezpieczne, przyjmują rolę eksperymentujących badaczy i wchodzą w interakcję z otoczeniem i osobami, którym ufają³⁹.

Metody

Wykorzystywanie metod aktywizujących wymaga od nauczyciela odpowiedniego przygotowania lekcji w taki sposób, aby stworzyć uczniom jak najwięcej sytuacji edukacyjnych, w których będą mogli przeżywać i doświadczać. Nauczyciel powinien pełnić rolę doradcy, który zamiast podawać informacje, uczy, jak młody człowiek ma je odnaleźć. Organizuje pracę w taki sposób, żeby uczeń potrafił: poszukiwać, działać i współpracować w zespole, zadawać pytania, dyskutować, wyszukiwać, selekcjonować informacje. Uczniowie są różni i różnie się uczą, zatem aby wyzwolić ich potencjał, należy właściwie dobrać metody, które ich aktywizują. Niektórzy uczą się lepiej, kiedy wykorzystywane są metody werbalne, inni – gdy dodatkowo mogą zobaczyć to, co zostało powiedziane. Jedni lepiej się uczą samodzielnie, inni w grupie. Jest niezmiernie istotne, aby pozwolić wszystkim uczyć się na ich najwyższym poziomie, stosując w tym celu zróżnicowane metody dydaktyczne. Rozwijanie umiejętności w praktycznym działaniu niesie za sobą mnóstwo korzyści zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. Dzieci, które aktywnie uczestniczą w toku lekcji, są zdecydowanie bardziej otwarte na wiedzę, osiągają lepsze wyniki w nauce. Częste wykorzystywanie metod aktywizujących

³⁷ Ibidem, s. 96.

³⁸ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 290.

³⁹ M. Żylińska, *Neurodydaktyka...*, op. cit., s. 58.

w procesie nauczania wpływa na integrację zespołu oraz budowanie właściwej relacji nauczyciel – uczeń, opartej na wzajemnym szacunku i zaufaniu.

Metody aktywizujące rozwijają kreatywne i krytyczne myślenie, poszerzają zainteresowania, służą rozwojowi umiejętności komunikowania się w grupie, argumentowania, wyciągania wniosków. Ogólny podział metod aktywizujących przedstawia się następująco:

- metody problemowe – rozwijają przede wszystkim umiejętność krytycznego myślenia; nauczyciel przedstawia uczniom sytuację problemową i w odpowiedni sposób organizuje proces poznawczo-wychowawczy, na który składa się m.in. analizowanie, wnioskowanie, wyjaśnianie, ocenianie i porównywanie;
- metody ekspresji i impresji – opierają się na dużym emocjonalnym zaangażowaniu uczniów; przeżycia i doznania są związane z zadaniami, które wykonują;
- metody graficznego zapisu – proces podejmowania decyzji jest przedstawiony graficznie.

Środowisko

Środowisko dziecka powinno stymulować je do rozwoju, a więc dostarczać jak najwięcej bodźców. Dzieci wzrastające w sprzyjającym środowisku są ciekawe świata, dążą do poznawania go poprzez kontakt z dorosłymi, zadając im pytania, a także dzięki własnym odkryciom. Środowisko pełne nowości, stymulowania bodźcami zapewnia powstawanie i utrzymanie nowych komórek nerwowych. Zatem sprzyjające warunki środowiskowe mają wpływ na rozwój dziecka. Jeżeli zabraknie odpowiedniej stymulacji, mózg nie będzie się rozwijał. Co ważne, środowisko szkolne powinno uwzględnić potrzeby rozwoju wszystkich uczniów, a więc zapewnić różnorodność, zaproponować różnego typu zajęcia, różne tempo pracy itd.

Umiejętności edukacyjne dziecka w dużej mierze zależą również od środowiska społecznego. Młodzi ludzie z rodzin o gorszym statusie społecznym częściej mają problemy z nauką, ponieważ jest mniejsze prawdopodobieństwo, że będą w stanie przyswoić sobie wiedzę lub wykonać zadania. Stopniowo różnice te uwidaczniają się w ten sposób, że dziecko jednych rzeczy uczy się łatwiej, a innych z większą trudnością. Szybko zaczynamy mówić o talentach dzieci. Aby zaś rozwijać talenty, trzeba ich używać – nieużywane umiejętności zanikają.

Edukacja w niewielkim stopniu związana jest z realizacją potrzeb, dążeń i ideałów uczniów, a większość nauczycieli organizuje proces edukacyjny w sposób

tradycyjny, ograniczając pole uczniowskiej aktywności do klasy szkolnej (najczęściej wyposażonej w ławki i krzesła, ustawione jak w tramwaju – uczniowie siedzą placami do siebie). Nauka w szkole jest więc odizolowana od świata zewnętrznego, zamknięta w sali lekcyjnej, bez możliwości aktywności (nie licząc aktywności intelektualnej).

Stymulujące środowisko powinno pomóc nabyć dziecku umiejętności, które pozwolą mu przejąć odpowiedzialność za własną edukację i później odnaleźć się ze zdobytą wiedzą w „dorosłym świecie”. Tradycyjne cele edukacyjne ustępują miejsca celom kompetencyjnym, w których zwraca się uwagę na rozwój umiejętności i postawę otwartą na zdobywanie wiedzy. Wychodząc od kilku podstawowych kompetencji: rozumienia, obmyślania i zarządzania, określono kompetencje kluczowe:

- kompetencje informacyjne,
- kompetencje komunikacyjne,
- kreatywność,
- zdolność samodzielnego uczenia się,
- radzenie sobie z problemami.

Kilka lat temu w Europie również poszerzono listę kompetencji oczekiwanych od uczniów. Zatem otoczenie ucznia musi wspierać go w nabywaniu kompetencji kluczowych, które stanowią połączenie wiedzy, umiejętności i postaw uważanych za niezbędne dla potrzeb samorealizacji i rozwoju osobistego, aktywnego obywatelstwa, integracji społecznej oraz zatrudnienia.

W tym miejscu pojawiają się terminy, które już wcześniej przewijały się przez tekst, a dotyczą edukacji sprzyjającej rozwojowi mózgu – przyjazne, bezpieczne, autonomiczne, dostosowane do potrzeb, ciekawe. Określenia te odnoszą się do wizji idealnego środowiska szkolnego. Otoczenie, w którym uczeń przebywa przez kilka godzin, musi być mu przyjazne i stwarzać warunki sprzyjające rozwojowi.

Ważne jest, aby również architektura obiektu odpowiadała na potrzeby i wizję szkoły pod względem pedagogicznym, aby umożliwiała realizację zajęć i zdobywanie niezbędnych kompetencji. Sale lekcyjne powinny być tak przygotowane w sposób umożliwiający wykorzystanie w zależności od potrzeb – jako miejsce do uczenia się, sale do przygotowywania eksperymentów czy przestrzeń wystawową. Pomieszczenia powinny być przestronne i otwarte, a sprzęty szkolne lekkie i mobilne, tak aby umożliwić tworzenie optymalnych warunków do pracy indywidualnej i zespołowej. Bogata baza dydaktyczna z jednoczesnym zapewnieniem swobodnego dostępu do pomocy naukowych oraz nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych sprawi, że uczniowie sami będą decydować o zadaniach, na których będą budować swoje umiejętności. Należy pozwolić wy-

chowankom na konstruowanie autorskich programów rozwojowych, a następnie udostępniać narzędzia oraz stwarzać warunki, aby mogli nimi odpowiedzialnie zarządzać.

Oprócz sal bardzo ważną rolę w przestrzeni szkolnej odgrywa przestrzeń tzw. wspólna – w obecnych szkołach są to hole. Ta strefa daje uczniom szansę współpracy, realizacji projektów ponadklasowych i poszerza uczenie się poza obszar klasy szkolnej. Pełni miejsce wodopoju, ogniska, piaskownicy czy sceny, w zależności od potrzeb, wyobraźni, aktualnej sytuacji. Barwy farb na ścianach powinny być zbliżone do kolorów natury, neutralne. Kolory w przestrzeniach pojawią się wraz z twórczością uczniów – ich wytwory nadają każdemu wewnątrz poczucia przynależności do miejsca, wspólnoty i tworzenia tej wspólnej przestrzeni. Sale i korytarze wypełnią się również wieloma barwami prac plastycznych uczniów. Warto również, aby przeznaczyć strefy na odpoczynek, miejsca do spotkań, rozmów, a także spożywania posiłków i napojów. Ograniczeniem w przypadku projektowania takiej przyjaznej szkoły może być tylko ludzka wyobraźnia (oraz budżet szkoły). W strefach wspólnych mogą znajdować się leżanki, siedziska, poduchy, półki z książkami, gramy, poidelka z wodą. W pobliżu szkoły place zabaw, boisko, ogródek, sad, ule. Istotą projektowania środowiska szkolnego sprzyjającego rozwojowi ucznia jest dostępność tych miejsc dla wszystkich.

Wymogiem współczesnych czasów staje się zatem dobra jakościowo edukacja, skoncentrowana na osobie i traktująca ją jako psychofizyczną jedność, którą należy wspomóc poprzez stworzenie optymalnych warunków do realizacji zadań rozwojowych i zapewnienie niezależności w kreowaniu środowiska uczącego. Polityka edukacyjna nigdy nie powinna zapominać o tym fakcie, a w poszukiwaniu poprawy wyników i większej przejrzystości systemu zawsze musi przyświecać jej cel jakościowej edukacji dla wszystkich, a nie tylko dla wybranych.

Korzyści alternatywnych metod nauczania

Osiągnięcia dzisiejszej nauki, przede wszystkim neurodydaktyki, neuropsychologii, psychologii, mogą przyczynić się do nauczania przyjaznego mózgowi w naszej rodzimej edukacji. Doświadczenia twórców szkół alternatywnych można wykorzystać we współczesnych polskich szkołach, stosując wiele metod, technik, zasad opartych na naturalnych potrzebach dzieci, ich entuzjazmie, możliwościach. Trzeba tylko uwierzyć, że każdy, kto widzi potencjał w dzieciach, szanuje je, traktuje po partnersku, może stać się reformatorem szkoły. Warto się dokształcać i wprowadzać sposób nauczania, które wykorzysta mocne strony mózgu.

Korzyści alternatywnych metod nauczania wykorzystujących nauczanie przyjazne mózgowi to:

- wykorzystywanie silnych stron mózgu,
- bazowanie na motywacji wewnętrznej,
- rozumienie jako kluczowa rola procesu uczenia się – tworzenie odpowiednich połączeń między informacjami,
- nauka jako aktywny proces nadawania znaczeń z wykorzystaniem dotychczasowych doświadczeń,
- bazowanie na ciekawości poznawczej,
- bazowanie na rozwiązywaniu problemów, podejściu zadaniowym, odkrywaniu związków, szukaniu wyjaśnień,
- dbanie o atmosferę sprzyjającą efektywnej nauce i ułatwiającej koncentrację,
- stawianie ważnych pytań, wspieranie uczniów w ich dochodzeniu do odpowiedzi,
- wykorzystywanie talentów, predyspozycji uczniów,
- uwzględnianie zainteresowań i możliwości uczniów,
- indywidualizacja procesu nauczania,
- rozumienie, że sukces szkolny nie zawsze zależy od samej pracy ucznia, ale również od czynników genetycznych, warunków, w jakich się wychowuje, stanu zdrowia, odżywiania i wielu innych aspektów,
- uwzględnianie różnych kanałów przekazywania wiedzy,
- dostarczanie różnorodnych wzorców i modeli,
- bazowanie na eksperymentach i doświadczeniach,
- wykorzystywanie metod aktywizujących,
- traktowanie uczniów podmiotowo – uczniowie mają wpływ na to, w jaki sposób się uczą,
- dbanie o zapewnienie uczniom zadań wymagających głębokiego przetwarzania informacji, stosowanie otwartych i produktywnych ćwiczeń,
- dbanie o łączenie wiedzy kognitywnej z emocjami,
- łączenie informacji z różnych przedmiotów,
- stosowanie metody projektu, gier, dramy... itd.,
- ważny jest proces,
- traktowanie błędu jako oczywistego elementu procesu uczenia się,
- bazowanie na pozytywnych emocjach (zachwyt, ciekawość, *flow*, szczęście, spełnienie)⁴⁰.

⁴⁰ M. Żylińska, *Neurodydaktyka...*, op. cit., s. 288–290.

Nauczyciele

Nauczyciele podejmujący wyzwanie nauczania przyjaznego mózgowi muszą być osobami wykazującymi się wieloma kompetencjami, potrafiącymi sprostać wymaganiom uczniów, rodziców, pracodawcy, nadążać za zmieniającą się rzeczywistością. W zawodzie tym niezwykle ważne jest zachowanie równowagi między koniecznością kierowania klasą a umiejętnością wsłuchania się w to, co ma do powiedzenia każdy uczeń. Empatyczne podejście do młodego człowieka oznacza nie tylko ocenianie go w kontekście dobrych (lub złych) wyników w nauce, lecz także – a może przede wszystkim – umiejętność dostrzegania motywów jego działania i zaangażowania⁴¹. W relacji nauczyciela z uczniami ważne są zatem kompetencje związane z empatią, ale i z kierowaniem grupą. Uczniowie muszą czuć się bezpieczni, wiedząc, że nie zostaną ośmieszeni, poniżeni, że mogą liczyć na zrozumienie, ale nie na linii koleżeńskiej – wiedzą bowiem, że nauczyciel stoi na pozycji kierowniczej.

Istotną rolę w kontaktach klasy z osobą prowadzącą lekcje odgrywają neurony lustrzane – uczniowie „czytają” z twarzy nauczyciela, czy jest pewny siebie, swoich przekonań, słów, czy jest pochłonięty tym, o czym opowiada, czy sprawia mu to radość. Znużony, zmęczony, sfrustrowany nauczyciel „nie roznieci ognia” w swoich uczniach. Do tego jeszcze dochodzą aspekty takie jak mimika, ton, sposób mówienia, gesty – czyli przekaz niewerbalny. Pewny siebie, charyzmatyczny nauczyciel może w najbardziej pasjonujący sposób opowiedzieć nawet o rodzajach przydałek.

Dobre relacje z uczniami nauczyciel ma szansę nawiązać podczas indywidualnych rozmów, spotkań odbywających się regularnie, aby nawiązać, rozwijać i podtrzymywać kontakt. Wtedy też jest szansa, że nauczyciel (wychowawca) dostrzeże jakieś niepokojące zmiany, o których młody człowiek nie będzie chciał zakomunikować wprost, a będą miały negatywny wpływ na jego funkcjonowanie.

Nawiązywanie relacji nieco innych niż podczas zajęć szkolnych jest również możliwe w czasie wycieczek, wyjść, spacerów, przygotowania imprez, akcji, wspólnej pracy w samorządzie szkolnym. Takie mniej formalne spotkania sprzyjają wzajemnemu poznawaniu się, nawiązywaniu nawet pewnej bliższej relacji poprzez wspólne działania, dążeniu do tego samego celu, przeżywaniu podobnych emocji. Ważne jest także, aby pamiętać o równym traktowaniu wszystkich uczniów, równomiernym poświęcaniu im czasu i uwagi, pamiętaniu o pochwaleniu każdego (na pewno w każdym uczniu można znaleźć to, co warto wyróżnić).

Na dobre relacje z uczniami wpływają również kontakty z ich rodzicami. Obowiązuje tu jednak ważna zasada – nic o nich bez nich. Nauczyciel nie powinien mieć obaw przed rozmowami trójstronnymi – nauczyciel, uczeń, rodzic.

⁴¹ J. Bauer, op. cit., s. 57.

Nauczyciel pewny tego, w jakim celu znalazł się w szkole, jaką ma wizję siebie i nauczania, ma szansę zmienić szkołę albo chociaż najbliższą sobie przestrzeń, wprowadzając zmiany, pozwalając uczniom na rozwój i radość uczenia się.

Podsumowanie

Liczne badania prowadzone w obszarze pedagogiki alternatywnej na przestrzeni ostatnich lat dowodzą, że to uczeń stanowi w nich centrum zainteresowania. Za nim podąża się w procesie, który jest również ważny, a nie osiągany cel. Idee te zakładają powrót do naturalności, niemal brak ograniczeń dla dziecka – dokonywanie przez niego wyborów. To uczeń decyduje, co pozostaje w sferze jego zainteresowań, więc którą dziedzinę będzie zgłębiał, gdzie i z kim będzie się uczył. Jak dużo czasu na to poświęci. Współczesne polskie szkoły pozbawione są atrakcyjności, zabawy, odkrywania, radości, pasji – są nudne. Narzucanie kolejnych pomysłów poprzez treści podstawy programowej nie wpływa na rozbudzenie motywacji wewnętrznej. Jeśli więc nie można zmienić całego systemu, to warto chociaż wprowadzać inicjatywy oddolne, które wpłyną na podejście do nauczania, zmienią sposób prowadzenia zajęć, relacje z uczniami, rodzicami, zachęcą uczniów do chodzenia do szkoły.

Poznanie przedstawionych w tekście zasad neurodydaktyki, dotarcie do podstaw neuropsychologii może wspomóc nauczycieli w przygotowaniu zajęć, których uczniowie nigdy nie zapomną. Zgłębienie zasad funkcjonowania mózgu to jakby otwarcie drzwi do serca dzieci – stworzenie z nimi relacji, dostarczenie im wrażeń, wyzwań, ofiarowania im czasu, ile tylko potrzebują. Wyzwolenie wewnętrznej motywacji, pomoc w odnalezieniu poczucia sensu może wpłynąć na pożądane zmiany w uczniach i całej szkole. Ważne jest to, aby wyzwolić aktywność dzieci, chęć działania, wpłynąć na rozwój społeczny i emocjonalny młodych ludzi. Przecież są przygotowywani do życia w dorosłym życiu, powinni być gotowi na rozwiązywanie problemów, radzenie sobie z porażkami, umiejętnością naprawiania błędów, a do tego będzie im potrzebny plastyczny mózg, poczucie wartości, kreatywne podejście do otoczenia.

Zatem lepiej będzie przygotowany do życia człowiek zdobywający wiedzę niekonwencjonalnymi metodami niż ten ze szkoły systemowej, w której liczy się tylko cel – realizacja podstawy programowej.

Każdy czynnik środowiskowy ma wpływ na mózg dziecka. Uczenie się to proces dla człowieka zupełnie naturalny, więc połączenie tych dwóch aspektów powinno przynieść jak najlepsze efekty. Dziecku należy stworzyć takie środowisko, aby umożliwiało aktywne poznawanie świata, wyzwalało swobodną twórczość, chęć działania. Środowisko szkolne musi być dostosowane do naturalnych me-

chanizmów uczenia się, tych przyjaznych mózgowi, wpływających na rozwój umysłowy dzieci, a nie hamujący go. Na zakończenie wskazano w tabeli pozytywne zmiany, które mogą wystąpić w szkole oraz u uczniów i nauczycieli, jeśli wprowadzone zostaną zasady nauczania przyjazne mózgowi.

Tabela 1. Zmiany, które mogą nastąpić w szkole, jeśli wprowadzi się nauczanie przyjazne mózgowi

| Uczeń | Nauczyciel | Szkoła |
|--|---|--|
| Rozwijanie zainteresowań | Uwzględnianie zainteresowań uczniów | Zmiana organizacji zajęć |
| Wybór tematów, przedmiotów, czasu, partnerów do realizacji projektów | Stosowanie aktywizujących metod nauczania | Bogata oferta zajęć dodatkowych |
| Możliwość wyboru aktywności ruchowej | Skupienie się na procesie a nie na celu | Zajęcia międzyprzedmiotowe, międzyklasowe |
| Możliwość aktywności artystycznej | Wspieranie uczniów | Coaching, mentoring, tutoring |
| Nauka w przyjaznej i bezpiecznej atmosferze | Posiadanie kompetencji – wiedzy z wielu dziedzin, nie tylko nauczanego przedmiotu, ale psychologii, neurodydaktyki, komunikacji | Zmiana przestrzeni szkolnej (stymulująca, dostępna, tworzona przez uczniów, dobrze wyposażona) |
| Możliwość popełniania błędów | Umiejący tworzyć materiały, pomoce dydaktyczne, dostosowane do potrzeb i potencjału uczniów | Laboratoria |
| Warunki sprzyjające do autorefleksji, rozmów indywidualnych z nauczycielem, tutoring | Kreatywny, optymistyczny, odważny, pewny siebie, empatyczny, wyrozumiały | Miejsca realizacji projektów (np. przyrodniczych – ogrody, sady, ule) |
| Wybór pomocy dydaktycznych, ewentualnie podręczników | Stawiający uczniom wyzwania | Swobodny dostęp do bazy dydaktycznej |
| Tworzenie pomocy dydaktycznych | Dostrzegający i doceniający wysiłek i starania ucznia | Odejście od podręczników, „gotowców” |
| Wolność, autonomiczność | Dbający o dobre relacje z uczniami i rodzicami | Przestrzeń do aktywności ruchowej – do wyboru |
| Podmiotowość | Umiejący rozwiązywać konflikty | Przestrzeń do aktywności artystycznej – do wyboru |
| Radość, entuzjazm, <i>flow</i> , zabawa | Tutor, coach, mentor | |

| | | |
|--------------------------------------|---|---|
| Tworzenie, poszukiwanie rozwiązań | Umiejący stworzyć przyjazną atmosferę podczas zajęć, spotkań, wycieczek | Układ ławek – plastry miodu, do pracy grupowej |
| Poczucie sensu i sprawstwa | Traktowanie uczniów podmiotowo | Miejsca relaksu w czasie przerw |
| Współtworzenie środowiska, otoczenia | Ograniczenie wszelkich form pomiaru dydaktycznego | Elementy „wygłuszenia” akustycznego (panele, tkaniny) |

Źródło: opracowanie własne.

Bibliografia

- Bauer J., *Co z tą szkołą? Siedem perspektyw dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2015.
- Breidenbach S., Rasfeld M., *Budząca się szkoła*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2015.
- Hunziker D., *Kompetencje bez tajemnic. Rozwijanie kompetencji to nie czary*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk/Warszawa 2018.
- Hüther G., *Kim jesteśmy – a kim moglibyśmy być. Zachęta neurobiologiczna*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2015.
- Hüther G., Hauser U., *Wszystkie dzieci są zdolne. Jak marnujemy wrodzone talenty*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2014.
- Kaczmarzyk M., *Szkoła neuronów. O nastolatkach, kompromisach i wychowaniu*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2018.
- Kaczmarzyk M., *Unikat. Biologia wyjątkowości*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk/Warszawa 2018.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Szulc A., *Nowa Szkoła. Zmianę edukacji warto zacząć przy tablicy*, Wydawnictwo Natuli, Łódź 2019.
- Ziółkowski P., *Teoretyczne podstawy kształcenia*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2015.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.
- Żylińska M. (red.), *Nurty edukacji alternatywnej w świetle wiedzy o procesach uczenia się*, Wydawca Edukatorium Marzena Żylińska, Stary Toruń 2019.

Inne źródła:

Film *Alfabet*, reż. E. Wagenhofer, Austria/Niemcy, 2013.

<http://www.budzacasieszkola.pl/wp-content/uploads/2016/03/Kompas-Budz%C4%85cej-si%C4%99-szko%C5%82y-1.pdf>

Małgorzata Bialik

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

ZDALNE NAUCZANIE JAKO ELEMENT PRACY Z UCZNIAMI W SZKOŁACH W CZASIE PANDEMII KORONAWIRUSA W POLSCE

REMOTE LEARNING AS AN ELEMENT OF WORK WITH STUDENTS IN SCHOOLS DURING THE CORONAVIRUS PANDEMIC IN POLAND

Streszczenie: Rok 2020, z uwagi na rozwój w Polsce, Europie i na całym świecie epidemii koronawirusa, w wielu sferach życia społecznego przyniósł nieodwracalne zmiany. Dotknęły one także system edukacji. W bardzo krótkim czasie bowiem tysiące nauczycieli musiało kompletnie przeorganizować system realizowanych przez siebie zajęć, przenosząc je do wirtualnej przestrzeni. Dziś, po blisko dwóch latach realizacji nauczania zdalnego, można pokusić się o pewne wnioski i podsumowania. Niniejszy artykuł poświęcony jest właśnie realizacji kształcenia zdalnego w polskich szkołach w latach 2020–2021. Zaprezentowano i omówiono w nim wiele działań, jakie podejmowały organy prowadzące, organy nadzoru pedagogicznego, dyrektorzy szkół, a także pojedynczy nauczyciele, chcąc zapewnić ciągłość realizacji procesu kształcenia.

Słowa kluczowe: nauczanie zdalne, pandemia, koronawirus, epidemia, Covid-19.

Abstract: The year 2020, due to the development of the coronavirus epidemic in many spheres of social life in Poland, Europe and around the world, has brought irreversible changes. They also affected the education system. In a very short time, thousands of teachers had to completely reorganize the system of their classes, transferring them to a virtual space. Today, after nearly two years of distance learning, you can make some conclusions and summaries. This article is devoted to the implementation of distance education in Polish schools in the years 2020-2021. It presents and discusses many activities that were undertaken by the governing bodies, pedagogical supervision authorities, school principals as well as individual teachers who wanted to ensure the continuity of the education process.

Keywords: remote learning, pandemic, coronavirus, epidemic, Covid-19.

Wprowadzenie

Zdalne nauczanie w świetle prawa jest to prowadzenie zajęć z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. W kształceniu zdalnym najważniejszą rolę odgrywa Internet oraz urządzenia umożliwiające odczytanie wysyłanych tre-

ści, np. komputer, tablet czy telefon. Zdalne nauczanie może przyjmować różne formy –przesyłanie treści przez maila, komunikatory, e-dziennik itp., prowadzenie e-lekcji z użyciem kamerki internetowej, mikrofonu lub udostępniania ekranu. Musi być jednak dostosowane do możliwości rodziców, gdyż nie każdy może sobie pozwolić na kamerkę lub np. szybki Internet. Mówiąc o kształceniu na odległość, zazwyczaj mamy na myśli e-learning lub b-learning. W odróżnieniu od tradycyjnych metod nauki w e-learningu główny ciężar nauki spoczywa na uczącym się, a nie na nauczycielu. E-learning służy nauczaniu na odległość oraz nauczaniu elastycznemu. Często jest łączony z tradycyjnym nauczaniem w formie kursów mieszanych. Z kolei b-learning jest to forma mieszana, ale zbalansowana. Podczas takich zajęć ilość przebytych zajęć online musi równoważyć te, które odbywamy praktycznie. Dobrym przykładem jest coraz częściej pojawiający się kurs na prawo jazdy online. Kursant poznaje zasady ruchu drogowego w zaciszu domowym, oglądając filmiki lub animacje, czytając podręczniki wysłane przez szkołę, potem jednak, zanim pójdzie na egzamin państwowy, musi przejść egzamin teoretyczny wewnętrzny i odbyć jazdę w terenie.

Nauczanie zdalne ma wiele zalet zarówno po stronie organizatora, jak i uczestnika. Dla firm będzie to większy zysk, gdyż nie muszą się ograniczać tylko do swojego miasta czy województwa. Z kolei uczestnik może w dowolnym miejscu i czasie przeczytać wysyłane materiały lub uczestniczyć w zajęciach bez ponoszenia np. kosztów przejazdu. Pomimo bardzo szybkiego rozwoju technologii w Polsce kształcenie na odległość nie jest aż tak popularne jak w innych krajach.

Nauczanie i uczenie się z wykorzystaniem nowoczesnych technologii elektronicznych i informatycznych stanowi już stały element rzeczywistości kształcenia na świecie również w naszym kraju. Nauczanie przez Internet będące jedną z form edukacji na odległość przełamuje pewne stereotypy dotyczące tzw. procesu przekazywania wiedzy. Pozwala ono na przekroczenie granic, jakie wytyczono edukacji funkcjonującej dotąd zgodnie z osiemnastowiecznym modelem powszechnej szkoły pruskiej, czyli szkoły stacjonarnej. W związku z tym organizacja kształcenia w formie stacjonarnej polega na pełnym uczestnictwie uczniów lub studentów we wszystkich zajęciach dydaktycznych, które prowadzone są w trakcie tygodnia. Nauczanie zdalne przez Internet natomiast będzie tutaj rozumiane jako jedna z form nauczania na odległość, a zatem nauczania niezależnego od miejsca i czasu, jednak z zachowaniem bezpośredniego kontaktu jego uczestników, charakterystycznego dla komunikacji przez sieć. Zmiany w edukacji związane z rozwojem technik informatycznych i telekomunikacyjnych nie są podyktowane ani chwilową modą, ani też wyłącznie chęcią uatrakcyjnienia przestarzałych form edukacji szkolnej. Należy je raczej traktować jako odpowiedź na wymagania zmieniającej się gospodarki, kultury. Nauczanie zdalne jest wynikiem wielu współczesnych zjawisk społecznych: od czasów powstania szkoły powszechnej w Prusach w XVIII wieku zmieniło się przecież bardzo wiele. Obecnie należy zapewnić dostęp do

tego typu edukacji nie tylko osobom wysoko funkcjonującym informatycznie, ale również osobom niemającym bezpośredniego dostępu do sprzętu informatycznego. Wiek XXI, a szczególnie rok 2020, pokazał, że rozwój naszego społeczeństwa jest na tyle wysoki, że może spowodować atak różnych wirusów paraliżujących całe społeczeństwa. Wykorzystanie nauczania zdalnego stało się niezbędne we wszystkich rodzajach szkół. Na ile wykorzystanie tego typu nauczania nie sprawiło większych problemów w szkołach średnich oraz na uczelniach wyższych, na tyle w szkołach podstawowych powstał problem, jak najskuteczniej dotrzeć do dzieci i nauczyć ich nowych rzeczy z wykorzystaniem już istniejących narzędzi internetowych¹.

Nauczanie zdalne (nauczanie na odległość) – historia²

Panuje rozpowszechniony pogląd, że kształcenie zdalne to wynalazek naszych czasów. Opinia ta jest jednak nieprawdziwa. J.D. Łuszkiewicz twierdzi, że kształcenie na odległość rozwijało się już na początku naszej ery, kiedy święty Paweł Apostoł nauczał pierwsze wspólnoty chrześcijańskie. Środkiem popularyzowania wiary katolickiej była korespondencja listowna. Prekursorami kształcenia na odległość są Amerykanie. W 1700 roku w Stanach Zjednoczonych pojawiło się pierwsze ogłoszenie nazwane ofertą kursu korespondencyjnego. Polegał on na przesyłaniu pocztą między studentami a prowadzącymi materiałów szkoleniowych, ćwiczeń i zadań. W Polsce nauczanie na odległość zapoczątkował w 1776 roku Uniwersytet Krakowski kursem zawodowym dla rzemieślników. Trzy lata później w Warszawie wprowadzono, wzorem uczelni krakowskiej, kurs nauczania zdalnego dla fizyków. W 1837 r. w Anglii odnotowano kursy stenografii na odległość. Angielski fotograf Isaac Pitman, uważany za prekursora nauczania na odległość, rozpoczął nauczanie korespondencyjne. Studenci przesyłali wykładowcy do oceny fragmenty Biblii przepisane metodą stenografii. Około 15 lat później pojawiły się kursy stenografii także w USA, zorganizowane przez brata Isaaca Pitmana. Kursy korespondencyjne braci Pitman zostały przetłumaczone na kilkanaście języków. W roku 1850 Uniwersytet Londyński, jako pierwsza szkoła wyższa posiadająca w swojej ofercie kursy korespondencyjne, kształcił Brytyjczyków w Indiach i Australii. W pierwszej połowie XIX wieku bardzo popularne w Stanach Zjednoczonych stały się korespondencyjne kursy językowe. W roku 1873 w Bostonie, z inicjatywy Anny Eliot Ticknot, rozpoczęło swoją działalność Towarzystwo do Popierania Nauki w Domu (The Society to Encourage Study At Home). Nowością tutaj była wymiana korespondencji także pomiędzy kursanta-

¹ P. Ziółkowski, *Teoretyczne podstawy kształcenia*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2015, s. 160.

² http://www.sceno.edu.pl/articles.php?cms_id=962&cat=IT-artykuł&page=0 (dostęp: 11.12.2021 r.)

mi. W ten sposób nauczano 24 przedmiotów, opracowano listy lektur, zestawy pytań sprawdzających. Ośrodek dydaktyczny przysyłał pocztą drukowane materiały – teksty wykładów, ćwiczeń, a uczący się odsyłali rozwiązywane zadania czy testy do ośrodka. W Polsce w tym okresie również podejmowano próby nauczania na odległość. W 1886 r. w Warszawie utworzono Uniwersytet Latający, który dwadzieścia lat później (w czasie rewolucji 1905–1907) został zalegalizowany i przyjął nazwę Towarzystwo Kursów Naukowych. Kształcenie korespondencyjne prowadziły również: Towarzystwo Kursów Akademickich dla Kobiet lub Powszechnie Wykłady Uniwersyteckie.

W latach dwudziestych XX wieku pojawiło się radio edukacyjne. Była to nowa, bardzo nowoczesna forma nauczania na odległość. Dzięki łączności dźwiękowej kontakt wykładowcy ze słuchaczami nabral bardziej realnej i żywszej formy. Pierwsze kursy radiowe opracował Uniwersytet Stanu Iowa. Około dziesięciu lat później w Australii radio edukacyjne było już zjawiskiem powszechnym. Dzięki temu stało się możliwe kształcenie mieszkańców obszarów wiejskich i słabo zaludnionych, oddalonych od wielkich ośrodków edukacyjnych i przemysłowych.

W 1945 roku w Stanach Zjednoczonych pojawiła się z kolei telewizja edukacyjna. Przyjęła ona formę bierną i czynną. S. Juszczak uważa, że: „Bierna telewizja edukacyjna to rozpowszechniane nagrane kasety wideo z programami dydaktycznymi lub emisja telewizyjna. Natomiast w telewizji interaktywnej uczestnicy procesu komunikacji mogą się nawzajem widzieć i słyszeć”³. W roku 1959 wystartował w Chicago pierwszy telewizyjny program edukacyjny – *Sunrise Semester*. Wystąpienie nauczyciela rejestrowały kamery telewizyjne, a obraz transmitowany był do klas, gdzie uczniowie oglądali lekcję na ekranach telewizorów. Technika ta umożliwiała prowadzenie zajęć akademickich na szeroką skalę. W Polsce w latach 1966–1971 działała Politechnika Telewizyjna, oferująca program przygotowawczy dla kandydatów na wyższe uczelnie i materiały pomocnicze dla studentów. W roku 1969 w Wielkiej Brytanii powstał British Open University, który przełamał bariery akademickiego kształcenia, wprowadzając nauczanie na odległość w szkolnictwie wyższym. Stopniowo zdobył on dużą renomę i popularność.

Kolejną formą kształcenia na odległość jest przekaz satelitarny. Kiedy w 1962 roku pierwszy amerykański satelita telekomunikacyjny, Telstar 1, został umieszczony na orbicie, rozpoczęła się nowa era w kształceniu z wykorzystaniem telekonferencji i wideokonferencji. Przez lata 70. i 80. była to najczęściej wykorzystywana forma przekazu treści edukacyjnych na odległość, szczególnie przez duże ośrodki akademickie. Jednym z pierwszych był Uniwersytet Alaski, który od 1985 r., poprzez łącza satelitarne, udostępniał wiele kursów innym szkołom wyższym w Stanach Zjednoczonych. Przełomem dla rozwoju e-learningu w Polsce było

³ S. Juszczak, *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*, Multimedialna Biblioteka Pedagogiczna, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002, s. 125.

utworzenie w Poznaniu na początku lat dziewięćdziesiątych Europejskiej Szkoły Kształcenia Korespondencyjnego (ESKK). Stworzono na jej potrzeby nowe kursy, specjalnie dla Polaków. ESKK przeszkoliła dotychczas około 750 tysięcy studentów. Kolejne takie szkoły powstały między innymi w Czechach, na Słowacji, na Węgrzech, w Rosji i w Chinach.

W latach 90. XX wieku nastąpił gwałtowny rozwój Internetu i multimediiów. Dzięki temu nauczanie na odległość zdobywało coraz większą popularność i wzbudzało powszechne zainteresowanie. Właśnie wtedy narodził się e-learning. Upowszechnienie Internetu spowodowało prawdziwy przełom w kształceniu na odległość, ponieważ umożliwiło najwyższy poziom interakcji oraz globalną komunikację. Polskie uczelnie wykorzystują obecnie najnowsze technologie telekomunikacyjne. Program *Phare Multi-Country Programme for Distance Education* spowodował, że wiele placówek kształcących powołało do istnienia Ośrodki Edukacji Niestacjonarnej i wyposażyło je w nowoczesny sprzęt. Celem takich ośrodków jest promowanie i wprowadzanie kształcenia na odległość. Od 2002 roku działa Polski Uniwersytet Wirtualny i Politechnika Wirtualna. Obecnie kształcenie na odległość oferuje ogromna liczba instytucji na całym świecie. Wykorzystują one najnowsze zdobycze techniczne i najnowocześniejsze techniki multimedialne. Nikt jednak nie przewidywał, że nauczanie na odległość stanie się głównym środkiem do przyswajania wiedzy przez uczniów. Mimo tak bardzo rozwiniętej na świecie technologii w marcu 2020 r. nauczanie na odległość stało się nie lada wyzwaniem dla dyrektorów szkół, nauczycieli, dzieci oraz ich rodziców.

Warunki i sposób realizacji podstawy programowej w szkole podstawowej przed marcem 2020 r.

Przed rokiem 2020 kształcenie na odległość właściwie nie występowało na tak dużą skalę. W szkolnictwie od szkoły podstawowej do szkoły średniej taka forma nauczania nie istniała. Przesyłanie materiałów występowało tylko wtedy gdy nauczyciel był nieobecny lub rodzic prosił o przesłanie tego co nauczyciel zrobił podczas nieobecności ucznia. W szkolnictwie wyższym uczelnie korzystały z takiej formy w przypadku studentów zagranicznych lub zamiejscowych. Wiele uczelni oferuje także pełne studia lub kursy online, które stanowiły największy procent nauczania zdalnego przed 2020 rokiem. Wiele firm i placówek doskonałości zawodowego w swojej ofercie ma kursy oraz szkolenia prowadzone wyłącznie drogą elektroniczną. Również szkoły językowe korzystały z takiej formy nauki, na przykład gdy lektorami są obcokrajowcy, którzy nie mogą przyjechać lub osiedlić się w Polsce. Wtedy lekcje były prowadzone przy użyciu wideoczatów takich jak Skype.

Kształcenie na odległość w takiej formie, w jakiej ludzie poznali je w 2020 roku, nie występowało nigdy. Zawsze górowało nauczanie stacjonarne i pomimo starań wielu tysięcy nauczycieli, nauczanie zdalne nigdy nie będzie główną formą nauki. Nic bowiem nie zastąpi kontaktu z nauczycielem twarzą w twarz, jak i doskonalenia relacji międzyludzkich w trakcie spotkań na żywo.

Kształcenie w szkole podstawowej stanowiło i stanowi fundament wykształcenia. Jego zadaniem jest łagodne wprowadzenie dziecka w świat wiedzy, przygotowanie do wykonywania obowiązków ucznia oraz wdrażanie do samorozwoju. Szkoła zapewnia bezpieczne warunki oraz przyjazną atmosferę do nauki, uwzględniając indywidualne możliwości i potrzeby edukacyjne ucznia. Najważniejszym celem kształcenia na tym szczeblu jest dbałość o całościowy rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia. Nauka w szkole podstawowej trwa osiem lat i jest podzielona na dwa etapy edukacyjne:

1. I etap edukacyjny obejmujący klasy I–III szkoły podstawowej – edukacja wczesnoszkolna;
2. II etap edukacyjny obejmujący klasy IV–VIII szkoły podstawowej.

Kształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu:

1. wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele);
2. wzmacnianie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej;
3. formowanie u uczniów poczucia godności własnej osoby i szacunku dla godności innych osób;
4. rozwijanie kompetencji takich jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość;
5. rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania;
6. ukazywanie wartości wiedzy jako podstawy do rozwoju umiejętności;
7. rozbudzanie ciekawości poznawczej uczniów oraz motywacji do nauki;
8. wyposażenie uczniów w taki zasób wiadomości oraz kształtowanie takich umiejętności, które pozwalają w sposób bardziej dojrzały i uporządkowany zrozumieć świat;
9. wspieranie ucznia w rozpoznawaniu własnych predyspozycji i określaniu drogi dalszej edukacji;

10. wszechstronny rozwój osobowy ucznia przez pogłębianie wiedzy oraz zaspokajanie i rozbudzanie jego naturalnej ciekawości poznawczej;
11. kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi, aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za zbiorowość;
12. zachęcanie do zorganizowanego i świadomego samokształcenia opartego na umiejętności przygotowania własnego warsztatu pracy;
13. ukierunkowanie ucznia ku wartościom.

Najważniejsze umiejętności rozwijane w ramach kształcenia ogólnego w szkole podstawowej to:

1. sprawne komunikowanie się w języku polskim oraz w językach obcych nowożytnych;
2. sprawne wykorzystywanie narzędzi matematyki w życiu codziennym, a także kształcenie myślenia matematycznego;
3. poszukiwanie, porządkowanie, krytyczna analiza oraz wykorzystanie informacji z różnych źródeł;
4. kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki, w tym programowanie;
5. rozwiązywanie problemów, również z wykorzystaniem technik mediacyjnych;
6. praca w zespole i społeczna aktywność;
7. aktywny udział w życiu kulturalnym szkoły, środowiska lokalnego oraz kraju.

Zostały również dokładnie określone warunki i sposoby realizacji podstawy programowej w szkole podstawowej.

Tabela 1. Warunki i sposób realizacji podstawy programowej

| |
|---|
| Warunki i sposób realizacji podstawy programowej w szkole podstawowej⁴ wymagające odpowiedniego dostosowania pomieszczeń, zaopatrzenia sal w pomoce dydaktyczne, aranżacji przestrzeni lub organizacji pracy |
|---|

⁴ Portal Oświatowy – internetowa baza aktualności oświatowych.

| | |
|-------------------|---|
| Szkoła podstawowa | <p>Edukacja wczesnoszkolna (I–III):</p> <p>a) organizacja przestrzeni edukacyjnej powinna być:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ergonomiczna, zapewniająca bezpieczeństwo oraz pracę w grupach (przy stołach oraz na podłodze: dywan, wykładzina), • umożliwiająca dzieciom swobodną aktywność ruchową, • stymulująca systematyczny rozwój wrażliwości estetycznej i poczucia tożsamości, umożliwiająca integrację uczniów, ich działalność artystyczną, społeczną i inną wynikającą z programu nauczania oraz programu wychowawczo-profilaktycznego, <p>b) co najmniej jedna godzina zajęć wychowania fizycznego w tygodniu powinna odbywać się w sali gimnastycznej z dostępem do wszelkich środków i sprzętów sportowych,</p> <p>c) w ramach kształcenia zintegrowanego każdego dnia powinny odbywać się zajęcia ruchowe, w tym na świeżym powietrzu (trzeba zapewnić odpowiedni i bezpieczny teren),</p> <p>d) powinny być zorganizowane odrębne zajęcia gimnastyki kompensacyjno-korekcyjnej prowadzone przez specjalistów,</p> <p>e) sala, w której odbywa się nauka języka obcego, powinna dawać możliwość przeprowadzania ćwiczeń językowych wymagających ruchu, w tym ćwiczeń w parach i małych grupach oraz być odpowiednio wyposażona, tj. z dostępem do słowników, pomocy wizualnych, odtwarzacza płyt CD / plików dźwiękowych, komputera ze stałym łączem internetowym,</p> <p>f) na zajęciach z języków obcych powinny być dostępne autentyczne materiały źródłowe (zdjęcia, filmy, nagrania audio, książeczki), w tym narzędzia związane z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi (np. tablice interaktywne z oprogramowaniem, urządzenia mobilne),</p> <p>g) sala do zajęć powinna być wyposażona w urządzenia techniczne (np. tablicę interaktywną o charakterze pasywnym), narzędzia i środki dydaktyczne (z dużą liczbą atrakcyjnych elementów manipulacyjnych przeznaczonych do eksperymentowania), tablicę gładką z liniaturą lub siecią kwadratową do nauki pisania, urządzenia do prezentacji wytworów pracy uczniów (np. sztalugi, parawany, instalacje, tablice korkowe itp.),</p> <p>h) na zajęciach informatycznych nauczyciel powinien dysponować liczmanami, gramami planszowymi, grammi interakcyjnymi oraz w miarę możliwości dostępem do pracowni komputerowej,</p> <p>i) nauczyciel powinien mieć dostęp do różnorodnych pomocy do zajęć ruchowych, muzycznych, plastycznych lub technicznych (piłki, skakanki, woreczki, słupki, grzechotki).</p> |
|-------------------|---|

II etap edukacyjny (IV–VIII):

- a) prowadzenie zajęć z języka obcego nowożytnego powinno odbywać się w odpowiednio wyposażonej sali (z dostępem do słowników, pomocy wizualnych, odtwarzacza płyt CD / plików dźwiękowych, komputera ze stałym łączem internetowym), umożliwiającą przeprowadzanie ćwiczeń językowych w parach i grupach,
- b) nauczyciel powinien mieć dostęp do autentycznych materiałów źródłowych (zdjęć, filmów, nagrań audio, tekstów, zasobów Internetu, książek, np. uproszczonych lektur), w tym z użyciem narzędzi związanych z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi (np. tablice interaktywne z oprogramowaniem, urządzenia mobilne),
- c) pracownia do muzyki powinna być wyposażona w:
 - instrumenty muzyczne: perkusyjne niemelodyczne i melodyczne, instrument lub instrumenty klawiszowe (akustyczne lub elektroniczne), instrumenty dęte, instrumenty strunowe;
 - tablicę z pięciolinia, rzutnik multimedialny i ekran lub tablicę multimedialną;
 - sprzęt do odtwarzania, nagrywania i nagłaśniania dźwięku, komputer z oprogramowaniem muzycznym (np. edytory tekstu muzycznego, obróbki cyfrowej dźwięku, ministudio muzyczne itp.) i z dostępem do Internetu;
 - bibliotekę muzyczną (nuty, śpiewniki, podręczniki), fonotekę i filmotekę;
 - plansze dydaktyczne (papierowe lub multimedialne),
 - gry dydaktyczne, inscenizacje, przedstawienia,
- d) na zajęciach historii uczeń powinien mieć możliwość przygotowania prezentacji komputerowych, zajęć z tablicą interaktywną, tworzenia programów multimedialnych, filmów, pracy z mapą,
- e) sala przyrody powinna umożliwiać:
 - prowadzenie obserwacji pośredniej przy wykorzystaniu obrazów realistycznych i symbolicznych (map, plansz anatomicznych, rysunków i schematów), a także komputera, oprogramowania, zasobów elektronicznych (słowniki, encyklopedie, programy multimedialne, w tym programy edukacyjne), tablicy interaktywnej, filmów i gier dydaktycznych,
 - przeprowadzenie wirtualnych zajęć terenowych z wykorzystaniem różnych aplikacji, np. wycieczka wirtualna po muzeum (niezbędny dostęp do Internetu),

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • w wyposażeniu pracowni przyrodniczej powinny być albumy do rozpoznawania pospolitych roślin, grzybów i zwierząt, lupy, kompasy, przenośny gnomon, termometr, mapy topograficzne lub szczegółowe mapy turystyczne własnego terenu w skali 1:25 000, 1:10 000 oraz plany miasta, <p>f) sala do geografii powinna być wyposażona w plany, mapy ścienne i cyfrowe, atlasy, fotografie, rysunki, wykresy, diagramy, dane statystyczne, teksty źródłowe oraz technologie informacyjno-komunikacyjne, dostęp do Internetu (zasoby kartograficzne),</p> <p>g) pracownia biologii powinna być wyposażona w:</p> <ul style="list-style-type: none"> • projektor multimedialny, tablicę interaktywną, komputer z zestawem głośników i z dostępem do Internetu, • meblowanie umożliwiające gromadzenie sprzętu laboratoryjnego, pomoce dydaktyczne, • sprzęt do przeprowadzania wskazanych w podstawie doświadczeń i obserwacji (tj. przyrządy pomiarowe, przyrządy optyczne, szkło laboratoryjne, szkiełka mikroskopowe, odczynniki chemiczne), środki czystości, środki ochrony: fartuchy i rękawice ochronne, apteczka, • przewodniki roślin i zwierząt, proste klucze do oznaczania organizmów, atlasy, preparaty mikroskopowe (protisty, tkanki roślinne, tkanki zwierzęce), modele obrazujące wybrane elementy budowy organizmu człowieka (np. model szkieletu, model oka, model ucha, model klatki piersiowej), • różnorodne materiały źródłowe (tj. zdjęcia, filmy, foliogramy, plansze oglądowe), <p>h) sala chemiczna powinna być wyposażona w niezbędne sprzęty i odczynniki chemiczne, komputer z oprogramowaniem z dostępem do zasobów Internetu,</p> <p>i) sala matematyki powinna umożliwiać pracę z różnymi figurami lub bryłami w geometrii,</p> <p>j) pracownia informatyczna wymaga wyposażenia w komputery, urządzenia cyfrowe mobilne (do nagrywania obrazów, dźwięków i filmów), sieć komputerową (szkolną, sieć Internet),</p> <p>k) sala do zajęć techniki powinna dysponować miejscem do wykonywania działań technicznych,</p> <p>l) wychowanie fizyczne powinno być prowadzone w sali sportowej, w specjalnie przygotowanym pomieszczeniu zastępczym bądź na boisku szkolnym (niezbędne są urządzenia i sprzęt sportowy).</p> |
|--|--|

Źródło: opracowanie własne

Wszystko to jednak trzeba było zweryfikować po wprowadzeniu nauczania zdalnego w marcu 2020 r.

Covid-19

Dnia 17 listopada 2019 roku świat obiegła informacja o epidemii nowego wirusa w chińskim mieście Wuhan. Wirus ten został nazwany potocznie koronawirusem. Atakuje on układ oddechowy, powodując gorączkę, duszności czy kaszel. Początkowo epidemia obejmowała wyłącznie Chiny, jednak szybko rozprzestrzeniła się na cały świat i w końcu 11 marca 2020 Światowa Organizacja Zdrowia uznała sytuację za pandemię. Kraje na całym świecie wprowadzały różne restrykcje, w tym między innymi pełen *lockdown*. Restrykcje zależały od sytuacji epidemiologicznej. W Polsce sytuacja nie była aż tak poważna jak w innych krajach. Poza zamknięciem lokali rozrywkowych, centrów handlowych czy wprowadzeniem zakazu zgromadzeń Ministerstwo Edukacji Narodowej postanowiło zamknąć szkoły. Początkowo miały być zamknięte one jedynie przez dwa tygodnie, jednak pogarszająca się sytuacja doprowadziła do tego, że szkoły były zamknięte do końca roku szkolnego. Jednak uczniowie musieli mieć dostęp do wiedzy – wprowadzono zatem nauczanie zdalne. Pierwszy tydzień był bardzo intensywny głównie dla pracowników szkoły, każda placówka musiała bowiem wprowadzić zasady oceniania i sposoby przekazywania wiedzy. W przypadku korzystania z innych metod niż e-dziennik należało dopilnować, aby każdy uczeń miał swoje konto i wiedział jak korzystać z platform. Było to dość utrudnione, gdyż wszelkie sprawy techniczne i ewentualne szkolenia należało przeprowadzać zdalnie. W czasie gdy trwały przygotowania, nauczyciele przesyłali materiały do nauki i zadawali zadania zazwyczaj za pomocą e-dziennika. Wszelkie materiały pochodziły albo z podręczników albo z dostępnych platform edukacyjnych. Następnie uczniowie musieli odsyłać prace w sposób narzucony przez nauczyciela. Niektóre szkoły na czas przygotowań prosiły o przesyłanie prac tylko raz bądź dwa razy w tygodniu. Inne robiły to zgodnie z planem lekcji, czyli zadania były przesyłane w czasie uzgodnionej liczby godzin. Po tygodniu większość szkół miała już przygotowany plan na kolejne dni, a nauczyciele byli pouczeni, w jaki sposób mają traktować uczniów. Pierwszy tydzień pracy zdalnej w nowej formie sprawił wiele problemów. Głównym z nich było to, że nauczyciele zadawali znacznie więcej niż normalnie na lekcjach. Tak przynajmniej wydawało się rodzicom, którzy musieli pilnować dzieci podczas lekcji. Uczniowie z kolei nagle musieli wszystkie przykłady zrobić sami, bez pomocy innych przy tablicy. Nadal jednak panowało przekonanie, że szkoły zostaną z powrotem otwarte i wszystko wróci do normy. Po dwóch tygodniach nauki zdalnej została ona przedłużona o kolejne tygodnie. Zmusiło to wielu rodziców do przejścia na urlopy w celu opieki nad dziećmi, zwłaszcza młodszymi. Oczywiście z czasem młodzi ludzie przyzwyczaili się do nowej rzeczywistości i praca zdalna szła znacznie lepiej. Trwało to aż do zakończenia roku, co oznaczało, że wszelkie wystawienie ocen, rady klasyfikacyjne i zebrania były prowadzone zdalnie. Okres nauki zdalnej pokrył się ze wszelkimi egzaminami końcowymi oraz praktykami. W przeciwieństwie do praktyk, które

w większości zakładów mogły się odbywać lub mogły zostać przeniesione na kolejny rok szkolny, egzaminy stanęły pod znakiem zapytania. Pierwszym z nich miał być egzamin ósmoklasisty, który przypadał na końcówkę kwietnia. Uczniowie bardzo długo nie wiedzieli, co z nimi będzie. Decyzja została podjęta 9 kwietnia – egzaminy miały się odbyć w późniejszym terminie. Nie podano jednak dokładnej daty, ale zapewniono uczniów, że zostaną o tym poinformowani z dużym wyprzedzeniem. Pod znakiem zapytania stanęły też matury, które planowo miały się odbyć na początku maja. Tutaj decyzja również zapadła dość późno, ale jako miesiąc przesunięcia został podany czerwiec. W przeciwieństwie do egzaminu ósmoklasisty matury trwają cały miesiąc, a ich sprawdzanie trwa znacznie dłużej. Wiele uczelni, jak i szkół średnich ze względu na nieciekawą sytuację zgodziły się przysunąć terminy rekrutacji, tak aby każdy miał równe szanse. Pod znakiem zapytania stanął też przyszły rok szkolny, ale tutaj wszystko wróciło do normy przy zachowaniu zasad sanitarnych.

Kształcenie na odległość to jednak nie tylko zwykłe szkoły, ale też placówki doskonalenia zawodowego, szkoły językowe oraz szkoły jazdy. Tam również praca stacjonarna została zawieszona. Wszelkie kursy, zajęcia teoretyczne musiały przejść na nauczanie zdalne. Jednak w przypadku tych szkół kursy online były normalnie wprowadzane do oferty, więc nie była to nowość i takie placówki najszybciej przystosowały się do takiej formy. W takich szkołach ucierpiały jedynie zajęcia praktyczne – w przypadku wielu kursów, takich jak np. kurs na prawo jazdy, bez praktyki nie można przejść do dalszych etapów czy egzaminów.

Uwarunkowania prawne

Pandemia koronawirusa zmusiła wiele firm i szkół do przejścia na pracę zdalną. Pomijając kwestie techniczne, czyli zapewnienie sobie lub pracownikowi sprzętu do pracy, głównym problemem były regulacje prawne. W prawie została sprecyzowana jedynie tzw. telepraca. Jest to forma organizacji pracy polegająca na świadczeniu pracy poza jednostką organizacyjną pracodawcy za pomocą środków komunikacji elektronicznej. Zgodnie z Kodeksem pracy⁵ telepraca może być wykonywana regularnie poza jednostką organizacyjną. Pracownik po wykonaniu pracy przysyła jej wyniki drogą elektroniczną, wybraną wcześniej z pracodawcą. Ze względu na specyfikację telepraca może być stosowana tylko w niektórych zawodach, jak: grafik, księgowy, redaktor, tłumacz, architekt, ankieter, artysta, analityk czy naukowiec. Taka forma pracy daje możliwość zatrudnienia osób niepełnosprawnych, kobiet na urlopie macierzyńskim lub osób sprac-

⁵ Ustawa Kodeks pracy (tekst jednolity: Dz.U. z 2020 r. poz. 1320)

wujących opiekę nad chorym członkiem rodziny. Osoba pracująca w ten sposób jest traktowana w taki sam sposób i ma takie same prawa jak zwykły pracownik, biorąc jedynie pod uwagę odrębności związane z warunkami pracy.

Wszelkie formy pracy zdalnej niespełniające przesłanek do uznania ich za telepracę nie były dotąd uregulowane prawnie. W czasie pandemii wiele firm przeszło na tzw. *home office*. W odróżnieniu od telepracy to pracownik i pracodawca decydują, czy i kiedy praca będzie wykonywana w domu. W czasie pandemii pracodawcy na początku dostali jedynie możliwość przejścia na taką formę ze względu na bezpieczeństwo pracowników. Tam, gdzie nie dało się zachować zasad sanitarnych, przechodzono na *home office*. Nie było to jednak nigdzie uregulowane. Nawet jeżeli pojawiały się jakieś regulacje to były to jedynie ramy postępowania, bez wnikania w szczegóły. W przypadku pracy zdalnej pracownik przy zachowaniu środków sanitarnych mógłby dostarczyć wyniki swojej pracy bezpośrednio do pracodawcy. Taka forma wymaga też od pracodawcy uregulowania zasad jej wykonania, w tym przede wszystkim zasady BHP, które w telepracy nie zależą od pracodawcy. Trzeba było też wyznaczyć wiążące obie strony godziny pracy, miejsce pracy, formę wynagrodzenia i przesyłania wyników pracy. Tutaj tak naprawdę pojawiła się bariera nie do pokonania. Skoro praca w domu nie była uregulowana prawnie, to o wszystkim decydował pracodawca, jedyne co chroniło pracownika to to, że jeśli sytuacja zaistniała nie z winy pracownika to jego ewentualne zwolnienie musi powstać za porozumieniem stron. Niestety pracodawcy nagminnie z tego korzystali tłumacząc się bardzo ciężką sytuacją finansową lub też stwierdzeniem, że pracownik może zarejestrować się jako bezrobotny i otrzymać zasiłek. Wiele firm zaczęło też korzystać z możliwości narzucenia urlopów, w tym też bezpłatnych. Skracano bądź powiększano godziny pracy, co było wygodną furtką do zwolnień, gdyż pracodawcy nie byli w stanie zapewnić wystarczającej liczby godzin. Firmy jednak nie miały obowiązku przechodzenia na tryb zdalny, mogły to zrobić dla bezpieczeństwa pracowników. Niestety obowiązek zmiany został nałożony na placówki oświatowe. W przeciwieństwie do firm, szkoły absolutnie nie były przygotowane na taką ewentualność. Nauka zdalna nigdy nie była uregulowana prawnie. Wszelkie formy pracy przez Internet polegały głównie na zajęciach językowych albo na studiach online. Szkoły językowe oraz uczelnie wyższe w niewielkiej części wiedziały w jaki sposób zorganizować pracę. Szkoły niższe nie korzystały z takiej formy pracy. Ani Kodeks pracy⁶, ani żadne regulacje nie wprowadziły konkretnych zasad dla szkół. Nie było też wybranych konkretnych metod przekazywania materiałów czy prowadzenia zajęć. Nauczyciele przez pewien czas nie byli pewni, czy dostaną pełne wynagrodzenie, czy tak jak niektóre strefy gospodarki około 80%. Z czasem przyjęto rozporządzenia, które znacznie rozjaśniły sytuację.

⁶ Ibidem

Zaczynając od sposobu prowadzenia nauki zdalnej i oceniania uczniów, można wskazać, że obowiązek za organizację należy do dyrektorów placówek. To oni określają sposoby prowadzenia zajęć i ocenę uczniów. O wszystkim muszą być powiadomieni opiekunowie i uczniowie. Ocenianie musi być z góry ustalone wraz ze wszystkimi nauczycielami. Dyrektorzy decydują też o przeprowadzaniu praktyk zawodowych lub o ewentualnym przeniesieniu ich na inny termin. Szkoła ma też obowiązek zaopatrzyć ucznia w komputer, gdy ten nie ma możliwości zdobycia go na własną rękę, lub przy zachowaniu restrykcji sanitarnych umożliwić mu naukę w sali informatycznej w szkole. Oczywiście przy uzyskaniu zgody kuratorium, sąsiadów i rodziców danego ucznia.

Kolejna kwestia to wynagrodzenia dla nauczyciela. Zgodnie z rozporządzeniem oraz w połączeniu z Kodeksem pracy⁷ nauczyciele realizujący zajęcia z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość lub innego sposobu kształcenia, otrzymują wynagrodzenie za pracę w składnikach i wysokości wynikających z ich uprawnień. Za zajęcia zrealizowane powyżej tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin zajęć nauczyciel otrzymuje również wynagrodzenie za godziny ponadwymiarowe. Jeżeli natomiast z przyczyny leżącej po stronie pracodawcy w określonym czasie niektórzy nauczyciele nie będą świadczyli pracy, zastosowanie ma art. 81 § 1 Kodeksu pracy, który stanowi, że pracownikowi za czas niewykonywania pracy, jeżeli był gotów do jej wykonywania, a doznał przeszkód z przyczyn dotyczących pracodawcy, przysługuje wynagrodzenie wynikające z jego osobistego zaszerogowania oraz dodatku funkcyjnego. To samo dotyczy pracowników administracji, z tym wyjątkiem że tutaj praca może być wykonywana stacjonarnie, jeżeli nie ma przeciwskazań.

Podczas nauczania zdalnego wprowadzonego wiosną zostali też zabezpieczeni rodzice młodszych uczniów. Wprowadzono zasiłek wychowawczy a właściwie dodatek z tytułu opieki nad dzieckiem w okresie korzystania z urlopu wychowawczego, przysługuje matce, ojcu, opiekunowi faktycznemu dziecka lub opiekunowi prawnemu dziecka w przypadku, gdy ta osoba sprawuje faktyczną opiekę nad dzieckiem podczas urlopu wychowawczego. Innymi słowy, rodzic lub opiekun, który korzysta z urlopu wychowawczego, może ubiegać się o dodatkowe pieniądze z tytułu zasiłku wychowawczego. Zasiłek wychowawczy wypłacany jest przez ZUS. Wielu rodziców zostało zmuszonych do skorzystania z niego, gdyż nie mogli oni zostawić dzieci samych w domu, zwłaszcza tych do 12 roku życia.

Praca zdalna w trakcie zamknięcia placówek edukacyjnych przyjmowała wiele form. Od zwykłego przesyłania materiałów do nauki poprzez komunikatory lub dziennik elektroniczny do w pełni zorganizowanych lekcji video z udostępnianiem tablicy. Każda jednak forma był niedoskonała. Nauczanie zdalne prowowa-

⁷ Ibidem

dzono nagle i wiele szkół na szybko musiała przygotować jej zasady, utworzyć konta na platformach czy zorganizować lekcje uczniom którzy nie mieli dostępu do Internetu czy komputera. Poniżej zostaną przedstawione najczęściej wykorzystywane sposoby wraz z opisem ich funkcjonowania.

Organizacja zdalnego nauczania w szkołach od marca 2020 roku

Sytuacja, w której od marca 2020 r. znalazła się szkoła, a która związana była z koniecznością zapobiegania, przeciwdziałania i zwalczania COVID-19⁸, stała się szczególna, wymagająca od wszystkich pełnej mobilizacji oraz współpracy. Nauka na odległość stała się koniecznością i stanowiła dla wszystkich niesamowite wyzwanie. Dyrektorzy szkół, nauczyciele, rodzice czekali na wsparcie ze strony ministerstwa oraz samorządów. Dla dyrektorów szkół oraz nauczycieli najtrudniejszą rzeczą było równomierne obciążenie ucznia zajęciami w danym dniu, a także uwzględnienie możliwości psychofizycznych dzieci. Organy prowadzące oraz samorządy okazały niezbędne wsparcia materialne i organizacyjne. Rodzice musieli wykazać się niesamowitą wyrozumiałością i cierpliwością. Znaleźli się oni w wyjątkowej sytuacji. Niejednokrotnie sami pracując zdalnie, musieli wspomóc swoje pociechy również uczące się zdalnie. W tej sytuacji niezbędne stało się współdziałanie oraz mobilizacja dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów. Wzajemna współpraca i odpowiedzialne podejście do kształcenia na odległość stały się kluczem do efektywnego organizowania czasu uczniów w domu. Kształcenie na odległość wymagało wykorzystania nowych narzędzi oraz stosowania zupełnie innych niż dotychczas metod nauczania. Ministerstwo Edukacji Narodowej opracowało regulacje prawne, które umożliwiły organizację zdalnej edukacji. Po raz pierwszy podczas zawieszenia zajęć w szkole uczniowie musieli kontynuować proces nauczania w warunkach domowych. Dyrektorzy szkół szukali najbardziej efektywnych narzędzi oraz wskazówek, jak w praktyce organizować naukę zdalną. Nauczyciele szukali porad dotyczących optymalnej komunikacji z uczniami i odpowiedniego przygotowania materiałów edukacyjnych dla uczniów. Uczniowie i rodzice natomiast próbowali znaleźć informacje w zakresie samokształcenia oraz organizacji nauki w domu.

W związku z powyższym niezbędne stało się wprowadzenie rozwiązań umożliwiających szkołom i placówkom działanie w zmienionych warunkach organizacyjnych, a także pracę z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. W tym celu Minister Edukacji Narodowej wydał 20 marca 2020 r. rozporządzenia:

⁸ COVID-19 – choroba zakaźna układu oddechowego wywoływana przez wirus SARS-CoV-2, czyli patogen należący do rodziny koronawirusów.

- zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19⁹,
- w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19¹⁰.

Przyjęto w nich rozwiązania, które umożliwiły organizację i realizację procesu kształcenia z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Umożliwiono także, tam gdzie jest to konieczne, realizowanie zadań dydaktyczno-wychowawczych w inny sposób, ustalony przez szkoły i placówki, w uzgodnieniu z organem prowadzącym. Celem tych działań było umożliwienie realizacji podstawy programowej z uwzględnieniem ograniczeń wynikających ze specyfiki zajęć realizowanych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość.

Postawa dyrektora szkoły zawsze odgrywała i nadal odgrywa kluczową rolę w organizacji wszystkich działań szkoły. To od dyrektora szkoły nauczyciele, uczniowie i rodzice oczekują, poza zorganizowaniem pracy placówki, także wsparcia, pomocy i rady. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 zobligowało dyrektorów szkół do realizacji określonych zadań związanych z zorganizowaniem kształcenia z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Na dyrektorze szkoły oraz organie prowadzącym szkołę, którego rolą jest wspomaganie jednostek systemu oświaty w organizacji kształcenia na odległość, spoczywał obowiązek zapewnienia warunków do stabilnej i bezpiecznej działalności szkoły.

Obowiązkiem dyrektora szkoły, w obecnej sytuacji stało się ustalenie kluczowych kwestie dotyczące organizacji pracy szkoły, tj.:

1. Zapoznanie się z informacjami publikowanymi na stronach internetowych Ministerstwa Edukacji Narodowej i Ministerstwa Cyfryzacji, przydatnymi do planowania i realizacji nauki zdalnej, w szczególności:
 - <https://www.gov.pl/web/edukacja/nauka-zdalna>,
 - <https://www.gov.pl/web/edukacja/lekcje-z-internetu>,
 - <https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/nauczycielu-poprowadz-lekcje-online>.

⁹ Dz.U. 2020 r., poz. 492.

¹⁰ Dz.U. 2020 r., poz. 493.

2. Ustalenie, we współpracy z nauczycielami, które z dostępnych rozwiązań, w tym technologicznych, będą dla szkoły najkorzystniejsze i które docelowo wykorzystają wszyscy nauczyciele.
3. Zachęcanie nauczycieli do działania, wykorzystywanie każdej formy pracy z uczniami na odległość, jeżeli pozwalają na realizację podstawy programowej.
4. Uwzględnienie kwestii określonych w rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. oraz ustalenie sposobu i trybu realizacji procesu kształcenia.
5. Motywowanie nauczycieli do wzajemnej pomocy w pracy zdalnej oraz w nauce nowych narzędzi do nauczania zdalnego.
6. Zapewnienie nauczycielom pomocy w sprawach technicznych i organizacyjnych.
7. Utrzymanie kontaktu z nauczycielami – telefonicznie, e-mailowo, za pomocą komunikatorów.
8. Poinformowanie rodziców i uczniów o ustalonych przez szkołę zasadach i formach kształcenia na odległość, o sposobach i narzędziach, które będzie szkoła wykorzystywać.
9. Utrzymanie kontaktu z rodzicami, informowanie ich na bieżąco o wszystkich istotnych kwestiach.
10. Zachęcanie uczniów, szczególnie starszych (uczniów zdających egzamin ósmoklasisty), do podjęcia odpowiedzialności za swoją naukę.
11. Koordynowanie i zarządzanie prowadzeniem procesu kształcenia na odległość przez zespół nauczycieli, tj.:
 - ustalenie, w jakich godzinach będą pracować zdalnie i komunikować się z uczniami,
 - opracowanie, we współpracy z nauczycielami, tygodniowego zakresu treści nauczania do zrealizowania w poszczególnych oddziałach klasowych, uwzględniając m.in. specyfikę zajęć, równomierne obciążenie uczniów w poszczególnych dniach tygodnia, zróżnicowanie zajęć w każdym dniu, możliwości psychofizyczne uczniów podejmowania intensywnego wysiłku umysłowego w zależności od ich wieku i etapu edukacyjnego, prowadzenie kształcenia na przemian z użyciem monitorów ekranowych i bez nich,
 - wypracowanie wspólnie z nauczycielami indywidualnych pomysłów na organizację nauki dla uczniów w różnych klasach, pamiętając jednak, że praca i nauka w domu kieruje się swoimi prawami.

12. Wspólnie z nauczycielami ocenienie stanu realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego z poszczególnych zajęć/przedmiotów oraz rozplanowanie pozostałych treści do zakończenia zajęć dydaktyczno-wychowawczych.
13. Ustalenie, czy oraz w jakim zakresie potrzebna jest modyfikacja szkolnego zestawu programów nauczania (programów wychowania przedszkolnego).
14. Udokumentowanie wniosków z pracy.
15. Zachęcanie i motywowanie nauczycieli, aby dostosowali materiały i metody pracy do zróżnicowanych potrzeb uczniów.
16. Zweryfikowanie, w porozumieniu z nauczycielami, zapisów statutu szkoły w zakresie warunków i sposobu oceniania wewnątrzszkolnego (jeżeli jest taka potrzeba). Ważne podczas oceniania pracy uczniów stały się pilność i terminowość, jakość prac domowych, zaangażowanie i samodzielność.
17. Zwrócenie uwagi, aby nauczyciele na bieżąco prowadzili dokumentację działań edukacyjnych – zajęć online, prac i aktywności poleconych do realizacji uczniom, prac domowych uczniów, ewentualnych sprawdzianów.
18. Poinformowanie, że w dziennikach lekcyjnych nauczyciele nie wpisują obecności uczniów na zajęciach prowadzonych zdalnie.
19. Zadbanie w szczególności o uczniów przygotowujących się do egzaminu ósmoklasisty. Wspólnie z nauczycielami zaproponowanie uczniom korzystanie z materiałów dostępnych na stronach internetowych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i okręgowych komisji egzaminacyjnych.
20. Poinformowanie nauczycieli, rodziców, jak i samych uczniów o konieczności zachowania bezpieczeństwa w sieci.
21. Organizowanie pracy z uwzględnieniem zasad bezpiecznego i ergonomicznego korzystania przez uczniów z urządzeń umożliwiających komunikację elektroniczną. Oznaczało to, że dzienny rozkład zajęć uczniów oraz dobór narzędzi pracy zdalnej powinien uwzględniać zalecenia medyczne odnośnie czasu korzystania z urządzeń umożliwiających pracę zdalną (komputer, telewizor, telefon) oraz wiek uczniów i etap kształcenia. Ważna stała się również gwarancja ochrony danych wrażliwych i wizerunku użytkowników.

W marcu 2020 r. dyrektorzy szkół zostali postawieni przed „faktem dokonanym”. Wobec tego nauczanie zdalne nie wyglądało tak, jak wszyscy by tego oczekiwali. W wielu szkołach jedynym narzędziem do komunikowania się z uczniami stał się e-dziennik. W niektórych szkołach tworzone dyski, na które wrzucano

materiały od nauczycieli. Obowiązkiem uczniów było ich pobieranie. Tylko nieliczne szkoły korzystały z komunikatorów zastępujących stacjonarne lekcje, takich jak Teams, Messenger, Google Meet, itp. Dyrektorzy szkół zostali zobligowani do przygotowania regulaminów określających zakres pracy zdalnej. Często w pracę nad nimi byli zaangażowani wicedyrektorzy szkół. Każdy przygotowany regulamin musiał być zatwierdzony przez odpowiednią stację sanitarno-epidemiologiczną. Wielokrotnie, żeby uniknąć błędów merytorycznych, dyrektorzy korzystali z pomocy pracownika danej szkoły zatrudnionego na etacie BHP. Nie lada wyzwaniem stało się przygotowanie regulaminu uwzględniającego przeprowadzenie egzaminu ósmoklasisty w warunkach reżimu sanitarnego. Termin egzaminu został ustalony na czerwiec 2020. Przed samym egzaminem uczniowie klas ósmych korzystali z konsultacji prowadzonych na terenie szkoły. Do nich również zostały opracowane szczególne procedury bezpieczeństwa sanitarnego. Egzamin odbył się zgodnie z wytycznymi ministerstwa. Uczniowie musieli wykazać się niesamowitą odpowiedzialnością. Stres, który im towarzyszył, był bardziej mobilizujący niż demotywuujący. Dyrektorzy szkół ponownie stanęli na wysokości zadania.

W czasie wakacji kraj został podzielony na strefy zielone, żółte i czerwone. W nowym roku szkolnym 2020/2021 od września nauczanie zdalne wprowadzano tylko w strefach czerwonych lub w szkołach z innych stref, w których nauczanie stacjonarne było niemożliwe. Było to tzw. nauczanie hybrydowe. Jednak już od października liczba osób chorych na COVID-19 była tak duża, że wprowadzono nauczanie zdalne we wszystkich szkołach na terenie całego kraju. Ponownie dyrektorzy szkół zostali zobligowani do przygotowania procedur obejmujących nauczanie zdalne w danej szkole. W pierwszym tygodniu po powrocie do nauki zdalnej pojawiło się w szkołach sporo problemów technicznych. Okazało się co działa, a co nie działa i naturalnie wyszło, że więcej rzeczy nie działało. Były kiepskie połączenia internetowe, problemy sprzętowe. Często nie dochodziły na czas kamerki, mikrofony czy słuchawki. Mimo to we wszystkich szkołach lekcje prowadzono zgodnie z przygotowanym planem lekcji oraz z wykorzystaniem różnych multimedialnych aplikacji, głównie aplikacji Teams w oparciu o Office 365. W międzyczasie duża część nauczycieli zaopatrzyła się w odpowiedni sprzęt komputerowy. Skorzystali z proponowanych przez MEN oraz samorządy szkoleń umożliwiających naukę obsługi konkretnych aplikacji. Część nauczycieli prowadziła i nadal prowadzi lekcje ze szkół, a część z własnych domów. Ze względu na higienę pracy przy komputerze zostały one skrócone do 30–35 minut. Z tego wynika, że dyrektorzy po raz kolejny wywiązali się ze swoich zadań. Tym razem nauczanie zdalne wyglądało zupełnie inaczej. Obawy rodziców nie potwierdziły się. Dyrektorzy, nauczyciele, rodzice, uczniowie bardzo zaangażowali się w proces dydaktyczny. Oczywiście ponownie rodzice małych dzieci zostali obarczeni opieką nad nimi, a co za tym idzie również pomocą przy nauczaniu zdalnym.

Rodzaje narzędzi do nauki na odległość

Od 25 października 2020 roku nauka w szkołach zaczęła odbywać się online¹¹. Czas ten stał się dobrym momentem, aby zapoznać się z narzędziami umożliwiającymi przeprowadzanie lekcji online oraz współpracę uczniów z nauczycielami. Nauczanie zdalne to przyszłość edukacji, z której możemy korzystać już dzisiaj za pomocą wielu darmowych narzędzi, które stały się bardzo pomocne podczas pracy z uczniem.

- **Microsoft Office 365 dla Edukacji**

Zdecydowanie najbardziej rozbudowane narzędzie do współpracy między uczniami oraz nauczycielami. Jest to darmowa wersja Office 365, która pozwala całej szkole na korzystanie w wersji online z szeregu narzędzi, jak np. aplikacja **Teams**, umożliwiająca komunikację grupową, współdzielenie plików, ocenę pracy uczniów czy udostępnianie ekranu nauczyciela wszystkim uczniom. Darmowy Office 365 to również pakiet Office w wersji online, poczta dla każdego ucznia i nauczyciela, możliwość współdzielenia plików w aplikacji SharePoint i wiele innych.

- **Genially**

Platforma, która szturmem zdobyła serca nauczycieli na całym świecie! Nagrodzona została tytułem najlepszego startupu edukacyjnego przyszłości na tegorocznej edycji prestiżowych targów edukacyjnych BETT. Genially umożliwia integrację platformy z Office 365 dla edukacji.

- **Google Classroom**

Google Classroom to intuicyjne narzędzie, dzięki któremu możemy prowadzić lekcje m.in w formie telekonferencji. Aplikacja pozwala również na tworzenie wirtualnych klas, zadawania oraz oceniania prac domowych przez nauczycieli.

- **Dzwonek.pl**

Każdy z użytkowników platformy edukacyjnej Dzwonek.pl może korzystać z szerokiej gamy darmowych e-podręczników oraz interaktywnych ćwiczeń proponowanych przez różnych wydawców. Zarówno nauczyciel, jak i uczeń oraz rodzic korzystają ze wszystkich funkcji serwisu zupełnie bezpłatnie.

¹¹ Rozporządzenie MEN z dnia 23 października 2020 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19.

- **Kahoot**

Znana aplikacja do tworzenia multimedialnych lekcji na czas epidemii udostępniła swoje zasoby za darmo.

- **Edukator**

Polski portal stworzony na potrzeby nowoczesnej edukacji. Posiada on bogatą bibliotekę darmowych zasobów, które można wykorzystać do prowadzenia zdalnych lekcji.

- **Scholaris**

Portal wiedzy dla nauczycieli zawierający bezpłatne zasoby edukacyjne, które są dostosowane do wszystkich etapów kształcenia. Portal zawiera około 28 tys. pojedynczych interaktywnych materiałów, pomocnych w realizacji treści ze wszystkich przedmiotów, na różnych poziomach edukacyjnych. Są to scenariusze lekcji, ćwiczenia, teksty, animacje, slajdy, symulacje, gry dydaktyczne czy filmy.

- **Pi-stacja**

Portal zawierający ponad 600 darmowych wideolekcji z matematyki i z chemii zgodnych z podstawą programową.

- **E-podręczniki.pl**

E-podręczniki zostały zapisane w oświatowych aktach prawnych – rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 lipca 2014 r. w sprawie dopuszczenia do użytku szkolnego podręczników (Dz. U. 2014 r. poz. 909). Zgodnie z rozporządzeniem pojęcie e-podręczniki możemy zdefiniować następująco: E-podręczniki – to elektroniczne materiały edukacyjne zgodne z podstawą programową zatwierdzoną przez Ministerstwo Edukacji i Nauki (MEiN), spełniające funkcje: informacyjne, poznawcze, badawcze i samokształceniowe, zawierające multimedialne treści i zasoby: audio, wideo, grafika, interaktywne testy i quizy. Mogą być używane przy wykorzystaniu komputera oraz urządzeń mobilnych z dostępem do sieci internetowej. Nadal stanowią bardzo atrakcyjną formę pracy z uczniem.

- **Wordwall**

Portal Wordwall umożliwia zarówno tworzenie ćwiczeń interaktywnych, jak i do wydruku. Materiały interaktywne mogą być odtwarzane na dowolnym urządzeniu z dostępem do Internetu. Takim jak komputer, tablet, telefon czy tablica interaktywna. Znajdują się tam bardzo dobrze przygotowane ćwiczenia m.in. do nauki matematyki.

Dyrektorzy szkół w większości zdecydowali się na korzystanie z **Microsoft Office 365**, a co się z tym wiąże z aplikacji MS Teams. Administratorzy szkół zostali zobligowani do utworzenia uczniom, nauczycielom i całej dyrekcji kont, z których korzystano podczas zakładania klas, które następnie przypisano do poszczególnych przedmiotów (nauczycieli). Z własnego doświadczenia stwierdzam, że jest to całkiem fajne narzędzie. Czasami tylko serwery nie wytrzymują ilości połączeń. Wówczas trzeba sobie radzić, korzystając z własnej wiedzy informatycznej. Poniżej szczegółowo omówiono wybrane narzędzia do nauki zdalnej, stosowane w polskim systemie edukacji w latach 2020–2021 w związku z epidemią Covid-19.

Strony edukacyjne WWW

- **Kujawsko Pomorska Platforma Edukacyjna Edupolis**

Strona działa za pośrednictwem Microsoft Google, więc każdy, na każdym komputerze będzie mógł z tego bez problemu korzystać, jeżeli oczywiście jest zaopatrzony w Internet. Po stworzeniu konta mamy dostęp do różnego rodzaju zasobów, gier i pakietów biurowych. W połączeniu z aplikacją Microsoft Teams tworzy natomiast świetne narzędzie w edukacji zdalnej. Zaczniemy od zasobów i gier edukacyjnych. Na stronie można znaleźć materiały interaktywne w formie zadań bądź wytłumaczonych w formie grafiki pewnych zagadnień. Młodsze dzieci mogą korzystać z gier, które pomogą im lepiej zrozumieć dany temat. W zasobach są też różnego rodzaju mapy, grafiki, zdjęcia, dzięki czemu uczeń może sobie wizualnie wyobrazić to, czego ma się nauczyć. Kolejną i chyba najważniejszą rzeczą, jeśli chodzi o Edupolis, jest pakiet biurowy. Office 365 to zestaw wszystkich funkcji potrzebnych do biura, w tym Word, PowerPoint czy Excel. Kiedyś dostępne one były w formie darmowej na każdym komputerze lub można było je uaktywnić, zdobywając kod aktywacyjny, co w świetle prawa nie jest legalne, ale we wcześniejszych wersjach nie zwracano na to większej uwagi. Jednak z każdą nową wersją pojawiały się dodatkowe zabezpieczenia i w końcu taki pakiet biurowy może przekraczać kwotę nawet 300 zł. Na nowych komputerach znajdują się zazwyczaj jedynie wersje próbne na 30 dni. Nie każdego jest stać na to, aby przedłużyć licencję, a darmowe pakiety biurowe, np. Open Office, nie posiadają aż tylu funkcji lub przy otwieraniu dokumentów pochodzących z Microsoft Office mogą one zniekształcić efekt. Office 365 dostępny w Edupolis pozwala na korzystanie z tych pakietów za darmo, a dokumenty są przechowywane w chmurze, dzięki czemu uczeń ma do nich dostęp na każdym urządzeniu z dostępem do Internetu. Pliki nie zajmują też miejsca na dysku co przy wolniejszych komputerach ma bardzo duże znaczenie. Platforma Edupolis wraz z Microsoft Teams zyskała bardzo

dużą popularność w trakcie nauczania zdalnego, ponieważ uczeń miał wszystko w jednym miejscu, mógł korzystać z tego na telefonie, a interfejs bardzo przypomina ten ze strony Facebook, którą zna już chyba każdy młody człowiek, więc opanowanie funkcjonalności nie sprawiało większego problemu.

- **Epodręczniki.pl**

Jest to darmowa platforma edukacyjna Ministerstwa Edukacji Narodowej. Materiały tam zawarte dostępne są z poziomu różnych typów urządzeń: komputera, laptopa, tabletu, smartfonu czy tablicy interaktywnej. E-materiały dla najmłodszych to niezwykle świat ludzi i Zgrzycaaków, które pomogą dzieciom w zgłębianiu tajemnic, rozwiązywaniu zagadek i zadań. Starsi uczniowie znajdą e-materiały do większości przedmiotów szkolnych. Wszystko w bardzo dobrej wizualnie formie. Istnieje możliwość przesyłania linków do filmików oraz interaktywnych zadań, które potem są automatycznie sprawdzane. Nie ma tam jednak samych podręczników. Powielanie książek poza stroną producenta jest niezgodne z prawem, jednak na stronie można znaleźć wszystko to co w podręcznikach. Dla nauczycieli znajdują się tam również scenariusze lekcji, programy nauczania, artykuły itp. Artykuły dotyczyły głównie sposobów nauczania zdalnego, pracy z uczniem słabszym lub takim z dysfunkcjami czy np. instrukcje dotyczące platform nauki zdalnej. Ministerstwo zamieściło tam również wszelkie regulacje prawne, programy, regulaminy, materiały dotyczące szkolnictwa zawodowego i wczesnoszkolnego. Ze strony korzystało wielu nauczycieli, gdyż oszczędzało to dużo czasu, niż gdyby sami mieli przygotowywać notatki dla uczniów lub gdy sami musieliby sprawdzać ćwiczenia każdego ucznia.

Platformy nauki zdalnej

- **E-dziennik**

Zacznijmy od najprostszej formy zdalnej, jaką jest e-dziennik. W Polsce funkcjonują głównie Vulcan i Librus. Tutaj lekcje odbywały się tylko poprzez przesyłanie materiałów raz na jakiś czas lub zgodnie z planem zajęć. Obecnie większość szkół pracuje już na dziennikach elektronicznych zastępując w ten sposób wersję papierową. Forma ta była bardzo popularna, gdyż zarówno nauczyciele, jak i uczniowie umieli już ją obsługiwać i nie wymagała nakładów pracy. Każdy uczeń był zobligowany do tego, aby mieć założone konto, co oczywiście uczniowie wykorzystywali, twierdząc, że nie potrafią tego zrobić lub strona się nie otwiera. Po wejściu na swoje konto należało wejść albo w wiadomości albo w zakładkę ZADANIA DOMOWE, gdzie nauczyciele pu-

blikowali wszelkiego rodzaju materiały i zadania do wykonania. Nauczyciel wyznaczał termin i formę odesłania pracy a następnie ją sprawdzał i wpisywał ocenę w dziennik klasowy. Niestety tak jak każda strona internetowa miała też swoje wady. W jednym czasie cała Polska zaczęła z tego korzystać. Serwery nie były gotowe na takie obciążenie. Wielu uczniów i nauczycieli nie mogło nawet zalogować się na swoje konta. Z użyciem tej platformy nie było mowy o bezpośrednim uruchomieniu video rozmów. Można tam tylko prowadzić rozmowy tekstowe i wysyłać linki do stron z materiałami video.

- **Platformy typu *Video Chat***

Są to platformy umożliwiające prowadzenie spotkań, konferencji czy lekcji przez kamerę internetową i mikrofon. W dużej części umożliwiają też udostępnianie ekranu. Takimi stronami są np. Skype, Hangout, Messenger itp. Należy wziąć pod uwagę dwie: Skype i Hangout. Pierwsza z nich to aplikacja umożliwiająca rozmowy video. Funkcjonuje już od dłuższego czasu, ale nie była raczej używana do prowadzenia zajęć. Korzystali z niej członkowie rodzin, aby porozumieć się na bardzo duże odległości. Chcąc skorzystać z programu, należy mieć swoje konto, nazwę użytkownika i aplikację (która jest fabrycznie zainstalowana na większości komputerów). W nauczaniu zdalnym był najczęściej wykorzystywany do prowadzenia rad pedagogicznych, a rzadziej do lekcji. Skype wprawdzie proponuje wszystko, co jest potrzebne do zajęć, jak wideoczat, udostępnianie ekranu czy udostępnianie plików, jednak im więcej aktualizacji proponuje, tym potrzebuje mocniejszego Internetu. Bardzo często były zakłócenia podczas rozmowy, nie wszystkie dzieci znają tę aplikację, gdyż raczej pokolenie 30+ częściej z niego korzystało. Trudno jest też znaleźć użytkowników, aby stworzyć konferencję albo rodzice posiadają jedyne konto dla bezpieczeństwa, a w danym momencie sami go potrzebują.

Drugi z programów – Hangout – to platforma stworzona raczej pod kontakt z rodziną lub drobne telekonferencje, jednak w przeciwieństwie do Skype nie wymaga dodatkowego konta. Wystarczy konto Microsoft, które każdy z nas musi mieć założone na komputerze (nowe komputery już tego wymagają). Często też użytkownik jest automatycznie zalogowany. Osoba tworząca konferencję przesyła innym użytkownikom link do rozmowy, kopiując go z paska internetowego i już następuje połączenie. Tak jak w Skype tutaj również można udostępniać ekran, nie ma jednak możliwości przesyłania plików – trzeba to robić za pośrednictwem np. e-mail. Tego typu platformy sprawdzają się, jeżeli mamy zrealizować telekonferencję czy rozmowę ze znajomymi. Dość trudno jest tam przeprowadzać zorganizowane lekcje z udziałem dużej grupy uczniów, choć dla wielu było to dobre rozwiązanie ze względu na możliwość ściągnięcia aplikacji na telefon.

- **Zoom**

To platforma meetingowa wykorzystywana w biznesie. Działa dość podobnie do Skype, jednak można w niej tworzyć specjalne pokoje do rozmów albo grupowe telekonferencje, do których potem jest bardzo łatwy dostęp. Na początku oczywiście należy mieć tam swoje konto. Część szkół sama tworzyła konta swoim uczniom, a potem wysyłała informacje, jak się zalogować. Było to pod pewnym względem dobre rozwiązanie, gdyż nauczyciele mieli pewność, że uczeń nie będzie się tłumaczył brakiem konta albo niemożnością jego stworzenia. Patrząc jednak ze strony organizacyjnej oraz nagłego wprowadzenia nauczania zdalnego, samo tworzenie kont to ogrom pracy oraz duży wysiłek. W szkołach jest zazwyczaj kilkuset uczniów, więc stworzenie kont trwa nawet do kilku godzin. Po zalogowaniu się nauczyciele mogli stworzyć pokoje przedmiotowe i wysyłać uczniom linki odsyłające, dzięki czemu nie było bałaganu, a uczeń wiedział, gdzie ma wejść. Również od strony nauczyciela to bardzo wygodne rozwiązanie – mógł on podczas zajęć udostępnić ekran, wyświetlić prezentację czy dokument i potem pisać na nim w trakcie rozmowy wideo. Miał ponadto możliwość tworzenia grafiki z zaplanowanymi spotkaniami, więc spokojnie dało się wdrożyć plan zajęć bez problemów z organizacją.

Zoom jest jedną z trzech najpopularniejszych platform w 2020 roku. Poniżej zostaną opisane pozostałe dwie.

- **Classroom**

Platforma ta – podobnie jak opisany wcześniej Hangout – działa przy udziale Google.pl. Jest to połączenie dziennika elektronicznego oraz platform edukacyjnych. Nie jest to struktura, którą można podpiąć jako dziennik szkolny, ale na pewno ułatwiła pracę wielu nauczycielom. Wymaga ona przede wszystkim konta na gmail.com, każdy nauczyciel tworzy pokój przedmiotu i dodaje do niego uczniów po mailu lub podaje im kod, aby ci dołączyli do zespołu. W samym przedmiocie nauczyciel dodaje materiały w postaci załączników do tekstu, tak samo jak w mailu. Pod tekstem znajduje się miejsce na komentarze dla uczniów. Wizualnie przypomina to trochę stronę Facebook, dlatego jest całkiem dobrym rozwiązaniem w tych czasach. Dzieci znają ten interfejs i nie mają problemu z przesyłaniem treści. Nauczyciel może też w osobnej zakładce zadać zadanie domowe, wybrać sposób jego oceny i termin oddania. Uczeń po jego zrobieniu musi przesłać plik na swoje konto, gdzie zostanie przez system odznaczone. Dzięki temu widać, kto oddał zadanie w terminie, a kto nie. Dodatkowo jest tu też pewnego rodzaju dziennik, w który można wpisywać oceny i wyliczać średnie. To dobre rozwiązanie, gdy serwery oryginalnego dziennika elektronicznego nie spełniają swojej roli np. z powodu przeciążenia. Oceny z Classroom nie znikną i można je potem przepisać. Platforma Classroom jest

połączona ze wszelkimi funkcjami jakie proponuje na Google, w tym strony Meet i Hangout, gdzie można prowadzić lekcje Video. Do tego dochodzą arkusze Google, gdzie uczeń bez potrzeby pobierania Worda może stworzyć proste dokumenty, a następnie przesłać je nauczycielowi. Z takiej opcji zdalnego nauczania korzystały głównie szkoły, które nie miały warunków, aby utworzyć konta dla wszystkich uczniów. Było to też bardzo dobre rozwiązanie dla starszych nauczycieli, którzy nie musieli uczyć się pracy na platformach, gdyż Google było już im w jakimś stopniu znane.

- **MS Teams**

To jedna z najpopularniejszych aplikacji edukacyjnych. Korzystało z niej wiele szkół, gdyż jest bardzo dobrze zorganizowaną stroną. Dzieci mogły mieć do niej dostęp przez przeglądarki internetowe, na komputerze, po ściągnięciu programu lub na telefonie, w aplikacji. Każda z tych opcji działała bez zarzutu. Strona miała jedynie jedną poważną wadę, a właściwie problem związany z nagłym wprowadzeniem zdalnego nauczania – aby móc z niej korzystać, trzeba mieć założone i aktywowane konto i być dodanym do zespołu, a nie wszyscy wiedzieli, jak to zrobić. Zwłaszcza młodsze dzieci, które jeszcze nie miały dostępu do takich funkcjonalności, musiały prosić o pomoc swoich rodziców, którzy też nie zawsze wiedzieli, jakie czynności podjąć. W ciągu zaledwie kilku dni szkoły musiały stworzyć oddziały, profile, przedmioty i wszystkich do nich przypisać. Sama platforma działa w bardzo prosty sposób. Uczeń po zalogowaniu na swoje konto był już w swoim oddziale. Na głównej stronie nauczyciele publikowali materiały lub rozpoczynali lekcje wideo, które również są tam dostępne. Lekcje zazwyczaj odbywały się zgodnie z planem, więc uczeń wiedział, co po kolei pojawi się na stronie. Po zakończeniu lekcji mógł wejść w dany przedmiot i sprawdzić jeszcze raz, co było omówione, lub sprawdzić, co jest zadane. Nauczyciel z kolei miał możliwość wstawienia uczniom zadania do wykonania i określenia daty końcowej co do minuty. Było to bardzo dobre rozwiązanie, w przypadku gdy prowadzący chciał, aby uczniowie wykonywali zadania w trakcie lekcji lub gdy chciał przeprowadzić kartkówkę czy sprawdzian. Z tym ostatnim Teams wyszedł naprzeciw i umożliwił korzystanie z tzw. Microsoft Forms. Narzędzie to umożliwia stworzenie testu, w którym uczeń pisze swoje odpowiedzi. To narzędzie jest jednak bardzo niedopracowane i dla mniej zaawansowanych użytkowników okazuje się zbyt trudne w obsłudze. Z tego też powodu nauczyciele korzystali głównie z zakładki Zadania.

Pod względem organizacji i wielu ułatwień MS Teams stanowił najczęściej używaną funkcjonalność w Polsce. Jednak sama aplikacja to tylko narzędzie do telekonferencji czy czatów. Dopiero w połączeniu z wyżej opisaną platformą Edupolis tworzy narzędzie do pracy w szkole. Połączenie polega na stworzeniu pomiędzy kontami użytkowników wspólnego zespołu. Platforma

Edupolis posiada pakiet biurowy Microsoft Teams, dzięki czemu to połączenie można było uzyskać tak samo jak w przypadku platformy Classroom, czyli za pośrednictwem kodu zespołu.

Sprawdziany online

Najważniejszym aspektem oceniania w szkołach są kartkówki, sprawdziany i prace klasowe. Niestety w trakcie zdalnego nauczania zastosowanie tej formy sprawdzania wiedzy było bardzo utrudnione. Nauczyciel bowiem nie widział, czy uczeń robi zadania sam czy z czyjąś pomocą. Zdarzały się szkoły, głównie wyższe, które wymagały od swoich podopiecznych kamerek internetowych skierowanych w całości na ucznia, aby nauczyciel podczas wideokonferencji mógł kontrolować pracę tak samo jak w szkole. Dla ucznia sprawdzian w formie zdalnej mógł być ratunkiem i pomocą w podniesieniu oceny. Jednak na pomoc nauczycielom przyszyły portale, które umożliwiają stworzenie testu online z licznikiem czasowym. Po utworzeniu takiego testu nauczyciel przekazywał uczniom link. Po wejściu pojawiał się licznik, który odliczał tyle czasu, ile zaplanował nauczyciel. Gdy czas się kończył, nie można było już wprowadzać zmian. Takie narzędzie dało większą pewność, że uczeń nie zdąży skorzystać z innych źródeł.

Wiele stron oferujących sprawdziany online umożliwia też automatyczne sprawdzenie testu w przypadku zadań jednokrotnego wyboru. Ci, którzy woleli pracę na platformie np. Teams, wprowadzali sprawdzian jako zadanie i również ustawiali linię czasu. Po opublikowaniu przez ucznia rozwiązań nauczyciel widział, czy było to w wyznaczonym czasie czy po terminie.

Nauka w mediach

- **Projekt *Szkoła z TVP***

Telewizja Polska, we współpracy z Ministerstwem Edukacji Narodowej, od początku zawieszenia zajęć w przedszkolach, szkołach i placówkach oświatowych wspierała działania edukacyjne skierowane do dzieci i młodzieży. W ramach projektu *Szkoła z TVP* przygotowano ofertę dla uczniów klas I–VIII szkół podstawowych, a także ponadpodstawowych. Materiały emitowane były od poniedziałku do piątku na ogólnodostępnych antenach TVP. Lekcje można obejrzeć na 4 kanałach: TVP3, TVP Rozrywka, TVP Sport oraz TVP Historia w dwóch blokach programowych: porannym – rozpoczynającym się zawsze od godz. 8:00 i powtórzeniowym – od godz. 12:30. Sponsorem projektu była

Fundacja PGNiG im. Ignacego Łukasiewicza. Nauczyciele z różnych szkół zostali poproszeni, aby przed kamerą poprowadzić zajęcia dla poszczególnych etapów edukacyjnych. Było to bardzo dobre rozwiązanie dla najmłodszych, którzy i tak większość zdalnego nauczania spędzili przed telewizorem. Lekcje prowadzone były zgodnie z programem MEN i dla większości uczniów stanowiło to dodatkową formę wytłumaczenia pewnych zagadnień. Na antenie nauczyciele mieli do dyspozycji wiele ciekawych akcesoriów i materiałów udostępnionych przez stację. Przedmioty takie jak chemia czy fizyka mogły być urozmaicone przy pomocy eksperymentów, których normalnie w szkole nie można było zrobić. Oczywiście tak jak w przypadku każdej formy nauczania wkraady się nieprawidłowości. Bardzo dużo mówiło się o tym, że nauczyciele przekazują niewłaściwe informacje albo popełniają błędy na wizji. Należy jednak pamiętać, że wybrani nauczyciele nigdy nie występowali przed kamerą, a na przygotowanie mieli bardzo mało czasu. Błędy były wynikiem wyłącznie stresu oraz presji ze strony otoczenia.

Również inne stacje telewizyjne wyszły naprzeciw trudnej sytuacji. Dało się zauważyć więcej programów naukowych, przyrodniczych, historycznych czy językowych. W TVP zamiast standardowych seriali czy programów telewizja emitowała filmy oparte na lekturach, po to aby przede wszystkim maturzyści mogli sobie przypomnieć pewne elementy. Kanały dla młodszych dzieci oferowały naukę języka angielskiego, liter czy cyfr, oczywiście wszystko w postaci bajek lub w formie połączonego ze *Szkoła z TVP* programu *Domowe przedszkole*.

- **YouTube**

YouTube to strona, która działa już od wielu lat. Każdy może zamieścić tam wideo na dowolny temat. Najczęściej publikowane są materiały muzyczne, teledyski, piosenki karaoke itp. Z czasem „władzę” nad stroną przejęli tzw. youtuberzy – osoby, które publikują zazwyczaj monotematyczne filmiki, komentują gadżety, pokazują, jak wykonać pewne czynności, np. zrobić makijaż, lub też prezentują, czym zajmują się na co dzień. Youtuberem może zostać każdy, jeśli tylko ma coś do „powiedzenia”. Widząc na jaką skalę działa strona, szczególnie młodzi ludzie postanowili ułatwić sobie życie – zaczęły powstawać filmiki z różnych dziedzin nauki, w tym audiobooki, filmiki historyczne, lekcje matematyki i fizyki, doświadczenia chemiczne i fizyczne itp. Znacznie ułatwiło to pracę w trybie zdalnym. Najczęściej wykorzystywanymi filmikami były te związane z matematyką i językiem polskim. Matematyka jest dziedziną, której bardzo trudno jest się nauczyć, wyłącznie czytając książkę. Wielu nauczycieli rozsyłało lub nawet samodzielnie tworzyło filmiki, które poza wizualizacją wprowadzały też instrukcje głosowe, co robić krok po kroku – zastąpiło to w pewien sposób lekcje przy tablicy. Z kolei w przypadku języka polskiego

dużą popularnością cieszyły się audiobooki, dzięki którym uczniowie „oporni na czytanie” mogli zapoznać się z treścią lektury. Również fizycy i chemicy mieli możliwość pokazania pewnych zjawisk w praktyczny, a nawet ciekawszy niż na lekcji sposób – w szkole bowiem nie można wykonywać niektórych doświadczeń ze względu na bezpieczeństwo, a w sieci znajduje się mnóstwo filmików z bardzo ciekawymi doświadczeniami, również tymi ekstremalnie niebezpiecznymi. Jednak najbardziej strona YouTube ułatwiła pracę nauczycielom WF-u. Trudno jest bowiem prowadzić lekcje z tego przedmiotu zdalnie. Filmiki pokazujące, jak wykonywać pewne ćwiczenia, zastąpiły słowne opisanie sposobu ich realizacji. Ponadto w szkole nie zawsze da się przeprowadzić aerobik czy zumbę, a dzięki nauce zdalnej osoby zainteresowane wykonywaniem ćwiczeń mogły spróbować czegoś nowego.

- **Audycje radiowe**

Z pomocą uczniom przyszło także radio. Nie były to typowe lekcje jak w telewizji, ale też wspierały one rozwój uczniów, głównie tych najmłodszych. Polskie Radio zajęło się w głównej mierze językiem polskim. Podczas audycji czytane były krótkie lektury, takie jak np. Akademia Pana Kleksa. Od poniedziałku do piątku o 15.30, słuchając audycji *Słowo do słowa*, można było wraz z Panią Literką gimnastykować buzię, nauczyć się poprawnego języka polskiego, a także trenować wymawianie trudnych głosek i łamańców językowych. Ponadto znani dzieciom Kulfon i żaba Monika wraz z policjantem w audycji *Bezpieczny maluch* opowiadali, jak należy bezpiecznie zachowywać się w różnych miejscach publicznych. Polskie Radio stworzyło też zajęcia z rytmiki, podróże z muzyką czy np. naukę piosenek w różnych językach. Propozycje audycji weekendowych tej cyfrowej stacji to baśnie i legendy starych ludów świata, audycja sportowa, nauka śpiewu, audycje kulturalne, ciekawostki historyczne czy wyprawa do polskich parków narodowych. Starsi uczniowie mieli dostęp do nauki języków obcych, w tym angielskiego czy niemieckiego, a pasjonaci historyczni mogli posłuchać ciekawostek lub nawet usłyszeć relację osób uczestniczących w danym wydarzeniu. Uczniowie podchodzący do matury rozszerzonej z języka polskiego podczas audycji mogli posłuchać poezji, krótkich rozpraw, które potem były analizowane przez znane osoby. Mieli też możliwość zapoznania się z tym, jak wiersze analizują pisarze czy aktorzy lub jak interpretował to sam autor.

Wady i zalety nauczania zdalnego

Nauka online, czyli nauka na odległość, jest konsekwencją postępu technologicznego oraz wynikiem zaistniałej sytuacji. To nauczanie zdalne, które może

odbywać się poprzez wewnętrzzszkolne sieci komputerowe lub Internet. Nie wymaga więc fizycznej obecności ucznia na zajęciach. Zjawisko wywołuje różne oceny.

Zalety nauczania na odległość

Najważniejsze zalety nauki online wypływają z jej cechy podstawowej – zdalności. Nauczanie online nie wymaga bezpośredniego kontaktu ucznia z nauczycielem, co otwiera nowe możliwości. Umożliwia naukę osobom, które nie mogłyby uczęszczać na regularne zajęcia z powodu stanu zdrowia lub znacznego oddalenia od danej szkoły. Poprawia komunikację między uczniem a nauczycielem. Kontakt między nimi jest możliwy w każdej chwili, nie tylko podczas zajęć.

Nauka online to nauka zindywidualizowana. Uczeń nie musi dostosowywać się do tempa pracy grupy, może pracować z otrzymanym materiałem we własnym zakresie. Kontakt z nauczycielem również jest indywidualny.

Nauczanie zdalne pozwala także na oszczędność czasu. Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele mogą pracować we własnych domach, nie tracąc czasu na dojazd.

Warto również zauważyć, że materiały dydaktyczne używane w nauczaniu online są mocno urozmaicone. Może to poprawiać efektywność nauki.

Wady nauki online

Brak bezpośredniego kontaktu ucznia z nauczycielem (oraz innymi uczniami), choć jest źródłem zalet nauki online, jest również jego wadą. Ten typ nauki nie przynosi pewnych niewymiernych korzyści, które zapewnia tradycyjna forma nauczania. Uczeń nie podnosi umiejętności społecznych, takich jak sztuka dyskusji czy pracy w grupie. Kontakt z innymi uczniami poprzez czat lub mikrofon i kamerkę ma zupełnie inny charakter niż kontakt osobisty. Nie uczy więc zachowań niezbędnych w realnym świecie. Każdy rodzaj szkoły powinien dawać uczniom pewne obycie. Z kontaktów z nauczycielami i kolegami, uczniowie wnoszą swego rodzaju pakiet informacji praktycznych, przyswajają elementy kultury wyższej. Owe kompetencje kulturowe cenione są w późniejszym życiu szkolnym, a nawet zawodowym. Nauka online edukacji kulturowej nie zapewnia. Wrażenie odosobnienia, którego doświadczają uczniowie uczący się na odległość, jest bardzo częste. Z własnego doświadczenia wiem, że mimo korzystania z dużej liczby materiałów, prezentacji, kart pracy itp., brakuje mi takich środków dydaktycznych, które

mogłabym dać uczniowi do ręki. Nauka z wykorzystaniem tylko zmysłu wzroku i słuchu nie przynosi oczekiwanych efektów.

Należy również pamiętać, że rozbudowa infrastruktury niezbędnej do nauczania zdalnego jest kosztowna. Nawet jeśli nauka online w dłuższym dystansie jest opłacalna, to inwestycje, które trzeba poczynić, by była możliwa, są znaczne.

Wadę stanowi również zawodność technologii. Często dochodzi do „wieszania się” systemu podczas korzystania z Internetu obciążonego limitem przesyłu danych.

Moim zdaniem największą wadą jest jednak brak możliwości stosowania technik bezpośredniego przymusu (motywacji) ze strony nauczyciela. Więcej czasu zajmuje również przygotowanie materiałów do nauki online niż opracowanie klasycznych drukowanych materiałów edukacyjnych.

Wady i zalety nauki zdalnej z perspektywy szkoły

Dla placówek oświatowych nagłe wprowadzenie nauczania zdalnego wiązało się z dokonaniem szeregu zmian. Dla wielu szkół przejście na taki tryb pracy było bardzo trudne w porównaniu do firm, które często korzystają z pracy zdalnej. Nie można jednak jednoznacznie powiedzieć, jakie są wady i zalety ogólnie. Należy podzielić je na konkretne osoby w szkole. Zaczniemy od dyrekcji i pracowników administracji. Dla tych osób zamknięcie szkół nie zawsze wiązało się z tym, że będą pracować w trybie zdalnym. Sekretariat oraz gabinet dyrektora zazwyczaj był otwarty, jedynie wprowadzając zmienione godziny pracy albo wyłącznie rozmowy telefoniczne z zainteresowanymi. Jednak oni także odczuli wpływ nauczania zdalnego. Są bowiem pierwszym kanałem komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniem (rodzicem). Wielu nauczycieli nie zgodziło się, aby przekazywać swój numer dalej, a nie każdy miał stały dostęp do dziennika elektronicznego. Dlatego też administracja musiała być bardzo dobrze poinformowana, gdzie i w jaki sposób dany nauczyciel prowadzi zajęcia i gdzie należy szukać materiałów przesyłanych przez nauczyciela. Z perspektywy dyrektora problem nie dotyczy samego zdalnego nauczania, a nauczycieli. Gdy pracownik przychodzi do pracy, pracodawca ma w pewnym sensie nad nim kontrolę. Dyrektor może w każdej chwili sprawdzić, w jaki sposób nauczyciel wypełnia swoje obowiązki. W przypadku nauczania zdalnego jedyne, co można kontrolować, to przepływ informacji. Gdy ze względu na Covid-19 wprowadzono nauczanie zdalne, kwestie prawne nie były unormowane, dlatego też dyrektor pomimo wielu wątpliwości musiał płacić nauczycielowi, gdyż ten był gotowy do wykonywania czynności zawodowych.

Pojawiały się w związku z powyższym wątpliwości. W głównej mierze chodziło tu o kwestie techniczne. Podczas lockdownu wiele mówiło się o tym, że nauczyciele nie prowadzą zajęć i nie wysyłają materiałów. Należy jednak odpowiedzieć sobie na pytanie, czy było to wykorzystanie lockdownu do dodatkowego wypoczynku, czy jednak za tym kryły się duże problemy techniczne. Dyrektor nie miał możliwości skontrolowania nauczyciela. Wiele szkół wprowadziło jedynie zdalne wysyłanie materiałów do nauki, nie wymagało, aby było to robione zgodnie z planem zajęć. Tutaj pojawia się największa wada kształcenia na odległość z perspektywy dyrektora, a mianowicie pełna pensja dla nauczyciela pomimo wysyłania materiałów niezgodnie z liczbą godzin w umowie, zwłaszcza jeśli chodzi o szkoły prywatne, gdzie pensja zależy od odbytych godzin.

Administracja szkoły w większości przypadków nie widziała zalet zdalnego nauczania. Ta sytuacja odciążała szkołę tylko w jeden sposób – odpowiedzialność za uczniów spadła na rodziców. Każdy inny aspekt zdalnego nauczania nałożył więcej obowiązków na szkołę.

Z drugiej strony pojawia się perspektywa nauczycieli. Największym problemem tej grupy społecznej było wybranie formy przekazywania wiedzy. Pomimo tego, iż mamy XXI wiek, nie każdy ma dostęp do szybkiego łącza internetowego czy komputera. Do tego dochodzi również brak odpowiedniego przeszkolenia. Nauczania zdalne zostało wprowadzone nagle, nikt nie był na to w pełni gotowy. Szkoły na szybko wybierały i narzucały formę nauczania. Wielu nauczycieli błyskawicznie musiało się zaopatrzyć w sprzęt pozwalający na przekazywanie wiedzy. Najlepszą sytuację pod względem technologii mieli nauczyciele, którzy mogli wysłać zadania uczniom poprzez e-mail, e-dziennik czy inne komunikatory. Taka forma wymaga jedynie dostępu do Internetu i możliwości przeniesienia materiałów na nośnik (w formie zdjęcia, skanu czy *printscreen*). Najgorszą sytuacją było wprowadzenie lekcji wideo lub konieczność pracy w aplikacji. Lekcje wideo wymagają bowiem przynajmniej mikrofonu, a w niektórych sytuacjach nawet kamery. W sytuacji, gdy poza szkołami zamknięte były również sklepy stacjonarne, a zamówienia internetowe również miały duże opóźnienie, kupno takiego sprzętu stanowiło problem. Z kolei lekcje przez aplikacje były problematyczne pod względem technicznym. Zajmują one bowiem całkiem dużo przestrzeni na dysku oraz dość mocno obciążają Internet (np. aplikacja MS Teams). Dodatkowym bardzo dużym problemem zarówno dla nauczyciela, jak i ucznia było to, że w jednym momencie ponad 700 tysięcy nauczycieli oraz ponad 4 mln uczniów logowało się do Internetu. Serwery nie były na to gotowe, dlatego też problemy techniczne, brak połączenia z siecią czy brak możliwości zalogowania na stronę były na porządku dziennym. Nauczyciele musieli też dostosować system oceniania do sytuacji. Nie można było karać ucznia za brak obecności czy niewykonane zadania. Nie dało się bowiem udowodnić, czy uczeń nie zrobił cze-

goś, bo nie chciał, czy dlatego że nie miał możliwości technicznych. Taka sama sytuacja tyczyła się uczciwości uczniów. Nauczyciel nie wiedział, czy uczeń wykonał zadanie samodzielnie, czy z czyjąś pomocą. Do tego dochodziło też sprawdzanie prac. W szkole nauczyciel kontroluje na bieżąco, w jaki sposób uczniowie wykonują zadania, a w zdalnym nauczaniu musi to robić poprzez zadawanie prac kontrolnych, które trzeba sprawdzić po skończeniu lekcji. Dopiero po zakończeniu nauczania zdalnego Ministerstwo Edukacji zaczęło pracować nad uogólnieniem zasad kształcenia na odległość. Kolejną wadą z perspektywy nauczyciela było przygotowanie do lekcji. Gdy lekcje są prowadzone przy tablicy, nauczyciel może improwizować, wymyślać zadania na bieżąco, dopowiedzieć pewne rzeczy, zwrócić na coś uwagę czy powtórzyć to czego klasa nie rozumie. W przypadku nauczania zdalnego, jeżeli lekcje były przeprowadzane poprzez głos, video czy udostępnianie ekranu, można mówić o podobieństwach z nauczaniem przy tablicy. Niektórzy jednak zmuszeni byli wysyłać materiały i wszelkiego rodzaju zadania na papierze – wielu przedmiotów, głównie ścisłych, nie da się tak po prostu wytłumaczyć na kartce, można tylko zawrzeć teorię, ewentualnie zrobione zadania krok po kroku. Na przedmiotach ścisłych można jedynie odtworzyć filmik z innej platformy, co i tak nie gwarantuje, że uczeń zrozumie. Na lekcji nauczyciel zawsze może zmienić formę tłumaczenia, dopowiedzieć i odpowiedzieć na zadane pytania. Przygotowanie materiałów do lekcji nie należy do szybkich czynności, a do tego trzeba je przenieść na komputer. Nawet jeżeli materiały były bardzo sumiennie i dokładnie przygotowane nauczyciel nie miał pewności, że uczeń w ogóle je przeczyta.

Pomimo wielu wad nauczyciele widzieli też kilka zalet. Pierwszą z nich był brak odpowiedzialności za uczniów. W szkole nauczyciel musi mieć „oczy dookoła głowy”. Jeżeli coś stałoby się uczniowi w trakcie lekcji bądź przerwy, to odpowiada za to nauczyciel dyżurujący bądź uczący. W trakcie nauczania zdalnego odpowiedzialność przejmuje rodzic.

Kolejną zaletą jest odpoczynek. Jakkolwiek nie brzmi to samolubnie, nauczyciel pracując w domu, odpoczywa. Nie musi wstać wcześniej rano, aby zdążyć do pracy, nie musi martwić się o zakorkowane ulice. Zwłaszcza w przypadku samego wysyłania materiałów, wysyła je, a potem wystarczy, że będzie pilnować, czy jakiś uczeń nie zadaje pytań i w tym czasie może robić zupełnie inne rzeczy. Dzięki temu, że nauczyciel pracuje zdalnie, oszczędza całkiem sporo pieniędzy. Nierzadko ma do pracy daleko, a przyjmując, że większość nauczycieli dociera do pracy samochodem – oszczędność przy pracy z domu może wynosić nawet kilkaset złotych miesięcznie. Do tego doliczyć można oczywiście oszczędność czasu na dojazd i powrót do domu.

Wady i zalety nauczania zdalnego z perspektywy ucznia i rodzica

Uczniowie na informację, że szkoły zamknięto do odwołania, początkowo zareagowali z wielką euforią. Pojawiły się tym samym bowiem dodatkowe dni wolne od szkoły – tak rzeczywiście było początkowo. Bez prawnego uwarunkowania nauczania zdalnego uczniowie otrzymywali często zadania raz bądź dwa razy w tygodniu, a na ich wykonanie mieli nawet do kilku dni. Szkoły nie miały przygotowanego planu awaryjnego na wypadek zamknięcia i wszystkie decyzje podejmowały już po zamknięciu. Uczniowie zatem mogli wykorzystać sytuację na swoją korzyść, zwłaszcza że wielu rodziców w tym czasie nadal chodziła do pracy. Szybko jednak okazało się, że zdalne nauczanie przyniosło więcej problemów niż korzyści.

W szkołach branżowych największym problemem były kwestie praktyk zawodowych. Wiele szkół zostało zmuszonych do przeniesienia ich na inny termin. Dla uczniów będzie się to wiązało z dodatkowymi obowiązkami, gdyż po skończeniu praktyk, w większości w nowym roku szkolnym, nauczyciele zaczynają iść szybko z materiałem, tak aby wyrobić się do końca roku szkolnego. Wielu jednak uczniów wykorzystało zamknięcie szkół i porozumiało się z pracodawcami, aby troszkę „dorobić”, oczywiście zakładając, że miejsce pracy również nie było objęte lockdownem. Pracodawcy w większości zgadzali się, pozyskując tym samym dodatkowe ręce do pracy, a uczeń zyskał na dodatkowych praktykach. W tej grupie uczniów – tak samo jak w przypadku studentów – najbardziej ucierpiał ci, którzy w szkole mieli zajęcia praktyczne. Niektórych czynności uczeń nie mógł wykonać w domu, choćby ze względu na zasady BHP. Wszelkie zajęcia np. związane z elektryką muszą być wykonywane pod okiem specjalisty. Wiedza tego typu musi zostać zdobyta, więc zostanie to najprawdopodobniej dodane do innych przedmiotów w kolejnych semestrach.

Szkoły podstawowe oraz licea ogólnokształcące nie mają zazwyczaj w swoich programach zajęć praktycznych, więc z tym uczniowie nie musieli się zmagać. Jednak biorąc pod uwagę uczniów wszystkich szkół, najbardziej ucierpiałoby zdobywanie wiedzy. To, co wydawało się „dodatkowymi wakacjami”, zamieniło się w godziny pracy przy komputerze oraz dużą liczbę prac domowych. Podczas zadań przy tablicy nauczyciel widzi możliwości uczniów i jest w stanie stwierdzić, czy może podążać dalej z tematem, czy jeszcze nie. Ta zdolność zanikła, gdy zabrakło kontaktu z drugą osobą. Nauczyciele wykorzystali zdalne nauczanie do nadrobienia programu, dodając dodatkowe prace na ocenę. W normalnych warunkach nauki stacjonarnej uczeń wykonałby większość zadań na lekcji, pisząc notatki czy pracując przy tablicy – nauczyciel mógł podpowiedzieć bądź też inny uczeń zgłosić się do odpowiedzi. Kształcenie na odległość spowodowało, że wszelkie zadania, notatki uczeń musiał zrobić w domu, tyle że tym razem nauczyciel nie mając świadomości ile uczeń dałby radę zrobić w ciągu 45 minut w szkole, zadawał to,

co normalnie zaplanowałyby na lekcję. Również sprawdziany czy kartkówki zamieniały się często w prace zaliczeniowe, które pochłaniały znacznie więcej czasu niż zwykła praca klasowa. Już od samego początku nauczania zdalnego słychać było, że uczniowie mają zbyt dużo zadane i że nie są w stanie „wyrobić się” z materiałem. Trudniejsze było też samo zrozumienie zagadnienia. W przedmiotach ścisłych nie wystarczy tylko przeczytać notatkę – bez odpowiedniego przekazania wiedzy oraz przećwiczenia samo czytanie to za mało.

Najbardziej w tej kwestii ucierpiali najmłodsze dzieci. Starsze klasy, licea, technika czy studenci mają już zakodowane podstawowe zagadnienia oraz porafią się uczyć w trudnych warunkach. Najmłodsze klasy, zwłaszcza te, które dopiero weszły w świat przedmiotów szkolnych, poznają nowe, nieznane im wcześniej rzeczy. Taki człowiek potrzebuje wsparcia i kontaktu z nauczycielem. Nie umie jeszcze sam uczyć się z notatek, a rodzice często nie pamiętają, czego nauczyli się w szkole. Uczniowie klas najmłodszych bardzo często nie znają się na technologii, w tym na wysyłaniu prac czy maili. Problemem dla nich było na pewno wprowadzenie portali edukacyjnych oraz aplikacji typu wideoczat, gdzie sama rejestracja wymagała podstawowej wiedzy z tego zakresu. Kolejnym bardzo ważnym problemem były kwestie zdrowotne. Dzieci spędzały wiele godzin przed komputerem, odczytując zadania czy biorąc udział w lekcjach online. Nie od dziś wiadomo, że dłuższe korzystanie z komputera, zwłaszcza u dzieci, może spowodować problemy ze wzrokiem czy kręgosłupem. W trybie stacjonarnym uczniowie po powrocie do domu zazwyczaj wykonywali zadania w podręcznikach, korzystając z Internetu jedynie dla ułatwienia. Tutaj komputer był źródłem zadań. Należało najpierw odczytać informację, ewentualnie zrobić notatkę, a w najgorszym wypadku obejrzeć kilkunastominutowy filmik edukacyjny. Nagle z zaledwie kilku godzin popołudniu zrobił się cały dzień przy komputerze. Dodatkowo pogorszyła się też koncentracja uczniów. Po pierwsze w domu jednostka nie ma aż tyle motywacji do pracy co w szkole – oczywiście również dotyczy to dorosłych. Po drugie w wielu domach w czasie lekcji byli inni domownicy, w tym niemowlaki. Uczeń słysząc różne dźwięki dobiegające zza drzwi, nie do końca umiał skupić się na nauce.

Nieco inaczej sytuacja wyglądała na poziomie szkolnictwa wyższego. Ta grupa uczniów (studentów) najbardziej odczuła wprowadzenie kształcenia na odległość tylko w jednym rodzaju zajęć, a mianowicie we wszelkiego rodzaju pracowniach, laboratoriach i zajęciach praktycznych. Wykłady były prowadzone tak jak zazwyczaj albo poprzez lekcje wideo, gdzie wykładowcy dyktowali długie notatki do zeszytu, tak jak zwykli to robić w sali, albo po prostu wysyłali je uczniom w pliku pdf. Jednak zajęcia praktyczne, które dla wielu uczniów stanowią najważniejszą część studiów, musiały być odwołane. Zajęcia zdalne w przypadku wielu kierunków nie zastąpią kontaktu z np. substancjami, stworzeniami czy specjalistycznymi urządzeniami, których nie kupimy w pierwszym lepszym sklepie. Po ponownym otwarciu uczelnie będą odrabiać takie zajęcia, jednak to zwiększy liczbę obowiąz-

ków dla studentów. W czasie zamknięcia uczelni na nieszczęście odbyła się sesja egzaminacyjna. Niestety bez względu na sytuację wszystkie egzaminy (poza praktycznymi) musiały się odbyć. Dla osób, które poszły na studia techniczne, inżynierskie itp., była ona jedną z najtrudniejszych. Tak samo jak w przypadku zwykłych szkół, wielu zagadnień nie da się wytłumaczyć przez czat – a tutaj mamy do czynienia z naprawdę rozległym i bardzo trudnym materiałem. Dla wielu studentów nauczanie zdalne przyniosło jednak „korzyści”. Pisząc egzamin teoretyczny, studenci prześcigali się w sposobach ściągania: od otwartych na biurku książkach po dwa ekrany komputera i pomoc osoby z zewnątrz. Kolejną zaletą była na pewno możliwość powrotu do domu dla studentów dojeżdżających oraz oszczędzenia środków zwykle ponoszonych na wynajęcie mieszkania/pokoju. Wielu w czasie zamknięcia poszło do dorywczej pracy lub w spokoju dokończyło prace zaliczeniowe. Dla studentów ten okres był na pewno pewną formą odpoczynku od natłoku obowiązków podczas nauczania stacjonarnego, a części z nich ułatwił zdanie trudnych egzaminów końcowych.

Z kolei dla rodziców pierwszą zaletą wprowadzenia zdalnego nauczania jest niewątpliwie większa kontrola nad dzieckiem. Rodzice, zwłaszcza ci, którzy też przeszli na pracę zdalną, widzą, jak ich dziecko pracuje, co musi odrobić. Gdy szkoły były otwarte, rodzic nie miał stuprocentowej pewności, że dziecko uważnie słucha, czy wszystko zapisuje oraz czy zapisuje dokładnie, co jest zadane. Kolejną zaletą jest oszczędność czasu. Wielu rodziców bowiem nie musiało już dowozić dziecka na zajęcia. Nie trzeba było też robić kanapek do szkoły, bo można normalnie zjeść śniadanie w domu. Rodzice młodszych dzieci nie musieli martwić się o ubiór dziecka do szkoły, gdyż ten podczas lekcji online mógł być nawet domowy, swobodny.

Niestety pomimo wielu zalet nauczania zdalnego to właśnie rodzice „ucierpieli” najbardziej. Musieli bowiem przejąć role nauczyciela. Głównie chodzi tu o poziom szkoły podstawowej. Bardzo dużo mówiło się w mediach, że rodzice zostali obciążeni dodatkowym obowiązkiem wytłumaczenia dziecku pewnych zagadnień czy pomocy w zadaniu domowym.

Wymienione wady nie niwelują jednak zalet i nowatorstwa oraz szerokich możliwości edukacji elektronicznej. Może ona stanowić fajne uzupełnienie tradycyjnej pracy z uczniem.

Wsparcie nauczania zdalnego

W marcu 2020 roku nauczanie dzieci zostało poddane ważnej próbie. Szkoły nie przygotowane do nauczania online wielokrotnie improwizowały. Dyrektorzy szkół korzystali z narzędzi, które aktualnie były dla nich dostępne – początkowo głównie był to e-dziennik. W Polsce najbardziej rozpowszechnione są dwie

aplikacje e-dzienników: Vulcan oraz Librus. Ich ograniczone możliwości przesyłu danych (słabe serwery) oraz braki w możliwości przekazywania załączników uczniom szybko zweryfikowały ich przydatność podczas nauczania online. Często szukać innych narzędzi, które lepiej by się sprawdziły podczas nauczania. (W mojej szkole został stworzony dla poszczególnych klas dysk, na którym zapisywano materiały dla uczniów). Epidemia w marcu nie stanowiła jeszcze wysokiego zagrożenia dla społeczeństwa, ale wszyscy wiedzieli, że jest to tylko kwestia czasu. Początkowe zamknięcie szkół na dwa tygodnie było ciągle przedłużane. W maju pozwolono na przeprowadzenie stacjonarnych konsultacji z uczniami klas ósmych. Nikt jeszcze wtedy nie wierzył, że egzaminy się odbędą. Jednak przeprowadzono je w czerwcu z zastosowaniem obostrzeń sanitarnych. Było to niesamowite wyzwanie dla dyrektorów szkół oraz całej dyrekcji i obsługi pracującej w szkołach. Uczniowie dobrnęli na nauczaniu zdalnym do końca roku szkolnego 2019/2020. Wszyscy wiedzieli, że nauczanie wymaga ogromnego wsparcia finansowego, sprzętowego, szkoleniowego. Nauczyciele, często osoby po pięćdziesiątym roku życia, stanęli przed zupełnie inną rzeczywistością, wielu z nich ciężko przyjmowało zmiany w nauczaniu. Podczas wakacji dyrektorzy starali się przygotować na drugą falę pandemii, kiedy to liczba zachorowań ponownie spowoduje zamknięcie szkół. Wszyscy wiedzieli, że lekcje online muszą się odbywać według ustalonego planu i za pomocą określonych komunikatorów, które umożliwią kontakt z uczniem. Także rodziny potrzebowały wsparcia sprzętowego, często kilkoro dzieci korzystało z jednego komputera. Od 1 kwietnia br. samorządy mogły starać się o pieniądze na zakup sprzętu dla uczniów i nauczycieli do zdalnej nauki – w pierwszej kolejności były to: komputery, laptopy czy tablety; można było też kupić niezbędne oprogramowanie, ubezpieczenie sprzętu, mobilny dostęp do Internetu lub inne akcesoria potrzebne w zdalnym nauczaniu. Do rozdysponowania była kwota 500 mln zł przeznaczona na informatyzację szkół, samorządy mogły dostać od 35 tysięcy do 100 tysięcy złotych – o pieniądze mogła wnioskować każda gmina i powiat, a co istotne nie był wymagany wkład własny. Nie były również określone wymagania dotyczące konkretnego sprzętu.

Operatorzy sieci komórkowych, w ramach własnych działań, za darmo lub za symboliczną złotówkę oferowali dodatkowe pakiety Internetu dla uczniów. Sieć Orange udostępniła specjalny pakiet 100 gigabajtów Internetu za złotówkę. Sieć Play24 przygotowała dla uczniów pakiet dodatkowych 10 GB danych. Dotyczyło to klientów wszelkich typów usług abonamentowych, MIX oraz na kartę. W sieci T-Mobile każdy klient, także uczniowie, mogli skorzystać z dodatkowych, bezpłatnych pakietów Internetu, które sieć przygotowała na okres trwania epidemii. Prezesi dużych firm kontaktowali się z dyrektorami szkół w celu przekazania laptopów poleasingowych. Ruszyły również szkolenia dla nauczycieli, którzy chcieli podnieść swoje kwalifikacje i rozszerzyć swoje wiadomości informatyczne. Co najważniejsze, były to szkolenia darmowe.

We wrześniu szkoły zaczęły pracować stacjonarnie. Dyrektorzy wraz z nauczycielami opracowali zgodnie z wytycznymi GiS¹² regulaminy, które zostały zaakceptowane przez rodziców uczniów. Starano się systematycznie wietrzyć sale lekcyjne. Dezynfekować ławki po zajęciach. Na przerwie uczniowie chodzili w maseczkach. Dezynfekcja rąk dzieci i nauczycieli odbywała się przed i po każdej lekcji. Już wtedy było wiadomo, że ten sposób nauczania nie potrwa długo. Wykorzystano miesiąc wrzesień na wybór odpowiedniej aplikacji, z której będzie korzystała szkoła podczas nauki online. W wielu szkołach był to pakiet Office 365, w ramach którego zaczęto korzystać z aplikacji MS Teams. W miesiącu wrześniu wszystkie grupy zostały przeszkolone (dzieci, rodzice, nauczyciele, pracownicy sekretariatu i dyrekcja szkoły).

W październiku szkoły zostały ponownie zamknięte. Tym razem nauczanie wyglądało już znacznie lepiej. Nauczyciele cały czas mogli korzystać z darmowych szkoleń. Cykl takich szkoleń przygotowała Fundacja PGNiG im. Ignacego Łukasiewicza. Odbywały się one w formie otwartych webinarów. Podczas szkoleń poruszane były następujące zagadnienia: filozofia nauczania zdalnego, przygotowanie do zajęć, organizacja pracy nauczyciela, aspekty techniczne nauczania na odległość, możliwość pracy w chmurze, przydatne narzędzia ułatwiające codzienną pracę. Było to duże wsparcie dla nauczycieli. Nieoczekiwaniem i równie ważnym wsparciem dla tej grupy społecznej było otrzymanie 500 zł na zakup sprzętu do nauczania zdalnego. Do końca grudnia br. nauczyciele zaangażowani w pracę zdalną z uczniami otrzymali pieniądze na dofinansowanie do zakupu sprzętu, akcesoriów komputerowych lub oprogramowania. Rząd przeznaczył na ten cel ok. 300 mln zł dodatkowych środków. Obecnie wsparcie dla szkół jest spore. Wszyscy nauczyciele i uczniowie, którzy mieli problem ze sprzętem, otrzymali na czas nauczania zdalnego laptopy. Ta forma pomocy okazała się również bardzo przydatna. Samorządy, na tyle na ile mogły, wspierały pracę dyrektorów szkół, a co za tym idzie również nauczycieli. Został również przygotowany cykl 10 filmów edukacyjnych pod wspólnym tytułem *Bezpieczni w czasie epidemii*. Jest to nowy projekt przygotowany w odpowiedzi na obecne potrzeby rodzin, który podpowiada, jak bezpiecznie żyć w czasie COVID-19.

Podsumowanie

Jednym z większych wyzwań w okresie pandemii okazała się edukacja. Wybuch epidemii wywołanej wirusem SARS-CoV-2 w marcu spowodował zamknięcie szkół, które z przerwą na wakacje i pierwszy miesiąc nowego roku szkolnego. Uczniowie i nauczyciele siedli przed komputerami, a bardzo szybko okazało się,

¹² GiS – Główny Inspektorat Sanitarny.

że zdalne nauczanie znacznie różni się od tego tradycyjnego. To był ciężki czas. Chyba inaczej nie da się tego określić. Dla dzieci i młodzieży ogromnie stracony, bo przecież nauka zdalna, różni się od bycia z nauczycielem w klasie. Dodatkowo oderwanie dzieci od środowiska, długotrwałe siedzenie przed komputerami na pewno odbije się na ich kondycji psychicznej. Ministerstwo zmieniło nawet wymagania egzaminacyjne dla uczniów klas ósmych. Pedagogom i rodzicom, którzy w wielu przypadkach musieli wspierać dzieci podczas nauki zdalnej, nie było wcale łatwiej. Mam nadzieję, że z całej tej sytuacji wyciągniemy wnioski na przyszłość.

Bibliografia

Giordano P., *W czasach epidemii*, wyd. Sonia Draga, 2020.

Korzan D., *Ewolucja kształcenia zdalnego*, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, Płock 2020.

Marciniak L., Piotrowska-Albin E., *Nauczanie hybrydowe w okresie zawieszenia zajęć w czasie epidemii*, Wolters Kluwer, Warszawa 2020.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 roku w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. 2021 poz. 2394).

Ziółkowski P., *Techniki nauczania na odległość z wykorzystaniem Platformy Moodle*, [w:] P. Ziółkowski (red.), *Nowoczesne formy doskonalenia pracy nauczyciela*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2017.

Ziółkowski P., *Teoretyczne podstawy kształcenia*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2015.

Netografia:

www.portaloswiatowy.pl

www.gov.pl

www.mein.gov.pl

Monika Szatkowska

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

POSTAWY WYCHOWAWCZE RODZICÓW A RADZENIE SOBIE W SYTUACJACH TRUDNYCH I Z NEGATYWNYMI EMOCJAMI – OCENA Z PERSPEKTYWY DOROSŁEGO ŻYCIA

**Parents' attitudes and coping
with difficult situations and negative emotions
– assessment from the perspective of adult life**

Streszczenie: Tematem niniejszego artykułu są postawy rodzicielskie oceniane retrospektywnie a radzenie sobie w sytuacjach trudnych i z negatywnymi emocjami w dorosłym życiu. Celem badania było sprawdzenie hipotez zakładających różnice w wynikach kobiet i mężczyzn oraz zbadanie, czy są pewne postawy matek/ojców, które wskazują na zależności z poziomem prężności i kontrolą emocji. Ponadto sprawdzono podobieństwo postaw rodzicielskich oraz to, jakie wyniki badania uzyskują, gdy postawy rodziców różnią się. Wykorzystane w badaniu kwestionariusze to KPR-Roc do oceny postaw rodzicielskich, SPP 25 – skala do zbadania poziomu prężności psychicznej oraz CECS – skala kontroli emocji, która ma na celu sprawdzenie, czy badany ma tendencje do tłumienia bądź ujawniania negatywnych emocji. W badaniu wzięło udział 335 osób. W wyniku analizy wykazano wiele istotnych statystycznie zależności pomiędzy postawami rodziców a poziomem prężności u dorosłych dzieci. Istotne znaczenie dla wyników ma poziom zbieżności postaw matek i ojców. Wykazano jedynie jeden istotny związek pomiędzy jedną z postaw rodziców a poziomem kontroli gniewu. Ponadto mężczyźni uzyskali wyższe wyniki zarówno w skalach prężności psychicznej, jak i w skalach kontroli emocji. W dużej mierze udało się potwierdzić założone hipotezy.

Słowa kluczowe: postawy rodzicielskie, prężność psychiczna, kontrola emocji, rodzice, dzieciństwo, tłumienie emocji, wyrażanie emocji.

Abstract: This article focuses on parenting attitudes assessed retrospectively versus coping with difficult situations and negative emotions in adulthood. The purpose of this research study was to test hypotheses involving differences in gender outcomes and to examine whether there are certain mother/father attitudes that indicate relationships with levels of resilience and emotion control. In addition, the similarity of parental attitudes was tested and what scores respondents obtain when parental attitudes differ. The questionnaires used in this study were KPR-Roc to assess parental attitudes, SPP 25 – a scale to examine the level of psychological resilience, and CECS – an emotion control scale to see if the respondent tends to suppress or disclose negative emotions. There were 335 participants in the study. The analysis revealed many statistically significant relationships between parental attitudes and levels of resilience in adult children. Significant to the results is the level of

congruence between mothers' and fathers' attitudes. Only one significant relationship was found between one parent's attitude and level of anger control. Moreover, males obtained higher results in both scales of psychological resilience and scales of emotion control. We were largely successful in confirming our hypotheses.

Keywords: parental attitudes, psychological resilience, emotion control, parents, childhood, suppressing emotions, expression of emotion.

Wprowadzenie

Artykuł skupia się na kwestii zależności pomiędzy postawami wychowawczymi matek i ojców, które zostały ocenione retrospektywnie przez dorosłe osoby, a ich związkiem z poziomem prężności psychicznej oraz kontrolą emocji (tłumieniem bądź wyrażaniem). Analizowanie własnych zachowań i postaw jest cenne, jednak w literaturze coraz częściej można spotkać ocenianie postaw rodziców przez dorosłe córki i synów. Interesującą rzeczą stanowi, jak dorosłe osoby postrzegają własnych rodziców oraz jak myślą o ich zachowaniach w kontekście utrwalonych postaw, które można ująć w pewne ramy i opisać. Temat ten ma duże znaczenie, ponieważ style wychowawcze rodziców oraz postawy, jakie oni prezentują, są podstawą dla rozwoju oraz kształtują predyspozycje do radzenia sobie w sytuacjach trudnych i stresujących od wczesnego dzieciństwa aż po wiek dojrzewania i dorosłość. Na owe radzenie sobie w sytuacjach trudnych z kolei ma wpływ prężność psychiczna oraz zdolność do wyrażania emocji w sposób konstruktywny, umiejętność ich komunikowania i rozwiązywania problemów. Rodzice poprzez prezentowanie pewnych przekonań i zachowań wpływają w bardzo istotny sposób na to, jak ich dziecko postrzega świat, innych ludzi i siebie. Zarówno myśli, działania, uczucia i przekonania matek i ojców w odniesieniu do dzieci można ująć w kontekst pewnych charakterystycznych postaw. Zależnie od tego, jakie te postawy są i czy występuje przewaga pozytywnych nad negatywnymi, możemy zastanawiać się i szukać związków tychże zachowań rodziców z funkcjonowaniem dziecka np. w odniesieniu do odporności psychicznej i wyrażania emocji, co zostało poczynione w tym opracowaniu.

Problematyka badań w świetle teorii

Postawy rodzicielskie

Według Plopy¹ postawę rodzicielską można rozumieć jako poznawcze, emocjonalne oraz zachowaniowe odnoszenie się do dziecka, które kształtuje się pod-

¹ M. Plopa, *Więzi w małżeństwie i rodzinie – metody badań*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.

czas pełnienia funkcji rodzicielskiej. Istnieje wiele badań naukowych potwierdzających znaczenie postaw rodzicielskich dla rozwoju dziecka i kształtowania jego osobowości, zachowań oraz kompetencji interpersonalnych. „Jeśli wzorce interakcji w rodzinie wspierają młodego dorosłego w jego dążeniu do autonomii i samowystarczalności, tym samym będą wspierać proces jego indywidualizacji. Jeśli zaś wzorce interakcji rodziny są zbyt sztywne, mało podatne na zmianę, wtedy zaś proces indywidualizacji może być hamowany”². Na szereg konstruktów psychologicznych ma wpływ to, czy rodzice prezentują wobec dziecka zachowania dające poczucie bezpieczeństwa i bliskości oraz czy okazują szacunek dla autonomii dziecka, przez co dają szansę na wszechstronny rozwój.

W sytuacji gdy rodzice wykazują sprzeczne postawy bądź ich zachowania są niespójne i niezrozumiałe, dziecko może stanąć przed konfliktem lojalnościowym bądź może chcieć zadowolić obie strony, by czuć się akceptowane i kochane oraz starać się udowodnić rodzicom, że jest ważne. Przykładowo w sytuacji gdy jeden rodzic prezentuje postawę akceptacji i dopasowywania wymagań do możliwości dziecka, a drugi stawia dziecku nadmierne wymagania i akceptuje je tylko wtedy, gdy sobie na to „zasłuży” osiągnięciami, dziecko ostatecznie nie rozumie, w jakiej sytuacji się znajduje i jak powinno się zachowywać, by dopasować się do wymagań zarówno matki i ojca. Często dziecko staje się ofiarą próby przystosowania się do kolidujących i sprzecznych oczekiwań. Kierując się zasadą komplementarności ról rodzicielskich działania matki i ojca, nie powinny być sprzeczne, ponieważ dziecko będzie miało trudność z podążaniem za oczekiwaniami rodziców.

W literaturze przedmiotu odnaleźć można wiele publikacji odnoszących się do tematu postaw rodzicielskich, prób ich sklasyfikowania, zdefiniowania oraz poszukiwania zależności pomiędzy nimi a wieloma konstruktami psychologicznymi. Przykładowo M. Ziemska³ w swojej definicji postawy rodzicielskiej zwraca uwagę na 3 składniki: komponent poznawczy, uczuciowo-motywacyjny i behawioralny. Składnik poznawczy dotyczy tego, w jaki sposób dziecko jest postrzegane przez rodzica i oceniane. Drugi komponent ujawnia się w wypowiedzi, barwie oraz tonie głosu rodzica. Trzeci to element, w którym rodzic prezentuje pewne zachowanie wobec dziecka, stosuje wobec niego kary bądź nagrody. W literaturze wyróżnia się różne typologie postaw, poczynając od pierwszej próby klasyfikacji L. Kanner, w której wytypował on postawy takie jak akceptacja i miłość, jawne odrzucanie, perfekcjonizm i nadmierna opieka⁴. Były one swoistymi fundamentami dla wielu kolejnych badaczy, na tyle że mają one swoje odzwierciedlenie w najnowszych klasyfikacjach. W niniejszym badaniu oparto założenia na kon-

² Ibidem.

³ M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1979.

⁴ Za: M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, cz. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 132–135.

cepcji M. Plopy, który wyróżnił następujące postawy: pozytywne – akceptacja i autonomia oraz negatywne – nadmierne wymagania, niekonsekwencja i nadmierne ochranianie⁵. Poniżej znajduje się dokładny opis poszczególnych postaw, na podstawie których powstał kwestionariusz KPR-Roc wykorzystany w badaniu:

- **Wymiar I. Akceptacja/odrzućanie**

Rodzic, który zapamięćany został jako akceptujący, dziecko pamięća jako osobę okazującą bezwarunkową tolerancję i miłość, gdzie w kontakcie z nim możliwa była swobodna wymiana myśli i uczuć. Rodzic taki charakteryzuje się wrażliwością na potrzeby dziecka, a przebywanie z nim jest źródłem radości i satysfakcji. Naucza ufności wobec świata i otwartości na niego. Z kolei rodzica reprezentującego odrzućanie dziecko zapamięća jako chłodnego, niedostępnego i unikającego bliskości. Czuje dystans wobec rodzica i nie dąży do bliskości, gdyż obawia się ponownego odrzućenia. Z perspektywy osoby dorosłej często myśli, iż był obojęćny dla ojca czy matki.

- **Wymiar II. Postawa nadmiernie wymagająca**

Rodzic wymagał bezwzględnego posłuszeństwa, został zapamięćany jako narzućający nakazy, zakazy i wymierzający kary. Dążenia dziecka do samodzielności były hamowane poprzez kolejne stawiane mu wymagania, wykonanie poleceń egzekwowane, a zadania stawiane dziecku nie zawsze dostosowane do jego możliwości. Brak spodziewanych osiągnięć wiązał się z karą, krytyką, ośmieszeniem i arogancją. Dziecko mogło mieć poczucie, że nigdy nie zadowoli rodzica i nie spełni jego oczekiwań. Mogło podejmować usilne próby podporządkowania się rodzicowi, tak aby zdobyć jego uznanie i miłość.

- **Wymiar III. Postawa autonomii**

Rodzic zapamięćany został jako rozumiejący i akceptujący potrzeby dziecka, zezwalał na autonomię i samodzielne rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji. Rodzic doceniał i szanował potrzebę prywatności, wykazywał się elastycznością i zrozumieniem. Dziecko mogło mieć poczucie swobody i przyzwolenia na posiadanie tajemnic bez konieczności dzielenia się sprawami prywatnymi z rodzicem.

- **Wymiar IV. Postawa niekonsekwentna**

Dorosłe dziecko pamięća rodzica jako nerwowego, działającego pod wpływem emocji i impulsów, zmiennego i niestabilnego emocjonalnie. Prawdopodobnie często objawiało się to niekonsekwencją w zachowaniach,

⁵ M. Plopa, K. Lorecka, *Attachment styles and the quality of close relationships*, „Przegląd Psychologiczny”, 2019, 62(4), s. 567–581.

postawach i słowach wypowiedzianych przez rodzica. Kary i nagrody były zmienne i zależne od nastroju. Rodzic nie potrafił stworzyć spokojnego i relaksacyjnego klimatu w rodzinie, który sprzyjałby otwartości i ufności ze strony dziecka.

- **Wymiar V. Postawa nadmiernie ochraniająca**

Dziecko pamięta rodzica jako nadmiernie ingerującego w jego sprawy, dającego rady i chcącego chronić za wszelką cenę. Rodzic taki dawał mało okazji do swobodnego eksplorowania, gdyż wynikało to z nadmiernej troski o dziecko. Wszelkie próby zdobycia własnej autonomii i budowania tożsamości wywoływały u rodzica lęk i niepewność.

Poprzez zachowania rodziców dziecko nabywa pewne wzorce, które kształtują jego wizję świata i postrzegania samego siebie, ludzi, otoczenia. Rodzice muszą w odpowiedni sposób prezentować postawy wychowawcze i wraz z upływem czasu dostosowywać je do współczesnego świata. Powinni mieć świadomość wielu mitów przekazywanych z pokolenia na pokolenie bądź starać się nie powielać złych wzorców przekazanych im przez własnych rodziców. Z całą pewnością ważne jest, na ile postawy prezentowane przez oboje są zgodne, na ile zaś sprzeczne ze sobą, to znaczy, na ile podobnie zachowują się matka i ojciec w kontekście danej postawy, np. akceptacji bądź niekonsekwencji. Dla postaw pozytywnych najkorzystniejsze jest gdy rodzice są zgodni i oboje pokazują na co dzień akceptację wobec dziecka i szanują jego autonomię. Podczas gdy rozbieżność postaw i niska zgodność (np. jeden rodzic jest akceptujący, a drugi odrzucający) prowadzi do sytuacji niejasności oraz niestabilności emocjonalnej, co niesie za sobą szereg konsekwencji na przyszłość. Należy zwrócić uwagę również na sytuację zgodności postaw negatywnych, które „w różny sposób ograniczają rozwój dziecka, również zaburzając jego naturalny proces rozwoju”. Sytuacja, w której i matka, i ojciec są nadmiernie wymagający wobec dziecka, nadmiernie ochraniający, nieszanujący autonomii itd., jest niekorzystna dla dziecka i powoduje wiele trudności w rozwoju młodego człowieka. Może mieć to dalsze konsekwencje w jego życiu. Podsumowując, nie zawsze zgodność postaw rodziców jest dobra dla dziecka. W kontekście na przykład niekonsekwencji i stawiania nadmiernych wymagań o wiele korzystniejszej dla dziecka byłoby, gdyby choć jeden rodzic nie reprezentował takich zachowań.

Stosunki między rodzicami i prezentowane przez nich zachowania mają znaczący wpływ na funkcjonowanie dziecka i jego rozwój. Szczególnie sprzyjające warunki są wtedy, gdy rodzice charakteryzują się akceptacją, otwartością, tolerancją, zrozumieniem i szacunkiem. Jeśli w rodzinie otwarcie mówi się o problemach i wspólnie się je rozwiązuje, wówczas istnieje przestrzeń na okazywanie swoich słabości oraz eksponowanie prawdziwych uczuć. Otwartość rodziców na spontaniczność i szczerłość jest korzystna dla rozwoju całej rodziny. Ułatwia to znacz-

nie mierzenie się z trudnościami i mówienie o nich. Jest to szczególnie istotne w chwilach kryzysu emocjonalnego i poszukiwania wsparcia.

Istotny wniosek, który nasuwa się po zapoznaniu z dostępnymi publikacjami naukowymi, jest następujący: postawy rodzicielskie mają bardzo duży wpływ nie tylko na rozwijanie się i funkcjonowanie w okresie wczesnego dzieciństwa, ale ma również dalej idące skutki w okresie nastoletnim, a później w dorosłości. Stąd też dużo zalet przypisać można badaniom wykonywanym retrospektywnie, gdzie osoby dorosłe oceniają rodziców poprzez pryzmat wspomnień z dzieciństwa, które pozostają w pamięci na zawsze i stanowią pewną bazę. Retrospekcja w tym kontekście polega na odtwarzaniu przeżyć z przeszłości, pewnych sytuacji, usłyszanych słów, zaobserwowanych zachowań oraz postaw. Retrospektywna ocena postaw matek i ojców to w zasadzie uwewnętrzniony obraz ich oddziaływań, będących ekspresją ich osobowości⁶. Uczucia związane z relacją z rodzicami są tak silne, że będąc osobą dorosłą, doskonale pamięta się dzieciństwo, a dokładnie klimat relacji w domu. Sposób, w jaki było się traktowanym przez własnych rodziców, pozostaje jako obraz wspomnień na całe życie. Cały zbiór zachowań zbiera się w pewien opis cech charakterystycznych dla matki i ojca. Na proces zapamiętywania wpływają zarówno bodźce zewnętrzne (np. miejsce, sytuacja, inni ludzie), jak i emocje (m.in. poziom odczuwanego pobudzenia, intensywność emocji, sposób ich wyrażenia bądź stłumienie). Szczególnie dobrze zapamiętane są zdarzenia z przeszłości, którym towarzyszyły silne emocje. Pamięć bowiem wzmacniana jest przez emocje, za które odpowiada układ limbiczny. Od najmłodszych lat grupowane są w pamięci elementy otaczającego świata (i związane z nimi odczucia) w różne kategorie pojęć, silnie ze sobą skojarzonych. Tak stworzone schematy, pomagają uporządkować i zrozumieć posiadaną wiedzę o świecie, innych ludziach i o sobie. To w dużej mierze od postaw wychowawczych rodziców zależy, jakie schematy powstaną w umyśle dziecka i jak dalej będą się rozwijać. Szczególnie trudne dla rozwoju dziecka będzie wzrastanie wśród postaw negatywnych i krzywdzących. „Dodatkowo, mechanizmy obronne nie umożliwią pozbycia się negatywnych emocji i uczuć związanych z rodzicami, jedynie je przykryją. Choć dorosły człowiek nie będzie zdawał sobie z tego sprawy, cały czas będą wpływać na jego życie”⁷ – w tym kontekście istotne wydaje się więc poruszenie kwestii błędów wychowawczych.

„Błąd wychowawczy to konkretne zachowanie rodzica, które zostawia negatywne skutki w procesie wychowawczym dziecka. Istnieje jak dotąd wiele dowodów w badaniach (szczególnie dużo pochodzących z badań psychoterapeutów),

⁶ D. Ochojska, J. Pasternak, *Zaburzenia osobowości u studentów a retrospektywna ocena postaw rodziców*, *Wychowanie w Rodzinie*, 2017, XVI(2).

⁷ S. Forward, C. Buck, *Toksyczni rodzice. Jak się uwolnić od bolesnej spuścizny i rozpocząć nowe życie?*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2011.

że pewne zachowania rodzica, takie jak obojętność, agresja czy rygoryzm, mogą mieć wpływ na rozwój dziecka, a także na rozwój u niego zaburzeń osobowości⁸. Istnieje wiele koncepcji dotyczących błędów wychowawczych. Melanie Klein, Ferenczi i Khut zwracali uwagę na konfliktowość występującą w relacji wychowawczej, sytuacje stresowe przeżywane przez rodzica, a ujawniające się w zachowaniu wobec dziecka oraz brak kompetencji. Amerykańska badaczka O’Leary zwraca uwagę, że błąd wychowawczy to również takie zachowanie rodzica, które świadczy o nieumiejętności kontrolowania zachowania dziecka⁹. Szczególnie ujawnia się to w stosowanych metodach, które są nieefektywne i mają zapobiegać złym zachowaniom, a w konsekwencji stosowania niepoprawnych metod, zachowanie dziecka odbiega od normy. Wszystkie te błędy wychowawcze, a w efekcie wykształcone postawy rodzicielskie stanowią realne ryzyko tego, że powstaną szkodliwe skutki dla rozwoju dziecka. Wciąż jednak badań na temat błędów wychowawczych rejestruje się mało, pomimo iż obszar ten cieszy się dużym zainteresowaniem wśród rodziców i nauczycieli.

Powyżej przywołane wyniki badań, które obrazują wzajemne zależności między postawami wychowawczymi rodziców a rozwojem emocjonalnym pozwalają przyjąć założenie, że oddziaływania rodzicielskie mogą istotnie wpływać na formowanie się prężności psychicznej oraz kontroli emocjonalnej w sytuacjach trudnych.

Prężność psychiczna

Według Niny Ogińskiej-Bulik i Zygryda Juczyńskiego prężność to mechanizm samoregulacji, którego komponentami są zarówno elementy poznawcze, charakterystyczne dla przekonań i oczekiwań, a dotyczące m.in. spostrzegania rzeczywistości w kategoriach wyzwania, a także własnych kompetencji, jak i emocjonalne, obejmujące afekt pozytywny i stabilność emocjonalną, oraz behawioralne, wyrażające się w poszukiwaniu nowych doświadczeń i podejmowaniu różnorodnych i skutecznych strategii radzenia sobie z problemami¹⁰. Zgodnie z tym rozumieniem prężność psychiczna sprzyja wytrwałości w dążeniu do celów i sprawnemu przystosowaniu się do wymagań życiowych.

⁸ A. Szymańska, E. Aranowska, Torebko K., *Błędy wychowawcze popełniane przez rodziców a rozwój kompetencji emocjonalnych dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, „Studia z Teorii Wychowania”, 2017, VIII, NR 4(21), s. 161–193.

⁹ S.G. O’Leary, *Parental Discipline Mistake*, 1995, www.psychology.sunysb.edu/pow-/Publications/O’Leary,1995.pdf. (dostęp: 09.01.2022 r.)

¹⁰ N. Ogińska-Bulik, *Prężność psychiczna a zadowolenie z życia osób uzależnionych od alkoholu*, „Alcoholism and Drug Addiction”, 2014, 27(4), s. 319–324.

Z pewnością ułatwia też mobilizację do podejmowania działań mających na celu efektywne działanie w trudnych sytuacjach, a także zwiększa tolerancję negatywnych emocji i niepowodzeń. „Osoba odznaczająca się wysokim poziomem prężności jest bardziej pozytywnie nastawiona do życia, charakteryzuje się stabilnością emocjonalną, napotkane trudności postrzega częściej jako szansę na zdobycie nowych doświadczeń, a siebie skłonna jest uważać za osobę mającą wpływ na podejmowanie decyzji”¹¹.

Pojęcie *resilience* („elastyczność”, „sprężystość”) można zobrazować jako odzyskiwanie formy po działaniu pewnych sił, które wywołały zniekształcenie. Czynniki szkodliwe (traumatyczne) nie spowodują zniszczenia, jedynie przejściowe trudności. Można na to spojrzeć w kontekście problemów życiowych, traum i stresujących zdarzeń, które mogą zostać przezwyciężone dzięki własności osobowości, jaką stanowi prężność psychiczna. Najistotniejsza jest świadomość, iż owa prężność nie uchroni człowieka przed trudnościami i stresem, jednak może wpłynąć na postrzeganie świata, sposoby rozwiązywania problemów, motywację do działania, przeżywanie emocji i opracowanie strategii na radzenie sobie w trudnych sytuacjach. Termin „prężność psychiczna” bywa też stosowany w literaturze zamiennie z odpornością psychiczną i sprężystością psychiczną.

Wielu autorów podjęło próbę opisanie cech charakterystycznych osoby prężnej. Pierwszy raz termin ten pojawił się w drugiej połowie XX w. w literaturze psychologicznej, dzięki Jackowi i Jeanne Block. Konfigurację cech osoby prężnej nazywali początkowo „siłą ego” i rozumieli to jako pewien zasób, który pozwala zwalczać przeciwności. Ujmowali więc oni prężność jako cechę¹². Podejście to spotkało się z uznaniem za błędne, gdyż wg autorów na przykład takich jak Masten czy – za nim – Luthar, Cicchetti i Becker prężność powinno się raczej traktować jako proces¹³. Jednakże to od państwa Block rozpoczęły się studia nad pojęciem prężności i nad zdefiniowaniem, czym charakteryzuje się osoba prężna, co było wielokrotnie opisywane oraz definiowane. Tym tematem w późniejszym okresie zajmowały się również na polskim gruncie autorki Karolina Nadolska i Helena Sęk¹⁴, które zauważyły, iż aby ujawniła się prężność psychiczna, nie jest konieczne znalezienie się w sytuacji traumatycznej i silnie stresującej. Ujawnie-

¹¹ N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński, *Skala pomiaru prężności SPP-25*, „Nowiny Psychologiczne”, 2008, nr 3.

¹² A. Falewicz, *Prężność osobowości i jej rola w procesach radzenia sobie ze stresem*, „Studia Kosza-
lińsko-Koło-brzeskie”, 2016, nr 23, s. 263–275.

¹³ S.S. Luthar, D. Cicchetti, B. Becker, *The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work*, „Child Development”, 2000, 71(3), s. 543–562

¹⁴ K. Nadolska, H. Sęk, *Spoleczny kontekst odkrywania wiedzy o zasobach odpornościowych, czyli czym jest resilience i jak ono funkcjonuje*, [w:] *Bliżej serca. Zdrowie i emocje*, red. Ł. Kaczmarek, A. Słysz, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007.

nie to dokonać się może bowiem w codziennych czynnościach i przejawiać się w tym, jak osoba radzi sobie w sytuacjach stresowych w domu, pracy i w relacjach z innymi ludźmi. W 2008 roku charakterystyka jednostki prężnej pojawiła się również w książce pt. *Osobowość, stres a zdrowie*. Podsumowując ich wnioski, osobę prężną można opisać m.in jako pewną siebie, zmotywowaną, niezależną, produktywną, nastawioną optymistycznie, traktującą życie jako wyzwanie, akceptującą niepowodzenia i szukającą sposobu na rozwiązanie problemów, samodzielna. Człowiek taki stawia czoła problemom, podejmuje wyzwania i próby rozwiązywania konfliktów, szukające wsparcia i pomocy, tak aby osiągnąć zamierzone cele. Ma odwagę do mierzenia się z trudnościami, nie poddaje się łatwo i nie rezygnuje z tego, na czym mu zależy. Posiada umiejętność działania pod wpływem stresu, co motywuje go do działania, a nie sprawia, że wycofuje się z działalności.

Z publikacji naukowych wynika, iż na poziom prężności psychicznej ma wpływ wiele czynników. Co ważne rozumie się ją jako proces zachodzący w życiu człowieka, ale też jako pewna właściwość osobowościowa. Odporność psychiczna warunkowana jest zarówno czynnikami wrodzonymi, jak i doświadczeniami, na które mają wpływ różne przeżycia, sytuacje, a także środowisko zewnętrzne. Dla prawidłowego rozwoju wysokiego poziomu prężności psychicznej znaczenie mają m.in cechy indywidualne oraz cechy rodziny i środowiska pozarodzinnego, np. nauczycieli. Wyróżnia się czynniki ochronne oraz zasoby kształtujące. Najistotniejszymi czynnikami mającymi realny wpływ na rozwój odporności psychicznej są relacje rodzinne, rodzaj przywiązania do rodzica, poczucie bezpieczeństwa w domu rodzinnym. W literaturze zwraca się uwagę, że w kształtowaniu odporności dziecka znaczącą rolę ma styl wychowania preferowany przez rodziców, gdzie najbardziej korzystnym jest styl demokratyczny charakteryzujący się jednocześnie swobodą oraz wymaganiem odpowiedzialności adekwatnie do możliwości. Istotne wydaje się zbadanie zależności między postawami pozytywnymi oraz negatywnymi rodziców a poziomem prężności u już dorosłych dzieci¹⁵.

Istnieją badania, które potwierdzają zależność, że wzrastanie w dysfunkcyjnym systemie rodzinnym ma istotny związek z niskim poziomem odporności psychicznej, tak więc można wysnuć wniosek, iż może mieć na to wpływ również bycie dzieckiem rodzica niekonsekwentnego, nadmiernie wymagającego oraz nadmiernie ochraniającego. Wychowywanie się w rodzinie zbyt silnie kontrolującej, gdzie nie ma miejsca na spontaniczność i akceptację dla aktywności dziecka, może wzbudzać w młodym człowieku lęk co do podejmowania wyzwań i próbowania swoich sił w nowych sytuacjach. Osoba prężna z otwartością i dobrym

¹⁵ M. Ryś, E. Trzęsowska-Greszta, *Kształtowanie się i rozwój odporności psychicznej*, „Kwartalnik Naukowy”, 2018, 2(34).

nastawieniem podchodzi do życia i rozwiązywania problemów, jednak to, jaki wzorzec otrzymała w domu rodzinnym, będzie znacząco wpływać na wymienione aspekty.

Aktualnie wiele badań skupia się na tym, by analizować predykatory odporności psychicznej. Czynniki, które wpływają na wykształcenie się prężności, w literaturze dzieli się na zewnętrzne oraz wewnętrzne¹⁶. Do zewnętrznych należą wpływy środowiska i oddziaływania na człowieka od najmłodszych lat, a wewnętrzne rozumiane są jako obejmujące głównie czynniki biologiczne. Kwestia stylów wychowawczych oraz prezentowanych postaw rodzicielskich należy do kategorii oddziaływań zewnętrznych bardzo istotnych dla wykształcenia się odporności psychicznej. Wiele badań potwierdza wpływ stylów wychowawczych na zdrowie psychiczne. Wiele z nich skupia się na badaniach nastolatków i są one przeprowadzane za pomocą metod kwestionariuszowych, gdzie rodzice biorą udział w badaniu w sposób aktywny i samodzielnie odpowiadają na pytania dotyczące swoich postaw wychowawczych. Istotne byłoby przeprowadzanie większej liczby badań, w których to dzieci (nastolatki bądź osoby dorosłe) ze swojej perspektywy opisują, jak postrzegają swoich rodziców.

W literaturze przedmiotu można napotkać na wiele badań ukazujących zależność między stylami wychowawczymi takimi jak styl autorytatywny, permissywny, autorytarny i niedbały a wieloma aspektami psychologicznymi. Są one szeroko opisywane w literaturze przedmiotu również w kontekście kształtowania się odporności psychicznej. Wyniki badań wskazują, że z wysokim poziomem prężności psychicznej wiąże się wychowywanie w stylu autorytatywnym, który bywa też nazywany demokratycznym. Rodzice z jednej strony kontrolują dziecko, lecz w sposób racjonalny, pilnują, czy zasady są przestrzegane, jednak tłumaczą je dziecku i dają szansę małemu człowiekowi na uczestnictwo w dyskusji, zachęcają do podejmowania wspólnie decyzji. Jak opisuje to Schaffer¹⁷, rodzice tacy szanują perspektywę dziecka i to od najmłodszych lat. W związku z tym ma ono poczucie zaspokojonych potrzeb, poczucia bezpieczeństwa, przyzwolenie na podejmowanie wyzwań jest akceptowane, a wymagania stawiane wobec niego są adekwatne do jego możliwości. Wychowanie w takim środowisku predysponuje do wykształcenia się prężności psychicznej na wysokim poziomie. Dziecko, nastolatek, a w efekcie osoba dorosła ma predyspozycje do tego, by budować złożone zdolności, potrzebne w radzeniu sobie z wymaganiami środowiska w życiu dorosłym. Wychowując się w środowisku zwracającym uwagę na potrzeby i akceptującym, ma się przestrzeń na realizację zadań rozwojowych i wykształcanie takich konstruktów jak m.in prężność psychiczna.

¹⁶ H. Zakeri, B. Jowkar, M. Razmjooe, *Parenting styles and resilience*, „Procedia Social and Behavioral Sciences”, 2010, 5, s. 1067–1070.

¹⁷ H.R. Schaffer, *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

Wyrażanie emocji

W rozwoju samokontroli emocjonalnej duże znaczenie odgrywa otoczenie społeczne człowieka. Od pierwszych chwil życia to rodzice są osobami, z którymi dziecko ma emocjonalną więź, tak więc mają oni znaczący wpływ na doświadczane przez ich pociechę stany i naukę radzenia sobie z nimi. Schaffer¹⁸ podaje trzy kategorie czynników, które jego zdaniem determinują rozwój kompetencji emocjonalnych – są to czynniki biologiczne, związane z kontaktami interpersonalnymi oraz środowiskowe. Tak więc rozwój inteligencji emocjonalnej zależy od czynników genetycznych, warunków, w jakich dziecko przebywa i jest wychowywane oraz jakiego rodzaju wsparcie uzyskuje na każdym z etapów rozwoju. Sfera emocjonalna rozwija się wraz z wiekiem i pierwszymi nauczycielami dziecka w tych kwestiach są rodzice. Wiele czynników takich jak m.in. styl przywiązania do opiekuna, styl wychowawczy rodzica, środowisko wychowawcze mają wpływ na sposób odbierania przez dziecko emocji, rozumienia ich i nazywania.¹⁹ Możemy wnioskować, iż dodatkowo postawy rodzicielskie będą miały wpływ na wyrażanie przez dziecko emocji bądź ich tłumienie (nadmierne kontrolowanie).

Emocje to skomplikowany proces psychiczny, na który wpływa wiele czynników. Bardzo dużo zależy od tego, w jakim środowisku przebywamy i jakie wzorce otrzymujemy. Emocje rozwijają się i zmieniają na skutek doświadczeń życiowych²⁰. Początkowo poprzez mechanizm uczenia się za pomocą obserwacji osób znaczących uczymy się sposobów przeżywania emocji wg zaobserwowanych zasad i norm. Dziecko przyswaja sobie metody reagowania od opiekunów i stanowi to fundament kształtowania się jego własnych postaw i reakcji. Dopiero w późniejszym okresie zaczyna rozumieć zachodzące procesy i uświadamiać sobie stany uczuciowe. Jednak rola pozytywnych postaw rodzicielskich wydaje się być kluczowa dla osiągnięcia tej umiejętności. Następuje rozwój w kierunku przeżywania emocji zgodnie z osobistymi cechami, wartościami, opiniami o świecie. Wychowując się w środowisku dającym przyzwolenie na okazywanie emocji, dziecko ma poczucie, iż może eksponować siebie takim, jakim jest i jak się czuje w danym momencie. Czuje się tolerowane i akceptowane niezależnie od swojego nastroju, wie, że ma prawo do, by czuć się źle, okazywać smutek czy gniew. Z pomocą rodziców powinno opanować sztukę konstruktywnego wyrażania emocji, mówienia o nich i przede wszystkim zniwelowania poczucia wstydu odnośnie ukazywania swoich słabości. Sztuka mówienia o własnych stanach emocjonalnych jest lekcją

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ A. Szymańska, *Parental Stress in an Upbringing Situation and Giving Children Help*, „International Journal of Interdisciplinary School Science”, 2011, nr 6 (3), s. 141–153.

²⁰ E. Dziąbek, U. Dziuk, A. Brończyk-Puzoń, J. Bieniek, B. Kowolik, *Poczucie optymizmu a kontrola emocji w wybranej grupie pielęgniarek i położnych*, „Annales Academiae Medicae Silesiensis”, 2013, 67(6).

przydatną na całe życie, a zapoczątkowane myślenie o nich od najmłodszych lat będzie owocować w przyszłości wysoką inteligencją emocjonalną.

„Niektóre pola mózgu mające decydujące znaczenie dla życia emocjonalnego należą do dojrzewających najwolniej. Podczas gdy pole sensoryczne kształtuje się w pełni we wczesnym dzieciństwie, a układ limbiczny przed okresem dojrzewania, to płaty czołowe – ośrodek samokontroli emocjonalnej, rozumienia i umiejętności reakcji – rozwija się nadal w latach dorastania, aż gdzieś do szesnastego–siedemnastego roku życia”²¹. Istotne jest, iż w tym okresie życia jesteśmy pod opieką rodziców i ich postawy wychowawcze intensywnie na nas oddziałują. Stopniowo uczymy się od nich sposobów kierowania emocjami. Do decydujących doświadczeń należą przeżycia związane z reagowaniem rodziców na potrzeby dziecka. Zachodzi wtedy proces uczenia się panowania nad impulsami, okazywania emocji, wyrażania ich w odpowiedni sposób i kontrolowania w odpowiednich momentach. Zaburzyć ten proces mogą sytuacje takie jak zaniedbywanie, maltretowanie, nieumiejętność dostrojenia emocjonalnego, obojętność, surowa dyscyplina, niekonsekwencja oraz odrzucanie dziecka i jego potrzeb.

Rodzice mogą w zależności od okoliczności i zmian rozwojowych u dzieci modyfikować swoje zachowania i wyrażać emocje na różne sposoby, m.in. w wyniku pobudzenia emocjonalnego, jednak pewien poziom stałości i wzorca postawy jest reprezentowany. Chociaż poszczególne behawioralne ekspresje może być różna, podstawowe funkcje zachowania pozostają te same²². Rola rodziców w kształtowaniu inteligencji emocjonalnej wydaje się być oczywista, jednak liczba badań polegających na ocenianiu tego konstruktu retrospektywnie jest niewielka. Istotnym wydaje się poszerzenie zakresu badań ze szczególnym zwróceniem uwagi, jak dzieci zapamiętały swoich rodziców, w porównaniu z tym, jak oni sami oceniają swoje postawy. Mogą wystąpić znaczące różnice w tym zakresie.

Wiadomo, że pozytywne doświadczenia dziecka wyniesione z domu rodzinnego wpływają na jego emocjonalne reagowanie na innych ludzi. Wydaje się istotnym fakt, o którym pisze K. Martowska²³: rodzice są dla dziecka wzorcem bodźców emocjonalnych i świadomie lub nie przekazują wzorce reagowania emocjonalnego, ponieważ dom rodzinny jest pierwszym środowiskiem, gdzie zaczyna się proces nauki w kontekście szeroko rozumianej emocjonalności. W zależności od stylu wychowania rodzice mogą też stawiać przed dzieckiem określone wymagania dotyczące m.in. sposobu wyrażania emocji. Oddziaływanie wychowania na

²¹ B. Kolb, *Brain Development*, „Plasticity and Behavior. American Psychologist”, 1989, 44.

²² I. Grzegorzewska, *Czy zachowania rodziców wobec dzieci są niezmiennie? Uwarunkowania stabilności i zmienności sprawowania funkcji rodzicielskich*, „Edukacja Dorosłych”, 2012, X(1).

²³ K. Martowska, *Inteligencja emocjonalna licealistów a oddziaływania wychowawcze rodziców*, „Ruch Pedagogiczny”, 2009, 3/4, s. 55–69.

umiejętności emocjonalne zaczyna się już w kołysce²⁴. T. Berry Brazelton, wybitny pediatra opisał sposób, w jaki sprawdza pogląd niemowląt na życie. Po podaniu ośmiomiesięcznemu dziecku dwóch klocków pokazał, jak powinno je razem zestawić. Dzieci, których rodzice wierzą w ich zdolności i które są zachęcane do podejmowania prób, wykonują zadanie chętnie, a później oczekują ze strony dorosłego pochwały i docenienia. Natomiast dzieci, których w domach panuje chłód emocjonalny, dystans, nerwowość, nie podejmują zadania złączenia dwóch klocków bądź od samego początku wykonują je w taki sposób, jakby wiedziały, że im się nie uda. Nie będą miały odwagi do podejmowania nowych wyzwań, będą szły przez życie z obawą i zaniżonym poczuciem własnej skuteczności. Dzieci uczą się bowiem z postaw rodziców tego, jak funkcjonować w świecie i jak o nim myśleć. Przygnębiające jest to, jak wcześnie można nauczyć się tych postaw i jak wielkie koszta może to mieć dla emocjonalnego życia dziecka. Wiele najbardziej znaczących lekcji udzielają dziecku rodzice, wyrabiając bardzo różne zwyczaje emocjonalne. Zwyczaje te zależą od tego, czy rodzice rozumieją, uznają i zaspokajają emocjonalne potrzeby dziecka, czy narzucają mu pewną dyscyplinę, kierują się empatią (...) bądź ignorują zły nastrój dziecka albo w przyływie złego humoru biją je. O rozwoju każdej z umiejętności, która jest składową inteligencji emocjonalnej, decyduje wszystko, co dzieje się w okresie dzieciństwa i dorosłości. Jedną ze składowych jest umiejętność wyrażania emocji i nie tłumienia ich. Rodzice mogą pomóc dziecku wykształcić dobre nawyki emocjonalne, są pierwszymi nauczycielami i wzorem do naśladowania. Wiele badań naukowych potwierdza fakt iż style wychowawcze (oraz postawy) w znacznym stopniu determinują rozwój emocjonalny potomstwa²⁵.

Na podstawie badań D. Baumrinda²⁶ dowiedziono wiele na temat funkcjonowania emocjonalnego dzieci, których rodzice byli demokratyczni, autorytarni bądź pobłażliwi. Styl wychowania demokratyczny to taki, gdzie stawia się dziecku wysokie wymagania jednak z uwzględnieniem jego możliwości, rodzic jest konsekwentny, okazuje dziecku szacunek i bliskość, jest otwarty na poglądy prezentowane przez dziecko i docenia je. Dzieci nabierają w ten sposób lepszych umiejętności społecznych, są bardziej pewne siebie i samodzielne oraz odnoszą więcej sukcesów. Z kolei dzieci, które wychowywane były przez rodziców autorytarnych, tzn. musiały stale podporządkowywać się opiekunom, być posłuszne, bywały karane w odpowiedzi za prowadzenie dyskusji z rodzicem, nie było przestrzeni na rozmowę i przedstawienie swojej opinii, to dzieci, które czują się niepewnie i nie-

²⁴ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, 2005.

²⁵ M. Wyszogrodzka, M. Woźniak-Prus, *Inteligencja emocjonalna i wsparcie społeczne a prężność u nastolatków w okresie wczesnej adolescencji*, „Polskie Forum Psychologiczne”, 2020, 25(4), s. 431–449.

²⁶ D. Baumrind, *Current Patterns of parental authority*, „Developmental Psychology Monographs”, 1971, nr 4 (1).

spokojnie w towarzystwie rodziców i które później odczuwają lęk przed podejmowaniem wyzwań i zdobywaniem nowych umiejętności w nastoletnim i dorosłym życiu. Styl wychowawczy charakteryzujący się pobłażliwością oraz niezangażowaniem powoduje, iż dzieci same podejmują decyzje i ponoszą ich konsekwencje, zazwyczaj dokonują wyborów w sposób niedojrzały oraz impulsywny.

Rodzice świadomie bądź nieświadomie mogą wykształcić w dziecku tendencję nie tyle do nieadekwatnego wyrażania emocji lecz raczej skłonność do tłumienia co z kolei może m.in. ograniczać możliwości zdobywania doświadczeń emocjonalnych w kontaktach z rówieśnikami. Wniosek ten został potwierdzony w badaniach, z których jasno wynika, że pozytywne doświadczenia dziecka wyniesione z domu rodzinnego wpływają na jego emocjonalne reagowanie na innych. Należy podkreślić fakt, iż podstawowe zdolności emocjonalne kształtują się głównie w okresie dzieciństwa a później mogą utrzymywać się w okresie nastoletnim oraz dorosłości²⁷.

Obserwowanie rodziców podczas konfliktu, a dokładnie ich sposobów reagowania i traktowania się wzajemnie, może wywrzeć znaczący wpływ na dziecko. Wzorce tego typu zachowań mogą mieć dalsze konsekwencje dla rozwoju młodego człowieka, a w dalszej perspektywie stworzenia jego własnych sposobów reagowania. Ma to istotne znaczenie w kontekście kontroli tych emocji analizowanych w badaniu – smutku, złości i depresji. Rodzice mogą pokazać już na bardzo wczesnym etapie, że spory w systemie rodzinnym są naturalne, jednak najbardziej istotne jest to, w jaki sposób w takiej sytuacji wyrażane są emocje. Konflikt może być traktowany jako niezbędna i naturalna część życia rodzinnego, o ile nie jest lekceważony, nie następuje eskalacja co w konsekwencji niszczy relacje rodzinne²⁸. Z pewnością sporna sytuacja może być dla dziecka wzorcem, jak w takich stresujących warunkach w konstruktywny sposób wyrazić swoją złość, smutek czy irytację.

Istnieje wiele dowodów świadczących o negatywnym wpływie na nasze zdrowie złości, niepokoju i depresji. Jeśli utrzymują się i nie są wyrażane w odpowiedni sposób, a raczej pozostają stłumione, mogą zwiększyć podatność na wiele chorób. Emocje niewyrażane mogą być toksyczne zarówno dla zdrowia psychicznego, jak i fizycznego. Nadmierna kontrola emocji prowadzi do ich nasilenia oraz może doprowadzić do długotrwałego napięcia, co z kolei skutkuje wieloma dolegliwościami psychosomatycznymi. W szczególności zauważono, że powstrzymywanie złości, w przeciwieństwie do jej wyrażania, jest skorelowane ze wzrostem

²⁷ P. Anikiej, M. Kaźmierczak, *Empathic parenting – dimensions of empathy and attachment as predictors of the responsiveness of mothers and fathers towards toddlers/infants*, „Przegląd Psychologiczny” 2019, 62(4), s. 599–612.

²⁸ A. Lasota, *Empathy as a Mediator Between Parental Attitudes and Adolescents' Aggressive Behaviour*. „Psychologia Rozwojowa”, 2020, 25(3), s. 47–63.

częstości tętna oraz reaktywnością ciśnienia tętniczego krwi, chorobą wieńcową i nadciśnieniem tętniczym. Już metaanaliza z 1987 r. uwzględniająca 101 badań potwierdziła tezę, iż nadmierne odczuwanie przykrych emocji takich ciągły niepokój, pesymistyczne nastawienie do siebie, świata i ludzi, długotrwały smutek, życie w ciągłym stresie i napięciu oraz ponadto wrogość oraz wszechobecny cynizm i podejrliwość znacząco wpływają na stan zdrowia. Osoby przejawiające takie zachowania i stany emocjonalne mają zwiększone ryzyko zachorowalności m.in. na astmę, artretyzm, wrzody, bóle głowy. Niewyrażanie trudnych emocji, tłumienie ich, nieposzukiwanie wsparcia i pogrążanie się w smutku oraz złości jest bardzo szkodliwe dla zdrowia.

Spostrzeganie i wyrażanie emocji oraz świadoma regulacja emocjonalna to zdolności będące częścią inteligencji emocjonalnej²⁹. Tłumienie emocji takich jak złość czy smutek zostaje często wypracowane jako nawyk, co w dalszej perspektywie zawsze przynosi negatywne skutki – zarówno w kontekście własnego złego samopoczucia, utrudnionych relacji interpersonalnych, jak i szeroko pojętego stanu zdrowia (o czym mowa była powyżej). Dzielenie się trudnymi emocjami wymaga odwagi, której niejednokrotnie brakuje. W społeczeństwie istnieje przekonanie, iż ujawnienie emocji oznacza ukazanie własnej słabości i przyznanie się do porażki. Wychowywanie się w domu, gdzie niewiele mówi się o swoich stanach emocjonalnych, nie tłumaczy się i nie próbuje zrozumieć odczuć własnych oraz innych ludzi, sprawia, że w dorosłości temat ten jest obcy, trudny, a czasem nawet wydaje się mało istotny.

Metodologiczne podstawy badań

Cel i przedmiot badań

Celem badania jest sprawdzenie zależności pomiędzy postawami rodzicielskimi matek i ojców a prężnością psychiczną (ogólnym wynikiem oraz podskalami) oraz kontrolą emocji (wynik ogólny oraz podskale). Istotne wydaje się przeanalizowanie, czy są różnice w wynikach kobiet i mężczyzn pod tym względem oraz jak płeć rodzica wpływa na wyniki, a następnie: czy istnieją pewne postawy matek/ojców, które determinują wpływ na prężność i kontrolę emocji. Dodatkowo dokonano analizy, jaki jest wpływ na wyniki, jeśli rodzice mają zbieżne postawy bądź ich postawy się istotnie różnią.

Główną zmienną objaśniającą prezentowanych badań stanowiły wspomniane wyżej postawy rodzicielskie (5 wymiarów). Ocena postaw rodziców dokonana

²⁹ M. Poraj-Weder, M. Woźniak-Prus, *Parenting practices as a moderator of the relationship between parental attitudes and materialism in adolescents*, *Przegląd Psychologiczny*, 2020, 63(2), s. 287–309.

była z perspektywy osoby dorosłej. Dokonywanie retrospektywnych ocen jest oceniane w literaturze jako bardzo trafne narzędzie do realnego opisu procesów związanych z wychowaniem, ponieważ mierzy natężenie i jakość z perspektywy odbiorcy (dziecka). Zmienną objaśnianą był poziom prężności psychicznej w rozumieniu ogólnym i 5 szczegółowych podskal oraz poziom kontroli emocjonalnej (tendencji do hamowania wyrażania negatywnych emocji) w sytuacjach trudnych.

Hipotezy badawcze

Na potrzeby badania zdefiniowano następujące hipotezy badawcze:

- H1. Postawy rodzicielskie charakteryzujące się akceptacją i poszanowaniem autonomii (pozytywne) będą mieć istotne związki z wysokim poziomem prężności psychicznej. Odwrotne wyniki zostaną zaobserwowane u osób, których rodzice prezentowali postawy negatywne, tzn. nadmierne wymagania, niekonsekwencję i nadmierne ochranianie.
- H2. Postawy rodzicielskie charakteryzujące się akceptacją i poszanowaniem autonomii (pozytywne) będą wiązać się z niskimi wynikami w skali kontroli, czyli łatwością w wyrażaniu emocji. Odwrotne wyniki zostaną zaobserwowane u osób, których rodzice prezentowali postawy negatywne, tzn. nadmierne wymagania, niekonsekwencję i nadmierne ochranianie.
- H3. Poziom zbieżności poszczególnych postaw matek i ojców będzie mieć istotne znaczenie dla wyników. Im wyższa zbieżność postaw pozytywnych, tym wyższy poziom prężności oraz niższy wynik w skali kontroli emocji (tłumienia). Z kolei wysoka zbieżność postaw negatywnych będzie skutkować niskim poziomem prężności oraz wysokim wynikiem w skali kontroli (tłumienia) emocji.
- H4. Wystąpią istotne różnice statystyczne w wynikach kobiet i mężczyzn. Mężczyźni uzyskają wyższe wyniki na skali prężności oraz wyższe wyniki na skali kontroli emocji.

Narzędzia badawcze

W badaniu wykorzystano 3 testy psychologiczne, z czego jeden w dwóch egzemplarzach - osobno dla opisu matki i ojca co łącznie oznacza iż każdy badany wypełnił 4 kwestionariusze psychologiczne, co łącznie daje sumę ok. 150 pytań.

Pierwszy z testów to KPR-Roc (Kwestionariusz Retrospektywnej Oceny Postaw Rodziców) opracowany przez Mieczysława Ploę. Wyodrębniono w nim 5 wymiarów opisujących relacje między rodzicem a dzieckiem. Są to następujące postawy: akceptacja/odrzucanie, autonomia, niekonsekwencja, nadmierne ochranianie, nadmierne wymaganie. Test składa się z 50 stwierdzeń, które opisują postępowanie rodzica wobec dziecka i te postawy osoba wypełniająca kwestionariusz ocenia retrospektywnie. Istnieje osobny kwestionariusz dla oceny postaw matki i osobny dla ojca. Narzędzie jest częścią zbioru NPPPZ – Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia Zygryda Juczyńskiego.

Drugi kwestionariusz to skala do pomiaru prężności – SPP-25 autorstwa Niny Ogińskiej-Bulik. Zawiera 25 stwierdzeń dotyczących różnych właściwości osobowości składających się na prężność. Oceny dokonuje się na 5-stopniowej skali typu Likerta. Oprócz wyniku ogólnego skala mierzy 5 następujących czynników:

1. wytrwałość i determinacja w działaniu;
2. otwartość na nowe doświadczenia i poczucie humoru;
3. kompetencje osobiste do radzenia sobie i tolerancja negatywnych emocji;
4. tolerancja na niepowodzenia i traktowanie życia jako wyzwania;
5. optymistyczne nastawienie do życia i zdolność mobilizowania się w trudnych sytuacjach.

Prężność w tym ujęciu rozumiana jest jako mechanizm samoregulacji, ma charakter uniwersalny i powinna chronić przed negatywnymi następstwami doświadczanych wydarzeń, zarówno tych traumatycznych, jak i dnia codziennego. Jest to predyspozycja do radzenia sobie w sytuacjach trudnych i gotowość do mierzenia się z nimi, wykorzystując różne strategie.

Trzeci wykorzystany kwestionariusz to CECS (Skala kontroli emocji), którego autorami są Maggie Watson, Steven Greer, a zaadaptował go Zygryd Juczyński. Kwestionariusz jest przeznaczony do badania jedynie osób dorosłych. Skala zawiera 21 stwierdzeń, które dotyczą ujawniania bądź kontrolowania trzech emocji – gniewu, depresji i lęku. Służy do pomiaru subiektywnej kontroli gniewu, lęku i depresji w sytuacjach trudnych. Im wyższy wynik, tym wyższe tłumienie negatywnych emocji, rozumiane jako subiektywne przekonanie osoby o umiejętności kontrolowania swoich reakcji w sytuacji doświadczenia złych emocji. Badany ma za zadanie dokonać samoopisu odnośnie tego, jak zachowuje się w sytuacjach, gdy odczuwa wyżej wspomniane emocje, a wynik daje odpowiedź na pytanie, czy ma tendencje do wyrażania ich, a jeśli tak, to w jaki sposób.

Charakterystyka badanych osób

W badaniu wzięło udział 335 osób (196 kobiet i 139 mężczyzn). Kobiety stanowiły 58,5% osób badanych, mężczyźni 41,5%. Średni wiek osób badanych to 25 lat (min. 17, maks. 54). Większość stanowiły osoby będące w trakcie studiów – 63,9%, następnie: 23,9% – osoby z wykształceniem wyższym, 9% – ze średnim, a pozostałe 3,2% to osoby z wykształceniem podstawowym bądź gimnazjalnym. Większość badanych pochodziła z dużych miast powyżej 150 000 mieszkańców (59,4%), a dalej: z średnich miast (9%), małych (16,7%) i ze wsi (14,9%). Dobór osób do grupy badawczej odbył się w sposób przypadkowy. Badani uzupełniali 4 kwestionariusze oraz odpowiadali na pytania w dodatkowej ankiecie dotyczące płci, wieku, miejsca zamieszkania itd. Udział w badaniu był dobrowolny i badani zostali poinformowani, iż ich odpowiedzi wykorzystane będą w celach naukowych, a wszystkie informacje są przetwarzane w sposób anonimowy i niemożliwy do zidentyfikowania. Został przedstawiony ogólny temat badania oraz szczegółowo wytłumaczone zasady odpowiadania na pytania w kwestionariuszach.

Analiza wyników badań własnych

W celu udzielenia odpowiedzi na postawione pytania badawcze przeprowadzono analizy statystyczne przy użyciu pakietu IBM SPSS Statistics 26. Za jego pomocą przeanalizowano podstawowe statystyki opisowe wraz z testami Kołmogorowa-Smirnowa, korelację przy użyciu współczynnika r Pearsona, wykonano test t Studenta dla prób niezależnych oraz test U Manna-Whitney'a. Za poziom istotności w niniejszym rozdziale uznano $\alpha = 0,05$.

Statystyka opisowa

Podstawowe statystyki opisowe wraz z testem Kołmogorowa-Smirnowa

W pierwszym kroku analizy sprawdzono rozkłady zmiennych ilościowych. W tym celu wyliczono podstawowe statystyki opisowe wraz z testem Kołmogorowa-Smirnowa badającym normalność rozkładu. Wyniki analizy zostały zaprezentowane w Tabeli 1.

Tabela 1. Podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych wraz z testem Kołmogorowa-Smirnowa

| | <i>M</i> | <i>Me</i> | <i>SD</i> | <i>Sk.</i> | <i>Kurt.</i> | <i>Min.</i> | <i>Maks.</i> | <i>D</i> | <i>p</i> |
|------------------------------------|----------|-----------|-----------|------------|--------------|-------------|--------------|----------|----------|
| SPP-25 | | | | | | | | | |
| Prężność – wynik ogólny | 62,98 | 65,00 | 16,52 | -0,73 | 0,89 | 5,00 | 99,00 | 0,07 | 0,001 |
| Wytrwałość | 12,53 | 13,00 | 4,00 | -0,56 | 0,09 | 0,00 | 20,00 | 0,09 | <0,001 |
| Otwartość | 14,67 | 15,00 | 3,38 | -1,13 | 2,22 | 1,00 | 20,00 | 0,12 | <0,001 |
| Kompetencje osobiste | 12,20 | 13,00 | 4,14 | -0,63 | 0,02 | 0,00 | 20,00 | 0,13 | <0,001 |
| Tolerancja | 12,87 | 13,00 | 3,74 | -0,66 | 0,45 | 0,00 | 20,00 | 0,12 | <0,001 |
| Optymistyczne nastawienie | 10,71 | 11,00 | 4,14 | -0,21 | -0,36 | 0,00 | 20,00 | 0,08 | <0,001 |
| CECS | | | | | | | | | |
| Kontrola emocji – wynik ogólny | 53,02 | 53,00 | 7,99 | -0,01 | -0,30 | 33,00 | 81,00 | 0,05 | 0,033 |
| Kontrola gniewu | 17,17 | 17,00 | 3,94 | -0,09 | -0,68 | 7,00 | 27,00 | 0,08 | <0,001 |
| Kontrola depresji | 18,70 | 19,00 | 3,71 | -0,26 | -0,26 | 8,00 | 27,00 | 0,07 | <0,001 |
| Kontrola lęku | 17,15 | 17,00 | 2,81 | 0,15 | 0,14 | 10,00 | 27,00 | 0,09 | <0,001 |
| KPR-Roc | | | | | | | | | |
| Akceptacja / odrzućcie (ojciec) | 32,98 | 34,00 | 11,49 | -0,41 | -0,88 | 10,00 | 50,00 | 0,09 | <0,001 |
| Autonomia (ojciec) | 33,88 | 35,00 | 9,59 | -0,51 | -0,37 | 10,00 | 50,00 | 0,07 | <0,001 |
| Niekonsekwencja (ojciec) | 27,88 | 27,00 | 10,39 | 0,21 | -0,91 | 10,00 | 50,00 | 0,08 | <0,001 |
| Nadmierne ochranianie (ojciec) | 26,69 | 27,00 | 8,14 | 0,14 | -0,52 | 10,00 | 50,00 | 0,07 | <0,001 |
| Nadmierne wymagania (ojciec) | 28,14 | 27,00 | 10,94 | 0,24 | -1,03 | 10,00 | 50,00 | 0,09 | <0,001 |

| | | | | | | | | | |
|---------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|--------|
| Akceptacja / odrzucenie (matka) | 39,28 | 42,00 | 9,11 | -0,90 | 0,03 | 11,00 | 50,00 | 0,15 | <0,001 |
| Autonomia (matka) | 37,68 | 39,00 | 8,64 | -0,77 | 0,07 | 10,00 | 50,00 | 0,10 | <0,001 |
| Niekonsekwencja (matka) | 24,59 | 22,00 | 11,25 | 0,50 | -0,79 | 10,00 | 50,00 | 0,10 | <0,001 |
| Nadmierne ochranianie (matka) | 35,35 | 35,00 | 8,83 | -0,33 | -0,47 | 11,00 | 50,00 | 0,08 | <0,001 |
| Nadmierne wymagania (matka) | 27,24 | 25,00 | 10,37 | 0,51 | -0,77 | 10,00 | 50,00 | 0,12 | <0,001 |

Wytrwałość – Wytrwałość i determinacja w działaniu, Otwartość – Otwartość na nowe doświadczenia i poczucie humoru, Kompetencje – Kompetencje osobiste do radzenia sobie i tolerancja negatywnych emocji, Tolerancja – Tolerancja na niepowodzenia i traktowanie życia jako wyzwania, Optymistyczne nastawienie – Optymistyczne nastawienie do życia i zdolność mobilizowania się w trudnych sytuacjach

Źródło: opracowanie własne

Wynik testu Kołmogorowa dla wszystkich wprowadzonych zmiennych okazał się istotny statystycznie, co oznacza, że ich rozkłady istotnie odbiegają od rozkładu normalnego. Jednak warto zwrócić uwagę na to, że skośność rozkładu wszystkich zmiennych nie przekracza umownej wartości bezwzględnej równej 2, co oznacza, że ich rozkłady są asymetryczne w nieznacznym stopniu. W związku z tym wynikiem zasadne jest przeprowadzenie analizy wykorzystując testy parametryczne.

Statystyczna weryfikacja hipotez badawczych

Zależność pomiędzy postawami rodzicielskimi a wymiarami prężności psychicznej

W pierwszej części analizy sprawdzono, czy oceny postaw rodzicielskich wiążą się z wymiarami prężności psychicznej (hipoteza 1). W tym celu wykonano analizę korelacji r Pearsona (Tabela 2).

Tabela 2. Korelacja pomiędzy oceną postaw rodzicielskich a wymiarami prężności psychicznej

| | | Prężność – wynik ogólny | Wytrwałość | Otwartość | Kompetencje osobiste | Tolerancja | Optymistyczne nastawienie |
|----------------------------------|------------|----------------------------|--------------|------------------|-------------------------|------------------|------------------------------|
| Akceptacja / odrzucenie (ojciec) | r Pearsona | 0,25 | 0,11 | 0,22 | 0,24 | 0,24 | 0,24 |
| | istotność | <0,001 | 0,038 | <0,001 | <0,001 | <0,001 | <0,001 |
| Autonomia (ojciec) | r Pearsona | 0,29 | 0,15 | 0,24 | 0,27 | 0,28 | 0,27 |
| | istotność | <0,001 | 0,004 | <0,001 | <0,001 | <0,001 | <0,001 |
| Niekonsekwencja (ojciec) | r Pearsona | -0,24 | -0,15 | -0,26 | -0,18 | -0,27 | -0,18 |
| | istotność | <0,001 | 0,006 | <0,001 | <0,001 | <0,001 | 0,001 |
| Nadmierne ochranianie (ojciec) | r Pearsona | 0,06 | 0,05 | 0,01 | 0,05 | 0,02 | 0,12 |
| | istotność | 0,274 | 0,390 | 0,878 | 0,375 | 0,706 | 0,029 |
| Nadmierne wymagania (ojciec) | r Pearsona | -0,20 | -0,09 | -0,22 | -0,15 | -0,23 | -0,17 |
| | istotność | <0,001 | 0,090 | <0,001 | 0,008 | <0,001 | 0,002 |
| Akceptacja / odrzucenie (matka) | r Pearsona | 0,24 | 0,15 | 0,21 | 0,22 | 0,21 | 0,23 |
| | istotność | <0,001 | 0,007 | <0,001 | <0,001 | <0,001 | <0,001 |
| Autonomia (matka) | r Pearsona | 0,20 | 0,08 | 0,17 | 0,19 | 0,22 | 0,19 |
| | istotność | <0,001 | 0,121 | 0,001 | <0,001 | <0,001 | <0,001 |
| Niekonsekwencja (matka) | r Pearsona | -0,23 | -0,14 | -0,24 | -0,19 | -0,26 | -0,17 |
| | istotność | <0,001 | 0,013 | <0,001 | <0,001 | <0,001 | 0,002 |
| Nadmierne ochranianie (matka) | r Pearsona | -0,03 | -0,03 | -0,01 | -0,02 | -0,07 | -0,01 |
| | istotność | 0,560 | 0,572 | 0,902 | 0,700 | 0,185 | 0,925 |
| Nadmierne wymagania (matka) | r Pearsona | -0,17 | -0,06 | -0,17 | -0,13 | -0,22 | -0,13 |
| | istotność | 0,002 | 0,268 | 0,002 | 0,013 | <0,001 | 0,016 |

Źródło: opracowanie własne

Analiza wykazała szereg istotnych statystycznie związków między postawami matek i ojców oraz wymiarami prężności psychicznej, choć wszystkie te korelacje okazały się słabe.

W przypadku postaw ojca analiza wykazała istotne statystycznie związki między: postawą akceptacji/odrzućenia a wszystkimi wymiarami prężności (korelacje dodatnie); postawą autonomii a wszystkimi wymiarami prężności (korelacje dodatnie); postawą niekonsekwencji a wszystkimi wymiarami prężności (korelacje ujemne), postawą nadmiernych wymagań a wszystkimi wymiarami prężności poza wytrwałością (korelacje ujemne).

W przypadku matki analiza wykazała istotne statystycznie związki między: postawą akceptacji/odrzućenia a wszystkimi wymiarami prężności (korelacje dodatnie); postawą autonomii a wszystkimi wymiarami prężności za wyjątkiem wytrwałości (korelacje dodatnie); postawą niekonsekwencji a wszystkimi wymiarami prężności (korelacje ujemne), postawą nadmiernych wymagań a wszystkimi wymiarami prężności poza wytrwałością (korelacje ujemne).

Podsumowując, można stwierdzić, iż istnieje istotny wzrost wyników w zakresie wymienionych wymiarów prężności psychicznej wraz ze wzrostem poziomu ocen postaw rodzicielskich, które są pozytywne (akceptacja/odrzućenie oraz autonomia). W przypadku postaw negatywnych (nadmierne wymagania, niekonsekwencja) relacja ta jest odwrotna. Jedynie dla postawy nadmierne ochranianie nie uzyskano żadnych korelacji istotnych statystycznie.

Zależność pomiędzy postawami rodzicielskimi a wymiarami kontroli emocjonalnej

W tej części analizy sprawdzono, czy oceny postaw rodzicielskich wiążą się z wymiarami kontroli emocjonalnej (hipoteza 2). W tym celu wykonano analizę korelacji r Pearsona (Tab. 3, na kolejnej stronie).

Analiza wykazała istotne statystycznie związki pomiędzy postawą akceptacji/odrzućenia a kontrolą gniewu w odniesieniu do postaw ojców, jak i matek. Użytkana korelacja w obu przypadkach jest ujemna i słaba. Oznacza to, że im wyższy jest wynik w zakresie akceptacji, tym niższa kontrola gniewu, co można interpretować jako mniejsze tłumienie gniewu. Pozostałe korelacje są nieistotne statystycznie i nie wykazały związków pomiędzy pozostałymi postawami a poziomem kontroli emocji m.in. depresji i lęku.

Tabela 3. Korelacja pomiędzy oceną postaw rodzicielskich a wymiarami kontroli emocji

| | | Kontrola emocji – wynik ogólny | Kontrola gniewu | Kontrola depresji | Kontrola lęku |
|-------------------------------------|-------------------|-----------------------------------|--------------------|----------------------|------------------|
| Akceptacja / odrzućenie (ojciec) | <i>r</i> Pearsona | -0,05 | -0,11 | 0,04 | -0,04 |
| | istotność | 0,351 | 0,037 | 0,458 | 0,478 |
| Autonomia (ojciec) | <i>r</i> Pearsona | 0,02 | -0,05 | 0,10 | 0,01 |
| | istotność | 0,652 | 0,359 | 0,061 | 0,915 |
| Niekonsekwencja (ojciec) | <i>r</i> Pearsona | 0,04 | 0,07 | -0,02 | 0,04 |
| | istotność | 0,455 | 0,195 | 0,718 | 0,431 |
| Nadmierne ochranianie (ojciec) | <i>r</i> Pearsona | -0,08 | -0,09 | -0,04 | -0,05 |
| | istotność | 0,141 | 0,096 | 0,441 | 0,404 |
| Nadmierne wymagania (ojciec) | <i>r</i> Pearsona | 0,04 | 0,08 | -0,01 | 0,02 |
| | istotność | 0,442 | 0,126 | 0,860 | 0,782 |
| Akceptacja / odrzućenie (matka) | <i>r</i> Pearsona | -0,07 | -0,12 | -0,01 | -0,02 |
| | istotność | 0,200 | 0,033 | 0,786 | 0,761 |
| Autonomia (matka) | <i>r</i> Pearsona | -0,04 | -0,07 | -0,01 | -0,02 |
| | istotność | 0,412 | 0,214 | 0,834 | 0,753 |
| Niekonsekwencja (matka) | <i>r</i> Pearsona | 0,02 | -0,01 | 0,08 | -0,02 |
| | istotność | 0,650 | 0,814 | 0,142 | 0,754 |
| Nadmierne ochranianie (matka) | <i>r</i> Pearsona | -0,05 | -0,09 | -0,02 | 0,03 |
| | istotność | 0,405 | 0,106 | 0,652 | 0,621 |
| Nadmierne wymagania (matka) | <i>r</i> Pearsona | 0,05 | 0,01 | 0,10 | 0,01 |
| | istotność | 0,322 | 0,868 | 0,063 | 0,888 |

Źródło: opracowanie własne

Różnice w zakresie prężności psychicznej oraz kontroli emocji w podgrupach wyróżnionych ze względu na rodzaj zbieżności postaw rodzicielskich

Następnie sprawdzono, czy zbieżność postaw matek i ojców w zakresie niskich lub wysokich wyników różnicuje poziom prężności psychicznej oraz poziom kontroli emocji. Analizę przeprowadzono kolejno dla każdego rodzaju postawy osobno.

W pierwszym kroku dokonano oceny postaw matek i ojców, przeliczając wyniki surowe na steny, a te na 3 możliwe poziomy: wyniki niskie (a), wyniki umiarkowane (b) i wyniki wysokie (c). Uzyskano w ten sposób 9 możliwych kombinacji postaw, z czego kombinacja a + a oznaczała wysoką zbieżność wyników niskich, a kombinacja c + c wysoką zbieżność wyników wysokich, a zatem wyznaczyło to podgrupy do dalszych porównań (pozostałe kombinacje postaw zostały na potrzeby tej analizy pominięte). Tak uzyskane dwie podgrupy porównano pod względem prężności psychicznej i kontroli emocji. Analizy wykonano przy użyciu testu *U* Manna-Whitney'a z uwagi na brak równoliczności podgrup oraz odstępstwa od rozkładu normalnego w podgrupach.

W pierwszej kolejności wykonano analizę dla postawy akceptacja (Tabela 4). Analiza wykazała, że zbieżność akceptacji u rodziców w zakresie niskich lub wysokich wyników różnicuje wyniki ogólnego wskaźnika prężności oraz jego czterech wymiarów: otwartości, kompetencji osobistych, tolerancji oraz optymistycznego nastawienia. Okazało się, że poziom prężności w ramach wymienionych wymiarów był wyższy, jeśli rodzice prezentowali spójne postawy w zakresie wysokiej akceptacji. Wartość miary siły efektu *r* w przypadku różnicy wskazywała na umiarkowaną jej wielkość.

Tabela 4. Porównanie w zakresie prężności psychicznej i kontroli emocji w zależności od poziomu akceptacji u obojga rodziców

| | Matka i ojciec – niskie wyniki (<i>n</i> = 30) | | | Matka i ojciec – wysokie wyniki (<i>n</i> = 70) | | | Z | p | r |
|----------------------------|---|----------|-----------|--|----------|-----------|-------|--------|------|
| | średnia ranga | <i>M</i> | <i>SD</i> | średnia ranga | <i>M</i> | <i>SD</i> | | | |
| SPP-25 | | | | | | | | | |
| Prężność – wynik ogólny | 34,55 | 56,13 | 17,19 | 57,34 | 69,77 | 12,87 | -3,60 | <0,001 | 0,36 |
| Wytrwałość | 43,50 | 12,10 | 4,54 | 53,50 | 13,57 | 3,21 | -1,59 | 0,112 | 0,16 |

| | | | | | | | | | |
|--------------------------------|-------|-------|------|-------|-------|------|-------|------------------|------|
| Otwartość | 35,58 | 13,50 | 3,01 | 56,89 | 15,83 | 2,51 | -3,39 | 0,001 | 0,34 |
| Kompetencje osobiste | 36,48 | 10,57 | 4,72 | 56,51 | 13,86 | 3,39 | -3,18 | 0,001 | 0,32 |
| Tolerancja | 34,48 | 11,23 | 4,18 | 57,36 | 14,39 | 3,10 | -3,63 | <0,001 | 0,36 |
| Optymistyczne nastawienie | 33,75 | 8,73 | 4,16 | 57,68 | 12,13 | 3,64 | -3,79 | <0,001 | 0,38 |
| CECS | | | | | | | | | |
| Kontrola emocji – wynik ogólny | 54,73 | 53,73 | 8,22 | 48,69 | 51,86 | 8,41 | -0,96 | 0,339 | 0,10 |
| Kontrola gniewu | 56,68 | 18,00 | 3,77 | 47,85 | 16,49 | 4,10 | -1,40 | 0,161 | 0,14 |
| Kontrola depresji | 51,95 | 18,63 | 4,50 | 49,88 | 18,61 | 3,71 | -0,33 | 0,743 | 0,03 |
| Kontrola lęku | 53,85 | 17,10 | 3,25 | 49,06 | 16,76 | 3,27 | -0,76 | 0,448 | 0,08 |

Wytrwałość – Wytrwałość i determinacja w działaniu, Otwartość – Otwartość na nowe doświadczenia i poczucie humoru, Kompetencje – Kompetencje osobiste do radzenia sobie i tolerancja negatywnych emocji, Tolerancja – Tolerancja na niepowodzenia i traktowanie życia jako wyzwania, Optymistyczne nastawienie – Optymistyczne nastawienie do życia i zdolność mobilizowania się w trudnych sytuacjach

Źródło: opracowanie własne

Kolejna analiza dotyczyła postawy autonomii. Test *U* Manna-Whitney’a okazał się istotny statystycznie dla ogólnego wyniku prężności psychicznej oraz wszystkich jego wymiarów poza wytrwałością (Tabela 5). Okazało się, że u badanych osób poziom prężności w ramach wymienionych wymiarów był wyższy, jeśli rodzice prezentowali spójne postawy w zakresie wysokiej autonomii. Siła różnicy dla otwartości była słaba, a w pozostałych przypadkach umiarkowana.

Tabela 5. Porównanie w zakresie prężności psychicznej i kontroli emocji w zależności od poziomu autonomii u obojga rodziców

| | Matka i ojciec – niskie wyniki (<i>n</i> = 20) | | | Matka i ojciec – wysokie wyniki (<i>n</i> = 87) | | | Z | <i>p</i> | <i>r</i> |
|-------------------------|---|----------|-----------|--|----------|-----------|-------|--------------|----------|
| | średnia ranga | <i>M</i> | <i>SD</i> | średnia ranga | <i>M</i> | <i>SD</i> | | | |
| SPP-25 | | | | | | | | | |
| Prężność – wynik ogólny | 34,68 | 58,65 | 15,70 | 58,44 | 70,52 | 13,02 | -3,09 | 0,002 | 0,30 |
| Wytrwałość | 47,73 | 13,05 | 3,41 | 55,44 | 13,72 | 3,48 | -1,01 | 0,313 | 0,10 |

| | | | | | | | | | |
|--------------------------------|-------|-------|------|-------|-------|------|-------|--------------|------|
| Otwartość | 39,23 | 13,65 | 3,60 | 57,40 | 15,69 | 2,44 | -2,38 | 0,017 | 0,23 |
| Kompetencje osobiste | 34,25 | 11,10 | 3,57 | 58,54 | 14,02 | 3,33 | -3,17 | 0,002 | 0,31 |
| Tolerancja | 33,15 | 11,30 | 4,16 | 58,79 | 14,61 | 2,95 | -3,36 | 0,001 | 0,32 |
| Optymistyczne nastawienie | 33,65 | 9,55 | 4,16 | 58,68 | 12,47 | 3,62 | -3,27 | 0,001 | 0,32 |
| CECS | | | | | | | | | |
| Kontrola emocji – wynik ogólny | 57,60 | 53,50 | 8,36 | 53,17 | 52,31 | 8,35 | -0,58 | 0,565 | 0,06 |
| Kontrola gniewu | 63,08 | 18,15 | 3,59 | 51,91 | 16,63 | 3,98 | -1,46 | 0,145 | 0,14 |
| Kontrola depresji | 58,55 | 19,25 | 4,02 | 52,95 | 18,79 | 3,68 | -0,73 | 0,466 | 0,07 |
| Kontrola lęku | 48,05 | 16,10 | 2,63 | 55,37 | 16,89 | 2,79 | -0,96 | 0,337 | 0,09 |

Wytrwałość – Wytrwałość i determinacja w działaniu, Otwartość – Otwartość na nowe doświadczenia i poczucie humoru, Kompetencje – Kompetencje osobiste do radzenia sobie i tolerancja negatywnych emocji, Tolerancja – Tolerancja na niepowodzenia i traktowanie życia jako wyzwania, Optymistyczne nastawienie – Optymistyczne nastawienie do życia i zdolność mobilizowania się w trudnych sytuacjach.

Źródło: opracowanie własne

Następnie przeprowadzono analogiczną analizę dla postawy niekonsekwencji. Test *U* Manna-Whitney'a okazał się istotny statystycznie dla ogólnego wyniku prężności psychicznej oraz jej trzech wymiarów: otwartości, kompetencji osobistych oraz tolerancji (Tab. 6, na kolejnej stronie). Okazało się, że u badanych osób poziom prężności w ramach wymienionych wymiarów był wyższy, jeśli rodzice prezentowali spójne postawy polegające na niskiej niekonsekwencji. Obserwowana siła tych różnic była słaba w przypadku kompetencji osobistych i wskaźnika ogólnego prężności psychicznej, natomiast umiarkowana dla pozostałych dwóch wymiarów.

Tabela 6. Porównanie w zakresie prężności psychicznej i kontroli emocji w zależności od poziomu niekonsekwencji u obojga rodziców

| | Matka i ojciec – niskie wyniki (n = 84) | | | Matka i ojciec – wysokie wyniki (n = 20) | | | Z | p | r |
|-----------------------------------|---|-------|-------|--|-------|-------|-------|------------------|------|
| | średnia ranga | M | SD | średnia ranga | M | SD | | | |
| SPP-25 | | | | | | | | | |
| Prężność – wynik ogólny | 56,46 | 69,71 | 12,89 | 35,88 | 56,55 | 19,09 | -2,74 | 0,006 | 0,27 |
| Wytrwałość | 53,81 | 13,54 | 3,25 | 47,00 | 12,25 | 4,73 | -0,91 | 0,362 | 0,09 |
| Otwartość | 59,10 | 16,18 | 2,39 | 24,80 | 12,65 | 3,18 | -4,61 | <0,001 | 0,45 |
| Kompetencje osobiste | 55,43 | 13,40 | 3,61 | 40,20 | 11,05 | 4,70 | -2,04 | 0,042 | 0,20 |
| Tolerancja | 57,58 | 14,74 | 2,77 | 31,18 | 11,00 | 4,44 | -3,54 | <0,001 | 0,35 |
| Optymistyczne nastawienie | 55,20 | 11,86 | 3,70 | 41,15 | 9,60 | 4,55 | -1,88 | 0,060 | 0,18 |
| CECS | | | | | | | | | |
| Kontrola emocji – wynik ogólny | 53,23 | 52,30 | 7,56 | 49,43 | 50,95 | 8,39 | -0,51 | 0,612 | 0,05 |
| Kontrola gniewu | 55,01 | 17,07 | 3,45 | 41,98 | 15,15 | 3,83 | -1,74 | 0,081 | 0,17 |
| Kontrola depresji | 51,30 | 18,40 | 3,45 | 57,55 | 19,15 | 3,98 | -0,84 | 0,403 | 0,08 |
| Kontrola lęku | 52,80 | 16,82 | 2,98 | 51,23 | 16,65 | 2,83 | -0,21 | 0,832 | 0,02 |

Wytrwałość – Wytrwałość i determinacja w działaniu, Otwartość – Otwartość na nowe doświadczenia i poczucie humoru, Kompetencje – Kompetencje osobiste do radzenia sobie i tolerancja negatywnych emocji, Tolerancja – Tolerancja na niepowodzenia i traktowanie życia jako wyzwania, Optymistyczne nastawienie – Optymistyczne nastawienie do życia i zdolność mobilizowania się w trudnych sytuacjach

Źródło: opracowanie własne

Kolejno przeprowadzono analizę dla postawy nadmiernego ochraniania. Test *U* Manna-Whitney'a okazał się nieistotny statystycznie. Poziom ochraniania (niski lub wysoki wynik o obu rodziców jednocześnie) nie różnicuje wyników w zakresie prężności psychicznej oraz kontroli emocji (Tab. 7, na kolejnej stronie).

Tabela 7. Porównanie w zakresie prężności psychicznej i kontroli emocji w zależności od poziomu nadmiernego ochraniań u obojga rodziców

| | Matka i ojciec – niskie wyniki (n = 32) | | | Matka i ojciec – wysokie wyniki (n = 41) | | | Z | p | r |
|-----------------------------------|---|-------|-------|--|-------|-------|-------|-------|------|
| | średnia ranga | M | SD | średnia ranga | M | SD | | | |
| SPP-25 | | | | | | | | | |
| Prężność – wynik ogólny | 36,86 | 66,03 | 15,91 | 37,11 | 65,78 | 14,45 | -0,05 | 0,960 | 0,01 |
| Wytrwałość | 37,23 | 12,97 | 4,08 | 36,82 | 13,12 | 3,47 | -0,08 | 0,933 | 0,01 |
| Otwartość | 37,47 | 15,00 | 3,45 | 36,63 | 15,02 | 2,93 | -0,17 | 0,866 | 0,02 |
| Kompetencje osobiste | 39,64 | 13,09 | 4,12 | 34,94 | 12,37 | 3,87 | -0,94 | 0,345 | 0,11 |
| Tolerancja | 38,31 | 13,84 | 3,86 | 35,98 | 13,49 | 3,67 | -0,47 | 0,639 | 0,05 |
| Optymistyczne nastawienie | 33,95 | 11,13 | 3,65 | 39,38 | 11,78 | 3,68 | -1,09 | 0,276 | 0,13 |
| CECS | | | | | | | | | |
| Kontrola emocji – wynik ogólny | 42,02 | 53,81 | 7,63 | 33,09 | 50,44 | 7,78 | -1,79 | 0,074 | 0,21 |
| Kontrola gniewu | 41,88 | 17,84 | 3,97 | 33,20 | 15,93 | 4,03 | -1,74 | 0,082 | 0,20 |
| Kontrola depresji | 41,48 | 19,63 | 3,78 | 33,50 | 18,32 | 3,67 | -1,60 | 0,109 | 0,19 |
| Kontrola lęku | 38,11 | 16,34 | 2,32 | 36,13 | 16,20 | 2,94 | -0,40 | 0,691 | 0,05 |

Wytrwałość – Wytrwałość i determinacja w działaniu, Otwartość – Otwartość na nowe doświadczenia i poczucie humoru, Kompetencje – Kompetencje osobiste do radzenia sobie i tolerancja negatywnych emocji, Tolerancja – Tolerancja na niepowodzenia i traktowanie życia jako wyzwania, Optymistyczne nastawienie – Optymistyczne nastawienie do życia i zdolność mobilizowania się w trudnych sytuacjach.

Źródło: opracowanie własne

Ostatnia analiza w tej części dotyczyła postawy nadmiernych wymagań. Test *U* Manna-Whitney'a okazał się istotny statystycznie dla ogólnego wyniku prężności psychicznej oraz wszystkich jego wymiarów poza wytrwałością (Tab. 8, na kolejnej stronie). Okazało się, że u badanych osób poziom prężności w ramach tych wymiarów był wyższy, jeśli rodzice prezentowali spójne postawy w zakresie niskiego nasilenia nadmiernych wymagań. Obserwowana siła różnicy była słaba w przypadku kompetencji osobistych i umiarkowana w pozostałych wymienionych wyżej przypadkach.

Dodatkowo uzyskano istotną różnicę między porównywanymi grupami dla jednego wymiaru kontroli emocji – kontroli depresji. Okazało się, że kontrola depresji była wyższa, jeśli rodzice prezentowali spójne w postawy w zakresie wysokiego nasilenia nadmiernych wymagań. Siła tej różnicy była słaba.

Tabela 8. Porównanie w zakresie prężności psychicznej i kontroli emocji w zależności od poziomu nadmiernych wymagań u obojga rodziców

| | Matka i ojciec – niskie wyniki (<i>n</i> = 42) | | | Matka i ojciec – wysokie wyniki (<i>n</i> = 42) | | | <i>Z</i> | <i>p</i> | <i>r</i> |
|-----------------------------------|---|----------|-----------|--|----------|-----------|----------|----------|----------|
| | średnia ranga | <i>M</i> | <i>SD</i> | średnia ranga | <i>M</i> | <i>SD</i> | | | |
| SPP-25 | | | | | | | | | |
| Prężność – wynik ogólny | 52,61 | 69,62 | 12,8 | 32,39 | 56,36 | 15,87 | -3,80 | <0,001 | 0,41 |
| Wytrwałość | 46,82 | 13,62 | 2,90 | 38,18 | 11,93 | 4,45 | -1,63 | 0,103 | 0,18 |
| Otwartość | 53,87 | 16,00 | 2,52 | 31,13 | 13,10 | 3,39 | -4,31 | <0,001 | 0,47 |
| Kompetencje osobiste | 49,52 | 13,71 | 3,42 | 35,48 | 11,43 | 4,05 | -2,65 | 0,008 | 0,29 |
| Tolerancja | 54,27 | 14,67 | 2,87 | 30,73 | 10,83 | 3,72 | -4,45 | <0,001 | 0,48 |
| Optymistyczne nastawienie | 50,00 | 11,62 | 3,89 | 35,00 | 9,07 | 3,78 | -2,83 | 0,005 | 0,31 |
| CECS | | | | | | | | | |
| Kontrola emocji – wynik ogólny | 39,85 | 52,12 | 7,72 | 45,15 | 53,57 | 8,73 | -1,00 | 0,318 | 0,11 |
| Kontrola gniewu | 41,63 | 16,95 | 3,36 | 43,37 | 17,12 | 4,28 | -0,33 | 0,743 | 0,04 |
| Kontrola depresji | 36,87 | 18,02 | 3,08 | 48,13 | 19,55 | 4,06 | -2,12 | 0,034 | 0,23 |
| Kontrola lęku | 43,10 | 17,14 | 3,27 | 41,90 | 16,90 | 2,38 | -0,23 | 0,822 | 0,02 |

Wytrwałość – Wytrwałość i determinacja w działaniu, Otwartość – Otwartość na nowe doświadczenia i poczucie humoru, Kompetencje – Kompetencje osobiste do radzenia sobie i tolerancja negatywnych emocji, Tolerancja – Tolerancja na niepowodzenia i traktowanie życia jako wyzwania, Optymistyczne nastawienie – Optymistyczne nastawienie do życia i zdolność mobilizowania się w trudnych sytuacjach.

Źródło: opracowanie własne

Różnice międzypłciowe w zakresie prężności psychicznej oraz kontroli emocji

W tym kroku zweryfikowano, czy między kobietami a mężczyznami istnieją różnice w zakresie prężności psychicznej oraz kontroli emocji (hipoteza 4). W tym celu wykonano test *t* la prób niezależnych (Tabela 9, wykresy 1 i 2, na kolejnej stronie).

Tabela 9. Porównanie kobiet i mężczyzn w zakresie prężności psychicznej oraz kontroli emocji

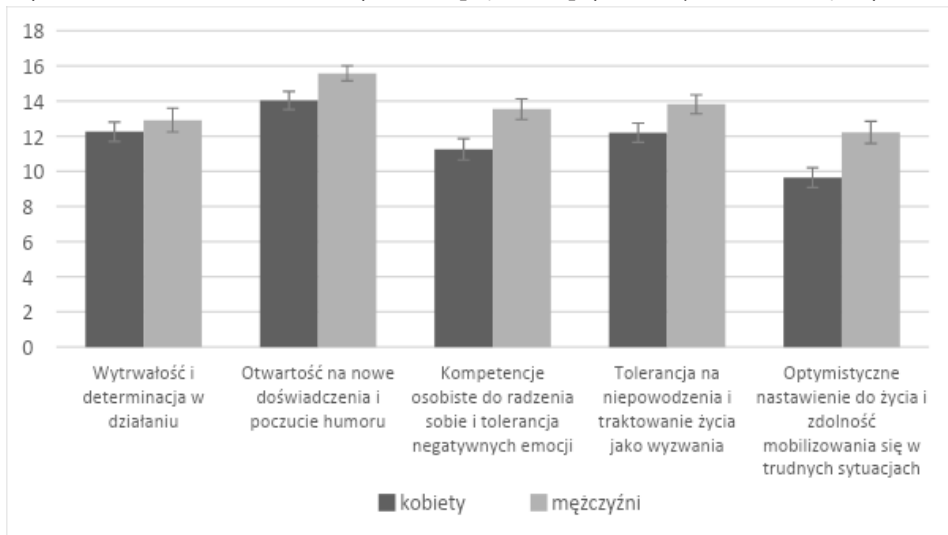
| | Kobiety (<i>n</i> = 196) | | Mężczyźni (<i>n</i> = 139) | | <i>t</i> | <i>p</i> | 95% CI | | d Co- hena |
|-----------------------------------|------------------------------|-----------|--------------------------------|-----------|----------|----------|-----------|-----------|---------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | | | <i>LL</i> | <i>UL</i> | |
| SPP-25 | | | | | | | | | |
| Prężność – wynik ogólny | 59,38 | 16,93 | 68,06 | 14,54 | -4,90 | <0,001 | -12,17 | -5,19 | 0,54 |
| Wytrwałość | 12,26 | 3,94 | 12,91 | 4,07 | -1,49 | 0,138 | -1,53 | 0,21 | 0,17 |
| Otwartość | 14,03 | 3,71 | 15,58 | 2,61 | -4,49 | <0,001 | -2,23 | -0,87 | 0,47 |
| Kompetencje osobiste | 11,26 | 4,29 | 13,54 | 3,52 | -5,34 | <0,001 | -3,13 | -1,44 | 0,57 |
| Tolerancja | 12,20 | 3,92 | 13,81 | 3,26 | -3,98 | <0,001 | -2,41 | -0,82 | 0,44 |
| Optymistyczne nastawienie | 9,64 | 4,05 | 12,22 | 3,80 | -5,87 | <0,001 | -3,43 | -1,71 | 0,65 |
| CECS | | | | | | | | | |
| Kontrola emocji – wynik ogólny | 51,41 | 7,60 | 55,29 | 8,02 | -4,49 | <0,001 | -5,57 | -2,18 | 0,50 |
| Kontrola gniewu | 16,53 | 3,80 | 18,07 | 3,98 | -3,60 | <0,001 | -2,39 | -0,70 | 0,40 |
| Kontrola depresji | 18,21 | 3,85 | 19,40 | 3,38 | -2,97 | 0,003 | -1,96 | -0,40 | 0,32 |
| Kontrola lęku | 16,67 | 2,75 | 17,82 | 2,77 | -3,75 | <0,001 | -1,75 | -0,54 | 0,42 |

Wytrwałość – Wytrwałość i determinacja w działaniu, Otwartość – Otwartość na nowe doświadczenia i poczucie humoru, Kompetencje – Kompetencje osobiste do radzenia sobie i tolerancja negatywnych emocji, Tolerancja – Tolerancja na niepowodzenia i traktowanie życia jako wyzwania, Optymistyczne nastawienie – Optymistyczne nastawienie do życia i zdolność mobilizowania się w trudnych sytuacjach.

Źródło: opracowanie własne

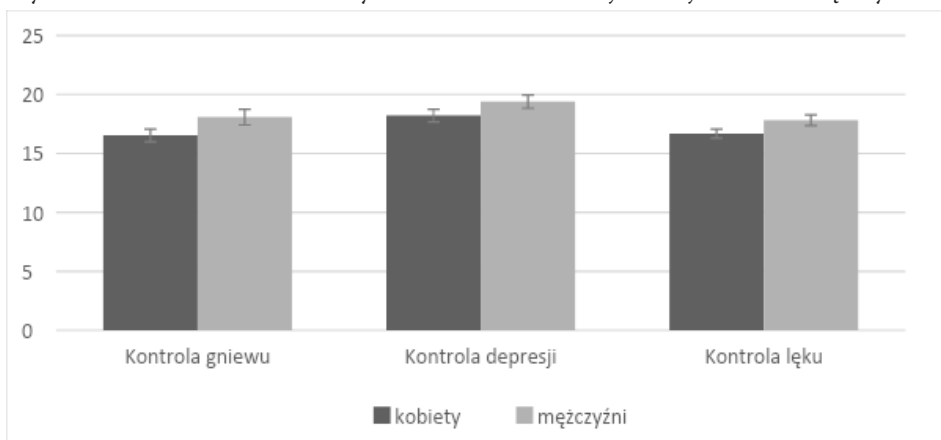
Analiza wykazała istotne statystycznie różnice pomiędzy kobietami i mężczyznami w zakresie wyniku ogólnego prężności psychicznej oraz jego czterech podskal (za wyjątkiem wymiaru wytrwałości). Okazało się, że wyniki mężczyzn były wyższe niż wyniki kobiet, co potwierdza postawioną hipotezę, przy czym w przypadku wyniku ogólnego prężności, kompetencji osobistych i optymistycznego nastawienia różnice te były umiarkowane, a w przypadku otwartości i tolerancji – małe.

Wykres 1. Wartości średnie dla wymiarów prężności psychicznej u kobiet i mężczyzn.



Źródło: opracowanie własne

Wykres 2. Wartości średnie dla wymiarów kontroli emocjonalnej u kobiet i mężczyzn.



Źródło: opracowanie własne

Co do kontroli emocji uzyskano istotne statycznie różnice zarówno dla wyniku ogólnego, jak i jego wszystkich czterech wymiarów. W tym wypadku również wyniki mężczyzn okazały się wyższe niż wyniki kobiet. Wielkość obserwowanych różnic była słaba.

Dyskusja wyników

Poniżej zostanie przeprowadzone porównanie uzyskanych wyników z badań własnych z wynikami innych badaczy w tym zakresie tematycznym. Opisane zostaną ograniczenia badań i wskazówki dla przyszłych badaczy. Przedmiotem rozważań było zweryfikowanie, czy istnieją istotne zależności pomiędzy postawami rodzicielskimi ocenianymi retrospektywnie przez dorosłe dzieci a uzyskanym poziomem prężności psychicznej oraz kontroli emocji (nadmiernego tłumienia). Istotne było również sprawdzenie, czy sytuacja, w której zarówno matka, jak i ojciec prezentują wysokie wyniki w poszczególnych postawach pozytywnych i negatywnych, będzie miała istotny związek z wynikami osoby badanej. Dodatkowo sprawdzono, czy wyniki kobiet i mężczyzn różnią się istotnie między sobą. Pierwsza z hipotez została całkowicie potwierdzona. Wyniki pozwalają wnioskować, że tak jak zakładano postawy rodzicielskie istotnie korelują z osiąganym przez dziecko poziomem prężności psychicznej. Nie ulega wątpliwości, że wpływ rodziców i ich sposobów wychowawczych ma bardzo istotne znaczenie dla funkcjonowania dziecka, a później adolescenta. Potwierdzają to wyniki wielu badań. Z kolei wnioski z wyników badań dotyczących prezentowania postaw negatywnych charakteryzujących się niekonsekwencją oraz nadmiernymi wymaganiami wobec dziecka pozwalają na stwierdzenie, iż dzieci takich rodziców mają zaniżony poziom prężności psychicznej pod wieloma aspektami, takimi jak np. brak wytrwałości w dążeniu do celu, trudności z tolerancją negatywnych emocji bądź problemy z otwartością na nowe doświadczenia. Z pewnością deficyty w tych umiejętnościach powodują szereg trudności w życiu codziennym, zawodowym i prywatnym. Związek nieodpowiednich stylów wychowawczych z problemami w funkcjonowaniu w życiu dorosłym został udowodniony w wielu wcześniejszych badaniach, tak więc retrospektywne spojrzenie na postawy rodziców w tej pracy również ma swój wkład w potwierdzenie tego wyniku.

Hipoteza druga została potwierdzona jedynie częściowo, gdyż na podstawie wyników można jedynie wnioskować o zależności między akceptacją a mniejszą kontrolą gniewu. Być może w kolejnym badaniu należałoby skorzystać z bardziej rozbudowanej formy badania kontroli emocji lub zadać dodatkowe pytania z tego zakresu, ponieważ w tym badaniu udało się zaobserwować jedynie jedną zależność i to słabą. Zatem osoby, które czuły się akceptowane przez rodziców, mają mniejsze tendencje do tłumienia gniewu i mają większą swobodę wyrażania go

w adekwatny sposób, np. mówią to, co czują, nie ukrywają zirygowania, nie robią „scen”, tylko w dojrzały sposób wyrażają swoje odczucia. Z pewnością unikają przez to wielu konfliktów i problemów interpersonalnych, co wpływa dobrze na ich samopoczucie oraz relacje. Pozostałe wyniki w tej analizie korelacji nie pozwalają stwierdzić takich zależności w odniesieniu do kontroli lęku i depresji.

Dalsze wyniki ukazują istotne zależności w zakresie zbieżności postaw matek i ojców a poziomem prężności i tłumienia emocji, co potwierdza przyjęte założenia hipotezy nr 3. Nie ulega wątpliwości, że spójność rodzicielska ma istotne znaczenie dla poczucia bezpieczeństwa dziecka. Istotne znaczenie mają zgodne relacje między rodzicami i współpraca, tak więc zasadnym było założenie, że zbieżne wysokie wyniki w skali akceptacji i autonomii będą miały korzystny wpływ na rozwój dziecka w kontekście prężności psychicznej i ujawniania emocji. Niestety nie można na podstawie tej analizy wnioskować w zakresie kontroli emocji, ponieważ różnice nie były istotne statystycznie, tak więc prawdopodobnie poziom zbieżności postaw rodziców w kontekście akceptacji i autonomii nie ma istotnego znaczenia w kwestii ujawniania bądź tłumienia emocji u dorosłych dzieci. Należałoby raz jeszcze podjąć się zbadania tej kwestii za pomocą bardziej rozbudowanych kwestionariuszy bądź na większej grupie badanych. Druga część hipotezy nr 3 dotyczyła zależności między zbieżnymi wynikami rodziców w odniesieniu do negatywnych postaw, takich jak nadmierne ochranianie, nadmierne wymagania oraz niekonsekwencja, a tym, czy mają związek z wynikami prężności oraz wyższą kontrolą emocji. Wnioski z analizy są następujące: rodzice, którzy oboje wykazują się konsekwencją w swoich działaniach, są stabilni w postępowaniu i zgodni ze sobą, a ich zachowanie nie jest zmienne i zależne od chwilowego nastroju, w znacznym stopniu mają wpływ na wykształcenie się u dzieci wysokiego poziomu prężności, szczególnie w zakresie otwartości, kompetencji osobistych oraz tolerancji negatywnych emocji. Podobne wnioski dotyczą postawy nadmiernych wymagań, co oznacza, że rodzice, którzy są wyrozumiali i mają adekwatne oczekiwania wobec dziecka w stosunku do jego poziomu rozwoju i możliwości dają szansę wzrastania w poczuciu bezpieczeństwa i otwartości na nowe doświadczenia i odwagi do podejmowania wyzwań, co przekłada się na wysoki poziom prężności psychicznej w dorosłości. Osoby, które wychowywały się w stabilnym środowisku rodzinnym, miały możliwość rozwoju w poczuciu akceptacji, zrozumienia i pewnej swobodzie w podejmowaniu samodzielnych działań mają dobre podstawy do rozwoju i osiągnięcia wysokiego poziomu prężności. Niestety osoby wychowujące się w systemie, gdzie rodzice są konsekwentni i nadmiernie wymagający wobec dzieci, mają trudności z osiągnięciem w dorosłości prężności psychicznej, co ma swoje odzwierciedlenie w szeregu trudności życiowych, np. z determinacją w działaniu, wytrwałością w dążeniu do celu, otwartością na nowe doświadczenia, zawodowe bądź w życiu prywatnym. Mogą występować problemy z tolerancją negatywnych emocji i w sposobach ich wyrażania. W odniesieniu do

kontroli emocji a stawianymi nadmiernymi wymaganiami analiza pozwala wysnuć jeden wniosek – w sytuacji gdy zarówno matka, jak i ojciec stawiają nad wyraz wysokie wymagania, to występują trudności z wyrażaniem smutku i przygnębienia. Może to wynikać z braku otwartości w danej rodzinie na okazywanie słabości i przyznawanie się do trudności, nieumiejętności poradzenia sobie. Ma to odzwierciedlenie w wynikach osób dorosłych, tak więc możemy wnioskować, że skutki wychowywania się w takim systemie są widoczne na przestrzeni lat.

Wyniki porównujące kobiety i mężczyzn pod względem uzyskanego poziomu prężności i kontrolowania emocji wykazały istotne różnice świadczące o tym, że mężczyźni są bardziej prężni psychicznie, biorąc pod uwagę każdy z aspektów ujętych w skali SPP 25, poza wytrwałością i determinacją w działaniu, ponieważ tutaj nie ma istotnych różnic pomiędzy płciami. Dodatkowo mężczyźni uzyskali wyższe wyniki od kobiet w skali kontroli emocji w zakresie wszystkich wymiarów, co pozwala wnioskować, że mają większe tendencje do tłumienia negatywnych emocji i niewyrażania ich w sposób bezpośredni i adekwatny do sytuacji. Kobiety wykazują się większą otwartością na dzielenie się z innymi ludźmi swoimi emocjami, mówią o nich poszukują wsparcia emocjonalnego, co ma odzwierciedlenie w wielu innych badaniach

Ograniczeniem tego badania jest z pewnością nierówna liczba osób w podgrupach reprezentujących niskie oraz wysokie wyniki oraz niewielkie zróżnicowanie w kontekście wieku osób badanych. W kolejnych tego typu badaniach należy wziąć pod uwagę, czy osób wychowywała się w rodzinie pełnej, czy rodzice byli w separacji bądź po rozwodzie. Istotne wydaje się zbadanie w inny bardziej szczegółowy sposób kontroli emocji oraz sposobów radzenia sobie w sytuacjach stresowych i z negatywnymi emocjami. Oprócz prężności psychicznej można zbadać dodatkowo poziom prężności rodzinnej w kontekście prezentowanych przez rodziców postaw. Istotnym i interesującym czynnikiem rzadko analizowanym w badaniach jest poziom zgodności postaw. Najczęściej analizy dotyczą osobno postaw matek bądź ojców i ich korelacji z różnymi czynnikami. Uważam za istotne analizowanie, czy rodzice są zgodni w prezentowaniu danych postaw i na jakim poziomie. Ma to znaczenie zarówno w kontekście tych pozytywnych postaw, jak i negatywnych, bowiem gdy oboje są akceptujący wobec dziecka, prezentują godne naśladowania zachowania, to dziecko ma świetne, bezpieczne środowisko domowe. Jednak bardzo istotne znaczenie ma zwrócenie uwagi na tych rodziców, którzy oboje prezentują postawy z zakresu tych negatywnych i dziecko pozostaje bez wsparcia ani od ojca, ani od matki. Uważam za istotne przeprowadzanie większej liczby analiz w tym kontekście.

Reasumując niniejsze opracowanie nie wyczerpuje danego tematu i potrzebne są dalsze analizy w tej kwestii na większej grupie badawczej z uwzględnieniem zarówno wieku i płci osób badanych, jak również badania pogłębione o aspekt

relacji rodzinnych, wychowywania w pełnej/niepełnej rodzinie, posiadanie rodzeństwa, pozostawanie w związku bądź nie, posiadanie własnych dzieci i ocena własnych postaw rodzicielskich i wiele innych moderatorów, które mogą znacząco wpływać na wyniki badań. Nie ulega wątpliwości, że czynników wpływających na to, jakie postawy prezentują matki i ojcowie, jest wiele, przede wszystkim też to, w jakiej rodzinie oni sami się wychowywali i jakie wzorce przekazują dalej. Zatem temat oceny retrospektywnej postaw rodziców i ich korelatów jest warty pogłębiania. Na postawy rodziców można oddziaływać poprzez wsparcie psychologiczne i psychoedukację, co może znacząco poprawić relacje rodzic-dziecko a w konsekwencji pomóc rodzinie w szeroko pojętym rozwoju. Wsparcie rodziców w kontekście wzmacniania w nich akceptacji wobec dziecka, poszanowania autonomii, umiejętnego stawiania wymagań adekwatnie do wieku i możliwości, bycie konsekwentnym i spójnym w swoich decyzjach, przekazywanie dziecku jasnych komunikatów z zgodzie z drugim rodzicem z pewnością jest kluczowe dla stworzenia bezpiecznych warunków rozwoju, co przyczyni się do prężnego radzenia sobie w sytuacjach trudnych i wyrażania emocji w sposób adekwatny zarówno w okresie nastoletnim, jak i później w dorosłości.

Podsumowanie i wnioski

Zaprezentowane w rozdziale teoretycznym zagadnienie dotyczące istotności postaw rodziców w odniesieniu do wykształcenia u dzieci pewnych zachowań, predyspozycji i umiejętności skłoniły do wysnucia hipotez opisanych w rozdziale drugim. Na podstawie analiz statystycznych można stwierdzić, iż założenia przyjęte w badaniu w głównej mierze zostały spełnione. Udowodniono związek pozytywnych i negatywnych postaw rodziców ocenianych z perspektywy dziecka (dorosłego) z aktualnym poziomem prężności, co można określić również jako odporność psychiczną, gotowość do radzenia sobie z trudnościami w życiu. Pozwala to na stwierdzenie, iż rodzice, którzy wychowują swoje dzieci w akceptacji, zrozumieniu, bliskości oraz w poszanowaniu potrzeb takich jak prywatność, autonomia i samodzielność, dają szansę na osiągnięcie przez dziecko wysokiego poziomu prężności psychicznej, która charakteryzuje się m.in. takimi cechami jak wytrwałość, determinacja w działaniu, otwartość, tolerancja negatywnych emocji, mobilizowanie się do działania mimo trudności. Wszystkie te aspekty prężności mają istotne znaczenie w funkcjonowaniu w życiu dorosłym i są charakterystyczne dla osób zaradnych życiowo i samodzielnych. Hipoteza dotycząca zależności między postawami a ich powiązaniem z tendencją do wyrażania lub tłumienia emocji nie została w całości udowodniona, więc nie można na podstawie tego badania z pewnością stwierdzić, iż postawy rodziców mają związek z kontrolą emocji. Jednak istotny pozostaje wniosek, że osoby oceniające swoich rodziców

jako akceptujących nie mają trudności z wyrażaniem gniewu i nie tłumią go w sobie. Mają gotowość do ujawniania swoich odczuć przykładowo w sytuacjach konfliktu z bliską osobą, co z pewnością ma wpływ na sposób rozwiązywania problemów w relacjach międzyludzkich. Postawa akceptacji, która była odczuwana w relacjach z rodzicami pozwoliła na stworzenie w domu klimatu, który sprzyjał swobodnej wymianie myśli i uczuć, nawet jeśli te odczucia były trudne i niezrozumiałe dla dziecka. Pozwoliło to na wykształcenie później w życiu dorosłym umiejętności wyrażania trudnej emocji, jaką jest gniew w taki sposób, aby nikogo nie urazić a wyjaśnić trudność. Badanie wykazało również, iż poziom podobieństwa postaw matek i ojców ma istotne znaczenie. Spójni i zgodni rodzice prezentujący postawę otwartości wobec dziecka, stwarzający atmosferę zrozumienia i szacunku, bezpieczeństwa i miłości oraz poszanowania autonomii wychowują dzieci prężne psychicznie-zaradne, wytrwałe, stawiające czoła przeciwnościom i potrafiące mierzyć się z trudnościami, podejmujące wyzwania zarówno w życiu codziennym, jak i w sytuacjach trudnych.

Bibliografia

- Anikiej, P., & Kaźmierczak, M. (2019). Empathic parenting—dimensions of empathy and attachment as predictors of the responsiveness of mothers and fathers towards toddlers/infants. *Przegląd psychologiczny* 2019, 62(4), 599-612.
- Bariola, E., Gullone, E., & Hughes, E. (2011). Child and Adolescent Emotion Regulation: The Role of Parental Emotion Regulation and Expression. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14, 198-212.
- Baumrind, D. (1971). Current Patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, nr 4 (1).
- Dziąbek, E., Dziuk, U., Brończyk-Puzoń, A., Bieniek, J., & Kowolik, B. (2013). Poczucie optymizmu a kontrola emocji w wybranej grupie pielęgniarek i położnych. *Annales Academiae Medicae Silesiensis*, 67(6).
- Forward, S., & Buck, C. (2011). *Toksyczni rodzice. Jak się uwolnić od bolesnej spuścizny i rozpocząć nowe życie?* Wydawnictwo Czarna Owca.
- Falewicz, A. (2016). Prężność osobowości i jej rola w procesach radzenia sobie ze stresem, *Studia Koszalińsko-Kołobrzeszkie* 23, 263-275
- Goleman, D. (2005). *Inteligencja emocjonalna*. Media Rodzina.
- Grzegorzewska, I. (2012). Czy zachowania rodziców wobec dzieci są niezmiennie? Uw warunkowania stabilności i zmienności sprawowania funkcji rodzicielskich. *Edukacja dorosłych*, X(1).
- Jarymowicz, M., & Imbir, K. (2010). Próba taksonomii ludzkich emocji. *Przegląd psychologiczny*, 53(4), 439-461.
- Kolb, B. (1989). Brain Development, Plasticity and Behavior. *American Psychologist*, 44.
- Lasota, A. (2020). Empathy as a Mediator Between Parental Attitudes and Adolescents' Aggressive Behaviour. *Psychologia rozwojowa*, 25(3), 47-63.

- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562
- Mąciak, D. (2018). Rola postaw rodzicielskich w kształtowaniu wczesnych nieadaptacyjnych schematów. Badania populacji nieklinicznej. *Polskie Forum Psychologiczne*, XXIII(1), 201-215.
- Martowska, K. (2009). Inteligencja emocjonalna licealistów a oddziaływania wychowawcze rodziców. *Ruch pedagogiczny*, 3/4, 55-69.
- Nadolska, K., & Sęk, H. (2007). „Społeczny kontekst odkrywania wiedzy o zasobach odpornościowych, czyli czym jest resilience i jak ono funkcjonuje”. W: *Bliżej serca. Zdrowie i emocje*, red. Łukasz Kaczmarek, Anna Słysz, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Nyarko, K. (2011). The influence of authoritative parenting style on adolescents' academic achievement. *AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL AND MANAGEMENT SCIENCES*, 2(3), 278-282.
- Ochojska, D., & Pasternak, J. (2017). Zaburzenia osobowości u studentów a retrospektywna ocena postaw rodziców. *Wychowanie w rodzinie*, XVI(2).
- Ogińska-Bulik, N. (2014, 12). Prężność psychiczna a zadowolenie z życia osób uzależnionych od alkoholu. *Alcoholism and Drug Addiction*, 27(4), 319-324.
- Ogińska-Bulik, N., & Juczyński, Z. (2008). Skala pomiaru prężności SPP-25. *Nowiny psychologiczne*, 3.
- O'Leary, S.G. (1995). Parental Discipline Mistake. www.psychology.sunysb.edu/pow-/Publications/O'Leary,1995.pdf.
- Płopa, M. (2008). *Więzi w małżeństwie i rodzinie - metody badań* (wydanie IV ed.). Oficyna Wydawnicza „Impuls”o
- Płopa, M., & Lorecka, K. (2019). Attachment styles and the quality of close relationships. *Przegląd psychologiczny 2019*, 62(4), 567-581.
- Poraj-Weder, M., & Woźniak-Prus, M. (n.d.). Parenting practices as a moderator of the relationship between parental attitudes and materialism in adolescents. *Przegląd psychologiczny 2020*, 63(2), 287-309.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, cz. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Wyd. VII, Warszawa 2014, 132-135
- Rothrauff, T. C., Cooney, T. M., & An, J. S. (n.d.). Remembered Parenting Styles and Adjustment in Middle and Late Adulthood. *adulthood. Journal of Gerontology: Social Sciences*, 64(1), 137-146.
- Ryś, M., & Trzęsowska-Greszta, E. (2018). Kształtowanie się i rozwój odporności psychicznej. *KWARTALNIK NAUKOWY*, 2(34).
- Schaffer, H. R. (Kraków 2010). *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Szałowska, D., Pilarz, E., & Tkaczyk, M. (2013, 11 29). Postawy rodzicielskie oraz funkcjonowanie emocjonalne rodziców dzieci z przewlekłą chorobą nerek. *PEDIATR MED RODZ*, 9 numer 3, 276-281.

- Szczygieł, D. (2014). Regulacja emocji a dobrostan. Konsekwencje wyprzedzającej i korygującej regulacji emocji. In *Oblicza jakości życia* (pp. 191-205). Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Szudy, K., & Puchalska-Wasył, M. (2020). THE RELATIONSHIP WITH THE FATHER AND THE EMOTIONAL FUNCTIONING OF WOMEN IN ADULTHOOD. *Roczniki psychologiczne*, XXIII(1), 63-82.
- Szymańska, A. (2011). Parental Stress in an Upbringing Situation and Giving Children Help. *International Journal of Interdisciplinary School Science*, nr 6(3), 141-153.
- Szymańska, A., Aranowska, E., & Torebko, K. (2017). Błędy wychowawcze popełniane przez rodziców a rozwój kompetencji emocjonalnych dzieci w wieku wczesnoszkolnym. *Studia z teorii wychowania*, VIII(NR 4(21)), 161-193.
- Wałęcka-Matyja, K. (2019). Predykcynna rola retrospektywnej oceny postaw rodzicielskich ojca a perfekcjonizm i samoocena kobiet w okresie wczesnej dorosłości. *Psychiatria Polska*, 52(3), 325-339.
- Wyszogrodzka, M., & Woźniak-Prus, M. (2020). Inteligencja emocjonalna i wsparcie społeczne a prężność u nastolatków w okresie wczesnej adolescencji. *Polskie Forum Psychologiczne*, 25(4), 431-449.
- Zakeri, H., Jowkar, B., & Razmjoei, M. (2010). Parenting styles and resilience. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1067-1070.
- Żemojtel-Piotrowska, M., & Piotrowski, J. (2012). Kiedy złość motywuje? Społeczne funkcje wyrażania złości. In *Oblicza złości. Perspektywa psychologów, psychiatrów i psycho terapeutów* (pp. 39-55). Difin.
- Ziemska, M. (1979), *Rodzina a osobowość*, Wiedza powszechna, Warszawa.

Tomasz Królikowski

Politechnika Koszalińska
ORCID 0000-0003-0247-6478

Joanna Mikołajczyk

Zespół Szkolno-Przedszkolny w Godziszewie
ORCID 0000-0003-1349-6626

Kazimierz Mikulski

Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy
ORCID 0000-0002-9638-1930

REALIZACJA KOMPETENCJI CYFROWYCH W PROCESIE KSZTAŁCENIA W KONTEKŚCIE PROKSEMIKI W CZASIE PANDEMII – KILKA UWAG

IMPLEMENTATION OF DIGITAL COMPETENCES IN THE EDUCATION PROCESS IN THE CONTEXT OF PROXEMICS DURING A PANDEMIC – A FEW REMARKS

Streszczenie: Wcześniejsze badanie z zakresu realizacji elementów informatyki w kontekście proksemiki skierowano do nauczycieli we wszystkich typach szkół dla dzieci i młodzieży, wskazały na ciekawe relacje między podmiotami w edukacji oraz ich wpływ na efekty kształcenia w kontekście proksemiki. Otrzymane odpowiedzi pozwoliły opracować wnioski, do wykorzystania zarówno przez nauczycieli, jak i przez producentów środków dydaktycznych. Na podstawie wcześniejszych analiz przeprowadzonych badań stwierdzono, że potrzebne są działania badawcze w jednym z najbardziej aktualnych obszarów, czyli temacie kompetencji cyfrowych w edukacji szkolnej, także w kontekście proksemiki. Badanie przeprowadzono, ale w okresie pandemii. Wyniki stanowią ciekawy materiał do dalszych dociekań relacji interpersonalnych w kontekście proksemiki w odmiennych warunkach czasowo-przestrzennych.

We współczesnej szkole, mimo trudności związanych z pandemią, należy tak działać, by stała się ona miejscem, w którym uczniowie dobrze się czują, pomagają sobie oraz darzą szacunkiem i zaufaniem nauczycieli. Powinno się dołożyć wszelkich starań, by kształtować właściwe relacje pomiędzy poszczególnymi ich podmiotami. W badaniu wskazane zostało, jakie dystanse są najczęściej przyjmowane w trakcie kształcenia kompetencji cyfrowych. Problemy z edukacją podczas COVID-19 analizowane są w wielu czasopismach naukowych, które wskazano na końcu bibliografii.

Słowa kluczowe: kompetencje kluczowe, kompetencje cyfrowe, nauczyciel, uczeń, proksemika, dystans, strefa, relacje, epidemia.

Abstract: The earlier research on the implementation of IT elements in the context of proxemics was addressed to teachers of all types of schools for children and adolescents, indicated interesting relationships between entities in education and their impact on the effects of education in the context of proxemics. The received responses allowed for the development of conclusions to be used by both teachers and producers of teaching aids. The previous analyzes of the conducted research indicated that it is advisable to conduct research in one of the most current areas, i.e. the topic of digital competences in school education, also in the context of proxemics. The study was conducted, but during the pandemic period. The results of this study are interesting material for further investigations of interpersonal relations in the context of proxemics in different time-space conditions.

In a modern school, despite the difficulties associated with the pandemic, it is necessary to act in such a way that it becomes a place where students feel good, help each other and give respect and trust to teachers. Every effort should be made to shape proper relations between their individual entities. And the research carried out with preliminary results, we indicate which distances are most often adopted in the course of educating digital competences.

Keywords: key competences, digital competences, teacher, student, proxemics, distance, zone, relations, epidemic.

Wprowadzenie

Badania z obszaru informatyki, w szczególności technologii informacyjno-komunikacyjnej, programowania oraz robotyki w edukacji, w kontekście proksemiki przeprowadzane były w kilku ostatnich latach. Związane z pilotażowymi programami rządowymi realizowanymi w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych stały się podstawą do pozyskania informacji o relacjach istniejących w środowisku szkolnym początku XXI wieku.

Po pilotażowym programie „Cyfrowa Szkoła”, w którym zainteresowanie badawcze skupione było na relacjach zachodzących między nauczycielem a uczniami w trakcie realizacji zajęć z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnej nastąpiła realizacja projektu „Nauka Programowania”. Realizacji „Robotyki w Edukacji”, także stała się przyczyną przeprowadzenia badania w zakresie zachodzących relacji między podmiotami szkolnymi, czyli nauczycielami i uczniami. Badanie, gdy realizowane są kompetencje cyfrowe w trakcie zajęć z dziećmi i młodzieżą, zwracając uwagę na kontekst proksemiki, jest ostatnio dokonanym badaniem, które w kilku uwagach chcemy zaprezentować.

Przypomnijmy, że termin *proxemics* (proksemika) użył jako pierwszy Edward Twitchell Hall (1914–2009) dla oznaczenia odległości, bliskości w związku z badaniami nad dystansem przestrzennym człowieka, zajmując się przestrzenną odległością między ludźmi, którzy wchodzić ze sobą w interakcje, jak również ich stosunkiem do siebie. Badał jak relacje wpływają na zajmowa-

ny dystans, a także jak dystans (zajmowana strefa) wpływa na relacje między podmiotami. (Hall,2001). Odstęp liniowy między ludźmi, w ściśle określonych miarą granicach, przypisał określonym ich relacjom: intymna, osobista, społeczna i publiczna. W każdej z nich wyróżniono fazę zamkniętą i fazę dalszą. Natomiast Garstka proponuje uwzględnianie „subsfer”, jako pierwszego dystansu. (Garska, 1999). Obserwując zakres stosowania i realizacji zadań związanych nie tylko z technologią informacyjno- komunikacyjną (TIK), ale także z informatyką w środowisku pozaszkolnym, można uwzględnić zasięg pozaklasowy (poza pracownią i poza obiektem szkolnym) proponuje się strefę „globalną” (Mikulski, 2018, s.70).

W przeprowadzonych badaniach szczególny nacisk położono na uwzględnienie kontekstu proksemiki występującej w trakcie realizacji zajęć. Realizowane na przełomie lat 2013–2019 badania, pozwalają poinformować czytelników o wybranych zagadnieniach, występujących w trakcie lekcji i ujętych w monografiach. Zarówno TIK jak i pozostałe elementy, stanowią zagadnienia z obszaru informatyki, będącej priorytetem nauczania w polskiej oświacie. Na przełomie lat 2013 – 2020 wydano następujące pozycje książkowe: *Proksemika cyfrowej szkoły* (2014); *Nauczyciel cyfrowej przestrzeni w kontekście proksemiki* (2017); *Nauka programowania w kontekście proksemiki* (2018); *Robotyka w edukacji w kontekście proksemiki* (2020).

Drapała, będący zwolennikiem idei nauki programowania, tak pisze: „Nauczanie programowania służy aktywnemu zdobywaniu wiedzy o mechanizmach funkcjonowania świata”, czyli: podkreślenie roli prostoty języka, z której wyłania się program wykonujący skomplikowane działania. Umiejętność programowania, uważa autor tego stwierdzenia, jest narzędziem do samodzielnego wytwarzania nowej wiedzy. Natomiast kompetencje cyfrowe, to niezbędne umiejętności w funkcjonowaniu w XXI wieku.

Stwierdzenia te, w szczególny sposób znalazły się w kręgu naszych zainteresowań, które mają odpowiedzieć na pytanie:

Czy mamy do czynienia z kompleksowym kształceniem informatycznym w formie kompetencji cyfrowych poprzez obligatoryjne wykorzystanie mediów w trakcie zajęć lekcyjnych?

Jak można opisać technologie cyfrowe?

W literaturze przedmiotu podano, że technologia cyfrowa „to technologia wykorzystująca technikę cyfrową i systemy informatyczne. Jest to działalność natury technicznej, ekonomicznej i organizacyjnej mająca na celu wprowadzanie

urządzeń cyfrowych i systemów cyfrowych w rozmaite dziedziny gospodarki”¹. Natomiast technika cyfrowa jest dziedziną naukowo-techniczną zajmującą się badaniem układów cyfrowych. Realizowana poprzez ich modelowanie matematyczne i schematy zastępcze. Jest ściśle powiązana z elektroniką cyfrową. Dynamiczny rozwój obu tych dziedzin umożliwia opracowanie i wdrożenie do użytku m.in. mikroprocesora stanowiącego podstawę funkcjonowania komputera osobistego². Wyjaśnić także należy, że „elektronika cyfrowa jest jedną z dziedzin elektroniki zajmującej się ogólnie układami cyfrowymi, sygnałami cyfrowymi oraz cyfrowym przetwarzaniem sygnałów. Znane układy cyfrowe umożliwiają przyjmowanie jednego z dwóch poziomów napięcia elektrycznego odpowiadających stanom logicznym: 1 lub 0 (czyli prawda lub fałsz)”³.

Kilka słów o kompetencjach i wzmianka o „kompetencjach informatycznych”

Określono „kompetencje kluczowe” jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw możliwych do zastosowania w wielu różnych kontekstach i rozmaitych powiązaniach, potrzebnych każdej osobie do samorealizacji i rozwoju osobistego, uzyskania szans na zatrudnienie, włączenia społecznego i aktywnego obywatelstwa (Rada Unii Europejskiej, 2018)⁴. Natomiast w literaturze przedmiotu czytamy, że na kompetencje informatyczne składa się dobra znajomość i umiejętność korzystania z tzw. technologii społeczeństwa informacyjnego (TSI) w różnych sytuacjach życiowych. Kompetencje te opierają się na podstawowych umiejętnościach, a mianowicie: „wykorzystaniu komputerów i innych multimedialnych do pozyskiwania, oceny, gromadzenia, tworzenia, przedstawiania i wymiany informacji, a także do porozumiewania się i uczestniczenia we współpracy w sieci”. Podstawą w tym działaniu jest: rozumienie i znajomość głównych aplikacji komputerowych, świadomość możliwości, jakie daje korzystanie z Internetu i komunikowanie się przy użyciu mediów elektronicznych. Także rozumienie potencjału TSI jako wsparcia kreatywności i innowacyjności w rozwoju osobistym dziecka, ucznia i dorosłego pracownika.

¹ https://pl.wikipedia.org/wiki/Technologia_cyfrowa (dostęp: 17.11.2021 r.)

² <http://wiedenski.net/technika-cyfrowa-jak-ja-ugryz/>; http://www.ue.eti.pg.gda.pl/~waldi/EDM/Materialy/Technika_cyfrowa.pdf (dostęp: 17.11.2021 r.)

³ https://pl.wikipedia.org/wiki/Elektronika_cyfrowa (dostęp: 17.11.2021 r.)

⁴ <https://efs.mein.gov.pl/wp-content/uploads/2019/08/Zintegrowana-Strategia-Umiej%C4%99t-no%C5%9Bci-2030-cz%C4%99C5%9B%C4%87-og%C3%B3lna.pdf> (dostęp: 17.11.2021 r.)

Jak określono „kompetencje cyfrowe” w zmodyfikowanych kompetencjach kluczowych?

W ramach odniesienia ustanowiono osiem kompetencji kluczowych: „kompetencje w zakresie czytania i pisania; kompetencje językowe; kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii; kompetencje cyfrowe; kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się; kompetencje obywatelskie; kompetencje w zakresie przedsiębiorczości; kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej”⁵.

W załączniku do wniosku dotyczącego zalecenia Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie zapisano: „Kompetencje cyfrowe obejmują pewne, krytyczne i odpowiedzialne korzystanie z technologii cyfrowych i interesowanie się nimi do celów uczenia się, pracy i udziału w społeczeństwie”⁶. W zapisie ujęto, że obejmują one umiejętność korzystania z informacji i danych, porozumiewanie się i współpracę, tworzenie treści cyfrowych (w tym programowanie), bezpieczeństwo (w tym komfort cyfrowy i kompetencje związane z bezpieczeństwem cybernetycznym) i rozwiązywanie problemów. Uwzględniono fakt, że istniejące czynniki, tj. niezbędna wiedza, umiejętności i postawy, powiązane z tą kompetencją, wszystkie osoby powinny rozumieć, w jaki sposób technologie cyfrowe mogą pomagać w porozumiewaniu się, kreatywności i innowacjach oraz mieć świadomość związanych z nimi możliwości, ograniczeń, skutków i zagrożeń.

Co obejmują umiejętności kompetencji cyfrowych i jakie wyzwania wskazano w treści rozdziału w załączniku o kompetencjach cyfrowych?

Umiejętności kompetencji cyfrowych obejmują zdolność korzystania z treści cyfrowych, uzyskiwania do nich dostępu, ich filtrowania, oceny, tworzenia, programowania i udostępniania. Obywatele powinni, zapisano w treści wskazanego powyżej załącznika, być w stanie zarządzać informacjami, treściami, danymi

⁵ Bruksela, dnia 17.1.2018 COM(2018) 24 final ANNEX ZAŁĄCZNIK do wniosku dotyczącego zalecenia Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie {SWD(2018) 14 final} <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/PL/COM-2018-24-F1-PL-ANNEX-1-PART-1.PDF>. (dostęp: 17.11.2021 r.)

⁶ Komisja Europejska, Bruksela, dnia 17.1.2018 r., ZAŁĄCZNIK do wniosku dotyczącego zalecenia Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, <http://www.ipex.eu/IPEXL-WEB/dossier/files/download/082dbcc5612051a7016122b21cdf025b.do> (dostęp: 28.01.2019).

i tożsamościami cyfrowymi oraz je chronić, a także rozpoznawać i skutecznie korzystać z oprogramowania, urządzeń, sztucznej inteligencji oraz także robotów. Zwrócono uwagę, że: „Korzystanie z technologii i treści cyfrowych wymaga refleksyjnego i krytycznego, a zarazem pełnego ciekawości, otwartego i perspektywicznego nastawienia do ich rozwoju. Wymaga również etycznego, bezpiecznego i odpowiedzialnego podejścia do korzystania z tych narzędzi”.

Natomiast umiejętności przekrojowe (cyfrowe) to: pewne, krytyczne i odpowiedzialne korzystanie z technologii cyfrowych i interesowanie się nimi do celów uczenia się, pracy i udziału w społeczeństwie; umiejętność korzystania z informacji i danych, komunikowanie się i współpraca, umiejętność korzystania z mediów, tworzenie treści cyfrowych (w tym programowanie), bezpieczeństwo (w tym komfort cyfrowy i kompetencje związane z cyberbezpieczeństwem), kwestie dotyczące własności intelektualnej, rozwiązywanie problemów i krytyczne myślenie⁷.

Grupa badawcza – informacje o respondentach

Z uzyskanych w trakcie badania danych wynika, że większość wśród uczestników stanowiły kobiety, których było 61%, natomiast mężczyzn było 39%. Wynika to z faktu, że nauczycielki są dominującą grupą pracującą w edukacji – potwierdza to, że ten zawód jest sfeminizowany, i to znacznie. W badaniu największą grupę respondentów stanowiły osoby z przedziału wiekowego <41–50> lat – 35%, a także z przedziału <51–60> – 29%. Mało odpowiedzi udzieliły osoby z przedziału wiekowego <21–30> – 5%. Respondentów w wieku ponad 61 lat było około 11%, w tym około 4,3% kobiet z wszystkich osób biorących udział w badaniu. W grupie badawczej 62% stanowiły osoby ze stopniem awansu zawodowego dyplomowanego nauczyciela. W udzielaniu odpowiedzi w ankiecie uczestniczył też dwie osoby o statusie <profesor oświaty>. Był to mężczyzna z przedziału wiekowego <51 do 60 lat> i kobieta z tego przedziału wiekowego. W badaniu uczestniczyło 18% nauczycieli o statusie „nauczyciel mianowany”, a kontraktowych 14%. Odnotowano też nauczycieli stażystów (około 5%), co świadczy o tym, że zasoby kadrowe w oświacie są „odnawiane”. Interesujące odpowiedzi otrzymano, gdy spytano o typ placówki, w której pracuje ankietowany nauczyciel. Najwięcej odpowiedzi uzyskano od nauczycieli szkół podstawowych – około 30%, a następnie techników – około 29,4% i szkół branżowych I stopnia – około 14% oraz liceów ogólnokształcących – 9,7%. Prawdopodobnie wynika to z faktu, że dyrektorzy tych szkół zmobilizowali zatrudnionych nauczycieli do uczestnictwa w ankietowaniu. Inne placówki, niewymienione powyżej, stanowiły około 10% ankietowanych.

⁷ Ibidem, s. 17.

Co nas interesowało w przeprowadzonym badaniu

W zrealizowanym badaniu zainteresowanie nasze obejmowało relacje między głównymi podmiotami w procesie kształcenia, czyli nauczycielem a uczniami, między innymi w temacie korzystania z źródeł informacji podczas prac przygotowawczych; dystans w relacjach nauczyciel – uczeń; *informujących o komunikowaniu się z innymi osobami biorącymi udział w realizacji kompetencji cyfrowych podczas zajęć*;

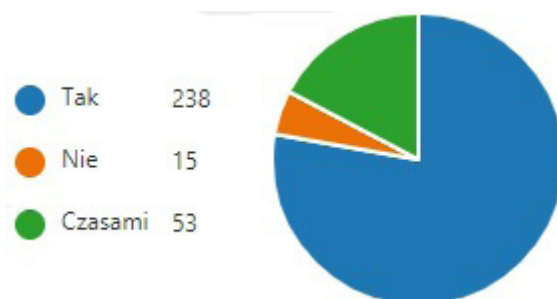
Zapytaliśmy się naszych respondentów, o korzystanie z źródeł informacji, podczas przygotowań do realizacji kompetencji cyfrowych podczas zajęć.

Tabela 1. Korzystanie z źródeł informacji podczas przygotowywania do realizacji kompetencji cyfrowych podczas zajęć lekcyjnych

| Wybór | Liczba | [%] |
|---------|--------|-------|
| Tak | 238 | 77,78 |
| Nie | 15 | 4,90 |
| Czasami | 53 | 17,32 |

Źródło: opracowanie własne.

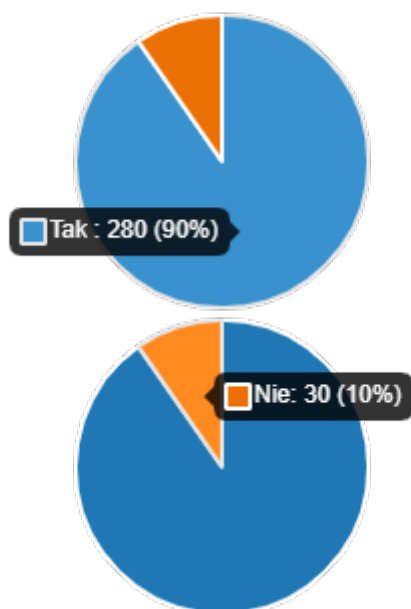
Uzyskane odpowiedzi pozwalają stwierdzić, że około 78% respondentów korzystało z różnych źródeł podczas przygotowania się do realizacji kompetencji cyfrowych podczas zajęć lekcyjnych we wskazanych powyżej typach placówek. Jedynie około 5% ankietowanych nie korzystało z zasobów np. informatycznych podczas przygotowania się do tego typu zadania.



Rysunek 1. Liczba odpowiedzi informujących o korzystaniu z źródeł informacji celem przygotowania się do realizacji kompetencji cyfrowych podczas zajęć

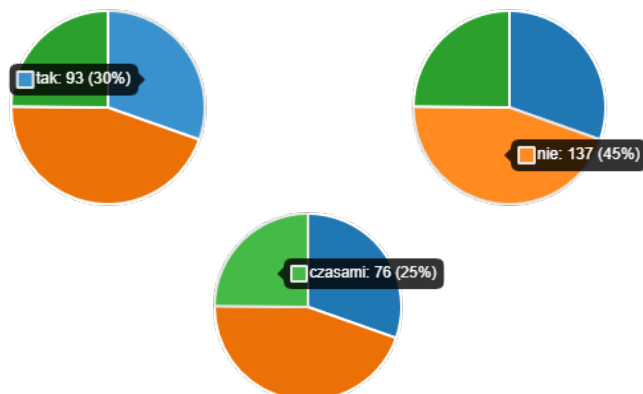
Źródło: opracowanie własne.

Poproszono ankietowanych o wskazanie swojej odpowiedzi na zagadnienie: „Nauczyłem(am) się wykorzystywać informacje dostępne w Internecie w mojej pracy na rzecz kompetencji cyfrowych (baza metod pracy, kalendarz szkoleń, listy mailingowe, poszukiwanie partnerów etc.)?”. Odpowiedzi uzyskane od nauczycieli wskazują, że respondenci nauczyli się wykorzystywać informacje dostępne w Internecie w swojej pracy na rzecz kompetencji cyfrowych w 90%. To bardzo dużo, zwłaszcza że zagadnienie jest bardzo ważne we współczesnym świecie, szczególnie we współczesnej edukacji.



Rysunek 2. Liczba odpowiedzi informujących o korzystaniu z źródeł informacji, celem przygotowania się do realizacji kompetencji cyfrowych podczas zajęć
Źródło: opracowanie własne.

Ważna jest także komunikacja z innymi osobami biorącymi udział w realizacji kompetencji cyfrowych. Interesował nas udział, czyli współpraca z podmiotami zewnętrznymi – innymi osobami w takich działaniach. Uzyskane odpowiedzi, wraz z graficznym przedstawieniem są prezentowane poniżej. Z pozyskanych danych wynika, że około 55% <tak i czasami> respondentów komunikowało się z innymi osobami w temacie realizacji kompetencji cyfrowych podczas zajęć. Jednak ponad 45% dokonywało wymiany uwag w realizowaniu danego zagadnienia.



Rysunek 3. Liczba odpowiedzi informujących o komunikowaniu się z innymi osobami biorącymi udział w realizacji kompetencji cyfrowych podczas zajęć

Źródło: opracowanie własne.

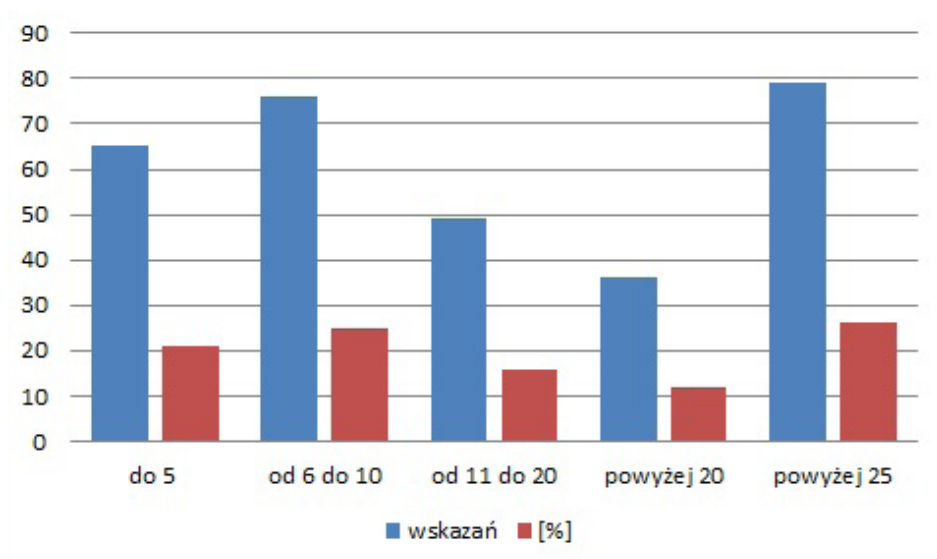
Pozyskano także interesujące dane o liczbie godzin nauki realizowanych z kompetencjami cyfrowymi przez ankietowanych nauczycieli. Wskazano średnio w skali jednej klasy/oddziału/grupy: do 5 godzin rocznie, od 5 do 10 godzin rocznie, od 11 do 20 godzin rocznie i powyżej 20 godzin rocznie.

Tabela 2. Liczba wskazań nauczycieli – dane o ilości godzin nauki z kompetencjami cyfrowymi realizowane przez ankietowanych nauczycieli

| Wymiar czasu [godziny rocznie] | Liczba wskazań | Procent [%] |
|-----------------------------------|-------------------|----------------|
| do 5 | 65 | 21 |
| od 6 do 10 | 76 | 25 |
| od 11 do 20 | 49 | 16 |
| powyżej 20 | 36 | 12 |
| powyżej 25 | 79 | 26 |

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane dane wskazują na wyróżnienie dwóch przedziałów – <powyżej 25 godzin> (26% ankietowanych) oraz <od 6 do 10 godzin> (25% respondentów). W kształceniu kompetencji cyfrowych zwłaszcza pierwszy z tych wyników napawa optymizmem, że realizacja tego zagadnienia będzie wpływała w coraz większym stopniu na cyfryzację edukacji. Są jednak także osoby, które wskazały na czas realizacji do 5 godzin (21% respondentów).



Wykres 1. Graficzna interpretacja odpowiedzi dot. liczby godzin nauki z kompetencjami cyfrowymi realizowanych przez ankietowanych nauczycieli – wskazania liczbowe oraz wartości procentowe

Źródło: opracowanie własne.

Dystans w relacjach nauczyciel – uczeń

Nasze zainteresowanie dotyczyło kilku zagadnień. Jednym była odległość od uczniów najczęściej znajdowana przez nauczyciela podczas zajęć (kontaktów) INDYWIDUALNYCH w trakcie realizacji kompetencji cyfrowych.

Poproszono o wskazanie dystansu w trakcie relacji nauczyciel – uczeń. Uzyskane wyniki, widoczne w tabeli 3, są przedstawieniem zebranych danych liczbowych.

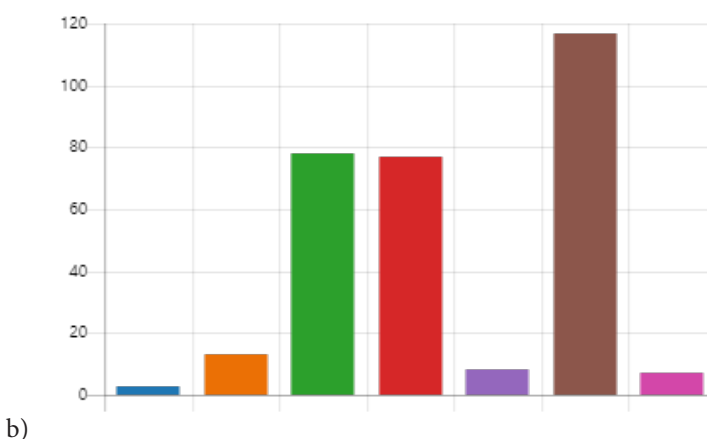
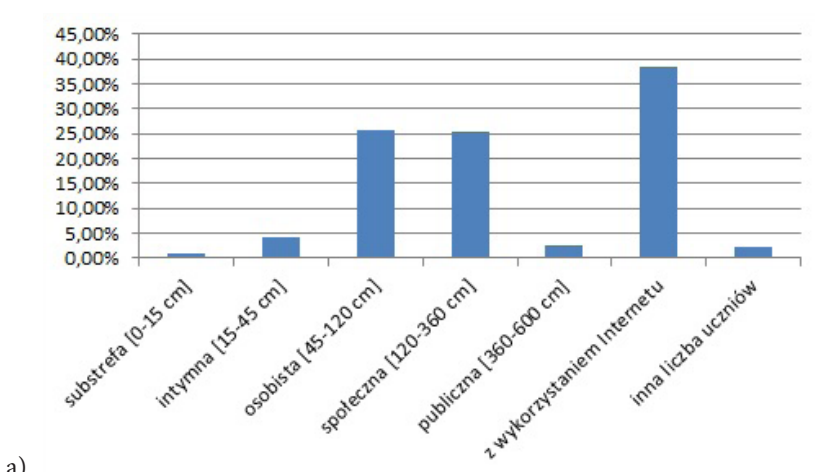
Tabela 3. Dane uzyskane z ankiety

| Strefa zajmowana podczas relacji | Liczba wskazań nauczycieli | Wskazanie [%] |
|----------------------------------|----------------------------|---------------|
| substrefa [0–15 cm] | 3 | 1,0% |
| intymna [15–45 cm] | 13 | 4,3% |
| osobista [45–120 cm] | 78 | 25,8% |

| | | |
|----------------------------|-----|-------|
| społeczna [120–360 cm] | 77 | 25,5% |
| publiczna [360–600 cm] | 8 | 2,6% |
| z wykorzystaniem Internetu | 116 | 38,4% |
| inna liczba uczniów | 7 | 2,3% |

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie danych z powyższej tabeli przedstawiamy graficzną interpretację.



Wykres 2. Graficzne przedstawienie zebranych danych z badania umieszczonych w tabeli 3 w ujęciu procentowym (a)

Źródło: opracowanie własne.

Pierwsze wyniki informują, w pewnym zakresie, o znaczącym wyborze z stref <osobistej> i <społecznej> w trakcie kontaktów indywidualnych z uczniami. Respondenci wskazują na dominację edukacji zdalnej, czyli <wykorzystania Internetu>. Mimo nieprzyjęcia się we wcześniejszych badaniach strefy <globalnej> ten inny dystans ma znaczenie dla ankietowanych i ankietujących. Oczywiście w trakcie nauki online zachowane są zajęcia indywidualnej nauki z uczniami tego wymagającymi.

Kolejne pytanie w badaniu miało przybliżyć wiedzę na temat, w jakiej odległości (sferze) od uczniów najczęściej nauczyciele znajdowali się podczas zajęć Z GRUPĄ (CZĘŚCIĄ KLASY) w trakcie realizacji kompetencji cyfrowych.

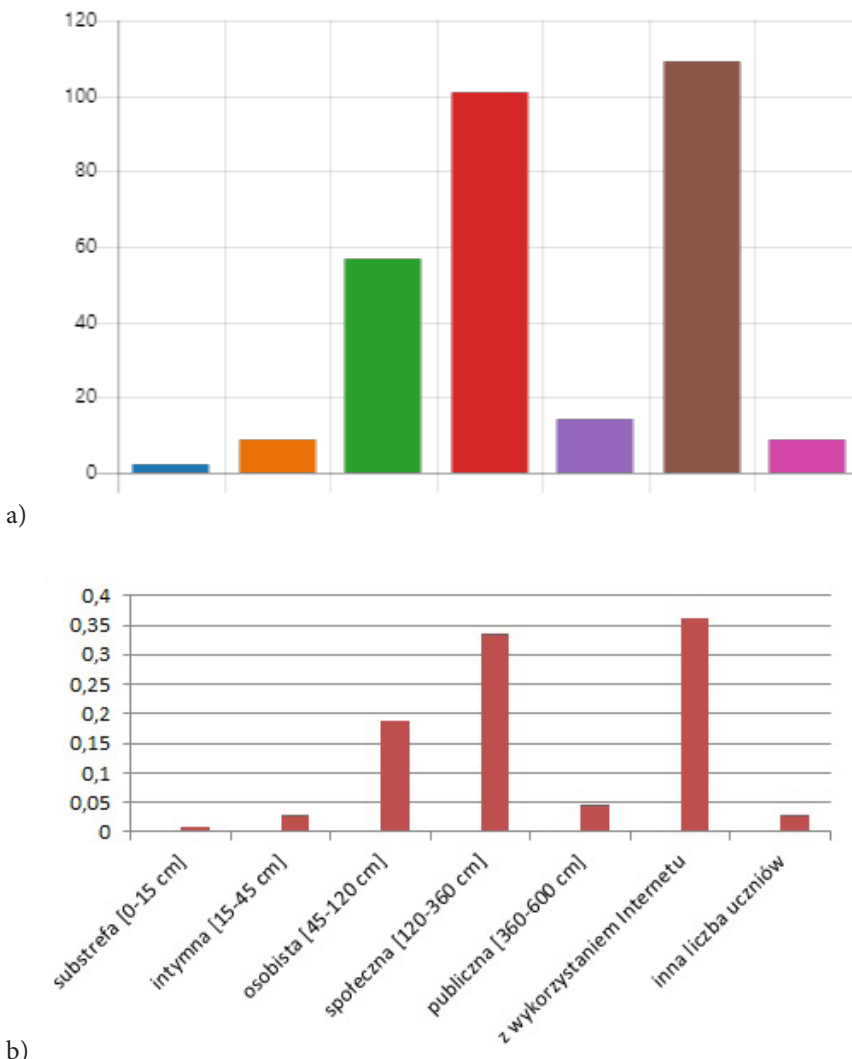
Zamieszczona poniżej tabela, jest przedstawieniem zebranych danych liczbowych.

Tabela 4. Dane uzyskane z ankiety dla grupy (części klasy)

| Strefa zajmowana podczas relacji | Liczba wskazań nauczycieli | Wskazanie [%] |
|---|-----------------------------------|----------------------|
| substrefa [0–15 cm] | 2 | 0,7% |
| intymna [15–45 cm] | 9 | 3,0% |
| osobista [45–120 cm] | 57 | 18,9% |
| społeczna [120–360 cm] | 101 | 33,6% |
| publiczna [360–600 cm] | 14 | 4,7% |
| z wykorzystaniem Internetu | 109 | 36,2% |
| inna liczba uczniów | 9 | 3,0% |

Źródło: opracowanie własne.

Dla pracy z grupą (częścią klasy) dominującą strefą jest <społeczna> – około 34% i nieco mniejsza, bo około 19%, <osobista>. Oczywiście w czasie pandemii dominują zajęcia <z wykorzystaniem Internetu> – ponad 36%.



Wykres 3. Graficzne przedstawienie zebranych danych z badania umieszczonych w tabeli 4
Źródło: opracowanie własne.

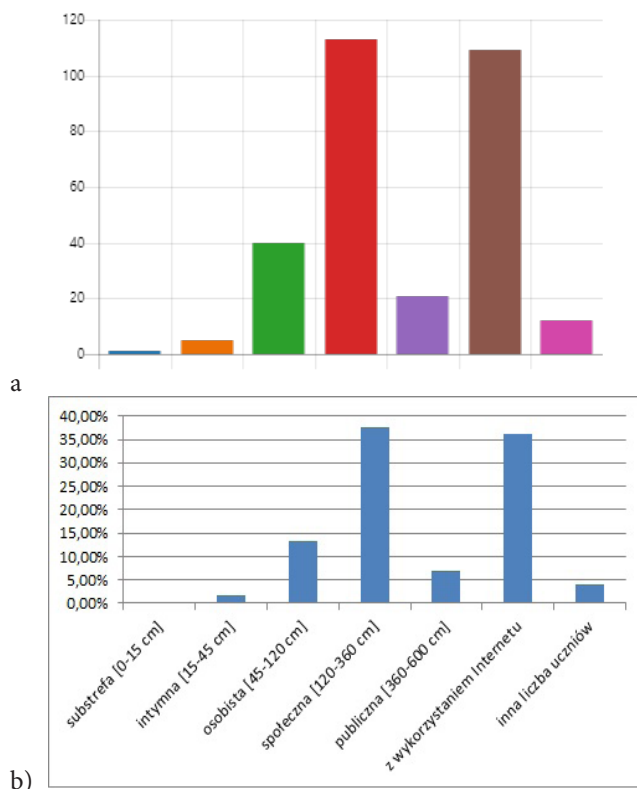
Można domniemywać, że nie wszyscy ankieterzy jednocześnie wypełniali arkusze, ale także nie wszyscy byli przekonani, że Internet będzie wykorzystywany w tak długim czasie.

Kolejne pytanie dotyczyło najczęściej zajmowanej przez nauczyciela odległości od ucznia podczas zajęć z KLASĄ w trakcie realizacji kompetencji cyfrowych. Oto rezultaty, które otrzymano z ankiet zwrotnych od nauczycieli.

Tabela 5. Dane uzyskane z ankiety dotyczącej zajmowanej odległości między podmiotami nauczyciel–uczeń w czasie pracy z KLASĄ

| Strefa zajmowana podczas relacji | Liczba wskazań nauczycieli | Wskazania [%] |
|----------------------------------|----------------------------|---------------|
| substrefa [0–15 cm] | 1 | 0,3% |
| intymna [15–45 cm] | 5 | 1,7% |
| osobista [45–120 cm] | 40 | 13,3% |
| społeczna [120–360 cm] | 113 | 37,5% |
| publiczna [360–600 cm] | 21 | 7,0% |
| z wykorzystaniem Internetu | 109 | 36,2% |
| inna liczba uczniów | 12 | 4,0% |

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 4. Graficzne przedstawienie zebranych danych z badania umieszczonych w tabeli 5

Źródło: opracowanie własne.

Pozyskane dane wskazują o znaczącym wyborze z stref <społecznej> około 38%, mimo pojawienia się edukacji zdalnej, czyli <wykorzystania Internetu> ponad 36%, respondenci wskazują na jej dominację. Oczywiście w trakcie nauki on-line relacje zachowane są z uczniami całych klas.

Jeszcze raz można domniemywać, że nie wszyscy ankieterzy jednocześnie wypełniali arkusze, ale także nie wszyscy byli przekonani, że zastosowanie (z wykorzystaniem) Internetu będzie w tak długim czasie.

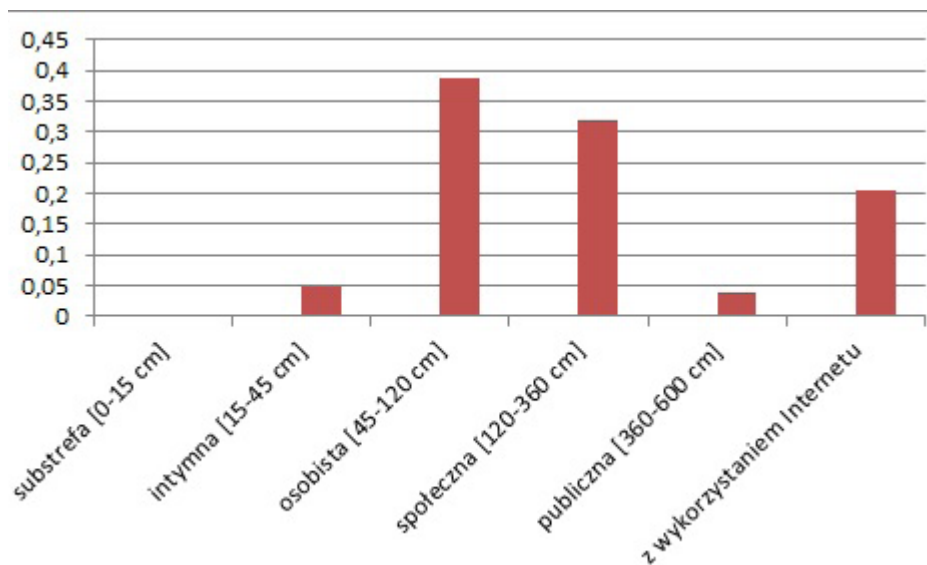
Spytano respondentów o odległość między nauczycielem – uczniem wpływającą na wzajemne POZYTYWNE relacje podczas zajęć lekcyjnych w trakcie których realizowane są kompetencje cyfrowe. To następne interesujące zagadnienie, na które chcemy zwrócić uwagę, są pozytywne relacje między nauczycielem a uczniem. Pytanie kolejne skierowane do respondentów to: „*Jaka odległość między nauczycielem – uczniem wpływa na wzajemne POZYTYWNE relacje w trakcie kompetencji cyfrowych podczas zajęć lekcyjnych?*”

Otrzymane dane umieszczono w tabeli.

Tabela 6. Dane uzyskane z wyników ankiety informujące o odległość między nauczycielem – uczniem wpływającej na wzajemne POZYTYWNE relacje

| Strefa zajmowana podczas relacji | Liczba wskazań nauczycieli | Wskazania [%] |
|---|-----------------------------------|----------------------|
| substrefa [0–15 cm] | 0 | 0,0% |
| intymna [15–45 cm] | 15 | 4,9% |
| osobista [45–120 cm] | 118 | 38,8% |
| społeczna [120–360 cm] | 97 | 31,9% |
| publiczna [360–600 cm] | 12 | 3,9% |
| z wykorzystaniem Internetu | 62 | 20,4% |

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 5. Graficzne przedstawienie w procentowym ujęciu danych (z badania) umieszczonych w tabeli 6

Źródło: opracowanie własne.

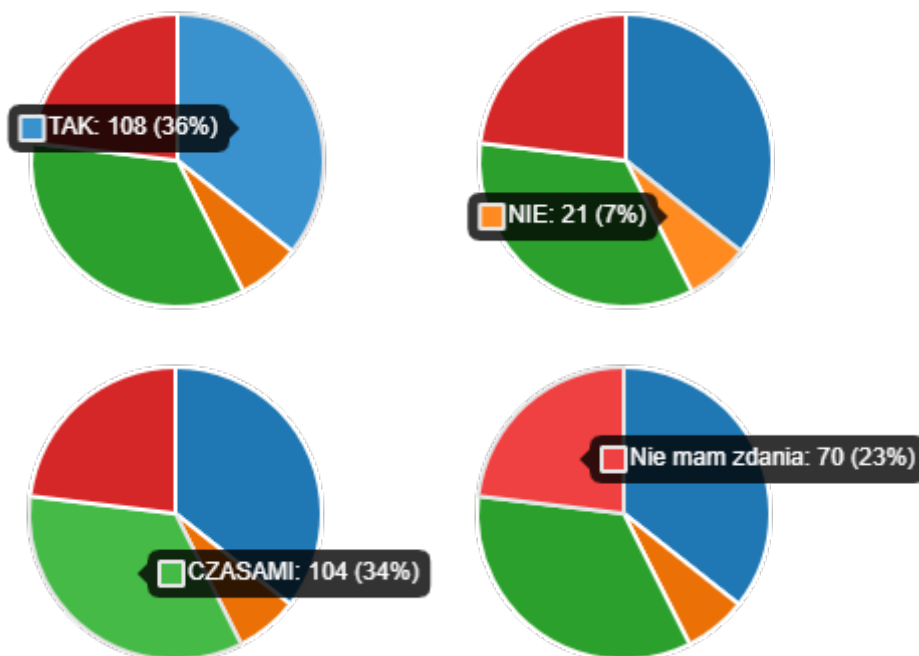
Dane pozyskane od respondentów wskazują, że odległość <osobista> (około 39% odpowiedzi) oraz <społeczna> (około 32%) między nauczycielem a uczniem (N-U) wpływają na wzajemne POZYTYWNE relacje w trakcie realizacji kompetencji cyfrowych podczas zajęć lekcyjnych. Mniejszy wpływ mają zagadnienia realizowane <z wykorzystaniem Internetu>, czyli strefa <globalna>. Strefa <globalna> natomiast nie jest najlepszą do kształtowania pozytywnych relacji N-U, mimo że część nauczycieli także ją wskazała w swoich odpowiedziach realizowanych w czasie pandemii.

Poprosiliśmy respondentów także o ustosunkowanie się do zagadnienia wpływu zajmowanej odległości między nauczycielem a uczniami w trakcie realizacji kompetencji cyfrowych podczas zajęć lekcyjnych na uzyskane przez ucznia oceny edukacyjne (efekty). Zebrane dane umieściliśmy w poniższej tabeli.

Tabela 7. Dane uzyskane z wyników ankiety dotyczące odległości między nauczycielem a uczniem wpływającej na uzyskane oceny edukacyjne w trakcie realizacji kompetencji cyfrowych podczas zajęć lekcyjnych

| Wybór | Liczba wskazań | Procent odpowiedzi [%] |
|----------------|----------------|------------------------|
| Tak | 108 | 36 |
| Nie | 21 | 23 |
| Czasami | 104 | 34 |
| Nie mam zdania | 70 | 7 |

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 6. Graficzne przedstawienie procentowe danych z badania umieszczonych w tabeli 7

Źródło: opracowanie własne.

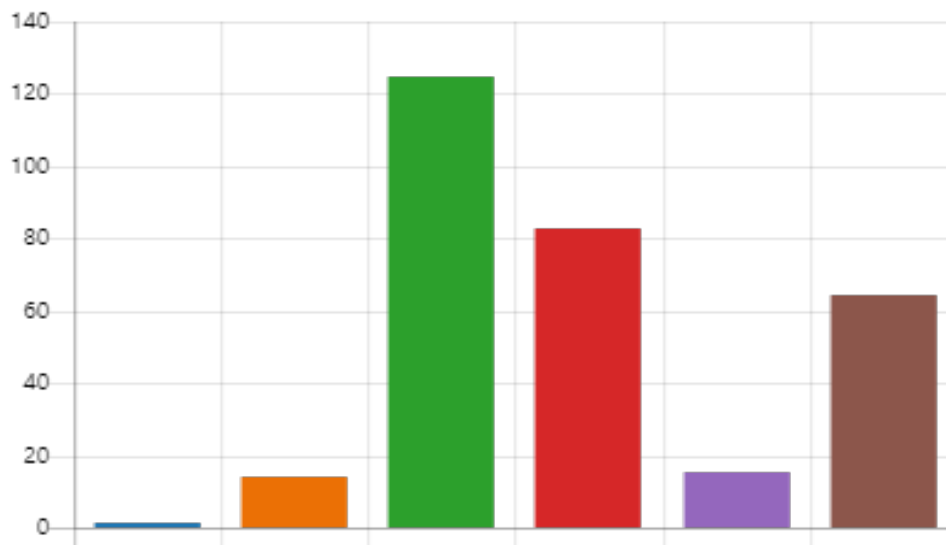
Pozyskane dane wskazują, że 70% respondentów jest przekonanych pozytywnie, że <TAK> i <CZASAMI> zajmowana odległość między nauczycielem a uczniem ma wpływ na jego efekty kształcenia. Z uzyskanych odpowiedzi wynika, że około 23% <NIE MA ZDANIA> co do tego problemu. To raczej duży odsetek, ale tylko 7% w swoich wypowiedziach wskazało na <NIE>.

Jedno z podstawowych pytań, na które oczekiwano odpowiedzi od ankietowanych nauczycieli, dotyczyło strefy o największym wpływie na uzyskaną przez ucznia ocenę w trakcie realizacji kompetencji cyfrowych w zajęciach z nauczycielem.

Tabela 8. Dane uzyskane z wyników ankiety dot. odległości między nauczycielem a uczniem wpływającej na uzyskane oceny edukacyjne w trakcie realizacji kompetencji cyfrowych podczas zajęć lekcyjnych

| Strefa zajmowana podczas relacji | Liczba wskazań nauczycieli | Wskazania procentowe [%] |
|----------------------------------|----------------------------|--------------------------|
| substrefa [0–15 cm] | 1 | 0,3% |
| intymna [15–45 cm] | 14 | 4,6% |
| osobista [45–120 cm] | 125 | 41,4% |
| społeczna [120–360 cm] | 83 | 27,5% |
| publiczna [360–600 cm] | 15 | 5,0% |
| z wykorzystaniem Internetu | 64 | 21,2% |

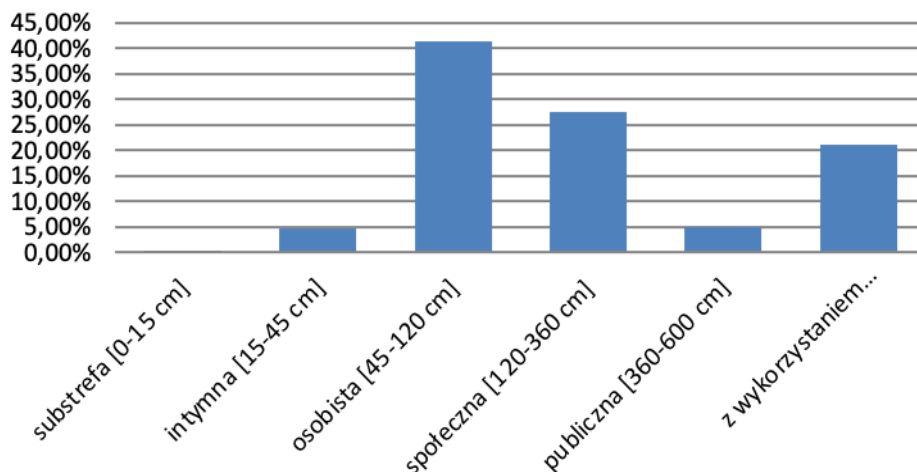
Źródło: opracowanie własne.



Wykres 7a. Graficzne przedstawienie zebranych danych z badania umieszczonych w tabeli 8

Źródło: opracowanie własne.

Wpływ na uzyskaną ocenę



Wykres 7b. Graficzne przedstawienie w procentowym ujęciu danych z badania umieszczonych w tabeli 12

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane dane uwidaczniają strefę <osobistą>, która według 41% wskazań respondentów ma największy wpływ na uzyskaną przez ucznia ocenę w trakcie realizacji kompetencji cyfrowych na zajęciach z nauczycielem. Kolejną jest strefa <społeczna>, z prawie 28% wskazaniem nauczycieli. Strefę <z wykorzystaniem Internetu> wskazało ponad 21% respondentów.

Czyżby jednak był potrzebny w relacjach nauczyciel – uczeń bezpośredni kontakt, mający wpływ na uzyskanie przez ucznia oceny podczas lekcji?

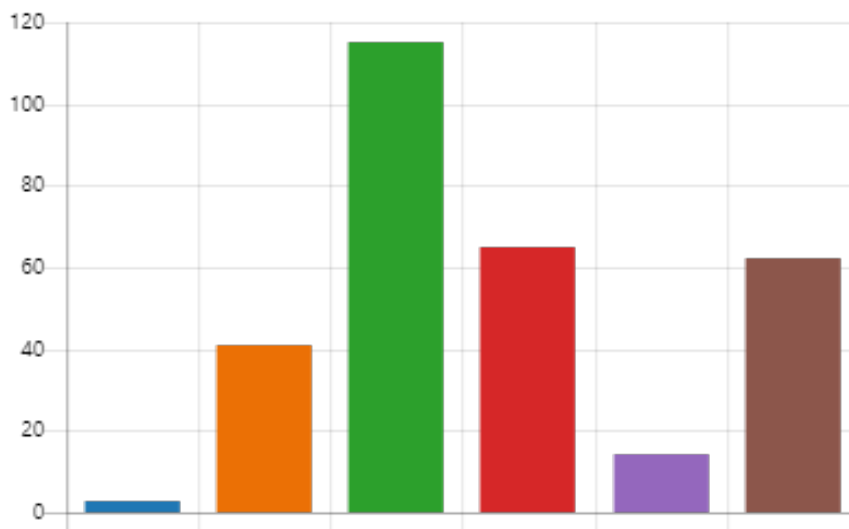
Kolejne zagadnienie, które oddziałuje na proces kształcenia, poruszono w pytaniu: *Jaka strefa (dystans) najbardziej/w największym stopniu wpływa na relacje uczeń – uczeń w trakcie realizacji kompetencji cyfrowych?* Otrzymane dane umieściliśmy w tabeli 9.

Tabela 9. Dane uzyskane z wyników ankiety

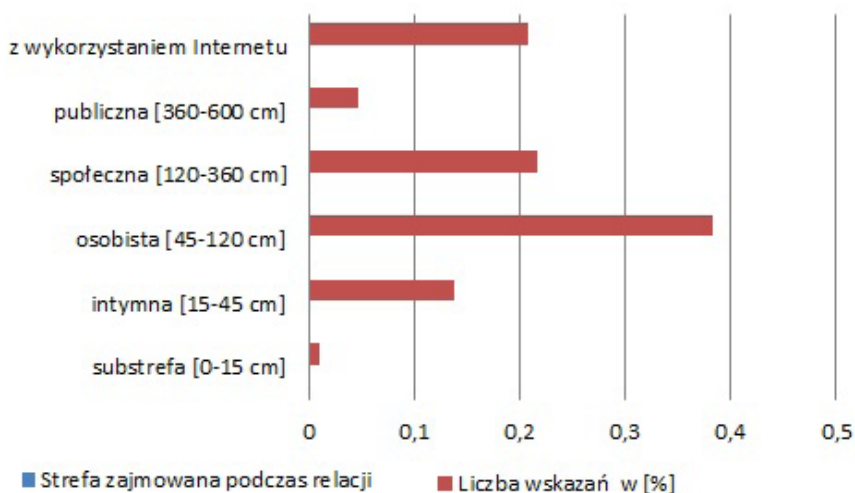
| Strefa zajmowana podczas relacji | Liczba wskazań nauczycieli | Liczba wskazań w [%] |
|----------------------------------|----------------------------|----------------------|
| substrefa [0–15 cm] | 3 | 1,0% |
| intymna [15–45 cm] | 41 | 13,7% |
| osobista [45–120 cm] | 115 | 38,3% |
| społeczna [120–360 cm] | 65 | 21,7% |
| publiczna [360–600 cm] | 14 | 4,7% |
| z wykorzystaniem Internetu | 62 | 20,7% |

Źródło: opracowanie własne.

Otrzymane wyniki umożliwiają przedstawienie graficzne, co realizujemy na wykresie poniżej.

**Wykres 8a.** Graficzne przedstawienie zebranych danych z badania umieszczonych w tabeli 13.

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 8b. Graficzne przedstawienie zebranych danych z badania umieszczonych w tabeli 9.

Źródło: opracowanie własne.

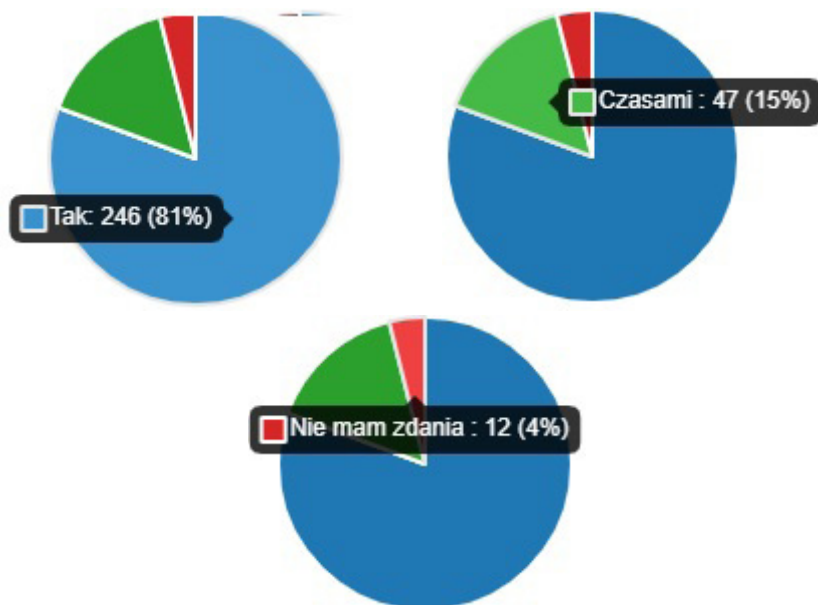
W badaniu wpływu na relacje uczeń–uczeń w trakcie realizacji kompetencji cyfrowych wskazań strefy <osobistej> było w ponad 38% (znacząca dominują). Strefa <społeczna> pojawiła się u około 22% ankietowanych. Zauważalne jest, że strefa <intymna> (z około 14%) i <... Internet> (około 21%) były też dostrzeżone przez respondentów. Bezpośredni kontakt uczeń – uczeń w sali lekcyjnej, w jednej ławce lub na sąsiednim siedzeniu, wpływa na odpowiednio dobre relacje, mniej na współpracę podczas zajęć on-line.

W jednym z ostatnich pytań poproszono o wskazanie, czy kompetencje cyfrowe można realizować z wykorzystaniem mediów, np. Internetu? Uzyskane dane umieszczono w tabeli.

Tabela 10. Dane uzyskane z wyników ankiety

| Wybór | Liczba wskazań | Procent [%] odpowiedzi |
|----------------|----------------|------------------------|
| Tak | 246 | 81 |
| Nie | 0 | 0 |
| Czasami | 47 | 15 |
| Nie mam zdania | 12 | 4 |

Źródło: opracowanie własne.



Wykresy 9a, 9b, 9c. Graficzne przedstawienie zebranych danych z badania umieszczonych w tabeli powyżej (dane liczbowe i dane w procentowym ujęciu)

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane dane pozwalają stwierdzić, że respondenci są w 81% przekonani o możliwości realizacji kompetencji cyfrowych z wykorzystaniem mediów. Wariant <Czasami> wskazuje 15% nauczycieli uczestniczących w badaniu. Na możliwość wyboru opcji <Nie mam zdania> zdecydowało się 4% ankietowanych. Co najważniejsze: nikt (0% odpowiedzi) nie zanegował możliwości realizacji kompetencji cyfrowych z wykorzystaniem mediów, np. Internetu.

Podsumowanie

Przeprowadzone badanie, zrealizowane przy udziale 61% kobiet i 39% mężczyzn, wskazywało na przewagę osób z przedziału wiekowego <41–50 lat> (około 35%), a także z przedziału <51–60 lat> (29%). Mało odpowiedzi udzieliły osoby z przedziału wiekowego <21–30 lat> (5%). Respondentów mających ponad 61 lat było około 11%, w tym około 4,3% kobiet. Z wszystkich osób biorących udział w badaniu około 70% posiadało stopień awansu zawodowego nauczyciela dyplomowanego, zaś 30% badanych pracowało w szkołach podstawowych. Ankietowani wskazali także na pracę w technikach – około 30%. Respondenci to w około 62% mieszkańcy miast 100-tysięcznych.

W zakresie realizacji kompetencji cyfrowych w procesie kształcenia uzyskane odpowiedzi wskazują, że 78% respondentów korzystało z różnych źródeł podczas przygotowania się do realizacji kompetencji cyfrowych podczas zajęć lekcyjnych w różnych typach placówek, a także ponad 55% respondentów komunikowało się z innymi osobami w temacie objętym ankietowaniem. Ankietowani nauczyciele prawie w 40% wskazali na samodzielną realizację problemu, ale 33% współpracowało z podmiotami zewnętrznymi. Ponad 25% respondentów informowało, że <czasami> współpracowało w zakresie podjętej edukacji w kształceniu kompetencji cyfrowych podczas zajęć.

Uwzględnienie dystansu w relacjach między bezpośrednimi podmiotami w edukacji pozwala dostrzec pewne fakty. Pierwsze wyniki informują o znaczącym wyborze ze stref <osobistej> i <społecznej> (po około 25% dla każdej), w trakcie kontaktów indywidualnych z uczniami, a pojawienie się edukacji zdalnej (czyli <wykorzystania Internetu>), respondenci w ponad 38% wskazują właśnie na jej dominację. Natomiast w kontaktach z klasą pozyskane dane wskazują na znaczący wybór strefy <społecznej> (około 38%), a także na uwzględnienie przez niektórych respondentów edukacji zdalnej, czyli <wykorzystania Internetu> (36%).

Strefa <osobista> (około 39%) oraz <społeczna> (około 32%) między nauczycielem a uczniem (N-U) wpływają na wzajemne POZYTYWNE relacje w trakcie realizacji kompetencji cyfrowych podczas zajęć lekcyjnych. Mniejszy wpływ mają zagadnienia realizowane <z wykorzystaniem Internetu>, co wskazało 20% respondentów. Strefa <globalna>, która nie przyjęła się w badaniach, nie jest najlepszą do kształtowania pozytywnych relacji N-U, mimo że część nauczycieli także ją wskazała w swoich odpowiedziach.

Interesujący wynik uzyskano dla zagadnienia wpływu zajmowanej odległości między nauczycielem a uczniami w trakcie realizacji kompetencji cyfrowych podczas zajęć lekcyjnych na uzyskane przez ucznia oceny edukacyjne. Respondenci wskazywali w 70% na <tak> i <czasami>, natomiast <nie mam zdania> wybierało 23% nauczycieli. Następnym krokiem było wskazanie strefy o największym wpływie na efekty kształcenia (czyli między innymi na oceny). Pozyskane dane pozwalają wskazać, przy ponad 41% odpowiedzi, na strefę <osobistą>, a w drugiej kolejności na <społeczna> – przy prawie 28% odpowiedzi. Natomiast strefa <z wykorzystaniem Internetu> miała 21% wskazań. To bezpośredni kontakt w relacjach nauczyciel – uczniowie wpływa na jakość kształcenia podczas lekcji.

Badanie pozwoliło dostrzec, że w kontekście wpływu na **relacje uczeń – uczeń** w trakcie realizacji kompetencji cyfrowych strefa <osobista> znacząco dominuje (37%). Strefę <społeczna> wskazało 22% respondentów, strefę <intymna> 14%, a <z wykorzystaniem Internetu> 21%, – dwie ostatnie strefy były na tym samym poziomie podczas początkowych danych z badania, w trakcie realizacji kompetencji cyfrowych. Być może bezpośredni kontakt uczeń – uczeń w sali lekcyjnej,

w jednej ławce lub sąsiedniej, wpływał na odpowiednie dobre relacje, a mniej na współpracę podczas zajęć z wykorzystaniem Internetu.

Nauczyciel powinien wziąć pod uwagę, że nie wszyscy pedagodzy uczący w klasie jasno precyzują wymagania, zwłaszcza podczas nauczania z wykorzystaniem Internetu. Czasami zdarza się, że na różnych lekcjach obowiązują różne, niejednokrotnie sprzeczne reguły. Należałoby to zbadać w sprzyjających okolicznościach.

Jedno z ostatnich zagadnień wskazywało, że kompetencje cyfrowe można realizować z wykorzystaniem mediów, szczególnie Internetu. Dane informują, że 81% ankietowanych wskazało na <Tak>, a 15% respondentów wybrało opcję <Czasami>. <Nie mam zdania> to odpowiedź 4% respondentów. Media są zatem dobrym „narzędziem” do zastosowania podczas realizacji zagadnień mających wykształcić kompetencje cyfrowe u uczniów.

Uwagi końcowe

Mimo zapoczątkowania badania wraz z początkiem pandemii i realizacji zdalnego nauczania wyniki (uzyskane dane i powstałe informacje) są lekko odmienne od wcześniejszych, albowiem UWZGLĘDNIONO strefę <globalną>. Sama sytuacja zdalnego nauczania była nowością, nie tylko dla respondentów, ale i dla badających, którzy mimo orientacji w tematyce tych zagadnień po raz pierwszy mieli do czynienia z tak dużą skalą działania. W nowych okolicznościach czasoprzestrzennych (zdarzeniowych) **niewskazane** jest porównanie otrzymanych wyników z wcześniejszymi danymi. Zarówno respondenci, jak i ankietujący „oswajają” się z taką „nową” realizacją edukacji.

Przeprowadzenie następnych badań winno już na etapie planowania uwzględniać różne sytuacje w edukacji (oświacie).

Bibliografia

- Aslan S.A., Turgut Y.E., Aslan A., *Teachers' views related the middle school curriculum for distance education during the COVID-19 pandemic*, "Education and Information Technologies", 2021, 26(6), 7381–7405.
- Daniel S.J., *Education and the COVID-19 pandemic*, "Prospects" 2020, 49, s. 91–96.
- Elihami E., *Bibliometric analysis of islamic education learning loss in the COVID-19 pandemic*, "Linguistics and Culture Review", 2021, 5, s. 851–859.
- Farsi Z., Sajadi S.A., Afaghi E., Fournier A., Aliyari S., Ahmadi Y., Hazrati E., *Explaining the experiences of nursing administrators, educators, and students about education process in the COVID-19 pandemic: A qualitative study*, "BMC Nursing", 2021, 20(1).

- Garstka W., *Komunikacja niewerbalna a terapeutyczna rola nauczyciela*, „Życie Szkoły”, 1999, Nr 7, s. 483.
- Hall E., *Ukryty wymiar*, Wyd. PIW, Warszawa 2001.
- Huth K.C., von Bronk L., Kollmuss M., Lindner S., Durner J., Hickel R., Draenert M.E., *Special teaching formats during the COVID-19 pandemic. A survey with implications for a crisis-proof education*, “Journal of Clinical Medicine”, 2021, 10(21).
- Korcz A., Krzysztożek J., Łopatka M., Popeska B., Podnar H., Filiz B., Bronikowski M., *Physical education teachers’ opinion about online teaching during the COVID-19 pandemic – comparative study of european countries*, “Sustainability” (Switzerland), 2021, 13(21).
- Królikowski T., Mikulski K., *Robotyka w edukacji w kontekście proksemii*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2020.
- Ma Z., Idris S., Zhang Y., Zewen L., Wali A., Ji Y., Baloch Z., *The impact of COVID-19 pandemic outbreak on education and mental health of chinese children aged 7–15 years: An online survey*, “BMC Pediatrics”, 2021, 21(1).
- Mikulski K., *Proksemia cyfrowej szkoły*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2014.
- Mikulski K., *Nauczyciel cyfrowej przestrzeni w kontekście proksemii*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2017.
- Mikulski K., *Nauka programowania w kontekście proksemii*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2018.
- Mikulski K., *Nauka programowania nowym wyzwaniem (zadaniem) edukacji*, „Zeszyty Naukowe WSG w Bydgoszczy”, t. 29, seria: „Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo” 2017, nr 2, s. 273–292.
- Öçal T., Halmatov M., Ata S., *Distance education in COVID-19 pandemic: An evaluation of parent’s, child’s and teacher’s competences*, “Education and Information Technologies”, 2021, 26(6), s. 6901–6921.
- Pimlott-Wilson H., Holloway S.L., *Supplementary education and the coronavirus pandemic: Economic vitality, business spatiality and societal value in the private tuition industry during the first wave of COVID-19 in England*, “Geoforum”, 2021, 127, s. 71–80.
- Sundari C., Nurmandi A., Muallidin I., Kurniawan D., Salahudin D., *Analysis of secondary education services during the COVID-19 pandemic*, 2022.

Netografia

- https://pl.wikipedia.org/wiki/Technologia_cyfrowa
<http://wiedenski.net/technika-cyfrowa-jak-ja-ugryz/>
http://www.ue.eti.pg.gda.pl/~waldi/EDM/Materialy/Technika_cyfrowa.pdf
https://pl.wikipedia.org/wiki/Elektronika_cyfrowa

Olena Bespartochna

Kremenchuk Mykhailo Ostrogradskyi National University,
Kremenchuk, Ukraine

Oksana Kostenko

Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University,
Kremenchuk, Ukraine

THE CURRENT STATE OF THE APPLICATION OF ICT IN PROFESSIONAL (VOCATIONAL AND TECHNICAL) EDUCATION

OBECNY STAN STOSOWANIA ICT W EDUKACJI ZAWODOWEJ I TECHNICZNEJ

Abstract: The provision of the proper functioning of the field of education is considered one of the priority government tasks consisting in the organization of an efficient educational process of professional (vocational and technical) education with the use of information technology, which is an important structural element of providing high-quality educational services. The development of the government educational policy in Ukraine should take into account the fact that all problems related to the use and implementation of information technologies in primary schools must be addressed holistically. The purpose of the paper consists in the identification of the features of the use of information technologies in the organization of the educational process of professional (vocational and technical) education. Research methodology: methods of logical comparison, systematization and generalization, general and special research methods, including analysis and synthesis, system-structural analysis, which made it possible to achieve the purpose of the research. The importance of the use of information technology is focused on obtaining a qualitatively new result in the field of education, which would meet the state and trends of the world educational society and generally accepted international and European standards in this field. The latest information technologies for the organization of the educational process should be implemented in the stages based on the use of organizational, conceptual, didactic and technological principles.

Keywords: information technologies, educational process, institutions of professional (vocational and technical) education, informatization of the educational process, educational programs.

Streszczenie: Zapewnienie prawidłowego funkcjonowania kierunku kształcenia uważane jest za jedno z priorytetowych zadań rządu polegających na zorganizowaniu efektywnego procesu kształcenia (zawodowego i technicznego) z wykorzystaniem technologii informatycznych, co jest ważnym elementem strukturalnym element świadczenia wysokiej jakości usług edukacyjnych. Rozwój rządowej polityki edukacyjnej na Ukrainie powinien uwzględniać fakt, że wszystkie problemy związa-

ne z wykorzystaniem i wdrażaniem technologii informacyjnych w szkołach podstawowych muszą być rozwiązywane całościowo. Celem artykułu jest identyfikacja cech wykorzystania technologii informacyjnych w organizacji procesu edukacyjnego kształcenia (zawodowego i technicznego). Zastosowana metodyka badań to: metody logicznego porównania, systematyzacji i uogólniania, ogólne i specjalne metody badawcze, w tym analiza i synteza, analiza systemowo-strukturalna, które umożliwiły osiągnięcie celu badań. Znaczenie wykorzystania technologii informacyjnych koncentruje się na uzyskaniu jakościowo nowego wyniku w dziedzinie edukacji, który odpowiadałby stanowi i trendom światowego społeczeństwa edukacyjnego oraz ogólnie przyjętym standardom międzynarodowym i europejskim w tej dziedzinie. Najnowsze technologie informacyjne do organizacji procesu edukacyjnego powinny być wdrażane etapami w oparciu o wykorzystanie zasad organizacyjnych, koncepcyjnych, dydaktycznych i technologicznych.

Słowa kluczowe: technologie informacyjne, proces edukacyjny, instytucje kształcenia (zawodowego i technicznego), informatyzacja procesu edukacyjnego, programy edukacyjne.

Introduction

The use of the latest achievements in the field of information technologies for the organization of the educational process of the professional (vocational and technical) education helps to form an operational style of students' thinking. Computer literacy of a graduate of a vocational education institution involves not only the ability to work freely on a personal computer at the user level, but also the ability to predict the results of their own activities and make optimal decisions in difficult situations. The formation of skills of information processing presented in text, graphic, tabular form and the increase of the level of general and information culture of students are necessary for better orientation in the modern information space. Because the efficiency of educational institutions and the quality of the provided educational services are the main target functions of the education system worldwide, where the programs of securing the quality of educational services, which are defined in the provisions of national education policy, are implemented and function. The current trend of the education system consists in the use of information technologies in the organization of the educational process in the provision of educational services, where this approach is relevant to the educational institutions of Ukraine.

In contemporary environment, the task of vocational and technical education in the context of socio-economic transformations, globalization and integration into the world community in Ukraine is to prepare young people for current and future labor markets, focus on the needs of leading companies and guarantee the competitiveness of the graduates. This condition involves rethinking the structure and content of education in vocational institutions, the introduction of a multilevel educational process, the use of advanced forms and methods of professional vocational education, especially in the training of workers and specialists for high-tech industries. Thus, professional (vocational and technical) education

should take into account the modern requirements of the labor market, promote the technical reconstruction of industry and integrate closely with science, information technologies and industry.

Literature review

A large number of scientists research the topic of the use of information technologies in the organization of the educational process of professional (vocational and technical) education institutions. In particular, papers by Kurepin V.M.¹, Naidiuk S.V.², Petrenko L.M.³, Pogorelov S.M.⁴, Sarmina E. Yu.⁵, Syniakova V.S.⁶, Us S.V.⁷, Fomicheva T.L.⁸, Lytvyn A.⁹, Lytvyn V.¹⁰,

¹ Kurepin, V.M., Sinyakova, V.S. and Us, S.V. Organization of the educational process in institutions of professional (vocational) education for the period of quarantine, Aktualni problemy zhyttiediialnosti liudyny v suchasnomu suspilstvi: tezy dopovidei zdobuvachiv vyshchoi osvity inzhenerno-enerhetychnoho fakultetu ta inshykh uchashnykiv osvithnoho protsesu za rezultatamy tematychnoho «kruhloho stolu» na inzhenerno-enerhetychnomu fakulteti. m. Mykolaiv, 18-20 lystopada 2020 r., [Actual problems of human life in modern society: abstracts of reports of applicants for higher education in engineering-energy faculty and other participants of the educational process based on the results of the thematic „round table” at the Faculty of Engineering and Energy, Mykolaiv, November 18-20, 2020]. Mykolaiv: Mykolaiv National Agrarian University, 2020, s. 132-135.

² Naydyuk, S.V. The use of the latest information technology in management decision-making. Demokratychnе vriaduvannia, [Online], vol. 12, retrieved from: http://www.lvivacademy.com/vidavnitstvo_1/visnik12/fail/Najdjuk.pdf, 2013, (Accessed 10 February 2021).

³ Moskalych H. F. *Formuvannya novykh pravyl ta norm funktsionuvannya osvity: filosofski pohlyady*. PostMetodyka. Aktualni pyttannya suchasnoyi pedahohiky, 2017, no 2-3 (127-128), s. 59.

⁴ Pogorelov, S.M. *Features of the application of information technology in management and economics*, *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu „Kharkivskiy politekhnichnyi instytut” (ekonomichni nauky): zbirnyk naukovykh prats*. Kharkiv Avenue: NTU „KhPI”, vol. 19 (1295), 2018, s. 151-155.

⁵ Sarmina, E.Yu. and Fomicheva, T.L. *Information technology as an innovation in the management system*. Interaktyvna nauka, vol. 1 (11), 2017, s. 197-199.

⁶ Kurepin, V.M., Sinyakova, V.S. and Us, S.V. *Organization of the educational process in institutions of professional...* op. cit.

⁷ Kurepin, V.M., Sinyakova, V.S. and Us, S.V. *Organization of the educational process in institutions of professional...* op. cit.

⁸ Sarmina, E.Yu. and Fomicheva, T.L. *Information technology...*, op. cit.

⁹ Lytvyn, A., Lytvyn, V., Rudenko, L. *Informatization of technical vocational schools: Theoretical foundations and practical approaches*. *Education and Information Technologies*. [Online], vol. 25, 2020, s. 583–609, retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09966-4> (Accessed 10 February 2021).

¹⁰ Ibidem.

Rudenko L.¹¹, Ryzhkova I.¹², Shutenko E.¹³, Shutenko A.¹⁴, Sergeev A.¹⁵, Talyshcheva I.¹⁶, Tsareva E.¹⁷ are devoted to the analysis of some aspects of the use of information technologies in modern education of Ukraine in the framework of the globalization processes and challenges that have influenced the development and formation of activities and organization of the educational process in professional (vocational and technical) education institutions. Currently, the use of information technologies in the organization of the educational process of professional (vocational and technical) education remains insufficiently researched, and the analysis of researchers' scientific achievements gives grounds to claim the existence of different approaches in the study of this problem.

The purpose of the paper consists in the identification of the features of the use of information technologies in the organization of the educational process of professional (vocational and technical) education, the formation of models for optimizing the content and structure of information learning, the choice of appropriate information technologies to develop the methodological support for the educational process, the identification of electronic services for distance learning.

Methods

The author used methods of logical comparison, systematization and generalization, general and special research methods, including analysis and synthesis, system-structural analysis, which allowed achieving the purpose of the research.

The presentation of the main material of the research

The strategic task of the education system in the information society consists in the acceleration of positive transformations, provision of the intellectual resources and scientific developments by informatization of all fields of human ac-

¹¹ Ibidem.

¹² Shutenko E., Shutenko A., Sergeev A., Ryzhkova I., Talyshcheva I., Tsareva E. *The use of modern ICT to provide students' self-realization in Russian higher school*. *Revista Espacios*. 2018, vol. 39 (43).

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Ibidem.

tivity since the task of today is to create a comprehensive computer network of education and science, to develop a system of individualized education for a long period, based on information technologies^{18, 19}.

Technical possibilities for the implementation of various solutions in the field of development and formation of information systems at the present stage are extremely extensive and fully accessible. The IT infrastructure is an important element of the information system of the educational process of professional (vocational and technical) education. It is a single set of software, technical, communication, information and organizational and technological means of providing the functioning of the educational process²⁰.

There are many interpretations of information technologies in the papers of Ukrainian and foreign scientists. The most accurate among them, in our opinion, are the following:

1. a management tool designed to improve the coordination and control over the organization of the educational process²¹;
2. a powerful tool for influencing the development of the state, society and the educational process, which can act as a “locomotive” not only for economic development in general, but also for changes in political and social life;
3. a process that uses a set of methods and tools for the implementation of operations of collection, registration, transmission, accumulation and processing of information based on software and hardware for the organization of the educational process²².

According to the personality-oriented paradigm of education, the educational process is maximally aimed at forming a well-developed, self-sufficient person, adapted to rapidly changing realities. One of the key competences of the specialist of the twenty-first century is the competence in the field of information technologies, which includes the ability to navigate in the information space, operate with

¹⁸ Cuban, L. *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press. Cambridge, MA, [Online], retrieved from: https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/72068/mod_resource/content/0/Cuban_2001_Oversold_and_underused_Computers_in_the_classroom.pdf, 2001 (Accessed 10 February 2021).

¹⁹ Fuchs, T., & Woessmann, L. *Computers and student learning: Bivariate and multivariate evidence on the availability and use of computers at home and at school*. [Online], retrieved from: <https://www.ifo.de/DocDL/IfoWorkingPaper-8.pdf>, 2005 (Accessed 10 February 2021).

²⁰ Sarmina, E.Yu. and Fomichova, T.L. *Information technology...* op. cit., s. 136-137.

²¹ Naydyuk, S.V. *The use of the latest information...*, op. cit., s. 198.

²² Pogorelov, S.M. *Features of the application of information...*, op. cit., s. 151-155.

information data based on information technologies in accordance with labor market needs for effective performance of professional duties²³.

The informatization of the educational process involves the introduction of new technical means, improvement of teaching methods and technologies and involvement of modern computer and telecommunications equipment and software in the educational process. The information technologies in vocational training should be introduced and applied as a didactically grounded, scientifically organized, managed-system process²⁴. Taking into account these conditions, it becomes possible to: implement the powerful ICT potential for the presentation and processing of educational information, the acquisition of solid knowledge, skills and abilities; effectively assess student learning outcomes; model the learning situations related to production activities; use automated educational systems, pedagogical software, artificial intelligence systems, virtual reality; automatically control the technological processes in the training of workers.

Automated learning systems, network and distance learning, interactive simulators are an integral part of educational technologies in developed countries. It is proved that information technologies promote the formation of personality intelligence, encourage people to learn and be creative. Vocational training by electronic means is much more effective than traditional methods, as it provides an opportunity to choose an individual educational vector, regulate the pace of learning, take into account the full range of individual characteristics of students. Information technologies are at the same time information, training and monitoring tools, which is their advantage in comparison with other technical means. The growing social role of information in society necessitates the determination of the principles of using information technologies in vocational education²⁵.

According to the logic of the development of educational communications, the introduction of new information technologies in the educational process in professional (vocational and technical) education should be holistic and provide a real basis for the design and implementation of individual learning ways. To successfully achieve this goal, we consider it necessary to be guided by certain principles of formation and functioning of educational communications, which are summarized in the form of a model in Figure 1.

In addition, special learning technologies and methods can be created for educational purposes, which are developed taking into account these principles and based on them. Based on the observance of these principles it is possible to form the personal-developmental information-educational environment, which

²³ Lytvyn, A., Lytvyn, V., Rudenko, L. *Informatization of technical vocational schools...*, op. cit.

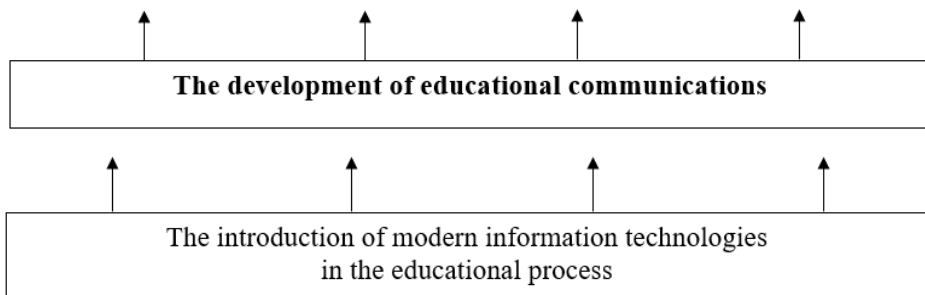
²⁴ Markauskaitė, L. *Critical review of research findings on information technology in education. Informatics in Education*, vol. 2(1), 2003, s. 67.

²⁵ Lytvyn, A., Lytvyn, V., Rudenko, L. *Informatization of technical vocational schools...*, op. cit.

encourages students for self-actualization in education and opens considerable opportunities for successful mastering of the corresponding specialty (Fig. 1). In this model, the use of information technologies in professional (vocational and technical) education is aimed at developing such educational communications that stimulate the process of students' self-realization^{26, 27}.

The pedagogical conditions of informatization make it possible to effectively manage teaching and learning, to carry out the educational process in accordance with its tasks using selected forms and methods of information technologies and a set of conceptual and technological principles of informatization. The process of informatization should be based on a set of didactic principles, personal and activity approaches, programmed, modular and problem education. In addition, the experience of working with computer technology and the qualifications of the teachers are crucial.

The use of information technologies in the educational process, of course, requires the development of infrastructure of vocational institutions: the introduction of computer equipment, network support, information terminals, educational and methodological techniques and technical support of information technologies, as well as developing a strategy for training institutions with the necessary training software. Information technologies should be used in all learning cycles. The administration of vocational and technical educational institutions should develop a long-term program of informatization aimed at implementing a system of automation of the management of the educational process. This makes it possible to increase the efficiency of management, the productivity of students' learning by providing powerful feedback in the educational system, provides the opportunities of rapid making the necessary adjustments to the content, methods and forms of vocational education, and optimizes solutions to complex problems of methodological and technical information in training students.



²⁶ Shutenko, E. N. *Motivational and Conceptual Aspects...*, op. cit.

²⁷ Shutenko A. I., Shutenko E. N., Sitarov V.A., Romaniuk L.V. *Psychological possibilities and functions of modern information technologies as the means for students' self-realization in university training*. International Journal of Pharmaceutical Research and Allied Sciences, vol. 6(1), 2017, s. 130-144.

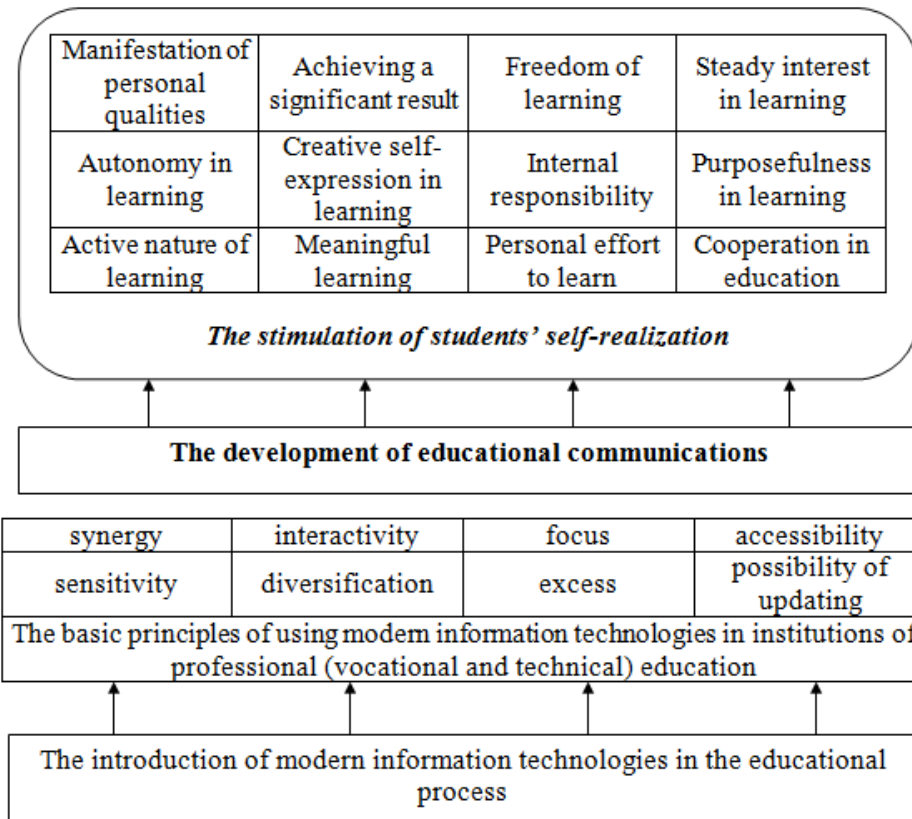


Fig.1. ICT implementation model for the development of educational communications

Source: based on: E. Shutenko, A. Shutenko, A. Sergeev, I. Ryzhkova, I. Talysheva, E. Tsareva, *The use of modern ICT as tools for development of learning communication in the contemporary university*, "Revista Espacios", 2019, vol. 40 (15).

In an ever-changing environment, teachers must develop and implement new educational programs that take into account the latest scientific achievements, systematically improve themselves, constantly update knowledge, methods, organizational forms and tools to prepare students for vital challenges in future careers²⁸.

The use of information technologies in teaching poses a number of serious challenges for teachers:

²⁸ Martin, W., Gersick, A., Nudell, H., & Culp, K. M. *An evaluation of Intel teach to the future. Year Two Final Report*. September 2002. Center for Children and Technology, New York, [Online], 2002, retrieved from: https://www.academia.edu/27425031/An_evaluation_of_Intel_Teach_to_the_Future_Year_two_final_report (Accessed 10 February 2021).

- mastering new information technologies for training;
- the study of the influence of the ways of presenting information on the process of learning material;
- the development of game elements of the learning process;
- the application of active teaching methods;
- mastering the methods of graphic presentation of information and combining them with printed materials;
- the development of methodical recommendations, tests, control tasks, consultations, etc.

Consider the tools and methods that, in our opinion, provide the implementation of tasks for the informatization of educational processes in professional (vocational and technical) education.

In our opinion, multimedia technologies are a promising means of informatization of professional (vocational and technical) education.

Multimedia is a combination of special hardware and software that allows a qualitatively new level of the reception, processing and provision of a variety of information: text, graphics, sound, animation, television, etc.

Multimedia technologies are related to the process of creating multimedia products: electronic textbooks (manuals), multimedia encyclopedias, computer movies, databases, etc. A combination of text, graphics, audio, video, animation is a characteristic feature of these products. Unlike conventional software in multimedia products, the information itself, which can be hundreds of megabytes, comes to the fore.

Multimedia technology allows students to attend lectures of outstanding scientists and teachers, to witness historical events of the past and present, to visit outstanding museums and cultural centers of the world without leaving the classroom.

Multimedia technologies have launched the “electronic textbook” – a new type of textbook, “live” and audio pages, which are displayed on the monitor screen.

An electronic textbook is an information system (software implementation) of complex purpose, which with the help of a single computer program, without recourse to paper media, provides the implementation of didactic possibilities of information and communication technologies in all parts of the didactic cycle of learning:

- setting a cognitive task;
- the presentation of the content of educational material;

- the organization of the application of initially acquired knowledge (the organization of activities to perform certain tasks, which results in the formation of scientific knowledge);
- the feedback, control of students' activities;
- the preparation for further educational activities (tasks of guidelines for self-education, for surveying additional literature).

At the same time, the electronic textbook, ensuring the continuity and completeness of the didactic cycle of the learning process, provides theoretical material, organizes training activities and control of knowledge, information retrieval activities, mathematical and simulation modeling with computer visualization and service functions.

The hypermedia technologies are the basis of multimedia technologies.

Hypermedia – hypertext, which includes structured information of various types (text, illustrations, sound, video, etc.).

Hypertext is a way of presenting information on a computer, in which some of the words marked in the text “expand” when you place the mouse cursor on them and press the left key. This opens up new, additional information about these words, which can be presented on the screen in the form of text, pictures, videos, etc. The reader can quickly return to the main text.

Hypertext technologies provide a convenient way to work with a text and organize cross-references between them. Virtually, all modern information and reference systems work in hypertext technology. The hypertext principle of structuring and presenting information is the main strategy for forming the content space of an interactive learning environment.

Information training is an individual process, so the organization of the educational process in professional (vocational and technical) education institutions is much more effective with the use of electronic educational resources (EER) and creative practical work in training workshops.

Electronic educational resource is a program-methodical educational complex, corresponding to a typical curriculum, which provides the student with the possibility to master the course or its section independently or with the help of a teacher. Such a product is created with a built-in structure, dictionaries, features, etc.^{29 30}.

²⁹ Fuchs, T., & Woessmann, L. *Computers and student learning...* op. cit.

³⁰ Shutenko, E. N. *Motivational and Conceptual Aspects of Student Self-fulfillment in University Education*. Procedia – Social and Behavioral Sciences, [Online], vol. 214(5), s. 325-331, retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.652>, 2015, (Accessed 10 February 2021).

The purpose of EER is to modernize education, content of educational space, ensuring equal access of participants in the educational process to high-quality educational and methodological materials, regardless of their place of residence and form of education, created on the basis of information and communication technologies.

The main types of EER include:

- an electronic document – a document in which information is presented in the form of electronic data and for the use of which technical means are required;
- an electronic edition – an electronic document that has undergone editorial and publishing processing, has source information and is intended for distribution in the unchanged form;
- an electronic analogue of a printed edition – an electronic edition that mainly reproduces the corresponding printed edition, keeping the location on the page of text, illustrations, links, notes, etc.;
- electronic didactic demonstration materials – electronic materials (presentations, diagrams, video and audio recordings, etc.), designed to support the educational process;
- an information system – an organizationally ordered set of documents (arrays of documents) and information technologies, including the use of technical means that implement information processes and are designed to store, process, search, distribute, transmit and provide information;
- an electronic resource depository – an information system that provides a concentration in one place of modern EER with the ability to provide access to them through technical means, including information networks (both local and global);
- a computer test – standardized tasks presented in an electronic form, designed for input, intermediate and final control of the level of academic achievement, as well as self-control and / or those that measure the psychophysiological and personal characteristics of the subject, processing results by appropriate programs;
- an electronic dictionary – an electronic reference edition of an ordered list of language units (words, word combinations, phrases, terms, names, signs), supplemented by relevant reference data;
- an electronic reference book – an electronic reference publication of an applied nature, in which the titles of articles are arranged alphabetically or in a systematic manner;

- an electronic library of digital objects – a set of EER of various formats, which provides opportunities for their automated creation, retrieval and use;
- an electronic manual – an educational electronic publication, the use of which complements or partially replaces the textbook;
- an electronic textbook – an electronic educational publication with a systematic presentation of the discipline (its section, part), which corresponds to the curriculum;
- electronic methodical materials – an electronic educational or production-practical publication of explanations on a certain topic, section or issue of the discipline with a statement of methods of performing certain tasks, a certain type of work;
- a distance learning course – an information system that is sufficient for learning certain disciplines through indirect interaction of distant participants in the learning process in a specialized environment that operates on the basis of modern psychological, pedagogical and information and communication technologies;
- an electronic laboratory workshop – an information system that is an interactive demonstration model of natural and artificial objects, processes and their properties using computer visualization.

Cloud computing technology has become a new evolutionary stage in the development of modern Internet technologies. Experts define cloud computing technology as a dynamically scalable Internet technology with the possibility of free access to information computing resources in the form of services provided via the network. Ramnath Chellappa first used the term *Cloud computing* in 1997 during his lecture. Cloud computing technology is a new computing paradigm in which the boundaries of computing elements depend on economic feasibility, not just on technical constraints.

Cloud computing is a technology that allows Internet users to access remote Web server computer resources and use the software as an online service.

The world experience in the implementation and use of cloud technologies shows its prospects for use in Ukrainian education system. The introduction of cloud computing technology in the independent work of the educational process of an educational institution has a number of advantages:

- the free use of the software;
- the mobility at work and universality of access to information (*no attachment to the workplace, accessibility from different devices*);

- the protection of personal data and delimitation of access to shared information;
- the absence of technical support for the platform and pre-adjustment;
- the possibility of introducing new interactive forms of work.

The computing cloud is a network consisting of many servers distributed in data centers around the world, where many copies are stored. With such a large-scale distributed system, the search queries are processed quickly, and the system is extremely fault-tolerant.

At present, the theoretical part of the educational program in educational institutions should be organized using online services, due to the epidemiological situation in Ukraine and the world, where in order to prevent the spread of coronavirus infection COVID-19, these institutions must strictly comply with the Resolution No. 22 of the Cabinet of Ministers of Ukraine of 11.03.2020 and order No.406 of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 16.03.2020³¹ (Table 1)³².

As a result of studying and analyzing information and communication technologies, we have developed a theoretical and predictive model of informatization of the educational process in professional (vocational and technical) education (Fig. 2) compiled on the basis of general scientific methodology taking into account external and internal factors influencing the process of informatization.

According to the principle of integrity, the implementation of information technologies in the technological subsystem of educational institutions causes radical changes in all subsystems: methodological, didactic, organizational, managerial, productive, etc. The result is the use of integrative, informative, synergistic and other approaches to modeling the learning process.

This model forms interconnected conceptual and project, process and organizational-technological units, which coordinate all elements of information technologies of the educational process of professional (vocational and technical) education. The conceptual and project unit represents the initial methodological, psychological and pedagogical positions of the informatization process. The process unit determines the specific characteristics of educational institutions due to the condition of informatization and the structure of ICT competence of a skilled worker. The third unit of the model demonstrates the material and technical, and

³¹ The Verkhovna Rada of Ukraine Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of 11.03.2020 no. 221 and order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 16.03.2020 no. 406 "On organizational measures to prevent the spread of coronavirus COVID-19", [Online], retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0406729-20#Text> 2020, (Accessed 10 February 2021).

³² Kurepin, V.M., Sinyakova, V.S. and Us, S.V., Organization of the educational process in institutions of professional..., op. cit., s. 134.

educational and methodological basis for the informatization of technical vocational education.

The application of this model contributes to the process of optimization and structuring of information learning, by selecting appropriate information technologies, developing methodological support for the educational process and coordinating the efforts of teachers³³.

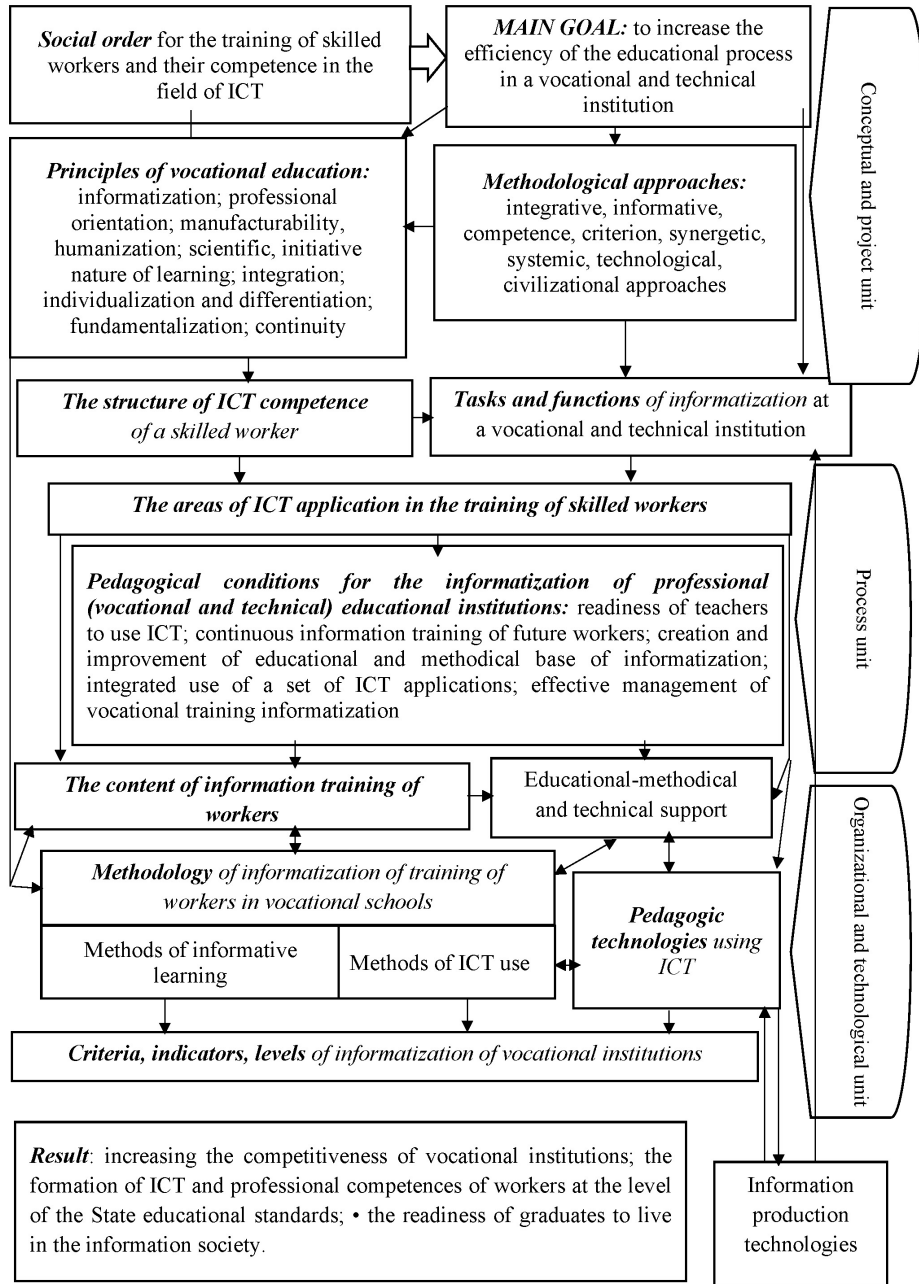
Table 1. The basic electronic services providing the educational process

| Electronic services | Characteristic |
|------------------------------|--|
| Moodle | an application that organizes a holistic online learning process |
| GoogleClassroom | an application that speeds up the exchange of information between participants in professional (vocational and technical) education institutions |
| GooglePresentations | an application that makes it possible to create and edit files on devices |
| Stepik | an educational application and designer of open online courses and lessons |
| OnlineTestPad | an online designer of tests, surveys, crossword puzzles |
| iLearn | an educational platform with online courses, tests and webinars |
| Skype, Viber, WhatsApp, Zoom | messengers providing the process of communication of participants in the educational process in real time |
| Edmodo | an application that provides a possibility to quickly communicate with teachers and students |
| Trello | a platform to help organize productive teamwork of students |
| Linoit | a virtual board, on which the appropriate stickers with information notes, images, videos and documents are attached |
| Padlet | a universal online board that is easy to use in the educational process |
| Kahoot! | an application that allows generating tests and passing them in game form |
| Plickers | an application that allows cards testing with QR-code and get results quickly |

Source: created based on: V.M. Kurepin, V.S. Sinyakova, S.V. Us, *Organization of the educational process in institutions of professional...*, op. cit., s. 134.

³³ Lytvyn, A., Lytvyn, V., Rudenko, L. *Informatization of technical vocational schools...*, op. cit.

Fig. 2. The model of informatization of professional (vocational and technical) education institutions



Source: created based on: A. Lytvyn, V. Lytvyn, L. Rudenko, *Informatization of technical vocational schools...*, op. cit.

To solve the complex problems of vocational education, it is advisable to increase the efficiency and productivity of the educational process, reduce waste of time, minimize routine, uncreative work of students and teachers, as well as provide individual approach, interactivity and reliable feedback in pedagogical interaction. Thus, it is advisable to create an information environment that can realize the potential of the latest information technologies, as well as eliminate the difficulties associated with their implementation.

Discussion

Analyzing the current state of application of information technologies in the organization of the educational process of professional (vocational and technical) education institutions showed that, despite significant achievements in this field and the development of the problem as a whole, the possibilities to optimize training of qualified specialists based on ICT were not sufficiently studied. There is no comprehensive analysis and classification of relevant pedagogical software and other electronic learning tools. There is no clear methodology for assessing the quality of information resources and technologies used in vocational schools, and there are no guidelines for their effective use.

The approbation and results of this research emphasize the fact that a grounded and experimentally tested model of informatization of the educational process in professional (vocational and technical) education provides interaction of all elements of informatization, which accurately reflects its basic properties and enables the prediction of the results of informatization of professional (vocational and technical) education. Therefore, it is necessary to address complex problems regarding the legal, educational and methodological, personnel, organizational and financial support of information technologies of professional (vocational and technical) education. The implementation of the proposed concept is possible due to the coordination of educational bodies, educational and methodological centers, as well as methodological associations of professional (vocational and technical) education institutions and qualification training groups.

Conclusion

The implementation of IT systems in the organization of the educational process of professional (vocational and technical) education institutions helps to increase the efficiency of the educational process. Information technologies and systems are a management tool that serves to coordinate and control the educa-

tional process in the educational institution. In order for information management technologies to work most effectively, it is necessary to make appropriate changes to the entire system, which should include improving the organizational structure of the educational institution and implementing a process approach to providing high-quality education. Ensuring the rational choice of adequate software product for a particular institution of professional (vocational and technical) education for automation of internal learning processes and its effective use in the learning process in complex systems allows providing the educational institution with: the generalization and deepening of theoretical knowledge of future employees about the basic concepts and methods of computer science as a scientific discipline; learning and mastering the basic principles of computer science; the development of algorithmic style and culture of students' thinking; mastering the general means of informatization, the formation of skills and abilities to work on a PC, mastering the methods of working with ICT; studying and mastering the methods and means of using modern ICT in accordance with the needs of future professional activity; updating professional knowledge and skills taking into account the possibilities of ICT; the formation of ICT resource planning skills needed to perform professional tasks; the development of communicative abilities, skills of collective work; the acquaintance with modern methods of research and project activities in the professional field.

The improvement of professional (vocational and technical) education in Ukraine on the basis of ICT, including the creation and implementation of computer training systems, planning distance and combined vocational training, development of e-support and maintenance is a promising area of further research on this problem.

Literature

- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press, Cambridge, MA, [Online], retrieved from: https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/72068/mod_resource/content/0/Cuban_2001_Oversold_and_underused_Computers_in_the_classroom.pdf (Accessed 10 February 2021).
- Fuchs, T., & Woessmann, L. (2005). *Computers and student learning: Bivariate and multivariate evidence on the availability and use of computers at home and at school*, [Online], retrieved from: <https://www.ifo.de/DocDL/IfoWorkingPaper-8.pdf> (Accessed 10 February 2021).
- Sarmina, E.Yu. and Fomichova, T.L. (2017), "Information technology as an innovation in the management system", *Interaktyvna nauka*, vol. 1 (11). pp. 197-199.
- Naydyuk, S.V. (2013), "The use of the latest information technology in management decision-making", *Demokratychni vriadvannia*, [Online], vol. 12, retrieved from: http://www.lvivacademy.com/vidavnitstvo_1/visnik12/fail/Najdjuk.pdf (Accessed 10 February 2021).

- Pogorelov, S.M. (2018), "Features of the application of information technology in management and economics", *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu «Kharkivskiy politekhnichnyi instytut» (ekonomichni nauky): zbirnyk naukovykh prats.* Kharkiv Avenue: NTU «KhPI», vol. 19 (1295). pp. 151-155.
- Lytvyn, A., Lytvyn, V., Rudenko, L. et al. (2020). Informatization of technical vocational schools: Theoretical foundations and practical approaches. *Education and Information Technologies*, [Online], vol. 25. pp. 583–609, retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09966-4> (Accessed 10 February 2021).
- Markauskaitė, L. (2003). Critical review of research findings on information technology in education. *Informatics in Education*, vol. 2(1), pp. 65–78.
- Shutenko, E. N. (2015). Motivational and Conceptual Aspects of Student Self-fulfillment in University Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, [Online], vol. 214(5), pp. 325-331, retrieved from: doi: 10.1016/j.sbspro.2015.11.652 (Accessed 10 February 2021).
- Shutenko A. I., Shutenko E. N., Sitarov V.A., Romaniuk L.V. (2017). Psychological possibilities and functions of modern information technologies as the means for students' self-realization in university training. *International Journal of Pharmaceutical Research and Allied Sciences*, vol. 6(1), pp. 130-144.
- Shutenko E., Shutenko A., Sergeev A., Ryzhkova I., Talysheva I., Tsareva E. (2018). The use of modern ICT to provide students' self-realization in Russian higher school. *Revista Espacios*, vol. 39(43).
- Shutenko E., Shutenko A., Sergeev A., Ryzhkova I., Talysheva I., Tsareva E. (2019). The use of modern ICT as tools for development of learning communication in the contemporary university. *Revista Espacios*, vol. 40(15).
- Martin, W., Gersick, A., Nudell, H., & Culp, K. M. (2002). An evaluation of Intel teach to the future. Year Two Final Report. September 2002. Center for Children and Technology, New York, [Online], retrieved from: https://www.academia.edu/27425031/An_evaluation_of_Intel_Teach_to_the_Future_Year_two_final_report (Accessed 10 February 2021).
- The Verkhovna Rada of Ukraine (2029), Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of 11.03.2020 № 221 and order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 16.03.2020 № 406 "On organizational measures to prevent the spread of coronavirus COVID-19", [Online], retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0406729-20#Text> (Accessed 10 February 2021).
- Kurepin, V.M., Sinyakova, V.S. and Us, S.V. (2020), "Organization of the educational process in institutions of professional (vocational) education for the period of quarantine", *Aktualni problemy zhyttiediialnosti liudyny v suchasnomu suspilstvi: tezy dopovidei zdobuvachiv vyshchoi osvity inzhenerno-enerhetychnoho fakultetu ta inshykh uchasnnykh osvithnoho protsesu za rezultatamy tematychnoho «kruhloho stolu» na inzhenerno-enerhetychnomu fakulteti, m. Mykolaiv, 18-20 lystopada 2020 r.*, [Actual problems of human life in modern society: abstracts of reports of applicants for higher education in engineering-energy faculty and other participants of the educational process based on the results of the thematic "round table" at the Faculty of Engineering and Energy, Mykolaiv, November 18-20, 2020]. Mykolaiv: Mykolaiv National Agrarian University, pp. 132-135.

- Moskalyk H. F. Formuvannya novykh pravyl ta norm funktsionuvannya osvity: filosof's'ki pohlyady //PostMetodyka. / Aktual'ni pytannya suchasnoyi pedahohiky. -2017. - No 2-3 (127-128).- S. 59.
- Petrenko, L.M. (2018), "Theoretical and methodological approaches to the provision of distance learning in vocational education", *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Serii: Pedahohichni nauky*, vol. 2(2). pp. 90-96, [Online], retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2018_2\(2\)__14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2018_2(2)__14) (Accessed 10 February 2021).

Tamara Poyasok

Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University, Kremenchuk, Ukraine

Hennadii Moskalyk

Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University, Kremenchuk, Ukraine

Anna Haikova

National University, Kremenchuk, Ukraine

INDEPENDENT STUDY IN THE PROCESS OF PREPARATION OF FUTURE PHILOLOGISTS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

NIEZALEŻNE BADANIE W PROCESIE PRZYGOTOWANIA PRZYSZŁYCH FILOLOGÓW W WARUNKACH KSZTAŁCENIA NA ODLEGŁOŚĆ

Abstract: Independent work of students of philology in the distance learning forms the readiness for self-education, creates a basis for continuing education and the opportunity constantly improve their skills. At the present stage, the issue of organizing independent work of students is of great importance, because the budget of time allocated for classroom activities is limited, and much of the program material requires submission for independent study. Therefore, the orientation of the process of professional training in higher educational institutions on the optimization and activation of independent work of students becomes relevant. Because, independent work is a mandatory component of the educational process, the result of which is to increase the level of knowledge of students, the formation of the ability to think independently and make adequate decisions. In addition, the independent work of students of philology - is the main form of organization of education, which includes various types of individual and collective learning activities, carried out in classroom and extracurricular activities under the guidance of a teacher. The main structural elements of independent work are its purpose and motives. The need for effective organization of independent work of students is due to modern requirements for the level of training of future professionals for their competent entry into the labor market, well-established needs for continuing professional self-education and self-development. The wide application of information technologies of training will promote the decision of this task.

Keywords: independent work, types of independent work, distance learning, information technologies, student-philologist.

Streszczenie: Samodzielna praca studentów filologii w nauczaniu na odległość kształtuje gotowość do samokształcenia, stwarza podstawy do dalszego kształcenia i możliwość ciągłego doskonalenia swoich umiejętności. Na obecnym etapie kwestia organizacji samodzielnej pracy uczniów ma duże znaczenie, ponieważ budżet czasu przeznaczony na zajęcia w klasie jest ograniczony, a spora część

materiału programowego wymaga zgłoszenia do samodzielnej nauki. W związku z tym istotne staje się ukierunkowanie procesu doskonalenia zawodowego w uczelniach na optymalizację i aktywizację samodzielnej pracy studentów, która stanowi obowiązkowy element procesu edukacyjnego, którego efektem jest podnoszenie poziomu wiedzy uczniów, kształtowanie umiejętności samodzielnego myślenia i podejmowania adekwatnych decyzji. Ponadto samodzielną pracą studentów filologii jest główną formą organizacji kształcenia, na którą składają się różnego rodzaju indywidualne i zbiorowe zajęcia dydaktyczne, realizowane w klasie oraz zajęcia pozalekcyjne pod kierunkiem nauczyciela. Główne elementy konstrukcyjne samodzielnej pracy to jej cel i motyw. Potrzeba efektywnej organizacji samodzielnej pracy studentów wynika z nowoczesnych wymagań co do poziomu przygotowania przyszłych specjalistów do ich kompetentnego wejścia na rynek pracy, ugruntowanych potrzeb w zakresie ustawicznego samokształcenia zawodowego i samorozwoju. Szerokie zastosowanie technologii informacyjnych szkolenia będzie sprzyjać decyzji o tym zadaniu.

Słowa kluczowe: praca samodzielna, rodzaje pracy samodzielnej, kształcenie na odległość, technologie informacyjne, student-filolog.

Relevance of the work

The informatization of society has led to the introduction of information and communication technologies in all parts of the education system, educational institutions and governments, so reforming and updating the system of national education is an imperative of today for the formation of educated young generation. The COVID-19 pandemic has become a catalyst for the introduction of distance learning in all educational institutions in the country, which considered one of the priorities of the program of modernization of secondary and higher education.

“Distance learning” means an individual process of acquiring knowledge, skills, abilities and ways of human cognitive activity, which occurs mainly through the indirect interaction of distant participants in the learning process in a specialized environment, which operates based on modern psychologists. Pedagogical and information and communication technologies. Distance learning focused on the introduction of fundamentally new learning models in the educational process, which include conferences, independent work of students with information fields from different knowledge banks, project work, training and other activities with computer technology¹.

Independent work maximally optimizes the use of individual creative abilities of future philologists, contributes to the replenishment and expansion of special knowledge and encourages systematic self-education and continuous professional development of the individual. In accordance with current trends in improving professional training, the share of direct transfer of knowledge during classroom

¹ Pro zatverdzhennya Polozhennya pro distanciine navchannya: Nakaz MON Ukrainy vid 25.04.2013 no. 466 [Elektronniy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>

classes is decreasing, and instead, the volume of independent work of students is increasing. There is a problem of organizing independent work in such a way that, along with the accumulation of knowledge, skills and abilities, the development of creative thinking. As a student of higher education must take an active part in the perception and acquisition of knowledge, form their own position, be able to apply the acquired knowledge in practice and creatively rethink information.

Literature review

In the current conditions of the labor market and the peculiarities of employment, the requirements for professional competence of graduates are growing, which leads to qualitatively new forms and methods of higher education aimed at creating a holistic system of continuing education, expanding the scope of independent activities. Form skills of self-education and self-organization. Independent work is about students 'self-motivation, and in order to stimulate students' self-motivation, it is necessary to establish a strong interaction between teacher and student, which is becoming an integral part of modern higher education.

In the works of scientists^{2 3} independent learning activities are studied based on the understanding of its importance in the formation of future professionals. The analysis of these studies shows that in the system of higher education independent activity is a mechanism for reproducing the subject-problem field of future professional activity, as in the process of independent educational activity an integrative vector of educational-theoretical, projective, constructive-technical, regulatory activities is laid.

P. Podkasisty distinguishes such types of independent work as independent work on the model (work is performed on the basis of the sample, detailed instructions, so the level of cognitive activity and independence does not go beyond reproductive activity). Reconstructive independent work (intellectual and practical actions of students on the reconstruction, transformation of educational texts and existing experience in solving problems proposed for independent performance); independent work of variable type (cognitive activity and independence of students is expressed in the implementation of generalizations in the analysis of the problem situation. In distinguishing the essential from the secondary; during the work of this type is the accumulation of new experience); creative independent work (cognitive activity and independence of the student reaches the highest

² Artemova L. *Pedagogika i metodyka vishchoi shkoly: navch.-metod. Posibnyk*. K.Kondor, 2008, s. 272.

³ Bykov V. *Suchasni zavdannya informatizacii osvity*. [Informacini tekhnologii i zasoby navchannya]. vol.1, 2010, s. 18–24.

level, the student receives fundamentally new knowledge, the values of material and spiritual culture)⁴.

O. Malykhin notes that independent work performs cognitive, educational and upbringing functions, and as a method of teaching – a controlling function. Thus, it expands and deepens the knowledge gained in the classroom, promotes the formation of skills and abilities to study literature, fosters independence, creativity, conviction.

In the context of our study, the work of the team of authors “Workshop on Methods of Teaching Linguistics in Higher Education” (2015), ed. OHM. Horoshkina and S.O. Karamana⁵. One of the sections of the work “Organization of independent work of students” contains brief information about the phenomenon of “independent work”, classification of its types and kinds, which is especially valuable for methods of teaching linguistic and linguistic didactic disciplines. The authors define the role of the teacher in the organization of independent work and even suggest one of the ways to implement it – work with scientific and educational texts. Despite the unconditional value of this work, we note that this is the first attempt to analyze the features of independent work of students of philology and mostly focuses on its further study.

Purpose

To consider the concept of independent work of students in terms of distance learning and to reveal the specifics of the organization of different typologies of independent work of students of philology by means of information technology training.

Methodology

The influence of modern information technologies on the process of independent work of students of philological specialties is analysed. The types of independent work of future specialists are single out.

⁴ Pidkasistyj P. *Pedagogika: uchebnoe posobie dlya vuzov*. 2-e izd. Moskva: Izdatel'stvo Yyrajt, 2011, s. 502.

⁵ Horoshkina O., Karaman S, Bakum Z., Karaman O. *Praktikum z metodiki navchannya movoznavchyyh disciplin u vyshchii shkoli*. Navch. pos. za red. Goroshkina O. ta Karamana S. K. «AKMU-RUP», 2015, s. 250.

Material and results of research

At the same time we face the problem of forming in students of philology the necessary skills of independent work, a mechanism of thinking that would help them quickly adapt to changing requirements, find and analyze new sources of information, creatively implement them in their professional activities. The source of self-education, self-improvement of students should be the ability to continuously reflect the world, select and integrate the necessary information, accumulate their own experience and on this basis develop skills of self-realization, because the main sign of independence is not simple learning transformation and acquisition of skills and abilities to acquire knowledge independently. All this can be happen only in the process of purposeful and systematic independent activity, during which future specialists gain experience of professional mobility, develop the ability to work independently, constantly improving their skills and deepening their knowledge.

When studying a foreign language in universities (higher educational institutions) independent work involves the gradual assimilation of new material, its consolidation, application in practice, repetition of material. The effectiveness of independent work depends on its organization, content, relationship and nature of tasks in this type of independent work and the results of its implementation⁶.

The concept of information technology is the processing of information, which consists of a set of technological elements, assimilation of knowledge and methods of activity based on the interaction of teacher, student and information and communication technologies aimed at achieving the educational process. Analysis of the studied literature and generalization of practice allow determining the didactic possibilities of information technologies in the organization of independent work of students. They include:

- ensuring the flexibility of the educational process through variability, changes in the content and methods of teaching, forms of organization of classes, a combination of different teaching methods for students of different levels of training;
- varying the complexity of tasks, the scope of tasks and the pace of their implementation;
- intensification of educational and cognitive activities of students through game learning, modeling a qualitatively new type of visualization of educational material, both real and virtual objects, processes and phenomena;

⁶ Kozakov V. *Samostoyatel'naya rabota studentov i ee informacionno-metodicheskoe obespechenie: uchebn. posobie*. K.: Vishcha shkola, 1990, s. 112.

- strengthening the motivation and cognitive interest of students in learning due to the novelty of teaching methods, the possibility of individualization of learning, the implementation of technical capabilities of the computer, providing a positive emotional background of learning;
- organization of flexible management of educational process on the basis of pedagogical correction and continuous feedback, qualitative changes of control of educational activity, i.e. implementation of control with diagnostics, feedback and estimation of stages, granting of control of characteristics of systematic way and objectivity.

Information technologies actively influence the learning process, as they change the scheme of knowledge transfer and teaching methods. At the same time, the introduction of information technologies in the system of higher education not only affects the already tested educational technologies, but also introduces new ones into the educational process. They are related to the use of computers and telecommunications, special equipment, software and hardware, information processing systems, the creation of new tools for learning and storing knowledge, which include electronic textbooks and multimedia; electronic libraries and archives, global and local educational networks; information retrieval and information reference systems, etc.⁷

Findings

It is established that the independent work of students in learning a foreign language with the use of information technology can be organized as a system. The effectiveness of higher education depends on the extent and nature of the use of information technology, student involvement in independent work in distance learning, the ability to work and collaborate with teachers and classmates in a virtual learning environment, choosing the appropriate tools.

Today, one of the most common distance learning systems among Ukrainian universities is Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – a modular object-oriented dynamic learning environment⁸.

Using this learning platform, students have free access to sources of information. This factor increases the efficiency of independent work of higher edu-

⁷ Korol V., Musienko V., Tokova N. *Organizaciya samostiinoi roboty studentiv*. CHer-kasi: Vydavnytstvo CHDU, 2003, s. 216

⁸ Martynenko O.Ye., Shevel'ko K.O. *Kriterii vidboru navchal'nyh onlain-platform dlya pidgotovky maibutnih perekladachiv* / O.Ye. Martynenko, K.O. Shevel'ko // *Inozemni movi*. – no 1, 2021, s. 52–57. Rezhyim dostupu: <http://fl.knlu.edu.ua/article/view/230770/229726>

cation seekers, opening them new opportunities for self-expression and realization of professional skills.

In the Moodle environment, students receive:

1. Access to educational materials (texts of lectures, tasks for practical / laboratory and independent works; additional materials (books, reference books, manuals, methodical developments) and means for communication and testing;
2. Tools for group work (forum, chat, seminar, webinar);
3. The ability to view the results of the distance-learning course by the student;
4. The ability to view the results of the test;
5. The ability to communicate with the teacher through personal messages, forum, chat;
6. The ability to download files with completed tasks;
7. The ability to use reminders about events in the course.

To perform independent work, future philologists have developed a distance-learning course "Foreign Language" based on the Internet platform Moodle. With this course, students have the opportunity to view all the material given by the teacher in lectures and practical classes throughout the study; print it if necessary; do homework and independent work; work out missed classes.

E-learning courses are rational in the context of their use in the process of independent work: expand the possibilities of traditional learning; make the learning process more diverse. Allow to increase the efficiency of students' independent work, the level of motivation to study, to stimulate the development of their intellectual potential; allow automating the process of control and evaluation of student achievements.

All modern educational technologies aimed at teaching students to work independently, as this quality allows them successfully adapt to a rapidly changing society. The main role in the organization of independent work of students are those information technologies that open students access to non-traditional sources of information, provide opportunities for creativity, acquisition and consolidation of skills, allow the implementation of new forms and methods of learning.

Originality

Mastering a foreign language in the process of project work allows students to feel the pleasure of learning, attracts to a new culture with the help of information technology. The advantages of the project methodology are undoubtedly diversity, problems, learning satisfaction, which develops students' skills of independent work.

Independent work of students in the study of foreign languages with the use of information technology can be organized as a system:

- work with electronic publications in the library, preparation for practical classes;
- performance of individual tasks based on the use of information technology;
- current certification with the help of electronic testing;
- use of educational sites and automated educational software.

In modern conditions, teachers face a number of tasks in order to maximize the content of educational material in the organization of independent work of students, in particular – the creation of electronic textbooks as a carrier of educational and scientific content of the discipline that meets the requirements of future training specialists⁹.

When organizing independent work of students, teachers must adhere to the basic principles:

- to create uniform requirements for the organization of independent work of students of philology of all disciplines;
- to ensure consistency, systematic independent work;
- provide for the availability of educational material for self-study;
- provide students with equal opportunities in achieving the goal of learning and identifying creative initiative;
- provide conditions for the organization of independent work of students (available auditorium fund, appropriate material and technical base, methodological support, consultations of teachers, etc.);
- to manage independent work and control its progress;
- even distribution of tasks and control measures throughout the school year.

⁹ Nikolaeva S, Shevelko, K., Fabrychna, Ya., *ICT-supported extra-curricular activities for university students majoring in translation studies* [Informaciini tekhnologii i zasoby navchannya]. Vol. 77 no 3, 2020, s. 175-185. Rezhim dostu-pu: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2937/1676> DOI: 175-185. 10.33407/itlt.v77i3.2937

Adherence to these principles is a means to achieve a certain goal, if these principles followed for the implementation of independent work of students.

The implementation of the educational process involves the use of modern learning technologies, but only through the traditional transfer of knowledge, it is difficult to form the necessary skills and abilities to the fullest. This can be achieved by involving the student in the situation of an active participant in the innovation process, creating favorable conditions for the implementation of personality-oriented, humanistic-oriented model of interaction between teachers and students.

Practical experience shows that the organization of independent work of students of philology requires innovative approaches, the theoretical basis of which should be personality-oriented education. Increasing the amount of study time for self-study of the content of professional disciplines requires students to be highly self-organized, mastering the methods and techniques of self-acquisition of knowledge. Independent work, therefore, is aimed at the perception and understanding of information and appropriate memorization.

Independent work of students must be carefully plan and organize in combination with other forms of education. That is, it is necessary to choose more carefully the content and volume of educational material for independent study by students. Methodologically correct organization of the student's work in the classroom and outside it also plays a role. It is important to provide the student with the necessary methodological materials in order to transform the process of independent work into a creative process. Based on these parameters, the following forms of organization of students' independent work can be proposed: writing essays, preparing reports, literature reviews in seminars and practical classes, educational talks, reports and publications of abstracts at student scientific conferences.

The traditional division of independent activity into classroom and extracurricular cannot be completely satisfactory because of its generalization, because it indicates only the place of its conduct. Analysis of scientific literature shows that there are different forms, types and kinds of independent educational activities.

In seminars and practical classes, independent work aimed at reproducing knowledge and independent acquisition of professional skills and abilities. As an example, let us trace the process of independent cognitive activity of a freshman student during the course "Introduction to Linguistics" and a graduate student during the study of the course "General Linguistics". If at the initial stage of linguistic education, the student shows a low level of independence, because he faces a complex discipline in content and style, does not have time to record the main points of the lectures, comprehend the essence of scientific definitions, and therefore in preparation for seminars and workshops work a lot on their own. Then in

the classroom to finally comprehend the essence of scientific concepts, individual terms and the discipline itself. The fourth-year student, mastering the discipline "General Linguistics", having a significant stock of linguistic knowledge acquired during the previous years of study, is easier to navigate in complex linguistic problems. Preparing for seminars and having certain skills of independent work, he quickly selects materials from various sources for presentation in class or colloquium, in the preparation of an essay and so on.

The variety of forms, types and kinds of independent work of students of philology characterized by modern conditions of professional training of the future teacher and requirements to its improvement and development.

The most common (according to L. Zhuravska)¹⁰ types of independent work are considered to be training (independent work on a sample), reconstructive-variable (analysis is carried out, conclusions are made, a plan, thesis, annotation of the processed material), research (independent researchers are carried out and are made out as course and final works).

To this, we will add that the following types of independent work are considered to be quite common in the practice of philological education: by model, by level of independence, by degree of complexity and creative-constructive type. Each of the types unites a whole system of types of independent work of students. Thus, independent work on the model includes solving typical linguistic and methodological problems, performing exercises on the model, making plans for the text, conducting observations and analysis of lessons, and so on. The type of independent work according to the degree of complexity involves preparation for seminars, colloquia, tests, writing essays, term papers and dissertations, performing tasks of all kinds of practices and more.

One of the forms of independent work in the educational process is the preparation of student research work and reports for the student scientific-practical conference. Research activities significantly increase the student's self-esteem, stimulate him to further research activities, as well as reflected in the rating in the system of current and final control.

The future teacher is required to have a range of special, professional skills. The use of new information technologies, Internet resources, project methods help to implement a personality-oriented approach to learning, provide individualization and differentiation of learning based on students' abilities, their level of knowledge, inclinations and preferences, encourage the search for new forms of educational activities. Teacher and student information and reference materials, electronic textbooks, electronic visual aids and methodological materials,

¹⁰ Zhuravs'ka L. *Konceptual'ni umovy upravlinnya samostijnoi robotou studentiv u vishchych zakladah osvity*. Osvita i upravlinnya. no 2, 1999, s. 105-115.

as well as Internet resources contain a huge amount of factual and illustrative material, which usually presented in a more interesting form than on paper, which allows increasing the number of practical and creative works of a search nature¹¹.

Practical value

Using this Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, students have free access to information sources. This factor increases the effectiveness of independent work of higher education, opening new opportunities for self-expression and implementation of professional skills.

A significant place in the independent work of students of philology is the use of Internet technologies for effective information retrieval. The availability of a large number of electronic articles, books, reference books, electronic teaching and methodological developments, which are posted on university websites, certainly expand the creative potential of students if they know how to work creatively with the information obtained. In addition to knowledge of search methods, students must master the methods of analysis, synthesis and generalization of information¹².

Internet technologies used for educational purposes provide students with clear and adequate information about academic achievement, support their competence and confidence in itself, thus stimulating intrinsic motivation. The cognitive process is under the control of the student: he feels responsible for his own behavior, explains the reasons for his success not by external factors (ease of task, luck), and their own diligence and diligence. It is this scheme of “failure – lack of effort” is the best for maintaining and developing learning motivation. Internet technologies have a decisive influence on the formation of a positive attitude towards learning^{13 14}.

¹¹ Poyasok T., Bespartochna O. *Organizaciya pedagogichnoi vzaemodii uchasnikiv osvithnogo procesu v kompyuterno orientovanomu navchal'nomu seredo-vishchi zakladu vishchoi osviti*. [Informaciini tekhnologii ta zasoby navchannya] tom 67, no 5. Kiïv, 2018, s. 199-212.

¹² Lande D. *Poisk znanii v internet. Professional'naya rabot*. M.: Izdatel'skij dom «Vil'yams», 2005, s. 72.

¹³ Bespartochna O., Hrubá T., Piddubna N., Pavlova I., Ovdychuk, L. *Integration of innovative technologies in the professional training of teachers of literature*. *Laplace In Review*, 7(3C), 2021, s. 407-412. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202173C1635> p. 407-412.

¹⁴ Bespartochna O., Ovdychuk L., Piddubna N. *Features of the introduction of innovative technologies in the professional training of Teachers*. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*.14(33), 2021, s. 164-169. <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.16604>.

Considerable attention within the independent work of students of philology paid to the implementation of project work with the subsequent presentation of projects in the form of presentations. This provides the opportunity for group interaction and individual improvement of students' speech and research skills, as well as skills of group discussions and debates.

The project methodology has a great potential, as it characterized by high communicativeness and involves students expressing their own views, feelings, active involvement in reality, taking personal responsibility for the result. A distinctive feature of this technique is the organization of educational activities in the form of project-work, which independently planned and implemented by students, in which language communication wove into the intellectual and emotional context of other activities (games, travel, etc.).

Conducting Internet projects gives the opportunity practically use the acquired knowledge in real life situations, promotes the development of communicative skills and abilities of students. There are two types of projects: WWW projects and E-mail projects.

WWW projects designed to provide students with a task that requires them to find information on the Internet and then submit their search results. The topic of the project may correspond to the topic of the textbook or be independent of it, but in any case, it should be interesting for students.

It is better to communicate by e-mail with the help of E-mail projects, which are carrying out with the participation of two or more groups of students from different countries, for whom the language used is foreign rather than native. You can protect projects with Viber, Skype, Zoom and Google Meet. It should be borne in mind that messengers are channels for more informal communication, not intended for huge texts. They do not allow you to send important files or information that needs to recording.

The advantage of such projects is that communication in a foreign language takes place with real partners. It is important for students that texts created not for the teacher in order to demonstrate their knowledge and get an assessment, but for peer partners in order to convey interesting information or discuss a topical issue. This contributes to the expansion of students' language communication and increase the motivation to learn a foreign language^{15 16}.

¹⁵ Bespartochna O., Shimans'ka Ya *Osoblivosti komunikativnoi kompetentnosti filologiv-perekladachiv*. [Inzhenerni ta osviti tekhnologii] Kremenchuk, Vipusk 4 (19), 2017, s. 84-89. [Elektr. resurs]. – Rezhim dostupu: <http://eetecs.kdu.edu.ua/>.

¹⁶ Poyasok T., Bespartochna O., Skripnik V. *Profesiina pidgotovka maibutnih pravoznavciv v umovah distancijnogo navchannya*. [Nauka i osvita: naukovopraktichnij zhurnal], 2018, Vipusk 2. Odesa s. 34-42.

Mastering a foreign language in the process of project work allows students to feel the pleasure of learning, attracts to a new culture. The advantages of the project methodology are undoubtedly diversity, problems, and satisfaction with learning, which develops students' skills of independent work.

According to N. Boiko, a fundamentally new approach to the organization of independent work is the use of network technologies and telecommunications, which provides students with access to a significant amount of information resources. Extensive search capabilities of network systems allow you quickly find the information you need, help to move from the usual receipt of information to the active participation of the student in its search¹⁷.

Consider the possibility of using some information technology in the independent work of students in learning a foreign language:

- to search for information in the network – the use of web – browsers, databases, the use of information retrieval and information reference systems, automated library systems, electronic journals;
- for the organization of dialogue in the network – the use of e-mail, synchronous and delayed teleconferencing;
- to teach four types of speech activity (reading, writing, speaking and listening);
- the use of a group of highly specialized educational sites that have several types of complexity.

Project work has the potential for integrated application of all previous types of work with the use of information technology and can take the following forms. For example, work on projects proposed by the teacher, use of the whole range of telecommunications networks: information retrieval, online dialogue, development and conducting their own projects in the course of study at the university and in practice.

In foreign methodology, the direction of the use of information technology in foreign language teaching called CALL – Computer Assisted Language Learning¹⁸. This area occupies a prominent place in the theory and practice of foreign language teaching. The electronic interactive whiteboard SMARTBOARD, which works online, has significant presentations, and therefore didactic opportunities for effective training of teachers of philological specialties.

¹⁷ Bojko N. *Osnovni pedagogichni aspekty vykoristannya informacijnih tekhnologii ta tekhnologii distancijnogo navchannya v samostiinii roboti studentiv*. [Naukovi zapiski: Zbirnik naukovih statej NPU imeni M.P. Dragomanova]. K.: Vydavnytstvo NPU imeni M.P. Dragomanova, Vipusk 71, 2008, s. 63-69.

¹⁸ Euro call: Europe-based professional association devoted to CALL. <http://www.eurocall-languages.org>.

The European Language Portfolio considered a practical application of innovative teaching methods to increase the efficiency of the process of learning foreign languages. The aim of this method is to teach students to learn languages independently, throughout life, to realistically assess their own level of language skills and demonstrate in the conditions where they will work or continue their studies. The European Language Portfolio has the following objectives:

- motivate language learners to improve their language skills at all levels;
- to demonstrate a written document on the acquired language skills, the level of proficiency in the transition to a higher level of education;
- stimulate the learning process and make it more transparent for the student^{19 20}.

One of the most common means of information technology is electronic textbooks. They are not only a means of learning, but also a means of control. The use of various videos, films, multimedia programs, electronic dictionaries, multimedia reference books and encyclopedias help to organize a variety of educational activities of students, significantly increase their motivation. In his professional activity, the teacher faces the need to not only master knowledge, but also to learn ways to obtain it, to build education as a system that creates conditions for self-design and formation of multidimensional consciousness, the ability to self-determine, develop students' skills. -niceness of understanding, thinking, acting. The uniqueness of the teacher's profession is that it creates the conditions for human development, education. In this context, it becomes obvious the need to increase the interrelated subject, methodological and psychological competencies of future teachers of philology.

Thus, it can be argued that, in contrast to traditional methods of teaching innovative learning technologies through independent work determine the result, activate the process of cognition, stimulate interest, allow personal development, and as a result – increase language skills, promote the growth of mobility, initiative, creativity, independence of students in decision-making and, accordingly, competitiveness in the labor market²¹.

¹⁹ Moskalyk H. F. *Filosofs'ka paradyhma modernizatsiyi osvity v umovakh informatsiyno-komunikatyvnoho seredovysshcha*. H. F. Moskalyk *Khrystytyans'ka zorya* - Kremenichuh 2014. s. 328.

²⁰ Moskalyk H. F. *Formuvannya novykh pravyl ta norm funktsionuvannya osvity: filosofs'ki pohlyady*. PostMetodyka. Aktual'ni pytannya suchasnoyi pedahohiky. no 2-3, 2017, (127-128, s. 59.

²¹ Stanichenko O. F. *Formuvannya hromadyans'koyi pozytsiyi maybutnikh uchyteliv na urokakh pravo-navstva v pedahohichnomu koledzhi za dopomohoyu interaktyvnykh metodiv navchannya*. Imid suchasnoho pedahoha. no 5 (182), 2018, s. 63–68.

CONCLUSIONS

As a result, of the research, the influence of modern information technologies on the process of independent work of students of philological specialties was analyzed. The types of independent work of future specialists are singled out.

It is established that independent work of students in learning a foreign language with the use of information technology can be organized as a system. The effectiveness of higher education depends on the extent and nature of the use of information technology, student involvement in independent work in distance learning, the ability to work and collaborate with teachers and classmates in a virtual learning environment, choosing the appropriate tools.

The orientation of the process of professional training in higher educational institutions on the optimization and activation of students' independent work is becoming more and more important. The need for effective organization of independent work of students is due to the requirements for the level of training of future professionals for their competent entry into the labor market, well-established needs for continuous professional self-education and self-development. The solution of this problem will be facilitated by the widespread use of information technology training.

Literature

- Pro zatverdzhennya Polozhennya pro distanciiine navchannya: Nakaz MON Ukrainy vid 25.04.2013 № 466 [Elektronniy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>. [in Ukrainian].
- Artemova L. (2008). *Pedagogika i metodyka vishchoi shkoly: navch.-metod. posibnyk*. K.: Kondor. 272 p. [in Ukrainian].
- Bykov V. (2010). *Suchasni zavdannya informatizacii osvity*. [Informaciiini tekhnologii i zasoby navchannya]. Vol.1. pp.18–24. [in Ukrainian].
- Pidkasistyj P. (2011). *Pedagogika: uchebnoe posobie dlya vuzov*. 2-e izd. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt. 502 p. [in Russian].
- Horoshkina O., Karaman S, Bakum Z., Karaman O. (2015). *Praktikum z metodiki navchannya movoznavchyh disciplin u vyshchii shkoli*. Navch. pos. za red. Goroshkina O.ta Karamana S.K.«AKMU-RUP». 250 p. [in Ukrainian].
- Kozakov V. (1990). *Samostoyatel'naya rabota studentov i ee informacionno-metodicheskoe obespechenie: uchebn. posobie*. K.: Vishcha shkola, 112 p. [in Ukrainian].
- Korol' V., Musienko V., Tokova N. (2003). *Organizaciya samostiinoi roboty studentiv*. CHer-kasi: Vydavnytstvo CHDU. 216 p. [in Ukrainian].
- Martynenko O.Ye., Shevel'ko K.O. *Kriterii vidboru navchal'nyh onlain-platform dlya pidgotovky maibutnih perekladachiv / O.Ye. Martinenko, K.O. Shevel'ko // Inozemni movi*. – 2021. – № 1. – S. 52–57. Rezhym dostupu: <http://fl.knlu.edu.ua/article/view/230770/229726> [in Ukrainian].

- Nikolaeva S, Shevelko, K., Fabrychna, Ya., (2020). ICT-supported extra-curricular activities for university students majoring in translation studies [Informaciini tekhnologii i zasoby navchannya]. Vol. 77 No 3 pp. 175-185. Rezhim dostu-pu:<https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2937/1676> DOI: 175-185. 10.33407/itlt.v77i3.2937 [in Ukrainian].
- Zhuravs'ka L. (1999). Konceptual'ni umovy upravlinnya samostijnoi robotou studentiv u vishchych zakladah osvity. *Osvita i upravlinnya*. No 2. pp. 105-115. [in Ukrainian].
- Poyasok T., Bespartochna O. (2018). Organizaciya pedagogichnoi vzaemodii uchastnikov osvitnogo procesu v komp'yuterno orientovanomu navchal'nomu seredo-vishchi zakladu vishchoi osviti. [Informaciini tekhnologii ta zasoby navchannya] Tom 67, No 5. Kiiv, pp. 199-212. [in Ukrainian].
- Lande D. (2005). Poisk znaniy v internet. *Professional'naya rabot. M.: Izdatel'skij dom «Vil'yams»*. p. 72. [in Russian].
- Bespartochna O., Hrubta T., Piddubna N., Pavlova I., Ovdiychuk, L. (2021). Integration of innovative technologies in the professional training of teachers of literature. *Laplage In Review*, 7(3C), p. 407-412. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202173C1635> p. 407-412
- Bespartochna O., Ovdiichuk L., Piddubna N. (2021). Features of the introduction of innovative technologies in the professional training of Teachers. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 14(33), p. 164-169. <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.16604>
- Bespartochna O., Shimans'ka Ya. (2017). Osoblivosti komunikativnoi kompetentnosti filologiv-perekladachiv [Inzhenerni ta osvitni tekhnologii] *Kremenchuk, Vipusk 4 (19)*. pp. 84-89. [Elektr. resurs]. – Rezhim dostupu: <http://eetecs.kdu.edu.ua/> [in Ukrainian].
- Poyasok T., Bespartochna O., Skripnik V. (2018). Profesiina pidgotovka maibutnih pravoznavciv v umovah distancijnogo navchannya [Nauka i osvita: naukovo-praktichnij zhurnal]. *Vipusk 2*. Odesa pp. 34-42. [in Ukrainian].
- Bojko N. (2008). Osnovni pedagogichni aspekty vykoristannya informaciinyh tekhnologii ta tekhnologii distancijnogo navchannya v samostiinii roboti studentiv. [Naukovi zapiski: Zbirnik naukovih statej NPU imeni M.P. Dragomanova]. K.: Vydavnytstvo NPU imeni M.P.Dragomanova. *Vipusk 71*. pp. 63-69.
- Euro call: Europe-based professional association devoted to CALL. [http:// www.eurocall-languages.org](http://www.eurocall-languages.org)
- Moskalyk H. F. *Filosofs'ka paradyhma modernizatsiyi osvity v umovakh informatsiyno-komunikatyvnoho seredovyscha / H. F. Moskalyk. - Kremenchuh: Khrystyans'ka zorya, 2014. - 328 s.*
- Moskalyk H. F. *Formuvannya novykh pravyl ta norm funktsionuvannya osvity: filosofs'ki pohlyady //PostMetodyka. / Aktual'ni pytannya suchasnoyi pedahohiky. –2017. - No 2-3 (127-128).- S. 59.*
- Stanichenko O. F. *Formuvannya hromadyans'koyi pozytsiyi maybutnikh uchyteliv na urokakh pravoznavstva v pedahohichnomu koledzhi za dopomohoyu interaktyvnykh metodiv navchannya. Imid suchasnoho pedahoha. 2018. No 5 (182). S. 63–68.*

Społeczeństwo

Society

Karolina Nowak

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

DZIECI I MŁODZIEŻ W OBLICZU PROCESU SEKSUALIZACJI

CHILDREN AND ADOLESCENTS FACING THE SEXUALIZATION PROCESS

Streszczenie: Zjawisko seksualizacji wynika przede wszystkim z licznych przemian społecznych i kulturowych ostatnich dekad. Szerzący się wciąż kult piękna oraz promowanie atrakcyjnego, wręcz „wyprasowanego” wyglądu, w tym podkreślanie seksualności poprzez skąpe zakrywanie ciała, to jedne z wielu obrazów seksualizacji wśród dzieci i młodzieży. Większość reklam, teledysków, zdjęć, nagrań, między innymi na mobilnych aplikacjach czy w kanałach mediów społecznościowych – zwłaszcza tych skierowanych do młodych osób – odnosi się do cielesności i erotyzmu, a co za tym idzie, zachęca młodych do pokazywania i podkreślania swojej seksualności. Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na problem seksualizacji dzieci i młodzieży oraz skutków, jakie może nieść w postaci uprzedmiotowienia oraz samoprzedmiotowienia młodego człowieka.

Słowa kluczowe: dzieci i młodzież, seksualizacja, uprzedmiotowienie, samoprzedmiotowienie.

Abstract: The phenomenon of sexualization results mainly from numerous social changes and cultural aspects of recent decades. The still growing cult of beauty and the promotion of an attractive, even „ironed” appearance, including emphasizing sexuality by scantily covering the body, are among the many images of sexualization among children and adolescents. Most of the ads, music videos, photos, recordings, among others, on mobile applications or social media channels, especially those aimed at young people, refer to physicality and eroticism, and thus encourages young people to show and emphasize their sexuality. The aim of the article is to draw attention to the problem of the sexualization of children and adolescents and the effects it may have in the form of objectification and self-objectification of a young person.

Keywords: children and adolescents, sexualization, objectification, self-objectification.

Seksualizacja wprowadzenie do podejmowanych rozważań

Sposoby rozumienia terminu „seksualizacja” oraz jego zakres wciąż są dyskutowane. Najczęstsze zastosowanie znajduje definicja zaproponowana przez Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne. Zgodnie z nią ze zjawiskiem seksualizacji mamy do czynienia zawsze wtedy, gdy:

- wartość danej osoby wynika wyłącznie z jej atrakcyjności seksualnej lub z jej zachowania; wszystkie inne jej przymioty, czy też cechy, są w tym wypadku całkowicie marginalizowane oraz uznawane za niewarte jakiegokolwiek uwagi;
- osoba jest niejako dostosowywana do normy, według której jej atrakcyjność fizyczna oznacza właśnie (a może raczej tylko) bycie seksownym;
- osoba jest uprzedmiotowiona pod względem seksualnym – w oczach innych może zacząć funkcjonować wyłącznie jako obiekt (przedmiot) seksualnego wykorzystania;
- taka seksualność jest osobie narzucana w zbyt nachalny, a przy tym niewłaściwy sposób¹.

Badacze są przekonani, że zjawisko seksualizacji przejawia się i funkcjonuje w trzech powiązanych ze sobą wymiarach:

- **wymiar interpersonalny** – w tego rodzaju relacjach nawet bliskie osoby mogą zachęcać młode dziewczęta do tego, by zarówno same zachowywały się jak obiekty seksualne, jak też traktowały innych jako obiekty seksualne;
- **samoseksualizacja – (*self-sexualization*)** – z tego rodzaju sytuacją mamy do czynienia wtedy, gdy dziewczęta spotykają się z aprobatą oraz uznaniem – jest to reakcja na ich zseksualizowane formy zachowań (w tym także odpowiednio „ucharakteryzowany” wygląd zewnętrzny); z czasem dostosowując się niejako do reakcji otoczenia, same zaczynają się postrzegać w tego rodzaju uprzedmiotowiony sposób;
- **wymiar społeczny** – w jego skład wchodzi wartości, oczekiwania oraz normy kulturowe, które transmitowane są na różne sposoby – w tym poprzez media. W kulturze współczesnej, a już w szczególności w tej popularnej, odnaleźć można liczne przykłady zseksualizowanych treści. Są to np. piosenki, teledyski, filmy, prasa, reklamy, a coraz częściej również różnego rodzaju produkty dedykowane dzieciom – tj. zabawki albo ubrania².

Seksualizacja nie jest nowym pojęciem. Tak naprawdę towarzyszy ona człowiekowi od zarania dziejów, tyle że wcześniej nie zdawano sobie z jej istnienia sprawy. Ponadto zarówno w naukowym, jak i w potocznym „obiegu” nie było takiego pojęcia. Seksualizować można nie tylko ludzi, ale również uczucia, procesy, przedmioty oraz różnego rodzaju zjawiska. Dawniej zetknąć się z nią można było

¹ E. Zubringen, R. Collins, S. Lamb, T. A. Roberts, D. Toldman, M. Ward, J. Blake, *Report of the APA Task Force on the Sexualization of Girls*, www.apa.org/pl/women/programms/girls/report-full.pdf (dostęp: 20.07.2019 r.).

² Ibidem.

na przykład podczas tradycyjnych obrzędów przejścia. Teraz jej „emanacje” da się dostrzec na przykład w dziecięcych konkursach piękności albo na zakupach w galeriach handlowych.

Na przestrzeni lat ulegała ona jednak daleko posuniętym przekształceniom. Dziś w sposób najbardziej agresywny przeniknęła ona do świata młodych ludzi, a w szczególności dziewcząt³. Według A. Wójtewicz oraz K. Stadnik: „Seksualizacja dziewcząt (dziewczyństwa) jest traktowana jako wynalazek przemian zachodzących w dziewczęcej codzienności i aberracji procesu socjalizacji dziewcząt. Polega na przypisywaniu dziewczętom (przez nie same albo otoczenie społeczne) znaczeń i funkcji seksualnych powszechnie uważanych (w kulturze euroamerykańskiej) za nieadekwatne dla ich wieku oraz poziomu rozwoju psychoseksualnego”⁴. Ten proces wciąż postępuje i ulega mniej lub bardziej widocznym przekształceniom. Media odegrały pod tym względem niebagatelną rolę. W znacznej mierze to one zdehumanizowały sferę ludzkich zachowań seksualnych i sprowadziły ją do roli „anatomicznej” czy nawet wręcz „technicznej” czynności.

Seksualizacja w aspekcie kulturowym

Nie sposób analizować seksualizacji w oderwaniu od kultury, w ramach której funkcjonuje i którą sama również współtworzy. Seksualizacja kultury staje się coraz bardziej zauważalna w przestrzeni publicznej. Jej przykłady dostrzec można np. w coraz większej widoczności materiałów o charakterze pornograficznym (obrazy, produkty). M. Zielona-Jenek uważa, że „Seksualizacja na poziomie kulturowym jest procesem, w którym seksualne znaczenia są nadawane bodźcom, które dotąd takiego znaczenia w danej kulturze nie miały. Innym przejawem seksualizacji w kulturze jest przydawanie seksualnemu znaczeniu jakiegoś zjawiska tak dużej wagi, że inne schodzą na plan dalszy, stają się mniej istotne lub nieistotne”⁵. Do tego dochodzi jeszcze coraz powszechniejsze zjawisko polegające na tym, że zatarciu ulegają granice między tym, co jest, a tym, co już nie jest seksualne. Nieunormowane granice samej pornografii także wpisują się w ten „koloryt”

³ Zob.: T. Ożóg, *Dziecko – idealnym konsumentem? O nowym statusie najmłodszych i problemach wychowania w warunkach kultury konsumpcyjnej*, [w:] *Dziecko a zagrożenia współczesnego świata*, red. S. Guz, Lublin 2008, s. 265–270.

⁴ A. Wójtewicz, K. Stadnik, *Anielice czy diablice? Dziewczęta w szponach seksualizacji i agresji w perspektywie socjologicznej*, Warszawa 2009, s. 23. Por.: A. Wójtewicz, *Dziewczęta w pułapce seksualizacji. Gimnazjalna codzienność z perspektywy badacza albo o niemożności nawiązania dialogu z młodzieżą*, [w:] *Współczesna młodzież pomiędzy Eros a Thanatos*, red. A. Lisowska, A. Pierzchalska, J. Kurzępa, Wrocław 2008, s. 135–144.

⁵ M. Zielona-Jenek, *Seksualizacja – definicje, polemiki i próba rekonceptualizacji*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 2017, nr 3, s. 24.

rozmytej i zseksualizowanej współczesnej kultury. Z całą pewnością można więc uznać, że seksualizacja to rodzaj efektu końcowego powstałego na bazie zmian w sposobie przedstawiania oraz odbierania intymności⁶, cielesności, fizyczności oraz seksualności. To matryca bazująca na prawidłowościach oraz mechanizmach współtworzących współczesną rzeczywistość społeczno-obyczajową. Nade wszystko jednak „Seksualizacja stała się procesem, który dowartościowuje seks i związane z nim pozytywne emocje. Negatywne doświadczenia z seksem związane są lekceważone”⁷.

Na najbardziej podstawowym poziomie można założyć, że seksualizacja to nic innego jak nadawanie zarówno czemuś, jak też komuś seksualnego znaczenia.

Wśród antropologów, ale również socjologów oraz psychologów dominuje obecnie pogląd, że granica między dzieciństwem a dorosłością coraz bardziej staje się płynna oraz efemeryczna. Żaden etap nie ma wyraźnego końca, co więcej w sposób płynny nachodzą one na siebie i w razie potrzeby mogą się kolejno „objawiać”. Nawet upływające lata nie stanowią w tym wypadku problemu. Także B. Łaciak dostrzegła, że coraz trudniej jest oddzielić od siebie etap dzieciństwa od dorosłości. Te nieścisłości widać szczególnie jaskrawo w mediach – coraz częściej nie wiadomo, czy dane treści zostały utworzone dla dorosłego czy dla dziecięcego odbiorcy⁸.

Teraz dzieci szybciej dorosłają, a dorośli dzieciennieją. Jak to ujęła Trojanowska: „Najmłodszy w coraz liczniejszych obszarach życia są traktowani jak dorośli”⁹. Dostrzec to można np. w sposobach ich prezentacji. Ich ubrania, buty, torby i inne gadzety coraz częściej stanowią repliki produktów przeznaczonych dla dorosłych.

Oczywiście wszystko zaczyna się już od najmłodszych lat. Świat kreowany w czasopiśmie dziecięcych lansuje dbałość o ciało, jego pielęgnację, ozdabianie oraz odpowiednie przedstawianie. Nie ma tu miejsca na dowolność i samokreację. Dziecko-konsument ma być tylko odbiorcą – wiernym klientem i „wykonawcą” proponowanych mu sposobów „przedstawiania siebie”. Można również powiedzieć, że dziewczynka, a później już dziewczyna oraz kobieta zostaje zredukowana do roli ciała jako produktu albo obiektu – do podziwiania i wzrokowego za-

⁶ Zob.: A. Giddens, *Przemiany intymności*, Warszawa 2019.

⁷ K. Szymańska-Zybertowicz, A. Zybertowicz, *Wyzwolenie, które zniewala. Seks jako instrument wpływu społecznego, perspektywa cywilizacyjna*, [w:] *Medyczne, bioetyczne, psychosocjologiczne i prawne aspekty tożsamości płci*, red. W. Sinkiewicz, B. Grabowski, Bydgoszcz 2014, s. 106.

⁸ Por.: B. Łaciak, *Socjalizacja do troski o urodę*, [w:] *Ciało spieniężone? Szkice antropologiczne i socjologiczne*, red. M.S. Szczepański, Tychy 2008, s. 26.

⁹ P. Trojanowska, *Seksualizacja dzieci i młodzieży – przyczyny, przejawy, konsekwencje i propozycje przeciwdziałania*, „Dziecko Krzywdzone”, 2014, nr 2, s. 57.

właszczania¹⁰. Tym samym jej zewnętrzność zostaje skomercjalizowana, staje się produktem – jeszcze nie na sprzedaż, ale na pokaz, niczym plastikowy manekin za szklaną witryną sklepowej wystawy.

O uprzedmiotowieniu i samoprzedmiotowieniu dzieci i młodzieży w procesie seksualizacji

Seksualizacja to długofalowy oraz zaawansowany proces. Podlegają mu wszyscy uczestnicy i aktywni konsumenci dóbr współczesnej kultury. W przypadku czasopism skierowanych do młodych dziewcząt – poza kwestiami związanymi z ciałem, jego pielęgnacją oraz prezentacją, równie często poruszana jest w nich kwestia relacji damsko-męskich oraz tego, jak zwrócić na siebie męską uwagę. Zamiast poruszać tam tematy, które przynależą do wieku dziecięcego, wprowadza się tam problematykę typowo „dorosłą” – można by rzec: zminiaturyzowaną oraz nieco bardziej subtelną i „łżejszą” wersję czasopism skierowanych już do „dorosłych” kobiet¹¹.

Uprzedmiotowienie to jedna z najistotniejszych cech seksualizacji. Warto więc nieco dłużej zatrzymać się nad tym pojęciem i przybliżyć jego najbardziej newralgiczne cechy. Z pewnością znamionuje je traktowanie oraz postrzeganie ludzkiego ciała w kategoriach przedmiotu – tym samym odmawia mu się podmiotowości oraz zdolności do samostanowienia. Teorie feministyczne często wiążą to pojęcie z płcią – mówią więc o uprzedmiotowieniu ze względu na płeć. Oczywiście zakładają one, że temu procesowi podlega przede wszystkim ciało kobiece. Z pewnością tak jest. Wcale nie oznacza to jednak, iż mężczyźni ten problem nie dotyczy – wbrew pozorom oni również coraz częściej są uprzedmiotawiani i traktowani jak „produkty”.

M. Nussbaum wyróżniła następujące cechy uprzedmiotowienia:

- Instrumentalność – w zgodzie z tą jego cechą człowiek, jak również całe jego ciało, jest traktowany w kategoriach środka, który będzie wykorzystany do spełnienia jakiegoś określonego celu czy zadania. Tym samym można powiedzieć, że nie reprezentuje on tu wartości jako ludzka osoba sama w sobie, tylko jest mu ona dopiero nadawana w pewnego rodzaju procesie – właśnie w momencie, gdy wykorzystuje się jego zewnętrzne walory (często odpowiednio wyretuszowane, wyprofilowane i skadrowane) do wypełnienia określonego rodzaju zadania/przeznaczenia.

¹⁰ Zob.: N. Walter, *Żywe lalki. Powrót seksizmu*, Warszawa 2012.

¹¹ P. Trojanowska, op. cit., s. 57.

- Zaprzeczenie autonomii – człowiek nie decyduje sam za siebie ani o sobie – robią to za niego inni, a on często nawet nie zdaje sobie z tego sprawy i w sposób bierny podąża za proponowanym (a nawet narzucanym) mu sposobem (re)prezentacji siebie i swojego (prze)znaczenia.
- Inercja/bierność – człowiek jest postrzegany jako istota bierna, niezdolna do samodzielnego odpowiadania za siebie i swoje czyny. Można nią sterować, manipulować – na wszystko się zgadza, milczy, nie protestuje.
- Zamiennność – ludzkie ciało jest jak produkt, a może nawet tylko puste opakowanie, które, gdy już się zużyje albo znudzi, będzie można zastąpić nowszą wersją.
- Łamliwość (ang. *violability*) – wedle tej cechy uprzedmiotowienia człowiek stanowi rodzaj kruchej i pozbawionej integralnych granic specyficznej konstrukcji, takiej, którą łatwo można zniszczyć, naruszyć albo połamać.
- Własność – człowiek zdany jest na drugiego człowieka – na jego decyzje, gesty, spojrzenia, reakcje. Jest niczym produkt, który można kupić albo wymienić, gdy już nie będzie potrzebny.
- Zaprzeczenie podmiotowości – człowiekowi odmawia się wolnej woli, umiejętności oraz zdolności do samodzielnego konstruowania obrazu oraz własnej „formuły przedstawieniowej” (w tym i tożsamości)¹².

R.H. Langton oprócz wyżej wymienionych zaproponowała jeszcze trzy inne cechy uprzedmiotowienia:

- Redukcję do powierzchowności – czyli tego, jak się wygląda, prezentuje albo oddziałuje na zmysły i wyobraźnię (tę erotyczną) drugiego człowieka.
- Redukcję do ciała – czyli ograniczenie ludzkiej osoby do części jego fizycznej powłoki, a nawet wybranych jej części, można by rzec: zseksualizowanych detali.
- Uciszenie/stłumienie – odebranie człowiekowi głosu, możliwości wyrażenia swoich autentycznych uczuć, potrzeb¹³.

Z całą pewnością można więc uznać, iż seksualizacja łączy się z różnego rodzaju gadżetami oraz akcesoriami, które są nieodłączne w momencie, gdy człowiek zostaje zrównany, a może raczej ograniczony do roli obiektu seksualnego. Nie chodzi tu wcale o jego naturalne cechy seksualne albo potrzeby, które przecież stanowią nieodłączną oraz integralną część jego psychoseksualnej osobowo-

¹² Por.: M. Nussbaum, *Women and Human Development*, Cambridge 2000.

¹³ R. Langton, *Feminism in Epistemology: Exclusion and Objectification*, [w:] *The Cambridge Companion to Feminism in Philosophy*, red. M. Fricker, J. Hornsby, Cambridge 2000, s. 127–145.

ści. Chodzi tu raczej o dopracowane w najdrobniejszych szczegółach nim sterowanie. Najlepiej tak poprowadzone, żeby sobie nawet z niego nie zdawał sprawy.

Dzieci i młodzież coraz częściej podlegają seksualizacji. Do tego rodzaju ich uprzedmiotowienia dochodzi w różnych przestrzeniach funkcjonowania psychospołecznego i psychoseksualnego. Poza skierowaną do nich prasą również muzyka, różnego rodzaju wideoklipy, a także wizerunki ich idoli podlegają tego rodzaju mechanizmowi. Epatowanie nagością, wyzywające stroje, ostre i niezwykle wyraziste makijaż to już niejako obowiązkowe „elementy formy przedstawieniowej” każdej mniej lub bardziej trwałej na rynku muzycznym gwiazdy. Również teksty piosenek dotyczą przede wszystkim damsko-męskich relacji – najczęściej oczywiście w bardzo uproszczonej, stereotypowej i uprzedmiotawiającej kobiety wersji. Najmniej w tym wszystkim miejsca na autentyczność – zarówno samego wykonawcy, jak i jego przekazu¹⁴. Zamiast niego są odpowiednio dopracowane kampanie promocyjne i marketingowe – w końcu taka muzyka i prezentujący ją „artysta” to również produkt, który trzeba sprzedać. I nawet jeśli pewne elementy tej maszyny muzycznej nie są idealne – zawsze można dokonać mniej lub bardziej subtelnego retuszu, poprawić tekst niezbyt wpadającej w ucho piosenki, przez odpowiedni strój i makijaż ukryć niedoskonałości sylwetki artysty albo w sposób komputerowy wyretuszować jego głos.

Nawet lalki już nie odnoszą się wyłącznie do świata dziecięcych zabaw i fantazji. Coraz więcej w nich aluzji i nawiązań do zseksualizowanych treści. Wszystko za sprawą lalki Barbi, która poprzez swoje kształty i stroje nawiązuje do wyidealizowanej sylwetki modelki. Akcesoria, które można do niej dokupić, też raczej powiązać można ze skomercjalizowaną rzeczywistością kultury konsumpcji niż z dziecięcą zabawą w dom. Niewiele pozostaje tu miejsca dla dziecięcej inwencji czy fantazji.

Również kilkuletnie dziewczynki zostały włączone w tryby tej coraz bardziej rosnącej w siłę „maszyny seksualizacji”. Dziecięce konkursy piękności stanowią tego najlepszy przykład. To właśnie tam dzieci zamiast się dobrze bawić i spędzać wolny czas są tresowane na posłuszne i spełniające żądania organizatorów oraz jury modelki. Te kilkuletnie dziewczynki już nawet nie wyglądają na swój wiek. Pełny makijaż, misternie upięta fryzura, sztuczne rzęsy, paznokcie, a czasem nawet usta sprawiają, że stają się kimś zupełnie innym. Ich cel to wygląd zminiaturyzowanej „dorosłej” modelki. Właśnie dlatego ich stroje, buty, torebki i inne dodatki stanowią zminiaturyzowane wersje tych samych artykułów przeznaczonych dla osób dorosłych. Nie ma tu miejsca na naturalność i improwizację. Wszystko jest zaplanowane w najdrobniejszych detalach – ich stroje, wystą-

¹⁴ A. Wójtewicz, *Seksualizacja dziewcząt. Moda czy aberracja procesu socjalizacji?*, [w:] *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet*, red. R. Pospiszyl, I. Szczepanik, Łódź 2007, s. 165-184; A. Wójtewicz, *Ciało. Miejsce wypisywania znaczeń*, „Przegląd Powszechny” 2008, nr 12(1048), s. 13-22.

pienia, pokazy umiejętności a nawet uśmiechy. Na siłę uwydatnia się (a raczej stylizuje) ich dopiero rodzącą się kobiecość (oczywiście w najbardziej stereotypowym wydaniu)¹⁵. Początkowo wszystko rozgrywa się w konwencji zabawy, ale gdy stawka rośnie, podejście się zmienia. Wówczas nie bierze się już w ogóle pod uwagę, że dzieci wcale nie chcą brać udziału w tego rodzaju konkursach. Często jednak nie mają alternatywy – nie wiedzą bowiem nawet, że ich dzieciństwo mogłoby wyglądać inaczej. Przegrane niejednokrotnie w sposób negatywny wpływają na ich późniejszy psychospołeczny rozwój. Zaburzają też percepcję zarówno własnego ciała, jak i osobowości. L. Greenfield uważa nawet, że tego rodzaju współczesna kultura jest dla nich po prostu toksyczna. W jej ramach ich dziewczęce doświadczenia zostają ograniczone do pojedynczych spektakli z elementami ekshibicjonizmu¹⁶.

Seksualizacja to również forma symbolicznej przemocy, a nawet opresji. Sprawuje ona kontrolę nad kobiecymi ciałami oraz zachowaniami – wtlaczając je w określone wzorce seksualności oraz atrakcyjności. Najczęściej takie, które w efekcie mają na celu wzbudzenie męskiego pożądania¹⁷. „W dyskursie tym seksualność rozważa się zatem jako formę seksualnej opresji, przemocy: sprowadzenia funkcjonowania dziewcząt i kobiet do roli utylitarnej dla heteroseksualnych mężczyzn”¹⁸.

Oczywiście zdarza się również, że seksualizacja bywa postrzegana w sposób bardziej pozytywny. Wówczas interpretuje się ją jako wyraz emancypacji oraz oswobodzenia z jarzma seksualnej powściągliwości. W tym wydaniu jest ona traktowana jak część składowa innych kulturowych mechanizmów, które wraz z nią współtworzą nowe granice oraz role seksualnej ekspresji.

Wbrew pozorom problem seksualizacji dotyczy również chłopców oraz mężczyzn. Oni także są torpedowani w mass mediach treściami i przekazami, według których męskie ciało to produkt, który trzeba odpowiednio wyrzeźbić, a później tak „opakować”, by było konkurencyjne na tym skomercjalizowanym rynku popytu oraz podaży. Nierealne oczekiwania wobec sylwetki to skutki, z jakimi muszą się zmierzyć nie tylko młodzi mężczyźni. Kwestia sprawności seksualnej również jest często zakłamywana i raczej kreowana niż odtwarzana zgodnie z codziennymi „realiami”. Pod tym względem największą rolę odgrywają strony pornograficzne, gdzie kreuje się zupełnie nową, odrealnioną erotyczną rzeczywistość. W takich warunkach, będąc torpedowanym zafałszowanymi obrazami świata damsko-mę-

¹⁵ S. Jackson, *Heterosexuality in question*, London 1999, s. 136.

¹⁶ P. Reiter, *Dziewczyny*, „Wysokie Obcasy”, 2004, nr 35.

¹⁷ A. McRobbie, *The Aftermath of Feminism: Gender, Culture and Social Change*, Londyn 2009.

¹⁸ M., *Seksualizacja – definicje...*, op. cit., s. 25.

skich relacji niezwykle łatwo się pogubić i niezwykle trudno później odnaleźć w prawdziwym świecie ludzkich związków, relacji i bliskości¹⁹.

Muskulatura i szeroka klatka piersiowa to męskie wyznaczniki pożądanej sylwetki. Ideału, do którego coraz częściej mężczyźni dążą, zarówno na siłowniach, jak też poprzez zażywanie różnego rodzaju sterydów oraz „suplementów diety” – wszystko przez promowane w mediach wyidealizowane postaci. Trzeba przy tym zauważyć, że panowie również traktowani są przez media w sposób przedmiotowy. Ich ciała mają z automatu zaświadczać o ich tożsamości oraz osobowości – ważne, że zostali wprzęgnięci w tryby konsumpcyjnej i skomercjalizowanej maszyny, że kupują odpowiednie produkty i postępują tak, aby sprostać prezentowanym im wzorcom „męskich ideałów”. Ich uprzedmiotowienie to nie tylko kwestia wyglądu, ale również traktowania ich jako obiektów seksualnych. Takich, których nadrzędnym (a może nawet jedynym celem życiowym) powinno być wzbudzenie seksualnego pożądania u swojej obecnej bądź też przyszłej partnerki²⁰.

Tego rodzaju etykietowanie i marginalizowanie pozycji mężczyzn oraz kobiet nie byłoby możliwe bez skutecznych mechanizmów, manipulowania i indoktrynowania. Dlaczego się im często oni poddają, choćby i nieświadomi? Dlaczego pozwalają, żeby tak „spłaszczać” ich wartość i „życiowe przeznaczenie”? Może dlatego że wszyscy są w mniejszym lub większym stopniu próżni i chcą być atrakcyjni dla innych, podobać się, być pożądanymi i wzbudzać pożądanie, być sexy.

Wpływy i konsekwencje seksualizacji młodych ludzi sięgają wielu różnych sfer ich życia. Badacze zwracają uwagę na jej negatywny wpływ na relacje z innymi ludźmi. Chodzi tu przede wszystkim o różnego rodzaju zakłócenia w „warstwie interpersonalnej”. Przykładem może być „nadanie »dorosłego« seksualnego znaczenia gestom prezentowanym przez dziecko i odpowiedź na nie zgodnie z odczytanym przez dorosłego własnym kodem”²¹.

Mówiąc o wymiarze intrapsychicznym wpływu seksualizacji, trzeba zacząć od tego, że może się ona przyczyniać do zbyt częstego odwoływania się do kategorii seksualnych w odniesieniu do tych sfer życia, które wcale nie są (a przynajmniej nie muszą być) powiązane z tą płaszczyzną ludzkiej aktywności. Chodzi tu przede wszystkim o różnego rodzaju stany wewnętrzne – uczucia, motywy, pragnienia. Wszystkie one są spłaszczane tylko do jednej sfery seksualności. Dochodzi więc do swoistego redukcjonizmu postrzegania zarówno otoczenia zewnętrznego, jak i własnej seksualności i jej wpływu (zakresu oddziaływania) na inne sfery życia.

¹⁹ Por.: P. Miśko, *Seksualizacja kultury a ryzykowne zachowania seksualne. O potrzebie skutecznej profilaktyki*, repositoryum.amu.edu.pl (dostęp: 28.07.2019 r.).

²⁰ Zob.: J. Prud'homme, *Popular Culture and the Male Body: A New Challenge*, www.thepublicdiscourse.com (dostęp: 17.08.2019 r.).

²¹ M. Zielona-Jenek, *Seksualizacja – definicje...*, op. cit., s. 25.

Konsekwencje tego rodzaju „stanu rzeczy” to przede wszystkim marginalizowanie różnorodności własnych wewnętrznych doświadczeń. Do tego dochodzi jeszcze powstająca z czasem trudność albo wręcz nieumiejętność w zakresie rozróżniania własnych wewnętrznych stanów oraz przeżyć.

Dzieci, stykając się w mediach i reklamie z licznymi przejawami seksualizacji, z czasem internalizują oraz zaczynają powielać te wzorce, z którymi się stykały. Można powiedzieć, że stają się one nieodłącznym elementem ich rzeczywistości – w tym także tej szkolnej. Z czasem zaczynają je wymuszać na swoich rówieśnikach pod groźbą wykluczenia oraz towarzyskiego ostracyzmu. Lyn Mikel Brown odkrył, że nastoletnie dziewczęta mszczą się na tych ze swoich rówieśnic, które postrzegają jako zagrożenie. Co ciekawe w tym celu wykorzystują one seksualizację – a mówiąc bardziej konkretnie: seksualizują je w negatywny sposób (np. nazywając „dziwkami”²²).

Kupowanie i noszenie strojów lansowanych przez nastoletnie piosenkarki oraz aktorki także w pewien sposób na nie oddziałuje. Wszystko za sprawą tego, że ten strój funkcjonuje w tym wypadku nie tylko jako zewnętrzne odzienie, ale również jako oznacznik osobowości albo jako emblemat unaoczniający ich wciąż kreowany na nowo (udoskonalany) „projekt tożsamościowy”. Zazwyczaj to młode „dziewczęta uczestniczą w kulturze konsumpcyjnej (często kupują produkty i stroje mające sprawić, że będą wyglądać pociągająco i seksownie) i decydują o tym, kim będą i jak będą się zachowywały (często wzorując swoją osobowość na seksownych gwiazdach, licznie obecnych w ich otoczeniu kulturowym) w efekcie same się seksualizują”²³.

Tego rodzaju **samoprzedmiotowianie** polega na tym, że dana osoba przyjmuje perspektywę osoby trzeciej w zakresie własnego „ja” fizycznego i w momencie, kiedy to robi, zaczyna siebie oceniać i postrzegać jako kogoś „na zewnątrz”. Ocenie podlega oczywiście zewnętrzna fizyczność – wszystko po to, by z czasem sprostać lansowanym współcześnie modelom wizualnej atrakcyjności. Tego rodzaju atrakcyjny wygląd ma także prowadzić w dalszej perspektywie do tego, aby być atrakcyjnym pod względem seksualnym (by być pożądanym)²⁴.

Samoprzedmiotowienie wpływa w sposób negatywny na wiele sfer życia młodych ludzi. Przede wszystkim sprawia ono, że młoda osoba nabawia się licznych kompleksów, które rzutują zarówno na jej własną samoocenę, jak też na relacje ze środowiskiem rówieśniczym. Taka osoba nie wierzy w siebie (w swój potencjał

²² L.M. Brown, *Girlfighting: Betrayal and rejection among*, New York 2003.

²³ E. Zubringen, R. Collins, S. Lamb, T.A. Roberts, D. Toldman, M. Ward, J. Blake, *Report of the APA Task Force on the Sexualization of Girls*, s. 24, www.apa.org/pl/women/programms/girls/report-full.pdf (dostęp: 20.07.2019 r.)

²⁴ Zob.: B.L. Federickson, T.A. Roberts, *Objectification theory: Toward understanding women's lived experience and mental health risks*, „Psychology of Women Quarterly”, 1997, no 21, s. 173–206.

ani możliwości), dostrzega tylko swoje wady oraz ma tendencję do ich wyołbrzymiania²⁵. Wobec tego młode dziewczyny zaczynają poddawać się coraz bardziej restrykcyjnym działaniom – zaczynają od diety, później coraz bardziej zaczynają ingerować w swoją fizyczność; zmieniają swój naturalny kolor włosów, zaczynają się coraz bardziej „jaskrawo” malować; do tego dochodzi regulacja brwi, depilacja, czasem makijaż permanentny; wreszcie odpowiedni strój, tak aby podkreślić swoje tak ciężko „wypracowane walory”. Z całą pewnością więc samoseksualizacja jeszcze bardziej powiększa przepaść pomiędzy tymi z dzieci i młodzieży, którzy mają pieniądze, a tymi, którzy ich nie mają. Trzeba jeszcze nadmienić, że tego rodzaju upiększanie coraz częściej kończy się obecnie na zabiegach chirurgicznych (medycyna estetyczna – operacje nosa, powiększanie piersi albo odsysanie tkanki tłuszczowej z brzucha, pośladków i ud to najczęściej „poprawiane” przez młode osoby części ciała)²⁶.

Nieprzychylny komentarze, brak popularności albo nawet zwykłej akceptacji w środowisku rówieśniczym może powodować, że takie młode osoby zaczną wręcz nienawidzić własnej fizyczności. Będą się czuć nieatrakcyjne, bezwartościowe, a przy tym „nietykalne”²⁷.

Zbyt wczesny i niczym nieograniczony kontakt z tego rodzaju zseksualizowanymi treściami może również zaowocować trudnościami w przyszłym rozwoju seksualnym, a nawet w zwyczajnych relacjach koleżeńskich z rówieśnikami, a w szczególności w zakresie budowania w nimi głębszych relacji.

Przekaz twórców reklam kierowanych do młodych jest jednoznaczny. Dziewczęta traktuje się tu jako obiekty seksualne, które zawsze powinny być „chętne” i podległe swym partnerom. Co więcej, powinny one z uśmiechem na twarzy znosić męską dominację, a nawet same powinny o nią zabiegać. W końcu w tym właśnie celu zakładają krótkie wyzywające sukienki, szpilki i inne wyzywające ubrania.

Seksualizacja i jej rola w przestrzeni szkolnej

Dzieci i młodzież często nie zdają sobie sprawy, jak bardzo są manipulowani oraz uprzedmiotawiani. Niestety nie wszyscy dorośli ten problem zauważają i w związku z tym nie reagują we właściwy sposób na tego rodzaju niekorzystne zjawisko społeczno-kulturowe. Doskonale widać to na przykładzie młodych matek, które same „wtłaczają swoje dzieci” w zseksualizowane treści. Zaczyna się to

²⁵ N.M. Mckinley, *Gender differences in undergraduates' body esteem: The mediating effect of objectified body consciousness and actual/ideal weight discrepancy*, „Sex Roles” 1998, no 39, 113- 123.

²⁶ A. Pearl, J. Weston, *Attitudes of adolescents about cosmetic surgery*, „Annals of Plastic Surgery”, 2003, no 50, s. 628–630.

²⁷ E. Zubringen, R. Collins, S. Lamb, T.A. Roberts, D. Toldman, M. Ward, J. Blake, op. cit.

oczywiście bardzo niewinnie – np. od ubrań dziecięcych, które stanowią imitację rzeczy dla dorosłych. Do tego dochodzą wspólne wypadki do fryzjera, kosmetyczki, na solarium. Również otoczenie rówieśników i ich stosunek do własnej fizyczności odgrywa pod tym względem kluczową rolę – to ich zdanie dla młodych ludzi jest na tym etapie ich życia najważniejsze, na swój sposób stanowią oni swego rodzaju wyrocznię. Paradoxem przy tym jest fakt, że to właśnie w instytucji, która powinna ich uczyć i wychowywać (w szkole), tak naprawdę mają oni okazję, aby jeszcze bardziej zanurzyć się w świat tych splotonych, konsumpcyjnych, skomercjalizowanych oraz zseksualizowanych treści. Słusznie więc stwierdziła S. Kita, że „Za sprawą późno nowoczesnego relatywizmu aksjonormatywnego ludzie tracą proste schematy działania, nie mają jasnych drogowskazów, a proces globalizacji kultury rozmywa resztki norm etycznego działania”²⁸.

Amerykańska terapeutka R. Wiseman wypunktowała kilka obszarów, w których można dostrzec seksualizm dziewcząt w szkole. Warto najpierw odpowiedzieć sobie na pytanie, dlaczego właśnie tam. Powodem najprawdopodobniej jest fakt, że to właśnie tam młodzi ludzie na danym etapie swojego życia spędzają najwięcej czasu – nie tylko zdobywając „szkolną wiedzę”, ale i przechodząc niezwykle złożony i wielostopniowy proces dorastania, dojrzewania i socjalizacji do rodzimej sfery społeczno-obyczajowej. To tam nawiązują przyjaźnie, zakochują się i uczą kontaktów interpersonalnych²⁹. Poznają zarówno innych, jak i siebie. Nade wszystko wciąż się zmieniają i testują swoje coraz to inne tymczasowe wizerunki, a może nawet tożsamości – inie ma w tym nic złego. Zasadniczy problem polega jednak na tym, że teraz to, jak się tam zachowują oraz co robią (szczególnie na przerwach), wynika przede wszystkim z przekazów medialnych i treści, które za pomocą różnego rodzaju środków przekazu są do nich kierowane.

Młodzi ludzie są niezwykle podatni na „modelowanie” przez przekazy, które się do nich kieruje. Nie zawsze potrafią sami „odsiąć ziarno od plew” i niezwykle łatwo ich na tym etapie życia zmanipulować. Łatwo im wmówić, że to, jak wyglądają i w co się ubierają, ma duże znaczenie. Chłopcy najczęściej w tych szkolnych „rewiach mody” pełnią rolę sędziów (często bardzo okrutnych dla swych koleżanek ze szkolnej ławy). Nierzadko zdarza się również, że te „niepewne siebie, odrzucone przez grupę i sprowadzone do roli obiektów seksualnych dziewczęta stanowią dla wielu chłopców łatwe obiekty do prezentacji własnej męskości. Zapewne nie zawsze w takich przypadkach można mówić o wykorzystaniu seksualnym, z pewnością jest to jednak rodzaj eksploatacji, spowodowanej zagubieniem i brakiem zdolności dziewcząt do odnalezienia się we

²⁸ S. Kita, *Szkoła w obliczu seksualizacji kultury masowej*, „Prace Naukowe AJD. Pedagogika”, 2010, nr 19, s. 77.

²⁹ R. Wiseman, *Świat dorastających dziewcząt: jak pomóc córce przeżyć perypetie okresu dojrzewania*, Warszawa 2009.

własnym otoczeniu”³⁰. Nie wszystkie młode dziewczyny potrafią wprost, głośno powiedzieć, jakie są ich oczekiwania, dążenia. Ulegają więc presji grupy, chcąc się (często za wszelką cenę) dopasować do otoczenia. Relacje damsko-męskie w wyniku przekazów medialnych i powszechnie dostępnej pornografii z pewnością uległy drastycznej zmianie w ostatnich kilkunastu latach. Często zdarza się, że młodzi ludzie, by nie odstawać od rówieśników, decydują się na wczesne kontakty seksualne, niejednokrotnie z przypadkowymi osobami. Niewłaściwe zabezpieczenie przed chorobami wenerycznymi czy niechcianymi ciążami lub wręcz jego brak powodują, że te przypadkowe relacje kończą się nierzadko osobistymi dramatami młodych ludzi (w szczególności dziewcząt).

R. Simmons jest zdania, że to sama kultura toczy z tymi młodymi i nie-dojrzałymi dziewczynami niezwykle perfidną, perwersyjną grę, polegającą na tym, że w sposób dla nich niezauważalny albo po prostu potulnie (bezwolnie przyjmowany za powszechnie obowiązujący „kanon zachowań”) wchodzi one w nienaturalne dla nich role. W praktyce w wielu sferach życia wymaga się od nich obecnie, aby były równocześnie skromne i seksowne, wstydlive i rozwiązłe. Jeśli się nie zdecydują na tego rodzaju kulturową grę, będą musiały zmierzyć się z otoczeniem, które będzie do nich wrogo nastawione. Wszystko za sprawą tego, że będą odstawać od grupy, wyróżniać się, ale w niewłaściwy, nieakceptowany powszechnie sposób. Według Simmons są one w bardzo trudnej sytuacji, bo zarówno przyjęcie tych warunków, jak i ich odrzucenie stawia je na przegranej pozycji: ich dziewczęcy świat w obu wypadkach ulegnie rozłamowi – albo gdy poddadzą się powszechnej seksualizacji oraz uprzedmiotowieniu (przy aprobacie rówieśników), albo gdy zaprotestują i zdecydują się na to, aby wyrazić swój sprzeciw (wówczas pozostaną same, bez przyjaciół, z wroгим otoczeniem)³¹.

Warto dodać, że zarówno te „grzeczne”, jak i te „niegrzeczne” dziewczynki są obecnie równie dobrymi konsumentami oraz odbiorcami skomercjalizowanej kultury masowej. Po prostu proponuje im się nieco inne produkty i treści, w wersji *soft* i *hard* – wedle gustu, upodobania albo po prostu zachcianki. Ostatecznie „zarówno jedne, jak i drugie są bombardowane przez kulturę wzorcami kobiecości i dziewczęcości zakładającymi swego rodzaju podwójność. Idealna nastolatka to taka, która łączy w sobie kobiecą siłę i pasywność, uległość i kokieteryę”³². Pod wpływem tych treści oraz przekazów wiele dziewcząt naprawdę zaczyna wierzyć, że ich seksualność w połączeniu z atutem w postaci młodego

³⁰ S. Kita, op. cit., s. 84.

³¹ Zob.: R. Simmons, *Odd girl out*, New York 2003, s. 115.

³² K. Stadnik, A. Wójtewicz, op. cit., s. 68.

wieku pomoże im w osiągnięciu wszystkich zamierzonych celów³³. Można również powiedzieć, że w tym wypadku ciała mają być środkami do pozacielesnych celów.

W szkolnej rzeczywistości często zamiast ocen o wiele bardziej liczy się popularność i pozycja, którą się zajmuje w szkole. Nie chodzi tu bynajmniej o ranking ze względu na średnią ocen – taki bowiem dla wielu młodych ludzi nie ma zbyt wielkiego znaczenia.

Młodzież najczęściej funkcjonuje w grupach – razem spędza czas zarówno w szkole, jak i poza jej terenem. Różne kręgi reprezentują inne style i podejścia do otaczającej ich rzeczywistości. Jedne z nich są bardziej wyzywające i śmiałe, a inne bardziej pruderyjne i powściągliwe. Coraz rzadziej jednak ich członkowie są autorami własnych „stylów” – najczęściej to bowiem młodzieżowe czasopisma, idole muzycy albo aktorzy i różnego rodzaju „gwiazdy internetu” wyznaczają style życia. Najbardziej restrykcyjnym regułom podlegają dziewczęta – chcąc się wpasować w kanony uwzględniające roznegliżowane, wyzywające, a często przy tym chorobliwie chude wizerunki, gotowe są na coraz większe wyrzeczenia i ponoszą tzw. „koszty własne”. Nie chodzi w tym wypadku wyłącznie o te finansowe, wymuszone przez konieczność podążania za najnowszymi trendami – o wiele bardziej obciążające i trudne do zaakceptowania są te psychiczne, związane z coraz niższym poczuciem własnej wartości i stale rosnącą zależnością od opinii i presji kierowanej ze strony najbliższego otoczenia. Przez cały czas muszą być one odpowiednio ubrane, pomalowane, przybierać odpowiednie pozy, w stosowny dla danej chwili sposób się wysławiać oraz zachowywać – często udając przy tym niezbyt inteligentne oraz „słodkie” nastolatki³⁴.

W tych nowych społeczno-obyczajowych warunkach sytuację młodych dziewczyn można przyrównać do rodzaju potrzasku, od którego de facto nie ma ucieczki. „Chodzenie do szkoły, a także pozaszkolne spotkania są dla dziewcząt jak udział w nieustającym konkursie piękności. Styl, wygląd, uroda składają się na wizerunek, który bez wątpienia wpływa na pozycję osiąganą w dziewczęcym świecie. Chodzenie w obcisłych koszulkach i butach dodających kilkanaście centymetrów wzrostu stanowi punkt niepisanego regulaminu dziewczęcych zmagających. Dziewczęta biorą udział w konkursie piękności, czy tego chcą, czy nie. Ceną, jaką trzeba zapłacić za zwycięstwo w konkursie, jest często utrata własnej tożsamości”³⁵. Nie zawsze jest to oczywiście jedyny koszt owej chwili popularności i blichtru w najnowszych modelach sukienek z sezonowych wyprzedaży. Często zdarza się

³³ R. Simmons, op. cit., s. 114–117.

³⁴ P. Bettis, D. Jordan, D. Montgomery, *Girls in groups: the preps and the sex mob*, [w:] *Geographies of girlhood*, red. P. Bettis, D. Jordan, D. Montgomery, London 2005, s. 72.

³⁵ K. Stadnik, A. Wójtewicz, op. cit., s. 72.

również, że zatracają się w tym konsumpcyjnym świecie. Ich życie sprowadza się w tedy do niekończącego się konsumowania i wcale nie chodzi w tym wypadku o same zakupy, ale w zasadzie wszystko wokół – ludzi, relacje, związki i swoje doświadczenia. Na tym jednak nie koniec, bo one same też są konsumowane – często za cenę modnych, markowych gadżetów kończą jako nastoletnie prostytutki albo nieletnie matki. Ich życie w różnych wersjach sprowadza się do jednego – konsumowania. Na tym „zakupowym szlaku” występują oczywiście w różnych rolach, często wcielając się w te, które wyróżnił Z. Bauman: turyści, włóczęgi, gracza oraz pielgrzymka. Nie każda dziewczyna przechodzi przez wszystkie z tych ról, ale każda sprowadza swoje życie do serii „okazji” oraz destynacji do „odhaczenia”. Warto przy tym nadmienić, że każdy koniec jest nieodwracalny. Nie ma tu ciągłości ani zależności między tym, co było, a tym, co dopiero będzie. Każde nowe wrażenie i każde nowe doświadczenie jest zatimizowane i funkcjonuje w oderwaniu od innych mniej lub bardziej do niego podobnych. Jak to ujął Z. Bauman: „Dobrze oddaje charakter ponowoczesnego życia format serialu telewizyjnego: w każdym odcinku pojawiają się te same osoby (z dodatkiem paru „występów gościnnych” – postaci bez przeszłości, ale i bez przyszłości, które pojawiają się znikąd po to tylko, by odegrać przydzieloną im rolę i zniknąć bezpowrotnie), ale każdy odcinek opowiada zdarzenie, które w ramach odcinka zaczyna się i kończy; wszystko, co zdarzeniu nadaje sens i dla jego zrozumienia jest potrzebne, zawarte jest w jednym odcinku – nie jest więc ważne, w jakim porządku odcinki są oglądane, jako że znajomość jednych nie jest warunkiem rozumienia innych”³⁶.

Tak naprawdę zasadnicze źródło seksualizacji i jej wszechobecności we współczesnej kulturze (przede wszystkim tej popularnej) zawdzięczamy: filmom, teledyskom, tekstom piosenek, reklamom, grom komputerowym, internetowi, kosmetykom, ubraniom, lalkom i różnego rodzaju produktom, które zostały włączone w ten kompleks „zseksualizowanych gadżetów” oraz treści i przekazów kierowanych m.in. do ludzi młodych, jeszcze nie do końca dojrzałych³⁷.

Zakończenie

Nie wszyscy młodzi ludzie nadążają za tempem zmian we współczesnym świecie. Wielu z nich nie jest w stanie ani sprostać stawianym przed nimi wymaganiom, ani się im w sposób jednoznaczny przeciwstawić. Swoisty „stan zawieszania”, w jakim się znajdują, przyczynia się do licznych problemów i zaburzeń (w tym także tych zdrowotnych, takich jak zaburzenia pokarmowe, depresja albo po prostu niska samoocena). Aby się uwolnić od tego rodzaju „zniewolenia”,

³⁶ Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994, s. 441.

³⁷ M. Bieńko, *Seksualizacja dzieciństwa*, encyklopediadzieciństwa.pl (dostęp: 29.07.2019 r.).

ludzie powoli zaczynają się mu przeciwstawiać. Czynią to poprzez różnego rodzaju akcje protestacyjne – kierowane przede wszystkim do sprzedawców oraz producentów zseksualizowanych treści, produktów oraz przekazów. By odniosły one zamierzony skutek na globalną skalę, trzeba najpierw na nowo wpłynąć na zmianę sposobu myślenia oraz wartościowania otaczającego młodych ludzi świata. Jeśli oni sami nie zrozumieją, że zostali uprzedmiotowieni oraz potraktowani jak przedmioty konsumpcyjne – na nic się nie zdadzą organizowane szeroko na świecie akcje protestacyjne. Kolejnym ważnym aspektem jest edukacja seksualna – przeprowadzana w sposób kompleksowy chroni dzieci i młodzież, pomaga budować bezpieczne społeczeństwo, przeciwdziała wykluczeniu. Obecnie korzyści płynące z wszechstronnej edukacji seksualnej wykraczają daleko poza samo przekazywanie informacji o prokreacji i związanych z seksualnością zagrożeniach dla zdrowia. Stanowi silne narzędzie zwalczania przemocy, wykorzystywania seksualnego, dyskryminacji, promowania poszanowania dla różnorodności, ale także jest czynnikiem chroniącym przed uprzedmiotowieniem oraz samouprzedmiotowieniem młodego człowieka i sprowadzaniem go wyłącznie do obiektu seksualnego.

Bibliografia

- Bettis P., Jordan D., Montgomery D., *Girls in groups: the preps and the sex mob*, [w:] *Geographies of girlhood*, red. P. Bettis, D. Jordan, D. Montgomery, London 2005.
- Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994.
- Bieńko M., *Seksualizacja dzieciństwa*, encyklopediadzieciństwa.pl (dostęp: 29.07.2019 r.).
- Brown L.M., *Girlfighting: Betrayal and rejection among*, New York 2003.
- Federickson B.L., Roberts T.A., *Objectification theory: Toward understanding women's lived experience and mental health risks*, „Psychology of Women Quarterly”, 1997, no 21.
- Giddens A., *Przemiany intymności*, Warszawa 2019.
- Jackson S., *Heterosexuality in question*, London 1999.
- Kita S., *Szkoła w obliczu seksualizacji kultury masowej*, „Prace Naukowe AJD. Pedagogika”, 2010, nr 19.
- Langton R., *Feminism in Epistemology: Exclusion and Objectification*, [w:] *The Cambridge Companion to Feminism in Philosophy*, red. M. Fricker, J. Hornsby, Cambridge 2000.
- Łaciak B., *Socjalizacja do troski o urodę*, [w:] *Ciało spieniężone? Szkice antropologiczne i socjologiczne*, red. M.S. Szczepański, Tychy 2008.
- McRobbie A., *The Aftermath of Feminism: Gender, Culture and Social Change*, Londyn 2009.
- Miśko P., *Seksualizacja kultury a ryzykowne zachowania seksualne. O potrzebie skutecznej profilaktyki*, repozytorium.amu.edu.pl (dostęp: 28.07.2019 r.).
- Mckinley N.M., *Gender differences in undergraduates' body esteem: The mediating effect of objectified body consciousness and actual/ideal weight discrepancy*, „Sex Roles”, 1998, no 39.

- Nussbaum M., *Women and Human Development*, Cambridge 2000.
- Ożóg T., *Dziecko – idealnym konsumentem? O nowym statusie najmłodszych i problemach wychowania w warunkach kultury konsumpcyjnej*, [w:] *Dziecko a zagrożenia współczesnego świata*, red. S. Guz, Lublin 2008.
- Pearl A., Weston J., *Attitudes of adolescents about cosmetic surgery*, „Annals of Plastic Surgery”, 2003, no 50.
- Prud’homme J., *Popular Culture and the Male Body: A New Challenge*, www.thepublicdisease.com (dostęp: 17.08.2019 r.).
- Reiter P., *Dziewczyny*, „Wysokie Obcasy”, 2004, nr 35.
- Simmons R., *Odd girl out*, New York 2003.
- Szymańska-Zybertowicz K., Zybertowicz A., *Wyzwolenie, które zniewala. Seks jako instrument wpływu społecznego, perspektywa cywilizacyjna*, [w:] *Medyczne, bioetyczne, psychosocjologiczne i prawne aspekty tożsamości płci*, red. W. Sinkiewicz, B. Grabowski, Bydgoszcz 2014.
- Trojanowska P., *Seksualizacja dzieci i młodzieży – przyczyny, przejawy, konsekwencje i propozycje przeciwdziałania*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 2014, nr 2.
- Walter N., *Żywe lalki. Powrót seksizmu*, Warszawa 2012.
- Wójtewicz A., *Seksualizacja dziewcząt. Moda czy aberracja procesu socjalizacji?*, [w:] *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet*, red. R. Pospiszyl, I. Szczepanik, Łódź 2007.
- Wójtewicz A., *Ciało. Miejsce wypisywania znaczeń*, „Przegląd Powszechny” Warszawa 2008, nr 12.
- Wójtewicz A., Stadnik K., *Anielice czy diablice? Dziewczęta w szponach seksualizacji i agresji w perspektywie socjologicznej*, Warszawa 2009.
- Wójtewicz A., *Dziewczęta w pułapce seksualizacji. Gimnazjalna codzienność z perspektywy badacza albo o niemożności nawiązania dialogu z młodzieżą*, [w:] *Współczesna młodzież pomiędzy Eros a Thanatos*, red. A. Lisowska, A. Pierzchalska, J. Kurzępa, Wrocław 2008.
- Wiseman R., *Świat dorastających dziewcząt: jak pomóc córce przeżyć perypetie okresu dojrzewania*, Warszawa 2009.
- Zielona-Jenek M., *Seksualizacja – definicje, polemiki i próba rekonceptualizacji*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 2017, nr 3.
- Zubringen E., Collins R., Lamb S., Roberts T.A., Toldman D., Ward M., Blake J., *Report of the APA Task Force on the Sexualization of Girls*, www.apa.org/pl/women/programs/girls/report-full.pdf (dostęp: 20.07.2019 r.).

Daria Rogowska

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

ORCID 0000-0001-8019-7365

AKTYWNOŚĆ ZAWODOWA OSÓB ZNAJDUJĄCYCH SIĘ W OKRESIE ŚREDNIEJ DOROSŁOŚCI. WYBRANE PROBLEMY

OCCUPATIONAL ACTIVITY OF PEOPLE IN THEIR MIDDLE ADULTHOOD. SELECTED PROBLEMS

Streszczenie: Celem tekstu jest zaprezentowanie aktywności zawodowej osób znajdujących się w okresie średniej dorosłości z perspektywy wybranych problemów, ponieważ to zagadnienie w odniesieniu do funkcjonowania zawodowego tej grupy osób wydaje się być istotne. W artykule zwrócono uwagę na aktywność zawodową osób znajdujących się w okresie średniej dorosłości w świetle wybranych danych statystycznych. Zarysowano problematykę aktywności zawodowej ludzi w wieku średnim w odniesieniu do teorii Lievegoeda. Przedstawiono także przyczyny niskiej aktywności zawodowej osób starszych. Zaprezentowano formy pomocy w ramach wsparcia i usług rynku pracy skierowanych do jednostek borykających się z problemami na rynku pracy oraz przykładowe strategie, które mają na celu zatarcie różnic wiekowych w perspektywie funkcjonowania pracowników w zakładzie pracy omawiane w literaturze przedmiotu. Artykuł ma charakter przeglądowy.

Słowa kluczowe: średnia dorosłość, praca, zatrudnienie.

Abstract: The aim of the article is to present the professional activity of people in middle adulthood from the perspective of selected problems, because this issue in relation to the professional functioning of this group of people seems to be important. The article focuses on the economic activity of people in their middle adulthood in the light of selected statistical data. The problem of economic activity of middle-aged people was outlined in relation to Lievegoed's theory. The reasons for the low economic activity of the elderly were also presented. Forms of assistance as part of the support and services of the labor market addressed to people struggling with problems on the labor market, as well as examples of strategies aimed at blurring age differences in the perspective of employees' functioning in the workplace, discussed in the literature are presented.

Keywords: middle adulthood, work, employment.

Wprowadzenie

Osoby znajdujące się w okresie średniej dorosłości funkcjonują w każdym społeczeństwie, zatem są obecne w bliższym albo dalszym otoczeniu zawodowym każdego człowieka. Podjętą tematykę dotyczącą aktywności zawodowej osób znajdujących się w okresie średniej dorosłości oraz problemy z nią związane należy rozpatrywać wielokontekstowo. Wydaje się zasadne podejmowanie powyższego tematu także perspektywy egzystencji całościowej jednostki, a także ze względu oswojenie problemów osób znajdujących się w średniej dorosłości w kontekście ich aktywności zawodowej z perspektywy osób młodych wkraczających na rynek pracy. Niniejszy artykuł ma charakter przeglądowy, a jego celem jest właśnie zaprezentowanie aktywności zawodowej osób znajdujących się w okresie średniej dorosłości z perspektywy wybranych problemów. Tekst przygotowano, wykorzystując wybrane pozycje literatury, której przedmiot stanowi problematyka średniej dorosłości, a także zagadnienia z nią związane.

Obecnie nie istnieją sztywne ramy okresów rozwojowych człowieka, których trzymają się wyłącznie autorzy opracowań przedmiotowych. Jedni z nich przyjmują, iż osoba w starszym wieku to taka, która nie ukończyła 60 roku życia (dalej: r.ż.), inni z kolei nazywają taką osobę seniorem. Na przestrzeni lat dużo zmieniło się, jeśli chodzi o postrzeganie starości i wieku starszego oraz wyznaczanie poszczególnych granic tego wieku. Często osoba pomiędzy 55 a 60 r.ż. postrzegana jest jako człowiek młody.

Poszczególni autorzy zajmujący się tą tematyką przyjmują różne podziały rozwojowe i ich periodyzacje. Autorka niniejszego artykułu powołuje się na periodyzację przyjętą przez B. Harwas-Napierałą i J. Trempałą, bowiem według tych autorów okres średniej dorosłości przypada na okres pomiędzy 35/40 a 55/60 r.ż. i jednocześnie nazywany jest przez nich także wiekiem średnim¹.

Aktywność zawodowa osób znajdujących się w okresie średniej dorosłości w świetle wybranych danych statystycznych

Prezentując zarys danych statystycznych dotyczących aktywności zawodowej ludności w wspomnianym wieku, warto zwrócić uwagę na fakt, iż zgodnie z danymi zaprezentowanymi w raporcie Komisji Europejskiej *The 2018 Ageing Report Economic & Budgetary Projections for the 28 EU Member States* (od roku 2016 do

¹ B. Harwas-Napierała, J. Trempała, (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, PWN, Warszawa 2000, [w:] D. Becelewska, *Repozytorium z rozwoju człowieka*, Wyd. Kolegium Karkonoskie. Państwowa Szkoła Zawodowa w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2006, s. 108.

roku 2070), podkreśla się, iż w okresie od roku 2016 do roku 2070 nastąpi niewielki spadek, jeśli chodzi o osoby młode (0–14 lat) z 16% do 15%.

W kontekście dotychczasowych rozważań szczególnie znaczący wydaje się fakt, iż, jak wynika z przedstawionej przez GUS *Prognozy ludności na lata 2014–2050*, przyjmuje się, że w Polsce będzie miało miejsce, podobnie jak na terenie całej Unii Europejskiej, zmniejszenie liczby urodzeń i liczby ludzi dorosłych, a co szczególnie istotne, nastąpi zwiększenie liczby osób starszych, czyli osób, które ukończyły 60 r.ż., bowiem szacuje się, iż liczba ludzi starszych przekroczy nawet 13,7 miliona, a tym samym ludzie będący w wieku starszym przekroczą 40% ogółu ludności w skali globalnej². Wydaje się zatem zasadne sygnalizowanie tej tematyki³.

Warto zaprezentować przykładowe dane dotyczące aktywnych zawodowo osób w odniesieniu III kwartału roku 2020. Grupy wiekowe, które reprezentują osoby pomiędzy 45 a 59/64 r.ż. oraz osoby znajdujące się pomiędzy 60 a 65 r.ż. i po tym okresie. Najwyższy odsetek osób aktywnych zawodowo w podziale na poszczególne grupy wiekowe występuje w grupie pierwszej, którą zgodnie z danymi GUS w reprezentują osoby pomiędzy 45 a 59/64 r.ż.⁴

W celu uzupełnienia dotychczasowych rozważań można przedstawić dane GUS dotyczące ogólnej stopy bezrobocia odnoszące się do III kwartału roku 2020 w odniesieniu do osób znajdujących się pomiędzy 55 a 64 r.ż. Według GUS we wspomnianej grupie stopa bezrobocia wyniosła 1,8%.⁵

Inne statystyki dotyczące biernych zawodowo osób w odniesieniu do III kwartału roku 2020 dotyczące grup wiekowych, które reprezentują osoby pomiędzy 45 a 59/64 r.ż. oraz pomiędzy 60 a 65 r.ż. i po tym okresie wskazują, iż najniższy odsetek osób biernych zawodowo w podziale na poszczególne grupy wiekowe występuje w grupie pierwszej, którą zgodnie z danymi GUS reprezentują osoby pomiędzy 45–59/64 r.ż.⁶

Dane ogólne GUS pojawiające się co 3 lata i dotyczące ogólnej sytuacji na rynku pracy z roku 2018, opublikowane 30 kwietnia 2019 r. wskazują, iż w roku 2018 odnotowano wskaźnik zatrudnienia w wysokości 32,8% wśród osób, które przekroczyły 50 r.ż. P. Salustowicz podkreśla, iż należy zauważyć, że mówiąc

² P. Salustowicz, *Wykluczenie osób starszych – na przykładzie rynku pracy i kultury*, „Przegląd Zachodni”, 2019, nr 4, s. 48–50.

³ GUS, *Informacja o rynku pracy w trzecim kwartale 2020 roku (dane ostateczne)*, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/pracujacy-bezrobotni-bierni-zawodowo-wg-bael/informacja-o-rynku-pracy-w-trzecim-kwartale-2020-dane-ostateczne,12,44.html> (dostęp: 04.01.2022 r.).

⁴ Ibidem.

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem.

o aktywności zawodowej kobiet, które ukończyły 50 r.ż., zauważalna jest bardzo duża różnica, jeśli chodzi o płeć, ponieważ odsetek procentowy kobiet aktywnych zawodowo wynosi 26,6%. W przypadku mężczyzn aktywnych zawodowo, którzy ukończyli 50 r.ż., wynosi 42,8% aktywnych⁷.

W kontekście dotychczasowych rozważań można przedstawić też ogląd A. Lubrańskiej, która dokonując analizy okresu średniej dorosłości, słusznie zauważa, iż wiek średni jest okresem życia, w którym dany człowiek przyjmuje, że kolejna faza egzystencji, w której właśnie się znalazł, jest dla niego momentem przełomowym, a często zwrotnym, ponieważ jednostka wychodzi z okresu młodości, a wchodzi w etap, który coraz bardziej przybliża ją do starości i do końca jej biologicznej i fizycznej egzystencji. Dokonując zarysu charakterystyki wieku średniego, należy zwrócić uwagę, iż dla jednostki jest to czas oswojania się z perspektywą starości. To również okres zmian i przewartościowań wielu spraw. Autorka przyjmuje, że wiek średni jest często czasem, w którym dana jednostka dokonuje podsumowań w różnych obszarach swojego życia. Skupia się na podsumowaniach w sferze zarówno prywatnej, jak i zawodowej, a także planuje dalsze ścieżki do osiągnięcia wyznaczonych przez siebie celów osobistych oraz zawodowych. Okres wieku średniego to także moment trudny, w którym może pojawić się wiele kryzysów na płaszczyźnie zawodowej oraz poza nią⁸.

Aktywność zawodowa osób znajdujących się w okresie średniej dorosłości w świetle wybranych refleksji teoretycznych

W odniesieniu do aktywności zawodowej ludzi w wieku średnim warto przytoczyć teorię Lievegoeda. Autor ten przyjmuje, że w przypadku pojawienia się kryzysu wieku dojrzałego, związanego nierzadko z wypaleniem zawodowym, należy zwrócić uwagę, iż w przypadku, gdy jednostka jest aktywna w danym zawodzie przez kilkanaście lat, często doświadcza spadku „dotychczasowych sił zawodowych” i pojawia się obawa przed wystąpieniem mniejszej wydajności i efektywności pracowniczej oraz chęć modyfikacji w zakresie dotychczasowych przekonań i wartości na tle zawodowym⁹.

Kontynuując rozważania dotyczące problematyki aktywności zawodowej jednostki w okresie średniej dorosłości, można przytoczyć inne dociekania teoretycz-

⁷ Ibidem, s. 55.

⁸ A. Lubrańska, *Psychospołeczne aspekty życia i pracy w kontekście różnic międzypokoleniowych i polityki organizacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2018, s. 19.

⁹ D. Becelewska, op. cit., s. 256–280.

ne prezentowane w literaturze przedmiotu. Z punktu widzenia psychologicznego w tym okresie życia jednostka musi odpowiedzieć sobie na pytania dotyczące jej dotychczasowej egzystencji zawodowej (np. czy aktywność zawodowa, jaką prowadziła do tej pory, jest zadawalająca) albo czy chce zmienić profesję, w której jest aktywna zawodowo. Dociekania danego człowieka zazwyczaj uzupełniają także ogólne rozważania na temat egzystencji ludzkiej i mogą przejawiać się pytaniami, czy zmienić poszczególne dotychczasowe działania albo też czy zmienić coś w sobie. Zdaniem D. Balcerowskiej to właśnie poprzez zadawanie sobie takich pytań, człowiek może się rozwijać, co w konsekwencji generuje pozytywny efekt, gdyż dynamiczny proces starzenia jest wówczas znacznie spowolniony. Rozważania dotyczące dalszego rozwoju człowieka, który właśnie wszedł w okres wieku średniego zdaniem badaczki minimalizują też potencjalne stany depresyjne czy lękowe związane z przemijaniem¹⁰.

Współcześnie ludzie mający więcej niż 55 lat są zupełnie inaczej postrzegani w społeczeństwie, aniżeli miało to miejsce 20 lub 30 lat temu. Obecnie osoby w tym wieku są w pełni aktywne zawodowo, uprawiają różnorodne sporty, rozwijają pasje, dbają o swój wygląd fizyczny. Innymi słowy osoby pomiędzy 55 a 60 r.ż. to ludzie, którzy postrzegani są na ogół jako nowocześni, a przy tym inspirujący dla ludzi młodych.

W świetle dotychczasowych rozważań warto zwrócić uwagę na fakt, iż wiek średni jest czasem, w którym uwidaczniają się różnice pokoleniowe, wtedy też następuje staranie, aby owe różnice zatrzeć bądź zupełnie ich się pozbyć. Wyzwaniem dla ludzi w wieku średnim pozostaje często adaptacja do zmian zachodzących w ówczesnym świecie, które wiążą się z dynamicznymi oraz intensywnymi przemianami edukacyjnymi oraz cywilizacyjnymi czy wywołanymi rozwojem nowoczesnych technologii. Wiek średni jest okresem, w którym jednostka nabywa zupełnie nowe kompetencje zawodowe, poszerza informacje, doskonali nabyte już umiejętności związane z daną profesją. Może też być czasem rozkwitu dotychczasowej ścieżki zawodowej, największych osiągnięć zawodowych jednostki, bowiem pojawić się może np. awans, przejście obowiązków kierowniczych, przekazywanie wiedzy zawodowej osobom mniej doświadczonym w pracy. Wiek średni może również okazać się początkiem kryzysu w dotychczasowej ścieżce zawodowej, ponieważ często pojawia się rutyna, utrata pracy czy wypalenie zawodowe¹¹.

Słusznie zauważają A. Richert-Kaźmierska oraz J. Wasilczuk, iż pracowników w wieku starszym ceni się na ogół za ich wiedzę zawodową oraz nabyte doświadczenie w danej profesji. Pierwsza z wymienionych jednocześnie zaznacza,

¹⁰ Ibidem.

¹¹ D. Becelewska, *Repozytorium z rozwoju człowieka*, Wyd. Kolegium Karkonoskie. Państwowa Szkoła Zawodowa w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2006, s. 256.

iż nie można pominąć także aspektu historycznego, ponieważ wielu pracowników w wieku średnim aktywnie budowało istniejące do dziś zakłady pracy, a niektórzy z nich nadal pozostają aktywni zawodowo w tych zakładach pracy. Biorąc pod uwagę drugą, mniej optymistyczną perspektywę, starszy wiek może być powodem zminimalizowanego dostępu do pracy. Ów okres nie pozostaje bez znaczenia w kontekście obecnej stereotypowości społecznej względem starszych pracowników, dotyczącej nieodpowiedniego poziomu wykształcenia do zajmowanego stanowiska zawodowego, wypalenia zawodowego, problemów z adaptacją do nowoczesnych warunków pracy zawodowej czy obawy przed konkurencją ze strony osób reprezentujących młodsze pokolenie pracownicze¹². Podobne stanowisko prezentuje I. Mandrzejewska-Smól, bowiem badaczka pisze, iż istnieje wiele pozytywnych cech zawodowych osób starszych, wymienianych w kontekście wykonywanych przez nich profesji. Do tych czynników można zaliczyć zdobyte doświadczenie zawodowe, precyzję zawodową, wieloletnią identyfikację z jednym zakładem pracy czy dużą dyscyplinę pracy. Osoby starsze często pozostają pracownikami organizacji wielopokoleniowych lub firm rodzinnych, wówczas znajomość aktualnych trendów zawodowych i zasoby wiedzy zdobyte w dotychczasowej ścieżce zawodowej obranej na przestrzeni kilkudziesięciu lub kilkunastu lat nakładają się. W przypadku pracowników starszych można mówić, iż posiadają oni różnorodny, szeroki wachlarz kompetencji i umiejętności przydatnych w danej profesji, co z kolei przekłada się na trafną diagnozę w zakresie potrzeb klientów reprezentujących tzw. szachy pokoleniowe¹³.

Przyczyny niskiej aktywności zawodowej osób starszych

U. Jeruszka dokonuje (za M. Sticker) analizy przyczyn niskiej aktywności zawodowej osób starszych. Badaczka ta za wiek graniczny osoby w wieku starszym przyjmuje następujące okresy życia człowieka: 45 lat (wiek produkcyjny mobilny) oraz 50 i 55 lat (wiek produkcyjny niemobilny). W artykule autorka uznaje, iż osoby w wieku starszym to ludzie, którzy ukończyli 55. r.ż. Za U. Jeruszka można więc przeanalizować 5 przyczyn niskiej aktywności zawodowej w odniesieniu do wspomnianej już grupy jednostek:

- Absencja pracownicza osób starszych z powodu stanu zdrowia. Starsi pracownicy (powyżej 50 r.ż.) częściej niż osoby młode (wiek do 29 lat)

¹² A. Richert-Kaźmierska, J. Wasilczuk, *Zatrudnienie czy samozatrudnienie – dylematy wspierania aktywności zawodowej osób starszych*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach”, 2014, nr 167, s. 149.

¹³ I. Mandrzejewska-Smól, *Aktywność zawodowa osób starszych na współczesnym rynku pracy*, „Problemy Profesjologii”, 2014, nr 2, s. 178–179.

borykają się z poważnymi kłopotami zdrowotnymi, ale jednocześnie autorka zaznacza, iż osoby znacznie starsze częściej niż osoby młode przechodzą do pracy zawodowej i rezygnują z możliwości przerwy w aktywności zawodowej, jakie generują zwolnienia zdrowotne i wykorzystują na potrzeby zdrowotne przysługujące im okresy urlopowe.

- Do przyczyn niskiej aktywności zawodowej osób starszych można zaliczyć też, zdaniem badaczki, konieczność wykonywania obowiązków opiekuńczych nad bliskimi, tj. dziećmi, wnukami czy rodzicami w podeszłym wieku. Osoby starsze są często fundamentalnym źródłem wsparcia dla swoich bliskich. U. Jeruszka zaznacza jednocześnie, iż w Polsce, mimo dostępności wachlarza usług opiekuńczych, obowiązek ten spoczywa na rodzinie.
- Do powodów można zaliczyć też negatywne stereotypy odnoszące się do zdolności przyswajania świeżych treści i zmniejszonej zdolności uczenia się osób starszych oraz funkcjonujący w społeczeństwie pogląd, iż starsi pracownicy są mniej wydajni i pracują mniej dynamicznie w porównaniu z osobami młodymi. Kolejny pogląd dotyczy tego, iż osoby starsze aktywnie zawodowo borykają się z obniżonym potencjałem intelektualnym (spowolnione zapamiętywanie, mniej dynamiczne zdolności przyswajania treści).
- Kolejną przyczyną jest występowanie tzw. autostereotypów wśród osób, które przekroczyły 55. r.ż., zauważalnych w skłonnościach do wycofywania się z dynamicznej aktywności zawodowej, ale też do częstego wyrażania zgody na usuwanie innych stanowisk pracy albo do bierności na zachowania lobbingowe występujące w danym zakładzie pracy.
- Do kolejnych przyczyn można zaliczyć dynamiczny oraz intensywny rozwój w zakresie e-technologii i technologii informacyjnych oraz aktualne warunki wirtualne pracy, a także ciągle zmieniające się formy wykonywania pracy zawodowej (np. *home office*). Obecny jest też trend pracy, w której wykorzystuje się interdyscyplinarność dziedzin wiedzy. Zauważa się też współcześnie progres w zakresie wachlarza dostępności i otwartości na alternatywne miejsca pracy. Wiele miejsc pracy generuje konieczność wykonywania pracy zawodowej w trakcie przemieszczania się, np. w samolocie czy pociągu, przy czym wykorzystywane różnorodne umiejętności zawodowe muszą ze sobą współpracować i łączyć się. Osoby w wieku starszym na ogół podchodzą niechętnie do takich warunków pracy.
- Obecny dynamiczny postęp techniczny pracy spowodował, iż osoby starsze spotykają się z problemem cyfrowym w różnorodnych środowiskach zatrudnienia. Nie odczuwają satysfakcji zawodowej w środowisku pracy, które jest wirtualne – chodzi tu np. o pracę zawodową, która musi bazować

na aktywności w tzw. nowych mediach czy e-portalach¹⁴. W kontekście powyższych czynników wydaje się, iż warto przywołać stanowisko P. Salustowicza, który zauważa, iż w przypadku osób starszych i ich aktywności zawodowej można mówić o wykluczeniu z rynku pracy, a jednym z fundamentalnych jego powodów jest polityka kadrowa we współczesnych zakładach pracy i brak otwartości na zatrudnianie starszych jednostek ze strony kadr zarządzających. Należy także podkreślić, iż często te osoby same nie wykazują chęci w zakresie aktywności zawodowej i oczekują okresu emerytalnego w kontekście uzyskania tzw. wolności zawodowej¹⁵.

Zasady polskiego prawa postulują równe traktowanie pod względem takich czynników jak: wiek, płeć czy wyznaniowość, jednak zdaniem M. Luty-Michalak praktyka często mija się z ustanowionymi zasadami, ponieważ nierzadko kadry zarządzające stawiają wymagania w zakresie wieku, płci czy narodowości potencjalnym pracownikom już na etapie planowania działań rekrutacyjnych¹⁶.

Jak zwraca uwagę P. Salustowicz, rozpatrując kontekst aktywności zawodowej w odniesieniu do ludzi w starszym wieku, nie należy pomijać też aspektu, jakim jest nieprzestrzeganie praw tej grupy jednostek na poziomie „makro” i „mezo”. Pierwszy z nich należy utożsamiać z zachowaniami dyskryminacji ze względu na wiek na poziomie ogólnych państwowych regulacji prawnych. Drugi poziom – „mezo” – przejawia się w sferze zwolnień, awansów i działań HR-owych organizacji, rekrutacji osób starszych na dane stanowiska. Należy go rozpatrywać w aspekcie aktywności ze strony organizacji¹⁷.

Formy pomocy w ramach wsparcia i usług rynku pracy skierowanych do osób borykających się z problemami na rynku pracy

Powołując się na A. Klimkiewicz zasadne wydaje się w tym miejscu przypomnienie, iż osoby pomiędzy 35 a 40 r.ż., a także osoby między 55 a 60 r.ż. znajdujące się w okresie średniej dorosłości, utożsamianej z wiekiem średnim, mają pełne prawo do korzystania ze wszystkich standardowych usług i instrumentów rynku pracy oferowanych przez instytucje państwowe. Do form pomocy w ramach wsparcia i usług rynku pracy skierowanych do wszystkich osób borykają-

¹⁴ U. Jeruszka, *Edukacyjne wspieranie zatrudnienia osób w wieku 55+*, „Education of Economists and Managers. Problems. Innovations. Projects”, 2019, nr 53(3), s. 76–78.

¹⁵ P. Salustowicz, op. cit., s. 53.

¹⁶ M. Luty-Michalak, *Aktywność zawodowa osób starszych w Polsce*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne”, 2018, nr 14(1), s. 22.

¹⁷ P. Salustowicz, op. cit.

cych się z różnorodnymi problemami zawodowymi można zaliczyć następujące dostępne działania: pośrednictwo pracy, poradnictwo zawodowe, usługi sieci EURES. Zasadne w tym miejscu wydaje się dokonanie szkicu charakterystyki wybranych form wsparcia dostępnych w aktywizacji zawodowej osób starszych – tych, które pozostają trwale bez pracy bądź jej poszukują. Formy wsparcia w tym zakresie, które jednocześnie ustalane są w ramach polityk zabezpieczenia społecznego, mają charakter dwustronny, bowiem ich cel stanowi udzielenie wsparcia wymienionym powyżej grupom jednostek, ale też wsparcia pracodawcom w zakresie zatrudnienia pracowników z pożądanymi przez nich kompetencjami w danych zakładach pracy¹⁸. Aby dopełnić kwestie sygnalizowane w dalszej części pracy, zaprezentowano instrumenty aktywizacji zawodowej, z których korzystać mogą osoby funkcjonujące na rynku pracy w Polsce. Poniżej zaprezentowano formy wsparcia z perspektywy informacyjnej.

- Udzielanie informacji i pomocy osobom pozostającym bez pracy i innym poszukującym pracy w uzyskaniu zatrudnienia zgodnie z prawem swobodnego przepływu pracowników na terenie danych aglomeracji.
- Udzielanie pracodawcom wsparcia w pozyskaniu pracowników o pożądanych kompetencjach i profesjach zawodowych.
- Informowanie innych instytucji o sytuacji na rynkach pracy, zarówno jeśli chodzi o osoby pomiędzy 35 a 40 r.ż., jak i o osoby pomiędzy 55 a 60 r.ż. Ponadto działania mają obejmować aktywne przeciwdziałanie i zwalczanie pojawiających się przeszkód w mobilności w dziedzinie zatrudnienia.
- Informowanie podmiotów o usługach EURES itp. Wsparcie w aktywnym poszukiwaniu zatrudnienia polegające na działaniach edukacyjnych w kontekście poszukiwania i uzyskania zatrudnienia przez osoby pomiędzy 35 a 40 r.ż. oraz osoby w wieku pomiędzy 55 a 60 r.ż.
- Przekazywanie informacji na temat możliwości udziału w szkoleniu z zakresu umiejętności poszukiwania pracy oraz uczestnictwo w zajęciach aktywizacyjnych, jakie są przewidziane dla osób bezrobotnych i poszukujących pracy.
- Poradnictwo zawodowe bazujące na udzielaniu wsparcia osobom nieaktywnym zawodowo i jednostkom poszukującym pracy w wyborze odpowiedniej oraz satysfakcjonującej ich ścieżki zawodowej. Przekazywanie informacji na temat potencjalnego wolnego zawodu lub obrania kierunku szkolenia przez beneficjenta w zakresie dostępnej pomocy oraz wsparcie udzielane pracodawcom w kwestii doboru kadr na odpowiednie stanowi-

¹⁸ A. Klimkiewicz, *Spoleczno-prawne uwarunkowania aktywności zawodowej osób w wieku 50+ na rynku pracy*, „Polityka Społeczna”, 2009, nr 2, s. 7–10.

sko w danej branży, a także w zakresie budowania katalogu predyspozycji psychofizycznych, jakie reprezentują dane osoby w odniesieniu do danej profesji zawodowej¹⁹.

Warto podkreślić, iż istniejące, zasygnalizowane powyżej formy wsparcia o charakterze informacyjnym powinno się stale i intensywnie udoskonalać, ponieważ na rynku pracy w sposób ciągły zachodzą przemiany społeczne i gospodarcze. Priorytetem musi stać się budowanie wielopłaszczyznowej informacji w zakresie możliwości, które generuje świat internetowy, albo konieczność pracy w trybie zdalnym.

W kontekście powyższych rozważań warto zauważyć, iż M. Wieczorkowska, za badaczem E. Drury, podaje przykładowe strategie, które mają na celu zatarcie różnic wiekowych w perspektywie funkcjonowania pracowników w zakładzie pracy. Autorka wymienia strategię, która bazuje na idei *age friendly workplace*. Jej centralnym założeniem jest tworzenie miejsc pracy, które są przyjazne bez względu na wiek danego pracownika. Jedno z głównych zadań wspomnianej strategii stanowi budowanie środowiska zatrudnienia nacechowanego uniwersalnością, jak ma to miejsce w przypadku tworzenia tzw. wzorowych aglomeracji miejskich, które uznaje się za przyjazne wszystkim ludziom. Idea kładzie nacisk na to, aby każdy mógł – bez względu na wiek, niepełnosprawność i ograniczenia – czuć się dobrze w mieście, w którym mieszka. Innymi słowy: chodzi o takie projektowanie rozwiązań, by każdy miał możliwość uznania, iż destynacja zawodowa, w której egzystuje, jest mu przyjazna i spełnia jego oczekiwania²⁰.

Przyjęcie omawianej idei za obowiązkową, jeśli mowa o budowaniu przyjaznych miejsc zatrudnienia w kontekście funkcjonowania zawodowego pracowników w średniej dorosłości, niewątpliwie może stać się trafnym krokiem w kreowaniu odpowiedzialnych, satysfakcjonujących miejsc zatrudnienia, w których ulegnie minimalizacji dyskomfort odczuwany ze względu na wiek pracownicy i inne różnice w aspekcie zawodowym, takie jak np. niepełnosprawność i dysfunkcje zdrowotne pracowników.

Zasygnalizowane rozważania można uzupełnić postulatami Kodeksu Dobrych Praktyk (European Code of Good Practice) z roku 2000, stworzonego przez Eurolink Age, odnoszącego się do zarządzania wiekiem w miejscu pracy. Kodeks wymienia 7 obszarów, w jakich należy podjąć aktywne i dynamiczne działania, aby zatrzymać starszych pracowników w zakładach pracy:

¹⁹ Ibidem, s. 7–10.

²⁰ M. Wieczorkowska, *Osoby starsze i ich potrzeby jako wyzwanie dla edukacji i rynku pracy*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Oeconomica”, 2020, vol. 1, t. 346, s. 138, [za:] E. Drury, *A European Code of Good Practice on Age and Employment (for Older Workers)*, „The Geneva Papers on Risk and Insurance”, 2011, t. 26, nr 4, s. 611–622.

- Pierwszy obszar – działania z organizacji z zakresu: edukacji, form szkoleniowych i dotyczącego rozwoju zawodowego pracowników.
- Drugi obszar – działania organizacji z zakresu elastycznych form zatrudnienia i przeobrażeń pracy.
- Trzeci obszar – działania organizacji z zakresu projektowania nowoczesnych miejsc zatrudnienia oraz promocję zdrowia w miejscu aktywności zawodowej.
- Czwarty obszar – działania organizacji z zakresu rekrutacji i obranych ścieżek HR-owych.
- Piąty obszar – działania organizacji z zakresu dostępnych ścieżek i możliwości awansu pracowników.
- Szósty obszar – obejmuje działania organizacji z zakresu zakończenia aktywności zawodowej z powodu przejścia na emeryturę.
- Siódmy obszar – działania organizacji z zakresu ciągłej pracy mającej prowadzić do zmiany podejścia młodych ludzi do starszych pracowników²¹.

W literaturze z zakresu aktywności zawodowej ludzi w wieku okołoemerytalnym zwraca się uwagę, iż problemy, z jakimi muszą się mierzyć osoby w tym wieku, są złożone. Wyróżnia się *retirement push & pull factors*, czyli czynniki, które mają wpływ na problemy, związane z poszukiwaniem i utrzymaniem zatrudnienia przez wspomnianą grupę osób starszych. B. Błaszczyk spośród czynników skutecznie zniechęcających do aktywności zawodowej osoby w wieku okołoemerytalnym wymienia przede wszystkim czynniki ekonomiczne, bowiem osoby pomiędzy 55 a 60 r.ż. dokonują często kalkulacji ekonomicznej, z której wynika, iż przejście na świadczenia okołoemerytalne jest korzystniejsze niż dalsza aktywność zawodowa. Osoby w tej grupie decydują się często zarówno na łączenie aktywności zawodowej w tzw. „czarnej strefie zatrudnienia” z pobieraniem świadczeń okołoemerytalnych²².

Zakończenie

Analiza źródeł literaturowych i przedstawione rozważania mogą prowadzić do następujących wniosków: aktywność zawodowa osób znajdujących się w okresie średniej dorosłości powiązana jest ze specyficznymi problemami na polu zawodowym. Bardzo istotny aspekt w tym zakresie niewątpliwie stanowią działania ze

²¹ Ibidem, s. 138.

²² B. Błaszczyk, *Sytuacja osób starszych na rynku pracy w Polsce. The situation of the elderly in the labour market in Poland*, „Gerontologia Polska”, 2016, nr 24, s. 53–54.

strony rządowej, ale też z perspektywy podmiotów, które zajmują się strategiami, mającymi na celu niwelowanie różnic wiekowych w perspektywie funkcjonowania pracowników w zakładzie pracy, ponieważ to dzięki ich wieloprofilowemu wsparciu osoby znajdujące się w okresie średniej dorosłości mogą skutecznie poradzić sobie z problemami, jakie napotykają na rynku pracy.

Jak przewiduje M. Wieczorkowska, należy przyjmować, iż w niedalekiej perspektywie czasowej osoby, które przekroczyły 55 r.ż., będą się wyróżniać się na tle osób, które są od nich młodsze i które ten wiek przekroczą za 3–4 lata, pod względem kilku czynników, tj. wykształcenia, aspiracji i oczekiwań, co jest równoznaczne z tym, iż osoby starsze będą nazywane „nowymi seniorami”. Powinno się więc już teraz – zdaniem tej autorki – poszukiwać świeżych rozwiązań na rynku pracy. Mają być one dostosowane do potrzeb „nowych seniorów”. Za badaczką przewidzieć można zbliżające się aktualne trendy, bowiem w jej analizie ta grupa osób będzie o wiele dłużej aktywna zawodowo, zaś granica pomiędzy przejściem na emeryturę a podjęciem ponownej aktywności zawodowej zatrze się – te osoby będą wykazywały chęć, jeśli mowa o zachowywaniu dwukierunkowego rodzaju aktywności życiowej, balansującej pomiędzy emeryturą a pracą zawodową. „Nowy senior” będzie otwarty na zawodową aktywność, będzie znał swoje możliwości, potrzeby, co z kolei będzie generowało potrzebę w zakresie wypracowania nowych standardów na rynkach zatrudnienia²³.

Tym samym powyższa refleksja stanowiła inspirację do podjęcia dalszych analiz teoretycznych w zakresie aktualnych trendów na rynku pracy w kontekście podjętej problematyki.

Bibliografia

- Becelewska D., *Repozytorium z rozwoju człowieka*, Wyd. Kolegium Karkonoskie. Państwowa Szkoła Zawodowa w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2006.
- Błaszczak B., *Sytuacja osób starszych na rynku pracy w Polsce. The situation of the elderly in the labour market in Poland*, „Gerontologia Polska” 2016, nr 24.
- Drur E., *A European Code of Good Practice on Age and Employment (for Older Workers)*, „The Geneva Papers on Risk and Insurance”, 2011, t. 26, nr 4.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, PWN, Warszawa 2000, [w:] D. Becelewska, *Repozytorium z rozwoju człowieka*, Wyd. Kolegium Karkonoskie. Państwowa Szkoła Zawodowa w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2006.
- Jeruszka U., *Edukacyjne wspieranie zatrudnienia osób w wieku 55+*, „Education of Economists and Managers. Problems. Innovations. Projects”, 2019, nr 53(3).
- Lubrańska A., *Psychospołeczne aspekty życia i pracy w kontekście różnic międzypokoleniowych i polityki organizacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2018.

²³ M. Wieczorkowska, op. cit., s. 125–143.

- Luty-Michalak M., *Aktywność zawodowa osób starszych w Polsce*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne”, 2018, nr 14(1).
- Mandrzejewska-Smól I, *Aktywność zawodowa osób starszych na współczesnym rynku pracy*, „Problemy Profesjologii”, 2014, nr 2.
- Richert-Każmierska A., Wasilczuk J., *Zatrudnienie czy samozatrudnienie – dylematy wspierania aktywności zawodowej osób starszych*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach”, 2014, nr 167.
- Salustowicz P., *Wykluczenie osób starszych – na przykładzie rynku pracy i kultury*, „Przełęcz Zachodni”, 2019, nr 4.
- Wieczorkowska M, *Osoby starsze i ich potrzeby jako wyzwanie dla edukacji i rynku pracy*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Oeconomica”, 2020, vol. 1, t. 346.

Katarzyna Kwaśniewska

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

REALIZOWANIE KONTAKTÓW Z DZIEĆMI W KONTEKŚCIE WYKONYWANIA WŁADZY RODZICIELSKIEJ

REALIZATION OF CONTACTS WITH CHILDREN IN THE CONNECT OF THE EXERCISE OF PARENTAL AUTHORITY

Streszczenie: Przedstawiciele wielu dyscyplin naukowych, m.in. pedagogiki, psychologii, socjologii i prawa, oraz praktyków, obserwując aktualną sytuację społeczną, dostrzegają niepokojącą tendencję do szeroko rozumianej alienacji rodzicielskiej. Izolowanie dziecka od jednego z rodziców jest formą przemocy emocjonalnej, która może prowadzić do zaburzeń emocjonalnych, osobowościowych, społecznych i rozwojowych dziecka. Odpowiednio uregulowane kontakty są istotną dziedziną życia dzieci.

Niniejszy artykuł traktuje o realizowaniu kontaktów z dziećmi w kontekście wykonywania władzy rodzicielskiej w ujęciu psychospołecznym oraz prawnym.

Słowa kluczowe: realizowanie kontaktów, władza rodzicielska, alienacja rodzicielska.

Abstract: Professionals from many scientific disciplines, including pedagogy, psychology, sociology and law, as well as practitioners, observing the current social situation, notice a disturbing trend towards parental alienation in its broadest sense. Alienation of a child from one parent is a type of emotional violence that can result in emotional, personality, social and developmental disorders of the child. Appropriately regulated contact is an important area of children's lives. This article focuses on the realization of contacts with children in the context of exercising parental authority from a psychosocial and legislative point of view.

Keywords: realization of contacts, exercise of parental authority, parental alienation.

Wprowadzenie

Przedstawiciele wielu dyscyplin naukowych, m.in. pedagogiki, psychologii, socjologii i prawa, oraz praktyków, obserwując aktualną sytuację społeczną, dostrzegają niepokojącą tendencję do szeroko rozumianej alienacji rodzicielskiej. Jak słusznie zauważył Rzecznik Praw Dziecka Marek Michalak w piśmie skier-

rowanym do Ministra Sprawiedliwości i Minister Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 21 kwietnia 2017 roku alienacja dziecka od jednego z rodziców jest formą przemocy emocjonalnej. Wskazał również, iż zachowania alienacyjne mogą prowadzić do zaburzeń emocjonalnych, osobowościowych, społecznych i rozwojowych dziecka. Podkreślił, że wciąganie w konflikt okołorozwodowy, manipulacja, sterowanie lękami, szantaż emocjonalny, jak również przekazywanie negatywnych postaw i przekonań wobec drugiego rodzica są powszechnymi praktykami¹.

Współcześnie obserwuje się proces dezinstytucjonalizacji związku małżeńskiego, który jest rezultatem zmieniających się kontekstów społecznych (np. pozostawanie z wieloma partnerami, posiadanie dzieci ze swoim partnerem lub kimś innym, dzieci pochodzące ze związków poza małżeńskich). Dorośli doświadczyli rozległego zakresu swobody w dokonywaniu wyborów dotyczących ich osobistego życia. Coraz to więcej form małżeństwa i jego alternatyw jest społecznie akceptowanych. Powszechne normy dotyczące instytucji małżeństwa i rodziny liczą się mniej². Ponadto, jak wynika z danych Głównego Urzędu Statystycznego opublikowanego w styczniu 2016 roku, wzrasta liczba osób pozostających w związkach nieformalnych³. Pojawiło się wiele nowych form życia: związki kohabitacyjne, rodziny zrekonstruowane powstałe na fundamencie powtórnych małżeństw, rodziny monoparentalne, związki homoseksualne czy życie w pojedynkę⁴.

Warto w tym miejscu zauważyć, że rodzina powinna stanowić miejsce do doświadczenia i przeżywania uczuć, w poczuciu zaspokojenia emocjonalnych potrzeb. Zaspokojenie tych potrzeb jest możliwe dzięki charakterystycznej dla rodziny deklaracji stałości i niezmienności związku rodzinnego⁵. Dzieci, których rodzice się rozstają, doświadczyli zachwiania owej stabilizacji.

Ministerstwo Sprawiedliwości prowadzi statystyki dotyczące wpływu pozwów rozwodowych, a także wydawanych orzeczeń. Analizując je, dostrzec można, iż wzrasta liczba rozwiązanych małżeństw.

¹ http://brpd.gov.pl/sites/default/files/wyst_2017_04_21_alienacja.pdf (dostęp: 10.04.2018 r.).

² T. Rostowska, *Psychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*, wyd. Difin, Warszawa 2009, s. 33–34.

³ https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5468/23/1/1/malzenstwa_i_dzietnosc_w_polsce.pdf (dostęp: 20.05.2018 r.).

⁴ A. Szczykutowicz, W. Tyburczyk *Życie rodzinne, czy życie w pojedynkę osób w okresie wczesnej dorosłości?*, [w:] A. Cudo, N. Kopec, K. Sawicki (red.), *Rodzina wobec wyzwań współczesności*, wyd. KUL, Lublin 2013, s. 26.

⁵ S. Badora, B. Zięba-Kołodziej, *Pedagogika opiekuńcza. Perspektywy myślenia o rodzinie*, Wyd. Difin, Warszawa 2015, s. 19.

Tabela 1. Liczba orzeczonych rozwodów i separacji w latach 2010–2018 w Polsce

| | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Rozwód | 67800 | 66657 | 66878 | 67133 | 67864 | 68787 | 69539 | 68493 |
| Separacja | 3370 | 3234 | 3018 | 2643 | 2184 | 2106 | 2181 | 2037 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie Ewidencji spraw o rozwód, separację w pierwszej instancji w Sądach Okręgowych Wydziału Statystycznej Informacji Zarządczej Departament Strategii i Funduszy Europejskich Ministerstwa Sprawiedliwości ⁶.

Na marginesie należy zauważyć, że nie prowadzi się statystyk rozstających się rodziców pozostających w związkach nieformalnych. Przypuszczać należy, iż liczba ta jest znaczna. Oznacza to ogromną ilość dzieci potencjalnie zagrożonych poważnymi problemami.

Prócz wyroków rozwodowych należy w tym miejscu przywołać orzecznictwo sądów rejonowych. Sędziowie rodzinni w swoich kompetencjach mają orzekanie w przedmiocie uregulowania kontaktów z małoletnimi, zmienianie ustaleń sądów okręgowych w powyższym przedmiocie, a także czuwanie nad prawidłowym przebiegiem kontaktów, mając możliwość ich egzekwowania.

W związku z powyższym z ramienia Rzecznika Praw Dziecka⁷ organizowanych jest wiele kampanii społecznych, wpisujących się w obszary zadań wyszczególnionych przez Rzecznika, m.in.: szersze wykorzystanie mediacji, wprowadzenie rozwiązań zabezpieczających skuteczną realizację postanowień sądowych, korzystanie z instrumentarium mającego na celu uświadomienie rodzicom potrzeb dziecka, m.in. kierowanie na terapię rodzinną, prowadzenie szeroko zakrojonych działań informacyjnych i kampanii społecznych uświadamiających problem alienacji dziecka od jednego z rodziców, urealnienie mechanizmów wczesnego wspierania rodziny przeżywającej trudności.

Psychospołeczne i prawne aspekty wykonywania władzy rodzicielskiej i realizowania kontaktów z dziećmi w świetle literatury

W niniejszym artykule zebrano dorobek naukowy pedagogów, psychologów oraz socjologów w celu zdefiniowania pojęcia rodziny jako środowiska, w którym wzrasta dziecko, z zaakcentowaniem alternatywnych jej form, a także pojęcia kryzysu rodziny. Szczególną uwagę poświęcono opisowi potrzeb dziecka, postaw

⁶ <https://isws.ms.gov.pl/pl/baza-statystyczna/opracowania-wieloletnie> (dostęp: 31.10.2018 r.).

⁷ www.brpd.gov.pl/kampanie-spoeczne (dostęp: 23.05.2018 r.).

rodzicielskich oraz więzi łączących członków rodziny. Oddano się również rozważaniom nad prawnym aspektem wykonywania władzy rodzicielskiej.

Rodzina

Sytuacja małżeństwa i rodziny, a co z tym związane model życia rodzinnego silnie związane są z gwałtownie zmieniającymi się uwarunkowaniami ekonomiczno-cywilizacyjnymi. Obserwuje się różnorodność form życia małżeństwo-rodzinnego, zmiany zasad funkcjonowania rodziny, a także pełnionych ról przez jej członków. W związku z tym poniżej omówione zostanie pojęcie rodziny, postawy wychowawcze, role rodzicielskie oraz kompetencje opiekuńczo-wychowawcze, a także problem dezintegracji rodziny.

Współczesne znaczenie i rozumienie rodziny

Jedną z kluczowych potrzeb psychologicznych człowieka jest potrzeba bliskości z innymi ludźmi (potrzeba afiliacji), polegająca na tworzeniu i utrzymywaniu długotrwałych pozytywnych interakcji. Podstawą są doświadczenia emocjonalne w relacji dziecka z rodzicami i innymi bliskimi osobami⁸.

Podstawę rodziny zgodnie z obowiązującymi przepisami prawa tworzy małżeństwo mężczyzny i kobiety⁹. Rodzina jako grupa i instytucja społeczna, znajduje się w centrum zainteresowania wszystkich nauk społecznych. Najczęściej rozpatruje się ją na gruncie socjologii, oceniając ją przez pryzmat społeczeństwa. Wiele uwagi poświęca jej również psychologia, antropologia kulturowa, prawo oraz pedagogika. W nurcie rozważań pedagogiki opiekuńczej rodzina traktowana jest jako najważniejsze środowisko opiekuńczo-wychowawcze¹⁰.

Życie rodzinne jest zjawiskiem powszechnym w dziejach ludzkości. Historia nie zna, bowiem społeczeństwa, w którym podstawową formą życia społecznego nie byłaby rodzina – pozostaje ona trwałym elementem każdej struktury społecznej mimo różnic kulturowych społeczeństw¹¹. Realizując zadania wobec swoich

⁸ Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, wyd. Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn 2006, s. 126–127.

⁹ Art. 1 Ustawy z dnia 25 lutego 1964 r. -Kodeks rodzinny i opiekuńczy (Dz.U. 1964 Nr 9, poz. 59).

¹⁰ S. Badora, B. Zięba-Kołodziej, op. cit., s. 9.

¹¹ W. Majkowski, *Rodzina w systemie wartości Polaków: pomiędzy teorią a praxis*, [w:] W. Muszyński (red.), *Rodzina jako wartość: wzory-modele-redefinicje*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2015, s. 58–59.

członków, a także wobec społeczeństwa spełnia funkcje, które umożliwiają jednostce wzrastanie w społeczeństwie¹². To w niej następuje przekaz zwyczajów, wartości i norm postępowania¹³.

Każda rodzina istnieje w określonym społeczeństwie i jest w ten czy inny sposób zależna od ram określonych w stosunkach społecznych i prawnych. Tworząc system norm, obyczajów, pełniąc określone role, zaspokajają indywidualne potrzeby jej członków, a także istotne potrzeby szerszej grupy społecznej – poprzez utrzymywanie równowagi demograficznej i socjalizację potomstwa¹⁴. Stanowi ona pierwsze środowisko społeczne dla dziecka, które co do zasady nie zmienia się do czasu usamodzielnienia się jednostki. Jednym z podstawowych zadań rodziny jest, więc zapewnienie dzieciom odpowiednich warunków do wzrostu i rozwoju. Poprzez zamierzone oddziaływania opiekuńcze i wychowawcze oraz niezamierzone wpływy, które są wynikiem wzajemnych stosunków, interakcji między jej członkami, rodzina wpływa na fizyczny, psychiczny i społeczny rozwój dziecka. Rodzice przekazują dzieciom normy, wzory zachowań i obyczaje społeczne. W ten sposób młody człowiek buduje własny świat wartości. Warto więc zwrócić uwagę na konsekwencje postępowania dorosłych – mogą oni bowiem pomóc dziecku, utrudniać lub hamować rozwój, wpływając na kształtującą się osobowość¹⁵.

Współcześnie obserwuje się przedefiniowanie pojęcia rodziny. Powszechność alternatywnych form małżeńsko-rodzinnych spowodowana jest gwałtownymi zmianami we współczesnym świecie oraz daleko posuniętą liberalizacją życia. Przeobrażenia społeczno-ekonomiczne, migracja ludności, bezrobocie, trudności finansowe i mieszkaniowe młodych ludzi nie sprzyjają zawieraniu związków i ich trwałości. Atrakcyjność związków nieformalnych powodowana jest również faktem braku ograniczeń partnerów obowiązkami i zależnością¹⁶. W związku z tym wyodrębniono alternatywne formy rodzinne m.in.: „dwie osoby tej samej płci wychowujące dzieci (*rainbow family*), osobę samotnie wychowującą dziecko (*single parent family*), a także osobę żyjącą samotnie, bez dzieci czy jakiegokolwiek partnera (*single person family*)”¹⁷. Inny podział alternatywnych form życia rodzinnego, rozumianych jako wzajemne układy seksualne i partnerskie, stano-

¹² M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, Państwowe Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1975, s. 35–42.

¹³ A. Cudo, N. Kopeć, K. Sawicki, op. cit., s. 8.

¹⁴ S. Badora, B. Zięba-Kołodziej, op. cit., s. 15.

¹⁵ F. Adamski, *Socjologia małżeństwa i rodziny. Wprowadzenie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982, s. 49–52.

¹⁶ I. Janicka, *Dzieci rodziców kohabitujących*, [w:] I. Janicka (red.), *Rodzice i dzieci w różnych systemach rodzinnych*, Impuls, Kraków 2010, s. 91.

¹⁷ A. Cudo, N. Kopeć, K. Sawicki, op. cit., s. 8.

wią: małżeństwa otwarte, rodzicielstwo zastępcze, komuny, związki homoseksualne i związki kohabitacyjne¹⁸. Klarowną definicję alternatywnych rodzin proponuje Anna Kwak: „nietradycyjne rodziny, czyli alternatywy dla tradycyjnej rodziny nuklearnej, to wszystkie istniejące jej odmiany, które są pozbawione takich cech, jak: usytuowanie prawne, trwanie przez całe życie, wyłączność seksualna między jedną kobietą i jedynym mężczyzną w związku małżeńskim, posiadanie dzieci, wysoka pozycja mężczyzny”¹⁹.

Definiowanie i zaspokajanie potrzeb dziecka jako element kompetencji opiekuńczo-wychowawczych rodziców

Z powyżej przytoczonych rozważań jednoznacznie wynika, że rodzina stanowi dla dziecka najlepsze środowisko rozwojowe, dzięki możliwości otoczenia go indywidualną opieką i zaspokajaniem potrzeb, które stanowi podstawowe zadanie rodziców.

Jedną z kluczowych potrzeb psychologicznych człowieka jest potrzeba afiliacji, rozumiana jako utrzymywanie bliskości z innymi ludźmi, poprzez tworzenie i utrzymywanie długotrwałych, pozytywnych interakcji. Z powyższym związane są doświadczenia emocjonalne z osobami bliskimi. Zdzisław Dąbrowski wyróżnił szereg potrzeb, jakie powinny zostać zaspokojone w rodzinie. Są to potrzeby: akceptacji, bezpieczeństwa, dobrej perspektywy, stabilizacji, przynależności i miłości, pozytywnego oddźwięku psychicznego, intymności i rozluźnienia, pomocy i oparcia, uznania dla wszystkich konstruktywnych poczynań, ekspresji emocjonalnej oraz wyłączności²⁰.

Podobnie potrzeby charakteryzuje Jane Nelsen. Jako pierwszą przywołana autorka opisuje: poczucie przynależności i znaczenia, wyrażającą się we wrażeniu, że jesteśmy bezwarunkowo akceptowani tacy, jacy jesteśmy, a nie z powodu tego, że dobrze się zachowujemy lub dobrze coś robimy. Dzieci, które nie czują przynależności, stają się zniechęcone, co prowadzi do złego zachowania. Poprzez naganne zachowanie dzieci informują dorosłych, że potrzebują więcej uwagi, czasu, odbudowania więzi oraz przekazania wiedzy²¹.

¹⁸ A. Kwak, *Rodzina i jej przemiany*, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych UW, Warszawa 1994, s. 53–54.

¹⁹ Idem, *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Żak, Warszawa 2005, s. 84.

²⁰ Z. Dąbrowski, op. cit., s. 126–127.

²¹ J. Nelsen, C. Erwin, R. Duffy, *Positive Discipline for Preschoolers. For Their Early Years – Raising Children Who Are Responsible, Respectful, and Resourceful*, Warszawa 2018, s. 18–19.

Drugą potrzebą, którą wymienia Nelsen, to postrzeganie siebie jako istoty zaradnej i zdolnej. Chcąc zaspokoić tę potrzebę, rodzic powinien stwarzać warunki do podejmowania decyzji, przyswajania nowych umiejętności, polegania na nich. Przy tym winien pamiętać, że dziecko czuje się zaradne i zdolne, wówczas gdy doświadcza własnej zaradności i samowystarczalności, osiągając małe sukcesy, ucząc się potrzebnych umiejętności²².

Kolejną potrzebą to niezależność i autonomia. Zadaniem rodzica jest pomagać dziecku korzystać z autonomii w pozytywny sposób, uczestnicząc z nim w rozwiązywaniu problemów, ucząc nowych umiejętności, szanując innych i współdziałając z nimi²³.

Ostatnią potrzebą są umiejętności społeczne i życiowe. Nauka radzenia sobie w relacjach z dziećmi i dorosłymi, samodzielne jedzenie, ubieranie, bycie odpowiedzialnym. Zadaniem rodziców jest wykorzystywanie chwil życia codziennego do nauki kompetencji, zaradności²⁴.

Znajomość potrzeb oraz sposób ich zaspokajania uznać należy za elementarną wiedzę, którą powinni posiadać rodzice. Wiedza ta jest ściśle związana z kompetencjami rodzicielskimi, jakie prezentować mogą dorośli. Kompetencje definiuje się jako „zdolność i gotowość do wykonywania zadań na oczekiwanym poziomie”, inaczej: „wyuczana umiejętność robienia rzeczy dobrze, rozwinięte sprawności niezbędne do radzenia sobie z problemami”²⁵. Kompetencje rodzicielskie są więc wiedzą, umiejętnościami posiadanymi przez rodziców, procedurami wychowawczymi, które znacząco wpływają na rozwój dziecka. Umiejętności i nawyki wyrażają się m.in. w czynnościach związanych z dbaniem o higienę dziecka, opieką i roztaczaną troską. Kompetencje rodzicielskie winny być nieustannie kształtowane i poszerzane. Oznacza to konieczność podejmowania nowych ról społecznych, zmian aktywności w różnych obszarach życia, jak również zmian motywacji w działaniu²⁶. Tym bardziej w zmieniających się warunkach cywilizacji przemysłowej zachodzi potrzeba opartego na podstawach naukowych przygotowania pedagogicznego rodziców do pełnienia funkcji emocjonalnej, socjalizacyjnej i wychowawczej w rodzinie²⁷.

²² Ibidem, s. 19.

²³ Ibidem, s. 19–20.

²⁴ J. Nelsen, C. Erwin, R. Duffy, op. cit., s. 20–21.

²⁵ M. Czerpaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą*, wyd. Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 1994, s.134.

²⁶ A. Dudak, *Samotne ojcostwo*, Impuls, Kraków 2006, s. 68–71.

²⁷ S. Cudak, *Znaczenie więzi emocjonalnych w rodzinie dla prawidłowego funkcjonowania dzieci*, „Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy”, 2012, nr 2(4), s. 31–39.

Postawy wychowawcze

Przywołane powyżej potrzeby rodzice zaspokajają, stosując różne postawy rodzicielskie. Postawy macierzyńskie czy ojcowskie można definiować jako tendencję do zachowania się w pewien specyficzny sposób w stosunku do dziecka, reakcja ta musi być utrwalona, winna dominować w sposobie odnoszenia się do dziecka i w sposobie myślenia o nim²⁸. Wobec tego postawę można określić jako „względnie stałą organizację czynnika poznawczego oraz uczuciowo-motywacyjnego i behawioralnego, wyznaczającego określone ustosunkowanie, wyrażające się w gotowości podmiotu do pozytywnych lub negatywnych reakcji wobec otoczenia”²⁹.

Między rodzicami a dziećmi mogą istnieć różne wzory interakcji. W związku z obowiązkiem rodziców zaspokajania potrzeb emocjonalnych, fizycznych, społecznych i psychologicznych dzieci rozwijać oni muszą strategie – style rodzicielskie³⁰. Postawa rodzicielska jest całościową formą indywidualnego ustosunkowania się zarówno ojca, jak i matki do dziecka, a także zagadnień wychowawczych³¹. Jako podstawę powstawania prawidłowych postaw rodzicielskich traktować należy swobodny kontakt z dzieckiem, zrównoważenie uczuciowe rodziców i ich autonomię wewnętrzną.

Do właściwych postaw rodzicielskich – wymienionych przez Marię Ziemską – należą:

- akceptacja – polegająca na przyjęciu dziecka takim, jakie ono jest, poznawaniu i zaspokajaniu potrzeb, pozwalaniu na niezależność; postawa ta buduje poczucie bezpieczeństwa i zadowolenia z własnego istnienia;
- współdziałanie – przejawiające się zaangażowaniem i zainteresowaniem rodziców aktywnością dziecka;
- dawanie swobody – właściwej dla wieku, utrzymując autorytet, kierując dzieckiem, będąc obiektywnym w ocenach;
- uznanie praw dziecka – poprzez możliwość ponoszenia odpowiedzialności za własne działanie, szanując indywidualność.

Podsumowując, należy stwierdzić, iż rodzice przejawiający pozytywne postawy wychowawcze chętnie otaczają dziecko troską, opieką, zaspokajają jego potrzeby, są cierpliwi, łatwo nawiązują przyjemny kontakt z dzieckiem, obiektywnie oceniają dziecko i akceptują je³².

²⁸ M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973, s. 31–33.

²⁹ M. Plopa, *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Impuls, Kraków 2011, s. 244.

³⁰ Ibidem, s. 241.

³¹ M. Plopa, *Psychologia rodziny...*, op. cit., s. 245.

³² M. Ziemska, op. cit., s. 57–59.

Na drugim kontynuum wyróżnić należy negatywne postawy, tj. odtrącenie, unikanie, nadmierne ochranianie, zbytnie wymaganie. Tworzą one przeciwstawne pary do prawidłowych postaw.

Odrącenie polega na nadmiernym dystansie uczuciowym i dominacji rodziców. Dziecko stanowi ciężar, ogranicza swobodę rodziców, przeszkadza w robieniu kariery. Nieokazywanie uczuć pozytywnych, demonstrowanie negatywnych, dezaprobata, otwarta krytyka, podejście dyktatorskie, niedopuszczanie dziecka do głosu, zwracanie się do niego za pomocą rozkazów, represywne żądania, surowe kary, zastraszanie, brutalne postępowanie z dzieckiem są postawami opisującymi odrzucenie³³.

Nadmiernym dystansem uczuciowym charakteryzuje się również nieprawidłowa postawa – unikająca, polegająca na uległości i bierności. Postawę tę charakteryzuje ponadto ubogi stosunek uczuciowy między rodzicami a dzieckiem, obojętność uczuciowa rodziców. Rodzice są bezradni, obcowanie z dzieckiem nie sprawia im przyjemności, a czasem odczuwane jest jako trudne. W relacji tej kontakt z dzieckiem jest luźny, nadmiernie swobodny, liberalny. Rodzice bywają niekonsekwentni, lekkomyślni, obojętni wobec niebezpieczeństw. Krańcowym zachowaniem jest porzucenie dziecka³⁴.

Postawa nadmiernie chroniąca uwidacznia się w braku krytycyzmu wobec dziecka, uważaniu je za wzór doskonałości. Rodzice prezentujący tę postawę traktują dziecko jako „dzidziusia”, są przesadnie opiekuńczy, nadmienienie po-błażliwi, nie doceniają jego możliwości, rozwiązują za nie trudności, nie dopuszczają do samodzielności, usuwają wszelkie trudności z jego życia. Rodzice są wścibscy, izolują społecznie dziecko, są nadmiernie zaabsorbowani jego zdrowiem. Ponadto tolerują zachcianki, zaspokajają kaprysy, pozwalają panować nad rodziną³⁵.

Ostatnią negatywną postawą rodzicielską jest nadmierne wymaganie. W tym typie postaw rodzice również skoncentrowani są zbytnio na dziecku, ale posiadają cechy dominacji. Stosując tę postawę, rodzice nie liczą się z możliwościami dziecka, dopasowując je do wytworzonego wzoru. Dziecko pozostaje pod presją wymagań. Rodzice stawiają wygórowane wymagania, narzucają autorytet, nie przyznają dziecku prawa do samodzielności, ograniczają jego swobodę poprzez narzucanie, zmuszanie, nagany, sztywne reguły. Rodzice pragną przyspieszyć rozwój dziecka, są przesadnie nastawieni na osiągnięcia³⁶.

³³ Ibidem, s. 61.

³⁴ Ibidem, s. 61–62.

³⁵ Ibidem, s. 62–63.

³⁶ Ibidem, s. 63–64.

Mieczysław Plopa podkreśla, że strategie wychowywania dzieci ujawniają się w fizycznym oraz werbalnym odnoszeniu się do dziecka³⁷. Wyróżnia on wśród postaw rodzicielskich – postawę akceptacji, odrzucenia, nadmiernego wymagania, autonomii, niekonsekwencji oraz nadmiernego ochraniania. Ponieważ w badaniach prowadzonych przez biegłych na zlecenie sądów korzysta się z kwestionariuszy autorstwa Mieczysława Plopa, poniżej zostaną omówione postawy opisane przez przywołanego autora.

Według niego postawa rodzicielska zawiera w sobie trzy komponenty: poznawczy – wyrażający się w formie poglądu na dziecko, oceny jego zachowania, uczuciowo-motywacyjny – widoczny w wypowiedziach, tonie głosu, sposobie ekspresji oraz behawioralny – odzwierciedlający się w zachowaniu rodzica wobec dziecka, jego sposobie traktowania dziecka, rozwiązywania problemów czy stosowania kar i nagród³⁸.

Postawa akceptacji polega na rozumieniu dziecka i akceptowaniu jego cech temperamentu. Podejście to oparte jest na życzliwym stosunku do dziecka, okazywaniu ciepła i zrozumienia. Rodzice prezentujący tę orientację są wrażliwi na potrzeby, troski, problemy, aspiracje dziecka. Współtowarzyszenie dziecku jest dla rodzica źródłem satysfakcji, przyjemności i radości³⁹. Fizyczne wyrażanie akceptacji obejmuje więc m.in. przytulanie, całowanie, pieszczenie, uśmiechanie się, spojrzenia pełne aprobaty, bawienie się. Natomiast ustne wyrażanie ciepła obejmuje chwalenie, prawienie komplementów, mówienie różnych innych przyjemnych rzeczy⁴⁰.

Zachowanie autorytarne, polegające na nieliczeniu się z dzieckiem, jego zdolnościami, planami, ograniczeniami, to postawa nadmiernych wymagań. Rodzice prezentujący tę postawę akceptują jedynie te działania dziecka, które są zgodne z ich poglądami. Natomiast brak spodziewanych osiągnięć spotyka się z krytyką i arogancją. Rodzice ci mają swoją wizję dobra dziecka⁴¹. Rodzicielskie odrzucenie definiowane, więc jest jako nieobecność lub odrzucenie dziecka wyrażające się poprzez fizyczne i werbalne wyrażanie obojętności, zaniedbania, wrogości, agresji⁴².

Postawa autonomii wspiera dziecko w dążeniu do samodzielności i niezależności. Rodzice są elastyczni, potrafią dostrzec i docenić potrzebę współdecydowania

³⁷ M. Plopa, *Psychologia rodziny...*, op. cit., s. 242.

³⁸ Ibidem, s. 245.

³⁹ M. Plopa, *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*, Impuls, Kraków 2008, s. 171.

⁴⁰ Idem, *Psychologia rodziny...*, op. cit., s. 242.

⁴¹ Idem, *Więzi w małżeństwie i rodzinie...*, op. cit., s. 173.

⁴² Idem, *Psychologia rodziny...*, op. cit., s. 242.

o swoich sprawach, szanują prywatność. Nie narzucają swojego zdania, ale wskazują alternatywne sposoby postępowania oraz wykazują ich skutki. Poprzez swoje zachowanie prowokują dziecko do refleksji⁴³. Styl ten łączy emocjonalne ciepło i wymiar kontroli z otwartym dialogiem. Uczucia oraz punkt widzenia dziecka nie jest negowany, dyskwalifikowany czy ignorowany. Rodzice dają dziecku wytyczne odnośnie do jego zachowania, ale są one pełne szacunku dla potrzeb dziecka⁴⁴.

Postawa niekonsekwentna polega na wzajemnym przeplataniu się postaw akceptującej z nerwową. Obserwowana jest pewna niekonsekwencja w wymiarze uczuciowym poprzez zmienne nastroje rodzica. Nadmierna nerwowość powoduje, że dzieci ujawniają nieufność, opór wobec zwierzania się rodzicom⁴⁵.

Postawa nadmiernie ochraniająca polega natomiast na przejawianiu zbyt dużej troski i niepokoju o dziecko. Rodzice stosujący tę postawę ingerują w sprawy dziecka, jego problemy, chcą wszystko wiedzieć, doradzać. Wynika to z nadmiernej troski o dziecko, z przeświadczenia, że dzieckiem należy opiekować się przez całe życie⁴⁶.

Podsumowując powyższe rozważania, należy zwrócić uwagę na fakt, iż sposób, w jaki rodzice wychowują dzieci, wpływa na ich osobowość. Emocjonalne ciepło i akceptacja ze strony rodziców buduje pozytywne nastawienie do siebie samego, jak i innych osób⁴⁷. Dzieci wzrastające w ciepłym klimacie rodzinnym, w którym rodzice są wrażliwi na rozwojowe potrzeby dziecka, stwarzają sytuacje, które pozwalają dziecku na optymalną realizację zasobów, dojrzałe budowanie tożsamości, przez co dzieci są bardziej uczciwe, altruistyczne zorientowane na współdziałanie, ufne, z wyższym poczuciem własnej wartości, lepiej funkcjonują w szkole, są lepiej zmotywowane do nauki, mają więcej przyjaznych relacji z rówieśnikami⁴⁸. Natomiast u dzieci wychowujących się w klimacie, w którym nie ma racjonalnego nadzoru, widoczna jest wrogość, odrzucenie. Stosowanie przymusu sprzyja powstawaniu zaburzeń rozwojowych, takich jak agresywność, zaburzenia psychiczne, szkolne niepowodzenia, nadużywanie środków psychoaktywnych⁴⁹. Odrzucenie i nadmierna kontrola mają związek z późniejszym samokrytycyzmem⁵⁰.

⁴³ Idem, *Więzi w małżeństwie i rodzinie...*, op. cit., s. 173.

⁴⁴ Idem, *Psychologia rodziny...*, op. cit., s. 242.

⁴⁵ Idem, *Więzi w małżeństwie i rodzinie...*, op. cit., s. 173–174.

⁴⁶ Ibidem, s. 174.

⁴⁷ M. Decovic, W. Meeus, *Peer relations in adolescence: Effects of parenting ad adolescents self-concept*, „Journal of Adolescence”, 1997, 20, s. 163–176.

⁴⁸ M. Plopa, *Psychologia rodziny...*, op. cit., s. 243.

⁴⁹ Ibidem, s. 243.

⁵⁰ M. Decovic, W. Meeus, op. cit., s. 163–176.

W procesie kształtowania się postaw rodzicielskich biorą udział takie czynniki jak: potrzeby, wpływ środowiska społecznego, cechy osobowości, traumatyczne wydarzenia, procesy emocjonalne, wcześniejsze doświadczenia, a także rodzina pochodzenia, jakość związku rodziców oraz czynniki tkwiące w dziecku⁵¹.

Wobec tego należy oddziaływać na negatywne postawy rodzicielskie w celu ich przekształcenia, tak by uzyskać trwałą zmianę zachowania. Problemy związane z nieprawidłowym zachowaniem rodziców wobec dziecka wynikają z postaw emocjonalnych wobec dziecka. Oddziaływanie na postawy rodzicielskie wymaga zainteresowania poszczególnymi członkami rodziny, a przede wszystkim ich wzajemnymi stosunkami⁵².

Podejmowanie i wypełnianie ról rodzicielskich

Warto pamiętać, iż na jakość pełnienia roli rodzicielskich wpływają przekonania na ich temat. Niska ocena roli macierzyńskiej lub ojcowskiej może spowodować jej całkowite lub częściowe odrzucenie poprzez przesunięcie obowiązków rodzicielskich na dalszy plan, scedowanie ich na inne osoby z rodziny lub instytucje. Trudność sprawić może również pełnienie przez tę samą osobę różnych ról społecznych, np. rodzicielskiej i zawodowej⁵³. Role rodzicielskie analizowane mogą być z punktu widzenia różnych koncepcji teoretycznych, m.in. teorii systemowych rodziny, koncepcji rozwojowych oraz teorii ról i ujęć dialektycznych. Teorie systemowe podkreślają wzajemność oddziaływań członków rodziny w jej systemie. Dochodzi tu do regulacji wzajemnych reakcji między partnerami, a także między nimi a dzieckiem oraz otoczeniem, które stanowi potencjalne źródło wsparcia. Wzajemne interakcje łączą się z więziami z dzieckiem, przez co ściśle związane są z jego rozwojem.

Powszechnym ujęciem rodzicielstwa jest podejście etapowe, w którym definiuje się pojęcie roli rodzicielskich jako zmian normatywnych, oddziałujące na wszystkie sfery życia, kształtujące poczucie tożsamości. W teorii tej zwraca się uwagę na bieg życia rodzinnego, łącząc stadia rozwoju poszczególnych członków rodziny z fazami życia rodzinnego. W ujęciu dialektycznym natomiast koncertuje się na konflikcie związanym z autonomią vs. współzależnością. Rodzice doświadczają poczucia ograniczonej niezależności w związku z opieką nad dzieckiem⁵⁴.

⁵¹ M. Plopa, *Psychologia rodziny...*, op. cit., s. 246.

⁵² M. Ziemska, op. cit., s. 191–193.

⁵³ Ibidem, s. 25.

⁵⁴ M. Kaźmierczak, *Oblicza empatii w procesie adaptacji do rodzicielstwa*, wyd. SCHOLAR, Warszawa 2015, s. 18–20.

Kolejną koncepcją rodzicielstwa jest teoria ról. Podkreśla się w niej wymagania roli rodzicielskiej oraz doświadczany przez kobietę i mężczyznę stres. Zwraca się w niej również uwagę na konflikt ról, ich rozwój i zmianę oraz wzajemne wpływanie na siebie funkcji wypełnianych przez poszczególnych członków rodziny⁵⁵.

Odnosząc się do rodzicielstwa, należy w tym miejscu zwrócić uwagę na zagadnienie wpływu stereotypów płci, które to wyznaczają normy do realizacji roli ojca i matki. Aktualnie oczekiwania wobec ról ojcowskich i macierzyńskich stają się coraz bardziej podobne. Podstawowym tego wyrazem jest fakt, że kobiety, jak i mężczyźni definiują się w roli rodzica, biorąc pod uwagę osobistą i zawodową sferę życia. Z drugiej zaś strony nadal w percepcji społecznej widoczny jest podział zadań rodzinnych na kobiece i męskie. Obserwuje się „matrycentryczność, która oznacza, że to kobiety przejmują odpowiedzialność za wykonywanie większości codziennych obowiązków związanych z opieką nad dziećmi i ich wychowaniem”⁵⁶. W związku z powyższym mężczyźni wypełniają role żywiciela rodziny, kobiety natomiast sprawują funkcje opiekuńcze. Role społeczne kształtują zbiór cech przypisywanych kobietom i mężczyznom. Dlatego też cechy związane z relacjami interpersonalnymi uznawane są za kobiece, natomiast męskie łączone są z dostarczaniem dóbr ekonomicznych⁵⁷.

Korzystne zatem byłoby opisywanie „odpowiedzialnego rodzicielstwa” rozumianego, jako zaangażowanie zarówno kobiety, jak i mężczyzny w opiekę nad dzieckiem, zaznaczając jednocześnie, że ojciec jest pierwszą osobą po matce, która nawiąże z dzieckiem więź sprzyjającą jego rozwojowi⁵⁸.

Współcześnie promuje się „kulturę ojcostwa”, zgodnie z której założeniami mężczyźni wiążą z wypełnianiem roli ojca dawanie wsparcia nie tylko finansowego, a również emocjonalnego. Ojcowie działający w tym nurcie porzucają patriarchalną koncepcję rodziny, w której to ojciec dominuje, zarządza systemem rodzinnym na rzecz bliskich, emocjonalnych relacji rodzinnych i elastycznego podejścia do ról rodzicielskich, koncentrując się na silnym wspieraniu roli matczynej. W opozycji do tego nurtu stoi ten, który podkreśla tradycyjną rolę męską w rodzinie. Zgodnie z tą koncepcją mężczyzna winien pełnić rolę głowy rodziny, gwarantować ład społeczny i zapewniać opiekę kobiecie i dzieciom. W teorii tej ojcostwo ocenia się przez pryzmat racjonalności, nie natomiast emocjonalności⁵⁹.

⁵⁵ Ibidem.

⁵⁶ Ibidem, s. 36.

⁵⁷ Ibidem, s. 36–38.

⁵⁸ Ibidem, s. 45.

⁵⁹ Ibidem.

Przemiany, które dokonują się w dziedzinie form życia rodzinnego pociągnęły za sobą również społeczne konsekwencje dla instytucji ojcostwa. Przejawiają się one w nieobecności ojca w życiu rodziny, przede wszystkim w rozwoju i wychowaniu dzieci. Mówić więc można o kryzysie ojcostwa⁶⁰. Powyższe może też wynikać z przekonania o ojcowskiej niekompetencji, która wydaje się silnie zakorzeniona w kulturze, podobnie jak przedstawianie ojców jedynie jako pomocników⁶¹. Podkreślić jednak należy, że jest to tylko stereotypowy pogląd, dla pedagoga, bowiem niepodważalna jest teza, iż ojciec jest dla dziecka równoważną, alternatywną figurą przywiązania oraz przewodnikiem do świata zewnętrznego (zgodnie z teorią Bowlby'ego). Zgodnie ze współczesną, opartą na badaniach wiedzą role matki i ojca to role komplementarne⁶².

Warto podjąć się próby opisanego „dobrego ojca”. Według Marty Majorczyk dobry ojciec to ten, który jest obecny w życiu dziecka – tak fizycznie, jak i psychicznie. Ponadto jest „współczujący, opiekuńczy cierpliwy, konsekwentny, stanowczy i komunikatywny. Wzorowy ojciec charakteryzuje się wysokim poziomem odpowiedzialności i ma właściwą, całościowo stabilną i spójną hierarchię wartości, którą kieruje się w życiu codziennym. (...) ma autorytet u dziecka opierający się na ojcowskim zaangażowaniu”⁶³. Obecność ojca w procesie wychowania jest więc niezbędna. Wraz z rozwojem wolnych związków, alternatywnych form życia rodzinnego, a także wzrastającą liczbą rozwodów utrwała się w społeczeństwie przekonanie, że w wychowaniu dziecka można ojca do pewnego stopnia zastąpić inną osobą. Teza ta jednak nie znajduje poparcia w wiedzy psychologicznej, zgodnie z którą rola ojca w pierwszych dwóch latach życia dziecka jest powszechnie uznawana⁶⁴.

pozytywnym zjawiskiem jest rosnące zainteresowanie społeczne i badawcze rolą ojca, połączone z promowaniem odpowiedzialnego ojcostwa w rodzinach i społecznościach, w związku z czym obserwuje się pojawienia coraz większej liczby inicjatyw skierowanych do ojców. Istnieje wiele programów wspierania ojcostwa, które różnią się między sobą pod względem celów, grupy docelowej, zaplanowania, stosowanych metod i ewaluacji⁶⁵. Niestety mężczyźni niechętnie

⁶⁰ M. Majorczyk, *Rola ojca w poglądach i planach życiowych młodych mężczyzn*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa, Poznań 2013, s. 9.

⁶¹ B. Cosson, E. Graham, *Czułem się jak piąte koło u wozu: opowieści ojców o wyłączeniu z rodzicielskiej drużyny*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” Vol. 13 Nr 3 (2014) s. 172–191.

⁶² M. Czub, *Specyfika relacji dziecka z ojcem w pierwszych latach życia z perspektywy teorii przywiązania*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” Vol. 13 Nr 3 (2014), s. 75–93.

⁶³ M. Majorczyk, op. cit., s. 34.

⁶⁴ R. Gay, *Serce mamy, serce taty. Dzieci i ich rozwój – wyzwanie dla rodziców*, Espe, Kraków 2006, s. 46.

⁶⁵ J. Bronte-Tinkew, M. Burkhauser, A. Metz, *Elementy obiecujących praktyk w programach wsparcia dla ojców: oparte na dowodach wyniki badań inicjatyw skierowanych do ojców*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 2014, Vol. 13 Nr 3, s. 192–228.

szukają profesjonalnej pomocy, traktując ją jako osobistą porażkę. Wielu mężczyzn nie wie, gdzie szukać informacji o miejscach, w których mogliby znaleźć wsparcie⁶⁶.

Reasumując powyższe rozważania, należy stwierdzić, iż optymalnym układem jest triadyczny model dotyczący matki i ojca pełniących komplementarne role w wychowaniu dziecka⁶⁷.

Jakość przywiązania i więź emocjonalna

Więzi emocjonalne funkcjonujące w rodzinie warunkują atmosferę życia domowego, stosunek społeczny w środowisku rodzinnym, wzajemne wspieranie w trudnych sytuacjach, warunkują również pozytywne postawy rodzicielskie. Zaburzone więzi emocjonalne między członkami rodziny przyczyniają się do dezintegracji, dysfunkcji emocjonalno-społecznej, konfliktów między rodzicami oraz rodzicami i dziećmi, a także do osamotnienia dzieci w środowisku rodzinnym.

Życie rodzinne jest pierwszym środowiskiem społeczno-emocjonalnym, w którym dziecko uczy się przeżyć psychicznych, reakcji na bodźce, na uczucia, a także jak odczytywać i wyrażać nadzieje i obawy, oraz poznaje możliwy wybór reakcji na uczucia przejawiane przez innych. Poprzez bliskie współżycie z rodzicami i rodzeństwem dziecko uzyskuje poczucie więzi emocjonalnej, a ta buduje się w oparciu o dobrą atmosferę domu rodzinnego i miłość okazywaną dziecku przez najbliższych⁶⁸.

W tym miejscu należy wyjaśnić przywołane powyżej pojęcie więzi emocjonalnej. Według Elżbiety Greszty „więź emocjonalna jest bliską, dwustronną relacją międzyludzką. Wywodzi się z wrodzonego mechanizmu przywiązania i stanowi podstawową potrzebę człowieka. Jest złożonym, wieloczynnikowym zjawiskiem psychologicznym, dynamicznym zbiorem wzajemnych zależności między elementami emocjonalnymi, poznawczymi, motywacyjnymi i behawioralnymi, z dominującym komponentem emocjonalnym. Więź emocjonalna to całokształt specyficznych zachowań i związanych z nimi procesów psychicznych, które tworzą i podtrzymują dwustronną relację międzyludzką, czyniąc ją osobistą i względnie trwałą”⁶⁹.

⁶⁶ B. Cosson, E. Graham, op. cit., s. 172–191.

⁶⁷ M. Płopa, *Psychologia rodziny...*, op. cit., s. 260.

⁶⁸ S. Cudak, op. cit., s. 31–39.

⁶⁹ E. Greszta, *Więź emocjonalna i sposoby jej badania*, „Psychologia Wychowawcza”, 2000, nr 1, s. 60.

Z zagadnieniem więzi emocjonalnych ściśle wiąże się kolejne pojęcie, tj. przywiązanie. Aktualna wiedza na temat rozwoju człowieka wskazuje na silne związki między jakością przywiązania, wynikającą ze standardu sprawowanej opieki nad niemowlęciem, a późniejszym rozwojem dziecka i funkcjonowaniem w życiu dorosłym, jak również powstawania różnic w zakresie przekonań co do świata i własnej osoby oraz zdolności do regulacji i ekspresji emocji. Nieprawidłowe relacje pomiędzy dzieckiem a opiekunem mogą być traktowane jako istotny czynnik wystąpienia w późniejszym okresie pewnych form nieprzystosowania i zaburzeń psychicznych⁷⁰. Wytworzenie więzi emocjonalnej z matką oraz z osobami najbliższymi jest podstawą prawidłowego rozwoju dziecka. Więź dziecka z najbliższymi osobami określa się przywiązaniem. Poniżej przywołane zostaną cztery typy relacji przywiązaniowej – bezpieczny, ambiwalentny, unikający oraz dezorganizacja⁷¹.

Dla opisanego pojęcia przywiązania posłużono się teorią Johna Bowlby'ego, według którego „stwierdzenie, że dziecko jest przywiązane do kogoś, oznacza tyle, iż ma ono silną skłonność do poszukiwania bliskości i kontaktu z tą konkretną osobą, zwłaszcza w pewnych szczególnych sytuacjach: gdy jest przestraszone, zmęczone lub chore. Skłonność do takiego zachowania jest atrybutem dziecka, atrybutem, który zmienia się bardzo powoli w miarę upływającego czasu i na który nie oddziałuje w żaden sposób aktualna sytuacja”⁷². Przywołany autor posługuje się dodatkowo pojęciem zachowań przywiązaniowych, które definiowane są jako wszelkie formy zachowania, podejmowane przez dziecko w celu uzyskania i utrzymania bliskości, które zorganizowane są w behawioralny system przywiązania, będący efektem reakcji na sygnały zewnętrzne i wewnętrzne dziecka. Zachowania te skierowane są głównie do preferowanej przez dziecko osoby – nazywanej przez Bowlby'ego – figurą przywiązania. Przywiązanie to rozwija się w pierwszym roku życia dziecka, dlatego badacz ten zwraca szczególną uwagę na rolę matki, zaznaczając przy tym, że rolę matczyną pełnić może każda inna osoba matkująca dziecku, do której dziecko się przywiązuje⁷³.

Osoba sprawująca opiekę nad dzieckiem pośredniczy w procesach poznawania i gromadzenia doświadczeń. Samopoczucie niemowlęcia jak również postęp procesu uczenia się zależy od tego, jak matka odpowiada na sygnały płynące od dziecka i zaspokaja jego potrzeby. Na podstawie tych doświadczeń dziecko wypracowuje określony styl przywiązania, przyjmując strategię radzenia sobie w od-

⁷⁰ T. Czub, *Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać ryzyko i pomagać?*, [w:] A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 69.

⁷¹ M. Czub, *Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać ryzyko...*, op. cit., s. 57.

⁷² J. Bowlby, *Przywiązanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 405.

⁷³ E. Włodarczyk, *Znaczenie wczesnodziecięcego przywiązania w diadzie 'matka/opiekun – dziecko'*, „Studia Edukacyjne”, 2016, nr 39, s. 377–394.

powiedzi na zachowania matki, tj. styl bezpieczny oraz trzy style poza bezpieczne: lękowo-ambiwalentny, unikowy oraz zdezorganizowany⁷⁴.

Niemowlęta, które doświadczają troskliwej opieki, zyskują przeświadczenie, że inni ludzie są dostępni, życzliwi, a pobudzenie emocjonalne nie prowadzi do dezorganizacji. Dzieci, dla których więź z rodzicem jest źródłem bezpieczeństwa, są zaangażowane w aktywne i spontaniczne kontakty społeczne, okazują ciekawość, samodzielnie regulują stany emocjonalne, a kiedy okazuje się to zbyt trudne, zwracają się o pomoc. Są przekonane o swojej wartości, wierzą w pozytywne intencje innych osób, dzięki czemu nawiązują i utrzymują przyjaźnie. W sytuacjach konfliktu aktywnie poszukują rozwiązań. Percepcja ludzi i sytuacji jest adekwatna do rzeczywistości. Dzieci te nie poszukują winy w sobie, w innych czy świecie zewnętrznym. Pierwsze doświadczenia z figurą przywiązania pozwalają dziecku na rozróżnianie stanów emocjonalnych innych osób, adekwatne reagowanie, ekspresję emocji i uczuć. Tak opisany wzorzec przywiązania bezpiecznego jest najbardziej optymalny dla funkcjonowania jednostki⁷⁵.

W przypadku, gdy rodzice nie są w stanie zapewnić konsekwentnej opieki, która odpowiadałaby rzeczywistym potrzebom dziecka, reagują raz prawidłowo, innym razem nieadekwatnie, dziecko staje się niepewne w kontakcie z rodzicem, a później również z innymi osobami. Dziecko nie ma poczucia stałości, przewidywalności świata. Jego sygnały nie są prawidłowo odczytywane. Czuje lęk w sytuacji oddzielenia od rodzica, a w kontakcie z nim zachowuje się ambiwalentnie. Rodzice funkcjonujący w takiej relacji są z jednej strony opiekuńczy, skupieni na dziecku, z drugiej zaś skoncentrowani na swoich sprawach, źli na dziecko. W takiej korelacji reakcje młodego człowieka również są nieprzewidywalne i nieadekwatne do sytuacji. Dzieci charakteryzują się dużą zmiennością i labilnością nastrojów. Ten wzorzec przywiązania określany jest jako ambiwalentny⁷⁶.

Kolejny wzorzec – unikający – charakteryzuje się brakiem zaufania dziecka do rodzica. Rodzic nie zaspokaja odpowiednio potrzeb dziecka. Nie potrafi odczytywać sygnałów dawanych przez dziecko, nie reaguje adekwatnie na nie. Nie dzieli się emocjonalnie z dzieckiem przeżyciami. Dziecko w takiej relacji spodziewa się odrzucenia, dlatego prezentuje zachowania obronne, unikając bliskiego kontaktu z rodzicem. Na oddzielenie od rodzica reaguje obojętnością, a po jego powrocie nie dąży do kontaktu. Dziecko hamuje reakcje emocjonalne. Niezdolność do zaspokajania swoich potrzeb prowadzi do przekonania o swojej niskiej wartości oraz postrzegania ludzi jako negatywnie nastawionych i nieprzyjemnych⁷⁷.

⁷⁴ Ibidem, s. 377–394.

⁷⁵ M. Czub, *Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał...*, op. cit., s. 55–56.

⁷⁶ Ibidem, s. 56–58.

⁷⁷ Ibidem, s. 58–59.

Ostatnim typem relacji przywiązania jest dezorganizacja wzorca, powstająca w sytuacji doświadczania przez dziecko przemocy, budzących lęk zachowań opiekuna, np. gwałtownych, nagłych zmian nastroju, silnie okazywanego lęku. Takie zachowanie rodzica prowadzić może do zakłóceń w funkcjonowaniu poznawczym i emocjonalnym dziecka⁷⁸.

Prawidłowy rozwój przywiązania prowadzi zatem do ukształtowania w dziecku wysokiego poczucia bezpieczeństwa w relacji z rodzicem. Natomiast nieprawidłowe wzorce przywiązania w niemowlęctwie stanowią istotny czynnik ryzyka dla pojawienia się różnych form zaburzeń na dalszych etapach rozwoju⁷⁹.

W procesie formowania się więzi mogą pojawić się jednak okoliczności, które stanowią zagrożenie dla jego prawidłowego przebiegu. Wytworzenie silnej więzi emocjonalnej zależy zarówno od rodziców, jak i dziecka. Na niewytworzenie lub zniszczenie więzi emocjonalnej z opiekunem – najczęściej matką – wpływ ma patologia w funkcjonowaniu rodzica i dziecka. Jako faktyczne czynniki ryzyka dla prawidłowego rozwoju więzi po stronie rodzica wymienić można m.in. konflikty małżeńskie, rozwód, przemoc w rodzinie, brak wsparcia społecznego, częste rozłąki z dzieckiem, odseparowanie dziecka od opiekuna. Wśród czynników ryzyka po stronie dziecka przytacza się dysfunkcje rozwojowe, uwarunkowania temperamentalne, częste hospitalizacje w pierwszych tygodniach życia i zmiany opiekunów⁸⁰.

Dezintegracja rodziny

Zamykając rozważania nad rodziną – jej funkcją, relacjami między jej członkami, a także rolami przez nich podejmowanymi – należy zwrócić uwagę na fakt pojawiających się w niej problemów, prowadzących do dezintegracji rodziny.

Niekorzystne zmiany społeczne dotyczą również życia małżeńskiego, czego wyrazem jest rosnąca liczba rozwodów oraz zwiększenie liczby kohabitacji. A razem z nimi problematyka funkcjonowania w rodzinie zrekonstruowanej⁸¹.

Ciekawe szacunki dotyczące stabilności rodziny przytoczyła Iwona Janicka: „w ciągu pięciu lat od urodzenia dziecka rozpada się: 8% małżeństw, 52% kohabitacji i 25% tych, którzy wzięli ślub po urodzeniu się dziecka”⁸².

⁷⁸ Ibidem, s. 59.

⁷⁹ T. Czub, *Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać ryzyko...*, op. cit., s. 92–93.

⁸⁰ T. Kaczmarek, *Terapia interakcji matka – dziecko, z doświadczeń w pracy z małymi dziećmi wykazującymi poważne dysfunkcje rozwojowe*, „Rewalidacja. Zeszyty Problemowe Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN”, 2000, nr 1 (7).

⁸¹ T. Rostowska, op. cit., s. 10–11.

⁸² I. Janicka, op. cit., 95

Rodzina powinna być ostoją wychowania. Gdy rodzina nie wypełnia którejś z jej funkcji lub ogranicza jej realizację, staje się z reguły dysfunkcyjną wskutek niedostatku uczuć, zaniedbywania potomstwa czy złej atmosfery, powodując tym samym odstępstwo od normy lub wręcz patologie⁸³. Problem ten wiąże się również z dezorganizacją rodziny poprzez separację, rozwód czy opuszczenie. Destabilizację rodziny powoduje również załamanie się ról rodzinnych. Dysfunkcyjność władzy rodzicielskiej decyduje często o nieprawidłowych i sprzecznych z obowiązującymi normami zachowaniami dzieci⁸⁴.

Rozwody są zjawiskiem doświadczanym przez rodziny o różnym statusie społecznym, wykształceniu, stażu jego trwania oraz fakcie posiadania dzieci. Jako najczęstsze przyczyny rozwiązania małżeństwa wymienia się niezgodność charakterów, niedochowanie wierności małżeńskiej, nadużywanie alkoholu, dłuższą nieobecność, naganny stosunek do członków rodziny, nieporozumienia na tle finansowym, różnice światopoglądowe, niedobór seksualny, trudności mieszkaniowe⁸⁵.

Orzekając o rozwodzie, sąd rozstrzyga w przedmiocie władzy rodzicielskiej, kontaktach z małoletnim oraz określa, w jakiej wysokości każdy z rodziców zobowiązany jest do ponoszenia kosztów utrzymania dziecka⁸⁶. W polskiej praktyce orzeczniczej realizuje się zasadę integralności wyroku rozwodowego, która polega na procedowaniu o całości spraw rodziny. Zobowiązuje ona sąd do kompleksowego i wyczerpującego uregulowania całokształtu spraw małżeńskich, rodzicielskich, alimentacyjnych, mieszkaniowych oraz majątkowych rozpadającej się rodziny⁸⁷. Zauważa się, że na dobro dziecka, bardziej niż sam fakt rozwodu, negatywny wpływ ma konflikt między rodzicami⁸⁸.

Problematyka następstw rozwodów jest obszerna, podkreśla się w niej jednak przewagę negatywnych konsekwencji nad pozytywnymi. Dorośli, podejmując decyzję o rozwodzie, powinni być ich świadomi, a przynajmniej liczyć się z ich wystąpieniem. Rodzice często nie rozumieją, że ich decyzja w przedmiocie zakończenia związku nie oznacza akceptacji tego, by z drugim z rodziców „roz-

⁸³ S. Badora, B. Zięba-Kołodziej, op. cit., s. 10.

⁸⁴ M. Arczewska, *Dobro dziecka jako przedmiot troski społecznej*, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 2017, s. 209.

⁸⁵ B. Kaja, A. Wróblewska, *Psychospołeczne funkcjonowanie dorosłych dzieci rozwiedzionych rodziców*, [w:] B. Kaja (red.), *Małżeństwo. Rodzina. Rozwód*, Bydgoszcz 2013, wyd. UKW, s. 128.

⁸⁶ Art. 58 Ustawy z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy (Dz.U. 1964 Nr 9, poz. 59).

⁸⁷ M. Arczewska, op. cit., s.205.

⁸⁸ B. Kaja, *Bliskie związki emocjonalne dorosłych dzieci rozwiedzionych rodziców. Przemijający syndrom rozwodowy?*, [w:] idem (red.) *Małżeństwo. Rodzina. Rozwód*, Bydgoszcz, 2013 Wyd. UKW s. 132.

wiodły się” również dzieci⁸⁹. Należy w tym miejscu przywołać na pamięć fakt, iż rozwód zaburza funkcjonowanie psychospołeczne dzieci, które nie podjęły decyzji o dezintegracji rodziny. Badacze są zgodni, iż problemy w funkcjonowaniu dzieci pojawiają się przynajmniej w okresie okołorozwodowym. Przyjmuje się, iż około dwóch lat trwa proces przystosowania się zarówno byłych małżonków, jak i dziecka do nowej sytuacji. Może on przebiegać łagodniej poprzez odpowiednie relacje między małżonkami, rodzicami a dzieckiem, dzieckiem a dalszą rodziną, przyjaciółmi i otrzymywanym od nich wsparciem⁹⁰. Bywa również, że dziecko przeżywa konsekwencję rozwodu przez całe życie. Rozbicie rodziny pozostaje najważniejszym wydarzeniem dla młodzieży nawet po upływie kilku czy kilkunastu lat⁹¹. W czasie tym dziecko musi zdać sobie sprawę, że rozwód rodziców jest faktem, uświadomić sobie konieczność nieangażowania się w konflikt rodziców i powrócić do swoich codziennych obowiązków, uporać się ze stratami, opanować gniew i przestać obwiniać siebie za rozwód rodziców, a także zaakceptować trwałość i nieodwracalność rozwodu⁹². Problematyczne może również okazać się przezwyciężenie uczucia wstydu przed rówieśnikami⁹³. Fakt konfliktu między rozstającymi się małżonkami nie ułatwia dziecku pokonania przywołanych problemów. Dorosli zadają sobie wiele bólu, przez co dzieci mogą czuć się przestraszone, zagubione, często bywają przedmiotem nieporozumień, stając się narzędziem do manipulacji. Rodzice powinni więc być świadomi, że dzieciom potrzebny jest kontakt z każdym z nich⁹⁴, ponieważ po rozwodzie rodziców potrzeba miłości dziecka jest równie silna jak przed nim⁹⁵.

Na potrzeby niniejszego opracowania nie poddano szczegółowemu opisowi oraz analizie i rozłączeniu pojęć „separacja” oraz „rozwód”, traktując oba tożsamo – jako formalny fakt rozłączenia małżonków, stanowiący sądowe jego uregulowanie. Powyższe bowiem niesie podobne konsekwencje dezorganizacji rodziny.

⁸⁹ A. Ornowska, *Prawo dziecka do wychowania przez oboje rodziców*, konkursowa praca Stowarzyszenia Sędziów Rodziny w Polsce, edycja 2018, <http://www.sssrwp.pl/aktualnosci.php?typ=k-k&art=289&start=0&irek=34> (dostęp: 01.11.2018 r.).

⁹⁰ B. Kaja, A. Wróblewska, op. cit., s. 182–183.

⁹¹ S. Rydz, *Psychologiczne skutki samotnego rodzicielstwa*, [w:] I. Janicka (red.), *Rodzice i dzieci w różnych systemach rodzinnych*, Impuls, Kraków 2010, s. 156.

⁹² E. Wideł, *Przystosowanie dziecka do rozwodu rodziców*, [w:] E. Milewska, A. Szymanowska (red.), *Rodzice i dzieci. Psychologiczny obraz sytuacji problemowych*, Warszawa 2000, s. 46–48.

⁹³ M. Piotrowska, *Wspomnienia rozwodu dzieci i młodzieży w narracjach ich dorosłych dzieci*, [w:] A. Ładyżyński (red.), *Rodzina we współczesności*, Wrocław 2009, s. 297.

⁹⁴ B. Jakubowska, *Jak mądrze kochać dzieci. Poradnik zagubionych rodziców*, wyd. WAB, Warszawa 2001, s. 89.

⁹⁵ R. Campbell, G. Chapman, *Sztuka okazywania miłości dzieciom*, Vocatio, Warszawa 2005, s. 173.

Według danych zawartych w Roczniku Demograficznym GUS z 2017 roku w 2016 roku w Polsce orzeczono 63 497 rozwody oraz 1612 separacji. W samym województwie kujawsko-pomorskim w 2016 roku orzeczono 3743 rozwody w tym 1268 małżeństwa posiadały jedno dziecko, 765 małżeństwa dwoje dzieci, 140 małżeństwa troje dzieci, 40 małżeństwa posiadające czworo dzieci i więcej. Prowadzone statystyki ponadto porządkują dzieci ze względu na ich wiek w dniu orzekania rozwodu rodziców: 0–2 lat = 360 dzieci, 3–6 lat = 957 dzieci, 7–15 lat = 1852 dzieci, 16–17 lat = 233 dzieci. Ponadto w 2016 roku orzeczono 104 separacje, w tym 30 małżeństw pozostawało z jednym dzieckiem, 18 małżeństw z dwojgiem dzieci, 6 małżeństw z trojgiem dzieci, 3 małżeństwa z czworgiem dzieci i więcej. Dzieci pozostające z separowanych związków w dniu orzekania wg wieku prezentują się następująco: 0–2 lat = 11 dzieci, 3–6 lat = 18 dzieci, 7–15 lat = 62 dzieci, 16–17 lat = 7 dzieci⁹⁶.

Wynikającym z powyżej opisanych sytuacji powszechnym problemem społecznym jest więc samotne rodzicielstwo. Czy to w wyniku orzeczenia rozwodu małżonków, czy też wynikające z rozstania się partnerów żyjących w alternatywnych związkach. Na ogół to kobiety pozostają z dziećmi. Były partner angażuje się w wychowanie lub nie. Samotny rodzic nie dzieli z nikim odpowiedzialności, z większością spraw borykając się samemu⁹⁷. Wśród konsekwencji samotnego rodzicielstwa wymienia się: gorszą socjalizację dzieci, co jest wynikiem osłabienia norm i zasad panujących w rodzinie oraz obniżenie wartości rodziny. Samotni rodzice mają mniej czasu dla swoich dzieci, przez co prezentują nacechowane dużym liberalizmem lub autokratyzmem metody wychowawcze, które to skutkują niewystarczającym kontaktem emocjonalnym między rodzicami a dziećmi. Młodzi ludzie szukają wsparcia i bliskości w relacjach z rówieśnikami, przynależności i miłości poza domem rodzinnym. Należy więc spodziewać się pojawienia zachowań problemowych⁹⁸. Twierdzi się również, że rodziny monoparentalne muszą stawić czoła problemom ekonomicznym i często korzystają z pomocy społecznej. W rodzinach tych bowiem dochodzi do naruszenia funkcji ekonomicznej, socjalizacyjno-wychowawczej, psychohygienicznej⁹⁹.

W związku z wzrastającą liczbą rozwodów spodziewać się można również większej liczby rodzin żyjących w diasporze – rodzin zrekonstruowanych, wielorodzinnych, patchworkowych. Jest to układ składający się z byłych partne-

⁹⁶ https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5515/3/11/1/rocznik_demograficzny_2017.pdf (dostęp: 22.05.2018 r.).

⁹⁷ B. Jakubowska, op. cit., s. 152.

⁹⁸ I. Janicka, op. cit., s. 100.

⁹⁹ A. Prusik, *Rodzina i jej alternatywne formy w poglądach młodych Polaków*, Wydawnictwo Uczelniane WSiiE TWP, Olsztyn 2014, s. 60.

rów/małżonków, którzy zawierają nowe związki, a wszystkie zebrane dzieci żyją w zbiorowej rodzinie. W rodzinach tych skomplikowane są zarówno więzi pokrewieństwa, jak również relacje wewnątrzrodzinne. Te drugie są wynikiem połączenia się różnych systemów wartości i norm poszczególnych członków multilateralnej rodziny¹⁰⁰. Osoby tworzące nową rodzinę mają różne tradycje, obyczaje, nawyki i przyzwyczajenia. Z ich połączenia powstaje rodzina ze specyficznym układem ról i pozycji poszczególnych członków. Ustalane są nowe relacje między dziećmi a zastępczym i biologicznym rodzicem. Tworzą się nowe wzory zachowań, nowe oczekiwania i zwyczaje¹⁰¹.

Do tej pory poddano rozważaniom pojęcie rodziny jako środowiska, w którym wzrasta dziecko, szczególny nacisk położono na jej alternatywne formy oraz fakt obserwowania kryzysu rodziny. Szczególną uwagę poświęcono opisowi potrzeb dziecka, podejmowanych ról rodzicielskich, a także łączących więzi dzieci z rodzicami, podkreślając, że do prawidłowego rozwoju dziecko potrzebuje wzorców płynących tak od matki jak i od ojca. W ten sposób pochyłono się nad psychospołecznym aspektem wykonywania władzy rodzicielskiej.

W dalszej części skupiono się na prawnych aspektach jej wykonywania.

Charakterystyka ogólna stosunków prawnych

Pojęcie „dobro dziecka” jest plastyczne i funkcjonalne, może być również interpretowane z różnych perspektyw i w różnych kontekstach¹⁰². Rozważane jest w kategoriach wartości. Wartość uniwersalna jest internalizowana w procesie socjalizacji, a przestrzeganie zasady dobra dziecka poddawane zostaje kontroli ze strony społeczeństwa. Słusznym więc staje się wniosek, że dobro dziecka to jedna z kluczowych reguł pozwalających na ochronę istniejącej rodziny. Dlatego poniżej zdefiniowane zostanie dobro dziecka z perspektywy nauk prawnych.

Pojęcie „dobra dziecka” w ujęciu prawnym

Interesy dziecka chronią przepisy prawa polskiego oraz międzynarodowego, w których podkreśla się znaczenie wychowania w środowisku rodzinnym, w atmosferze szczęścia, miłości i zrozumienia dla pełnego i harmonijnego rozwoju

¹⁰⁰ Ibidem, s. 69.

¹⁰¹ E. Marat, *Rozwód i co dalej? Problemy rodzin zrekonstruowanych*, [w:] I. Janicka (red.), *Rodzice i dzieci w różnych systemach rodzinnych*, Impuls, Kraków 2010, s. 145.

¹⁰² M. Arczewska, op. cit., s. 269.

dziecka, a także kierowanie dzieckiem w sposób odpowiadający rozwijającym się zdolnościom, przy zapewnieniu warunków do życia i rozwoju¹⁰³.

Pojęcie „dobra dziecka” należy do pojęć prawnych, które nie nadaje się do zdefiniowania. Nie oznacza ono bowiem ani faktów, ani relacji, ani procesów. Jest to więc model idealizacyjny, zakładający, że dziecko wychowuje się w rodzinie, w atmosferze miłości, w warunkach pozwalających na zaspokajanie rozsądnie rozumianych potrzeb oraz pełne rozwijanie swoich talentów i zdolności. Model ten zakłada nie tylko troskę o aktualną sytuację dziecka, ale zorientowany jest również na przyszłość¹⁰⁴. Polskie prawo nie definiuje tego pojęcia, co nie przeszkadza legislacji w częstym posługiwaniu się nim.

Institucja „dobra dziecka” w polskim prawie sprowadza się do pojęcia „nadrzędnego interesu dziecka”, wprowadzonego na podstawie przepisów opisanych w Konwencji o prawach dziecka. Stanowi ona o randze wychowania w środowisku rodzinnym, w atmosferze szczęścia, miłości i zrozumienia dla pełnego i harmonijnego rozwoju dziecka, czego naturalną konsekwencją jest przygotowanie do życia w społeczeństwie jako indywidualnie ukształtowanej jednostki, wychowanej w duchu pokoju, godności, tolerancji wolności, równości i solidarności, z uwzględnieniem znaczenia tradycji i wartości kulturalnych¹⁰⁵. Ochrona tegoż „dobra” stanowi podstawową zasadę prawa rodzinnego, wynikającą z artykułu 72 Konstytucji, zgodnie z którą państwo zapewnia ochronę praw dziecka przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem i demoralizacją. Artykuł 48 Konstytucji gwarantuje również ochronę rodziny. Słuszny więc wydaje się wniosek, że ustawodawca nadał ochronie rodziny i ochronie dobra dziecka wysoką rangę, przewidując narzędzia dla ich zabezpieczenia (art. 72)¹⁰⁶.

Kodeks rodzinny i opiekuńczy jest podstawowym źródłem prawa rodzinnego w Polsce. Pojęcie „dobra dziecka” wymienione jest kilkunastokrotnie w treści jego przepisów (art. 56, art. 58§1 i 1a, art. 61¹, art. 61¹⁶, art. 86, art. 93§2, art. 95§2 i 3, art. 96§2, art. 106, art. 107 par 1 i 2, art. 109§1, art. 112³§1, art. 113²§1, art. 113⁵, art. 120). Warto w tym miejscu nadmienić, iż artykuł 48 Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego nakłada na rodziców i dzieci obowiązek wzajemnego szacunku i wspierania się. Powyższe jest konieczne do utrzymania prawidłowych więzi, poczucia stabilizacji i trwałości rodziny. Dobro dziecka w perspektywie realizacji

¹⁰³ J. Ignaszewski (red.), *Władza rodzicielska i kontakty z dzieckiem. Komentarz, Komentarze Tematyczne*, Wydawnictwo CH Beck, Warszawa 2015, s. 40.

¹⁰⁴ K. Piotrowska, *Dobro dziecka w orzecznictwie sędziego rodzinnego*, Stowarzyszenie Sędziów Rodziny w Polsce, <http://www.ssrwp.pl/aktualnosci.php?typ=kk&art=221&start=0&irek=22> (dostęp: 17.10.2018 r.).

¹⁰⁵ J. Ignaszewski, op. cit., s. 63.

¹⁰⁶ T. Szymański, *Prawo rodzinne i opiekuńcze. System prawa prywatnego*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 45.

obowiązków rodziców wobec dzieci oznacza konieczność zapewnienia dziecku warunków rozwoju osobowego i egzystencji materialnej. Przy ocenie dobra dziecka nie można pomijać uwarunkowań obiektywnych – takich jak wiek dziecka, płeć, cechy charakterologiczne rodziców, wzajemny stosunek rodziców do siebie, do dziecka oraz do krewnych rodzica, a także uwarunkowań subiektywnych – wrażliwość dziecka, wzajemne relacje oraz więzi rodziców i dzieci, poczucie bezpieczeństwa dziecka¹⁰⁷.

Ustawodawca podjął również starania, by dobro dziecka było chronione. W przypadku stwierdzenia, że jest zagrożone, sąd opiekuńczy, na mocy artykułu 109 Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, ingeruje we władzę rodzicielską. Celem ograniczenia władzy rodzicielskiej jest nie tylko ochrona dziecka, ale także niesienie pomocy dla dalszego właściwego wykonywania tejże władzy, zaburzonego z powodu trudności wychowawczych czy życiowych¹⁰⁸. Sąd może więc zobowiązać rodziców do określonego postępowania, umieścić małoletniego w pieczy zastępczej (instytucjonalnej lub rodzinnej), a także skierować rodziców do instytucji i specjalistów bądź poddać wykonywanie władzy rodzicielskiej stałemu nadzorowi kuratora sądowego¹⁰⁹.

Władza rodzicielska

Prawa dziecka są zespołem unormowań wynikających z praw obywatelskich obowiązujących w danym społeczeństwie. Prawa te ustalają statut dziecka w rodzinie, społeczeństwie i państwie¹¹⁰. Są one traktowane za integralną część praw człowieka. Ich właściwa realizacja możliwa jest jedynie przy uwzględnieniu dobra dziecka i interesu społecznego.

Podstawowym przedmiotem zainteresowania zapisów Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego jest szeroko rozumiane wykonywanie władzy rodzicielskiej (w kontekście praw, obowiązków, zaniedbań i nadużyć). W zakres wykonywania władzy rodzicielskiej wchodzi również kontakty. Powyższe obszary zostaną, więc poniżej przedstawione.

Artykuł 92 Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego stanowi, iż dziecko do osiągnięcia pełnoletności pozostaje pod władzą rodzicielską, która to władza z mocy

¹⁰⁷ M. Arczewska, op. cit., s. 244.

¹⁰⁸ Ibidem, s. 214.

¹⁰⁹ T. Pietrzykowski (red.), *Kodeks rodzinny i opiekuńczy, Komentarz 2015, System Informacji Prawnej Legalis*: <http://sip.legalis.pl>.

¹¹⁰ M. Balcerek, *Prawa dziecka*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 25.

art. 93§1 k.r.o. przysługuje obojgu rodzicom. Zgodnie z przepisami prawa polskiego władza rodzicielska może należeć tylko do rodziców. Nie może ona przejść na nikogo innego, a w razie braku rodziców lub niemożności jej wykonywania przez nich – gaśnie¹¹¹. Właściwością władzy rodzicielskiej jest to, że jej atrybuty są zarazem obowiązkiem rodziców, a podstawowym jej celem jest funkcja ochronna względem dziecka. Art. 97§1 k.r.o. wprost mówi, że jeżeli władza rodzicielska przysługuje obojgu rodzicom, każde z nich jest obowiązane i uprawnione do jej wykonywania. Obok naczelnej dyrektywy, jaką jest dobro dziecka, pojawia się również pojęcie interesu społecznego. Art. 95§3 k.r.o. bowiem wskazuje, że poprzez wychowanie realizuje się również funkcję społeczne. W tym miejscu należy jednak podkreślić, iż interes społeczny stanowi jedynie element postrzegania dobra dziecka¹¹². Godny uwagi jest również interes rodziców – i choć nie można go eliminować, musi zejść na dalszy plan wówczas, gdy nie da się go pogodzić z uzasadnionym interesem dziecka¹¹³.

Zaspokajanie naturalnej i podstawowej potrzeby styczności dziecka z rodzicami stanowi element starań rodziców o sprawę dziecka. Poprzez utrzymywanie osobistej styczności rodzice zapewniają dziecku poczucie bezpieczeństwa oraz uczestniczą w jego wychowaniu. Codzienne osobiste kontakty pozwalają więc opiekunom poznać potrzeby i odpowiednio zatroszczyć się o ich zaspokojenie, a także zadbać o wychowanie dziecka¹¹⁴. Słuszny wydaje się wniosek, iż utrzymywanie osobistej styczności z dzieckiem, warunkujące prawidłowość działań wychowawczych, jest niezbędne dla właściwego wykonywania władzy rodzicielskiej¹¹⁵.

Zgodnie z treścią art. 58§1 i 1a k.r.o. sąd, orzekając o rozwodzie, rozstrzyga o władzy rodzicielskiej nad wspólnym dzieckiem obojga małżonków, kontaktach rodziców, a także ustala, w jakiej wysokości małżonkowie są zobowiązani do ponoszenia kosztów utrzymania i wychowania dziecka. Sąd może powierzyć wykonywanie władzy rodzicielskiej jednemu z rodziców, ograniczając władzę rodzicielską drugiego do określonych obowiązków i uprawnień.

Wydział Statystycznej Informacji Zarządczej Departamentu Strategii i Funduszy Europejskich Ministerstwa Sprawiedliwości zgromadził informacje na temat orzeczeń o wykonywaniu władzy rodzicielskiej. Które to dane zaprezentowano w Tabeli 2.

¹¹¹ T. Pietrzykowski (red.), *Kodeks...*, op. cit.

¹¹² J. Ignaszewski, op. cit., s. 64.

¹¹³ Ibidem, s.65.

¹¹⁴ M. Arczewska, op. cit., s. 209.

¹¹⁵ Uchwała składu siedmiu sędziów z dnia 08 marca 2006 roku (IIICZP 98/05).

Tabela 2. Rozwody małżeństw posiadających małoletnie dzieci na utrzymaniu według orzeczenia sądu o wykonywaniu władzy rodzicielskiej

| Lata | wykonywanie władzy rodzicielskiej powierzono | | | | |
|------|--|------|--------------------|-------------------------|-----------------------------|
| | Matce | ojcu | razem matce i ojcu | oddzielnie matce i ojcu | Inne (np. piecza zastępcza) |
| 2010 | 20780 | 1525 | 13247 | 314 | 532 |
| 2011 | 22551 | 1641 | 12751 | 303 | 446 |
| 2012 | 22690 | 1643 | 12503 | 323 | 411 |
| 2013 | 22917 | 1747 | 12987 | 323 | 418 |
| 2014 | 23075 | 1700 | 12595 | 283 | 387 |
| 2015 | 23005 | 1781 | 13624 | 307 | 427 |
| 2016 | 17395 | 1480 | 17753 | 250 | 410 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie statystyki: *Rozwody małżeństw posiadających małoletnie dzieci na utrzymaniu według orzeczenia sądu o wykonywaniu władzy rodzicielskiej* Wydziału Statystycznej Informacji Zarządczej Departamentu Strategii i Funduszy Europejskich Ministerstwa Sprawiedliwości¹¹⁶.

Z powyższych danych wynika, iż o ile wykonywanie władzy rodzicielskiej nie zostało powierzone obojgu rodziców, to w przeważającej większości władza ta została powierzona matce. Wprawdzie widoczny jest na przestrzeni lat trend orzekania w większej ilości spraw o wspólnym wykonywaniu władzy rodzicielskiej – przełomowym w tym zakresie okazał się być rok 2016 – to i tak prawa ojca w powyższej materii zostają pogwałcone. Ustawodawca dostrzegł, iż prawa ojca są tak samo ważne jak prawa matki, czego wyrazem jest nowelizacja Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego ustawą z dnia 25 czerwca 2015 r.¹¹⁷

Zgodnie z aktualnym brzmieniem artykułu 107§1 k.r.o. „jeżeli władza rodzicielska przysługuje obojgu rodzicom żyjącym w rozłączeniu, sąd opiekuńczy może ze względu na dobro dziecka określić sposób jej wykonywania i utrzymywania kontaktów z dzieckiem”. Zatem sąd może pozostawić wykonywanie władzy rodzicielskiej obojgu rodzicom. Obecnie art. 107 k.r.o. dopuszcza ograniczenie władzy rodzicielskiej jedynie w przypadku, gdy dobro dziecka za tym przemawia. Niemniej jednak dziecko nie powinno zostać pozbawione osobistej styczności z rodzicem „drugoplanowym”¹¹⁸.

¹¹⁶ <https://isws.ms.gov.pl/baza-statystyczna/opracowania-wieloletnie/> (dostęp: 29.10.2018 r.).

¹¹⁷ Dz. U. z 2015 r. poz. 1062.

¹¹⁸ W. Danilewicz-Pokorym, *Władza rodzicielska a kontakty z małoletnim dzieckiem. Instytucja pieczy naprzemiennej na mocy ustawy z dnia 25 czerwca 2015 r. o zmianie ustawy – Kodeks rodzinny i opiekuńczy oraz ustawy – Kodeks postępowania cywilnego* (Dz.U. 2015, poz. 1062), „Miscellanea Historico-Iuridica”, 2016, tom XV, z 1, s. 371–380.

Wartym zwrócenia uwagi jest fakt, który podniósł Sąd Najwyższy w wyroku z dnia 08 września 2004 r. sygn. akt IVCK 615/03: „osobista styczność z dzieckiem nie jest atrybutem władzy rodzicielskiej i prawo do tego mają rodzice nawet wtedy, gdy władzy rodzicielskiej zostali pozbawieni”¹¹⁹. Artykuł 113§1 k.r.o. wprost wskazuje, że „niezależnie od władzy rodzicielskiej rodzice oraz ich dziecko mają prawo i obowiązek utrzymywania ze sobą kontaktów”. Znaczy to, iż kontakty nie stanowią elementu władzy rodzicielskiej i nawet rodzic pozbawiony władzy rodzicielskiej bądź też taki, któremu ograniczono władzę rodzicielską, ma prawo do nieskrępowanych kontaktów ze swoim dzieckiem.

W dalszej części zostaną przywołane przepisy i komentarze dotyczące prawa do kontaktów z dziećmi.

Kontakty rodziców z dzieckiem

W związku ze zmianami społeczno-obyczajowymi nastąpiło przewartościanie ról rodzicielskich. Zdarza się, że w wyniku rozwodu czy rozstania, jedno z rodziców rezygnuje z kontaktów lub bardzo je ogranicza, by kosztem zerwania więzi z dzieckiem wygasić sytuację konfliktową. Dzieci stają się instrumentem w walce pomiędzy rodzicami i bywa, że są uczestnikami konfliktu. Determinuje to niekorzystne warunki wychowawcze, które zakłócają poczucie bezpieczeństwa i sprawiają, że prawo do kontaktów z obojgiem rodziców nie jest realizowane¹²⁰. Z drugiej zaś strony, by zapewnić normalizację stosunków prawnorodzinnych w sytuacji, gdy jednej ze stron można przypisać postawę alienacyjną bardzo ważne jest prawidłowe jej zidentyfikowanie. Opisywanie sytuacji sporu w takim przypadku jako „konfliktu rodzicielskiego” okazuje się być błędne¹²¹.

Prawo dziecka do obojga rodziców w perspektywie psychospołecznej i doktrynie orzeczniczej

W świetle artykułu 113§1 i 2 Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, niezależnie od władzy rodzicielskiej rodzice oraz ich dziecko mają prawo i obowiązek utrzymywania ze sobą kontaktów. Kontakty z dzieckiem obejmują w szczegól-

¹¹⁹ Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 8 września 2004 r., sygn. akt IVCK 615/03, opublikowany w Monitor Prawniczy 2004/19/872.

¹²⁰ A. Olszewska, A. Zawadzka, *Rozwodowe trzęsienie ziemi, Jak zadbać o dziecko?..* „Dziecko Krzywdzone”, 2008, nr 4(25), s. 120–121.

¹²¹ A. Ornowska, op. cit.

ności przebywanie z dzieckiem (odwiedziny, spotkania, zabieranie dziecka poza miejsce jego stałego zamieszkania) i bezpośrednie porozumiewanie się, utrzymywanie korespondencji, korzystanie z innych środków porozumiewania się na odległość, w tym ze środków komunikacji elektronicznej. Zgodnie z treścią art. 113¹ §1 k.r.o., jeżeli dziecko przebywa na stałe u jednego z rodziców, sposób utrzymywania kontaktów przez drugiego z nich rodzice określają wspólnie, kierując się dobrem dziecka i biorąc pod uwagę jego rozsądne życzenia. W przypadku braku takiego porozumienia kwestię tę rozstrzyga sąd opiekuńczy. Jak już wspomniano, ustawodawca wprowadził ustawą z dnia 6 listopada 2008 roku zmiany w Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym, wypracowano wówczas znaczenie terminu prawa do kontaktów dziecka z rodzicem, biorąc pod uwagę również zapisy artykułu 2 Konwencji w sprawie kontaktów z dziećmi podpisanej w Strasburgu dnia 15 maja 2003 r., zgodnie z brzmieniem którego kontakt oznacza „pobyt dziecka przez określony czas albo jego spotkanie z osobą, (...) z którą dziecko stale nie mieszka; każdą formę komunikacji między dzieckiem i taką osobą; dostarczanie takiej osobie informacji o dziecku, albo dziecku o tej osobie”¹²².

Najważniejszym wymiarem poczucia bezpieczeństwa dziecka jest stabilność rodziny i zaangażowanie rodziców w jego rozwój¹²³. Dziecko dla prawidłowego kształtowania swojej osobowości i światopoglądu potrzebuje zarówno wzorca matki, jak i ojca¹²⁴. Nie jest możliwe, aby być dla dziecka i matką, i ojcem, dlatego należy zapewnić dziecku kontakt z drugim rodzicem¹²⁵. Role matki i ojca wzajemnie się uzupełniają. Od matki oczekuje się bezwarunkowej miłości, opieki, ciepła i wyrozumiałości, natomiast od ojca – wprowadzania dziecka w świat norm i reguł społecznych, nauki odpowiedzialności i zaradności oraz dawania siły do pokonywania trudności. Słuszny wydaje się więc wniosek, że wspólne działania rodzicielskie zaspokajają podstawowe potrzeby rozwojowe dziecka¹²⁶. Znaczącą rolę odgrywają postawy rodziców, a także sposób, w jaki wypełniają oni swoje funkcje rodzinne¹²⁷. Ich osobowość, zaangażowanie i rodzicielska postawa może pomóc dziecku w zbudowaniu własnego modelu sukcesu życiowego bądź być źródłem jego porażek. Rodzice stanowią jednak wzór do naśladowa-

¹²² Konwencja w sprawie kontaktów z dziećmi sporządzona w Strasburgu dnia 15 maja 2003 r.

¹²³ I. Janicka, op. cit., s. 95.

¹²⁴ W. Kołodziej, *Rola ojca w życiu rodziny i dziecka*, [w:] I. Janicka (red.), *Rodzice i dzieci w różnych systemach rodzinnych*, Impuls, Kraków 2010, s. 46.

¹²⁵ B. Jakubowska, op. cit., s. 153.

¹²⁶ D. Gębuś, *Mama, tata, dziecko? Przemiany ról małżeńskich i rodzicielskich we współczesnych rodzinach*, [w:] I. Janicka (red.), *Rodzice i dzieci w różnych systemach rodzinnych*, Impuls, Kraków 2010, s. 61.

¹²⁷ M. Jarecka-Żyłuk, *Po co komu rodzina? Miniprzyczynek do maxidykusji*. [w:] G. Durka (red.), *Współczesna rzeczywistość w wybranych problemach społecznych*, Impuls, Kraków 2010, s. 61.

nia jedynie wówczas, gdy są obok. Najkorzystniejsze z punktu widzenia dobra dziecka jest, by czerpało wzorce postaw od obojga rodziców, a nie tylko jednego, jeżeli żadne z nich go nie krzywdzi. Dziecko, mając wsparcie w dwojgu rodziców, ma zwiększone poczucie bezpieczeństwa, szanse na łatwiejszy życiowy start, perspektywy edukacyjne. Szczególnie istotny jest też aspekt emocjonalny. Tylko przy obojgu rodzicach obecnych w jego życiu może ono w pełni odpowiadać na stawiane pytania o fundament tożsamości i pochodzenia. Odnosząc się do postaw życiowych rodziców, dziecko może kształtować model własnych zachowań, stosunków względem innych, płciowości, a w szczególności relacji partnerskich¹²⁸. Dodatkową kwestią jest potrzeba kontaktowania się z innymi członkami rodziny – dziadkami i dalszymi krewnymi, które to wzmacniają poczucie bezpieczeństwa, a także wzbogacają możliwość korzystania z doświadczeń życiowych starszych pokoleń¹²⁹.

Rozłąka z dzieckiem bywa dla większości rodziców bardzo bolesna. Zdarza się, że wspólnie spędzany czas jest trudny, a uczucia wyrażane przez dziecko wywołują poczucie winy. Chęć ochrony się przed bólem nieświadomie może wpływać na zrezygnowanie z kontaktu. Z upływem czasu rodzic niemieszkający z dzieckiem nie wie, kim są koledzy dziecka, jak spędza wolny czas, czym się interesuje, przez co relacja staje się być coraz mniej osobista. Przywołane relacje zależą w dużej mierze od tego, jakie są stosunki rodziców po rozstaniu¹³⁰.

Kodeks rodzinny i opiekuńczy stanowi, że sąd w pierwszej kolejności powinien uwzględnić prawo dziecka do wychowywania przez oboje rodziców. Art. 598²² Kodeksu postępowania cywilnego i 756² Kodeksu postępowania cywilnego mówią wprost o możliwości uregulowania sposobu roztoczenia pieczy nad małoletnim, w ten sposób, że dziecko będzie mieszkać z każdym z rodziców w powtarzających się okresach. Powyższa regulacja jest jednak stosowana ze szczególną rozważą, głównie w sytuacji, kiedy rodzice prezentują jednolity i spójny system wychowawczy, są zgodni co do ustalania szczegółów codziennych czynności, mają do siebie zaufanie i potrafią zadbać o stworzenie pozytywnej atmosfery przy przekazywaniu sobie dziecka¹³¹. Słusznie podnosi się zatem, że w obecnym stanie prawnym prawo dziecka do bycia wychowywanym przez oboje rodziców góruje nad ewentualnym konfliktem między rodzicami¹³².

¹²⁸ A. Ornowska, op. cit.

¹²⁹ W. Kołodziej, op. cit., s. 46.

¹³⁰ B. Jakubowska, op. cit., s. 95.

¹³¹ W. Danilewicz-Pokorym, op. cit., s. 371–380.

¹³² M. Michalak, P. Jaros, *Prawo dziecka do obojga rodziców*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 2014, Vol. 13, Nr 3, s. 43.

Pojęcie i formy prawa do kontaktów z dzieckiem

Celem realizowania kontaktów z dzieckiem nie jest tylko formalistyczne korzystanie z przysługującego rodzicowi prawa, a dążenie do wychowania dziecka w atmosferze miłości i poczuciu bezpieczeństwa. W Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym zostało zaakcentowane, że również dziecko ma prawo i obowiązek utrzymywania kontaktu z rodzicem. Daje to sygnał dziecku, że kontakty powinny być realizowane również wówczas, gdy dziecko nie jest im chętne, a sąd nie znajduje podstaw do stwierdzenia, że mogą one naruszać jego dobro¹³³. Orzeczenie o zakazie osobistej styczności rodzica z dzieckiem może zapaść w wyjątkowych sytuacjach, np. gdy utrzymywanie osobistej styczności rodzica z dzieckiem zagraża jego życiu, zdrowiu, bezpieczeństwu lub wpływa demoralizująco na dziecko.

Prócz przywołanych powyżej sytuacji mogą zdarzyć się przypadki, gdy rodzic chciałby kształtować postawy dziecka, obserwować, jak się rozwija, ale z różnych powodów tego nie może uczynić. Przyczyny tego stanu rzeczy mogą mieć charakter zdrowotny, ekonomiczny, zawodowy, społeczny, mogą też wynikać z przymusowego odosobnienia rodzica lub dziecka. W takich przypadkach rolą sądu jest zniwelowanie lub usunięcie przeszkód i umożliwienie rodzicowi pośrednich lub bezpośrednich kontaktów z dzieckiem, a jeżeli to również możliwe, to pieczę nad nim. W orzecznictwie strasburskim na gruncie artykułu 8 Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności wypracowano szczególnie standard ochrony praw człowieka, jakim jest prawo do zjednoczenia z dzieckiem. Państwo powinno dążyć więc do ponownego połączenia i scalenia rodzica z dzieckiem. W ocenie trybunału strasburskiego wzajemne korzystanie przez rodzica i dziecko ze swojego towarzystwa stanowi element życia rodzinnego o charakterze fundamentalnym¹³⁴.

Bywa, że po rozstaniu jeden rodzic odczuwa złość i pretensje do drugiego, czuje się urażony, obarcza go winą za jego problemy w relacji z dziećmi i za rozpad rodziny. Swoją postawą nie daje dziecku przyzwolenia na miłość do drugiego rodzica i tym samym werbalnie lub niewerbalnie wpływa na jego nastawienie do niego, kształtując negatywny obraz, przenosząc nieprzepracowane emocje do byłego partnera na dzieci i włączając małych w konflikt dorosłych. Gdy rodzic nie radzi sobie z własnymi uczuciami po rozstaniu, skłonny jest do utożsamiania potrzeb dziecka z jego własnymi potrzebami, tym samym kształtowania postaw i uczuć małych w kierunku zgodnym z jego oczekiwaniami. Powoduje to

¹³³ E. Trybulska-Skoczylas, *Komentarz do art. 113 KRO [w:] Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*, red. W. Borysiak, M. Manowska, J. Sadmoski, E. Skowrońska-Bocian, B. Trębska, J. Wierciński, R. Zagadło, LexisNexis, 2014, opublikowano w LEX (dostęp: 28.06.2016 r.).

¹³⁴ A. Ornowska, op. cit.

przesunięcie odpowiedzialności na dziecko, co wywołuje konflikt lojalności i poczucie winy. Takie zjawiska są często podłożem postaw alienacyjnych. Przedłużanie faktu izolacji rodzica od dziecka potęguje stan wyobcowania dziecka. Szczególnie w przypadku małych dzieci zniekształceniu ulegają procesy pamięciowe, a miejsce wspomnień pozytywnych zajmują indukowane wspomnienia negatywne. Wzmaga to opór samych małoletnich przed kontaktem z drugim rodzicem. Co wykorzystywane jest jako argument procesowy, podnosząc, że styczność małoletniego z drugim rodzicem naraża go na stres i traumatyczne przeżycia. Jeżeli jednak takie zachowanie dziecka nastąpiło w wyniku alienacji rodzicielskiej, dochodzi do mylnego wskazania skutku a nie przyczyny. Rodzic, przy którym dziecko przebywa, powinien przewidywać, że w konsekwencji odseparowania małoletniego od drugiego rodzica, utrudnia nawiązanie relacji, narażając tym samym dziecko na traumę.

Wobec powyższych rozważań należy uznać brak kontaktu z osobą bliską poprzez utrudniony kontakt lub jego brak z rodzicem lub jego bliskim, np. babcią czy dziadkiem, jako opozycję do pojęcia „dobra dziecka”.

Zasady regulowania kontaktów z dzieckiem

Specyfika procesu sądowego polega na „walce” zważnionych stron, co powoduje narastanie poczucia wrogości między byłymi małżonkami, a to nieuchronnie odbija się na ich kontaktach z dzieckiem. W artykule 113¹§1 k.r.o. zostały określone trzy zasady regulowania sposobu utrzymywania kontaktów z dzieckiem:

- prymat zgodnej woli rodziców nad rozstrzygnięciem Sądu opiekuńczego,
- szeroko pojęte dobro dziecka,
- uwzględnienie rozsądnych życzeń dziecka w zakresie kontaktów z rodzicami¹³⁵.

Z przywołanych powyżej zasad regulowania kontaktów wynika, że w postępowaniu przed sądem opiekuńczym naczelnym paradygmatem jest dobro małoletnich. Przy takim rozumieniu różne formy regulacji odpowiedzialności rodzicielskiej przy zapewnieniu szerokiego udziału obydwu rodziców w życiu dzieci, same w sobie nie są ani wygraną ani przegraną żadnej ze stron, ale pozwalają samym dzieciom, by kształtowały pozytywny obraz obojga rodziców oraz mogły z nimi na równych prawach pogłębiać więź.

¹³⁵ J. Ignaczewski, *Kontakty z dzieckiem*, [w:] *Władza rodzicielska i kontakty z dzieckiem*, red. A. Bodnar, A. Gójsk, J. Ignaczewski, L. Kuziak, A. Śledzińska-Simon, R. Zegadło, Warszawa 2012, s. 223.

Postępowanie cywilne nieprocesowe w sprawach o kontakty z dzieckiem i wykonywania kontaktów z dzieckiem

Sprawy z zakresu władzy rodzicielskiej rozpoznawane są przez sąd w trybie nieprocesowym, w którym orzeczenia sądu mają formę postanowienia. Wszczęcie postępowania może nastąpić na wniosek którejś ze stron. Uczestnicy postępowania mają obowiązek przedstawić przed sądem dowody na poparcie swoich twierdzeń i stanowisk. W ramach prowadzonego postępowania dowodowego sąd może zwrócić się do instytucji, władz, urzędów z żądaniem udzielenia informacji.

W każdym procesie sądowym strony mają zagwarantowane prawo do wypowiedzi. Polega ono na wyrażaniu własnych poglądów, zabieraniu głosu, podejmowaniu decyzji, poszukiwaniu, otrzymywaniu i przekazywaniu informacji. W Konwencji o prawach dziecka¹³⁶ zagwarantowano je również dzieciom. Znajduje ono swe podstawy w Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym¹³⁷ oraz Kodeksie postępowania cywilnego (art. 216¹ k.p.c., 576 § 2 k.p.c.), które traktują o obowiązku wysłuchania dziecka w procesie cywilnym. Ustawodawca dąży, więc do realizacji interesów dziecka w procesie sądowym. Zwrócić trzeba jednak uwagę na fakt, iż przed podjęciem decyzji o wysłuchaniu dziecka należy dokonać oceny wieku dziecka, stanu zdrowia, stanu umysłowego i stopnia dojrzałości dziecka. Głównym źródłem wiedzy dla sądu w tym zakresie powinny być opinie psychologów z Opiniodawczego Zespołu Sądowych Specjalistów (dawniej: Rodzinnego Ośrodka Diagnostyczno-Konsultacyjnego), opcjonalnie zespołu biegłych sądowych. Zgodnie z powyższymi przepisami oraz §222 regulaminu wewnętrznego urzędowania Sądów powszechnych, wysłuchanie dziecka odbywa się poza salą posiedzeń sądowych, z zapewnieniem małoletniemu pełnej swobody wypowiedzi¹³⁸.

Forma kontaktów musi zostać określona w taki sposób, aby mogła być ona egzekwowana i wykonana przez każdą ze stron, dlatego dla zabezpieczenia interesów stron, istotne jest możliwie najdokładniejsze określenie zakresu i formy kontaktów. Sąd reguluje więc kontakty m.in. w dni powszednie, weekendy, święta, dni wolne od nauki szkolnej (wakacje, ferie, długie weekendy). W doktrynie orzeczniczej funkcjonuje podział na kontakty bezpośrednie – odwiedziny, spotkania, wyjścia poza miejsce zamieszkania, a także pośrednie – rozmowy telefoniczne, listy, SMS-y. Zakres kontaktów jest dostosowany do wieku dziecka oraz jego potrzeb.

Sąd każdorazowo w treści postanowienia ustalającego kontakty (lub w treści ugody) określa, w jaki sposób powinny się one odbywać. Rodzic może mieć prawo do spotkań z dzieckiem przed i po zajęciach szkolnych, odbioru dziecka z zajęć,

¹³⁶ Dz. U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526, ze zm.

¹³⁷ Dz. U. z 2008 r. Nr 220, poz. 1431.

¹³⁸ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 23 lutego 2007 r., Dz. U. Nr 38, poz. 249.

spędzenia z nim czasu do określonej godziny, po czym odwiezienia go do miejsca stałego pobytu. Sąd na wniosek stron określa również, do jakiego miejsca będzie zabierane dziecko – czy w miejsce publiczne, pod konkretny adres. Kontakty ustalone poza miejscem zamieszkania dziecka mogą wiązać się również z nocowaniem u drugiego z rodziców. Takie kontakty pozwalają budować bezpośrednią więź między rodzicami a dziećmi. Na marginesie należy zaznaczyć, że wiąże się to z czasowym przejściem pieczy nad małoletnim oraz obowiązkiem nadzorowania i kontrolowania jego potrzeb i zgodnie z nimi działania¹³⁹.

Ustalenie prawa do kontaktów z osobą bliską stanowi kluczowe zadanie sędziego rodzinnego w ramach prowadzonego postępowania. Zwykle przedmiotowe postępowanie dotyczy braku kontaktu dziecka z jednym z rodziców, utrudnionym kontaktem z rodzicem lub jego bliskimi – babcią czy dziadkiem, w związku z konfliktem pomiędzy byłymi partnerami. W środowisku sędziowskim zauważa się powszechność tego zjawiska. Sędziowie wymieniają przykłady braku kontaktu dziecka z jednym z rodziców spowodowanym konfliktem pomiędzy rodzicami (często okołorozwodowym), np. brak możliwości odwiedzenia dziecka, ograniczanie kontaktów ojcu przez matkę, oderwanie dziecka od ojca. W wyniku istniejącego konfliktu jeden z rodziców utrudnia realizację kontaktów drugiego rodzica z dzieckiem. Formą utrudnienia może być np. stała obecność drugiego rodzica w trakcie spotkania rodzica realizującego kontakt z dzieckiem. Dochodzi również do sytuacji, w której rodzic wykorzystuje dziecko w zaistniałym sporze, wciąga dziecko w konflikt, nastawia wrogo wobec drugiego rodzica, w wyniku czego dziecko odmawia kontaktów z rodzicem. Pojawiają się również sprawy dotyczące utrudniania kontaktów z rodziną dziecka ze strony jednego z rodziców przez drugiego. Toczą się też postępowania, w których sąd w toku procedowania uwzględnia poczynione przez rodziców pisemne porozumienie o sposobie wykonywania władzy rodzicielskiej i utrzymaniu kontaktów z dzieckiem po rozwodzie, jeżeli jest ono zgodne z dobrem dziecka. Opozycją pojęcia „dobra dziecka” jest brak stabilizacji sytuacji życiowej, co wpływa na jego poczucie bezpieczeństwa i harmonijny rozwój. Brak stabilizacji może być wynikiem toczącego się procesu sądowego. Przyczyną, którego jest konflikt pomiędzy rodzicami, którzy walczą ze sobą, składają kolejne pozwy, wysuwają niekończące się wzajemne oskarżenia¹⁴⁰.

Pewna część orzeczeń nie jest jednak wykonywana bądź trudno doprowadzić do jego wykonania w pełni zgodnego z ich treścią. Wynika to zwykle z wysokiego poziomu konfliktu pomiędzy osobą uprawnioną do kontaktu, a osobą sprawującą nad dzieckiem bezpośrednią pieczę¹⁴¹. Dla zabezpieczenia interesów osób, które

¹³⁹ W. Danilewicz-Pokorym, op. cit., s. 371–380.

¹⁴⁰ A. Ornowska, op. cit.

¹⁴¹ E. Holewińska-Łapińska, M. Domański, J. Słyk, *Orzecznictwo w sprawach o wykonywanie kontaktów z dziećmi*, Instytut Wymiaru Sprawiedliwości, Warszawa 2015, s. 5.

mają utrudnione prawo do wykonywania kontaktów w dniu 26 maja 2011 roku uchwalono nowelizację Kodeksu postępowania cywilnego, przez dodanie przepisów dotyczących wykonywania kontaktów z dzieckiem (art. 598¹⁵ k.p.c. – 598²¹ art. k.p.c.). Postępowanie to również prowadzi Sąd opiekuńczy, jednak szczególne znaczenie przypisano dolegliwości majątkowej, w przeświadczeniu, że zagrożenie karą pieniężną lub zastosowanie jej doprowadzi do pożądanego skutku. Od zachowania stron zależy, czy sąd ograniczy się do wydania postanowienia o zagrożeniu nakazaniem zapłaty sumy pieniężnej (art. 598¹⁵ k.p.c.), czy też w następnej kolejności nakaże jej zapłatę do rąk osoby uprawnionej (art. 598¹⁶ k.p.c.), uwzględniając liczbę naruszeń¹⁴².

W Tabeli 3. przywołano dane dotyczące wydanych orzeczeń w sprawach wykonywania kontaktów z dzieckiem (art. 598¹⁵ i nast. k.p.c.).

Tabela 3. Rodzaje orzeczeń w sprawach dotyczących wykonywania kontaktów

| | 2016 | 2017 |
|--|------|------|
| liczba orzeczeń, w którym zagrożono osobie, pod której pieczę dziecko pozostaje, niewykonującej lub niewłaściwie wykonującej obowiązki wynikające z orzeczenia albo ugody zawartej przed sądem lub mediatorem w przedmiocie kontaktów z dzieckiem i nakazaniem zapłaty oznaczonej sumy pieniężnej na rzecz osoby uprawnionej do kontaktu z dzieckiem | 623 | 652 |
| liczba ojców, którym zagrożono nakazaniem zapłaty oznaczonej sumy pieniężnej na rzecz osoby uprawnionej do kontaktu z dzieckiem | 80 | 115 |
| liczba matek, którym zagrożono nakazaniem zapłaty oznaczonej sumy pieniężnej na rzecz osoby uprawnionej do kontaktu z dzieckiem | 487 | 509 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie statystyki: *Rodzaje orzeczeń w sprawach dotyczących wykonywania kontaktów z dzieckiem (art. 598¹⁵ i nast. k.p.c.)* Wydziału Statystycznej Informacji Zarządczej Departament Strategii i Funduszy Europejskich Ministerstwa Sprawiedliwości¹⁴³.

Z powyższego wynika, że w przeważającej liczbie to kobiety nie stosują się do wydanych orzeczeń sądów. W ten sposób stosują zabieg świadomej alienacji rodzicielskiej jako postawy bezpośredniego opiekuna dziecka podejmującego działania zmierzające do marginalizacji i w efekcie do wyeliminowania znaczenia i udziału drugiego rodzica w życiu dziecka.

¹⁴² Ibidem, s. 11.

¹⁴³ <https://isws.ms.gov.pl/pl/baza-statystyczna/opracowania-wieloletnie/> (dostęp: 29.10.2018 r.).

Sędziowie powinni być świadomi, że w sprawach o uregulowanie kontaktów, o zmianę rozstrzygnięcia w sprawie kontaktów z dzieckiem, o wykonywanie kontaktów czy też o uregulowanie władzy rodzicielskiej, okres rozłąki rodzica z dzieckiem może spowodować rozluźnienie czy zaburzenie więzi uczuciowych, a także wpłynąć na prawidłowy rozwój emocjonalny i psychospołeczny dziecka. Dlatego od sędziiego rodzinnego wymaga się szybkiej i stanowczej reakcji, w szczególności w przypadkach realnej alienacji rodzicielskiej. Każda sprawa dotyczy odrębnej rodziny, przez co konieczne jest badanie okoliczności konkretnej sprawy. Zauważyć należy w tym miejscu, jak ważną rolę odgrywają instytucje pomocowe, w tym kuratorska służba sądowa, asystenci rodziny, a także inne formy pomocy, tj. mediacje pozasądowe, terapie rodzinne, szkoły dla rodziców podnoszące ich kompetencje rodzicielskie¹⁴⁴.

Podsumowując, stwierdzić należy z całą stanowczością, że przepisy prawa polskiego oraz międzynarodowego chronią interesy dziecka. Negatywnym zjawiskiem jest jednak nierealizowanie orzeczeń sądowych, co świadczy o nierespektowaniu praw dziecka do obojga rodziców – tak w aspekcie prawnym, jak przede wszystkim w kontekście psychospołecznym. Odpowiednio uregulowane kontakty są istotną dziedziną życia dzieci. Poza faktem rangi kontaktów z obojgiem rodziców, kształtowania się więzi emocjonalnej, muszą się one do nich odpowiednio przygotować – spakować potrzebną odzież, przybory, podręczniki, zaplanować swoje życie towarzyskie, dostosować zajęcia dodatkowe. Często bywa, że dzieci mają oznaczone kontakty w kalendarzu i zgodnie z nim planują swoje bieżące wydarzenia. Rodzice powinni zdać sobie sprawę z obciążenia, jakie ciąży na małoletnich, które ponosić muszą konsekwencje decyzji dorosłych. Dlatego podjąć się powinno rozwiązywania systemowe zmierzające do uświadamiania rodziców o skutkach dezintegracji rodziny np. poprzez stworzenie programów dla rodziców, które wskazywałyby na problemy, z którymi mogą się spotkać rodziny a także metody pracy z dziećmi. To podniosłoby świadomość dorosłych oraz ich kompetencje rodzicielskie. Istotne są również działania, które ułatwiłyby bezsporną realizację kontaktów, np. poprzez ustalenie pewnego rodzaju klucza kontaktów tak, aby proces sądowy nie stanowił kolejnego źródła konfliktów między rodzicami.

Bibliografia

Druki zwarte:

Adamski F., *Socjologia małżeństwa i rodziny. Wprowadzenie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.

Arczewska M., *Dobro dziecka jako przedmiot troski społecznej*, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 2017.

¹⁴⁴ M. Gardziel, *Prawo dziecka do wychowania przez oboje rodziców*, Kkonkursowa praca Stowarzyszenia Sędziów Rodziny w Polsce, edycja 2018 <http://www.sssrwp.pl/aktualnosci.php?typ=k&art=290&start=0&irek=32> (dostęp: 01.11.2018 r.).

- Badora S., Zięba-Kołodziej B., *Pedagogika opiekuńcza. Perspektywy myślenia o rodzinie*, wyd. Difin, Warszawa 2015.
- Balcerek M., *Prawa dziecka*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Bowlby J., *Przywiązanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Cackowski Z., *O teorii poznania i poznawania: podstawowe zagadnienia*, wyd. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1968.
- Campbell R., Chapman G, *Sztuka okazywania miłości dzieciom*, Vocatio, Warszawa 2005.
- Cudo A., Kopeć N., Sawicki K., *Rodzina wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo KUL, Lublin, 2013
- Czerpaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą*, wyd. Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 1994.
- Czub M., *Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] Brzezińska A. (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Dudak A., *Samotne ojcostwo*, Impuls, Kraków 2006.
- Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, Wydawnictwo Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn 2006.
- Gardziel M., *Prawo dziecka do wychowania przez oboje rodziców*, konkursowa praca Stowarzyszenia Sędziów Rodzinnych w Polsce, edycja 2018.
- Gay R., *Serce mamy, serce taty. Dzieci i ich rozwój- wyzwanie dla rodziców*, Espe, Kraków 2006.
- Gębuś D., *Mama, tata, dziecko? Przemiany ról małżeńskich i rodzicielskich we współczesnych rodzinach*, [w:] Janicka I. (red.), *Rodzice i dzieci w różnych systemach rodzinnych*, Impuls, Kraków 2010.
- Holewińska-Łapińska E., Domański M., Słyk J., *Orzecznictwo w sprawach o wykonywanie kontaktów z dziećmi*, Instytut Wymiaru Sprawiedliwości, Warszawa 2015.
- Ignaszewski J. (red.), *Władza rodzicielska i kontakty z dzieckiem. Komentarz*, Sądowe Komentarze Tematyczne, Wydawnictwo CH Beck, Warszawa 2015.
- Ignaczewski J., *Kontakty z dzieckiem*, [w:] *Władza rodzicielska i kontakty z dzieckiem*, (red.) Bodnar A., Gójsk A., Ignaczewski J., Kuziak L., Śledzińska-Simon A., Zegań R., Warszawa 2012.
- Jakubowska B., *Jak mądrze kochać dzieci. Poradnik zagubionych rodziców*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2001.
- Janicka I., *Dzieci rodziców kohabitujących*, [w:] Janicka I. (red.), *Rodzice i dzieci w różnych systemach rodzinnych*, Impuls, Kraków 2010.
- Jarecka-Żyłuk M., *Po co komu rodzina? Miniprzyczynek do maxydyskusji*. [w:] Durka G. (red.), *Współczesna rzeczywistość w wybranych problemach społecznych*, Impuls, Kraków 2010.
- Kaja B., Wróblewska A., *Psychospołeczne funkcjonowanie dorosłych dzieci rozwiedzionych rodziców* [w:] Kaja B. (red.), *Małżeństwo. Rodzina. Rozwód*, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2013.

- Kaja B., *Bliskie związki emocjonalne dorosłych dzieci rozwiedzionych rodziców. Przemijający syndrom rozwodowy?*, [w:] Kaja B. (red.), *Małżeństwo. Rodzina. Rozwód*, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2013.
- Kaźmierczak M., *Oblicza empatii w procesie adaptacji do rodzicielstwa*, Wydawnictwo SCHOLAR, Warszawa 2015.
- Kołodziej W., *Rola ojca w życiu rodziny i dziecka*, [w:] Janicka I. (red.), *Rodzice i dzieci w różnych systemach rodzinnych*, Impuls, Kraków 2010.
- Kwak A., *Rodzina i jej przemiany*, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych UW, Warszawa 1994.
- Kwak A., *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Żak, Warszawa, 2005
- Majkowski W., *Rodzina w systemie wartości Polaków: pomiędzy teorią a praxis*, [w:] Muszyński W. (red.), *Rodzina jako wartość: wzory – modele – redefinicje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015.
- Majorczyk M., *Rola ojca w poglądach i planach życiowych młodych mężczyzn*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa, Poznań 2013.
- Marat B., *Rozwód i co dalej? Problemy rodzin zrekonstruowanych*, [w:] Janicka I. (red.), *Rodzice i dzieci w różnych systemach rodzinnych*, Impuls, Kraków 2010.
- Nelsen J., Erwin C., Duffy R., *Positive Discipline for Preschoolers. For Their Early Years – Raising Children Who Are Responsible, Respectful, and Resourceful*, Warszawa 2018.
- Ornowska A., *Prawo dziecka do wychowania przez oboje rodziców*, Konkursowa praca Stowarzyszenia Sędziów Rodzinnych w Polsce, edycja 2018.
- Pietrzykowski T. (red.), *Kodeks rodzinny i opiekuńczy, Komentarz 2015*, System Informacji Prawnej Legalis, 2015.
- Piotrowska K., *Dobro dziecka w orzecznictwie sędziego rodzinnego*, Stowarzyszenie Sędziów Rodzinnych w Polsce, 2016.
- Piotrowska M., *Wspomnienia rozwodu dzieci i młodzieży w narracjach ich dorosłych dzieci*, [w:] Ładyżyński A. (red.), *Rodzina we współczesności*, Wrocław 2009.
- Płopa M., *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Impuls, Kraków 2011.
- Płopa M., *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*, Impuls, Kraków 2008.
- Prusik A., *Rodzina i jej alternatywne formy w poglądach młodych Polaków*, Wydawnictwo Uczelniane WSiE TWP, Olsztyn 2014.
- Rostowska T., *Psychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*, Difin, Warszawa 2009.
- Rydz S., *Psychologiczne skutki samotnego rodzicielstwa*, [w:] I. Janicka (red.), *Rodzice i dzieci w różnych systemach rodzinnych*, Impuls, Kraków 2010.
- Strelau J., Doliński D., *Psychologia. Podręcznik akademicki*, GWP, Warszawa, 2008
- Szczykutowicz A., Tyburczyk W., *Życie rodzinne, czy życie w pojedynkę osób w okresie wczesnej dorosłości?*, [w:] Cudo A., Kopeć N., Sawicki K. (red.), *Rodzina wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2013.
- Szymański T., *Prawo rodzinne i opiekuńcze. System prawa prywatnego*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 2005.

- Trybulska-Skoczylas E., *Komentarz do art. 113 KRO*, [w:] *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*, (red.) Borysiak W., Manowska M., Sadmoski J., Skowrońska-Bocian E., Trębska B., Wierciński J., Zegadło R., LexisNexis, 2014.
- Widział E., *Przystosowanie dziecka do rozwodu rodziców*, [w:] Milewska E., Szymanowska A. (red.), *Rodzice i dzieci. Psychologiczny obraz sytuacji problemowych*, Warszawa 2000.
- Ziemska M., *Rodzina a osobowość*, Państwowe Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1975.
- Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*. Wiedza Powszechna, Warszawa 1973.

Czasopisma:

- Bronte-Tinkew J., Burkhauser M., Metz A., *Elementy obiecujących praktyk w programach wsparcia dla ojców: oparte na dowodach wyniki badań inicjatyw skierowanych do ojców*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 2014, Vol. 13, Nr 3.
- Cosson B, Graham E., *Czułem się jak piąte koło u wozu: opowieści ojców o wyłączeniu z rodzicielskiej drużyny*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 2014, Vol. 13, Nr 3.
- Cudak S., *Znaczenie więzi emocjonalnych w rodzinie dla prawidłowego funkcjonowania dzieci*, „Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy”, 2012, nr 2(4).
- Czub M., *Specyfika relacji dziecka z ojcem w pierwszych latach życia z perspektywy teorii przywiązania*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 2014, Vol. 13, Nr 3.
- Danilewicz-Pokorym W., *Władza rodzicielska a kontakty z małoletnim dzieckiem. Instytucja pieczy naprzemiennej na mocy ustawy z dnia 25 czerwca 2015 r. o zmianie ustawy – Kodeks rodzinny i opiekuńczy oraz ustawy – Kodeks postępowania cywilnego (Dz.U. 2015, poz. 1062)*, „Miscellanea Historico-Iuridica”, 2016, tom XV, z 1.
- Decovic M., Meeus W., *Peer relations in adolescence: Effects of parenting and adolescents self-concept*, „Journal of Adolescence” 1997, 20.
- Greszta E., *Więź emocjonalna i sposoby jej badania*, „Psychologia Wychowawcza”, 2000, nr 1.
- Kaczmarek T., *Terapia interakcji matka – dziecko, z doświadczeń w pracy z małymi dziećmi wykazującymi poważne dysfunkcje rozwojowe*, „Rewalidacja. Zeszyty Problemowe Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN”, 2000, nr 1 (7).
- Michalak M., Jaros P., *Prawo dziecka do obojga rodziców*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 2014, Vol. 13, Nr 3.
- Olszewska A., Zawadzka A., *Rozwodowe trzęsienie ziemi, Jak zadbać o dziecko?*, „Dziecko krzywdzone”, 2008, nr 4(25)..
- Włodarczyk E., *Znaczenie wczesnodziecięcego przywiązania w diadzie ‘matka/opiekun – dziecko’*, „Studia Edukacyjne” 2016, nr 39.

Akty prawne:

- Konwencja w sprawie kontaktów z dziećmi sporządzona w Strasburgu dnia 15 maja 2003 r. Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 23 lutego 2007 r., Dz. U. Nr 38, poz. 249.

Uchwała składu siedmiu sędziów z dnia 08 marca 2006 roku (IIICZP 98/05).

Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy (Tekst jednolity: Dz.U. z 2020 r. poz. 1359).

Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. – Kodeks cywilny (Tekst jednolity: Dz.U. z 2020 r. poz. 1740).

Ustawa z dnia 27 lipca 2001 r. – O kuratorach sądowych (Dz.U. 2001 nr 98 poz. 1071).

Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 8 września 2004 r. sygn. akt IVCK 615/03, opublikowany w Monitor Prawniczy 2004/19/872.

Netografia:

http://brpd.gov.pl/sites/default/files/wyst_2017_04_21_alienacja.pdf (dostęp: 10.04.2018).

<https://isws.ms.gov.pl/pl/baza-statystyczna/opracowania-wieloletnie> (dostęp: 31.10.2018).

https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5468/23/1/1/malzenstwa_i_dzietnosc_w_polsce.pdf (dostęp: 20.05.2018).

Ewa Kaniewska-Mackiewicz

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

CODZIENNE WYZWANIA OSÓB Z ROZPOZNANIEM SCHIZOFRENII

DAILY CHALLENGES FOR PEOPLE DIAGNOSING SCHIZOPHRENIA

*Tym, którzy więcej czują
i inaczej rozumieją
i dlatego bardziej cierpią,
a których często nazywamy schizofrenikami.*

Antoni Kępiński, „Schizofrenia”¹

Streszczenie: Artykuł ukazuje codzienne wyzwania przed jakimi stają osoby chore na schizofrenię. Przybliży specyfikę choroby, jej objawy a także rys historyczny wskazujący w jaki sposób na przestrzeni lat zmieniało się podejście medyczne. Artykuł porusza również problematykę trudności rodziny oraz postawy mentalne osób zdrowych wobec osób chorych na schizofrenię. Zasadniczym celem niniejszej publikacji jest poszerzenie wiedzy na temat tej choroby, pobudzenie do empatii i zrozumienia na rzecz osób chorych i ich rodzin.

Słowa kluczowe: Schizofrenia, jakość życia w chorobie, choroba psychiczna, społeczeństwo, rodzina

Abstract: The article presents the daily challenges faced by people with schizophrenia. It presents the specificity of the disease, its symptoms as well as a historical outline showing how the medical approach has changed over the years. The article also deals with the problems of the family and the mental attitudes of healthy people towards people suffering from schizophrenia. The main goal of this publication is to broaden knowledge about this disease, stimulate empathy and understanding for the benefit of patients and their families.

Keywords: Schizophrenia, quality of life in illness, mental illness, society, family

Schizofrenia jako choroba

(...) Colin pracował jako robotnik w fabryce produkującej narzędzia ogrodnicze. Ten 19-latek mieszkał z matką i siostrą w mieszkaniu komunalnym, w ubogiej części miasta. Zawsze był spokojną osobą. Miał niewielu przyjaciół. Większość jego

¹ Cyt. za: A. Kępiński, *Schizofrenia*, Kraków 2001, s. 9.

zainteresowań miało charakter samotniczy (wędkarstwo, ogrodnictwo), choć sporadycznie zdarzało mu się spędzać wieczory z bratem. Pewnego lata, po wizycie u wróżki, Colin nabrał pewności, że rzuciła ona na niego urok i sprawuje prawie całkowitą kontrolę nad jego zachowaniem i myślami. Colin stał się bardzo zamknięty w sobie i przestał chodzić do pracy. Zaczął być podejrzliwy w stosunku do ludzi, a także wobec rodziny, którą uważał za agentów wróżki. Z relacji jego matki wynika, że większość czasu spędzał w sypialni, śmiejąc się i mówiąc do siebie. Odkryto, że Colin słyszy głosy. Uważał, że za ich pomocą wróżka próbuje doprowadzić go do szaleństwa. Głosy czasem komentowały jego myśli albo zachowanie („zamierza zasnąć” – śmiech), innym razem krytykowały go („chce mi się rzygać, gdy widzę, jak żyjesz”; „doprawdy jesteś stuknięty”), a czasem były dziwaczne lub nawet dowcipne („on nie jest lubiany, ale jest lubiany”; „kleszcze potwornego kraba dla ciebie, stary”). Colin nie chciał oglądać telewizji, gdyż miał wrażenie, że słyszy słabo maskowane nawiązania do swojej osoby i swojego zdrowia psychicznego. Rodzinie Colina, która nie spotkała się wcześniej z podobnymi zachowaniami, nawet przez myśl nie przeszło, że mogą mieć do czynienia z chorobą psychiczną. Woleli traktować zachowanie Colina jako „fazę”, przez którą przechodzi. Ich podejście zmieniło się gwałtownie, gdy zorientowali się, że Colin od trzech dni nic nie je. Zadzzwonili do lekarza rodzinnego, który natychmiast skierował Colina do lokalnego szpitala psychiatrycznego. Po dwóch miesiącach hospitalizacji stan Colina bardzo się poprawił, ale mimo to Colin wciąż słyszał głosy. Były tak natrętne i niepokojące, że nie był w stanie wrócić do pracy. W domu jeszcze bardziej się wycofywał, a rodzinie ciężko było go zmotywować. Po dwóch latach od tamtych wydarzeń Colin rzadko się śmieje i wydaje się, że z trudnością rozumie, co się do niego mówi. Porzucił zamiar powrotu do pracy i trzy razy w tygodniu odwiedza oddział dzienny szpitala psychiatrycznego. Większość czasu spędza samotnie w swoim pokoju. (Colin, 24-letni mężczyzna z rozpoznaniem schizofrenii).²

Schizofrenia to poważna choroba psychiczna, na którą składają się zaburzenia myślenia, postrzegania i nastroju³. Zaburzenie myślenia polega na trudnościach z koncentracją, myśleniem abstrakcyjnym i wykonywaniem podstawowych zadań logicznych. Z kolei charakterystyczne dla zaburzenia postrzegania jest widzenie lub słyszenie rzeczy, których w rzeczywistości nie ma. Chory często zachowuje się dziwnie, w sposób zupełnie niezrozumiały dla otoczenia. Bywa jednak i tak, że osoba ze schizofrenią bardzo rzadko przejawia jakiegokolwiek stany emocjonalne, jest wycofana, zamknięta w sobie i twierdzi, iż nie czuje nic. Inne natomiast osoby cierpiące na tę chorobę bywają pobudzone lub niezrozumiale podekscytowane. Symptomy choroby mogą być różne, właściwie można by rzec, iż choroba ta ma

² M. Birchwood, Ch. Jackson, *Schizofrenia. Modele kliniczne i techniki terapeutyczne dla praktyków i pacjentów*, Gdańsk 2006, s. 11-12.

³ M. E. P. Seligman, E.F. Walker, D.L. Rosenhan, *Psychopatologia*, Poznań 2003, s. 446-447.

tyle twarzy, ile osób na nią cierpiących. Wszystkich jednak charakteryzuje wystąpienie co najmniej jednego epizodu psychotycznego. Polega on na zaburzeniu myślenia lub spostrzegania, które wpływają na utrudniony kontakt z rzeczywistością. Osoby, które z jakiegoś powodu stały się świadkiem dziwacznych zachowań spowodowanego objawami choroby często czują lęk, osłupienie. Życie zaś z osobą chorą bywa bardzo trudne i wymaga sporo wyrzeczeń, cierpliwości, wzajemnego szacunku, pogłębiania wiedzy na temat choroby i sięgania po fachową pomoc, ale też miłości i gotowości na zmiany – bo w większości przypadków ze schizofrenią po prostu trzeba nauczyć się żyć.

Dawniej cierpiących na schizofrenię nazywano lunatykami, szaleńcami, skończonymi wariatami, niezrównoważonymi psychicznie, obłąkanymi lub otepiałymi⁴. Epitety te w swojej istocie oddawały jedynie poczucie strachu, braku wiedzy i bezsilności osób zdrowych. Niektórzy uważali schizofrenię za rozdwojenie osobowości, z objawami nieprzewidywalnych i niebezpiecznych dla otoczenia zachowań. Sądzono również, iż człowiek z takim rozpoznaniem już do końca życia będzie cierpiał z powodu choroby. Z czasem okazało się to nieprawdą. Dziś wiemy, że zdarzają się osoby, u których epizod choroby jest jednorazowy, zaś okres remisji pozwala na powrót do względnie dobrego funkcjonowania, bywa też kilka epizodów w ciągu życia, bądź praktycznie stale utrzymujące się symptomy. Przebieg jest bardzo różny, zawsze rozpatrywany indywidualnie.

Na przestrzeni lat w zależności od kultury i epoki można obserwować zmianę w odniesieniu do ludzi chorych psychicznie⁵. Były takie kultury, które szaleńcom nadawały rangę osób nieomal świętych, a nawet boskich. Istniały jednak także cywilizacje, które wręcz przeciwnie odsuwały takie osoby od reszty społeczeństwa uważając je za szkodliwe, niebezpieczne, a nawet za wcielenie złych mocy. Objawy schizofrenii uważano za swoistą karę sił wyższych. Z czasem, w miarę rozwoju medycyny i ludzkiej świadomości odrzucono te mity. Przystano bezwzględnie izolować osoby chore od reszty społeczeństwa i zdjęto z nich brzemie winy, zaś schizofrenię uznano oficjalnie za jednostkę chorobową, którą należy leczyć.

Zmiany w postrzeganiu choroby trwały długo. Klinicyści przez wiele lat nie stawiali diagnozy z rozpoznaniem schizofrenii. Pierwsza uznana klasyfikacja tej choroby wprowadzona została przez niemieckiego psychiatrę Emila Kraepelina, który w 1896 roku opisał zaburzenie o nazwie *dementia praecox*, tzn. wczesne lub przedwczesne otępienie⁶. Wśród objawów wymieniał między innymi niewłaściwe reakcje emocjonalne (np. śmiech podczas pogrzebu), stereotypowe zachowa-

⁴ Zob. tamże, s. 447.

⁵ Zob. S. Belin, *Schizofrenia. Jak pobudzić rozwój osobowości pacjenta*, Gdańsk 1998, s. 16.

⁶ M. E. P. Seligman, E.F. Walker, D.L. Rosenhan, dz. cyt., s. 447-448.

nia ruchowe (np. wielokrotne kłanianie się przed wejściem do pomieszczenia), trudności z koncentracją (np. niezdolność czytania z powodu przeskakiwania tekstu o kilka linijek), doświadczanie rzeczy i zdarzeń, które w rzeczywistości nie istnieją (np. widzenie i słyszenie osób, których nie ma, twierdzenie, że jest się kimś innym aniżeli w rzeczywistości). Jednocześnie Kraepelin dokonał podziału schizofrenii na paranoidalną, katatoniczną, hebefreniczną i prostą⁷. Wkład pracy Kraepelina w tematykę schizofrenii był niewątpliwy, a z jego doświadczeń korzystało wielu innych psychologów i psychiatrów, jednak nie uwolnił się on od spoglądania na chorych jak na „przypadki chroniczne”, które często całe swoje życie spędzą w szpitalu (tzw. „schizofrenia zakładowa”)⁸.

Nieco inne spojrzenie na tę chorobę miał Eugen Bleuler, który uważał schizofrenię za część biologicznego ustroju człowieka⁹. Twierdził, iż przyczyna objawów wynika z biologii i tkwi w chorobie mózgu. Bleuler pojęcie schizofrenii stworzył od greckiego schizo – rozszczepiam, rozłupuję, rozdzieram i fren – przepona, serce, umysł, wola¹⁰. Uczony nie zgadzał się z Kraepelinem w kwestii czasu trwania choroby. Jego zdaniem symptomy mogły pojawić się tylko raz w życiu na krótko (czasem kilka godzin lub dni), bądź pojawiać się kilkakrotnie, mogły też oczywiście trwać długo. Ten nie zawsze przewlekły charakter choroby świadczył, iż nie wszystkie osoby chore skazane były na konsekwencje w postaci stanu otępiennego. Wśród objawów choroby Bleuler wskazywał na autyzm (życie we własnym świecie, nie związanym ze światem rzeczywistym) a także rozszczepienie (dezintegracja wszystkich funkcji psychicznych). Uważał także, że schizofrenia nie jest pojedynczą jednostką chorobową. Wskazywał na możliwość istnienia odmiennej etiologii i przebiegu choroby, stąd używał określenia schizofrenie.

Kolejna definicja opisana została w 1994 roku w DSM-IV (Klasyfikacja Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego)¹¹. O rozpoznaniu świadczy w niej rodzaj i okres utrzymujących się objawów klinicznych (co najmniej sześć miesięcy). Pragmatyczna definicja schizofrenii brzmi: *Schizofrenia to zazwyczaj ostra psychoza z początkiem we wczesnej dorosłości, z charakterystycznymi urojeniami, dziwnymi omamami słuchowymi, zaburzeniami, dziwnym zachowaniem oraz postępującym pogorszeniem funkcjonowania osobistego, rodzinnego, społecznego i zawodowego. Wszystkie te objawy występują przy jasnej świadomości*¹².

⁷ A. Kępiński, *Schizofrenia*, Kraków 2001, s.11-12.

⁸ Tamże, s. 12.

⁹ M. E. P. Seligman, E. F. Walker, D. L. Rosenhan, dz. cyt., s. 448.

¹⁰ A. Kępiński, *Schizofrenia*, s. 12.

¹¹ P. Wright, J. Stern, M. Phelan, red. wyd. I polskiego J. Rybakowski, F. Rybakowski, *Psychiatria Sedno*, Wrocław 2008, t. I, s. 257.

¹² Tamże.

Podobnie jak zmieniały się opinie i postawy na temat schizofrenii, zmieniał się także proponowany sposób leczenia. Do połowy lat pięćdziesiątych XX wieku chorych izolowano od otoczenia¹³. Zamknięci w specjalnych zakładach nierzadko traktowani byli w sposób uwłaczający ludzkiej godności. Podczas ataków psychozy byli wiązani, ubierani w specjalne kaftany, nie oferowano im wsparcia. W 1938 roku Sakel wprowadził do metod leczenia stosowanie insuliny, zaś w 1950 roku Cerletti zastosował elektrowstrząsy. Dopiero z czasem wobec objawów przyjęto postawę humanistyczną.

Na początku lat pięćdziesiątych XX wieku grono naukowców poszukiwało między innymi coraz to doskonalszych leków na nadciśnienie¹⁴. Wśród nich pojawiła się Thorazina (chlorpromazyna), która jednak nie zdała skuteczności w leczeniu nadciśnienia. Podczas prób jej stosowania okazało się natomiast, iż lek ma działanie łagodnie uspokajające, co skłoniło naukowców do dalszych badań w tym kierunku. Podczas podawania Thoraziny schizofrenikom objawy psychotyczne (omamy, urojenia) w znacznym stopniu łagodniały lub znikwały w ogóle. Pomimo swojego uspakajającego działania u pewnej grupy pacjentów lek wywoływał działanie przeciwne – ożywił i także pomagał wyjść z psychozy. W ten sposób Thorazina stała się powszechnie używanym lekiem, znacznie redukującym lub całkowicie eliminującym objawy psychotyczne schizofrenii. Wynalezienie tegoż leku stało się przyczynkiem do dalszych poszukiwań. Obecnie znana i stosowana jest przez lekarzy psychiatrów cała gama leków przeciwpsychotycznych, zwanych także neuroleptykami. Leki te dają szansę zmniejszenia liczby hospitalizacji pacjentów i powrotu do społeczeństwa, a co za tym idzie poprawę jakości życia chorych na schizofrenię. Początkowo środowisko medyczne nieomal zachłysnęło się odkryciem leków. Panowało przekonanie o ich 100 proc. skuteczności. Gdy okazało się, że wprawdzie leki znacznie pomagają, jednak nie uzdrawiają pacjentów nastąpił marazm, utrata wiary w skuteczność leczenia. Dzisiaj, po licznych próbach i błędach wiadomo już jak wielki wpływ na powrót osób chorych do społeczeństwa mają nie tylko leki, ale również wsparcie ze strony rodziny, środowiska, psychoedukacja na temat choroby. Wszystko to daje szansę na lepszy kształt życia ludzi chorych.

W toku licznych prac poświęconych zjawisku schizofrenii, uczeni próbowali poznać jej przyczynę. Obecnie najczęściej uznaje się schizofrenię za chorobę o podłożu biologicznym, a najbardziej popularną jest teoria dopaminowa, związana z zaburzeniem równowagi chemicznej w mózgu osób chorych (występowanie zwiększonej ilości dopaminy)¹⁵. Dopamina jest jednym z kilkudziesięciu neurotransmiterów w obszarach mózgu. Jej działanie związane jest z prawidłową

¹³ Zob. S. Belin, dz. cyt., s. 16-17.

¹⁴ Zob. K. T. Mueser, S. Gingerich, *Życie ze schizofrenią, poradnik dla rodzin*, Poznań 2008, s. 68-69.

¹⁵ Zob. tamże, s. 22-32.

regulacją myślenia i reakcjami emocjonalnymi. Sfery te są upośledzone u osób z rozpoznaniem schizofrenii. Naukowcy udowodnili także pewną genetyczną podatność na tę chorobę. Okazuje się, że bliscy krewni osób chorych zapadają na schizofrenię znacznie częściej. Wpływ na chorobę i jej przebieg ma także stres, umiejętność radzenia sobie z nim oraz otaczające środowisko (bardzo duży wpływ mają poprawne relacje w rodzinie), problemy okołoporodowe. Ustalono ponadto częstsze pojawianie się choroby w uboższych, słabiej sytuowanych (ekonomicznie, społecznie) grupach i regionach¹⁶. Jednocześnie jednak jednym z założeń wyjaśniających to zjawisko jest tzw. hipoteza przesunięcia albo selekcji społecznej, która tłumaczy to zjawisko przesuwaniem się osób chorych do sektorów słabszych z powodu choroby, a nie odwrotnie, tj. zwiększona liczba zachorowań pojawiająca się w sektorach uboższych (hipoteza rozsądnika albo uwarunkowania społecznego). Ryzyko zachorowania na schizofrenię szacowane jest na 1 proc. populacji. Przyjmuje się, iż jedna czwarta do połowy pacjentów szpitali psychiatrycznych to chorzy z rozpoznaniem schizofrenii. Schizofrenia obarczona jest także dużym ryzykiem samobójstwa, które szacuje się na około 10 proc. wszystkich chorych. Niewątpliwie wpływają na to przede wszystkim objawy pozytywne choroby i ciężki jej przebieg, z licznymi nawrotami, utrata wiary w leczenie, młody wiek, płeć męska. Można zatem stwierdzić, iż schizofrenia jest bardzo poważnym problemem społecznym, zwłaszcza, że często dotyczy ludzi młodych, u progę ich dorosłego życia.

Objawy i fazy schizofrenii

Objawy pozytywne

- **Urojenia**

Urojenia to fałszywe przekonania, które pomimo, że nie istnieją w obiektywnej rzeczywistości, opierają się wszelkiej argumentacji i utrzymują nawet wówczas kiedy istnieją dowody na ich obalenie¹⁷. Osoby, które były świadkiem takich urojeń łatwo mogą zauważyć, iż jednostka ich doświadczająca ma bardzo zaburzony kontakt z rzeczywistością. Urojenia często towarzyszą psychozom. Naukowcy wyróżnili pięć rodzajów urojeń: prześladowcze, ksobną (odniesienia), wielkościowe, hipochondryczne, oddziaływania¹⁸.

¹⁶ A. Bilikiewicz, S. Puzyński, J. Rybakowski, J. Wciórka, *Psychiatria*, Wrocław 2002, t. II, s. 227- 229.

¹⁷ M. E. P. Seligman, E. F. Walker, D. L. Rosenhan, dz. cyt., s. 449.

¹⁸ Tamże, s. 449-451.

Urojenia prześladowcze - objawiają się poprzez lęk przed kimś lub przed czymś, np. osoba jest przekonana, że śledzi ją mafia lub tajne służby. Często dodatkowo słyszane są głosy obraźliwe, zastraszające. Człowiek, który doświadcza tegoż jest absolutnie przekonany o prawdziwości doznawanych zdarzeń, czasem widzi ludzi, którzy go prześladują, ucieka przed nimi, żyje w nieustannym lęku, ataki paniki są dla niego gehenną. Zwykle wyjście z domu po zakupy budzi przerażenie, przecież „ONI” czyhają.

Idee ksobne (odniesienia) - to przekonania, że pewni ludzie lub wydarzenia mają specjalne znaczenie. Kiedy pojedyncze takie zdarzenia przyjmują pewną spójną całość, powtarzają się, mamy do czynienia z urojeniami odniesienia. (np. obcy ludzie na ulicy dziwnie się przyglądają). Chory może także wierzyć, że teksty w prasie lub informacje w radiu, telewizji kierowane są wprost do niego, często też są obraźliwe lub zastraszające.

Urojenia wielkościowe - polegają na przekonaniu chorej osoby, że jest kimś szczególnie ważnym, np. prezydentem, królem, Bogiem.

Urojenia hipochondryczne - charakteryzują się nieuzasadnionym przekonaniem, że coś bardzo niedobrego dzieje się z własnym ciałem. Przy czym nie chodzi tutaj o chwilowe odczucia, lecz o trwające długo fałszywe sądy na temat zdrowia, które pomimo medycznych dowodów na ich brak nadal tkwią w przekonaniach osoby chorej. Jednostka jest absolutnie przekonana o prawdziwości swoich odczuć, zaś wszelkie próby tłumaczenia odbierać może wręcz jako atak na siebie i brak zrozumienia.

Urojenia oddziaływania - osoby doznające tego typu urojeń mają poczucie, iż ich niewłaściwe zachowanie, myśli kontrolowane są przez świat zewnętrzny, np. istoty pozaziemskie sterują ich myślami.

- **Halucynacje (omamy)**

Omamy to „fałszywa percepcja” – postrzeżenia, których doświadcza pacjent, a których w rzeczywistości nie ma¹⁹. Osoba pomimo braku zewnętrznych bodźców słyszy głosy, widzi osoby lub inne rzeczy, czuje smak, zapach nieistniejących potraw. Najczęściej spotykane są omamy słuchowe. Mogą to być głosy dobiegające z wewnątrz głowy lub z zewnątrz, niekiedy obraźliwe lub nakazujące coś zrobić. Są one tak wiarygodne, iż człowiek chory przekonany jest o ich istnieniu. W wyniku psychoedukacji zaczyna uczyć się jak sobie z nimi radzić. Bywa także, że przed oczami chorego pojawiają się jakieś straszne obrazy. To tak jakbyśmy śnili na jawie. Można sobie wyobrazić jaki lęk, a niekiedy przerażenie budzić mogą tego typu doznania.

¹⁹ Tamże, s. 451.

Objawy negatywne

Objawy negatywne, w przeciwieństwie do pozytywnych, charakteryzują się pewnym ograniczeniem normalnych zachowań, wycofaniem, spadkiem aktywności, ubóstwem psychoruchowym, małą rozmownością, ubogimi kontaktami społecznymi, otępieniem, zaniedbaniem higieny²⁰. Carpenter, Heinrichs i Wayman uznali w swoich badaniach, iż istnieją dwa rodzaje objawów negatywnych: pierwotne, określane także jako deficytowe i wtórne, które stanowią reakcję na objawy pierwotne bądź na inne objawy negatywne niedeficytowe²¹. Uczni określają deficyty jako objawy negatywne, które stają się trwałymi cechami dla danej osoby. Uważają również, iż objawy negatywne wtórne nie różnią się wprawdzie jakościowo od pierwotnych, ale są wynikiem depresji, efektów ubocznych stosowania leków lub deprywacji środowiskowej.

Opisanym powyżej objawom towarzyszyć może tzw. alogia²². Polega ona na ubóstwie wypowiedzi, kiedy osoba mówi bardzo mało lub na ubóstwie zawartości wypowiedzi, kiedy pomimo chęci nie potrafi zaangażować się aktywnie w toczącą się rozmowę. Zdarza się również, że chora osoba traci chęć do wykonywania jakichkolwiek zajęć. Najchętniej siedziałaby w kącie lub leżała w łóżku. To prowadzi do zaniedbania codziennych czynności, w tym higieny. Pojawia się uczucie zniechęcenia, bezsilności, braku zainteresowania cokolwiek – apatia. Wreszcie wśród objawów negatywnych wyróżnia się także anhedonię, czyli obniżoną zdolność do przeżywania radości. Osoba, która tego doświadcza, często pamięta o tym co dawniej sprawiało jej przyjemność, co lubiła robić, z czego potrafiła się cieszyć. Jest świadoma straty przeżywania tych uczuć, nie potrafi jednak do nich powrócić.

- **Zachowania zdezorganizowane lub katatoniczne**

Nasilenie objawów zachowania zdezorganizowanego może być różne²³. Począwszy od dziwacznej nieporadności i podekscytowania rozdrażnienia i pobudzenia o dużej skali. Zdarza się, zwłaszcza podczas nawrotów choroby, iż osoba przemierza sale szpitalne tam i z powrotem, mierzwi włosy, załamuje ręce lub wręcz przeciwnie śmieje się nagle bez powodu. Znamienne jest także przestanie dbania o higienę własną i otoczenia.

²⁰ M. Birchwood, Ch. Jackson, dz. cyt., s. 26.

²¹ Tamże.

²² Zob. K. T. Mueser, S. Gingerich, dz. cyt., s. 50-51.

²³ M. E. P. Seligman, E. F. Walker, D. L. Rosenhan, dz. cyt., s. 453-454.

Zachowanie katatoniczne charakteryzuje się spadkiem aktywności. Pacjent często zastyga w dziwacznej pozie i może pozostawać w niej bardzo długo. Jednocześnie przy próbach poruszenia go przeciwstawia się temu zdecydowanie. Najczęściej przestaje się odzywać do otoczenia.

- **Zaburzenia mowy**

Wśród zaburzeń mowy występować mogą różne symptomy. Bywa, iż osoba chora idąc ulicą po prostu mówi do siebie. Zdarza się także, że w trakcie rozmowy z innymi osobami przeskakuje w nieskładny sposób z tematu na temat, tak że rozmówca traci wątek. Bywa i tak, że skojarzenia wyrazowe w opowieści w ogóle do siebie nie pasują, tworzone są neologizmy, czyli słowa, których nie ma w słowniku. Mowa może być także bardzo niewyraźna i poprzez to niezrozumiała. Klinicyści określają czasami taką nieskładną mowę jako „sałatkę słowną”: *Zwykle muszę wyjść, kiedy inni wchodzą bez wątpienia wysiadają z łódki. Jeśli zatoną wraz z nią, przypadnie obiad, a wtedy, może, jak wolisz, spadnie drugi but*²⁴.

- **Zaburzenia nastroju**

Osoby cierpiące na schizofrenię często mają problem z depresją, która objawia się poprzez uczucie smutku, zniechęcenia, beznadziejności, przygnębienia, poczuciu bezwartościowości²⁵. Pojawiać się mogą także myśli samobójcze. Chory może zdawać sobie sprawę ze swojej choroby i płynących z tego ograniczeń, co jeszcze bardziej pograża go w sytuacji bezradności. Pojawiające się symptomy choroby odbierają wiarę na poprawę i jednocześnie utwierdzają, iż może takie życie i dalsze trudy nie mają sensu. Początkowy marazm, zaniedbywanie codziennych obowiązków oraz higieny, przy braku wsparcia z zewnątrz i pomocy lekarskiej może spowodować pogłębienie się depresji. Jak podają wyniki badań, u 10 proc. osób stan ten kończy się próbą samobójczą. Innym z przejawów zaburzeń nastroju jest poczucie lęku, który często wynika z objawów pozytywnych, jakich doświadcza chory. Urojona rzeczywistość bywa przerażająca. Ludziom zdrowym trudno jest zrozumieć jak można się bać np. jazdy tramwajem, wyjścia na spacer czy do sklepu, ale dla chorych obrazy i głosy, których doświadczają stwarzają zupełnie inne realia, które uniemożliwiają normalne funkcjonowanie. Urojenia paranoidalne sprawiają, że osoba czasem ucieka przed prześladowcami, a poczucie zagrożenia urasta w jej umyśle do takiej rangi, że gotowa jest bronić się przed nieistniejącym napastnikiem, co w rzeczywistości postrzegane jest jako przejawy agresji. W wyniku doznawanych objawów pozytywnych, chorzy bywają także na-

²⁴ Tamże, s. 452.

²⁵ Zob. K. T. Mueser, S. Gingerich, dz. cyt., s. 52-54

stawieni wrogo, złośliwie. Czasem wydaje im się, że rodzina chce ich otruć i odmawiają przyjmowania jedzenia i leków. W zaostrzeniu choroby stają się nieufni i podejrzliwi. Niektórzy bardzo szybko potrafią uwolnić się od tych odczuć, są jednak i tacy, u których wrogie i podejrzliwe nastawienie trwa bardzo długo, co bywa niezwykle trudne dla życia całej rodziny. Rzetelna wiedza na temat choroby, wsparcie przyjaciół bywa bardzo pomocne dla rodziny, której przyszło się zmagać z chorobą bliskiej osoby. Adekwatnie do ujawniających się symptomów choroby nastrój chorego zmienia się. Czasem te wahania są bardzo szybkie, co dezorientuje bliskich.

- **Dysfunkcje poznawcze**

Chorzy na schizofrenię mają również zaburzone procesy poznawcze. Deficyty te obejmują osłabienie ogólnej inteligencji, oraz wybiórcze upośledzenia niektórych elementów uwagi, pamięci, funkcji wzrokowo-przestrzennych, czy umiejętności językowych²⁶. Uważa się, iż tego rodzaju zaburzenia pojawiają się długo przed ujawnieniem się innych objawów choroby, są trwałe i wykazują pewne podobieństwo do objawów negatywnych. Szacuje się, iż na około dwa lata przed wystąpieniem pierwszego epizodu psychiatrycznego następuje zdecydowane pogorszenie funkcji poznawczych. Te powstające deficyty przekładają się z kolei na gorsze funkcjonowanie społeczne, np. poprzez osłabienie umiejętności rozwiązywania problemów społecznych czy nabywania nowych umiejętności psychospołecznych. Znamienne są między innymi problemy z koncentracją i uwagą. Pojawiające się w głowie myśli utrudniają poprawny odbiór rzeczywistości. To przekłada się na trudności w czytaniu, liczeniu, nauce. U chorych występuje również zaburzona selekcja dopływających z otoczenia bodźców ważnych i nieważnych dla odbiorcy. Pojawiające się z kolei zaburzenia pamięci operacyjnej i wykonawczej przekładają się na problemy w podejmowaniu decyzji, abstrahowaniu, planowaniu. Występujące trudności z uczeniem werbalnym, odtwarzaniem wcześniej wyuczonych treści, to efekt zaburzeń funkcji werbalnych. Upośledzeniu ulega zwłaszcza pamięć świeża (zapominane są treści, które zdarzyły się w niedawnym czasie). Myślenie abstrakcyjne również sprawia kłopot, co związane jest z trudnościami w logicznym myśleniu i wyciąganiu wniosków, z którymi inni ludzie nie mają problemu. Upośledzeniu może także podlegać percepcja społeczna. Chory w towarzystwie innych może zachowywać się w sposób zupełnie nie adekwatny do danej sytuacji, nie potrafi dostosować się do tematu rozmowy. To z kolei ściśle wiąże się z problemami w wyrażaniu myśli.

²⁶ Zob. M. Jarema, *Pierwszy epizod schizofrenii*, Warszawa 2001, s. 56-63.

Fazy schizofrenii

Charakterystyczną cechą schizofrenii jest jej fazowy przebieg ujęty schematycznie poniżej²⁷:

Tabela 1. Fazy schizofrenii

| Faza | Objawy | Uwagi |
|-----------------|--|---|
| Przedchorobowa | Zaburzenia rozwoju psychomotorycznego, objawy neurologiczne | Czynniki ryzyka: obciążenie dziedziczne, powikłania okołoporodowe, objawy neurologiczne, atmosfera rodzinna |
| Prodromalna | Niespecyficzne i specyficzne objawy prodromalne, zaburzenia funkcjonowania | Szereg zachowań, niekoniecznie identyfikowanych jako chorobowe |
| Pierwszy epizod | Objawy psychopatologiczne | Ewidentne objawy choroby |
| Remisja | Zmniejszenie lub ustąpienie objawów choroby | W niektórych przypadkach wątpliwa remisja, rozwój objawów deficytowych |
| Kolejne epizody | Nawrót objawów psychopatologicznych, zmiany funkcjonowania | Przebieg z zaostrzeniami lub ciągły |

Źródło: Opracowanie własne.

Jak wynika z tabeli, schizofrenia nie jest chorobą o przebiegu ciągłym, niemiennym. Występują w niej kolejno poszczególne fazy, przy czym mogą się one powtarzać przez całe życie danej osoby i trwać różnie długo, może także zdarzyć się jeden lub kilka epizodów psychotycznych w ciągu życia i zakończyć remisją. Nasilenie objawów w poszczególnych fazach jest indywidualne w zależności od danego przypadku. Faza prodromalna charakteryzuje się pojawianiem objawów zwiastunowych zbliżającej się psychozy. Jest to zatem bardzo ważna faza, gdyż wczesne jej rozpoznanie daje możliwość szybkiej interwencji i uchronienia przed pojawieniem się fazy kolejnej, bądź też łagodniejszy jej przebieg, szybszy powrót pacjenta do dobrego poziomu funkcjonowania. W przypadku wystąpienia epizodu psychotycznego pojawiają się objawy choroby pozytywne (omamy, urojenia, pobudzenie psychoruchowe, formalne zaburzenia myślenia, wrogość) lub negatywne (sztywność emocjonalna, wycofanie się, utrudniony kontakt,

²⁷ Tamże, s. 38.

bierność, apatia, zaburzenia myślenia abstrakcyjnego, uboga treść wypowiedzi), a także objawy ogólne (lęk, napięcie, manieryzmy i postawy, zahamowanie, brak współpracy, niezwykle treści myślowe, brak krytycyzmu itp.)²⁸. Obraz kliniczny epizodu pierwszego schizofrenii nie różni się zasadniczo od epizodów kolejnych, zaś pojawiające się objawy bywają bardzo podobne (np. powtarzające się urojenia prześladowcze związane zawsze z tą samą tematyką). Jakość życia osób chorych na schizofrenię ściśle związana jest z przebiegiem choroby. Dążeniem lekarzy, terapeutów, osób wspierających chorych jest jak najdłużej utrzymujący się okres remisji. W tym bowiem czasie funkcjonowanie osób bywa najlepsze i tym samym najbardziej satysfakcjonujące dla chorego. Jest to czas, kiedy mogą realizować się w życiu prywatnym, zawodowym, społecznym i zarazem czuć z tegoż zadowolenie i radość. Z kolei niewątpliwie najtrudniejszym momentem choroby jest psychoza, która często burzy to, co osoba wcześniej wypracowała (np. utrata pracy, przerwy w nauce związane z okresami hospitalizacji). Przebieg choroby ma zatem wpływ na jakość życia chorych, im częściej pojawiające się epizody psychozy i cięższy ich przebieg, tym jakość życia jest niższa. Im szybsza interwencja, tym większe szanse na bardziej skuteczną, efektywną pomoc²⁹.

Podtypy schizofrenii ujęte w DSM-IV

W klasyfikacji DSM-IV wyróżnionych jest pięć postaci schizofrenii oraz dodatkowo w randze kategorii tymczasowej, według T. Bilikiewicza koniecznej jeszcze do empirycznej weryfikacji, pozostaje rodzaj szósty – schizofrenia prosta³⁰.

W DSM-IV występują także zaburzenia psychotyczne podobne do schizofrenii, ale diagnozowane odmiennie od niej. Są to: zaburzenia schizoafektywne, które znajdują się pomiędzy schizofrenią a zaburzeniami nastroju (czyli depresjami – mood disorders); zaburzenia urojeniowe (delusional disorders); krótkie zaburzenia psychotyczne (trwające od jednego dnia do miesiąca), występujące obecnie bardzo rzadko³¹.

Pięć podstawowych podtypów schizofrenii tworzą schizofrenia paranoidalna, zdeorganizowana, katatoniczna, rezydualna i niezorganizowana³²:

²⁸ Tamże.

²⁹ Zob. tamże, s. 39.

³⁰ Zob. A. Bilikiewicz, S. Pużyński, J. Rybakowski, J. Wciórka, dz. cyt., s. 268-270.

³¹ K. Klimasiński, *Współczesna psychopatologia*, Kraków 2002, s. 92.

³² Zob. M. E. P. Seligman, E. F. Walker, D. L. Rosenhan, dz. cyt. s. 456-457.

- **Schizofrenia paranoidalna**

Na obecność schizofrenii paranoidalnej wskazują pojawiające się urojenia (najczęściej prześladowcze i wielkościowe) oraz omamy słuchowe. Często ujawniać się może również urojona zazdrość w stosunku do partnera. Charakterystyczne są także intensywne emocje bądź zachowanie bardzo formalne. W Polsce postacią paranoidalną jest najczęściej występującą postacią schizofrenii. Osoba cierpiąca na ten rodzaj schizofrenii często tworzy z urojeń konkretny ciąg zdarzeń, który potrafi podtrzymywać przez cały okres choroby. Zdarza się np. przekonanie o prześladowaniu przez mafię, kiedy to urojona rzeczywistość chorego jest jak film kryminalny. Stąd dla postronnego obserwatora, który nie rozumie co się dzieje w umyśle osoby chorej, zachowania wynikające z urojeń mogą wprawiać w totalne zaskoczenie, a niekiedy i przerażenie. Doznania urojeń i omamów niejednokrotnie są tak silne, że w żaden sposób nie można nawiązać kontaktu z chorym. W takich wypadkach bywa konieczna hospitalizacja i odpowiednie dobranie leków przeciwpsychotycznych.

- **Schizofrenia zdeorganizowana**

Dawniej ten rodzaj schizofrenii określany był mianem schizofrenii hebefrenicznej. W tym przypadku charakterystyczne dla osoby chorej są: brak powagi i niespójność. Chory może w sposób nieprzewidywalny i nieadekwatny do sytuacji wybuchać śmiechem, prezentować grymasy twarzy, być nadmiernie gadatliwy, wdający się w długie dysputy nie prowadzące do niczego. Jest wrażliwy na swoje wewnętrzne odczucia, jednocześnie jednak dość obojętny na środowisko zewnętrzne. W tym typie schizofrenii również mogą pojawić się halucynacje i omamy, nie mniej są bardziej zdeorganizowane i nie tworzą określonego systemu wydarzeń. Zazwyczaj dotyczą ciała pacjenta, któremu np. wydaje się, że usunięto mu mózg, czy też coś dziwnego dzieje się z jego innymi narządami. Znamionym jest tutaj brak higieny, dbania o siebie i otoczenie.

- **Schizofrenia katatoniczna**

W schizofrenii katatonicznej jeśli występują urojenia, to najczęściej koncentrują się na śmierci i zniszczeniu. Towarzyszą temu niewłaściwe emocje, silna ekscytacja lub zamieranie bez ruchu. Reakcje te są niezwykle, albowiem pojawiają się nagle i mają duże nasilenie. Pobudzenie może być tak duże, iż konieczne jest podanie silnych środków uspokajających. Z kolei jeszcze bardziej zaskakującym jest nagłe zastygnięcie w bezruchu. Osoby przybierają czasem dziwaczne pozy, które zdrowemu człowiekowi wydają się niewygodne. Potrafią tak tkwić bez ruchu wiele godzin, zaś wszelkie próby nakłonienia ich do zmiany pozycji kończą się niepowodzeniem. W takich chwilach zdarza się pacjentom doświadczać urojeń

lub omamów. Obecnie ten typ schizofrenii występuje dość rzadko, niewątpliwie z uwagi na skuteczność stosowanych leków.

- **Schizofrenia nieodróżniona**

Zdarza się, że lekarz psychiatra rozpoznaje u pacjenta pewne objawy schizofrenii, takie jak np.: wycofanie z życia społecznego, zamykanie się w domu, brak jakichkolwiek zainteresowań życiem, zachowania dziwaczne, utrudniona komunikacja, skupienie na własnych sprawach, pewne symptomy psychotyczne. Nie mniej brakuje wyraźnych cech charakterystycznych dla wcześniej opisanych typów schizofrenii. Taki rodzaj choroby klasyfikowany jest do grupy schizofrenii nieodróżnionych.

- **Schizofrenia rezydualna**

Schizofrenia rezydualna charakteryzuje się przede wszystkim brakiem urojeń i zdeorganizowanych zachowań. O jej istnieniu świadczy występowanie co najmniej dwóch symptomów:

- a) wyraźna izolacja społeczna lub wycofanie;*
- b) znaczne upośledzenie funkcjonowania w określonych rolach;*
- c) bardzo osobliwe zachowanie;*
- d) poważny spadek poziomu higieny i umiejętności zadbania o siebie;*
- e) stępione, splotone, nieadekwatne wyrażanie emocji;*
- f) dziwne, magiczne i osobliwe myślenie;*
- g) niezwykle doświadczenia percepcyjne;*
- h) apatię lub brak inicjatywy.*³³

- **Schizofrenia prosta**

Ten rodzaj schizofrenii rozwija się zazwyczaj w okresie pokwitania i ma bardzo powolny przebieg, zaś pojawiające się objawy długo bywają trudne do zauważenia i raczej przypominają cechy osobowości prepsychotycznej pacjenta³⁴. Podobnie jak w schizofrenii rezydualnej, nie występują tu urojenia i omamy. Chory natomiast z czasem staje się chłodny uczuciowo, obojętny na innych, a w końcu i na samego siebie. Ma poważne problemy z dbaniem o higienę. W miarę upływu czasu

³³ Tamże, s. 457.

³⁴ Zob. K. Walden-Gałuszko, *Zarys psychopatologii ogólnej i psychiatrii*, Gdańsk 1993, s. 53.

coraz bardziej zamyka się w swoim własnym świecie i traci ochotę na jakąkolwiek aktywność. Jego wypowiedzi, poglądy i zachowanie stają się dziwaczne, a osobowość uboga. Taka forma choroby trwa bez zaostrzeń, ale także bez poprawy.

Podtypy schizofrenii w DSM – V i ICD 10

W DSM-5 pominięto podział schizofrenii na postaci, o których mowa w DSM-IV. Rozpoznanie tych postaci uznano za nazbyt dowolne, a także niedostatecznie wiarygodne i rzetelne. Nie wykazano odrębności tych postaci pod względem reakcji na leczenie oraz długotrwałego przebiegu. Zamiast tego w DSM-V proponuje się podejście ilościowe, a więc pomiar ciężkości głównych objawów schizofrenii, pozwala ono wykryć istotne różnice dotyczące rodzaju i nasilenia objawów poszczególnych zaburzeń psychotycznych. Wyróżniamy: zaburzenia schizoafektywne, zaburzenia urojeniowe, katatonię.³⁵

W Polsce obowiązuje klasyfikacja Światowej Organizacji Zdrowia (WHO), w której z kolei w obowiązującej obecnie klasyfikacji ICD 10, wyróżnia się następujące rodzaje schizofrenii:

- paranoidalna;
- hebefreniczna;
- rezydualna;
- katatoniczna;
- niezróżnicowana;
- depresja poschizofreniczna;
- prosta.

Leczenie schizofrenii

Leczenie schizofrenii polega na stosowaniu leków, tzw. neuroleptyków, które w pewnym stopniu chronią przed kolejnym epizodem psychotycznym, wpływają na łagodniejszy jego przebieg oraz szybszy powrót do zdrowia (tzw. remisję choroby), jednym słowem oddziałują na objawy psychopatologiczne. Z uwagi na pojawiające się zaburzenia nastroju, depresje stosuje się także leki uspakajające, o działaniu przeciw lękowym, sprzyjające poprawie nastroju, antydepresyjne.

³⁵ J. Wciórka (red.), *Zaburzenia należące do spektrum schizofrenii i inne zaburzenia psychotyczne*, wyd. Edra, Wrocław 2018, s. 11.

W momentach ciężkich nawrotów choroby, pojawiających się myśli, bądź prób samobójczych osoby są hospitalizowane. Na co dzień natomiast pozostają w stałym kontakcie z lekarzem prowadzącym w Przychodni Psychiatrycznej.

Bardzo ważnym elementem zdrowienia i pomocy osobom chorym jest stosowana zarówno w szpitalach, jak i ambulatoryjnie psychoterapia, pomoc rodzinom pacjentów, psychoedukacja i rehabilitacja³⁶. Zwłaszcza na przestrzeni ostatnich lat stwierdzono, iż wszystkie te oddziaływania psychospołeczne stanowią niezbędny element leczenia. W przypadku ich braku, życie pacjenta sprowadza się zazwyczaj do częstszych pobytów w szpitalu, krótkiej poprawie zdrowia i kolejnych nawrotów choroby. Chory czuje się samotny i coraz bardziej izoluje się od społeczeństwa. Pomoc oferowana zwłaszcza w pierwszych trzech latach choroby jest nie do przecenienia. Chory i jego rodzina mają dzięki temu możliwość nie tylko wsparcia emocjonalnego, ale też nauki sposobów rozpoznawania wczesnych symptomów nawrotu choroby (tzw. objawów prodromalnych), wiedzy o jej przebiegu, istocie leczenia farmakologicznego i co za tym idzie regularnego brania leków. To z kolei wpłynąć może znacząco na zapobieganie nawrotom, poprawę zdolności radzenia sobie, lepsze funkcjonowanie społeczne i zawodowe. Bardzo ważne jest aby wszystkie stosowane oddziaływania korelowały ze sobą. Rodzina chorego także powinna być w to zaangażowana i jednocześnie wspierana w codziennych trudnościach wynikających ze specyfiki choroby. Odpowiednia edukacja na temat choroby stanowi niewątpliwie narzędzie do jej zrozumienia, akceptacji chorego, umiejętnie niesionej mu pomocy oraz stanowi źródło siły duchowej. Terapia wspierająca oparta na empatycznym porozumieniu z pacjentem, aktywnym rozwiązywaniu problemów pojawiających się na co dzień, wpływa także znacząco na obniżanie stresu, który z kolei może być przyczyną nawrotu choroby. Wśród rodzajów psychoterapii wyróżnić można terapię indywidualną grupową i rodzinną. Wszystkie one stanowią dla chorego i jego bliskich nieocenione źródło siły wewnętrznej w codziennych zmaganiach z efektami schizofrenii. Szczególnym elementem terapii jest psychoedukacja, która ma za zadanie nie tylko zaangażowanie rodziny w proces leczniczy, ale także edukację na temat przyczyn choroby, poprawę komunikacji w rodzinie, trening umiejętności społecznych, higienicznych, budżetowych czy rozwiązywania problemów. W ostatnim okresie czasu psychiatria środowiskowa bardzo się rozwinęła. Proponowane jest wsparcie poprzez Usługi Specjalistyczne świadczone w domach chorych (pomoc i wsparcie dla chorego i jego rodziny), powstające Świetlice Środowiskowe, czy Centra Dienne oferujące m.in. terapię zajęciową, zaś Mieszkania Chronione stanowią niejako połączenie tychże usług.

Scalenie wymienionych sposobów leczenia i stosowanego wsparcia wpływa znacząco na zmniejszenie liczby hospitalizacji chorego, odgrywa istotną rolę

³⁶ Zob. M. Jarema, dz. cyt., s. 132-145.

w powrocie osoby chorej do społeczeństwa. Poprawa aktywności zawodowej, mniejsza liczba hospitalizacji ma z kolei znaczenie dla zmniejszenia kosztów choroby związanych z utratą produktywności, doświadczaną przez pacjentów i ich rodziny³⁷.

Schizofrenia a jakość życia – codzienne wyzwania

W ciągu ostatnich dwudziestu lat bardzo rozwinęły się badania dotyczące jakości życia w przebiegu schizofrenii. Dawniej skupiano się głównie na ocenie skutków redukcji objawów choroby, z czasem zaczęto dostrzegać istotę funkcjonowania osoby chorej w społeczeństwie. Bardzo długo nie zwracano uwagi na subiektywne poczucie chorego w ocenie kształtu jego życia, pomimo iż ocena objawów psychopatologicznych opiera się właśnie na subiektywnych odczuciach pacjentów³⁸.

Początek badań biorących pod uwagę ocenę subiektywną jakości życia przypada na lata 80-te³⁹. Ważnym wskaźnikiem służącym do badań było zadowolenie pacjentów z codziennego funkcjonowania w różnych obszarach życiowych. Angermeyer wspólnie ze swoimi pracownikami prowadząc badania nad jakością życia chorych na schizofrenię zwrócili uwagę na kilka istotnych obszarów życia. Najczęściej wymienianymi były: integracja społeczna (w tym praca, zatrudnienie), zdrowie (głównie wynikające z braku objawów choroby) oraz dobrostan (rozumiany jako radość z życia, niezależność).

Badania nad obiektywną oceną jakości życia ukazywały szczególne znaczenie funkcjonowania społecznego. Rozwijająca się psychiatria środowiskowa dawała możliwość wglądu w życie osób chorych poza szpitalem, a także wskazywała na nowe możliwości wspierania tychże osób. Wśród wskaźników służących do oceny życia społecznego brano pod uwagę: sytuację życiową, zatrudnienie, funkcjonowanie społeczne, wewnątrz-psychiczne efekty choroby oraz występujące objawy⁴⁰.

Pomimo licznych poszukiwań zarówno definicji, jak i narzędzi badawczych do oceny jakości życia chorych na schizofrenię, podobnie jak w innych dziedzinach nauk, nie znaleziono jednolitej odpowiedzi. Od czasu podjęcia trudu poszukiwań, wydano wiele prac publikujących badania własne rozmaitych uczonych. Skupia-

³⁷ P. Wright, J. Stern, M. Phelan, dz. cyt., s. 279-280.

³⁸ K. Górna, *Obiektywny i subiektywny wymiar jakości życia...*, s. 28.

³⁹ M. C. Angermeyer, A. Holzinger, H. Matschinger, *Lebensqualität, das bedeutet für mich... Ergebnisse einer Umfrage bei schizophrenen Patienten*, w: K. Górna, *Rozwój badań jakości życia...*, s. 6.

⁴⁰ T. H. McGlashan, W. T. Carpenter, Jr. J. J. Bartko, *Issues of design and methodology in long-term follow up studies*, w: K. Górna, *Rozwój badań jakości życia...*, s. 7.

no się w nich zarówno na efektach leczenia, jak i stosunku służby zdrowia do chorego, wpływie farmakoterapii, pomocy rodziny i środowiska. Pierwsze takie badanie na dużą skalę przeprowadzone zostało w Stanach Zjednoczonych i nawiązywało do usług środowiskowych w stosunku do osób, które zostały wypisane ze szpitala. Porównywano kształt życia tychże osób z jakością życia osób zdrowych. Po raz pierwszy nie skupiano się w badaniach wyłącznie na efektach leczenia, lecz traktowano człowieka w sposób holistyczny. Wyniki badań ukazały jak choroba wywiera wielki wpływ na całe życie człowieka, na jego sytuację życiową i codzienne potrzeby.

Obecnie używanych jest bardzo wiele rozmaitych narzędzi badawczych, chociaż ich rozwój przebiegał wolniej aniżeli powstawanie metod badawczych w innych dyscyplinach klinicznych. Grupami badawczymi najczęściej są pacjenci oddziałów szpitalnych, różnorodnych ośrodków rehabilitacyjnych, mieszkańcy Mieszkań Chronionych, klienci środowiskowych usług specjalistycznych świadczonych na rzecz osób chorych psychicznie⁴¹.

W zależności od struktury narzędzia badawcze do pomiaru jakości życia podzielić można na ogólne, niespecyficzne i specyficzne⁴². Ogólne umożliwiają pomiar ogólnej jakości życia, lub też badanych jego dziedzin. Skale niespecyficzne dają sposobność porównywania osób chorych ze zdrowymi, zazwyczaj są to badania trwające długo i dające najwięcej odpowiedzi na pytania o kształt życia chorych. Z kolei skale specyficzne podobne są do niespecyficznych, lecz badają wybrane grupy problemów składające się na jakość życia. Dzięki temu skale te służą do badania osób z konkretną chorobą i charakteryzuje je poprzez to większa czułość.

Najwięcej narzędzi badawczych stworzono w Stanach Zjednoczonych, a następnie przeniesiono je na grunt europejski. Wśród skal stosowanych do badań jakości życia chorych na schizofrenię wyróżnić można:

- The Short Form-36 Health Survey (SF-36): narzędzie to bada subiektywną ocenę w zakresie funkcjonowania i dobrostanu w chorobach przewlekłych⁴³;
- The Nottingham Health Profile (NHP): służy do oceny rozmiaru problemów związanych ze zdrowiem, ich wpływu na codzienne życie fizyczne, emocjonalne oraz na kontakty społeczne⁴⁴;

⁴¹ Zob. K. Górna, *Rozwój badań jakości życia...*, s. 7-8.

⁴² K. Górna, *Obiektywny i subiektywny...*, s. 30.

⁴³ J. E. Jr Ware, C. D. Sherbourne, *The MOS 36-item short-form health survey (SF-36). I. Conceptual framework and item selection.*, w: K. Górna, *Obiektywny i subiektywny...*, s. 30.

⁴⁴ S. M. Hunt, *Measuring health in clinical care and clinical trials*, w: K. Górna, *Obiektywny i subiektywny...*, s. 31.

- World Health Organization Quality of Life Instrument (WHOQOL): narzędzie zbudowane w oparciu o definicję jakości życia WHOQOL Group⁴⁵. Ocenie poddana jest tutaj subiektywna jakość życia, w tym obszary: zdrowie fizyczne, stan psychologiczny, relacje społeczne, związek z cechami środowiska, poziom niezależności;
- The Quality of Life Interview (QOLI): służy do oceny zarówno codziennego funkcjonowania osób chorych, głównie z rozpoznaniem schizofrenii, jak i subiektywnej oceny kształtu ich życia⁴⁶. W badaniu stosuje się specjalnie skonstruowany wywiad, prowadzony przez wykwalifikowanych badaczy;
- The Schizophrenia Quality of Life Scale (SQLS): kwestionariusz ten, służący do badania jakości życia w schizofrenii i składa się z trzech skal⁴⁷. Te z kolei charakteryzują poszczególne wymiary jakości życia związane ze skutkami choroby. Są to: wymiar psychospołeczny, motywacji i energii oraz objawów ubocznych związanych z farmakoterapią.

Prowadzenie badań dotyczących jakości życia osób z rozpoznaną schizofrenią, stosowanie wielu narzędzi badawczych sprawiło, iż nastąpiła korzystna zmiana w podejściu do tej choroby. Wciórka stosuje określenie choroba schizofreniczna⁴⁸. Takie podejście do problemu ma zwrócić uwagę na potrzebę traktowania schizofrenii jako przewlekłego zaburzenia psychicznego. Objawy choroby, w zależności od ich nasilenia, różnie wpływają na funkcjonowanie danej jednostki. Tym samym Wciórka odgranicza jakby chorobę od samego człowieka, którego dziwaczne czasem zachowanie wynika właśnie z symptomów choroby.

W leczeniu zatem nie chodzi tylko o zmniejszenie nasilenia objawów, ale także o poprawę jakości życia człowieka dotkniętego schizofrenią.

W pracach o tej tematyce wyraźnie ukazano jak ujemny wpływ na życie osoby ma choroba. W toku badań były takie, które potwierdzały wpływ nasilenia objawów choroby na pogorszenie jakości życia. Między innymi Koniecznyńska wespół ze swoimi pracownikami stwierdziła, iż im bardziej nasilone są objawy w okresie

⁴⁵ WHOQOL Group., *Development of the WHOQOL: rationale and current status*, w: K. Górna, *Obiektywny i subiektywny...*, s. 32.

⁴⁶ A. F. Lehman, N. Ward, L. S. Linn, *Chronic mental patients: the quality of life issue*, w: K. Górna, *Obiektywny i subiektywny...*, s. 32.

⁴⁷ G. Wilkonson, B. Hesdon, D. Wild, R. Cookson, C. Farina, V. Sharma, R. Fitzpatrick, C. Jenkinson, *Self report quality of life measure for people with schizophrenia*, w: K. Górna, *Obiektywny i subiektywny...*, s. 34.

⁴⁸ J. Wciórka, *Osoby badane i metody badawcze*, w: J. Wciórka (red.), *Doświadczenie choroby schizofrenicznej w świetle dziesięcioletniej katamnezy*, Kraków 2000, s. 9-29.

remisji, tym bardziej zaniżona jest jakość życia badanej osoby⁴⁹. Do podobnych wniosków doszła Załuska, która dostrzegała ujemny wpływ objawów negatywnych choroby na kształt życia człowieka⁵⁰.

W badaniach Shtasel okazało się, że wśród pacjentów chorujących długo i po wielu hospitalizacjach, bardzo wielki wpływ na codzienne funkcjonowanie miała ujawniająca się w toku choroby depresja⁵¹. Osoby nią dotknięte traciły wiarę w sens życia, czuły się niepotrzebne, nic nie potrafiące, popadały w marazm i wycofanie społeczne, a brak aktywności oczywiście obniżał poziom jakości ich życia.

Rosler wspólnie ze swoimi pracownikami udowodniła, że osoby poddane opiece środowiskowej lepiej oceniają swoje funkcjonowanie w stosunku do osób długo hospitalizowanych⁵². Badania te ukazują zatem jak wielki wpływ na życie chorego ma sposób leczenia, a przede wszystkim ofiarowane mu wsparcie społeczne. Chorzy, którzy znaleźli się w szpitalu, ale jednocześnie mieli w nim oparcie w personelu medycznym, organizowane były spotkania z psychologiem, prowadzona terapia i psychoedukacja, lepiej oceniali swoje życie, aniżeli ci, którzy czuli się traktowani jak kolejny przypadek medyczny.

Jedno z pierwszych badań dotyczących jakości życia w schizofrenii przeprowadzone zostało w Los Angeles przez Lehmana i jego współpracowników⁵³. Wyniki badań wyraźnie wskazywały, iż codzienne funkcjonowanie jednostek chorych zmienia się w zestawieniu z osobami zdrowymi ich życie stało się uboższe, znamienne było odizolowanie społeczne, brak poczucia bezpieczeństwa, fizyczne dolegliwości wynikające z choroby, zaburzone relacje społeczne, problemy w rodzinie, niedomagania finansowe. Wszystko to znacznie obniżało jakość życia osób chorych.

Baker i Intagliata zaproponowali badanie określające subiektywne poczucie jakości życia osób chorych na schizofrenię w porównaniu do osób zdrowych⁵⁴. Okazało się, iż chorzy zdecydowanie częściej czują się samotni, opuszczeni, tra-

⁴⁹ Z. Konieczńska, M. Jarema, *Badanie jakości życia jako próba integralnego podejścia do problemów pacjentów z zaburzeniami psychicznymi, Sztuka leczenia*, w: L. Wołowicka, dz.cyt., s. 164.

⁵⁰ M. Załuska: *Satysfakcja życiowa a stan psychiczny i funkcjonowanie społeczne w przewlekłej schizofrenii*, w: L. Wołowicka, dz.cyt., s. 164.

⁵¹ D. L. Shtasel, R. E. Gur, F. Gallacher, C. Heimburg, *Gender differences in the clinical expression of schizophrenia. Schizophr. Res.*, w: L. Wołowicka, dz. cyt., s. 164.

⁵² W. Rosler, H. J. Salize, G. Cucchiario, L. Reinhard, C. Kernig, *Does the place of treatment influence the quality of life of schizophrenics?*, w: L. Wołowicka, dz. cyt., s. 166.

⁵³ A. F. Lehman, N. Ward, L. S. Linn, *Chronic mental patients: the quality of life issue*, w: K. Górna, *Obiektywny i subiektywny...*, s. 51.

⁵⁴ F. Baker, J. Intagliata, *Quality of life in the evolution of community support systems*, w: K. Górna, *Obiektywny i subiektywny...*, s. 51.

cą nadzieje na poprawę swego losu i popadają w depresję. Problemy wynikające z osamotnienia chorych dostrzegał także Weiss, wskazując na efekty tegoż w postaci alienacji, silnej nudy, poczucia wyrzucenia poza nurt życia, nasilenia uczucia lęku, niepokoju, zniecierpliwienia, pustki, daremności, bezsensowności⁵⁵.

Sytuacja ekonomiczna chorych również nie jest dobra. Pojawiają się problemy ze zorganizowaniem czasu wolnego, tęsknota za chwilami spędzonymi poza szpitalem. Kłopoty z finansami i znużenie wynikające z pobyków w szpitalu to powtarzające się problemy osób chorych, które zdecydowanie obniżają ich możliwości samorealizacji w życiu⁵⁶. Chorzy doceniają inne aniżeli szpitalne formy pomocy, takie jak Mieszkania Chronione czy Świetlice Środowiskowe.

W Polsce Krystyna Górna wspólnie z pracownikami dokonała porównania jakości życia osób chorych na schizofrenię (po dwudziestu latach trwania choroby) z kształtem życia osób zdrowych⁵⁷. Również i w tym przypadku potwierdziła się wyraźnie zaniżona ocena jakości życia chorych, którzy w porównaniu ze zdrowymi mieli niższy status społeczno-ekonomiczny, zazwyczaj byli też samotni i bezdzietni. W ocenie subiektywnej na pierwsze miejsce wyróżniały się niedostatki w poprawnych relacjach rodzinnych chorych, zaburzone kontakty społeczne, zużożone spędzanie czasu wolnego, problemy z nauką, pracą, finansami, poczuciem własnej wartości i poczuciem bezpieczeństwa.

Huppert i współpracownicy dodatkowo zwrócili uwagę na istotę lęku i depresji w przebiegu schizofrenii⁵⁸. Im częstsze były takie epizody i im bardziej intensywne, tym więcej pojawiało się problemów w codziennej aktywności, finansach, kontaktach społecznych i rodzinnych.

Lęk w schizofrenii to uczucie o bardzo wielkim nasileniu⁵⁹. Związany jest on między innymi z efektem przeżywanego objawów wytwórczych, takich jak omamy i urojenia. Ludzie zdrowi mogą jedynie wyobrazić sobie jak czuje się osoba, która widzi dookoła siebie potwory, słyszy straszne, ubliżające jej głosy, a zarazem to czego doświadcza jest dla niej absolutnie realne. Po takich doświadczeniach już sama myśl o powtórzeniu tegoż budzi lęk, który jednocześnie może stać się przyczynkiem do wywołania omamów. Lęk przybiera tu często kształt paniki, a co za tym idzie wpływa ujemnie na dolegliwości fizyczne. Ale to nie wszystko. Prócz

⁵⁵ R. Kościelak, *Psychologia 10. Psychologia kliniczna*, Gdańsk 1992, s. 118.

⁵⁶ K. Górna, *Obiektywny i subiektywny...*, s. 52.

⁵⁷ K. Górna, K. Jaracz, T. Murawa, A. Stasiak, *Jakość życia chorych na schizofrenię hospitalizowanych psychiatrycznie po raz pierwszy w latach 1975-1976. Badania nad Schizofrenią*, w: K. Górna, *Obiektywny i subiektywny...*, s. 55-56.

⁵⁸ J. D. Huppert, K. A. Weiss, R. Lim, S. Pratt, T. E. Smith, *Quality of life in schizophrenia: contributions of anxiety and depression*. *Schizophr. Res.*, w: K. Górna, *Obiektywny i subiektywny...*, s. 58.

⁵⁹ Zob. A. Kępiński, *Schizofrenia*, s. 243-248.

tego osobie chorej często towarzyszy uczucie lęku społecznego. Strach przed ludźmi, ich oceną, często brakiem zrozumienia, drwiną, złośliwością, pogardą sprawia naturalne zamykanie się przed innymi, odsuwanie od społeczeństwa, autyzm. Lęk schizofrenika to także obawa przed radzeniem sobie z codziennym funkcjonowaniem, lęk przed samotnością, przyszłością. Mówi się potocznie, iż „strach ma wielkie oczy”. Rzeczywiście w przypadku osób z rozpoznaniem schizofrenii często ich reakcje bywają bardzo gwałtowne, intensywność doznań lęku olbrzymia. W takich sytuacjach wielkim wsparciem jest obecność osób, którym ufają.

Schizofrenia jest chorobą, która ujawnia się najczęściej w młodym wieku, kiedy człowiek wkracza w dorosłe życie. Choroba weryfikuje dotychczasowe plany życiowe. Podjęta nauka zazwyczaj zostaje porzucona, chory często trafia do szpitala. Tam stawiane jest rozpoznanie, z którym bywa, że przez długie lata nie identyfikuje się. Specyfika choroby sprawia, że ta swoista ucieczka przed diagnozą utrudnia leczenie i pomoc. Często osoby zapadające na tę chorobę nie założyły jeszcze rodziny. Odsuwają się od nich koledzy i koleżanki, mają przecież swój młody świat pełen zabawy i zdrowego szaleństwa. Życie młodego człowieka w jednej chwili zmienia się nie do poznania. Plany skończenia studiów znikają, strach przed przyszłością narasta, poczucie osamotnienia i odrzucenia przez znajomych będzie wiernym towarzyszem przez długie lata. Wreszcie obawa przed dziwaczными zachowaniami sprawia, że osoba taka rezygnuje z wielu dotychczasowych zainteresowań, wyjść z domu. Zamyka się w swoim schizofrenicznym świecie. W zależności od nasilenia i przebiegu choroby różnie wygląda życie schizofreników, ale jakość życia ich wszystkich zmienia się na niekorzyść. Osoby, które do czasu pojawienia się pierwszych objawów mieszkały wspólnie z rodzicami, zazwyczaj pozostają na ich utrzymaniu, nie usamodzielniają się. Znamienne są także sytuacje konfliktowe z rodziną, która zdarza się, iż odbiera objawy choroby jako przejaw lenistwa, złośliwości, bezczelności, braku wdzięczności wobec rodziców⁶⁰. Bywa również i tak, że pierwsze symptomy choroby pojawiają się, kiedy jednostka chora już założyła własną rodzinę, posiada dzieci. Wówczas nieocenione jest wsparcie współmałżonka. Ale nie zawsze tak się dzieje. Schizofrenia to wszak nie grypa, nie mija po dwóch tygodniach. Wymaga od wszystkich członków rodziny zmiany w sposobie życia i jednocześnie pociąga za sobą dramat całej rodziny, która nie zawsze wychodzi z tego zwycięsko⁶¹. Bywa, że rodzina rozpada się. Kiedy chory jest wielokrotnie hospitalizowany traci kontrolę nad wychowywaniem dzieci, które zaczynają całą tę sytuację wykorzystywać. Jeśli choroba dotyczy matki, tym trudniej ojcu dopilnować wychowania, opieki nad dziećmi i dbania o dom. Ponadto zachowania wynikające z choroby bywają przyczyną pogardliwego stosunku dzieci do rodziców. Nie rozumiejąc specyfiki choroby, wstydzą się matki czy ojca

⁶⁰ E. Syrek (red.), dz. cyt., s. 19.

⁶¹ Tamże, s. 18.

przed rówieśnikami. Już sam fakt hospitalizacji w Szpitalu Psychiatrycznym bywa przyczyną niesmacznych żartów kolegów i koleżanek ze szkolnej ławy, a czasem, co z przykrością muszę dodać, także nauczycieli. A przecież jak pisał na temat świata schizofrenicznego Antoni Kępiński: *ten świat jest może dla nas dziwny i zaskakujący, czasem śmieszny, a jednak ma w sobie coś wielkiego, jest w nim zmaganie się człowieka z samym sobą i z własnym otoczeniem, szukanie własnej drogi, jest to świat, w którym przejawia się to, co najbardziej w człowieku ludzkie*⁶².

Niestety zwłaszcza po hospitalizacji osoby chore dotyka ostracyzm ze strony społeczeństwa. *Jak wyszedłem z kliniki, nikt się ze mną nie liczył. Byłem poniżany. Mówili do mnie – Wariat, ty możesz człowieka zabić i nic ci nie zrobią. Już nie wyjdiesz z tego do końca życia! – Moje dzieci to wszystko słyszały! Zrobiono ze mnie wariata, poniżono mnie. Przed szpitalem to było stale – Panie Bartku, panie Bartku – a po szpitalu nie interesowali się mną, nie podali m i nawet ręki. Raz jeden ze znajomych zapytał nawet – Co on jeszcze żyje? – Z wariatów wszyscy się śmieją, ale nikt ich nie chce zrozumieć* (B. Z. l. 31)⁶³.

Brak przez osoby chore poczucia akceptacji, zrozumienia, miłości i pomocy ze strony innych ludzi przyczynia się niewątpliwie do pogłębiania choroby i tym samym nasila przygnębienie, poczucie osamotnienia, izolacji, wpływa na poczucie zagubienia egzystencjalnego obniżając w sposób znaczący jakość życia chorego⁶⁴.

Ich sytuacja materialna również bywa przyczyną trudów. Chorzy przynajmniej mają grupy niepełnosprawności, na podstawie których wypłacana jest renta z ZUS (jeśli osobie udało się wcześniej przepracować w ciągu ostatnich 10 lat co najmniej lat 5) lub zasiłek z OPS. Obie formy pomocy finansowej są nikłe. Mając do dyspozycji niewielki budżet chory musi opłacić mieszkanie, wyżywienie, leki (nie wszystkie pokrywane przez Fundusz Zdrowia) oraz potrzeby związane z codziennym funkcjonowaniem (np. potrzeby higieniczne, ubrania, buty). Gospodarowanie tak niewielkim budżetem stanowi wyzwanie dla ludzi zdrowych, a, a cóż dopiero w przypadku osób chorych, które na skutek choroby często zarządzają nim w sposób nieracjonalny. W przypadku np. mieszkańców Mieszkań Chronionych wsparciem okazać się może opiekun mieszkań, jednak osoba mieszkająca sama często wpada w tarapaty finansowe.

Wśród młodych osób zapadających na tę chorobę jest wielu takich, którzy bardzo pragną skończyć szkołę, czy też podjąć pracę. Nauka i praca dają poczucie samorealizacji i niezależności, podnoszą własną wartość. Jednak i w tym aspek-

⁶² A. Kępiński, *Schizofrenia*, s. 257.

⁶³ M. Opoczyńska, *Kim jestem? Doświadczenie choroby psychicznej a stawanie się sobą*, Kraków 2002, s. 132.

⁶⁴ E. Leśniak, *Kontakt psychoterapeutyczny prof. A. Kępińskiego*, w: S. Steuden, W. Okła, dz. cyt., s. 156.

cie otaczający świat nie szczędzi trudów. Studia przeplatane nawrotami choroby trwać mogą wiele lat i nie zostać ukończone. Z kolei w przypadku poszukiwań pracy, nawet w warunkach chronionych, jednym z pierwszych pytań pracodawcy w trakcie rozmowy kwalifikacyjnej jest zapytanie o rodzaj choroby. Jest to pytanie niezgodne z zasadami, nikt nie ma prawa bez zgody samego zainteresowanego dociekać jego schorzenia. Nawet w Przychodniach Psychiatrycznych chorzy posiadają numery kart i to oni sami decydują z kim podzielić się tą informacją. Niestety pracodawcy nie baczą na przyjęte normy, zaś chorzy w swojej szczerości nie potrafią kłamać i oszukiwać. Stąd często gdy pada diagnoza choroby (schizofrenia) okazuje się, że pracy dla nich nie ma. Jest to bardzo przykre, zwłaszcza, że podważa po raz kolejny ich i tak już zaniżone poczucie wartości. Czują się gorsi, nic nie warci, bywa, że już więcej nie próbują i zamykają się coraz bardziej w swoim świecie. Nasze społeczeństwo wciąż jeszcze odnosi się do człowieka chorego psychicznie z dużym dystansem. Zazwyczaj boi się jego zachowań, zakładając, że musi być niebezpieczny i agresywny dla otoczenia. Strach wynika tak naprawdę z braku wiedzy na temat choroby, ale także z egoizmu, znieczulenia na los innych. A przecież osoby chore na schizofrenię i tak już noszą swój bagaż trudów: *Obecny rozdział mojego życia jest kłęską w porównaniu z poprzednimi. Brak mi uśmiechu, towarzystwa, czuje się izolowana i źle. Nuda i pustka to najlepsze określenia na to, co teraz czuję. Choroba zmieniła mnie nie do poznania. Będąc zawsze człowiekiem czynnym, stałam się kurą. Chciałabym w swoim życiu coś zmienić, ale nie wiem jak. Mój dzień nie różni się jeden od drugiego. Nie robię nic sensownego. Nie chodzę do pracy. Dzieciom nie jestem już tak potrzebna, jak dawniej. Jestem sama. Kiedyś dużo czytałam, ale ostatnio mam trudności z koncentracją. Kupowałam mnóstwo książek, ale teraz nie mogę ich czytać. Leżą. Jestem rozlazła, nieskoordynowana. Ogarnia mnie beznadziejność* (K. F. I. 44)⁶⁵.

W wyniku doznawanych objawów pozytywnych choroby (omamów, urojeń), schizofrenicy w okresach nawrotów choroby (w psychozie) zachowują się w sposób dziwny. Pod wpływem irracjonalnego świata, którego stają się bohaterami walczą w wymyślanym świecie, czasem uciekają przed nieistniejącymi oprawcami, czują się podsłuchiwanie, czy też śledzeni. Coraz bardziej tracą kontrolę nad tym, co się z nimi dzieje. Czują się samotni i zagrożeni. *Doświadczając przemiany w przedmiot, człowiek staje się samemu sobie obcy: przeżywa to, co się w nim dzieje, czego doświadcza i o czym myśli, a nawet to, czym jest pod względem fizycznym, tak jakby było mu to narzucone i obce*⁶⁶.

Kiedy przychodzi okres remisji choroby bywa, że dowiadują się od innych o swoich zachowaniach, których nie pamiętają. Poczucie wstydu jest wówczas

⁶⁵ M. Opoczyńska, dz. cyt., s. 122.

⁶⁶ V. E. Frankl, *Arztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse*, w: M. Opoczyńska, dz. cyt., s. 78-79.

ogromne. Oczywiście bardzo starają się nie dopuścić do podobnych zdarzeń, które niestety nie są od nich zależne. Bojąc się powtórzenia takich stanów chory cały staje się lękiem, cały staje się rozpaczą, cały staje się bólem⁶⁷. Cierpienia osób chorych są niewyobrażalne. *Osoba cierpi tu bowiem wskutek bezładu, na jaki zostaje skazana przez psychozę, cierpi, nie mogąc zmanifestować się, albowiem dla zmanifestowania się potrzebuje organizmu, który funkcjonuje bez zakłóceń zarówno w sensie instrumentalnym, jak i ekspresywnym (...). Zatem to, na co właściwie cierpi chory psychicznie, to sprawa podwójna: instrumentalny bezład i ekspresywna niewidoczność jego osoby – lub to jedno, iż w taki sposób osoba stała się jedynie przedmiotem biologii, ale już nie przedmiotem możliwej biografii⁶⁸.*

Choroba zatem nie tylko przerywa wcześniej realizowane plany życiowe, ale często zablokowuje także drogę rozwoju w wielu dziedzinach na przyszłość. To z kolei budzi uczucie goryczy, rozczarowania, żalu, złości do świata i innych zdrowych ludzi. Uznanie diagnozy w pewnym sensie przynosi ulgę i możliwość budowania jakości życia już w zupełnie innych realiach. Przyznanie się do swoich ograniczeń boli, ale też otwiera nowe możliwości. Mówi się, iż cierpienie ubogaca człowieka. Z pewnością jest w tym głęboki sens, ale aby do niego dotrzeć trzeba pokonać wiele zmagających z samym sobą. Frankl dostrzega w chorobie psychicznej szansę spełnienia siebie jako istoty duchowej, budowaniu swego wnętrza, kształtowaniu wartości. Jego zdaniem to ostatecznie człowiek może nadać sens swemu cierpieniu: *wprawdzie człowiek nie jest odpowiedzialny za psychozę, ale jest odpowiedzialny za swoją postawę wobec niej⁶⁹.*

Możliwość duchowego rozwoju pomimo choroby, a może dzięki niej, jest często urzeczywistniany poprzez wsparcie ze strony innych osób napotkanych na drodze chorego. Może to być np. rodzina, przyjaciel, terapeuta, lekarz, opiekun, inny chory, możesz to być Ty lub Ja. Duchowy wymiar stawania się, ubogacania swego Ja stwarza możliwość wznoszenia jakości życia chorego na poziom wyższy, otwiera niejako przed nim nowe horyzonty. Jakże ważną rolę odgrywają osoby napotymane na drodze. Antoni Kępiński opisuje w szczególny sposób magię spotkania lekarza czy terapeuty z chorym *Rozmowa psychiatryczna musi się toczyć w atmosferze naturalnej dla bliskiego i bezpośredniego kontaktu. (...) Chory musi czuć koło siebie żywego człowieka, (...) a przede wszystkim czuć, że jest sam traktowany jak prawdziwy człowiek⁷⁰ (...) Psychoterapeuta nie mniej zyskuje z psychoterapii, co jego własny pacjent⁷¹.*

⁶⁷ M. Opoczyńska, dz. cyt., s. 80.

⁶⁸ Cyt. za: V. E. Frankl, *Homo Patients*, w: M. Opoczyńska, dz. cyt., Warszawa 1984, s. 80.

⁶⁹ M. Opoczyńska, dz. cyt., s. 91.

⁷⁰ A. Kępiński, *Poznanie chorego*, Warszawa 1978, s. 44, 173.

⁷¹ A. Kępiński, *Rytm życia*, Kraków 1972, s. 298.

Aby taka relacja była możliwa spełnione być muszą warunki szczerości, empatii, pozytywnego nastawienia wobec chorego⁷², ale również szacunku, akceptacji, otwartości, poufności⁷³.

Podnoszenie jakości życia chorego spoczywa także w rękach opiekunów, pedagogów. Ostatnie dwa lata mojej pracy zawodowej ukazały mi jak wiele można wnieść w życie chorego – szacunku, radości, otwartości, pomocy w codziennych problemach, wsparcia w trudnych chwilach, zapobiegania częstym hospitalizacjom, pomocy w budowaniu własnej wartości, ale także jak wiele można zyskać – mądrości, samorealizacji, pokory i umiłowania życia, spełniania siebie. Człowiek chory psychicznie poprzez swoją obecność przyczyniać się może do pogłębiania w nas wrażliwości, delikatności, empatii, odwagi w podejmowaniu codziennych wyzwań stawianych nam przez życie⁷⁴. Zatem wznoszenie na coraz wyższe wyznaczniki jakości życia jest obopólne – doświadczają tegoż zarówno osoba chora, jak i osoba wspierająca ją. Cole, Leavey, King, Johnson-Sabine i Hoar wykazali, iż obecność opiekuna podczas pierwszego kryzysu związanego ze schizofrenią jest najważniejszym czynnikiem decydującym o tym, jak szybko chory otrzyma fachową pomoc⁷⁵.

Należy także pamiętać, iż przebieg choroby jest różny⁷⁶. Wśród osób z rozpoznaniem schizofrenii są wszak takie, u których okresy remisji są bardzo liczne. Bywają także przypadki pojawienia się epizodu psychotycznego jedynie raz w ciągu życia. Zatem po czasowym pogorszeniu sytuacji społecznej i psychicznej, może nastąpić zdecydowana poprawa.

Rozwój psychiatrii środowiskowej sprawia, iż osoby z rozpoznaniem schizofrenii liczyć mogą na pomoc i wsparcie nie tylko w bardzo trudnych chwilach, ale przede wszystkim w codziennym funkcjonowaniu – planowaniu dnia, kontroli brania leków, psychoedukacji na temat choroby, pomocy w czynnościach higienicznych, załatwianiu spraw urzędowych, kontaktach z innymi ludźmi, nauce umiejętności komunikacji, pomocy w zarządzaniu budżetem, organizowaniu pomocy finansowej itp. Celem psychiatrii środowiskowej jest profilaktyka pierwszego stopnia tzn. zmierzanie do zmniejszenia liczby zaburzeń psychicznych oraz profilaktyka drugiego i trzeciego stopnia, obejmująca leczenie, rehabilitację polegającą na przywracaniu choremu umiejętności potrzebnych do życia w społeczeństwie, zmniejszanie liczby hospitalizacji, zapobieganie nawrotom choroby

⁷² S. Cave, *Terapie zaburzeń psychicznych*, Gdańsk 2005, s. 92.

⁷³ Zob. S. Belin, dz.cyt., s. 39-47.

⁷⁴ S. Steuden, W. Okła, dz. cyt., s. 157.

⁷⁵ M. Birchwood, Ch. Jackson, dz. cyt., s. 38.

⁷⁶ G. Zalewski, *Kontrowersje wokół schizofrenii*, Białystok 1997, s. 61.

oraz społecznej izolacji⁷⁷. Wszystkie te czynności mogą zdecydowanie podnieść jakość życia chorych. Reasumując można stwierdzić, iż schizofrenia znacząco wpływa na pogorszenie jakości życia osób chorych. Dostrzec to można w wymiarach funkcjonowania fizycznego, społecznego, pełnienia ról, zdrowia psychicznego oraz ogólnego postrzegania swojego stanu zdrowia i obszarów życia⁷⁸.

Podsumowanie

Wśród wielu różnych chorób, choroby psychiczne stanowią grupę szczególną. Nie tylko są trudne i często duchowo bardzo bolesne, ale także wciąż jeszcze stanowią swoistego rodzaju tabu i budzą zawstydzienie wśród społeczeństwa. Schizofrenia burzy całe dotychczasowe życie człowieka nią dotkniętego oraz jego rodziny. Zmienia się dosłownie wszystko, zdecydowanie pogarsza się jakość życia we wszystkich jego sferach.

Przybliżając ludziom zdrowym problematykę schizofrenii, można niejako oswoić ich z tą tematyką, zaś nabyta wiedza stanowić może źródło zrozumienia i wsparcia dla tych, którym los w sposób bezwzględny odmienił życie.

Bibliografia

- Belin S., *Schizofrenia. Jak pobudzić rozwój osobowości pacjenta*, przeł. J. Kubitsky, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1998.
- Bilikiewicz A., Puzyński S., Rybakowski J., Wciórka J. (red.), *Psychiatria. Psychiatria kliniczna t.2.*, Wydawnictwo Medyczne Urban & Partner, Wrocław 2002.
- Birchwood M., Jackson Ch., *Schizofrenia. Modele kliniczne i techniki terapeutyczne dla praktyków i pacjentów*, przeł. Z. Pelc, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Cave S., *Terapie zaburzeń psychicznych*, przeł. M. Trzebiatowska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Daszykowska J., *Jakość życia w perspektywie pedagogicznej*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2007.
- Doroszewska J., *Pedagogika specjalna, t.1: Podstawowe problemy teorii i praktyki*, Wydawnictwo „Ossolineum”, Wrocław 1981.
- Górna K., *Obiektywny i subiektywny wymiar jakości życia chorych na schizofrenię po pierwszej hospitalizacji psychiatrycznej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Medycznej im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, Poznań 2005.

⁷⁷ Zob. T. Stańczakowa, *Psychiatria środowiskowa i organizacja ochrony zdrowia publicznego*, w: E. Syrek (red.), dz. cyt., s. 30-31.

⁷⁸ K. Górna, *Rozwój badań...*, s. 15.

- Jarema M., *Pierwszy epizod schizofrenii*, Wydawnictwo Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2001.
- Kępiński A., *Poznanie chorego*, PZWL, Warszawa 1978.
- Kępiński A., *Rytm życia*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1972.
- Kępiński A., *Schizofrenia*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2001.
- Klimasiński K., *Współczesna psychopatologia*, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2002.
- Kokoszko A., *Rozumieć aby leczyć i podnosić na duchu. Psychoterapia według Antoniego Kępińskiego*, Wydawnictwo Collegium Medicum UJ, Kraków 1996.
- Kościelak R. (red.), *Psychologia 10. Psychologia kliniczna*, Wydawnictwo Uniwersytet Gdański, Gdańsk 1992.
- Muesser K. T., Gingerich S., *Życie ze schizofrenią, poradnik dla rodzin*, przeł. B. Mizia, W. Grabarczyk, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2008.
- Opczyńska M., *Kim jestem? Doświadczenie choroby psychicznej a stawianie się sobą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.
- Seligman M. E. P., Walker E. F., Rosenhan D. L., przeł. J. Gilewicz, A. Wojciechowski, *Psychopatologia*, Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań 2003.
- Studen S., W. Okła. (red.), *Jakość życia w chorobie*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2006.
- Syrek E. (red.), *Jakość życia w chorobie. Społeczno – pedagogiczne studium indywidualnych przypadków*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Walden-Gałuszko K., *Zarys psychopatologii ogólnej i psychiatrii*, Wydawnictwo Uniwersytet Gdański, Gdańsk 1993.
- Wciórka J. (red.), *Doświadczenie choroby schizofrenicznej w świetle dziesięcioletniej katamnezy*, Wydawnictwo Biblioteka Psychiatrii Polskiej, Kraków 2000.
- Wołowicka L. (red.), *Jakość życia w naukach medycznych*, Dział Wydawnictw Uczelnianych Akademii Medycznej im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, Poznań 2001.
- Wright P., Stern J., Phelan M., red. wyd. I polskiego: Rybakowski J., Rybakowski F., *Psychiatria Sedno*, t.1, Wydawnictwo ELSEVIER Urban & Partner, Wrocław 2008.
- Zalewski G., *Kontrowersje wokół schizofrenii*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1997.

NETOGRAFIA

- McGlashan T. H., Carpenter W. T., Bartko J. J. JR, *Issues of design and methodology in long term follow up studies*: K. Górna, *Rozwój badań nad jakością życia chorych na schizofrenię*,
http://www.badianianadschizofrenia.org/dat/files18_015_artykul_bns (29 listopada 2018).

Paulina Perz

Szkoła Podstawowa Nr 66 im. Misji Pokojowych ONZ
z Oddziałami Sportowymi w Bydgoszcy

KORZYSTANIE Z PORTALI SPOŁECZNOŚCIOWYCH PRZEZ BADANE GRUPY DZIECI, RODZICÓW I NAUCZYCIELI¹

USE OF SOCIAL NETWORKS BY THE STUDIED GROUPS OF CHILDREN, PARENTS AND TEACHERS

Streszczenie: Celem badania własnego, związanego z portalami społecznościowymi, było sprawdzenie, w jakim natężeniu korzystają z nich adolescenty, czy rodzice i nauczyciele używają ich w sposób nadmierny, a także porównanie tych trzech grup w kontekście użytkowania tych portali. W badaniu wzięło udział 290 osób, do analizy wykorzystano dane 236 osób, z czego uczniów było 99, w wieku od 12 do 15 lat, rodziców 96, a nauczycieli 41. Do badania wykorzystano 3 kwestionariusze, które były wypełniane w formie online. Wyniki badania pokazały, że adolescenty spędzają na portalach społecznościowych więcej czasu w porównaniu do rodziców i nauczycieli. Natomiast jeżeli chodzi o samego Facebooka, to uczniowie różnią się w sposobie użytkowania od rodziców, ale nie od nauczycieli. Grupa rodziców i nauczyciele to użytkownicy Facebooka, a uczniowie wybierają Instagram jako portal, na którym spędzają swój czas.

Słowa kluczowe: portale społecznościowe, uczniowie, rodzice, nauczyciele, nadużywanie.

Abstract: The aim of the own research was to check the intensity of adolescence using social networks and whether parents and teachers use social networks excessively, as well as to compare these three groups in the context of the use of websites. 290 people took part in the study, 236 were taken into analysis, of which 99 were students aged 12 to 15, 96 parents, and 41 teachers. Three questionnaires were used for the study, which were completed online. The results of the study showed that adolescents spend more time on social networks compared to parents and teachers. However, when it comes to Facebook itself, students differ in the way they use from their parents, but they do not differ from teachers. The group of parents and teachers are Facebook users and students choose Instagram as the website where they spend their time.

Keywords: social media, students, parents, teachers, abuse.

¹ W niniejszym artykule przedstawiam rezultaty badania zrealizowanego na potrzeby pracy magisterskiej nt. „Nadmierne korzystanie z portali społecznościowych z perspektywy dzieci, rodziców i nauczycieli”, przygotowanej pod kierunkiem prof. dr hab. Pawła Izdebskiego, obronionej dnia 14.06.2021 r. (Wydział Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszcy).

Wprowadzenie

Portale społecznościowe to „część życia” zarówno osób młodszych, jak i starszych. Związany z tym problemem, którym zaczęli interesować się badacze², jest sposób użytkowania portali przez różne grupy społeczne i kwestia ryzyka uzależnienia się od nich. Szczególnie niebezpieczne wydaje się nadmierne korzystanie przez osoby młode, które traktują portale jako sposób na komunikację z innymi i zarazem szeroko rozumianą rozrywkę. Dla nich nieodzowne są smartfony i ich zawartość oraz możliwość szybkiego sprawdzenia wiadomości, odpisania, umieszczenia zdjęcia czy informacji jako postu, skomentowania czy polubienie tego, co umieścił ktoś inny. Proponowany temat jest ważny w kontekście szeroko rozumianej profilaktyki psychopedagogicznej oraz zwrócenia uwagi na to, jak postawa dorosłych może wpływać na to, co robi młodzież i czy korzysta z Internetu, w tym z portali, w sposób bezpieczny. Tym bardziej że sytuacja związana z siecią internetową charakteryzuje się ciągłym rozwojem czy ogólnie dynamiką – młodzież szuka nowych i coraz bardziej atrakcyjnych form rozrywki.

W niniejszym artykule przedstawiono rezultaty badania własnego dotyczące natężenia korzystania z portali społecznościowych przez badanych uczniów, rodziców i nauczycieli, wraz z porównaniem sposobu użytkowania portali, w tym Facebooka, przez wskazane grupy. Badanie zostało zrealizowane na przełomie lat 2020/2021. Wzięło w nim udział 290 osób – uczniowie klas szkoły podstawowej, rodzice uczniów oraz nauczyciele. W grupie uczniów znalazły się osoby z dwóch klas 6., sześciu klas 7. oraz czterech klas 8., którzy uczęszczają do Szkoły Podstawowej Nr 66 im. Misji Pokojowych ONZ z Oddziałami Sportowymi w Bydgoszczy. Grupę rodziców stanowili ojcowie i matki uczniów klas 5, 6, 7 i 8 wskazanej szkoły. Natomiast nauczyciele byli pracownikami Szkoły Podstawowej Nr 66 im. Misji Pokojowych ONZ z Oddziałami Sportowymi w Bydgoszczy oraz Szkoły Podstawowej nr 17 z Oddziałami Dwujęzycznymi w Bydgoszczy. Obie szkoły znajdują się na bydgoskim osiedlu Fordon. Szczegółową charakterystykę osób badanych przedstawiono w tabeli nr 1, zamieszczonej na kolejnej stronie.

² np. badania przeprowadzone w 2012 roku przez EU NET ABD w 7 krajach europejskich. Makaruk, K., *Korzystanie z portali społecznościowych przez młodzież. Wyniki badania EU NET ADB*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 2013, nr 1.

Tabela 1. Charakterystyka osób badanych (N= 236)

| Opis grupy badanej | Cała grupa badana | | Uczniowie n=99 | | Rodzice n=96 | | Nauczyciel n=41 | |
|----------------------|-------------------|------|-------------------|------|-----------------|------|--------------------|------|
| | Liczba | % | Liczba | % | Liczba | % | Liczba | % |
| Płeć | | | | | | | | |
| Kobieta | 173 | 72,3 | 46 | 46,5 | 88 | 91,7 | 36 | 87,8 |
| Mężczyzna | 66 | 27,3 | 53 | 53,5 | 8 | 8,1 | 5 | 12,2 |
| Wiek | | | | | | | | |
| 12 lat | 24 | 24,2 | 24 | 24,2 | | | | |
| 13 lat | 47 | 47,5 | 47 | 47,5 | | | | |
| 14 lat | 27 | 27,3 | 27 | 27,3 | | | | |
| 15 lat | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | |
| 25–34 lat | 28 | 20,8 | | | 12 | 12,5 | 16 | 39 |
| 35–40 lat | 51 | 38 | | | 37 | 38,5 | 12 | 29,3 |
| 41–50 lat | 54 | 40,2 | | | 44 | 45,8 | 9 | 22 |
| 51–60 lat | 6 | 4,4 | | | 3 | 3,1 | 3 | 7,3 |
| Powyżej 60 lat | 1 | 0,7 | | | 0 | 0 | 1 | 2,4 |
| Stan cywilny | | | | | | | | |
| W związku | | | | | 76 | 79,1 | 32 | 78 |
| Wolny | | | | | 20 | 20,8 | 9 | 21,9 |
| Wykształcenie | | | | | | | | |
| Podstawowe | | | | | 2 | 2,1 | | |
| Gimnazjalne | | | | | 4 | 4,1 | | |
| Średnie | | | | | 30 | 31,2 | | |
| Wyższe | | | | | 60 | 62,5 | | |
| Staż pracy | | | | | | | | |
| Od 1 r. – 5 lat | | | | | | | 10 | 24,4 |
| Od 6 l. – 10 l. | | | | | | | 11 | 26,8 |
| Od 11 l. – 20 l. | | | | | | | 13 | 31,7 |
| Powyżej 20 l. | | | | | | | 7 | 17,1 |

Źródło: badania własne.

W badaniu wykorzystano model korelacyjny. Na podstawie literatury przedmiotu, danych z badań naukowych i statystyk zostały postawione hipotezy badawcze:

- Hipoteza 1: Istnieje różnica między badanymi uczniami, rodzicami i nauczycielami w sposobie korzystania z portali społecznościowych, mierzona za pomocą kwestionariuszy SONKSS-14.
- Hipoteza 2: Istnieje różnica między badanymi uczniami, rodzicami i nauczycielami w sposobie korzystania z portali społecznościowych, mierzona za pomocą kwestionariuszy BFAS oraz Kwestionariusza dotyczącego aktywności na portalach społecznościowych.
- Hipoteza 3: Istnieje związek pomiędzy częstotliwością korzystania z portali społecznościowych a badanymi rodzicami i dziećmi.
- Hipoteza 4: Badani adolescenti spędzają na portalach społecznościowych więcej czasu niż rodzice i nauczyciele.
- Hipoteza 5: Istnieją różnice w wyborze danego portalu społecznościowego wśród badanych adolescentów, rodziców i nauczycieli.
- Hipoteza 6: Badani adolescenti częściej są użytkownikami Instagrama, Snapchata, natomiast rodzice i nauczyciele korzystają głównie z Facebooka.

W badaniu zostały wykorzystane narzędzia: Skala Oceny Nadmiernego Korzystania z Sieci Społecznościowych (SONKSS), Kwestionariusz dotyczący aktywności na portalach społecznościowych, Skala Uzależnienia od Facebooka (BFAS).

Skala Oceny Nadmiernego Korzystania z Sieci Społecznościowych służy do oceny zjawiska przesadnego użytkowania sieci społecznościowych. Składa się z 14 pozycji, a odpowiedzi są udzielane w oparciu o pięciostopniową skalę Likerta, gdzie 1 oznacza „zdecydowanie się nie zgadzam”, a 5 „zdecydowanie zgadzam się”. Narzędzie powstało w ramach projektu pt. *Osobowościowe uwarunkowania nadmiernego korzystania z sieci społecznościowych wśród adolescentów*, współfinansowanego ze środków Funduszu Rozwiązywania Problemów Hazardowych, pozostających w dyspozycji Ministra Zdrowia. Projekt był prowadzony w latach 2013–2014 pod kierownictwem prof. dr hab. P. Izdebskiego. Opracowano 56 pytań, z czego ostatecznie wyłoniono 48 pozycji, które obejmowały 7 wskaźników mówiących o nadmiernym korzystaniu z portali społecznościowych. Są to: zaabsorbowanie, utrata kontroli, objawy odstawienia, wzrost tolerancji, zaniedbywanie innych źródeł przyjemności, korzystanie pomimo negatywnych konsekwencji oraz zmiana nastroju / ucieczka. Przeprowadzono analizy czynnikowe i podjęto decyzję o skróceniu kwestionariusza do 30 pozycji i wydzieleniu czterech czynników. Po kolejnych analizach podjęto decyzję o rozwiązaniu jednoczynnikowym, które miało bardzo dobre parametry w confirmacyjnej analizie czynnikowej:

$\chi^2=255,41$, $df=73$, $p<0,001$; $\chi^2/df=3,499$; $GFI=0,966$; $AGFI=0,952$; $RMSEA=0,049$ [0,042-0,055]; $CFI=0,979$. Procent wyjaśnianej wariancji sprawdzany za pomocą eksploracyjnej analizy czynnikowej wyniósł ok. 57%³.

Kwestionariusz dotyczący aktywności na portalach społecznościowych został opracowany w ramach przywołanego już projektu. Autorami są P. Izdebski, M. Kotyśko, M. Michalak i P. Andryszak. Kwestionariusz składa się łącznie z 20 pytań – dwa pierwsze są oznaczone literami A i B, natomiast pozostałe mają numery od 1 do 18. Pytanie A ma na celu wskazanie, czy uczestnik badania posiada konto na jakimkolwiek portalu społecznościowym. Jeżeli udzieli on odpowiedzi twierdzącej, to wypełnia pozostałe pytania, jeżeli negatywnej – kończy wypełnianie kwestionariusza. Pytanie B jest otwarte – badani wpisują, z jakiego portalu korzystają najczęściej. Pytania od 1 do 4 mają z kolei formę zamkniętą; uczestnik zaznacza w nich właściwą dla siebie odpowiedź. Informacje w nich zawarte dotyczą: czasu posiadania konta, liczby logowań na portalu, czasu spędzanego w trakcie jednego logowania oraz czasu spędzanego dziennie na portalu. Pytania 5, 6 i 7 to pytania otwarte, które dotyczą ilości znajomych na danym portalu oraz liczby zdjęć na swoim profilu. Kolejne pytania, czyli 8, 9 i 10, dotyczą zdjęcia profilowego – faktu jego posiadania i przerabiania, wraz z uzasadnieniem. Pytania od 11 do 16 obejmują częstotliwość podejmowania różnych aktywności na portalu, takich jak komentowanie zdjęć i wpisów innych osób, umieszczanie nowych informacji na swojej Tablicy, zmiana statusu, dodawanie nowych zdjęć na profilu, zmiana zdjęcia profilowego oraz „lajkowanie”. Badany wybiera spośród sześciu możliwości: „nigdy”, „kilka razy w ciągu roku”, „rzadziej niż raz w miesiącu”, „kilka razy w miesiącu”, „kilka razy w ciągu tygodnia” oraz „kilka razy w ciągu dnia”. Kolejne dwa pytania Kwestionariusza dotyczą powodów korzystania z portalu i motywów założenia konta na portalu. Lista przyczyn została opracowana pod względem motywów wyodrębnionych w różnych analizach portali. Ostatnie pytanie dotyczy określenia, co sprawiło, że osoba założyła konto na portalu społecznościowym⁴.

Skala Uzależnienia od Facebooka (BFAS) powstała w 2012 roku i jej autorami są C.S. Andreassen, T. Torsheim, G.S. Brunborg, S. Pallesen. Autorami polskiej adaptacji są E. Charzyńska i J. Gózdź⁵. Przeprowadziły one badanie, które miało na celu przygotowanie polskiej adaptacji skali. W badaniu wzięły udział 652 oso-

³ Izdebski P., Michalak M., Andryszak P., Kotyśko M., (2014) Osobowościowe uwarunkowania nadmiernego korzystania z sieci społecznościowych wśród adolescentów, pobrane z <https://www.uzaleznieniabehawioralne.pl/do-pobrania/> (dostęp 3.12.2020 r.), s. 11.

⁴ Kotyśko M., „System Ja a sposób użytkowania Portalu Społecznościowego Facebook”, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, 2016, s. 116, praca doktorska niepublikowana

⁵ Charzyńska E., Gózdź J., *W sieci uzależnienia. Polska adaptacja Skali Uzależnienia od Facebooka (the Bergen Facebook Addiction Scale) C.S. Andreassen, T. Torsheima, G.S. Brunborga i S. Pallesena*, „Chowanna”, 2014, nr 1, s. 169.

by w wieku 14–30 lat. Pula 18 pozycji została rozpowszechniona wśród badanych wraz z miarami dotyczącymi używania Facebooka, samooceny, poczucia samotności oraz relacji z rodzicami i rodzeństwem. Sześć pozycji cechujących się najwyższą korelacją weszło w skład finalnej wersji narzędzia. Zarówno rzetelność, jak i trafność narzędzia okazały się być dobre. Rzetelność mierzona α -Cronbacha wynosi od 0,82 do 0,86. Natomiast jeżeli chodzi o trafność, to za pomocą confirmacyjnej analizy czynnikowej wykazano jednoczynnikową strukturę skali. Dopasowanie modelu jest akceptowalne. Wyniki w skali pozytywnie korelują z narcyzmem, lękiem społecznym, samotnością oraz stresem. Negatywne związki uzależnienia zaobserwowano w przypadku ugodowości, stabilności emocjonalnej, otwartości na doświadczenie, samoskuteczności, zadowolenia ze zdrowia, zadowolenia ze snu oraz jakości życia. Skala służy do pomiaru uzależnienia od Facebooka. Oparta jest na sześciu kryteriach uzależnień wyróżnionych przez Griffithsa⁶, gdzie każda pozycja testowa odpowiada jednemu z kryteriów uzależnienia:

1. zaabsorbowanie (dominacja),
2. modyfikacja nastroju,
3. tolerancja,
4. symptomy odstawienia,
5. konflikt,
6. nawroty.

Skala posiada 5-stopniowy format odpowiedzi, gdzie 1 oznacza „bardzo rzadko”, a 5 „bardzo często”. Im wyższy wynik na skali, tym wyższe uzależnienie od Facebooka⁷. Podczas badań własnych dokonano sprawdzenia rzetelności kwestionariusza. W grupie 236 osób współczynnik α -Cronbacha wyniósł 0,82, a więc zgodnie z wartością uzyskaną w badaniach adaptacyjnych.

Portale społecznościowe, ich charakterystyka i popularność

W Polsce używa się zamiennie określeń: serwis społecznościowy, sieć społecznościowa, portal społecznościowy⁸. Pomysłodawcy serwisów typu Web 2.0, chcieli, by serwis internetowy dawał jak najwięcej możliwości tym, którzy będą z niego korzystać. W odróżnieniu od wcześniejszych rozwiązań (Web 1.0) tutaj nie są naj-

⁶ Griffiths M., D., A „components” model of addiction within a biopsychosocial framework., „Journal of Substance Use”, 2005, nr 10, 4, s. 193-195.

⁷ Charzyńska E., Gózdź J., op.cit., s. 170.

⁸ Izdebski P., Kotyśko M., Michalak M., Andryszak P., Pluto – Prądyńska A., *Nadmierne korzystanie z portali społecznościowych*, „Alkoholizm i Narkomania”, 2014 nr 27, 2, s. 179.

ważniejsze informacje i komunikaty, ale to, co pomiędzy nimi zachodzi⁹. Portale społecznościowe umożliwiają tworzenie i wymianę treści wygenerowanych przez ich użytkowników. Służą do tworzenia własnych profili i własnych sieci społecznych z podobnymi zainteresowaniami, życiem zawodowym, edukacyjnym czy też prywatnym. Słowem: pozwalają na duży zakres aktywności¹⁰.

Portale społecznościowe, w zależności od ich charakteru, dzielą się na wiele kategorii. Możemy wymienić portale zewnętrzne (dostępne dla wszystkich użytkowników internetu) i wewnętrzne (dostępne dla zamkniętej społeczności, zrzeszające ludzi np. z tej samej firmy). Dzieląc portale ze względu na rodzaj głównego podmiotu, możemy wymienić portale zorientowane na użytkownika i zorientowane na grupę. Ze względu na charakter możemy podzielić portale na profesjonalne (np. GoldenLine.pl) i towarzyskie (np. Naszaklasa.pl). natomiast pod względem sposobu, w jaki czerpią dochody, wyróżnia się portale uzyskujące dochody z reklam, serwisy udostępniające funkcje po opłaceniu abonamentu i serwisy niekomercyjne, bez reklam¹¹. Serwis społecznościowy niezależnie od rodzaju oferuje swoim użytkownikom wiele możliwości: stworzenia własnego profilu, uzupełniania informacji na nim, dodania zdjęcia i znajomych, umieszczania treści (teksty, filmy, linki), wchodzenia w interakcję z innymi uczestnikami (komentowanie postów, zdjęć)¹².

Obecnie spośród dostępnych sieci społecznościowych możemy wyróżnić te, które cieszą się największą popularnością. Każdy z portali ma inne zadanie i w zależności od tego, do czego chcemy go wykorzystać z różną częstotliwością go odwiedzamy. W 2004 roku student z Uniwersytetu Harvarda, M. Zuckerberg, stworzył serwis społecznościowy Facebook, który adresowany był na samym początku do studentów, a później również do licealistów. Po dwóch latach został udostępniony dla wszystkich zainteresowanych. Warunkiem było posiadanie swojego adresu mailowego oraz ukończenie 13. roku życia. W Polsce możemy korzystać z Facebooka od 2008 roku¹³. Główne narzędzia oferowane przez ten portal to:

⁹ Frankowski P., Juneja A., *Serwisy społecznościowe. Budowa, administracja i modernizacja*, Gliwice, Helion, 2016, s. 10.

¹⁰ Klingemann J.I., Sierosławski J., *Korzystanie z mediów społecznościowych wśród młodzieży. Wyniki Badań ESPAD w Polsce na tle wybranych krajów europejskich*, „Alcohol Drug Addict”, 2018, nr 31(2), s. 89.

¹¹ Frankowski P., Juneja A., op. cit., s. 35.

¹² Drabek M., Klimowicz M., *Serwisy społecznościowe i oferowane przez nie możliwości monitorowania losów zawodowych absolwentów szkół wyższych*, Warszawa - Wrocław, 2013, s. 7, pobrane z: https://silo.tips/queue/serwisy-spoecznościowe-i-oferowane-przez-nie-moliwoci-monitorowania-losow-zawodow?&queue_id=1&v=1607438498&u=MzEuMTMuMTMwLjc2 (dostęp 1.12.2020r.).

¹³ Sigda, K., *Portale społecznościowe – wpływ na dzieci młodzież*, „Kognitywistyka i Media w Edukacji”, 2018, nr 1, s. 64.

- możliwość umieszczania postów, zdjęć, linków, komentarzy na tablicy (*wall*),
- wewnętrzny komunikator,
- możliwość tworzenia, instalowania i udostępniania innym różnych aplikacji,
- *fan page* – specjalna strona przeznaczona głównie dla firm, organizacji, osób publicznych itp.,
- możliwość tworzenia wydarzeń i grup, a także dołączania do nich,
- dostęp do aktualności znajomych i ulubionych stron,
- wideorozmowy i czat grupowy,
- Facebook Connect – możliwość logowania się na inne strony przy wykorzystaniu istniejącego już loginu,
- dostęp administratorów stron do danych statystycznych dotyczących stron typu *fan page* (np. liczba użytkowników aktywnych, interakcje, liczba wyświetleń postu itp.),
- oś czasu – przebudowany profil użytkownika z wpisami i wydarzeniami naniesionymi chronologicznie na linię czasu,
- wsparcie dostępu technologii mobilnych do strony poprzez aplikacje na urządzenia przenośne i optymalizację strony¹⁴.

Pod koniec 2012 roku Facebook zanotował miliard użytkowników¹⁵, w 2017 roku miał już ponad 2 miliardy użytkowników¹⁶. Najnowsze dane mówią o tym, że w drugim kwartale 2017 roku portal miał 2,7 miliarda aktywnych użytkowników, co plasuje go na pierwszym miejscu wśród najpopularniejszych portali społecznościowych na świecie. W ostatnim raportowanym kwartale firma podała, że każdego miesiąca 3,14 miliarda ludzi używa co najmniej jednego z podstawowych produktów firmy (Facebook, WhatsApp, Instagram lub Messenger)¹⁷. Popularną wśród użytkowników Facebooka jest jego funkcja Messenger, służąca do komunikowania się z innymi – w 2018 roku korzystało z niej 1,3 miliarda

¹⁴ Szymański G., Kowalczyk A., *Rola aplikacji reklamowych Facebooka we współczesnych strategiach marketingowych*, „Studia Informatica”, 2012, nr 31, s. 265-266.

¹⁵ Clement, J., *Facebook: numer of monthly active users worldwide 2008 – 2020*, 2020, pobrano z: <https://www.statista.com/statistics/264810/number-of-monthly-active-facebook-users-worldwide/> [dostęp 1.12.2020].

¹⁶ Gackowski T, Brylska K, Patera M., *Korzystanie z mediów społecznościowych jako praktyka różnych pokoleń medialnych*, Warszawa, Laboratorium Badań Medioznawczych UW, 2018, s. 24

¹⁷ Clement, J., *Facebook: numer of monthly active users worldwide 2008 – 2020*, 2020, pobrano z: <https://www.statista.com/statistics/264810/number-of-monthly-active-facebook-users-worldwide/> (dostęp 1.12.2020 r.).

ludzi. Pomimo tak dużej liczby osób korzystających z Facebooka odnotowuje się w Stanach Zjednoczonych zmniejszenie liczby młodych użytkowników między 12. a 17. rokiem życia¹⁸.

Drugim popularnym wśród młodych portalem społecznościowym jest YouTube, który został stworzony w 2005 roku. W Polsce pojawił się w 2007 roku. Umożliwia on zamieszczanie i przeglądanie różnych filmów, zarówno amatorskich, nagranych przez użytkowników, jak i profesjonalnych, przygotowanych przez producentów filmowych. Portal stanowi własność firmy Google i jest dostępny w 42 krajach i 54 językach. Codziennie umieszczanych jest tam 85 tysięcy filmów¹⁹, a oglądanych 200 milionów²⁰. Według Stachowiak-Krzyżan²¹ YouTube cieszy się popularnością wśród młodych ludzi, którzy używają go w sposób regularny i deklarują, że odwiedzają go kilka razy w ciągu tygodnia lub częściej (90% badanych). Wśród użytkowników częściej wskazuje się mężczyzn niż kobiety – 87% respondentów ogląda filmy codziennie.

Kolejnym popularnym portalem społecznościowym jest Instagram. Został on stworzony przez K. Systroma i M. Kriegera w USA w 2010 roku. Dwa lata później zakupił go Facebook. Instagram pozwala na dzielenie się zdjęciami i krótkimi filmami, które mogą być powiązane z lokalizacją. Można operować zdjęciami poprzez zmianę kontrastu, jasności, cieni czy też ustawianie filtrów. Tym, co odróżnia Instagram od innych portali, które umożliwiają wymianę zdjęć, jest to, że aplikacja nadaje im kwadratowy kształt. Użytkownicy Instagrama mogą obserwować zdjęcia zamieszczane przez innych i komentować je; mogą także, zamieszczając fotografie, pokazać, w jakim miejscu byli i z kim. Ten portal społecznościowy cały czas się rozwija²². W 2014 roku miał już 3 miliony użytkowników, a w porównaniu do poprzedniego roku ta liczba podwoiła się²³. W 2016 roku ogłosił, że ma już 500 milionów zarejestrowanych użytkowników, którzy przesyłają średnio 95 milionów zdjęć dziennie i średnio 4,2 miliarda polubień dziennie²⁴. Od czerw-

¹⁸ Gackowski T, Brylska K, Patera M., op. cit., s. 26.

¹⁹ Zalewska – Bochenko A., (2016), *Portale społecznościowe jako element społeczeństwa informacyjnego*, „Studia Informatica Pomerania”, 2016, nr 2 (40), s. 93.

²⁰ Frankowski P., Juneja A., op. cit., s. 29.

²¹ Stachowiak-Krzyżan M., *Wykorzystanie mediów społecznościowych przez młodych konsumentów w procesach zakupowych*, „MINIB”, 2019, nr 31, s. 97

²² Sigda, K., *Portale społecznościowe – wpływ na dzieci młodzież*, „Kognitywistyka i Media w Edukacji”, 2018, nr 1, s. 66.

²³ Kostrzewska M., (2015), *Dlaczego ptaszek nie wszędzie ćwierka tak samo głośno? Czyli social media po polsku*, „Nowy Marketing”, 2015, s. 25, pobrane: <https://nowymarketing.pl/a/7315,social-media-2010-2015-2020-ebook-od-nowego-marketingu> (dostęp 2.12.2020 r.).

²⁴ Woollaston V., *Instagram now has half a billion users*, 2016, pobrane z: <https://www.wired.co.uk/article/instagram-doubles-to-half-billion-users> (dostęp 01.12.2020 r.).

ca 2018 r. portal zgłosił ponad 1 miliard aktywnych użytkowników miesięcznie na całym świecie, a dzienna liczba aktywnych użytkowników sieci społecznościowej wyniosła 500 milionów. Jest zdominowany głównie przez użytkowników poniżej 35. roku życia, a w Stanach Zjednoczonych jest najbardziej popularnym portalem wśród nastolatków²⁵. W Polsce w latach 2017–2018 badania na reprezentatywnej grupie w wieku od 16. do 26. roku życia pokazały, że Instagram to trzeci najczęściej odwiedzany portal społecznościowy (70% badanych). Najczęściej korzystają z niego kobiety²⁶, co może być związane z zainteresowaniem modą, ubiorem, a także zdrowym stylem życia²⁷.

Portalem społecznościowym, który zdobywa popularność szczególnie wśród młodych ludzi, jest Snapchat; obok Instagrama to najczęściej używany portal²⁸. Służy do przesyłania zdjęć, wiadomości obrazkowych i udostępniania multimedialnych, pozwala też na tworzenie różnorodnych efektów (np. wyłupiane oczy, „zamiana” w kota, psa), polegających na rozpoznawaniu twarzy i dopasowaniu określonych nakładek. Snapchat jest tak skonstruowany, aby operować głównie zdjęciami i filmami, a ograniczyć tekst²⁹. W 2016 roku liczba dziennych użytkowników tego portalu wyniosła 158 milionów, wśród nich najwięcej było osób młodych (przykładowo: w Wielkiej Brytanii 61% korzystających z aplikacji to osoby od 18. do 29. roku życia³⁰). Wielu z nich przestaje korzystać z Facebooka, a funkcje Snapchata niewymagające pisania tekstów przyciągają młodych – 23% to użytkownicy poniżej 17. roku życia. W Polsce pod koniec 2016 roku większość użytkowników portali społecznościowych korzystała z Facebooka – 84%, natomiast ze Snapchatu tylko 14% internautów, ale tendencja jest wzrostowa³¹. W 2019 roku na używanie Snapchatu wskazało około 67% młodzieży i – podobnie jak w przypadku Instagrama – są to głównie dziewczęta³².

²⁵ Clement J., *Instagram - Statistics & Facts*, 2020, pobrano z: <https://www.statista.com/topics/1882/instagram/> [dostęp 1.12.2020].

²⁶ Stachowiak-Krzyżan M., op. cit., s. 98

²⁷ Bochenek M., Lange R., *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*, Warszawa: NASK Państwowy Instytut Badawczy, 2019, s. 19, pobrano z: <https://www.nask.pl/pl/raporty/raporty/2593,Raport-z-badan-quotNastolatki-30quot-2019.html> (dostęp 7.09.2020 r.).

²⁸ Bochenek M., Lange R., op. cit., s. 19

²⁹ Krzysiak, Sz., *Ze Snapchatem otworzysz galerię handlową, zareklamujesz lakier do paznokci i pójdziesz do kina*, „Nowy Marketing”, 2015, s. 16, pobrane: <https://nowymarketing.pl/a/7315,social-media-2010-2015-2020-ebook-od-nowego-marketingu> (dostęp 2.12.2020 r.).

³⁰ Statista, *Snapchat in Europe - Statistics & Facts*, pobrane z: <https://www.statista.com/topics/3451/snapchat-in-europe> (dostęp 1.12.2020 r.).

³¹ Gackowski T, Brylska K, Patera M., *Korzystanie z mediów społecznościowych jako praktyka różnych pokoleń medialnych*, Warszawa, Laboratorium Badań Medioznawczych UW, 2018, s. 30.

³² Bochenek M., Lange R., op. cit., s. 19-20.

Motywy korzystania z portali społecznościowych z perspektywy adolescentów

Media społecznościowe dla adolescentów są niezbędnym narzędziem do zawierania i utrzymywania kontaktów ze znajomymi i bliskimi. Służą im też do prezentowania siebie innym, do eksperymentowania z własną tożsamością, co daje idealną przestrzeń w procesie dojrzewania. Portale społecznościowe to dla młodzieży miejsce do aktywności w różnych dziedzinach życia. Pozwala im na angażowanie się w akcje społeczne oraz dzielenie się z innymi swoimi zainteresowaniami³³. Niektórzy młodzi chcą się też rozwijać i samorealizować na portalach społecznościowych – mają swoje pasje, hobby i przez profil na Facebooku czy kanał na YouTube dzielą się nimi z innymi ludźmi³⁴.

W 2012 roku portal internetowy EU NET ABD przeprowadził badania w 7 krajach europejskich, w tym w Polsce, wśród młodzieży w wieku 14–17 lat. Powody korzystania z portali społecznościowych, jakie podali badani, to:

- bycie w kontakcie z innymi, z osobami, z którymi badani nie widzą się na co dzień, także bycie na bieżąco z informacjami o nich;
- ciekawość – chęć wejścia na portal, żeby sprawdzić, co słychać u innych;
- uczucie napięcia – napięcie zmniejsza się po odwiedzeniu portalu;
- omawianie ważnych spraw, których badani nie zdążyli poruszyć w szkole;
- poznawanie nowych osób – czasami kontakt z kimś, kogo się zna z widzenia, np. ze szkoły;
- wspólne odrabianie lekcji w klasowej grupie na portalu społecznościowym;
- bycie na bieżąco z informacjami na temat znajomych;
- obserwowanie osób i czerpanie z ich profilów wiedzy na ich temat;
- obserwowanie aktualnych wydarzeń, koncertów czy urodzin znajomych³⁵.

Podobne motywy wskazane zostały w badaniach przeprowadzonych w 2017 roku przez badaczy z Uniwersytetu Warszawskiego. Zwrócili oni uwagę, że podstawowym motywem korzystania z portali społecznościowych jest szeroko rozu-

³³ Borkowska A., (2019) *Pokolenie sieci. Obraz współczesnych polskich nastolatków i jego implikacje dla profilaktyki*, „Uzależnienia”, nr 4 (88), s. 26.

³⁴ Pyżalski J., *Pozytywny internet i jego młodzi twórcy. Dobre i złe wiadomości z badań jakościowych*, Warszawa: NASK Państwowy Instytut Badawczy, 2019, s. 71

³⁵ Makaruk, K (2013), *Korzystanie z portali społecznościowych przez młodzież. Wyniki badania EU NET ADB*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 2013, nr 1, s. 72-73

miana chęć rozrywki – oglądanie zdjęć innych, używanie nakładek i filtrów na zdjęcia, chęć kontaktowania się z innymi poprzez Messengera³⁶.

W maju 2020 roku specjaliści z Instytutu Matki i Dziecka przeprowadzili badanie wśród 2408 osób w wieku od 11 do 18 lat. Chcieli sprawdzić, jakie są potrzeby i obawy młodych ludzi w czasie izolacji. Około 40% badanych zadeklarowało większą aktywność w mediach społecznościowych. Być może dlatego, że połowa respondentów podała, że będąc w domu, nudzi się, nie może w pełni realizować swoich zainteresowań i talentów. 75% badanych uznało brak kontaktu z rówieśnikami za duży kłopot. Niemożność spotkania się ze znajomymi w sposób rzeczywisty, zastąpili sobie spotkaniami online³⁷.

Motywy korzystania z portali społecznościowych z perspektywy dorosłych

Ludzie dorośli, którzy urodzili się przed pojawieniem się nowoczesnych technologii, nazywani są „cyfrowymi imigrantami”. Zetknęli się oni z Internetem na pewnym etapie swojego życia. Niezależnie od tego, jakie są ich umiejętności w poruszaniu się w świecie Internetu, nadal oddzielają życie realne od wirtualnego – to dla nich dwie osobne sfery. Są pokoleniem, które potrafi być biegłe w poruszaniu się w cyberprzestrzeni, ale nie będą nigdy traktować środowiska Internetu i portali społecznościowych jak swojego środowiska³⁸.

Właśnie wśród osób dorosłych przeprowadzono w 2016 roku badania odnośnie wykorzystywania Internetu w ich życiu. Jedną z badanych kwestii było korzystanie z portali społecznościowych. M. Jabłońska i K. Billewicz³⁹ podają, że osoby starsze urodzone między 1977–1997 najchętniej korzystają z Facebooka i YouTube'a i jako powód wskazują rozrywkę, z kolei portale GoldenLine i LinkedIn wykorzystują również do celów biznesowych. Dorośli użytkownicy dbają o treści zamieszczane na swoich profilach, chroniąc w ten sposób swoją prywatność. Wśród osób starszych w wieku 50+ korzystanie z portali społecznościowych jest przepustką do młodszego pokolenia i stanowić może nic porozumienia z młodszymi bliskimi z rodziny. Tacy użytkownicy mówią też o byciu w stałym kontakcie ze swoimi bliskimi, którzy mieszkają w innej części Polski

³⁶ Gackowski T, Brylska K, Patera M., op. cit., s. 34- 35

³⁷ Instytut Matki i Dziecka, 2020, pobrane z: <https://imid.med.pl/pl/aktualnosci/zostan-w-domu> [dostęp 3.12.2020].

³⁸ Jabłońska M., R., Billewicz K., *Pokolenie przełomu w WEB 2.0*, „Folia Socjologika”, 2016, nr 56, s. 84

³⁹ Jabłońska M., R., Billewicz K, op. cit., s.91

lub w innym kraju. Starsi wykorzystują także portale do odnowienia swoich znajomości z lat młodości oraz odszukania zaginionych bliskich⁴⁰. Innymi rodzajami motywacji do korzystania z portali jest śledzenie wiadomości ze świata, co odróżnia ich od grupy adolescentów. Szukają też interesujących wydarzeń, a także widzą tam przestrzeń dla wyrażania swoich poglądów poprzez reakcję na posty i komentarze innych osób⁴¹.

Współczesna szkoła, żeby dobrze zainteresować dzieci czy też być dla nich autorytetem, musi się orientować i być na bieżąco z nowinkami cyfrowymi, w tym portalami społecznościowymi. Nauczyciele, dla których ważna jest komunikacja z uczniami i znalezienie porozumienia z nimi, sięgają właśnie do portali i wykorzystują je w swojej pracy⁴². W 2012 roku firma Librus przeprowadziła badania sondażowe w grupie 160 dydaktyków. Najwięcej z nich wykorzystuje w swojej pracy YouTube, pokazując uczniom filmy, w celu urozmaicenia lekcji. Większość nauczycieli (90%) wykorzystuje takie portale jak Facebook do poszukiwania informacji i przekazania ich na lekcjach. Część (40%) tej grupy zawodowej polecała też swoim uczniom ciekawe treści zamieszczone na innych portalach, uznając, że to im pomoże w procesie kształcenia i rozwijania swoich zainteresowań.

Nauczyciele zostali zapytani o korzyści, jakie widzą z korzystania z portali społecznościowych. Najczęściej wskazywali: większe zaufanie uczniów do dydaktyków, poprawę relacji uczeń – nauczyciel, lepsze przygotowanie dzieci i młodzieży do zajęć, wyższe wyniki w nauce, zwiększenie kreatywności u uczniów i aktywności na danym przedmiocie. Nauczyciele używają też portali społecznościowych i zawartych w nich komunikatorów do kontaktu, tworząc klasowe chaty i grupy. Niewątpliwie jest to szybki sposób na kontakt także z rodzicami uczniów. Nauczyciele, którzy uważają, że sięganie do portali jest czymś naturalnym w edukacji, powinni wykorzystywać je do pokazania uczniom, w jaki sposób z nich korzystać w procesie zdobywania wiedzy, dbając jednocześnie o bezpieczeństwo⁴³.

⁴⁰ Buczak A., *Spoleczeństwo 55+ jako nowy odbiorca innowacji w wirtualnym świecie portali społecznościowych i informacyjnych*, „Prace Naukowe WWSZiP”, 2013, nr 25(5), s. 455

⁴¹ Gackowski T, Brylska K, Patera M., op. cit., s. 37

⁴² Szaławska – Murmyło M., Wawryszczuk A., *Wykorzystanie technologii informacyjno – komunikacyjnych w komunikacji międzyludzkiej*, Warszawa: ORE, 2017, s. 12-13.

⁴³ Kalinowska S., *Media społecznościowe coraz popularniejsze w szkole, 2012* <https://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/ict-w-edukacji/2068-media-spoecznościowe-coraz-popularniejsze-w-szkole> (dostęp 3.12.2020 r.).

Korzystanie z portali społecznościowych przez badanych – rezultaty badania własnego

Uzyskane wyniki badania własnego zostaną przedstawione w odniesieniu do wcześniej sformułowanych hipotez oraz skonfrontowane z podstawami teoretycznymi i badaniami prowadzonymi w tym temacie.

Hipoteza 1: Istnieje różnica między badanymi uczniami, rodzicami i nauczycielami w sposobie korzystania z portali społecznościowych, mierzona za pomocą kwestionariusza SONKSS-14.

W celu weryfikacji tej hipotezy wykorzystano test statystyczny Kruskala-Wallisa, który pokazał, że adolescenty korzystają w sposób nadmierny w porównaniu do grupy rodziców i nauczycieli, a więc hipoteza została potwierdzona. Należałoby się zastanowić, ilu z badanych uczniów ma problem z ograniczeniem korzystania z portali społecznościowych. Warto byłoby pogłębić badania w tym kierunku w celu wyłonienia osób zagrożonych nałogowym używaniem portali. Wyniki badań własnych potwierdzają rozważania w literaturze przedmiotu oraz przeprowadzone badania i raporty. Przykładowo: badania w latach 2011–2012 na grupie europejskich nastolatków pokazały, że aż 70% nastolatków w wieku 14–17 lat używa portalu codziennie. Młodzież z Polski uzyskała wtedy najniższe wyniki, bo 32%⁴⁴. Od tamtych badań minęło 10 lat, a ilość użytkowników portali społecznościowych wśród młodych ludzi wzrasta co roku. Do tego, że uczniowie mogą nadużywać portali, niewątpliwie przyczyniała się obecna sytuacja w Polsce. Pandemia, która została ogłoszona ponad rok temu, spowodowała, że młodzi ludzie nie mieli wyboru i przenieśli swoje aktywności do sieci. Portale społecznościowe i komunikatory stały się podstawowym źródłem komunikacji i informacji o innych. W roku 2020, pod koniec roku szkolnego, Instytutu Matki i Dziecka przebadał prawie 2500 nastolatków w wieku od 11 do 18 lat, z których 40% podało, że aktualnie korzysta z portali częściej niż poprzednio. Nuda, brak możliwości realizowania swoich zainteresowań, brak kontaktu ze znajomymi, więcej czasu z telefonem w czasie izolacji mogły spowodować częstsze sięganie do portali społecznościowych⁴⁵. Warto nadmienić, że badania były przeprowadzane w grudniu 2020 roku, więc tak naprawdę w kolejnej fazie nauki zdalnej. Być może aktywność adolescentów w tym czasie była zwiększona.

⁴⁴ Tsitsika A. i in. (2014) *Online social networking in adolescence: patterns of use in six european Countries and Links with psychosocial functioning*, „Adolesc Health”, 2014, nr 55(1),

⁴⁵ Instytut Matki i Dziecka, 2020, pobrane z: <https://imid.med.pl/pl/aktualnosci/zostan-w-domu> (dostęp 3.12.2020 r.).

Hipoteza 2: Istnieje różnica między badanymi uczniami, rodzicami i nauczycielami w sposobie korzystania z portali społecznościowych, mierzona za pomocą kwestionariuszy, BFAS oraz Kwestionariusza dotyczącego aktywności na portalach społecznościowych.

Weryfikacja hipotezy 2 zostanie podzielona, ponieważ była ona sprawdzana za pomocą dwóch kwestionariuszy. Kwestionariusz BFAS mierzy uzależnienie od Facebooka i do sprawdzenia tej części posłużono się testem Kruskala-Wallisa. Wyniki pokazały, że grupa uczniów różni się istotnie od rodziców, ale nie różni się od nauczycieli. W grupie uczniów jest tendencja do nadużywania portali społecznościowych, jak wynika z hipotezy 1, jednak wyniki w teście istotności różnic oraz średnia ($M=8,59$) pokazują, że uczniowie mają najniższe wyniki. Może to wynikać z tego, że uczniowie jednak preferują inny portal niż Facebook i nie identyfikują się z nim. Natomiast w grupie nauczycieli wynik jest wyższy niż uczniów i rodziców, dlatego należałoby przeanalizować w osobnych badaniach z udziałem tylko tej grupy badanych, czy ich wynik obecny będzie się różnił w momencie powrotu do pracy stacjonarnej. Nie znaleziono badań odnośnie nadużywania Facebooka czy też innych portali społecznościowych. Aby poznać, w jaki sposób ta grupa korzysta z portali, w 2012 roku firma Librus przeprowadziła badania sondażowe w grupie nauczycieli, z których większość (90%) korzysta z nich, w tym z Facebooka, do szukania informacji, treści, które mogły im się przydać podczas zajęć z uczniami. Nauczyciele używają też portali społecznościowych i komunikatorów do kontaktowania się z uczniami⁴⁶. W badaniach własnych w analizie aktywności poszczególnych grup nauczyciele wskazali właśnie Facebooka jako najczęściej wybierany portal społecznościowy (75,05%). Należy się zastanowić nad uzyskanymi wynikami w kontekście pracy zdalnej. Podobnie jak u uczniów może być to spowodowane tym, że w momencie ogłoszenia przejścia nauczania w tryb online i braku wypracowania odpowiednich procedur odnośnie kontaktu z uczniami to właśnie Facebook stał się podstawowym źródłem kontaktu z uczniami czy innymi nauczycielami. W kwestionariuszu BFAS, jak podają autorzy, wyższy wynik przekłada się na większe uzależnienie od Facebooka⁴⁷. Natomiast należałoby przeanalizować wszystkie aspekty pracy nauczycieli. Zostali oni zmuszeni – podobnie jak uczniowie – do pracy z użyciem innych narzędzi niż do tej pory. Warto byłoby przeanalizować, jak praca zdalna wpłynęła na ich sposób użytkowania Facebooka.

Natomiast jeżeli chodzi o różnice w częstotliwości używania portali społecznościowych, to wyniki testu istotności różnic chi-kwadrat pokazały, że w poszcze-

⁴⁶ Kalinowska S., op. cit.

⁴⁷ Charzyńska E., Gózdź J., W sieci uzależnienia. Polska adaptacja Skali Uzależnienia od Facebooka (the Bergen Facebook Addiction Scale) C.S. Andreassen, T. Torsheim, G.S. Brunborga i S. Pallesen, „Chowanna”, 2014, nr 1, s. 169

gólnych grupach istnieją różnice. Do analizy użyto zmiennych: czasu spędzonego na portalu podczas jednego logowania, czasu spędzonego na portalu społecznościowym w ciągu dnia oraz częstotliwości logowania się na portal społecznościowy w ciągu dnia. Podczas jednego logowania 70,73% nauczycieli deklaruje, że spędza tam od 5–30 minut. Patrząc na to, że w tej samej grupie 31,71% nauczycieli deklaruje, że loguje się 3–4 razy dziennie, to rzeczywisty czas spędzany na portalu wydłuża się. Zastanawiające jest to, że 34,15% w tej grupie podało, że w ciągu dnia spędza w opisywany sposób od 30 do 60 minut, co nie zgadza się z poprzednimi wyliczeniami. Może to być związane z tym, że odpowiadając na pytanie, nie byli konsekwentni. Analizując wszystkie grupy, zauważyć można, iż ewidentnie uczniowie spędzają na portalach więcej czasu w ciągu dnia w porównaniu do rodziców i zdecydowanie więcej osób w tej grupie loguje się częściej w porównaniu do rodziców i nauczycieli. Ponad połowa podaje, że jest zalogowana ciągle (52,08%). Tym samym możemy potwierdzić **hipotezę 4**, która brzmiała:

Badani adolescenti spędzają więcej czasu na portalach społecznościowych w porównaniu do rodziców i nauczycieli.

Badania z 2012 roku przeprowadzone przez EU NET ADB pokazały, że wśród młodzieży 65,8% chłopców i 76,7% dziewcząt odwiedza Facebooka codziennie i spędza tam minimum 2 godziny dziennie. W wywiadach młodzież podawała, że od tego zaczynają swój dzień⁴⁸. Prawdopodobnie w przeprowadzonych wywiadach częstotliwość nie zmieniłaby się, tylko rodzaj portalu. Warto sprawdzenia jest to, jak wygląda dzień adolescenta i kiedy wykazuje największą aktywność na portalach społecznościowych.

W dalszych rozważaniach zostaną poddane analizie różne aktywności, jakie podejmują na portalach społecznościowych uczniowie, rodzice i nauczyciele. Badani, którzy podali, że komentują zdjęcia innych, najczęściej – we wszystkich grupach – robią to kilka razy w miesiącu lub kilka razy w tygodniu, jednak wśród nauczycieli i rodziców najczęściej robi to kilka razy w roku. To wskazuje na większą aktywność w tym zakresie uczniów. Najmniej rozproszone wyniki są w aktywności polegającej na zmianie swojego statusu na portalu społecznościowym; 73,7% uczniów, 80,2% rodziców i 73,2% nauczycieli nie robi tego w ogóle. W pierwszej grupie może być to związane z tym, że zmiana statusu jest specyficzną aktywnością na Facebooku, a jeżeli to nie jest najczęściej wybierany przez nich portal, to mogą się z nim nie identyfikować. Wśród rodziców i nauczycieli wynikać to może z tego, że używają Facebooka w innych celach, np. zawodowych lub do kontaktu z innymi osobami⁴⁹. Jeżeli chodzi o aktywność, jaką jest dodawanie zdjęć na swój

⁴⁸ Makaruk, K., Korzystanie z portali społecznościowych przez młodzież. Wyniki badania EU NET ADB, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 2013, nr 1, s. 71

⁴⁹ Gackowski T, Brylska K, Patera M., Korzystanie z mediów społecznościowych jako praktyka różnych pokoleń medialnych, Warszawa, Laboratorium Badań Medioznawczych UW, 2018, s. 37

profil, to około 30% we wszystkich grupach nie podejmuje tego działania nigdy, natomiast większość robi to kilka razy w roku. Trochę inaczej wyglądają wyniki, jeżeli chodzi o zmianę swojego zdjęcia profilowego. Częściej robią to uczniowie – kilka razy w miesiącu (48,5%) i rzadziej niż raz w miesiącu (20,20%), gdzie ponad połowa (58,3%) rodziców i nauczycieli podaje, że nie wykonuje tego działania w ogóle. To, że uczniowie robią to częściej, może być spowodowane tym, że młodzi traktują portal raczej jako miejsce rozrywki, co potwierdzają badania przeprowadzone w 2017 roku przez zespół z Uniwersytetu Warszawskiego⁵⁰. Ostatnią aktywnością wartą porównania jest to, jak często w poszczególnych grupach dokonuje się polubień treści na profilach innych osób. W grupie nauczycieli częstotliwość rozłożyła się na kilka razy w miesiącu i kilka razy w tygodniu (26,8%) oraz kilka razy w roku (22%). W grupie rodziców 22,9% „lajkuje” treści innych kilka razy w roku, a 27,1% kilka razy w miesiącu. Natomiast w grupie uczniów 17,2% robi to kilka razy w miesiącu, kilka razy w tygodniu deklaruje 15,2% uczniów, ale najwięcej, bo 38,4% podaje, że robi to kilka razy dziennie. Potwierdzają to poprzednie rozważania na temat czasu spędzanego przez uczniów na portalach społecznościowych. Jeżeli znaczna część uczniów podaje, że jest zalogowana ciągle, to otrzymuje również powiadomienia, że ktoś wstawił nowy post lub opublikował zdjęcie. Młodzież jako nośnik Internetu wykorzystuje najczęściej smartfony⁵¹. Warto dodać, że młodzież, będąc zalogowana cały czas i mając telefon zawsze przy sobie, zaczyna odbierać czas spędzany na portalach jak swojego rodzaju nagrodę⁵².

Co do powodów korzystania z portali społecznościowych to najczęstszym powodem jest kontaktowanie się ze znajomymi. Wyniki uczniów możemy porównać z badaniami z 2012 roku przeprowadzonymi przez EU NET ABD, które wykazały, że w Polsce dzieci w wieku 14–17 lat za główny powód korzystania z portali społecznościowych wymieniały kontaktowanie się z innymi i bycie na bieżąco z różnymi informacjami oraz ciekawość (sprawdzenie, co „słychać” u innych)⁵³. W badaniu własnym w swobodnych wypowiedziach też pojawiały się wskazania, że jest to pragnienie śledzenia, co inne osoby robią na portalach. Jako powody założenia profilu na portalu społecznościowym rodzice i uczniowie podają ciekawość, nauczyciele natomiast tę przyczynę wskazują rzadziej, za to za istotny powód założenia konta uważają poszukiwanie znajomych i kontaktowanie się z nimi. Rodzice

⁵⁰ Gackowski T, Brylska K, Patera M., op. cit., s. 30.

⁵¹ Bochenek M., Lange R., Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów, Warszawa: NASK Państwowy Instytut Badawczy, 2019, s. 16, pobrano z: <https://www.nask.pl/pl/raporty/raporty/2593,Raport-z-badan-quotNastolatki-30quot-2019.html> (dostęp 7.09.2020 r.).

⁵² Borkowska A., (2019) Pokolenie sieci. Obraz współczesnych polskich nastolatków i jego implikacje dla profilaktyki, „Uzależnienia”, nr 4(88), s. 25.

⁵³ Makaruk, K., op. cit., s. 72

i nauczyciele chcą być też zorientowani w najnowszych wydarzeniach. Wyniki uczniów bardziej się rozkładają na inne powody, takie jak uniknięcie poczucia wykluczenia (5,05%), korzystanie z gier i aplikacji (7,07%). Niepokojące jest to, że wśród badanych uczniów wszyscy podali, że korzystają z portali społecznościowych w granicach od 3 do 5 lat. Skoro wiek badanych uczniów mieści się w przedziale od 12. do 15. roku życia, to można zauważyć, że niektórzy posiadają swój profil od co najmniej 9. roku życia. Konto na Facebooku można założyć od 13. roku życia. Jest to ważna informacja w kontekście dalszej psychoedukacji rodziców na temat zasad, reguł i bezpieczeństwa ich dzieci w Internecie.

Hipoteza 3: Istnieje związek pomiędzy częstotliwością korzystania z portali społecznościowych a badanymi rodzicami i dziećmi.

W celu sprawdzenia tej hipotezy posłużono się analizą korelacji Spermmana, gdzie $p < 0,05$. Nie wykazała ona związku między częstotliwością korzystania z portali wśród dzieci i rodziców, a więc ta hipoteza nie została potwierdzona. Prawdopodobnie wiąże się to z tym, o czym pisano w weryfikacji powyższych hipotez: uczniowie spędzają więcej czasu na portalach społecznościowych. To, że rodzice korzystają mniej z portali, nie wpływa w żaden sposób na ilość czasu poświęcanego przez dzieci. Można sformułować stwierdzenie, że te różnice w częstotliwości spędzania czasu na portalach wynikają z wieku. Młodzież traktuje portale społecznościowe jak coś normalnego, w czym dorastali wspólnie z innymi rówieśnikami. Korzystają z nich często i jest to ich podstawowe źródło służące do kontaktu z innymi⁵⁴. Natomiast osoby starsze – ich rodzice – nie traktują sieci internetowej, w tym portali społecznościowych, jako czegoś niezbędnego do funkcjonowania. Nie wychowali się w czasach Internetu, więc są w stanie oddzielić świat rzeczywisty i to co się dzieje w portalach społecznościowych; u adolescentów te „dwie rzeczywistości” przenikają się. W przeprowadzonych w 2016 roku badaniach wykazano, że rodzice korzystają głównie z Facebooka. Używali też portali do celów zawodowych i jako źródło informacji na temat różnych wydarzeń⁵⁵. Czy w związku z tym może być tak, że pomimo dużej częstotliwości spędzania czasu ze swoimi dziećmi, poświęcania im uwagi i ich problemom, młodzież i tak będzie spędzać na portalach społecznościowych więcej czasu niż ich rodzice? Warto to sprawdzić i jeżeli potwierdziłoby się takie przypuszczenie, to należy włączyć rodziców, nauczycieli i pedagogów do działań profilaktycznych w celu zadbania o jakość czasu spędzanego na portalach.

⁵⁴ Tsitsika A. i in., Online social networking in adolescence: patterns of use in six european Countries and Links with psychosocial functioning, „Adolesc Health”, 2014, nr 55(1),

⁵⁵ Jabłońska M., R., Billewicz K., Pokolenie przełomu w WEB 2.0, „Folia Socjologia”, 2016, nr 56, s. 91

Hipoteza 5: Istnieją różnice w wyborze danego portalu społecznościowego wśród badanych adolescentów, rodziców i nauczycieli.

Hipoteza 6: Badani adolescenti częściej są użytkownikami Instagrama, Snapchatu, a rodzice i nauczyciele korzystają głównie z Facebooka.

Do sprawdzenia hipotezy 5 i 6 posłużyło pytanie otwarte w Kwestionariuszu aktywności na portalach społecznościowych, dlatego zostaną one omówione razem. Pytanie brzmiało: Z którego portalu społecznościowego korzystasz najczęściej? Hipoteza 5 potwierdziła się, natomiast hipoteza 6 potwierdziła się częściowo.

Uczniowie korzystają głównie z Instagrama (39,18%), w drugiej kolejności z TikToka (14,43%), a nie jak zakładano ze Snapchatu, bo ten w badaniach własnych wśród uczniów znajduje się na końcu stanowiąc niewielki odsetek (1,03%). Facebook znajduje się na trzecim miejscu (13,40%), natomiast 11,34% uczniów wybiera YouTube. Natomiast z Facebooka, tak jak założono, korzystają głównie rodzice (84,04%) i nauczyciele (75,05%). Różnica może wynikać z tego, że Facebook pojawił się wcześniej niż Instagram – dorośli, którzy się zdecydowali na założenie w ogóle profilu na jakimś portalu, w momencie ruszenia Instagrama, posiadali już konto właśnie na Facebooku. W badaniach przeprowadzonych przez zespół z Uniwersytetu Warszawskiego w 2019 roku wyłonił się profil dorosłego używającego Facebooka jako osoby, która korzysta z niego głównie do sprawdzania informacji ze świata i komunikowania się z innymi. Warto zauważyć, że obecni dorośli nie dorastali z portalami społecznościowymi w przeciwieństwie do ludzi obecnie młodych. Mają dzięki temu większą świadomość zagrożeń płynących z udostępniania swojego wizerunku czy też prywatnych informacji⁵⁶. Natomiast adolescenti udostępniają bardzo dużo, często szczegółowych informacji na swój temat, zdjęć oraz filmów. W 2019 roku badania przeprowadzone przez NASK pokazały, że 25% adolescentów nie korzysta z żadnych zabezpieczeń swojej prywatności oferowanej przez dany portal⁵⁷. Można więc przypuszczać, że młodym ludziom łatwiej jest założyć swoje konto na wielu portalach społecznościowych i przełączać się z jednego na drugie, traktując to jako coś normalnego. Prawdopodobnie każdy portal jest dla nich źródłem czegoś innego.

⁵⁶ Gackowski T, Brylska K, Patera M., Korzystanie z mediów społecznościowych jako praktyka różnych pokoleń medialnych, Warszawa, Laboratorium Badań Medioznawczych UW, 2018, s. 37.

⁵⁷ Bochenek M., Lange R., op. cit., s. 25.

Wnioski

1. Adolescenci korzystają z portali społecznościowych częściej niż rodzice i nauczyciele.
2. Adolescenci spędzają więcej czasu i podejmują więcej różnych aktywności na portalach społecznościowych niż rodzice i nauczyciele.
3. Adolescenci różnią się istotnie od rodziców w sposobie użytkowania z Facebooka, ale nie różnią się istotnie od nauczycieli.
4. Nie ma związku pomiędzy rodzicami i nauczycielami w częstotliwości korzystania z portali społecznościowych.
5. Portalem wybieranym przez uczniów jest Instagram, natomiast rodzice i nauczyciele są użytkownikami Facebooka.
6. Adolescenci częściej „lajkują” treści na profilach innych osób w porównaniu do rodziców i nauczycieli.
7. Powodem założenia konta na portalu społecznościowym wśród uczniów, rodziców i nauczycieli jest kontaktowanie się ze znajomymi.

Bibliografia

- Bochenek M., Lange R., *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*, NASK Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2019, [za:] <https://www.nask.pl/pl/raporty/raporty/2593,Raport-z-badan-quotNastolatki-30quot-2019.html> (dostęp 7.09.2020).
- Borkowska A., *Pokolenie sieci. Obraz współczesnych polskich nastolatek i jego implikacje dla profilaktyki*, „Uzależnienia”, 2019, nr 4(88).
- Buczak A., *Spółczesność 55+ jako nowy odbiorca innowacji w wirtualnym świecie portali społecznościowych i informacyjnych*, „Prace Naukowe WWSZiP”, 2013, nr 25(5).
- Charzyńska E., Góźdź J., *W sieci uzależnienia. Polska adaptacja Skali Uzależnienia od Facebooka (the Bergen Facebook Addiction Scale) C.S. Andreassen, T. Torsheim, G.S. Brunborga i S. Pallesen*, „Chowanna”, 2014, nr 1.
- Clement J., *Instagram – Statistics & Facts*, 2020, <https://www.statista.com/topics/1882/instagram/> (dostęp 1.12.2020).
- Clement J., *Facebook: numer of monthly active users worldwide 2008–2020*, <https://www.statista.com/statistics/264810/number-of-monthly-active-facebook-users-worldwide/> (dostęp 1.12.2020).
- Drabek M., Klimowicz M., *Serwisy społecznościowe i oferowane przez nie możliwości monitorowania losów zawodowych absolwentów szkół wyższych*, Warszawa–Wrocław, 2013, [za:] https://silo.tips/queue/serwisy-spoecznościowe-i-oferowane-przez-nie-możliwoci-monitorowania-losowzawodow?&queue_id=1&v=1607438498&u=MzEuMTUuMTMwLjc2 (dostęp 1.12.2020).

- Frankowski P., Juneja A., *Serwisy społecznościowe. Budowa, administracja i modernizacja*, Helion, Gliwice 2016.
- Gackowski T., Brylska K., Patera M., *Korzystanie z mediów społecznościowych jako praktyka różnych pokoleń medialnych*, Laboratorium Badań Medioznawczych UW, Warszawa 2018.
- Griffiths M., A „components” model of addiction within a biopsychosocial framework., „Journal of Substance Use”, 2005, nr 10, 4.
- Instytut Matki i Dziecka, 2020, <https://imid.med.pl/pl/aktualnosci/zostan-w-domu> (dostęp 3.12.2020).
- Izdebski P., Kotyśko M., Michalak M., Andryszak P., Pluto-Prądyńska A., *Nadmierne korzystanie z portali społecznościowych*, „Alkoholizm i Narkomania”, 2014, nr 27, 2.
- Izdebski P., Michalak M., Andryszak P., Kotyśko M., *Osobowościowe uwarunkowania nadmiernego korzystania z sieci społecznościowych wśród adolescentów*, 2014, www.uzaleznieniabehawioralne.pl/do-pobrania/ (dostęp 3.12.2020).
- Jabłońska M., R., Billewicz K., *Pokolenie przełomu w WEB 2.0*, „Folia Socjologia”, 2016, nr 56.
- Kalinowska S., *Media społecznościowe coraz popularniejsze w szkole*, 2012 <https://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/ict-w-edukacji/2068-media-spolesznosciowe-coraz-popularniejsze-w-szkole> (dostęp 3.12.2020).
- Klingemann J.I., Sierosławski J., *Korzystanie z mediów społecznościowych wśród młodzieży. Wyniki Badań ESPAD w Polsce na tle wybranych krajów europejskich*, „Alcohol Drug Addict”, 2018, nr 31(2).
- Kostrzewska M., *Dlaczego ptaszek nie wszędzie ćwierka tak samo głośno? Czyli social media po polsku*, „Nowy Marketing”, 2015, [za:] <https://nowymarketing.pl/a/7315,social-media-2010-2015-2020-ebook-od-nowego-marketingu> (dostęp 2.12.2020).
- Kotyśko M., *System Ja a sposób użytkowania Portalu Społecznościowego Facebook*, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, 2016, praca doktorska niepublikowana.
- Krzysiak Sz., *Ze Snapchatem otworzysz galerię handlową, zareklamujesz lakier do paznokci i pójdziesz do kina*, „Nowy Marketing”, 2015, s. 16, [za:] <https://nowymarketing.pl/a/7315,social-media-2010-2015-2020-ebook-od-nowego-marketingu> (dostęp 2.12.2020).
- Makaruk K., *Korzystanie z portali społecznościowych przez młodzież. Wyniki badania EU NET ADB*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 2013, nr 1.
- Pyżalski J., *pozytywny internet i jego młodzi twórcy. Dobre i złe wiadomości z badań jakościowych*, NASK Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2019.
- Sigda, K., *Portale społecznościowe – wpływ na dzieci młodzież*, „Kognitywistyka i Media w Edukacji”, 2018, nr 1.
- Splawska-Murmyło M., Wawryszczuk A., *Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w komunikacji międzyludzkiej*, ORE, Warszawa 2017.
- Stachowiak-Krzyżan M., *Wykorzystanie mediów społecznościowych przez młodych konsumentów w procesach zakupowych*, MINIB, 2019.

- Statista, *Snapchat in Europe - Statistics & Facts*, <https://www.statista.com/topics/3451/snapchat-in-europe> (dostęp 1.12.2020).
- Szymański G., Kowalczyk A., *Rola aplikacji reklamowych Facebooka we współczesnych strategiach marketingowych*, „Studia Informatica”, 2012, nr 31.
- Tsitsika A. i in., *Online social networking in adolescence: patterns of use in six european countries and links with psychosocial functioning*, „Adolesc Health”, 2014, nr 55(1).
- Woollaston V., *Instagram now has half a billion users*, 2016, <https://www.wired.co.uk/article/instagram-doubles-to-half-billion-users> (dostęp 01.12.2020).
- Zalewska-Bochenko A., *Portale społecznościowe jako element społeczeństwa informacyjnego*, „Studia Informatica Pomerania”, 2016, nr 2 (40).

Błażej Górecki

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

LOOT BOXY – HAZARD W GRACH WIDEO

LOOT BOXES – GAMBLING IN VIDEO GAMES

Streszczenie: Współczesne koncepcje uwarunkowania gry hazardowej mówią o istotnej roli młodego wieku inicjacji w rozwoju problemowego hazardu. W świetle dużej popularności loot boxów wśród dzieci i młodzieży grających w gry komputerowe, warto przyrzeć się używaniu loot boxów w kontekście podobieństwa do uprawiania hazardu.

Celem pracy jest porównanie zjawiska gier hazardowych do zjawiska loot boxów oraz ocena podobieństw występujących w nich mechanizmów. W tym celu scharakteryzowano zjawisko hazardu – jego typologie, uwarunkowania i epidemiologię. Wyjaśniono także stosunkowo nowe pojęcie loot boxów – jako formy mikrotransakcji w grach wideo i przytoczono kilka badań, które wykazują podobieństwo tego rodzaju zabawy do hazardu.

Słowa kluczowe: loot boxy, hazard, problemowy hazard, gry wideo.

Abstract: Contemporary gambling theories emphasize the role of young initiation age in development of problem gambling. In the light of the high popularity of loot boxes among children and teenagers playing computer games, it is worth considering the use of loot boxes in the context of its similarity to gambling.

The aim of the work is to compare the phenomenon of gambling to the phenomenon of loot boxes and to evaluate the similarities of their mechanisms. For this purpose, the phenomenon of gambling was characterized - its typologies, conditions and epidemiology. The relatively new concept of loot boxes - a form of microtransactions in video games - was also explained, and cited several studies that shows that this type of play is similar to gambling.

Keywords: loot boxes, gambling, problem gambling, video game.

Wprowadzenie

Tematyka loot boxów jest mi bliska, gdyż sam jestem aktywnym graczem i miałem okazję zaobserwować, jak były one wprowadzane do coraz większej liczby gier. Zjawisko to zainteresowało mnie z powodu jego mieszane odczucia środowiska graczy co do przyjęcia loot boxów. Wydaje się, że jest tyle samo graczy uznających loot boxy za przejaw chciwości twórców gier i element, który nie

powinien mieć miejsca w tej branży, co osób twierdzących, że to bardzo ciekawy i nieszkodliwy dodatek. Takie spojrzenie społeczności graczy na zjawisko loot boxów skłoniło mnie do bliższego przyjrzenia się temu zagadnieniu i poddaniu go analizie. Mechanika loot boxów szybko na myśl przychodzi gry hazardowe i tak po przeglądzie nielicznych badań w tematyce loot boxów doszedłem do wniosku, że to właśnie podobieństwa do hazardu – także tego problemowego – należy szukać przy okazji dalszych badań.

Głównym celem niniejszego artykułu jest przedstawienie czytelnikowi zjawiska loot boxów oraz ukazanie ryzyka, które może towarzyszyć tej mechanice zabawy z grami komputerowymi. Loot boxy, to element dostępny dla każdego gracza, niezależnie od grupy wiekowej, zatem porównanie do hazardu powinno skłonić do refleksji nad ograniczeniem dostępności tej mechaniki i odpowiedzialnym podejściem do problemu.

1. Hazard – charakterystyka zjawiska

Pojęcie uzależnienia u większości ludzi budzi skojarzenia z narkotykami czy alkoholem. Tymczasem w ciągu ostatnich lat zaczęto coraz częściej mówić o uzależnieniach behawioralnych, w tym od hazardu, jedzenia, seksu, gier komputerowych czy nawet ćwiczeń. Aviel Goodman opisał ten rodzaj uzależnienia jako: „proces, w którym ma miejsce wykonywanie czynności mogącej być źródłem doświadczania przyjemności lub przynoszącej ulgę w cierpieniu wewnętrznym, który charakteryzuje się powtarzającą utratą kontroli nad tym zachowaniem oraz kontynuowaniem go pomimo negatywnych konsekwencji”¹. Niniejszy artykuł skupia się na pierwszym z wcześniej wymienionych uzależnień behawioralnych, czyli hazardzie.

1.1. Hazard i gry hazardowe – pojęcia i historia

Rozważania na temat zjawiska hazardu należy zacząć od wyjaśnienia znaczenia tego słowa oraz zdefiniowania terminów, które są kluczowe dla jego problematyki.

Słowo „hazard” pochodzi od arabskiego słowa *zz-zahr* i oznacza „grę w kości” lub po prostu „kostkę”². W innych językach współczesnych wyraz ten ma także

¹ B. Lelonek-Kuleta, *Uzależnienia behawioralne – podstawy teoretyczne*, [w:] *Uzależnienia behawioralne i zachowania problemowe młodzieży: teoria, diagnoza, profilaktyka, terapia*, J. Jarczyńska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2014, s. 15–29.

² B.T. Woronowicz, *Uzależnienia: geneza, terapia, powrót do zdrowia*, Media Rodzina, Poznań 2009.

wydzwięk kojarzący się z zakładami – w języku angielskim *hazard* oznacza niebezpieczeństwo lub ryzyko, natomiast we francuskim przypadek lub traf³. Słownik języka polskiego⁴ definiuje to pojęcie jako: gry lub zakłady pieniężne, posiadające element losowości; ryzykowne przedsięwzięcie; archaiczne określenie przypadku lub trafu. Słowo „hazard” może także dotyczyć samego ryzyka w grze lub narażania się na niebezpieczeństwo⁵. Przede wszystkim jednak definiuje się go jako zaangażowanie w gry, w których zwycięstwo jest zależne w całości lub w części od przypadku, a stawkami są pieniądze lub inne dobra materialne⁶. Gry te nazywa się losowymi.

By daną aktywność uznać za hazard, musi ona spełnić trzy warunki:

1. musi być grą, w której obowiązują reguły i angażowane są dwie strony;
2. wynik tej gry musi całkowicie lub częściowo zależeć od przypadku – a nie wyłącznie od umiejętności graczy;
3. powinna być grą, w której stawką są pieniądze lub dobra materialne (bardzo szeroko rozumiane, gdyż może być takim dobrem również ludzkie życie)⁷.

Inne cechy pozwalające zaliczyć daną grę do hazardowych są następujące:

1. dana gra ma cechy rozgrywki i nie zawiera w sobie elementu przymusu; przebiega zgodnie z ustalonymi wcześniej regułami, których należy przestrzegać oraz angażuje przynajmniej dwóch graczy, by umożliwić rywalizowanie (przy czym uczestnikami niekoniecznie muszą być ludzie – przypadek automatów losowych lub maszyn, w których przeciwnikiem jest jakiś system elektroniczny);
2. wynik gry zależy – w większym bądź mniejszym stopniu – od przypadku, czyli nie bazuje wyłącznie na umiejętnościach graczy;
3. gra może przynieść materialną stratę lub zysk – najczęściej pieniądze, ale stawką może być wszystko, co ma dla uczestników zakładu wartość⁸.

³ J. Jarczyńska, *Zaangażowanie w hazard młodzieży gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej. Diagnoza zjawiska i jego wybranych uwarunkowań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2016.

⁴ <https://sjp.pl/hazard> (dostęp: 07.01.2022 r.)

⁵ I. Niewiadomska, M. Brzezińska, B. Lelonek, *Hazard. Uzależnienia: fakty i mity*, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 2005.

⁶ B. Dzik, *Hazard*, [w:] T. Tyszka (red), *Psychologia ekonomiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

⁷ Ibidem.

⁸ B. Lelonek-Kuleta, *Uzależnienia behawioralne...*, op. cit.

W psychologii hazard oznacza ryzykowanie czegoś wartościowego dla możliwości wygranej⁹. Polega to na „walce” z przypadkiem jednego lub większej liczby graczy. Stawką są pieniądze, a wynik gry, ze względu na jego losowość, jest nie do przewidzenia¹⁰.

Zgodnie z Ustawą o grach hazardowych z dnia 19 listopada 2009 roku (Dz.U. z 2009 r. Nr 201, poz. 1540) jako hazardowe uznaje się wszystkie gry, które są: „Grami losowymi [...] o wygrane pieniężne lub rzeczowe, których wynik w szczególności zależy od przypadku, a warunki gry określa regulamin”. Zatem zamienienie stosuje się określenia „gra hazardowa” i „gra losowa”. Nawet w grach liczbowych, w których jesteśmy w stanie obliczyć prawdopodobieństwo wygranej, nie można nigdy przewidzieć, czy naprawdę się wygra, a przy grze kością sześcienną, przy sześciokrotnym rzucie nie możemy być pewni, że za którymś z tych rzutów wypadnie dana liczba.

Historia uprawiania hazardu towarzyszy ludziom już od starożytności. Pierwsze kości do gry zostały znalezione na terenach Mezopotamii¹¹, a także w grobowcach egipskich i indyjskich kryptach. Starożytni w zakładach oprócz drogocennych przedmiotów zastawiali również swoich niewolników – tak sprawa wyglądała ok. 2300 lat p.n.e. w Chinach czy ok. 1500 lat p.n.e. w Tebach. Na nałogowych graczy w starożytnym Egipcie czekała kara przymusowych robót w kamieniołomach¹². Konkretnie przykłady gier hazardowych w antyku stanowić mogą wyścigi konne na greckich igrzyskach czy gry planszowe w Rzymie, Grecji i Egipcie. Hazardzistami były takie znane osobistości jak Juliusz Cezar, Marek Aureliusz, Klaudiusz czy Neron.

Kolejna epoka hazardu zaczęła się prawdopodobnie w 1440 roku¹³, wraz z wydrukowaniem pierwszej talii kart w warsztacie Jana Gutenberga. Wielcy władcy przegrywali w gry hazardowe cenne przedmioty, np. Henryk VIII Tudor stracił w ten sposób wielki dzwon z anglikańskiej katedry św. Pawła w Londynie. W XV wieku karty pojawiły się też wśród polskiej szlachty – przywędrowały do Królestwa Polskiego prawdopodobnie z Niemiec. Wcześniej – w czasach piastowskich – w celu zdobycia dóbr materialnych grano nad Wisłą kośćmi¹⁴.

Najważniejszym krokiem w historii hazardu była jego legalizacja w USA, w stanie Nevada w roku 1931. Zdecydowało to o bardzo dynamicznym rozwoju

⁹ M.Z. Stepulak, *Dylematy moralne w pracy z uzależnionymi od hazardu*, „Remedium” 2011, nr 7–8, s. 50–51

¹⁰ I. Niewiadomska, M. Brzezińska, B. Lelonek, *Hazard...*, op. cit.

¹¹ B.T. Woronowicz, *Uzależnienia...*, op. cit.

¹² Ibidem.

¹³ Ibidem.

¹⁴ J. Jarczyńska, *Zaangażowanie w hazard...*, op. cit.

Las Vegas, które stało się jego światową stolicą. Obecnie hazard stanowi źródło dużych dochodów w wielu państwach, na czele ze Stanami Zjednoczonymi czy Francją, Niemcami i Wielką Brytanią na starym kontynencie (stan na 2004 rok).

Rynek gier hazardowych w Polsce wciąż się intensywnie rozwija, a jego początek należy datować na rok 1957, w którym powstał pierwszy Totalizator Sportowy, oferujący zakłady w polską ligę piłki nożnej. Początkowo losowania były przeprowadzane w takich instytucjach publicznych jak kina, domy kultury, a same kupony wysyłano pocztą. W kolejnych latach do współpracy przystąpiły media, które audycje z losowaniami transmitowały w radiach i telewizji. Z czasem losowania rozszerzały się o kolejne formy (Mały Lotek, Ekspres Lotek, Zakłady Specjalne), a także o obstawianie innych lig niż polska.

Obecnie w Polsce działają już 32 kasyna, 215 salonów gier na automatach, 1745 punktów zakładów bukmacherskich, siedem razy tyle kolektur Lotto, a także ponad 6500 miejsc, w których można zagrać na jednym z 12,5 tysiąca automatów o niskich wygranych¹⁵. Należy do tego doliczyć liczne loterie SMS, gry internetowe, konkursy audiotelewizyjne, zdraпки czy wyścigi konne i psie.

1.2. Patologiczny hazard

Szybko rosnąca popularność różnych gier losowych spowodowała, że uzależnienie od hazardu stało się poważnym społecznym problemem. W Stanach Zjednoczonych uważa się, że poważne problemy z tym nałogiem ma ok. 3% populacji, a dalsze 8% to ludzie zagrożeni wystąpieniem takich problemów w przyszłości¹⁶. Wobec tych doniesień należy zdefiniować, które osoby faktycznie mają problemy z hazardem. Nie sposób wobec tego nie odwołać się do jednej z typologii hazardu, przydzielającej graczy do czterech typów, ze względu na nasilenie aktywności hazardowej:

- **hazard rekreacyjny** – rozumiany jako forma rozrywki i spędzania wolnego czasu, gracz w tym wypadku nie doświadcza przykrych konsekwencji swojego zachowania;
- **hazard ryzykowny** – jego negatywne skutki są jeszcze na tyle niewielkie, że gracz albo je ignoruje, albo jest jeszcze w stanie sam sobie z nimi poradzić; termin niekiedy utożsamiany jest z hazardem problemowym;
- **hazard problemowy** – cechuje się występowaniem potencjalnie patologicznych wzorców grania oraz doświadczaniem przez gracza pierwszych

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ B. Dzik, *Hazard...*, op. cit.

negatywnych konsekwencji jego gry hazardowej; definiowany jako zagrażający uzależnieniem – u graczy obserwuje się od 3 do 4 kryteriów diagnostycznych zawartych w klasyfikacji DSM-VI;

- **hazard patologiczny** – uzależnienie osoby grającej jest już znaczące klinicznie i spełnia kryteria diagnostyczne zaburzenia; traktowany jako pełnoobjawowe uzależnienie, co oznacza spełnienie minimum 5 kryteriów diagnostycznych DSM-VI¹⁷.

Hazard patologiczny jest uznawany za najbardziej szkodliwy i zagrażający, a Światowa Organizacja Zdrowia uznała go za chorobę. Podejście, które opisuje zaburzenie hazardu jako rozwijające się w czasie i określające typy hazardzistów jako stadia rozwoju, wyróżnia 4 kategorie graczy w zależności od ich stosunku do grania:

- osoby, które nie grają,
- gracze rekreacyjni,
- gracze problemowi,
- gracze patologiczni¹⁸.

Po raz pierwszy hazard za zaburzenie zdrowia psychicznego uznano w roku 1980. W klasyfikacji DSM-IV stworzonej przez Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne został umieszczony w grupie zaburzeń kontroli impulsów niesklasyfikowanych w innym miejscu. Zgodnie z tą klasyfikacją kryterium rozpoznania patologicznego hazardu stanowi stwierdzenie co najmniej pięciu z poniższych objawów:

1. Zaabsorbowanie hazardem – ponowne przeżywanie minionych doświadczeń hazardowych, planowanie kolejnych przedsięwzięć i sposobów zdobycia pieniędzy na grę.
2. Stawianie coraz wyższych kwot pieniędzy, by osiągnąć pożądaną poziom ekscytacji.
3. Wielokrotne podejmowanie nieudanych prób kontrolowania, ograniczenia lub zaprzestania gry.
4. Odczuwanie niepokoju albo rozdrażnienia podczas prób ograniczenia lub zaprzestania gry.
5. Traktowanie gry jako ucieczki od problemów lub sposobu na zmodyfikowanie nastroju.
6. Potrzeba odegrania się i w tym celu powracanie do gry po przegranej.

¹⁷ B.T. Woronowicz, *Uzależnienia...*, op. cit.

¹⁸ Ibidem.

7. Okłamywanie rodziny, terapeutów i innych ludzi w celu ukrycia stopnia zaangażowania w hazard.
8. Naruszanie prawa (fałszerstwo, oszustwa, kradzieże czy sprzeniewierzenia) w celu zdobycia pieniędzy na grę.
9. Narażenie na utratę lub faktyczna utrata ważnych związków, pracy, możliwości nauki i rozwoju kariery zawodowej na skutek zaangażowania w grę hazardową.
10. Liczenie na innych w celu poprawy złej sytuacji finansowej spowodowanej hazardem¹⁹.

Dodatkowo powyższych związanych z hazardem zachowań nie można było tłumaczyć występowaniem epizodu maniakalnego²⁰.

Obecnie natomiast wykorzystuje się w praktyce klinicznej kryteria ujęte w piątym wydaniu DSM, czyli DSM-5. Hazard patologiczny został w niej zdefiniowany na zaburzenie uprawiania hazardu i sklasyfikowany w grupie „zaburzenia używania substancji i zaburzenia nałogowe”. Według tej klasyfikacji, by zdiagnozować zaburzenie, należy stwierdzić występowanie co najmniej czterech z poniższych objawów występujących w ciągu ostatnich 12 miesięcy:

1. Angażowanie się w hazard w coraz większym stopniu, w celu uzyskania satysfakcji – np. przeznaczanie na hazard coraz większych kwot.
2. Występowanie frustracji i rozdrażnienia w sytuacji utrudnienia lub braku możliwości realizacji zachowania.
3. Podejmowanie kolejnych nieudanych prób kontrolowania lub zaprzestania hazardu.
4. Zaabsorbowanie hazardem i/lub zdobywaniem środków na jego uprawianie.
5. Angażowanie się w hazard stosowane jako nieadaptacyjny sposób na rozwiązywanie problemów lub poprawienie złego nastroju.
6. Utrata pieniędzy na gry i próby odegrania się.
7. Ukrywanie rozmiaru problemu poprzez okłamywanie siebie, rodziny, terapeuty w kwestiach częstotliwości gier i wysokości strat.
8. Utrata lub narażenie na szwank znaczących związków emocjonalnych, możliwości edukacyjnych, zawodowych itp. w konsekwencji zaangażowania w hazard.

¹⁹ J. Jarczyńska, *Zaangażowanie w hazard...*, op. cit.

²⁰ B. Lelonek-Kuleta, *Uzależnienia behawioralne...*, op. cit.

9. Szukanie pomocy finansowej u innych w celu poprawy złej sytuacji finansowej spowodowanej grą hazardową²¹.

W opisie kryteriów nowej wersji DSM wyłączone zostało zawarte wcześniej w DSM-IV podejmowanie nielegalnych działań na rzecz zdobycia środków na grę.

W powyższej klasyfikacji wyróżnia się także stopnie zaburzenia uprawiania hazardu: łagodny – stwierdzenie 4–5 objawów, umiarkowany – stwierdzenie 6–7 objawów i silny – stwierdzenie 8 i więcej objawów²².

W Polsce do diagnozy pacjentów stosuje się klasyfikację ICD-10, w której patologiczny hazard jest oznaczony sygnaturą F63.0 i zaklasyfikowany do „zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania”. W tej klasyfikacji hazardzista jest określony jako człowiek, który ma problem z kontrolą impulsów grania, których silnie doznaje²³.

Rozpoznanie hazardu w klasyfikacji ICD-10 następuje, gdy w okresie ostatniego roku stwierdzono u badanego wystąpienie co najmniej trzech objawów z wymienionych niżej:

1. Silna potrzeba i poczucie przymusu grania.
2. Subiektywne poczucie trudności w kontrolowaniu zachowań związanych z graniem – czyli upośledzenie kontroli nad powstrzymaniem się od gry i długością tej gry.
3. Występowanie nieprzyjemnych odczuć podczas prób przerwania lub ograniczenia gry.
4. Potrzeba coraz intensywniejszej (czas trwania, częstotliwość, wysokość ryzyka) gry, by uzyskać ten sam poziom zadowolenia czy dobrego samopoczucia.
5. Koncentracja życia wokół hazardu i zaniedbywanie alternatywnych źródeł przyjemności oraz zainteresowań.
6. Kontynuowanie gry pomimo świadomości negatywnych konsekwencji²⁴.

W diagnozie patologicznego hazardu należy wykluczyć częste uprawianie hazardu w celach rozrywkowych lub zarobkowych, jeśli podczas gry gracz potrafi pohamować własne zachowanie, gdy przegrywa²⁵.

²¹ J. Jarczyńska, *Zaangażowanie w hazard...*, op. cit.

²² J. Celebucka, J. Jarczyńska, *Hazard wśród młodzieży: rozpoznanie, profilaktyka i terapia*, [w:] J. Jarczyńska (red), *Uzależnienia behawioralne i zachowania problemowe młodzieży: teoria, diagnoza, profilaktyka, terapia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2014.

²³ Ibidem.

²⁴ B.T. Woronowicz, *Uzależnienia...*, op. cit.

²⁵ B. Lelonek-Kuleta, *Uzależnienia behawioralne...*, op. cit.

1.3. Uwarunkowania grania hazardowego

Uwarunkowania hazardowej gry nie są jednoznacznie określone. Zwykle uważa się, że przy powstawaniu uzależnienia od hazardu uczestniczy wiele różnorodnych czynników ryzyka. Tak samo następstwa wywołane problemową czy patologiczną grą są bardzo różne. W celu odpowiedniego poznania zjawiska należy dobrze opisać czynniki gry hazardowej. Dzięki temu można lepiej zrozumieć, dlaczego tylko niektórzy spośród bardzo wielu grających uzależniają się.

Zwykle ujmuje się te czynniki w kilka grup. Raylu i Oei proponują podział na czynniki: rodzinne, socjodemograficzne i społeczne oraz osobowe²⁶.

1.3.1. Czynniki rodzinne

Temat uzależnień jest podejmowany od dawna. Psychologowie są zgodni co do wagi analizowania tego problemu w płaszczyźnie modelowania społecznego oraz czynników genetycznych (dziedziczenie biologiczne). Teoria społecznego uczenia się udowadnia, że ludzie uczą się i podtrzymują zachowania, które są obserwowalne oraz wzmacniane. W związku z tą teorią należy postawić hipotezę, że aktywność hazardowa może być wynikiem modelowania zachowania przez rodziców czy nawet rówieśników. Potwierdzają to liczne badania.

Raylu i Oei²⁷ w swojej metaanalizie danych dotyczących tych związków wykazali, że rodzice większości osób, które mają stwierdzone problemy z hazardowym graniem, również przejawiali problemy z nałogowym hazardem. Uzyskane dane wskazują, że sama regularna aktywność hazardowa rodziców zwiększała prawdopodobieństwo ryzykownego grania przez potomstwo aż trzykrotnie²⁸. Natomiast w przypadku gdy aktywność hazardowa rodziców była dodatkowo problematyczna i łączyła się z pewnego rodzaju trudnościami, to takie prawdopodobieństwo rosło dziesięciokrotnie²⁹. Dane również wykazują, że prawdopodobieństwo podjęcia się zachowań związanych z hazardem u dzieci rodziców, którzy uczęszczają na spotkania anonimowych hazardzistów, nie jest zbyt duże, więc i ryzyko uzależnienia się jest dość małe³⁰.

²⁶ N. Raylu, T.P.S. Oei, *Pathological gambling. A comprehensive review*, "Clinical Psychology Review", 2002.

²⁷ Ibidem.

²⁸ J. Jarczyńska, *Zaangażowanie w hazard...*, op. cit.

²⁹ J. Jarczyńska, *Zaangażowanie w hazard...*, op. cit.

³⁰ N. Raylu, T.P.S. Oei, *Pathological gambling...*, op. cit.

Istotne są też inne czynniki związane ze środowiskiem rodzinnym. Bellringer³¹ analizował warunki rodzinne nastolatków, którzy nałogowo uprawiali hazard. Ustalił, że czynnikiem ryzyka mogą być poniższe cechy ich rodzin:

- rodzina rozbita, dysfunkcyjna lub skrajnie uboga,
- śmierć rodzica lub osoby pełniącej tę funkcję w dzieciństwie,
- niewierność małżeńska rodziców,
- poważna choroba lub wypadek w rodzinie,
- przykładanie przez rodziców wielkiej wagi do pieniędzy i dóbr materialnych,
- trudne i stresujące sytuacje w domu,
- przemoc w rodzinie,
- poczucie odrzucenia przez rodziców,
- poczucie niedocenienia i bezsilności³².

Badania przeprowadzone na bliźniakach³³ wykazały także, że można mówić o dziedziczeniu skłonności do niektórych form hazardu.

1.3.2. Czynniki socjodemograficzne i społeczne

Wyniki badań potwierdzają, że jednym z najważniejszych czynników ryzyka nałogowego hazardu, jak i innych uzależnień, jest rozpoczęcie udziału w grach w losowych we wczesnym etapie życia³⁴. Dane wskazują, że dorośli uzależnieni od hazardu zwykle zaczęli swoją „przygodę” pomiędzy dziesiątym a dziewiętnastym rokiem życia, a wraz z wiekiem częstotliwość grania zmniejszała się³⁵.

Innym z czynników ryzyka gry hazardowej jest płeć. Znacznie częściej narażona na to uzależnienie jest płeć męska – to mężczyźni uprawiają hazard częściej niż kobiety³⁶. Ze względu na płeć wyróżnia się także następujące prawidłowości:

³¹ P. Bellringer, *Understanding problem gamblers*. London: Free Association Books, 1999.

³² S. Tucholska, *Zjawisko hazardu patologicznego i jego uwarunkowania*, „Roczniki Psychologiczne”, 2008, 11(2), s. 45–68.

³³ Ibidem.

³⁴ por. NRC; S. Tucholska, *Zjawisko...*, op. cit.

³⁵ J. Jarczyńska, *Zaangażowanie w hazard...*, op. cit.

³⁶ I. Niewiadomska, M. Brzezińska, B. Lelonek, *Hazard...*, op. cit.

- mężczyźni szybciej zaczynają grać w gry losowe;
- kobiety grają rzadziej i z mniejszą częstotliwością;
- u mężczyzn częściej obserwuje się grę dla rozrywki i ryzyka;
- kobiety preferują gry niestrategiczne (automaty, bingo), a mężczyźni częściej interesują się zakładami i grami strategicznymi;
- dolegliwości psychiczne występują częściej u kobiet, natomiast mężczyźni częściej dopuszczają się przestępstw i uzależniają się od substancji³⁷.

Badania przeprowadzone w Wielkiej Brytanii³⁸ wskazują, że problematyczny hazard występuje dużo częściej u osób prowadzących samotne życie (tych, które nie zawarły związku małżeńskiego), rozwiedzionych i owdowiałych. Dla rozwinięcia uzależnienia ma też znaczenie pochodzenie gracza, gdyż problemowy hazard był wyraźnie skorelowany z etnicznym pochodzeniem i znacznie częściej występował u osób pochodzenia azjatyckiego lub osoby czarnoskóre niż wśród przedstawicieli rasy białej³⁹. Dowodzą tego też badania z USA⁴⁰ oraz Australii i Nowej Zelandii⁴¹.

Coraz częściej poruszana jest też kwestia problemowego hazardu jako wyniku nieumiejętności poradzenia sobie z kłopotami życia społecznego⁴². Osoby uprawiające hazard niekiedy tworzą subkultury, w których funkcjonowanie jest mniej złożone, w związku z czym gracze lepiej się w nich odnajdują i czerpią z nich większe korzyści. Przykładowo hazardziści grający w karty tworzą między sobą specyficzną interakcję społeczną, która tworzy zamknięty system wzmacniający i podtrzymujący angażowanie się w hazard. Raylu i Oei⁴³ w swojej analizie danych stwierdzili, że nagrody uzyskiwane w kasynie – np. członkostwo w grupie, wsparcie emocjonalne i moralne – sprzyja dalszej grze, nawet pomimo doświadczenia przegranych. Specyfika ta nie odnosi się jednak do grających na automatach, bo nawet mimo że wokół znajduje się wielu innych grających, oni grają sami, więc relacje społeczne niewiele znaczą dla tej grupy graczy.

³⁷ I. Niewiadomska, M. Brzezińska, B. Lelonek, *Hazard...*, op. cit.

³⁸ H. Wardle, K. Sproston, J. Orford, B. Erens, M. Griffiths, R. Constantine, S. Pigott, *British Gambling Prevalence Survey 2007*, National Centre for Social Research, Londyn 2007.

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ S. Tucholska, *Zjawisko...*, op. cit.

⁴¹ J. Jarczyńska, *Zaangażowanie w hazard...*, op. cit.

⁴² N. Raylu, T.P.S. Oei, *Pathological gambling...*, op. cit.

⁴³ Ibidem.

1.3.3. Czynniki osobowe

W rozumieniu Raylu i Oei czynniki osobowe to m.in. cechy osobowości, właściwości biologiczne i biochemiczne organizmu, funkcjonowanie poznawcze i stany psychiczne⁴⁴. Wśród cech osobowości powiązanych z aktywnością hazardową wymienia się impulsywność i poszukiwanie doznań⁴⁵. Poszukiwanie doznań to wg Zuckermana cecha zdefiniowana przez poszukiwanie zróżnicowanych, nowych, złożonych i intensywne wrażeń i doświadczeń oraz gotowość do podejmowania ryzyka fizycznego, społecznego, prawnego i finansowego w celu dostarczenia sobie tego typu doświadczeń⁴⁶. Natomiast impulsywność jest definiowana jako spontaniczne lub nieintencjonalne zachowanie, związane z szybkim i pozbawionym refleksji i namysłu, albo nawet niekontrolowanym działaniem⁴⁷. Uważana jest za główną cechę powiązaną z patologicznym hazardem. Okazuje się, że to raczej u młodych ludzi występuje powiązanie między poszukiwaniem doznań i hazardem, a do tego odnosi się to tylko do niektórych jego form i ma małe znaczenie u osób, które są w trakcie leczenia. Zuckerman i McDaniel⁴⁸ twierdzą, że szukanie doznań i impulsywność działają w dwóch innych fazach powstawania zaburzenia. Chęć dostarczania sobie wrażeń ma wpływ na podejmowanie różnych form hazardu przez niektóre osoby, natomiast gwałtowność jest decydująca w okresie utrwalania i utrzymywania się grania patologicznego. To dzięki impulsywności gracz kontuuje, pomimo ponoszenia strat, a także jest narażony na odgrywania się, będące charakterystycznym zachowaniem hazardowym. Polega ona na tym, że grający nie może zaakceptować przegranej i kontuuje grę, dążąc do odzyskania pieniędzy – co na ogół prowadzi do coraz większych strat. Griffiths nazywa to działanie hazardzistów goniwą przegranych⁴⁹.

Warto zauważyć także, iż teoria introwersji i ekstrawersji sugeruje, że ekstrawertycy silniej reagują na nagrodę niż na karę, co koresponduje z charakterystyką hazardzistów. Można więc przewidywać, że więcej ekstrawertyków niż introwertyków będzie hazardzistami⁵⁰.

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ S. Tucholska, *Zjawisko...*, op. cit.

⁴⁶ J. Strelau, *Psychologia temperamentu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

⁴⁷ N. Raylu, T.P.S. Oei, *Pathological gambling...*, op. cit.

⁴⁸ S. Tucholska, *Zjawisko...*, op. cit., za: M. Zuckerman., S. R. McDaniel, *The relationship of impulsive sensation seeking and gender to interest and participation in gambling actives. Personality and Individual Differences*, 2003.

⁴⁹ M. Griffiths, *Gry i hazard. Uzależnienia dzieci w okresie dorostania*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

⁵⁰ N. Raylu, T.P.S. Oei, *Pathological gambling...*, op. cit.

Powstawaniu i utrzymywaniu się problemowego hazardu sprzyjają też różne nieprawidłowości poznawcze, szczególnie nieracjonalne myślenie i różne zniekształcenia wzorców myślenia⁵¹. Hazardziści cechują się błędnym systemem przekonań, który sprawia, że zachowania patologiczne związane z grą utrzymują się, pomimo doświadczania strat – nawet jeśli straty są bardzo duże bądź nieustannie się utrzymują. Raylu i Oei mówią o dwóch rodzajach obciążeń poznawczych – gracze albo wierzą w możliwość bezpośredniego lub pośredniego wpływania na wynik, albo w swoją umiejętność przewidywania wyniku rozgrywki. U hazardzistów występuje też iluzja kontroli sytuacji, a jej wystąpieniu mogą sprzyjać takie czynniki, jak: czynnik wyboru (np. możliwość wyboru pewnych elementów związanych z grą), czynnik znajomości (np. ulubiony automat) i czynnik zaangażowania (czynny udział w grze). Problemowi gracze zdecydowanie częściej prezentują błędne myślenie niż osoby niegrające w gry hazardowe⁵². Podsumowując badania nad sferą poznawczą, stanowczo można przyjąć, że nałogowa aktywność hazardowa jest wynikiem błędnego postrzegania rzeczywistości, a także systemu niewłaściwych przekonań odnośnie do osobistych możliwości w grze i własnego szczęścia.

Również stany psychiczne mogą wpływać na ryzyko hazardowej gry. Wyniki badań⁵³ potwierdzają tę tezę i udowadniają, że nastrój wpływa na powstawanie i utrzymywanie się patologicznego hazardu. Podwyższony poziom depresji i lęku sprawia, że osoba może angażować się w hazard w celu zmniejszenia tych negatywnych emocji. Przynosi to na ogół chwilową ulgę i w dłuższej perspektywie nie tylko nie jest efektywne, co powoduje wzrost negatywnego nastroju. Już Mellibruda⁵⁴ twierdził, że przyczyną uzależnień może być pragnienie człowieka do pozytywnego zbilansowania emocjonalnego, co potwierdza tezę o wpływie nastroju. Warto wiedzieć, że ludzie w celu jego modyfikacji mogą sięgać nie tylko po używki, ale także hazardowe granie.

Kolejnym ważnym czynnikiem w rozwoju hazardu są procesy neuroprzekątnictwa zachodzące w mózgu. Zwłaszcza zaburzenie równowagi między dwoma układami – układem nagrody (układ dopaminergiczny) i kary (układ serotonergiczny)⁵⁵. Polega ono na malejącym wpływie układu kary u hazardzistów, a ro-

⁵¹ B. Dzik, *Hazard...*, op. cit.

⁵² N. Raylu, T.P.S. Oei, *Pathological gambling...*, op. cit.; I. Niewiadomska, W. Augustynowicz, A. Palacz-Chrisidis, R. Bartczuk, M. Wiechetek, J. Chwaszcz, *Bateria metod służących do oceny ryzyka zaburzeń związanych z hazardem*, Instytut Psychoprofilaktyki i Psychoterapii, Stowarzyszenie Natanael, Lublin 2014.

⁵³ S. Tucholska, *Zjawisko...*, op. cit. za: A. Blaszczyński, Z. Steel, *Personality disorders among pathological gamblers. Journal of Gambling Studies*, (1998)

⁵⁴ J. Mellibruda, *Ludzie z problemami alkoholowymi*. CRS, Warszawa 1996

⁵⁵ J. Jarczyńska, *Zaangażowanie w hazard...*, op. cit. za: A. Augustynek, *Uzależnienia komputerowe. Diagnoza, rozpowszechnienie, terapia*. Difin SA, Warszawa 2010

snącym wpływie układu nagrody. Dzięki temu hazard staje się dla gracza źródłem natychmiastowej gratyfikacji, wywołanej przez pozytywne stany i emocje.

1.4. Hazard – epidemiologia zjawiska

Źródłem wiedzy o zachowaniach hazardowych w Polsce są m.in. dość regularne badania przeprowadzane przez Fundację CBOS i współfinansowane ze środków Funduszu Rozwiązywania Problemów Hazardowych będących do dyspozycji ministra zdrowia⁵⁶. Realizowano je na ogólnopolskiej próbie losowej, we wszystkich 16 województwach. Badane były osoby w wieku 15 i więcej ukończonych lat.

Z badań CBOS⁵⁷ wynika, że udział populacji w grach hazardowych na przestrzeni ostatnich lat jest wzrostowy. W roku 2019 aż 37,1% badanych zadeklarowało, że w ciągu ostatniego roku grali w jakąś z wymienionych gier związanych z hazardem. Dla porównania w 2015 roku było to 34,2% ankietowanych, a w roku 2012 tylko 23,5%. Najnowsze badania pokazują⁵⁸, że co piąta osoba badana grała tylko w jedną grę (21%), a pozostali przeważnie grali w dwie–trzy (kolejno 10,7% i 3,8%), a znacznie rzadziej w cztery lub więcej gier (1,6%). Oznacza to, że w porównaniu z rokiem 2015 odsetek osób grających w tylko jedną grę wzrósł o prawie 4 punkty procentowe, spadł natomiast odsetek multigraczy – o 1%. Pomimo wzrostu aktywności hazardowej w 2019 spadł udział osób zagrożonych uzależnieniem od hazardu (mierzonych testem CPGI) w porównaniu do roku 2015 – spadek z 5,3% do 4,5%. Natomiast w samej populacji graczy odsetek osób zagrożonych uzależnieniem spadł jeszcze bardziej – 15,8% w roku 2015 do 11,8% w roku 2019⁵⁹.

Ulubioną grą hazardową dla Polaków jest niezmiennie od lat potocznie zwany „Totolotek” prowadzony przez Totalizator Sportowy – 27,4% ankietowanych w roku 2019; 26,8% w 2015 i 20,5% w 2012^{60 61}. Jest to także aktywność o naj-

⁵⁶ Centrum Badania Opinii Społecznej, *Oszacowanie rozpowszechnienia oraz identyfikacja czynników ryzyka i czynników chroniących w odniesieniu do hazardu, w tym hazardu problemowego (patologicznego) oraz innych uzależnień behawioralnych*, Warszawa 2012

⁵⁷ Centrum Badania Opinii Społecznej, *Oszacowanie rozpowszechnienia oraz identyfikacja czynników ryzyka i czynników chroniących hazardu i innych uzależnień behawioralnych – edycja 2018/2019*, Warszawa 2019

⁵⁸ Ibidem.

⁵⁹ Ibidem.

⁶⁰ Centrum Badania Opinii Społecznej, *Oszacowanie rozpowszechnienia oraz identyfikacja czynników ryzyka i czynników chroniących w odniesieniu do hazardu*, op. cit.

⁶¹ Centrum Badania Opinii Społecznej, *Oszacowanie rozpowszechnienia oraz identyfikacja czynników ryzyka i czynników chroniących hazardu i innych uzależnień*, op. cit.

wyższej częstości – osób, które grają codziennie lub kilka razy w tygodniu, jest w tej grupie łącznie 2,6%. Polacy bardzo chętnie grają też w zdraпки (16,3% badanych), loterie/konkursy SMS-owe (6,3%) i automaty do gier z tzw. niskimi wygranymi (3,8%).

Na podstawie zmiennych społeczno-demograficznych z badań CBOS⁶² można wnioskować też o następujących prawidłowościach:

- częściej grają mężczyźni niż kobiety;
- częściej grają osoby w wieku od 18 do 34 lat niż starsi i młodszy;
- mieszkańcy wsi grają rzadziej niż mieszkańcy miast, a im większe miasto, tym wyższy odsetek graczy;
- ludzie słabo wykształceni grają rzadziej niż dobrze wykształceni, a odsetek graczy rośnie wraz z wysokością wykształcenia;
- ludzie mało zarabiający grają rzadziej niż zarabiający lepiej, a im wyższe dochody, tym wyższy odsetek graczy;
- graczami częściej są ludzie, którzy oceniają swoją sytuację materialną jako dobrą, a im gorzej oceniana jest własna sytuacja finansowa, tym mniejszy odsetek graczy.

Natomiast co do ryzyka uzależnienia od hazardu badania CBOS (2019) określają, że symptomy problemu z hazardem częściej wykazują:

- mężczyźni;
- osoby nieletnie (poniżej 18 roku życia) i ludzie młodzi (18-24 rok życia);
- osoby z wykształceniem podstawowym i gimnazjalnym (może być to związane z wiekiem);
- osoby oceniające swoją sytuację materialną jako złą (możliwe, iż ma to związek ze stratami powodowanymi grą).

Polscy gracze zadeklarowali, że w ciągu ostatnich 12 miesięcy na grę wydawali średnio 179,72 zł, natomiast deklarowane wygrane wynosiły 192,16 zł⁶³. Dodatkowo osoby mające problem z hazardem wydały na grę niemal dwudziestokrotnie więcej niż osoby bez takiego problemu. Osoby grające bezproblemowo oraz o niskim poziomie ryzyka uzależnienia zwykle więcej wygrywają niż przegrywają. Grupy ryzyka natomiast zwykle wychodzą na zero, a uzależnieni zdecydowanie więcej tracą, niż zyskują.

⁶² Ibidem.

⁶³ Ibidem.

Warto też zwrócić uwagę, iż najnowsze badania wskazują, że tylko 0,4% badanych określiło siebie jako nałogowych hazardzistów, a aż 97% stwierdziło, że „w żadnym sensie nie czują się nałogowymi graczami”⁶⁴. Zestawiając to ze statystyką grających „bezproblemowo”, otrzymujemy aż 8,4% graczy, którzy nie są świadomi swojego ryzyka uzależnienia.

1.5. Profilaktyka i terapia hazardu

Profilaktyka oznacza szereg działań mających na celu wyeliminowanie niepożądanych zachowań, zmniejszenie ich częstości lub przynajmniej zmniejszenie powagi ich konsekwencji. Jej celem jest zapobieganie angażowaniu się w zachowania problemowe i obniżenie wieku inicjacji. Oznacza to, że profilaktyka hazardu musi stanowić kompleksową interwencję ukierunkowaną na przyczyny angażowania się w aktywność hazardową. Powinna obejmować ona trzy równoległe nurty:

- wspomaganie jednostki w radzeniu sobie z zagrażającymi prawidłowemu rozwojowi trudnościami (deficytami);
- ograniczanie i zmniejszanie wpływu czynników ryzyka, które zaburzają prawidłowy rozwój;
- inicjowanie i wzmacnianie czynników chroniących, które sprzyjają prawidłowemu rozwojowi⁶⁵.

W celu odpowiedniego określenia metod profilaktyki i terapii hazardu należy odpowiedzieć sobie na pytanie, jakie są czynniki chroniące przed nadmiernym angażowaniem się w hazard. Niestety literatura podkreśla, że wciąż brak rzetelnej wiedzy o takich czynnikach. Badacze⁶⁶ stawiają hipotezę, że czynniki chroniące przed hazardem to tak naprawdę te same czynniki ochronne, których skuteczność potwierdzona jest w przypadku nadużywania substancji czy innych zachowań problemowych okresu dorastania, który, jak wiadomo, stanowi kluczowy okres dla wykształcenia się problemowego hazardu.

Każdy ogólny model koncepcyjny czynników ochronnych odpowiada wymiarom *resilience* zidentyfikowanych przez wielu badaczy. Są to:

- tworzenie więzi społecznych – pozytywne więzi emocjonalne z rodziną, szkołą, rówieśnikami i dalszą społecznością,

⁶⁴ Ibidem.

⁶⁵ M. Rowicka, *Uzależnienia behawioralne. Terapia i profilaktyka*, Fundacja Praesterno, Warszawa 2015.

⁶⁶ J. Jarczyńska, *Zaangażowanie w hazard...*, op. cit.

- osobiste kompetencje – poczucie własnej skuteczności, dobre myślenie o sobie, pozytywne podejście do życia/zyciowy optymizm,
- społeczne umiejętności – umiejętności przystosowania się do sytuacji społecznych⁶⁷.

Profilaktyka jest prowadzona na kilku różnych poziomach, w zależności od stopnia ryzyka. Jedną z koncepcji obejmuje trzy poziomy radzenia sobie z problemem i są to kolejno: profilaktyka pierwszorzędowa (pierwotna) – eliminacja występowania problemów; profilaktyka drugorzędowa (wtórna) – wczesna identyfikacja grup wysokiego ryzyka; profilaktyka trzeciorzędowa – zapobieganie dalszemu pogłębianiu się problemów⁶⁸. Inny podział ujmuje trzy grupy docelowe: profilaktyka uniwersalna, profilaktyka ukierunkowana na grupy zwiększonego ryzyka i profilaktyka na rzecz jednostki wysokiego ryzyka⁶⁹.

Profilaktyka uniwersalna kierowana jest do całego społeczeństwa. Jej zadaniem jest promowanie zdrowia i wspieranie prawidłowych procesów rozwoju psychicznego i społecznego (rozwijanie umiejętności, które sprzyjają sprawnemu funkcjonowaniu). Literatura wyróżnia pięć zadań takiego poziomu profilaktyki: rozpoznawanie czynników ryzyka; stosowanie strategii informacyjnych przy użyciu środków masowego przekazu; działania legislacyjne; wpieranie środowisk lokalnych (w tym promocja tworzenia grup formalnych i nieformalnych) i programy edukacyjne⁷⁰.

Profilaktyka ukierunkowana na grupy zwiększonego ryzyka obejmuje oszacowanie czynników ryzyka angażowania się w zachowania problemowe, a następnie zastosowanie strategii mających na celu redukcję tego ryzyka. Zakłada takie działania, jak:

1. Identyfikacja jednostek ujawniających pierwsze symptomy zaburzeń.
2. Identyfikacja grup wysokiego ryzyka (w celu wdrożenia interwencji).
3. Organizacja programów na poziomie lokalnym (w tym kampanie informacyjne).
4. Edukacja społeczeństwa⁷¹.

Profilaktyka na rzecz jednostki wysokiego ryzyka (wskazująca) – jej zadaniem jest przeciwdziałanie pogłębianiu się patologicznego wzorca zachowania i umożli-

⁶⁷ Ibidem.

⁶⁸ Ibidem.

⁶⁹ M. Rowicka, *Uzależnienia...*, op. cit.

⁷⁰ Ibidem.

⁷¹ Ibidem.

liwienie powrotu do normalnego funkcjonowania w społeczeństwie. Ma miejsce na przykład u osób, które przejawiają już pierwsze symptomy uzależnienia od hazardu⁷².

Na każdym poziomie stosowane są inne strategie prewencyjne, ale niezależnie od przyjętego poziomu profilaktyki strategie powinny być dobrane odpowiednio do potrzeb odbiorców i celów programu. Do najczęściej stosowanych strategii należą:

- strategie informacyjne – polegają na przekazywaniu rzetelnej wiedzy na temat zachowania (mechanizmy, rozpowszechnianie i konsekwencje zachowania), metod radzenia sobie z nim i możliwości uzyskania pomocy (telefony zaufania, portale, kliniki);
- strategie edukacyjne – polegają na wzmacnianiu i rozwijaniu umiejętności psychospołecznych i mogą być używane na każdym poziomie profilaktyki;
- strategie działań alternatywnych – oferowanie zdrowych, przystosowanych aktywności jako alternatywy dla zachowań problemowych (najczęściej sport, działalność prospołeczna, wolontariat, harcerstwo i działalność religijna);
- strategie interwencyjne – doraźna pomoc jednostkom, które doświadczają sytuacji kryzysowej (poradnictwo, telefony zaufania, terapie);
- strategie zmian środowiskowych – polegają na modyfikacji postaw i norm społecznych, sprzyjających angażowaniu się w problemowe zachowania, co ma mieć pozytywny wpływ na rozwijanie się czynników ochronnych i redukcję czynników ryzyka;
- strategie zmiany przepisów – wprowadzanie zmian prawnych i rozporządzeń lokalnych⁷³.

Istnieją różne formy pomocy osobom uzależnionym od hazardu. Jedną z nich są samopomocowe ruchy anonimowych hazardzistów. Cel takich grup stanowi wzajemne wspieranie się ludzi dotkniętych problemem hazardu, a idea ich działalności to zaprzestanie uprawiania hazardu oraz niesienie pomocy innym hazardzistom w zaprzestaniu grania. Mityngi polegają głównie na rozmowie i wzajemnej wymianie doświadczeń związanych z problem, który łączy członków⁷⁴. Grupy te często odwołują się do programu dwunastu kroków. Spotkania pomagają w swobodnej wymianie doświadczeń, czerpaniu mądrości życiowej oraz budowaniu równowagi duchowej. Dużą zaletą takich zbiorowości jest ich dostępność.

⁷² Ibidem.

⁷³ Ibidem.

⁷⁴ M. Załuga, *Patologiczny hazard : wyjść z uzależnienia*, „Prace Instytutu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego”, 2012, 19, s. 31–61.

Uzależnieni mogą korzystać z ich usług tak długo, jak tylko zechcą i mogą brać udział w tylu mityngach, ilu będą potrzebować. W Polsce Wspólnota Anonimowych Hazardzistów istnieje od roku 1995, a pierwsza grupa powstała w Warszawie. Obecnie spotkania odbywają się kilka razy w tygodniu i to we wszystkich większych miastach.

Istotną formą pomocy jest pomoc profesjonalna, czyli terapia. Praca terapeutyczna może przebiegać nieco inaczej w zależności od tego, gdzie upatruje się źródło problemu gracza, a przede wszystkim ważne jest określenie motywacji do grania. Są dwa typy pacjentów, podzielonych ze względu na rodzaj motywacji⁷⁵: gracze uprawiający hazard w celu sprawdzenia swoich umiejętności, zyskania nagród społecznych i odczucia silnych emocji (uzależnienie pierwotne); gracze, dla których hazard stanowi formę ucieczki od problemów – przygnębieni i wyizolowani społecznie (uzależnienie wtórne). W terapii (szczególnie dorastających hazardzistów) może być przydatne praktyczne podejście „dziesięć kluczowych kroków” stworzone przez Bellringera⁷⁶. Wspomniane kroki dzielą się na dwie kategorie: przygotowanie (kroki 1 i 2) oraz działanie (kroki 3–10). Poniżej został przedstawiony krótki opis wszystkich dziesięciu kroków:

1. **Zrozumienie zagadnienia**, czyli kontekstu sytuacyjnego, w jakim znajduje się badany. Jest osiąganę za pomocą wywiadu oraz obserwacji. Ważnym jest też udzielenie hazardziście informacji na temat nałogu.
2. **Zmiana struktury** – obejmuje wspólne ustalenie problemu, celu terapii oraz planu działania.
3. **Ocena problemu** – dokładnie przyjrzenie się problemowi hazardu u pacjenta, jego motywacji do grania i do leczenia. Ocena wpływu uzależnienia na otoczenie chorego i postrzegania nałogu przez bliskie mu osoby.
4. **Udzielanie porad** – utwierdzanie pacjenta co do słuszności ustalonych zmian, określenie granic i angażowanie rodziny czy innych instytucji.
5. **Wzbudzanie wzajemnego zaufania** – pomoc w rozwijaniu zaufania wobec innych osób, a także otwartości i szczerości.
6. **Podwyższanie samooceny** – odzyskiwanie pewności siebie pacjenta, uzyskiwane m.in. poprzez ustalanie nie tylko celów długoterminowych, ale także średnio- czy krótkoterminowych.
7. **Udzielanie wsparcia** – obejmuje działania terapeuty, rodziny hazardzisty, jego przyjaciół i innych ważnych mu osób. Niezwykle ważne w momencie odstawienia i przy nawrotach.

⁷⁵ M. Griffiths, *Gry...*, op. cit.

⁷⁶ M. Griffiths, *Gry...*, op. cit. za: P. Bellringer, *Understanding...* op. cit.

8. **Gospodarowanie finansami** – opracowywanie planów budżetowych dla hazardzisty, rozmowy z wierzycielami i likwidacje kart kredytowych. Krok ten ma na celu redukcję stresu i frustracji spowodowanej problemami finansowymi, ale nie powinien trwać długo, gdyż celem terapii jest ponowne przejęcie odpowiedzialności finansowej przez hazardzistę.
9. **Rozwijanie zainteresowań** – ma na celu zastąpienie dysfunkcyjnego nałogu jakimiś innymi czynnościami. Przyczyny atrakcyjności hazardu dla gracza stanowią ważną wskazówkę dla dalszego poszukiwania alternatywnych zajęć.
10. **Ocena postępów terapii** – polega na udzielaniu konkretnych informacji zwrotnych. Ocena może pochodzić nie tylko od samego terapeuty, ale też być samooceną pacjenta⁷⁷.

Strategię dziesięciu kluczowych kroków można stosować zarówno jako samodzielny program terapii dla hazardzistów, jak i jako uzupełnienie innych technik terapeutycznych⁷⁸.

Najnowszą formą wsparcia osób uzależnionych jest pomoc online – zarówno dla nałogowych hazardzistów, jak i dla ich rodzin. Jej idea wynika z tego, że większość ludzi z obawy przed stygmatyzacją nie szuka i nie otrzymuje pomocy w związku z doświadczanymi problemami⁷⁹. Rozwój technologii umożliwił takim osobom uzyskanie w pełni anonimowego wsparcia. Innymi ważnymi zaletami tej formy pomocy jest jej dostępność przez całą dobę i z niemal każdego miejsca pobytu, możliwość przetestowania bez żadnych deklaracji czy poczucie wspólnoty z ludźmi z całego świata⁸⁰. Serwisy internetowe oferują teraz nie tylko informacje o nałogu, ale także wsparcie terapeutów i innych pacjentów.

2. Zjawisko loot boxów

2.1. Na czym polegają loot boxy

By odpowiedzieć na pytanie będące tytułem tego podrozdziału, należy najpierw wytłumaczyć, czym w ogóle są mikrotransakcje w grach i jak połączono je z mechanikami przypominającymi hazard. Tradycyjne mikrotransakcje, czyli metody monetyzowania treści gier wideo opierają się na wydawaniu małych kwot

⁷⁷ Ibidem.

⁷⁸ I. Niewiadomska, M. Brzezińska, B. Lelonek, *Hazard...*, op. cit.

⁷⁹ Ibidem.

⁸⁰ G. Cooper, *Online help for problem gambling: Why it is and is not being considered*, *eGambling: The Electronic Journal of Gambling Issues* 2002, No. 71. <https://www.camh.net> (dostęp: 07.01.2022 r.)

prawdziwej waluty na kupowanie wirtualnych przedmiotów lub zdobywanie przewagi w grze. Techniki sprzedaży takich udogodnień są popularne już od wielu lat. Przykładowo w roku 2011 gra akcji *Dynasty Warriors 7* oferowała możliwość zakupu ekskluzywnych broni za 0,99–1,99 dolarów⁸¹. Natomiast gra *Forge of Empires* – w której rozwijamy swoją prehistoryczną osadę, a rdzeń rozgrywki oparty jest na czekaniu, aż coś zostanie wybudowane czy wyprodukowane – zawierała możliwości przyśpieszenia tych wszystkich akcji za niewielką opłatą. Gracze mają do dyspozycji możliwość kupienia nie tylko czystej przewagi w grze, ale także przedmiotów wzbogacających graficznie, które pozwalają im się wyróżnić na tle innych.

Oprócz kupowania pojedynczych przedmiotów w grach często możliwe jest nabywanie „sezonowych przepustek” (*season pass*), które gwarantują, że przez określony czas gracz będzie dostawał więcej nagród za swoje zaangażowanie w grę. W taki sposób twórcy mogą łatwo przywiązać do swojego tytułu użytkownika, ponieważ ten, kupując taką przepustkę, musi następnie często grać (w celu zdobycia korzyści), by jego wydatek nie poszedł na marne. Dodatkowo niejednokrotnie po określonym czasie pewne przedmioty, które można zdobyć w ramach przepustki sezonowej, już nigdy nie trafią do sprzedaży, a ich limitowana czasowo dostępność tym bardziej skłania graczy do zakupów.

W powyższych wskazanych przypadkach gracze dokładnie wiedzą, co kupują za swoje pieniądze. Z kolei loot boxy to stosunkowo nowa metoda „mikrotransakcji”, która polega na płaceniu za losowy przedmiot z danej skrzynki (listy przedmiotów). Na przykład w bardzo popularnej grze typu *first-person shooter* (strzelanka wieloosobowa) *Counter-Strike: Global Offensive* gracze mogą zapłacić 2,49 dolara za otworenie skrzynki zawierającej „skórkę”, która zmienia wygląd broni gracza⁸². Przy czym nigdy nie wiadomo, czy wylosuje się przedmiot pożądanym i wartościowym, który potem można odsprzedać na rynku gry nawet za tysiące dolarów, czy raczej coś nieatrakcyjnego i powszechnego. Bardzo często reguły takiego losowania nie są do końca znane i gracze nie mają pewności, jaką mają szansę na zdobycie pożądanego przedmiotu.

Zdarzają się przypadki, w których otworenie skrzynki jest darmowe, co najczęściej jednak ma na celu skłonienie gracza, by zainwestował więcej w mikropłatności wewnątrz gry w przyszłości. Co więcej, takie darmowe loot boxy często nie posiadają tak atrakcyjnej oferty przedmiotów jak ich odpłatne odpowiedniki. Dodatkowo możliwość zakupu lub zdobycia niektórych skrzynek jest limitowana czasowo, co ma zachęcać graczy do spędzania w grze większej ilości czasu lub też zainwestowania pieniędzy w loot boxy „właśnie teraz”, póki pożądana oferta jest wciąż dostępna.

⁸¹ D. Zendle, R. Meyer, H. Over, *Adolescents and loot boxes: links with problem gambling and motivations for purchase*, “Royal Society Open Science”, 2019, 6, p. 1–18.

⁸² Ibidem.

Pomysły te okazały się niezwykle trafne, a skrzynki szybko ewoluowały z nieznanego graczom mechaniki do świetnie zarabiającego sposobu monetyzacji treści. Analitycy szacują, że do roku 2022 zyski z tytułu sprzedaży loot boxów w branży gier sięgną już 50 miliardów dolarów rocznie⁸³. Taka popularność tej metody monetyzacji treści gier wideo, których odbiorcami bardzo często są również dzieci i adolescenci, budzi pewien niepokój. Zachowanie użytkowników korzystających z loot boxów polega na inwestowaniu pieniędzy w celu zdobycia losowej nagrody, co budzi duże skojarzenia z uprawianiem hazardu. W związku z tym uderzającym podobieństwem wielu nawołuje do przeprowadzenia badań i dochodzeń, w celu ustalenia, czy nie mamy do czynienia z nielegalną i nielicencjonowaną formą hazardową, która jest powszechnie dostępna dla dzieci i młodzieży⁸⁴. W Polsce ustalono, że loot boxy nie wpisują się w definicję hazardu z ustawy i nie podjęto jeszcze żadnych kroków prawnych, które ograniczałyby możliwość korzystania ze skrzynek. Niektóre inne kraje (Wielka Brytania i Nowa Zelandia) też uznały, że skrzynki z losową zawartością nie wpisują się w taką definicję, a przykładowo Holandia nakazała twórcom ujawnienie zawartości skrzynek przed ich otwarciem. Natomiast belgijski rząd jako pierwszy już w 2018 roku uznał mechanikę loot boxów za formę hazardu i zakazał tej praktyki w swoim kraju⁸⁵. Takie działania skłoniły niektórych deweloperów gier do ponownego przemyślenia metod monetyzowania treści w grach i dzięki temu z niektórych tytułów loot boxy zniknęły całkowicie lub pozostały wyłącznie w formie darmowej.

Ekspozycja na aktywności związane z hazardem jest istotnym predykatorem wystąpienia problemowego hazardu w późniejszej dorosłości⁸⁶, co czyni zbadanie powiązania loot boxów z hazardem bardzo ważnym zagadnieniem. Zapewne nikt nie pozwoliłby swoim dzieciom na wycieczkę do kasyna, a gry zawierające mechanikę losowych skrzynek mogą mieć podobny wpływ na ludzką psychikę, co hazard w swoim klasycznym ujęciu.

2.2. Badania nad zjawiskiem korzystania z loot boxów

Ze względu na to, że korzystanie z loot boxów stanowi nowe zagadnienie w nauce, jego specyfika nie została jeszcze dość dobrze przebadana. Badacze, którzy ostatnio postanowili zająć się problematyką skrzynek w grach, również zdecydowali się łączyć je z aktywnością hazardową.

⁸³ https://www.juniperresearch.com/press/press-releases/loot-boxes-and-skins-gambling?utm_source=juniperpr&utm_campaign=dfsingamegambling18pr1&utm_medium=email (dostęp: 07.01.2022 r.)

⁸⁴ Ibidem.

⁸⁵ Ibidem.

⁸⁶ N. Ogińska-Bulik, *Uzależnienie od czynności. Mit czy rzeczywistość?*, Difin, Warszawa 2010.

Zendle, Meyer i Over⁸⁷ przeprowadzili badania sprawdzające motywację do zakupu loot boxów i powiązania pomiędzy ich używaniem a problemowym hazardem u adolescentów. Wyniki badań potwierdziły związek między wydawaniem pieniędzy na omawiane formy a ryzykiem wystąpienia problematycznego hazardu. Najczęstszymi motywacjami do korzystania z mechaniki skrzynek była chęć zyskania przewagi i tworzenia kolekcji przedmiotów. Jednak gracze często też otwierali loot boxy dla zabawy, by poczuć ekscytację, czasami nawet opisując to jako doświadczenie hazardowe. Dodatkowo wykazano, że to obecność darmowych lub limitowanych czasowo skrzynek najsilniej sprzyjała wydawaniu na loot boxy pieniędzy i ryzyku wystąpienia problematycznego hazardu.

Badania Brooksa i Clarka⁸⁸ wykazały, że ok 90% badanych było zaangażowanych w otwieranie loot boxów, a blisko 50% deklarowało, że wydaje na nie pieniądze. Autorzy badania zbadali ryzykowne korzystanie ze skrzynek i dowiedli, że łączy się ono z problemowym hazardem, a także błędami poznawczymi charakterystycznymi dla hazardzistów. Sami gracze byli za to zgodni, że otwieranie loot boxów odzwierciedla dokonywanie zakładu i jest formą hazardu wewnątrz gier komputerowych.

W kolejnych badaniach⁸⁹ wykazano, że około 40% badanych adolescentów korzystało z loot boxów, 20% wydawało na nie pieniądze, a 10% sprzedawało wirtualne przedmioty zdobyte za pomocą skrzynek. Podobnie jak w przypadku zwykłej aktywności hazardowej zdecydowanie bardziej zaangażowani w loot boxy byli mężczyźni. Wykazano też, że gracze niekorzystający z nich mieli statystycznie mniejszy wynik w problematycznym hazardzie mierzonym kwestionariuszem SOGS. Badania wskazują również, że gracze sprzedający przedmioty zdobyte przy pomocy loot boxów byli mocno powiązani z zagrożeniem wystąpienia problemów z hazardem lub wręcz już wykazywali cechy problemowego grania.

W innych badaniach Zendle⁹⁰ postanowił sprawdzić wpływ usunięcia skrzynek z gry *Heroes of the Storm* na wydawanie pieniędzy przez graczy. Okazało się, że problemowi hazardziści zaczęli przeznaczać po tej zmianie znacząco mniej pieniędzy wewnątrz gry niż inne badane grupy graczy. Sugeruje to, że loot boxy w grach skłaniają graczy problemowych do wydawania większych sum pieniędzy na mikrotransakcje w ogóle.

⁸⁷ D. Zendle, R. Meyer, H. Over, *Adolescents...*, op. cit.

⁸⁸ G.A. Brooks, L. Clark, *Associations between loot box use, problematic gaming and gambling, and gambling-related cognitions*, "Addictive Behaviors", 2019.

⁸⁹ S. Kristiansen, M.C. Severin, *Loot box engagement and problem gambling among adolescent gamers: Findings from a national survey*, "Addictive Behaviors", 2019.

⁹⁰ D. Zendle, *Problem gamblers spend less money when loot boxes are removed from a game: a before and after study of Heroes of the Storm*, "PeerJ", 2019.

Najnowsze badania⁹¹ ponownie wskazują na istotny związek pomiędzy ilością pieniędzy wydawanych w celu otworzenia skrzynek, a ryzykiem problemowego hazardu. Dodatkowo wydatki na loot boxy pozytywnie korelowały z ryzykownym korzystaniem ze skrzynek (mierzonym kwestionariuszem RLI), a także zaburzeniem korzystania z gier internetowych (mierzonym skalą IGD).

Przykłady powyższych badań pokazują, że istnieje duży związek między ryzykownym hazardem a korzystaniem z loot boxów. Wykazano podobieństwo mechanik w obu aktywnościach, a ponadto sami użytkownicy skrzynek mieli wrażenie udziału w aktywności hazardowej. Takie wyniki ukazują, że korzystanie z loot boxów nosi znamiona hazardu.

3. Impulsywność a skłonność do ryzyka

Mówiąc o zjawisku hazardu, należy wspomnieć o impulsywności, która zdecydowanie wiąże się z wieloma zachowaniami ryzykownymi oraz zaburzeniami psychicznymi. W kwestionariuszu EPI (*Eysenck Personality Inventory*) Eysencka początkowo impulsywność była częścią skali ekstrawersji, a później wraz z powstaniem kwestionariusza EPQ (*Eysenck Personality Questionnaire*) część pozycji dotyczących impulsywności zostało przeniesionych do skali psychotyzmu. Jednak pewien zakres tej cechy wciąż był lepiej wyjaśniany poprzez czynnik ekstrawersji⁹². Tak zaczęły się wyodrębniać dwa typy impulsywności.

Pierwszą z nich jest impulsywność typu P, która jest dysfunkcyjną i patologiczną formą impulsywności⁹³. Charakteryzuje się ona pragnieniem nowych doświadczeń, podejmowaniem decyzji bez ich przemyślenia, czuciem się dobrze w sytuacji ryzyka, a także nieoglądaniem się na potencjalnie szkodliwe czy niebezpieczne konsekwencje własnego działania. Taki rodzaj impulsywności współwystępuje z wieloma zaburzeniami psychicznymi, a także koreluje z takimi wyznaniami MMPI-2 jak hipomania, złość i agresywność oraz postawy i zachowania antyspołeczne⁹⁴.

⁹¹ A. Drummond, J.D. Sauer, C.J. Ferguson, L.C. Hall, *The relationship between problem gambling, excessive gaming, psychological distress and spending on loot boxes in Aotearoa New Zealand, Australia, and the United States—A cross-national survey*, "PLOS ONE", 2020.

⁹² K. Lewczuk, *Dwie strony medalu? Impulsywność oraz skłonność do ryzyka w kontekście Regulacyjnej Teorii Temperamentu oraz efektywności podejmowania decyzji*, „Psychologia – Etologia – Genetyka”, 2015 za: S.G.B. Eysenck, *The I7: Development of a measure of impulsivity and its relationship to the superfactors of personality*.

⁹³ A. Jaworowska, *Kwestionariusz impulsywności IVE – impulsywność, skłonność do ryzyka, empatia: polska normalizacja*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2011.

⁹⁴ Ibidem.

Impulsywność typu E – nazwana skłonnością do ryzyka – cechuje osoby skore do podejmowania zachowań ryzykownych, ale jednocześnie świadome potencjalnych konsekwencji takiego zachowania⁹⁵. Będzie więc na poziomie teoretycznym cechą o podobnym wymiarze co poszukiwanie doznań Zuckermana⁹⁶. Natomiast wcześniej opisywana impulsywność odpowiada koncepcji Barrata⁹⁷. Taki podział na funkcjonalną i dysfunkcjonalną impulsywność jest podobny również do teorii Dickmana⁹⁸. Niektóre badania wskazują, że skłonność do ryzyka mają poczucie efektywniejszego działania w sytuacji decyzji⁹⁹.

Badacze, przyglądając się zmianom rozwojowym w poziomie poszukiwania doznań i impulsywności¹⁰⁰, wykazali, że te dwa wymiary charakteryzują się innymi krzywymi rozwojowymi. Poszukiwanie doznań wzrasta w okresie 10–15 r.ż., a później spada lub pozostaje na względnie stałym poziomie. Zmiany te są silnie związane ze zmianami w okresie dojrzewania. Natomiast impulsywność osiąga szczyt w wieku około 10 r.ż., a następnie powoli spada. Późniejszy wysoki poziom impulsywności jest więc przypisywany niedojrzałym strategiom samokontroli jednostki. Oznacza to, że skłonność do ryzyka (która ma mocny związek z poszukiwaniem doznań) zaspokaja potrzebę stymulacji i stanowi wynik preferencji bodźców o dużej wartości stymulacyjnej – zatem to środek osiągnięcia celu regulacyjnego¹⁰¹. Natomiast impulsywność dysfunkcjonalna nie pełni roli regulacyjnej, a jest raczej efektem niewykształcenia procesów samokontroli lub ich relatywnej niedojrzałości.

Tak ujmowana impulsywność dysfunkcjonalna to jeden z głównych czynników osobowych sprzyjających powstawaniu problemowego hazardu, a jej rola jest szczególnie widoczna przy utrwalaniu patologicznych zachowań hazardowych¹⁰². Drugi rodzaj impulsywności, czyli skłonność do ryzyka, wiąże się w takim razie głównie z podejmowaniem różnych aktywności hazardowych, ale nie z patologią w hazardzie.

⁹⁵ Ibidem.

⁹⁶ K. Lewczuk, *Dwie strony...*, op. cit. za: M. Zuckerman, *Sensation seeking and risky behavior*. Washington, DC: American Psychological Association, 2007.

⁹⁷ K. Lewczuk, *Dwie strony...*, op. cit. za: Stanford i in., (2009)

⁹⁸ K. Lewczuk, *Dwie strony...*, op. cit. za: S. Dickman S. *Impulsivity and perception: individual differences in the processing of the local and global dimensions of stimuli*. J Pers Soc Psychol, 1985

⁹⁹ Ibidem.

¹⁰⁰ K. Lewczuk, *Dwie strony...*, op. cit. za: Stanford i in., (2009)

¹⁰¹ K. Lewczuk, *Dwie strony...*, op. cit.

¹⁰² S. Tucholska, *Zjawisko...*, op. cit., za: M. Zuckerman., S. R. McDaniel, *The relationship of impulsive sensation seeking and gender to interest and participation in gambling actives. Personality and Individual Differences*, 2003.

4. Dyskusja

Analiza zjawiska wskazuje, że istnieje duże podobieństwo mechanizmów psychologicznych, które towarzyszą loot boxom, do mechanizmów związanych z hazardem, co jest bardzo niepokojące – szczególnie w kontekście dużej liczby dzieci i młodzieży używających tej mechaniki. Można wymienić następujące mechanizmy psychologiczne podobne do innych form hazardu:

- twórcy gier stosują procedury wzmacniania graczy o zmiennym stosunku,
- wykorzystują mechanizm pułapki i inne mechanizmy zachęcające do kontynuowania wydatków,
- nakłaniają do grania podczas sesji,
- przedstawiają oferty, które są trudne do zrozumienia pod względem zwrotu z inwestycji i rzeczywistej ceny.

Stosują także cyfryzację biznesu (tzw. tokenizację) lub proponują wydatki z wykorzystaniem abstrakcyjnej firmy lub konta, co potem utrudnia ocenę poniesionych wydatków. Istotne jest też to, że gracze mają możliwość ukrywania grania hazardowego i zabawy na osobności. Zjawisko to charakteryzuje też bardzo wysoki poziom dostępu (słabe bariery strukturalne w zabawie). Obecne są również interakcje społeczne, które mogą wywoływać efekt konkurencji lub wzmocnienia prowadzący do większych wydatków oraz powstawania myśli obsesyjnych.

Dodatkowo korzystanie z loot boxów w wielu badaniach korelowało nie tylko z wskaźnikami problemowego hazardu, ale także z nagminnym graniem w gry wideo i spędzeniem większej ilości czasu tylko po to, by zdobyć loot boxy, co może oznaczać, że skrzynki w grach są połączeniem dwóch form nałogów behawioralnych.

Obecna sytuacja prawna w Polsce pozwala na dowolne wykorzystywanie tych mechanizmów, a to pozwala nie tylko utrzymywać graczy w grze i zarobić na nich dodatkowe pieniądze, ale także oswajać młodzież z hazardem. Gdy gracz osiągnie 18 lat, będzie już miał wiele doświadczeń z hazardem ukrytym w postaci skrzynek, co może ułatwić wejście w hazard „dorosły”. Budzi to obawy i stanowi istotny argument za ograniczeniem dostępu do tej formy losowej rozrywki.

W związku z dużym powiązaniem pomiędzy tradycyjnym hazardem a korzystaniem z loot boxów, a także tym, że ryzykowne użytkowanie skrzynek wiąże się z większymi wydatkami ponoszonymi na nie, pojawia się ryzyko, że niektórzy gracze mogą doświadczyć dużych strat finansowych. Należy zatem dogłębniej zbadać zjawisko i wzywać producentów gier do wprowadzania technik, które zmniejszą ryzyko potencjalnych strat finansowych i ograniczających dostęp do mechaniki loot boxów w grupie dzieci i młodzieży.

Bibliografia

- Brooks G.A., Clark L., *Associations between loot box use, problematic gaming and gambling, and gambling-related cognitions*, "Addictive Behaviors", 2019.
- Bellringer, P., *Understanding problem gamblers*, London: Free Association Books, 1999.
- Celebucka J., Jarczyńska J., *Hazard wśród młodzieży: rozpoznanie, profilaktyka i terapia*, [w:] J. Jarczyńska (red), *Uzależnienia behawioralne i zachowania problemowe młodzieży: teoria, diagnoza, profilaktyka, terapia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2014.
- Centrum Badania Opinii Społecznej, *Oszacowanie rozpowszechnienia oraz identyfikacja czynników ryzyka i czynników chroniących w odniesieniu do hazardu, w tym hazardu problemowego (patologicznego) oraz innych uzależnień behawioralnych*, Warszawa 2012, <https://www.kbpn.gov.pl/portal?id=1768880> (dostęp: 06.04.2021).
- Centrum Badania Opinii Społecznej, *Oszacowanie rozpowszechnienia oraz identyfikacja czynników ryzyka i czynników chroniących hazardu i innych uzależnień behawioralnych – edycja 2018/2019*, Warszawa 2019, <https://www.kbpn.gov.pl/portal?id=1768880> (dostęp: 06.04.2021).
- Cooper G., Online help for problem gambling: Why it is and is not being considered, *eGambling: The Electronic Journal of Gambling Issues* 2002, No. 71. <https://www.camh.net> (dostęp 14.04.2022)
- Drummond A., Sauer J.D., Ferguson C.J., Hall L.C., *The relationship between problem gambling, excessive gaming, psychological distress and spending on loot boxes in Aotearoa New Zealand, Australia, and the United States—A cross-national survey*, "PLOS ONE", 2020.
- Dzik B., *Hazard*, [w:] T. Tyszka (red.), *Psychologia ekonomiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Griffiths M., *Gry i hazard. Uzależnienia dzieci w okresie dorostania*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Izdebski P., *Internet i gry internetowe. Osobisty rozwój czy ryzyko patologii zachowania?*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019.
- Jarczyńska J., *Zaangażowanie w hazard młodzieży gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej. Diagnoza zjawiska i jego wybranych uwarunkowań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2016.
- Jaworowska A., *Kwestionariusz impulsywności IVE – impulsywność, skłonność do ryzyka, empatia: polska normalizacja*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2011.
- Kristiansen S., Severin M.C., *Loot box engagement and problem gambling among adolescent gamers: Findings from a national survey*, "Addictive Behaviors", 2019, 102, p. 1–6.
- Lelonek-Kuleta B., *Uzależnienia behawioralne – podstawy teoretyczne*, [w:] *Uzależnienia behawioralne i zachowania problemowe młodzieży: teoria, diagnoza, profilaktyka, terapia*, J. Jarczyńska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2014.

- Lewczuk K., *Dwie strony medalu? Impulsywność oraz skłonność do ryzyka w kontekście Regulacyjnej Teorii Temperamentu oraz efektywności podejmowania decyzji*, „Psychologia – Etologia – Genetyka”, 2015.
- Makarowski R., *Kwestionariusz Ryzyka Stymulacyjnego i Ryzyka Instrumentalnego (KRSiRI) – nie tylko dla sportowców*, „Czasopismo Psychologiczne”, 2012.
- Mellibruda, J. *Ludzie z problemami alkoholowymi*. Warszawa, 1996, CRS.
- Niewiadomska I., Brzezińska M., Lelonek B., *Hazard. Uzależnienia: fakty i mity*, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 2005.
- Niewiadomska I., Augustynowicz W., Palacz-Chrisidis A., Bartczuk R., Wiechetek M., Chwaszcz J., *Bateria metod służących do oceny ryzyka zaburzeń związanych z hazardem*, Instytut Psychoprofilaktyki i Psychoterapii, Stowarzyszenie NATANAELUM, Lublin 2014.
- Ogińska-Bulik N., *Uzależnienie od czynności. Mit czy rzeczywistość?*, Difin, Warszawa 2010.
- Raylu N., Oei T.P.S., *Pathological gambling. A comprehensive review*, “Clinical Psychology Review”, 2002.
- Rowicka M., *Uzależnienia behawioralne. Terapia i profilaktyka*, Fundacja Praesterno, Warszawa 2015.
- Stepulak M.Z., *Dylematy moralne w pracy z uzależnionymi od hazardu*, „Remedium” 2011,
- Strelau J., *Psychologia temperamentu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Tucholska S., *Zjawisko hazardu patologicznego i jego uwarunkowania*, „Roczniki Psychologiczne”, 2008.
- Wardle H., Sproston K., Orford J., Erens B., Griffiths M., Constantine R., Pigott S., *British Gambling Prevalence Survey 2007*, National Centre for Social Research, Londyn 2007.
- Woronowicz B.T., *Uzależnienia: geneza, terapia, powrót do zdrowia*, Media Rodzina, Poznań 2009.
- Załuga M., *Patologiczny hazard: wyjść z uzależnienia*, „Prace Instytutu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego”, 2012.
- Zendle D., *Problem gamblers spend less money when loot boxes are removed from a game: a before and after study of Heroes of the Storm*, “PeerJ”, 2019.
- Zendle D., Meyer R., Over H., *Adolescents and loot boxes: links with problem gambling and motivations for purchase*, “Royal Society Open Science”, 2019.
- Zuckerman, M., McDaniel, S. R., *The relationship of impulsive sensation seeking and gender to interest and participation in gambling actives. Personality and Individual Differences*, 2003.
- Zuckerman, M. *Sensation seeking and risky behavior*. Washington, DC: American Psychological Association, 2007.

Netografia:

<http://www.anonimowihazardziści.orgot-boxes-video-games.html> (dostęp: 28.01.2021).

https://www.juniperresearch.com/press/press-releases/loot-boxes-and-skins-gambling?utm_source=juniperpr&utm_campaign=dfsingamegambling18pr1&utm_medium=email (dostęp: 20.01.2020).

<https://www.nytimes.com/2018/04/24/business/loot-boxes-video-games.html> (dostęp: 27.02.2021).

<https://sjp.pl/hazard> (dostęp: 07.01.2022)

Wojciech Bocheński

WPŁYW PANDEMII COVID-19 NA BRANŻĘ KLUBÓW FITNESS W POLSCE

EFFECT OF COVID-19 ON THE FITNESS CLUB INDUSTRY MARKET IN POLAND

Streszczenie: Celem artykułu jest analiza wpływu pandemii COVID-19 na branżę klubów fitness w Polsce. Autor skoncentrował się na własnej obserwacji ze szczególnym uwzględnieniem czynników wpływających na popyt i podaż branży klubów fitness w Polsce. Opracowanie może być pomocne w przypadku wystąpienia innych kryzysów lub dostosowania branży klubów fitness do nowej postpandemicznej rzeczywistości.

Słowa kluczowe: popyt, podaż, COVID-19, fitness.

Abstract: The aim of the article is to analyze the impact of COVID-19 on the market of the fitness club industry in Poland. In the article, the author accumulated on his own prophylaxis due to the factors generating at the level and generating the supply of fitness clubs. The study may be helpful in the event of a different situation or new fitness clubs to the pandemic reality.

Keywords: demand, supply, COVID-19, fitness.

1. Wprowadzenie

W artykule przedstawiam własną analizę sił wpływających na popyt i podaż branży klubów fitness po pandemii COVID-19 w Polsce. „Analiza podaży i popytu to najważniejsze i najbardziej przydatne narzędzie mikroekonomii”¹.

Pandemia COVID-19 przez wielu badaczy określana jest jako zjawisko „czarnego łabędzia”. Jednym z najbardziej utożsamianych z teorią „czarnych łabędzi” badaczy jest nowojorski profesor Nassim Nicholas Taleb. Stawia on tezę, że „historie tworzą przede wszystkim zdarzenia o randze czarnych łabędzi, podczas gdy my skupiamy się na jak najdokładniejszym zrozumieniu tego, co zwyczajne, dlatego nasze modele, teorie i interpretacje nie mogą ich wychwycić ani zmie-

¹ P.A. Samuelson, W.D. Nordhaus, *Ekonomia*, Poznań 2017, s. 61.

rzyć możliwości wystąpienia tego rodzaju wstrząsów”². Teorię tę, zdaniem Taleba, charakteryzują trzy cechy: wysoka rzadkość, ekstremalny wpływ oraz retrospektywna przewidywalność. W opisanej koncepcji istotne znaczenie ma zaprzeczenie kruchości: „Niektórym rzeczom służą wstrząsy, rozwijają i rozkwitają pod wpływem zmienności, przypadkowości, nieładu i stresu, przygody, ryzyko i niepewność to ich żywioł. Jednakże, mimo wszechobecności tego zjawiska, nie istnieje słowo opisujące dokładne przeciwieństwo kruchości. Nazwijmy je zatem antykruchością”³.

„Czarne łabędzie” zmieniają obecny, znany nam świat. Stanowcze działanie budowania i rozwijania antykruchości zdaje się koniecznością. Istotne jest również to, że „czarne łabędzie” ulegają procesowi mutacji, co czyni niepewność czymś pożądanym, sprzyjającym antykruchości. Zjawisko to jest dostrzegane zarówno w skali mikro, jak i makro.

W zależności od płaszczyzny odniesienia może być również definiowany „fitness” – w ujęciu mikro jest to cecha i atrybut ludzkiego ciała, z kolei w ujęciu makro stanowi strategię i styl życia. W ogólnym rozumieniu natomiast fitness to różnorodne rodzaje zorganizowanych zajęć ruchowych mających określone cele oraz podstawy metodyczne, realizowane najczęściej w formie zajęć grupowych z wykorzystaniem odpowiednio dobranej muzyki oraz przyborów i przyrządów.

2. Co jak dla kogo – założenia badawcze

Klub fitness jest to swoistego rodzaju przedsiębiorstwo służące poprawie kondycji fizycznej i kulturystyce; „jest to miejsce przeznaczone do ćwiczeń oraz wyposażone w odpowiednie sprzęty, a równocześnie jest dla części osób miejscem, w którym można się czegoś dowiedzieć na temat uprawianej aktywności fizycznej, a także nabywać doświadczenie i relaksować się. Kluby fitness oferują współcześnie swoim klientom szeroką gamę usług, od zorganizowanych zajęć grupowych np. aerobik po indywidualne formy treningowe, takie jak np. trening personalny, który cieszy się coraz większym zainteresowaniem”⁴. „Oferta każdego klubu fitness powinna brać pod uwagę potrzeby klienta. Dlatego oprócz wariantu zapewnienia krótkiego, ale wydajnego treningu, klub powinien oferować strefę relaksacji, która byłaby odpowiedzią na powszechnie występujące schorzenia

² N.N. Taleb, *Antykruchość. Jak żyć w świecie, którego nie rozumiemy*, Poznań 2013, s.25.

³ Ibidem, s. 21.

⁴ A. Leśniewska, A. Stosik, *Personal trainers professional qualifications-demands of the labour market*, „Quality in Sport”, 2016, nr 2, s. 44.

i bóle kręgosłupa oraz choroby cywilizacyjne, a także zagwarantowałyby godne pochwały doznania, motywację i satysfakcję konsumenta”⁵.

Negatywny wpływ pandemii COVID-19 wywołał lockdown w gospodarce. W Dzienniku Ustaw pojawiło się rozporządzenie o zamknięciu m.in. polskich klubów fitness na pewien czas. Stan ten kilkakrotnie przedłużano. Spowodowało to oczywisty spadek przychodów omawianej branży. Wpłynęło też na funkcjonowanie klubów fitness jako konieczność strategicznego, dynamicznego reagowania na nadchodzące zmiany rynkowe. Analiza branży wykonana przez firmę doradczą Deloitte i organizację EuropeActive wskazuje, że: „skutki finansowe tak długiego przestoju ciężko będzie zniwelować (...) w najbardziej optymistycznym wariacie przy otwarciu klubów przed początkiem czerwca, luka przychodowa w branży wyniesie 1,84 mld zł. Tuż przed wybuchem pandemii w Polsce działało około 2,7 tys. klubów fitness, do których uczęszczało nieco ponad 3 mln osób. Przychody polskiego rynku w 2019 roku stanowiły 986 mln euro (bez VAT), czyli 4,23 mld zł. Średnia miesięczna wysokość opłaty członkowskiej spadła rok do roku o 1,8 proc. i wyniosła 26,5 euro”⁶.

Fitness odgrywa w wielu krajach coraz ważniejszą rolę jako zjawisko społeczne i gospodarcze, przyczyniając się w dużym stopniu do realizacji strategicznych celów, takich jak dobrobyt społeczeństwa. Wpływa na przyspieszenie wzrostu gospodarczego i tworzenie nowych miejsc pracy. Może służyć jako narzędzie rozwoju rynku lokalnego i regionalnego. Jest to również atrakcyjny rodzaj działalności gospodarczej. Uczestnictwo w klubach fitness staje się istotnym aspektem stylu życia różnych warstw społecznych.

Polska Federacja Fitness zaprezentowała dokument, w którym ostrzega, że: „Obostrzenia społeczno-gospodarcze w parze z powolnym powrotem do nowej jeszcze niezbadanej rzeczywistości post COVID-19 sprawić mogą, iż łączny przychód branży może zmniejszyć się nawet o połowę (...). W pesymistycznym scenariuszu aż jedna trzecia działających dzisiaj klubów fitness upadnie lub zmieni operatora”⁷.

W tej nowej, postpandemicznej rzeczywistości na badane obiekty zasadniczy wpływ ma digitalizacja. Wymaga to od klubów fitness włączenia cyfrowych rozwiązań do ich modeli biznesowych. Aplikacje mobilne cieszą się uznaniem wśród osób poniżej 45 roku życia, która to grupa jest najliczniejszą wśród klientów klubu

⁵ Baranowska A., Wawrowski M., Kamola J., Jagucka-Miętel W., Brzeska P., Sobolewska E., *Aktywność fizyczna członków klubu fitness World w Szczecinie*, Pomeranian Journal of Life Sciences nr 60, Szczecin 2014. s. 16.

⁶ European Health & Fitness Market Report 2020 s.7

⁷ Raport badawczy część I, *Aktywność fizyczna Polaków w czasie epidemii, Barometr Nastrojów i zachowań konsumenckich w trakcie izolacji pomiar III*, SW Research, Warszawa 2020, s. 8

bów. Doceniają oni m.in. możliwość śledzenia w czasie rzeczywistym własnej kondycji fizycznej, jak i dzielenia się wynikami z innymi klubowiczami. Cyfryzacja branży wydaje się szczególnie ważna w czasie, gdy ograniczenie spotkań grupowych jest konieczne. Przejście na działalność on-line staje się często priorytetowym sposobem utrzymania funkcjonalności klubu fitness.

Wzrost sprzedaży on-line występuje także w sprzedaży sprzętu, jak i akcesoriów fitness do użytku domowego. Dla wielu klubowiczów coraz częściej liczy się obecnie możliwość treningu nie tylko w klubie, ale także we własnym domu. Te przesłanki przyczyniły się do zmian funkcjonowania wielu uczestników rynku omawianej branży, w tym większej koncentracji na indywidualnych potrzebach klientów.

Otoczenie branżowe jest podstawowym czynnikiem funkcjonowania przedsiębiorstw. Teoria branży wiąże się z teorią firmy. Ukazuje źródła innowacji, cechy charakterystyczne dla branży, procesy w nich występujące czy mechanizmy wzajemnych oddziaływań pomiędzy przedsiębiorstwami. Według W.J. Otta „branża to zbiór podmiotów gospodarczych oferujących na sprzedaż podobne produkty czy usługi”⁸. Z kolei M.E. Porter uważa, że „określoną branżą tworzą producenci substytutów”⁹. Natomiast sektor zdaniem M. Portera to grupa przedsiębiorstw wytwarzających wyroby będące substytutami.

W Polsce zauważalny jest podział gałęzi klubów fitness na cztery wiodące sektory, do których można zakwalifikować większość działających w Polsce:

1. Klub fitness typu „middle market”. Są to kluby fitness średniej wielkości, powierzchni oscylującej w okolicach 700–1200 m², najczęściej z obsługą klienta, bez wyraźnej specjalizacji treningowej. Cena karnetów i usług mieści się w średniej cenie rynkowej.
2. Klub fitness typu „low-cost”. Są to kluby fitness najczęściej wielkopowierzchniowe, kładące nacisk na jak największą automatyzację i niskie koszty zmienne, bez wyraźnej specjalizacji treningowej. Koszt karnetu czy członkostwa najczęściej nie przekracza najniższych cen rynkowych. Kluby tego sektora dążą do maksymalnej automatyzacji procesów sprzedaż poprzez zastępowanie sprzedawców maszynami vendingowymi, air kioskami czy specjalnymi aplikacjami dedykowanymi członkom klubu.
3. Klub fitness – studio butikowe. Są to małe obiekty. Specjalizujące się w treningu grupowym. Studio butikowe oferuje swoim klubowiczom bardziej indywidualne podejście, ale też zazwyczaj wyższe ceny członkostw w stosunku do cen rynkowych.

⁸ Otta W.J., *Teoria przedsiębiorstwa a przejście do gospodarki rynkowej*, „*Ekonomista*” 1996. Nr 1.

⁹ Porter M.E., *Choix Strategiques et Concurrence*, „*Ekonomista*” 1996. Nr 1.

4. Klub fitness klasy „premium”. Zdecydowanie najmniej liczne kluby fitness w Polsce. Obecnie odsetek uczestników jest niewspółmierny do kapitału, jaki przedsiębiorca musi zainwestować, aby otworzyć klub fitness klasy „premium” w większości polskich miast, co czyni je deficytowymi.

Tabela 1. Użyteczność kluczowych cech typów klubów fitness

| TYP KLUBU FITNESS | Powierzchnia | Cena członkostwa | Specjalizacja | Cyfryzacja i automatyzacja | Indywidualne podejście | Oferta dodatkowa | Ilość pkt. | Średnia |
|-------------------|--------------|------------------|---------------|----------------------------|------------------------|------------------|------------|---------|
| Middle market | najmniejsze | średnia | średnia | średnia | średnie | średnia | 11 | 1,83 |
| Low-cost | największe | najniższa | niska | wysokie | niskie | niska | 10 | 1,66 |
| Studio butikowe | średnie | średnia | duża | średnia | wysokie | wysoka | 15 | 2,5 |
| Premium | średnia | najwyższa | duża | wysokie | wysokie | wysoka | 17 | 2,83 |

Tabela pokazuje skalę użyteczności kluczowych cech typów klubów fitness. Tabela ukazuje zsumowaną punktację kluczowych cech użytkowych dla każdego typu klubu fitness oraz wyliczoną średnią dla każdego typu klubu fitness.

Źródło: opracowanie własne.

Kiedy w końcu będziemy w rzeczywistości postpandemicznej, nikt precyzyjnie nie jest w stanie określić. Progностyczna, opisowa, jak i wyjaśniająca analiza pozwoli lepiej zdiagnozować przyszłość klubów fitness w nowych realiach czasu po pandemii, które wcześniej lub później, ale powinna nadejść.

3. Czynniki wpływające na popyt branży klubów fitness

Pandemia COVID-19 miała duży wpływ na czynniki popytowe branży klubów fitness. Poniżej wymienione one zostały pokrótce.

1. Pierwszy z nich stanowi przyrost populacji, który oznaczałby zwiększenie sprzedaży ofert członkostw klubów fitness.
2. Drugim czynnikiem jest przeciętny dochód – gdy rosną dochody, ludzie kupują więcej dóbr wyższego rzędu. Do takich właśnie dóbr należy członkostwo w klubie fitness.

3. Istotnym czynnikiem są również gusta Polek i Polaków. Uczestnictwo w klubie fitness staje się symbolem statusu społecznego.
4. Kolejny czynnik to ceny dóbr powiązanych. Niższa cena oferty dodatkowej klubu fitness powinna zwiększyć popyt na członkostwa w klubach fitness.
5. Wreszcie: występują również czynniki szczególne. Dostępność innych form oferowanych w ramach abonamentu wynikającego z członkostwa w klubie fitness, bezpieczeństwo klubowiczów czy oczekiwania dotyczące przyszłego wzrostu cen.

4. Czynniki, które wpływają na podaż branży klubów fitness

Pandemia COVID-19 miała duży wpływ na przyspieszenie procesów digitalizacji i cyfryzacji. Wyliczone zostały one skrótowo poniżej.

1. Technologia jest czynnikiem, który w analizowanej branży klubów fitness powoduje wzrost podaży.
2. Ważnym czynnikiem jest również wysokość nakładów. Obniżenie płacy pracownika klubu fitness zmniejszy koszty i zwiększy podaż branży usług fitness. Można dokonywać tych zmian dwutorowo: albo odseparować trenera personalnego od zespołu klubu fitness, albo wprowadzać rozwiązania cyfrowe (trener w postaci cyfrowej).
3. Ceny dóbr powiązanych. Jeśli spadną ceny suplementów, wody dostępnej w barze klubu fitness, podaż klubów fitness wzrośnie.
4. Polityka rządu, zdjęcie limitów zwiększy całkowitą podaż branży klubów fitness.
5. Czynniki szczególne, dobrze dopracowany model biznesowy ułatwi konsumentowi porównywanie funkcjonalności różnych konkurencyjnych klubów fitness.

5. Zakończenie

Następująca po pandemii COVID-19 rzeczywistość może wymagać adaptacji, a nawet istotnej zmiany funkcjonowania klubów fitness. Zrozumienie potrzeb klientów w odmiennych realiach i umożliwienie im uprawiania ulubionych sportów w bezpieczny, jak i efektywny sposób będzie wyzwaniem, ale i ciekawą szansą dla branży. Krótkie, zazwyczaj intensywne formy treningowe, odbywające się

w grupie, zachęcają do rywalizacji i dają klientom dodatkową dawkę motywacji. Jeśli zmianę modelu biznesowego inicjują sami konsumenci, już wiadomo, że na jej sprawne wdrożenie pozostaje niewiele czasu.

Sposobem na to, aby nie zostać zepchniętym na margines z powodu technologicznej ignorancji, jest samodzielne dokonywanie zmian. Te zmiany już mają miejsce. Aby „zagrać” w obie „gry”: cyfrową i tradycyjną, branża klubów fitness musi znaleźć odpowiedź na pytanie „jak”.

Przedsiębiorca działający w branży klubów fitness może zdecydować się nie przyjmować innowacji i zaproponować autorski model biznesowy, który zapewni jeszcze lepsze wrażenia treningowe niż proponowane innowacje.

Troska o zdrowie to ciężka, wręcz mozolna codzienna praca. Wymaga mobilizacji, często także rezygnacji z chwilowej przyjemności na rzecz osiągnięcia długoterminowego celu. Fitness pozwala osiągnąć i utrzymać dobrostan w każdej płaszczyźnie życia. Regularne wizyty w klubie pozwalają podejmować wyzwania i realizować cele zarówno prywatne, jak i zawodowe.

Tuż po wysiłku fizycznym z pewnością człowiek pełniący funkcje społeczne pracownika czy pracodawcy poczuje przyływ pozytywnej energii niwelujący zmęczenie psychiczne po całym dniu pracy. Człowiek jest mniej wyczerpany, znikają negatywne myśli oraz towarzyszące im pejoratywne emocje. Fitness jest zatem znakomitym sposobem na rozładowanie napięcia, chwilowego odłączenia się od stresujących bodźców.

Bibliografia

- Avinash K., Dixit B., Nalebuff J., *Sztuka Strategii*, MT Biznes sp. z o. o., Warszawa 2016.
- Braun E. A., *A Guide to success and profit. A practical guide for the fitness entrepreneur*, INFINITY, USA 2002.
- Baranowska A., Wawrowski M., Kamola J., Jagucka-Miętel W., Brzeska P., Sobolewska E., *Aktywność fizyczna członków klubu fitness World w Szczecinie*, „Pomeranian Journal of Life Sciences”, 2014, nr 60.
- Białek E.D., *Wellness zdrowie od-nowa*, Instytut Psychosyntezy, Warszawa 2015.
- European Health & Fitness Market Report 2020.
- Golinowski S., *Od ekonomii do ekonomiki zdrowia*, PWN, Warszawa 2015.
- Leśniewska A., Stosik A., *Personal trainers professional qualifications-demands of the labor market*, “Quality in Sport” 2016, nr 2.
- Raport badawczy część I, *Aktywność fizyczna Polaków w czasie epidemii*, *Barometr Nastrojów i zachowań konsumenckich w trakcie izolacji pomiar III*, SW Research, Warszawa 2020.
- Roetert P. E., *Lifelong physical fitness to prevent heart disease*, *Strength & Conditioning Journal* 2006.

Telab N.N., *Antykruczość. Jak żyć w świecie, którego nie rozumiemy*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2013.

Samuelson Paul.A., Nordhaus Wilialm D., *Ekonomia*, Poznań 2017.

Recenzje i sprawozdania

Reports and reviews

Alicja Kozubska

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

Recenzja książki Przemysława Ziółkowskiego pt. *Kompetencje przyszłości*

Książka Przemysława Ziółkowskiego pt. *Kompetencje przyszłości* wydana przez Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy w 2021 roku liczy 518 stron. Składa się z dziesięciu rozdziałów o następujących tytułach:

1. Inteligencja emocjonalna.
2. Samoświadomość.
3. Automotywacja.
4. Proaktywność.
5. Przedsiębiorczość i inicjatywność.
6. Rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji.
7. Zarządzanie projektowe.
8. Zarządzanie czasem.
9. Kreatywność.
10. Asertywność.

To kolejna już publikacja Autora, w której łączy on wiedzę z zakresu zarządzania z wiedzą psychologiczno-socjologiczną. Już przez sformułowanie tytułu Autor intryguje, inspiruje do refleksji, a jednocześnie wskazuje, iż podjął się zadania ambitnego. Określenie i scharakteryzowanie kompetencji, które będą niezbędne w przyszłości, wymaga bowiem z jednej strony pogłębionej i krytycznej analizy terażniejszości i zachodzących w niej przemian, a z drugiej projektowania tego, co dopiero się wydarzy. Oczywiście istnieją w literaturze przedmiotu pewne przesłanki umożliwiające takie przewidywania, co Autor rzetelnie przedstawia sięgając do obszernej i aktualnej literatury przedmiotu, ale wzbogaca je korzystając również ze swojego wielostronnego doświadczenia badawczego, publikacyjnego i praktycznego. Owa projekcja przyszłości stawia także przed Autorem ambitne

zadanie interpretacji teorii i praktyki społecznej, odwagi w tworzeniu wizji tego, co dopiero nastąpi, proponowaniu rozwiązań, które przybliżają nas do sprostania wyzwaniom. I z tego zadania Autor wywiązuje się bardzo dobrze.

Kiedy mówimy o funkcjonowaniu człowieka w przyszłości, nieuchronnie formułuje się pytanie, kto ma go do tego przygotować? W sposób naturalny przychodzą nam do głowy instytucje edukacyjne i nauczyciele. Znając poprzednie publikacje Przemysława Ziółkowskiego, często dość krytycznie odnoszące się do współczesnej szkoły i nauczycieli, można mieć wątpliwość, czy zdołają oni wywiązać się z tej trudnej roli. Zresztą w podsumowaniu Autor również nawiązuje do tych wątpliwości. Ci, którzy wykształcili się w przeszłości mają pomóc młodemu pokoleniu przygotować się do rzeczywistości, o której nikt nie wie na pewno jaka będzie. To trudność realizacyjna, która globalnie dotyczy pełnienia roli współczesnego nauczyciela, choć w niczym nie umniejsza ona potrzeby, wskazywania kierunku rozwoju człowieka przyszłości. W jakimś sensie przecież przyszłość zaczyna się już dziś. Jak sam Autor pisze we wstępie „Kompetencje przyszłości to konkretne umiejętności, które umożliwiają nam podejmowanie decyzji oraz wykonywanie zadań w nowoczesnym środowisku pracy. Rynek pracy przyszłości charakteryzuje się dużą elastycznością, rozproszeniem geograficznym oraz podatnością na częste i szybkie zmiany, zakłada konieczność operowania technologiami cyfrowymi, a także współpracę z systemami, maszynami opartymi na sztucznej inteligencji. Dlatego też kompetencje są tutaj rozumiane szerzej, jako wykształcenie określonych postaw, sposobów myślenia, sposobów nauczania i uczenia się przez całe życie oraz podejmowania działania, aniżeli szlifowania konkretnych, wyuczonych umiejętności, których zestaw będzie się zmieniał w obliczu ciągłej ewaluacji rynku pracy. Kompetencjami przyszłości nazywamy te obszary rynku pracy, w których człowiek jest niezbędny, a systemy informatyczne, algorytmy, roboty czy sztuczna inteligencja nie są w stanie go zastąpić.”¹ Już te słowa wstępu oraz konstrukcja spisu treści, wskazują na uświadamianie sobie przez Autora wzrastającego znaczenia otwartości, sfery emocjonalno-wolicjonalnej, krytycznego i twórczego myślenia, gotowości do zmiany i autokreacji jako dźwigni kształtowania kompetencji człowieka przyszłości.

Publikacja jest skierowana do bardzo różnych odbiorców, mimo że sam Autor tego tak wyraźnie nie dookreśla. W moim odbiorze korzyści z zapoznania się z nią mogą odnieść zarówno osoby:

- chcące lepiej poznać i zrozumieć siebie,
- dbające o własny rozwój,
- działające w zespołach w różnych rolach,

¹ Ziółkowski P., *Kompetencje przyszłości*, Wydawnictwo Uczelniane WSG, Bydgoszcz 2021, s. 7

- przygotowujące się do kierowania zespołami,
- a także doskonalące swoje zawodowe kompetencje zarządcze.

Niewątpliwą zaletą tej obszernej i rzetelnie przygotowanej publikacji jest to, że w sposób rozbudowany, otwarty, a zarazem syntetyczny przedstawia ona zagadnienia, które jako rozproszone i przyczynkarskie pojawiają się w publikacjach innych autorów. Zwrócenie uwagi na konieczność odpowiedzi na pytania: Kim jest? Jaki jest współczesny człowiek?, a nie tylko co wie i umie, niewątpliwie kieruje czytelnika ku przyszłości, wskazując rozwiązania niwelujące bariery funkcjonowania człowieka w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Kolejną zaletą tej publikacji, co stanowi dość trwałą, jak sądzę, cechę piśmiennictwa Autora, jest przyjęta formuła konstrukcji pracy sprzyjająca zrozumieniu treści, wyodrębnieniu tego, co najistotniejsze i skłaniające do refleksji, zilustrowanie treści wykreślaniami, obrazami, podsumowaniami, pytaniami, a więc konstrukcja umożliwiająca samokształcenie i dalszą pracę czytelnika z tekstem, z możliwością wzbogacania przez jego własne doświadczenia i przemyślenia. To powoduje, że czytelnik należący do jednej ze wskazanych powyżej kategorii odbiorców, może do tej publikacji wracać na kolejnych etapach rozwoju, podczas pełnienia kolejnych ról społecznych odnajdując w niej na nowo treści służące jego celom.

Dostępność przedstawionych zagadnień Autor wzmacnia również wieloma przykładami, które umożliwiają czytelnikowi odwoływanie się do swojego myślenia konkretno-obrazowego, swojej wyobraźni, stanowią bodziec do przywoływania innych przykładów z własnego doświadczenia, odwołując się do tego, co czytelnikowi bliskie i znane a prowadząc go, ku temu, co nowe i nieznanne. W ten sposób walor naukowości tej publikacji został wzbogacony o walor dydaktyczny, wiążąc teorię z praktyką i dając szansę na internalizację przedstawianych w niej zagadnień. Pokuszę się o stwierdzenie, że tak właśnie Autor „daje świadectwo” spójności tego o czym pisze, z tym jak to czyni, a w konsekwencji sama publikacja staje się nośnikiem i swoistą egzemplifikacją kompetencji przyszłości.

Kamila Müller

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

Recenzja publikacji

Wychowanie patriotyczne Polaków.

Przeszłość i teraźniejszość,

**autorstwa Włodzimierza Jastrzębskiego i Przemysława Ziółkowskiego,
wyd. WSG, Bydgoszcz 2021**

Omawiana publikacja to efekt prac mistrza i ucznia. Wybitnego profesora historii najnowszej Włodzimierza Jastrzębskiego oraz Jego wychowanka, którego zamiłowaniem i drogą naukową związaną jest z pedagogiką – Przemysława Ziółkowskiego.

Wychowanie i patriotyzm to terminy bardzo mocno ze sobą powiązane. Można powiedzieć, że patriotyzm jest bardzo istotną częścią wychowania, ponieważ sam termin procesu wychowania określa się na *ogół zabiegów mających na celu ukształtowanie człowieka pod względem fizycznym, moralnym i umysłowym oraz przygotowanie go do życia w społeczeństwie*; natomiast patriotyzm określany jest jako *postawa szacunku, umiłowania i oddania własnej ojczyźnie, oparta na poczuciu więzi społecznej, wspólnoty kulturowej i solidarności z własnym narodem i społeczeństwem*. Można dzięki temu wywnioskować, że podstaw patriotyzmu i szacunku do własnej ojczyzny uczymy się już w pierwszych latach życia w domu od rodziców/opiekunów, starszego rodzeństwa oraz krewnych. Główną rolą wychowania patriotycznego jest kształtowanie wśród najmłodszych cnót obywatelskich, czyli zachowań które mają na celu troskę o własną ojczyznę. Dzięki postawie społecznej jaką jest ofiarność, wierność, praca a także służba dla państwa wzmocniana jest więź z krajem i jego obywatelami. Obowiązkiem każdego rodzica, pedagoga, nauczyciela i wychowawcy jest zaszczepienie oraz wzmocnienie takich wartości, które staną się priorytetem w przyszłości dla obywateli, którzy mogą być zobligowani do postawienia się w naszej obronie i obronie granic naszej ojczyzny.

W recenzowanej monografii autorzy odwołali się do najważniejszych wydarzeń, w których ludzie wykazali się odwagą, siłą, determinacją oraz postawą pa-

triotyczną (zostały przedstawione powstania narodowe, działania na rzecz niepodległej Polski, inne formacja zbrojne, walka dyplomatyczna Polaków, zmagania Polaków o granice państwowe, polskie powstania oraz okres II wojny światowej). Autorzy przedstawili również wcześniej obowiązujące rodzaje wychowania (socjaldemokratyczne, narodowe i państwowe) oraz podkreślili istotną rolę i znaczenie edukacji w tym procesie. Zostały zaprezentowane także aspekty dotyczące wychowania państwowego i patriotycznego w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej a także w okresie demokracji w latach 1989-2015. Celowym wydaje się nie podjęcie się omówienia okresu ostatnich 7 lat. Historycy niechętnie piszą o tak nieodległych latach, gdyż zawsze wywołuje one emocje u różnych odbiorców a przede wszystkich uczestników tychże wydarzeń.

Rozwinięciem tematyki stanowią rozdziały poświęcone ujęciu historycznemu wychowania patriotycznego (w tym: wychowanie narodowe, wychowanie państwowe, wychowanie obywatelskie, wychowanie społeczne); dawne i obecne znaczenie edukacji patriotycznej (w tym także: rola rodziny w wychowaniu, istota edukacji patriotycznej w społeczeństwie obywatelskim); cele i zadania szkoły w wychowaniu patriotycznym dzieci i młodzieży (w tym: rola nauczyciela i szkoły w wychowaniu patriotycznym, wychowanie patriotyczne w edukacji wczesnoszkolnej, przedszkolnej oraz ponadpodstawowej). Szeroko omówione zostały zagadnienia przedstawiające przykładowe działania w szkołach w zakresie wychowania patriotycznego (takie jak: kółka patriotyczno-historyczne, program innowacji pedagogicznej, klasy mundurowe, idea Sejmu Dzieci i Młodzieży, Młodzieżowa Szkoła Liderów) oraz wychowanie obywatelskie (w tym: rys historyczny, definicja społeczeństwa obywatelskiego, organizacje pozarządowe a instytucje publiczne w społeczeństwie obywatelskim, edukacja obywatelska, rola szkoły i nauczycieli w wychowaniu obywatelskim, przykłady aktywności obywatelskiej w kontekście patriotyzmu).

Konkluzja

Poprawnie wykorzystanie informacji zdobytych dzięki publikacji z pewnością wpłynie na wzrost jakości oraz efektywność wykonywanej pracy przez nauczycieli (głównie w edukacji wczesnoszkolnej i w szkołach podstawowych).

Ze względu iż publikacja, w moim odczuciu, dedykowana jest pedagogom oraz wychowawcom, brakuje w niej obszaru związanego z obecnymi postaw patriotycznymi dzieci i młodzieży w integracyjnych przedszkolach i szkołach specjalnych, gdzie program nauczania różni się. Zdecydowanie cennym narzędziem pomocnym w organizacji zajęć wychowawczych i lekcji edukacyjnych dla najmłodszych byłyby scenariusze zajęć poświęcone patriotyzmie, które również

mógłby zostać umieszczone w publikacji przez autorów. Dzięki temu nauczyciele, wychowawcy oraz pedagodzy mieliby pewność, że przekazali wszystkie cenne informacje, które wpłyną na odpowiedni sposób kształtowania się postaw patriotycznych wśród swoich uczniów a także, że sposób rozumienia najważniejszych wartości wśród najmłodszych jest właściwy. Sądzę, że istotnym zagadnieniem mogłyby się stać zachowania dewiacyjne czy antypatriotyczne, wśród których można wyróżnić np. niszczenie/palenie flagi polskiej lub Konstytucji Polskiej, które stanowiłyby mocny kontrapunkt.

W żadnym stopniu brakujące obszary nie wpływają na istotę i znaczenie publikacji. Recenzowaną książkę oceniam bardzo wysoko z pełnym przekonaniem rekomenduję wszystkim pedagogom, nauczycielom, wychowawcom i pasjonatom historii. Ze względu na bogatą treść zawartą w publikacji uważam, że pozycja ta powinna być obowiązkową lekturą dla osób przygotowujących się do zawodu pedagoga w placówkach oświatowo-wychowawczych.

Informacja o autorach

Olena Bespartochna

– Candidate of Pedagogical Sciences, Department of Psychology, Pedagogy and Philosophy, Associate Professor, Kremenchuk Mikhailo Ostrohradskyi National University, Kremenchuk, Poltava region, Ukraine.

Bialik Małgorzata

magister ekonomii i kilku kierunków studiów podyplomowych. Właściciel firmy „Pracownia Edukacyjno-Szkoleniowa”, w ramach której realizuje szereg zajęć specjalistycznych w placówkach opieki dziennej nad osobami niepełnosprawnymi i niesamodzielnymi oraz specjalistycznych usług opiekuńczych (SUO).

Anna Haikova

National University, Kremenchuk, Ukraine.

Ewa Kaniewska-Mackiewicz

pedagog, oligofrenopedagog, nauczyciel akademicki w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszcy, dyrektor Niepublicznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej WSG oraz Żłobka Akademickiego WSG. Przez ostatnie lata pracy zawodowej współpracowała z osobami uzależnionymi, chorymi psychicznie, z osobami z różnego rodzaju niepełnosprawnością (zarówno z dorosłymi, jak i dziećmi) oraz z ich rodzinami. Autorka kilkunastu artykułów naukowych.

Oksana Kostenko

Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University, Kremenchuk, Ukraine .

Alicja Kozubska

doktor nauk humanistycznych, profesor Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszcy, pedagog, prorektor ds. kształcenia WSG w Bydgoszcy. Autorka ponad 65 artykułów i rozdziałów w publikacjach zwartych, monografii *Opieka i wychowa-*

nie w rodzinie dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim, współautorka 3 książek: *Nauczyciel w drodze do profesjonalizmu* (2014), *Artystyczny uniwersytet dziecka i rodzica* (2014), *Wspieranie rozwoju dziecka zdolnego w rodzinie* (2019), współredaktorka 5 publikacji zwartych, w tym 2 czasopism: „Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo” i „Ukraińska Polonistyka”. Współtwórczyni jednego z pierwszych w Polsce „uniwersytetów rodzinnych”, recenzentka „Rocznika Andragogicznego”, twórca i współtwórca wielu programów studiów podyplomowych, ekspert i konsultant w projektach badawczych. Problematyka badawcza koncentruje się wokół: uwarunkowań pracy nauczyciela-wychowawcy; jakości kształcenia; współpracy podmiotów edukacyjnych i zakłóceń funkcjonowania rodziny. Od lat prowadzi szkolenia i warsztaty dotyczące m.in. pracy z uczniem sprawiającym trudności wychowawcze, doskonalenia współpracy rodziny i szkoły, emisji głosu dla nauczycieli. Kształcenie innych spostrzega wielowymiarowo: jako szansę na własny ustawiczny rozwój, szansę wpływania na innych, pomagania im w wydobywaniu swoich potencjałów oraz spotkanie z drugim człowiekiem, które dla każdej ze stron może okazać się ważne.

Tomasz Królikowski

profesor nadzw. dr hab. inż.; prorektor ds. studentów Politechniki Koszalińskiej, współautor ponad 80 kursów e-learningowych na potrzeby studiów podyplomowych oraz studiów stacjonarnych i niestacjonarnych. Autor ekspertyz sądowych z zakresu informatyki. Zarządza i kieruje Centrum Technologii Informatycznych w Parku Naukowo-Technologicznym Politechniki Koszalińskiej. Prowadzi zajęcia z metodyki kształcenia zdalnego dla pracowników oświaty z województw: zachodniopomorskiego, kujawsko-pomorskiego, lubuskiego, wielkopolskiego. W kręgu jego zainteresowań znajdują się zagadnienia dotyczące współczesnej pedeutologii. Autor lub współautor ponad 140 publikacji krajowych i zagranicznych.

Katarzyna Kwaśniewska

absolwentka pedagogiki na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, z zawodu pedagog opiekuńczo-wychowawczy, pedagog specjalny (oligofrenopedaagog), terapeuta integracji sensorycznej, terapeuta ręki, nauczyciel wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Związana z prawem rodzinnym i opiekuńczym m.in. poprzez sprawowanie kurateli na osobami częściowo ubezwłasnowolnionymi. Wpisana na listy stałych mediatorów sądowych ze specjalizacją w sprawach rodzinnych. Od 2017 roku wykładowca akademicki. Prowadzi gabinet terapeutyczny – salę integracji sensorycznej. Specjalizuje się we wczesnym wspomaganiu rozwoju dzieci.

Joanna Mikołajczyk

magister filologii polskiej i czynny nauczyciel języka polskiego. Jej głównym zainteresowaniem jest metodyka nauczania z uwzględnieniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, a także uwspółcześnienie warsztatu pracy nauczyciela w celu zainteresowania przedmiotem i uzyskania lepszych efektów kształcenia. Jest autorką i współautorką kilku artykułów.

Kazimierz Mikulski

doktor nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki. Pracownik nadzoru pedagogicznego w Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy. Wojewódzki koordynator wprowadzania pilotażowego nauczania programowania w ramach innowacji edukacyjnej. Autor 9 pozycji książkowych z zakresu stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnej i wynikających z tego faktu relacji nauczyciel – uczeń. Uczestnik kilkudziesięciu konferencji międzynarodowych i krajowych, z wygłoszonymi referatami także z zakresu cyfrowej edukacji. Napisał ponad 60 artykułów.

Hennadii Moskalyk

profesor w Krzemieńczuckim Uniwersytecie Narodowym im. Mychajła Ostrogradskiego (Ukraina) oraz Uniwersytetu im. Alfreda Nobla w Dniepropietrowsku. Dyrektor Departamentu Edukacji Urzędu Miasta Krzemieńczuk na Ukrainie. W latach 2005–2015 dyrektor szkoły na Ukrainie. Autor pięciu monografii naukowych oraz ponad stu dwudziestu artykułów naukowych z zakresu filozofii edukacji.

Kamila Müller

socjolożka zatrudniona w Centrum Usług Społecznych Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy. Absolwentka studiów socjologicznych w WSG. Do jej głównych zainteresowań naukowych należą te związane z drugim człowiekiem i jego funkcjonowaniem w świecie, a więc między innymi psychologia oraz relacje społeczne. Autorka kilku artykułów naukowych.

Karolina Nowak

doktor nauk społecznych, biegły sądowy z praktyką kliniczną w zakresie seksualności i przemocy. Certyfikowany specjalista w zakresie zdrowia psychicznego. Swoją praktykę kliniczną prowadzi w Pracowni Edukacji, Terapii i Seksuologii Społecznej, której jest kierownikiem. Od 2015 roku wiceprezes Polskiego Towarzystwa Terapeutycznego. Współpracuje jako wykładowca i diagnosta z Wyższą

Szkołą Gospodarki, w tym Niepubliczną Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną WSG w Bydgoszczy. Jej zainteresowania badawcze oscylują wokół problematyki związanej z problematycznymi zachowaniami seksualnymi dzieci i młodzieży, w tym z niepełnosprawnością intelektualną oraz z aktywnościami przestępczymi nieletnich na tle seksualnym. Na podstawie badań własnych projektuje praktyczne oddziaływania terapeutyczne, wychowawcze, korekcyjne i resocjalizacyjne wobec nieletnich przejawiających problematyczne zachowania seksualne.

Paulina Perz

absolwentka Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, kierunku pedagogika, specjalności resocjalizacja, oraz psychologii, profilu ogólnoakademickiego. Pracuje jako psycholog w Szkole Podstawowej Nr 66 w Bydgoszczy. Autorka publikacji w „Głosie Pedagogicznym”: *Różni rodzice, ten sam problem - jak rozmawiać z rodzicami o pomocy materialnej; Uczymy się uczyć*. Przez 13 lat pełniła funkcję kuratora społecznego przy Sądzie Rejonowym w Bydgoszczy – Wydział Rodzinny i Nieletnich.

Tamara Poyasok

profesor w Krzemieńczuckim Uniwersytecie Narodowym im. Mychajła Ostrogradskiego (Ukraina).

Daria Rogowska

słuchaczka studium doktorskiego Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy. Absolwentka zarządzania informacją oraz pedagogiki na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Absolwentka kierunku menedżersko-prawnego Wyższej Szkoły Bankowej w Toruniu. Ukończyła także studia licencjackie z filologii polskiej na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz z psychologii biznesu w Wyższej Szkole Bankowej w Toruniu.

Monika Szatkowska

magister psychologii, absolwentka Gdańskiego Uniwersytetu Medycznego. Psycholog w Przedszkolu Akademickim WSG w Inowrocławiu. Certyfikowany Trener Umiejętności Społecznych oraz Trener Umiejętności Poznawczych i Funkcji Wykonawczych. Aktualnie słuchaczka studiów podyplomowych z zakresu przygotowania pedagogicznego. Jej obecne zainteresowania naukowe koncentrują się na zagadnieniach wczesnego wspomagania rozwoju dziecka oraz udzielania pomocy psychologicznej wśród najmłodszych.

Przemysław Ziółkowski

pedagog i historyk zatrudniony na stanowisku docenta w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy, gdzie pełni funkcję dziekana ds. społecznych oraz dyrektora Centrum Usług Społecznych – jednostki prowadzącej sieć żłobków, przedszkoli, poradni psychologiczno-pedagogicznych, uniwersytetów dziecięcych, uniwersytetów trzeciego wieku oraz placówek doskonalenia nauczycieli. Ukończył studium doktorskie MBA w dyscyplinie nauk o zarządzaniu. Od kilkunastu lat zarządza i uczestniczy jako doradca i ekspert w wielu projektach finansowanych ze środków Unii Europejskiej. Jest autorem 15 monografii naukowych, współautorem i redaktorem 17 pozycji książkowych oraz autorem kilkudziesięciu artykułów naukowych publikowanych w wysoko punktowanych czasopismach naukowych. W 2018 roku odznaczony Medalem Komisji Edukacji Narodowej za szczególne osiągnięcia dla rozwoju edukacji w Polsce.

