

ISSN 2083-179X

Studia Pedagogiczne

Problemy społeczne,
edukacyjne i artystyczne

TOM 43

2023

STUDIA PEDAGOGICZNE

PEDAGOGICAL STUDIES
Social, educational and art problems

VOLUME 43

Studia Pedagogiczne

Problemy społeczne,
edukacyjne i artystyczne

TOM 43



Wydawnictwo
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
Kielce

2023



RADA NAUKOWA / EDITORIAL BOARD

Zbigniew Babicki (UKSW, Polska), Jean Baratgin (EPHE, Francja), Małgorzata Bielecka (UJK, Polska), Mariusz Cichosz (UKW, Polska), Valentin Constantinov (MAN, Mołdawia), Amy Cutter-Mackenzie (Southern Cross University, Australia), Wanda Dróżka (UJK, Polska), Marek Konopczyński (UwB, Polska), Sławomir Koziej (UJK, Polska), Deniz Kurtoğlu Eken (Sabancı University School of Languages, Turcja), Stefan M. Kwiatkowski (APS, Polska), Jerzy Mądrawski (UJK, Polska), Jerzy Prokop (Uniwersytet Karola w Pradze, Czechy), Andrzej Radziewicz-Winnicki (UZ, Polska), Alina Rynio (KUL, Polska), Katarzyna Segiet (UAM, Polska), Waldemar Segiet (UAM, Polska), Barbara Smolińska-Theiss (APS, Polska), Nuri Tinaz (Marmara University, Turcja), Adriana Wiegerová (Comenius University, Słowacja)

KOLEGIUM REDAKCYJNE / EDITORIAL COMMITTEE

Redaktor naczelny: Bożena Matyjas – bozena.matyjas@ujk.edu.pl
Zastępca Redaktora Naczelnego: Paulina Forma – paulina.forma@ujk.edu.pl
Sekretarz redakcji: Anna Kanabrocka – stped@ujk.edu.pl
Zastępca sekretarza: Dorota Beltkiewicz – stped@ujk.edu.pl
Koordynator POLINDEX: Anna Wileczek – anna.wileczek@ujk.edu.pl

REDAKTORZY TEMATYCZNI / THEMATIC EDITORS

Małgorzata Bielecka, sztuki piękne – m.bielecka@interia.pl,
Jerzy Mądrawski, muzyka – jerzy.madrawski@ujk.edu.pl,
Wanda Dróżka, pedagogika – wanda.drozka@ujk.edu.pl,
Ewa Parkita, muzyka – ewa.parkita@ujk.edu.pl,
Anna Stawecka, psychologia – anna.stawecka@wp.pl,
Agnieszka Szplit, pedagogika – agnieszka.szplit@gmail.com,
Małgorzata Wolska-Długosz, pedagogika – mwolskadlugosz@ujk.edu.pl

REDAKTORZY JĘZYKOWI / LANGUAGE EDITORS

język polski: Anna Wileczek – anna.wileczek@ujk.edu.pl
język angielski: Paul Siayor – paulsiayor@onet.eu, Wioletta Praszek – wioletta.praszek@ujk.edu.pl
język rosyjski: Vasilii Dicoussar – dicoussar@ccas.ru

REDAKTOR STATYSTYCZNY / STATISTIC EDITOR

Małgorzata Przeniosło – malgorzata.przenioslo@ujk.edu.pl
Joanna Sądziel – joanna.sadel@ujk.edu.pl

RECENZENCI / REVIEWERS

Eunika Baron-Polańczyk (Uniwersytet Zielonogórski), Olena Bocharova (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie), Anna Boguszewska (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie), Paulina Forma (UJK w Kielcach), Teresa Giza (Wszelchnica Świętokrzyska w Kielcach), Anna Hajdukiewicz (Staropolska Szkoła Wyższa), Małgorzata Jabłonowska (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie), Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk (Uniwersytet Zielonogórski), Juan Ramón Jiménez-Vicioso (Universidad de Huelva, Hiszpania), Jarosław Jurkiewicz (Staropolska Akademia Nauk Stosowanych w Kielcach), Weronia Król-Gierat (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie), Cezary Kurkowski (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie), Joanna Łukasiewicz-Wieleba (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie), Bożena Matyjas (UJK w Kielcach), Janusz Miąso (Uniwersytet Rzeszowski), Inetta Nowosad (Uniwersytet Zielonogórski), Ewelina Okoniewska (Akademia Zamojska), Emilia Potembska (Specjalistyczna Indywidualna Praktyka Lekarska Emilia Potembska), Katarzyna Potyrała (Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie), Andrzej Radziewicz-Winnicki (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Ewa Syrek (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Jolanta Szempruch (Uniwersytet Rzeszowski), Urszula Szuścik (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Jolanta Szymańska (Uniwersytet Medyczny w Lublinie), Anna Weissbrot-Koziarska (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), Tomasz Warzocha (Uniwersytet Rzeszowski), Dorota Werbinska (Uniwersytet Pomorski w Słupsku), Ewa Wiśniewska (Akademia Mazowiecka w Płocku), Anna Zamkowska (Uniwersytet Radomski im. Kazimierza Pułaskiego), Irena Zemaitaityte (Mykolas Romeris University, Litwa)

Adres redakcji / Editorial Correspondence

25-029 Kielce, ul. Krakowska 11

tel.: 48 41 349 67 25; fax: 48 41 349 67 26

e-mail: studia.pedagogiczne@ujk.pl, paulina.forma@ujk.edu.pl

Opracowanie redakcyjne – Zespół

Projekt okładki – Marzena Buksińska

„Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” są kontynuacją „Kieleckich Studiów Psychologicznych” (1986), „Kieleckich Studiów Pedagogicznych i Psychologicznych” (1989), „Studiów Pedagogicznych Akademii Świętokrzyskiej” (2003), „Studiów Pedagogicznych Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego” (2008)

Copyright © by Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2023

Czasopismo indeksowane w BazHum, Index Copernicus

SPIS TREŚCI

BIOPSYCHOSPOŁECZNY ROZWÓJ CZŁOWIEKA. PRZEGLĄD WYBRANYCH TEKSTÓW

KAROLINA WIŚNIEWSKA (Karolina Wiśniewska, <i>Zasoby rodzinne a funkcjonowanie dziecka przewlekle chorego</i>)	17
ANETA HALIGOWSKA (Maksym Wyderski, <i>Marginalizacja społeczna ludzi starszych</i>)	18
ALEKSANDRA KOTWICA (Anna Winiarczyk, <i>Trudności wychowawcze dzieci w obiektywie rodziny migracyjnej</i>)	19
OKSANA DOBEK (Katarzyna Rogozińska, <i>O potrzebie kształcenia studentów – przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w zakresie emisji głosu</i>)	20
KORNELIA KRZYSZTOFIK, GABRIELA LEŚNIEWSKA (Monika Kubiak, <i>Bańnioterapia jako nowatorska forma prowadzenia zajęć logopedycznych z dziećmi w wieku przedszkolnym</i>)	21
SANDRA NUREK, GABRIELA PALUCH, PATRYCJA PIETROWSKA, WIKTORIA LAMCZYK (Maciej Żywno, <i>Wolontariat w dobie pandemii COVID-19</i>)	22
MARTYNA BASIAK, KATARZYNA CZARKOWSKA (Patrycja Pańtak, <i>Najważniejsze jest dobro dziecka, czyli władza rodzicielska przed i po rozwodzie</i>)	23
KAROLINA KACZMARCZYK, MILENA KONWA, DARIA KOPEĆ, NATALIA ŁATA (Aleksandra Szczygieł, <i>Era multimediiów – niebezpieczeństwa, wyzwania i możliwości dla edukacji i wychowania</i>)	24
ANNA LIZIS, MAGDA WIECH (Wanda Dróżka, <i>Przemiana etosu i roli społecznej nauczycieli w świetle badań biograficznych</i>)	25
PATRYCJA BAJ (Patrycja Pańtak, <i>Najważniejsze jest dobro dziecka, czyli władza rodzicielska przed i po rozwodzie</i>)	26
ERYKA BŁĄDEK (Bożena Chrostowska, <i>Potencjał grup samopomocowych w radzeniu sobie ze stygmatyzacją przeniesioną wśród rodziców dzieci z niepełnosprawnością</i>)	27
ADRIANA BREWIŃSKA, KLAUDIA FRYDRYCH (Sławomir Cudak, <i>Kształtowanie wartości dzieci i młodzieży w uwarunkowaniach społeczno-emocjonalnych współczesnej rodziny</i>)	28
GABRIELA ADAMIAK (Monika Kubiak, <i>Bańnioterapia jako nowatorska forma prowadzenia zajęć logopedycznych z dziećmi w wieku przedszkolnym</i>)	29
GABRIELA BIENIASZ (Monika Maciejewska, <i>Lekcje z pandemii. Doświadczenia kryzysowej edukacji zdalnej</i>)	30

GABRIELA BOGDAN (Barbara Skalbania, <i>Jak skutecznie pomagać – kompetencje nauczyciela do pomagania uczniom</i>)	31
JULIA BUCZEK (Magdalena Leżucha, Karolina Czerwiec, <i>Transpłciowość dzieci i młodzieży</i>)	32
JUSTYNA DUBEŃSKA (Anna Winiarczyk, <i>Trudności wychowawcze dzieci w obiektywie rodziny migracyjnej</i>)	33
PATRYCJA GUNIA (Anna Winiarczyk, Tomasz Warzocha, <i>Jeszcze wybór czy już konieczność wykorzystywania przez nauczycieli TIK w edukacji? – opinie studentów kierunków nauczycielskich Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach i Uniwersytetu Rzeszowskiego</i>)	34
AGATA GŁODEK (Magdalena Lejzerowicz, <i>Indywidualizacja w działalności wychowawczej i dydaktycznej</i>)	36
PATRYCJA HRYCKO (Eunika Baron-Polańczyk, <i>Komunikacja sieciowa w hierarchii ważności działań dzieci i młodzieży w opinii uczniów i nauczycieli (raport z badań)</i>)	37
KAMILA PILCH (Teresa Giza, <i>Kształcenie uczniów zdolnych – między inkluzją a segregacją</i>)	38
SANDRA SAJDAK (Aleksandra Szczygieł, <i>Era multimediów – niebezpieczeństwa, wyzwania i możliwości dla edukacji i wychowania</i>)	39
KATARZYNA BIAŁOBRZESKA (Katarzyna Białobrzaska, <i>Wykluczenie transportowe seniorów</i>)	40
KRYSTIAN ŁATA (Paulina Forma, <i>Socjopsychologiczny predyktor dorastania w rodzinie wielodzietnej</i>)	41
MONIKA MACIEJEWSKA (Monika Maciejewska, <i>Lekcje z pandemii. Doświadczenia kryzysowej edukacji zdalnej a inicjowanie transformatywnego uczenia się studentów</i>)	42
WERONA KRÓL-GIERAT (Werona Król-Gierat, <i>Zadania i kompetencje nauczyciela języka obcego w kształceniu integracyjnym: model sylwetki idealnej w ujęciu spedydaktyczno-pedeutologicznym</i>)	43
DOMINIKA FURMAN, PAULINA ZAPAŁA (Maja Piotrowska, <i>Rodzice i dzieci w trakcie i po rozwodzie. Źródła wsparcia i pomocy</i>)	44
DIANA GŁUCH (Aneta Plusa, <i>Wsparcie edukacyjne dziecka z autyzmem</i>)	46
NATALIA ZIEMNIAK, WIKTORIA SOPEL (Karolina Wiśniewska, <i>Zasoby rodzinne a funkcjonowanie dziecka przewlekle chorego</i>)	48
KAROLINA STANISZEWSKA (Marzenna Magda-Adamowicz, <i>Kompetencje profesjonalne nauczyciela. Deskrypcje i reinterpretacje</i>)	50
MAGDALENA MERCIK (Sylwester Zagulski, <i>Bieżące wyzwania edukacji antydyskryminacyjnej w Polsce</i>)	51
JULIA ABRAMCZYK, WIKTORIA GIERLAK (Katarzyna Szostakowska, <i>Wielowymiarowość infantyilizacji osób starszych – wyniki badań</i>)	52

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

JOLANTA BONAR, ZUZANNA ZBRÓG, Realizacja zadania projektowego przez uczniów klasy drugiej szkoły podstawowej – od komplementowania do pytań generujących wytwarzanie pomysłów	57
BEATA CIEŚLEŃSKA, JOLANTA SZEMPRUCH, JOANNA SMYŁA, Homeschooling in a Society of Change	81
ANDRZEJ TWARDOWSKI, Rola konfliktów społeczno-poznawczych w procesie uczenia się dzieci	93
MARZENNA NOWICKA, Pokolenie Alfa w klasach początkowych – głos o nieadekwatności oferty edukacyjnej	107
SŁAWOMIR OLSZEWSKI, KATARZYNA PARYS, W poszukiwaniu rozwiązań przydatnych w edukacji włączającej – tutoring rówieśniczy	123
JOANNA ROKITA-JAŚKOW, Motywy wyboru studiów filologicznych a afiliacja do zawodu nauczyciela	145
WIOLETA DANILEWICZ, TOMASZ PRYMAK, TOMASZ ŚLIWOWSKI, O wybranych cechach migracji międzynarodowych oraz wyzwaniach społecznych z nich wynikających	161
EWA KOS, Obecność technologii informatyczno-komunikacyjnych w pracy edukacyjnej nauczycieli z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na wczesnych etapach kształcenia	181
JULIA SIENKIEWICZ-WIŁOWSKA, EVA ZAMOJSKA, Młodzież a klimat. Co wie, co robi i co czuje młodzież w obliczu zmian klimatycznych?	193
TERESA GIZA, JUSTYNA BOJANOWICZ, DANA VICHERKOVÁ, Nauczyciele czeszy i polscy wobec kształcenia uczniów zdolnych	213
KATARZYNA POTACZAŁA-PERZ, MARCIN PERZ, Rola liderów w transformacji cyfrowej. Psychologiczne predyktory sukcesu	235
TOMASZ WARZOCHA, ANNA WINIARCZYK, Studenci kierunku nauczycielskiego wobec kryzysowej edukacji zdalnej	267
TOMASZ ŁĄCZEK, Czynniki środowiska rodzinnego w kontekście wychowania dzieci do sukcesu życiowego	285
SŁAWOMIR CUDAK, Role społeczne jako istotne komponenty rozwoju środowiska lokalnego i ponadlokalnego	303
CEZARY KURKOWSKI, MONIKA RYNDZIONEK, Redefining organizational culture: gender equality plans in polish universities under the lens of critical discourse analysis	315
AGNIESZKA KACZOR, Edukacja domowa w Polsce – perspektywa rodziców	333

MARTA UBERMAN, Współczesna koncepcja wychowania plastycznego Stefana Kościeleckiego w kontekście pedagogicznym	347
MARIUSZ CICHOSZ, Social pedagogy as science and its axiological dimension.....	367
RENATA JEDLIŃSKA, Inteligentne miasta a ekonomia współdzielenia	383
MARIA CESARZ, TOMASZ WARZOCHA, Edukacja domowa z perspektywy rodzica	413
ANNA RÓG, (Post)pandemic challenges in pedagogical and psychological work with children and youth	427
WALDEMAR LIB, EUNIKA BARON-POLAŃCZYK, Edukacja ogólnotechniczna w systemie oświaty w Polsce – perspektywa funkcjonalnego analfabetyzmu technicznego młodych Polaków	439
CEZARY KURKOWSKI, Teatr studencki jako katalizator sił społecznych w środowisku akademickim – rozważania teoretyczne	455
PAULINA FORMA, Social support in a crisis situation on the example of the nationwide program of psychological and pedagogical support	467
MARIA BAJAK, Cyfryzacja wydarzeń kulturalnych jako sposób na kontakt z kulturą w dobie pandemii COVID-19 oraz dalsze perspektywy.....	477
MARTA ŁASZCZYK-LICHOŃ, ANDRZEJ KOBIAŁKA, Wiek jako kryterium negatywnego wyróżnienia a przemoc wobec seniorów	495
PAULINA FORMA, ANNA KANABROCKA, KAMILA LACH, Streetworking – The Stage of Environment Study. Theoretical-Practical Study.....	507
PAULINA FORMA, ANNA KANABROCKA, JULIA WRONA, Streetworking – The Stage of Community Presence	519
PAULINA FORMA, ANNA KANABROCKA, NATALIA ZYS, Streetworking – Introduction/Engagement Stage in the Local Community	531
PAULINA FORMA, ANNA KANABROCKA, NATALIA OSET, Streetworking – Building Relationships Stage	545
PAULINA FORMA, ANNA KANABROCKA, KATARZYNA GOŁĘBIEWSKA, Streetworking – Support and Intervention Stage.....	553

BADANIA I KOMUNIKATY

BOŻENA KANCLERZ, PAULINA PERET-DRAŻEWSKA, LUCYNA MYSZKA-STRYCHALSKA, MATEUSZ MARCINIAK, EWA KARMOLIŃSKA-JAGODZIK, Zmiany w zakresie miejsca zamieszkania, sytuacji rodzinnej i ekonomicznej w czasie epidemii COVID-19 w kontekście poczucia bezpieczeństwa współczesnej młodzieży akademickiej	569
ZOFIA OKRAJ, „Triada pasji” w twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich – relacja z badań	587

MAGDALENA PIORUNEK, Nierozwiązany problem opieki nad osobami starszymi – polskie opiekunki/opiekunowie osób starszych w Niemczech	607
KATARZYNA LIPSKA, TOMASZ WAJS, SANDRA KLIMCZAK, Wierzę, więc się nie lękam? – o roli religijności i duchowości w związku z lękiem przed COVID-19	625
PAWEŁ KURTEK, MATEUSZ BIENIEK, The regulatory role of soft fascination with nature and Nature Relatedness in improving the voluntary attention	651
ALICJA BAUM, JOANNA ŁUKASIEWICZ-WIELEBA, Nadzieja na sukces i satysfakcja z życia utalentowanych sportowczyń i sportowców.	669
PAULINA FORMA, ELIZA MAZUR, EDYTA LAURMAN-JARZĄBEK, MONIKA SZPRINGER Poczucie gniewu i natężenie lęku wśród osób odbywających karę pozbawienia wolności	687
TOMASZ WARCHOŁ, Inspiration activity of primary school pupils during non-formal education classes – Research report	709
RECENZJE, SPRAWOZDANIA, OPINIE	
KAROLINA WIŚNIEWSKA, JUSTYNA MIKO-GIEDYK, BARTŁOMIEJ KOTOWSKI, Sprawozdanie z XXXVI Letniej Szkoły Młodych Pedagogów i Pedagożek im. Marii Dudzikowej.	727

BIOPSYCHOSPOŁECZNY ROZWÓJ CZŁOWIEKA

Przeгляд wybranych tekstów

BIOPSYCHOSPOŁECZNY ROZWÓJ CZŁOWIEKA

Z okazji jubileuszu piętnastolecia tytułu czasopisma: „*Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*” mam zaszczyt zaprezentować Państwu specjalną wkładkę do tomu 43: „*Biopsychospołeczny Rozwój Człowieka. Przegląd wybranych tekstów*”, opracowaną w ramach projektu pt. Jubileusz 15-lecia tytułu: „*Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*” (projekt dofinansowany ze środków budżetu państwa, przyznanych przez Ministra Edukacji i Nauki w ramach Programu pod nazwą „*Doskonała nauka II*”).

Przez ostatnie piętnaście lat nasze czasopismo konsekwentnie dążyło do promowania wiedzy i badań z zakresu rozwoju człowieka w kontekście biologicznym, psychologicznym i społecznym. Czasopismo stało się platformą wymiany myśli, idei i wyników badań, które przyczyniają się do lepszego zrozumienia złożoności ludzkiego rozwoju. Dzisiejsza publikacja jest nie tylko hołdem dla dotychczasowych prac, ale również inspiracją do dalszych badań i odkryć. Dziękuję wszystkim Autorom, Redaktorom i Czytelnikom za ich wkład i zaangażowanie. Zapraszam do zapoznania się z poniższymi streszczeniami prac naukowych, jak również towarzyszącymi im plakatami dostępnymi na stronie: <https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/home/jubileusz/>.

dr hab. Paulina Forma, prof. UJK
z-ca redaktor naczelnej

BIOPSYCHOSOCIAL HUMAN DEVELOPMENT

On the occasion of the fifteenth anniversary of the title of the journal “*Pedagogical Studies. Social, Educational, and Artistic Issues*,” I am honored to present to you a special supplement to Volume 43: “*Biopsychosocial Human Development*,” prepared as part of the project titled 15th Anniversary of the Title: “*Pedagogical Studies. Social, Educational, and Artistic Issues*” (the project was funded by the state budget, granted by the Minister of Education and Science under the program “*Excellent Science II*”).

Over the past fifteen years, our journal, under this title, has consistently aimed to promote knowledge and research in the field of human development within biological, psychological, and social contexts. The journal has become a platform for the exchange of ideas, thoughts, and research findings that contribute to a better understanding of the complexity of human development. This supplement is not only a tribute to the work accomplished so far but also an inspiration for further research and discoveries. I would like to thank all the Authors, Editors, and Readers for their contributions and dedication. I invite you to explore the summaries of the scientific works presented below, as well as the accompanying posters available on the website: <https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/home/jubileusz/>.

dr hab. Paulina Forma, prof. UJK
Deputy Editor-in-Chief

Kod QR do plakatów / QR code for posters



Karolina Wiśniewska (Karolina Wiśniewska, *Zasoby rodzinne a funkcjonowanie dziecka przewlekle chorego*)

DOI 10.25951/12905

Pragnę przypomnieć artykuł poświęcony funkcjonowaniu dziecka przewlekle chorego w rodzinie. Choroba przewlekła jest zjawiskiem negatywnym i obciążającym dla dziecka oraz całego jego najbliższego otoczenia. Zmienia ich codzienność, wymaga dostosowania się do procesu leczenia i jego warunków. Powoduje u dziecka stale narastający stres, a także stawia nowe wymagania, którym musi ono sprostać. W takiej sytuacji to rodzina powinna zapewnić mu poczucie bezpieczeństwa, zrozumienie, miłość i akceptację, jak również okazać niezbędne wsparcie. Często możliwe jest to dzięki posiadanym zasobom. W wielu przypadkach ułatwiają one radzenie sobie jej z kryzysami, do których można zaliczyć również chorobę. Celem artykułu jest ukazanie znaczenia zasobów, jakie posiada rodzina, dla funkcjonowania dziecka przewlekle chorego.

Chronic disease is a negative and burdensome phenomenon for child and his entire immediate environment. It changes their daily life and requires adaptation to the treatment process and its conditions. It causes constantly increasing stress for child, and also sets new requirements that must cope with. In this situation, the family should provide child with a sense of security, understanding, love and acceptance, and show him the necessary support which is possible thanks to resources that child has. In many cases, they make it easier to cope with crises, which can also include illness. The aim of the article is to show the importance of family resources for functioning of chronically ill child.

Omawiany tekst:

<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/39.pdf> (s. 137–150)

Aneta Haligowska (Maksym Wyderski, *Marginalizacja społeczna ludzi starszych*)

DOI 10.25951/12906

Przedmiotem analizy jest artykuł Maksyma Wyderskiego.

Starzenie się ludności jest jednym z kluczowych problemów społecznych we współczesnym świecie. Okres późnej starości to część życia człowieka, która niejednokrotnie kojarzona jest z wieloma stereotypowymi, negatywnymi poglądami i uprzedzeniami. Starzenie się jest procesem nieuniknionym, naturalnym, nierozzerwalnie związanym z upływem czasu. Jest to trudny etap i ze względu na specyficzne potrzeby seniorów, które często są powodem marginalizacji i ich wykluczenia społecznego, stawia przed państwem oraz jego organami konieczność tworzenia polityki pozwalającej zapewnić tej grupie społecznej godne warunki życia.

The subject of the analysis is the article by Maksym Wyderski. The aging population is one of the key social problems in the modern world. The period of old age is a part of human life that is often associated with many stereotypical, negative views and prejudices. Aging is an inevitable, natural process, inextricably linked to the passage of time. This is a difficult period and due to the specific needs of seniors, which are often the reason for their marginalization and social exclusion, it makes it necessary for the state and its bodies to create a policy that will ensure decent living conditions for this group of people.

Omawiany tekst:

<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/30.pdf> (s. 11–22)

Aleksandra Kotwica (Anna Winiarczyk, *Trudności wychowawcze dzieci w obiektywie rodziny migracyjnej*)

DOI 10.25951/12907

Artykuł skłania do refleksji poprzez ukazane w nim trudności wychowawcze, jakie mogą przejawiać dzieci dotknięte czasową niepełnością rodziny. Autorka przeprowadziła badania na terenie Kielc, posługując się metodą sondażu diagnostycznego. Wśród 187 przebadanych dzieci najczęściej występującymi zaburzeniami były: kłamstwo (twierdzenie niezgodne z prawdą – za C. Kupisiewicz i M. Kupisiewicz 2009), spożywanie alkoholu, palenie papierosów, zachowania agresywne czy nieposłuszeństwo. Badania dowodzą, iż przejawiane zachowania stawały się poważniejsze wraz z wiekiem, głównie u chłopców. Ponadto, jak wynika z badań, częściej wykazywały zaburzenia dzieci wychowywane przez matkę, dzieci doświadczające nieobecności rodziców trwającej ponad 12 miesięcy oraz te, których sytuacja materialna była przeciętna lub zła. W artykule został zaprezentowany przypadek szesnastoletniego Janka, przejawiającego trudności wychowawcze, a funkcjonującego w rodzinie czasowo niepełnej.

Bibliografia

Kupisiewicz C., Kupisiewicz M. (2009), *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: PWN.

The article encourages reflection by showing the educational difficulties that may be experienced by children affected by temporary family incompleteness. The author conducted research in Kielce using the diagnostic survey method. Among the 187 children examined, the most common disorders were lying, which is an untrue statement (C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz 2009), alcohol consumption, cigarette smoking, aggressive behavior and disobedience. Research shows that the behavior became more serious with age, mainly in boys. Moreover, according to research, children raised by their mother were more likely to show disorders and those who experienced the absence of their parents lasting more than 12 months and whose financial situation was average or poor. The article presents an individual case of sixteen-year-old Janek, who has educational difficulties and lives in a temporarily single-parent family.

Omawiany tekst:

<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/40.pdf> (s. 159–178)

Roksana Dobek (Katarzyna Rogozińska, *O potrzebie kształcenia studentów – przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w zakresie emisji głosu*)

DOI 10.25951/12908

Katarzyna Rogozińska w artykule pt. *O potrzebie kształcenia studentów – przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w zakresie emisji głosu* przedstawia szereg zalet wynikających z nauki przedmiotu emisji głosu dla przyszłych nauczycieli. Z publikacji możemy dowiedzieć się, co wpływa na utrzymanie aparatu mowy w należytej kondycji. Ponadto z zaprezentowanych przez autorkę badań wynika, że studenci doskonale zdają sobie sprawę, jak ważna i potrzebna jest nauka emisji głosu. Niniejszy tekst stanowi cenne źródło wiedzy, ponieważ głos jest jednym z najważniejszych narzędzi wykorzystywanych w zawodzie nauczyciela. Treści w nim zamieszczone są cenną wskazówką zarówno dla wykładowców, jak i przyszłych pedagogów.

Katarzyna Rogozińska in the article entitled: *About the need to educate students – future teachers of pre-school and early school education in the field of voice emission* presents a number of advantages resulting from learning the subject of voice emission for future teachers. From the publication we can learn what influences the maintenance of the speech apparatus in proper condition. Moreover, the research presented by the author shows that students are perfectly aware of how important and necessary it is to learn voice production. This text is a valuable source of knowledge because the voice is one of the most important tools used in the teaching profession. The content contained therein is valuable advice for both lecturers and future educators.

Omawiany tekst:

<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/35.pdf> (s. 77–88)

Kornelia Krzysztofik, Gabriela Leśniewska (Monika Kubiak, *Baśnioterapia jako nowatorska forma prowadzenia zajęć logopedycznych z dziećmi w wieku przedszkolnym*)

DOI 10.25951/12909

Wybrany artykuł stanowi źródło wiedzy i inspiracji dla nauczyciela w jego pracy pedagogicznej, dlatego zainteresował nas – przyszłych pedagogów. Celem tekstu jest przedstawienie metody stosowania baśni na zajęciach logopedycznych. Autorka udowadnia w nim, iż baśnioterapię można wykorzystać w pracy logopedycznej. Przedstawia trzy kluczowe elementy programu logopedycznego: sylwetkę logopedy posiadającego niezbędne kompetencje, uczestników terapii i środki terapeutyczne – baśnie, które dobiera specjalista, zwracając uwagę na cele profilaktyczno-edukacyjne i logopedyczne. Autorka prezentuje także program wykorzystujący baśnie do rozwijania kompetencji mowy dziecka, uwzględniając aspekty pedagogiczne i logopedyczne. Baśnioterapia urozmaica zajęcia i sprzyja rozwojowi dziecka, co czyni ją skuteczną formą terapii.

The article is a source of knowledge and inspiration for the teacher's pedagogical work, hence it was of interest to us – future educators. The text's purpose is to present a method of using fairy tales in speech therapy classes and to prove it can be used in speech therapy work. Three key elements of the program are presented: a speech therapist with the necessary competence, the therapy participants and the therapeutic means of fairy tales, the specialist selects based on the therapy preventive-educational goals. The author also presents a program using fairy tales to develop the child's speech competence accounting for pedagogical and speech therapy aspects. Fairy tale therapy adds variety to the classes, promoting the development of the child, making it an effective form of therapy.

Omawiany tekst:

https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/36_37.pdf (s. 85–100)

Sandra Nurek, Gabriela Paluch, Patrycja Pietrowska, Wiktoria Lamczyk (Maciej Żywno, *Wolontariat w dobie pandemii COVID-19*)

DOI 10.25951/12910

Wolontariat w pandemii to zagadnienie niezwykle istotnie społecznie, gdyż tworzony jest przez „ludzi z pasją oddających się pracy na rzecz innych i realizujących sensowne i pożyteczne zadania” (Kotlarska-Michalska 2018, s. 32). Pandemia COVID-19 wpłynęła ogromnie na nasze codzienne życie. Miała zasięg zarówno globalny, jak i lokalny, dotykając przy tym wszystkie grupy wiekowe, społeczne i zawodowe. Znaczna grupa osób potrzebowała różnych form pomocy i wsparcia w tym trudnym czasie. Badania pilotażowe zaprezentowane przez autora artykułu skupione były na funkcjonowaniu wolontariuszy i organizacji społecznych w czasie pandemii, identyfikując również trudności i sposoby radzenia sobie z lękiem. Wnioski z zaprezentowanych badań są istotne dla rozwoju pracy wolontariuszy i organizacji społecznych w okresie pandemii, gdyż promują codzienną solidarność i zmieniający się styl wolontariatu.

Bibliografia

Kotlarska-Michalska A. (2018), *Společne i jednostkowe uwarunkowania pomocy drugiemu człowiekowi*, w: M. Piorunek (red.), *Společne i jednostkowe konteksty pomocy, wsparcia społecznego i poradnictwa*, t. 1, Poznań: Wydawnictwo UAM.

Volunteering during a pandemic is an extremely socially important issue, because it is created by „people passionately devoted to working for others and carrying out meaningful and useful tasks” (Kotlarska-Michalska 2018, p. 32). The COVID-19 pandemic has had a huge impact on our daily lives. It had both global and local reach, touching all age, social and professional groups. A significant group of people needed various forms of help and support during this difficult time. The pilot research presented by the author focused on the functioning of volunteers and social organizations during the pandemic, also identifying difficulties and ways of dealing with anxiety. The conclusions from the presented research are important for the development of the work of volunteers and social organizations during the pandemic, because they promoted very day solidarity and the changing style of volunteering.

Omawiany tekst:

<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/38.pdf> (s. 131–144)

Martyna Basiak, Katarzyna Czarkowska (Patrycja Pańtak, *Najważniejsze jest dobro dziecka, czyli władza rodzicielska przed i po rozwodzie*)

DOI 10.25951/12911

Autorka analizuje wpływ rozwodów na dzieci w polskim społeczeństwie, skupiając się na psychice i społecznym funkcjonowaniu dzieci. W kontekście wzrostu częstotliwości rozwodów w Polsce, gdzie oboje rodziców zachowuje władzę rodzicielską, priorytetem sądu jest dobro dziecka. Dzieci, reagując na rozwód, przejawiają różne emocje, często obwiniają siebie, co może skutkować agresywnym zachowaniem wobec rówieśników. Skutki rozwodu objawiają się także opóźnieniem w nauce i nadużywaniem substancji psychoaktywnych. Wnioski z badań wskazują, że negatywne doświadczenia dziecka, wyniesione z domu, mogą zakłócić wzorce relacji rodzinnych, utrudniając w przyszłości założenie własnej rodziny. Wpływają one na życie dziecka zarówno edukacyjnie, jak i społecznie, podkreślając potrzebę troski o jego dobro jako nadrzędną kwestię. W świetle rosnącej liczby rozwodów w Polsce, ważne jest zrozumienie tych skutków i podejście z troską do potrzeb dzieci, aby minimalizować negatywne oddziaływanie rozstań rodziców na życie najmłodszych.

The author of article analyse influence of divorces on children in polish community focusing on physics and social functionality of children. In the context of raising frequency of divorces in Poland where both of parents have full authority of child, priority of court is a kindness of child. Children while reacting on divorce shave a different emotions often blaming themselves which can cause aggressive behavior against their colleagues. The impact of divorces reveal learning delay and abusing psychoactive substances. Results of researching show that negative experience of child taken from home can disturb patterns of family relations making hard to create a own family. This circumstances influence on child life either on education and social, emphasizing the need of care as the overriding issue. In the light of raising divorces in Poland, the important thing to realise this circumstances and approach with kindness to necessary of child to minimize the negative effect on life of the youngest.

Omawiany tekst:

<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/38.pdf> (s. 73–90)

Karolina Kaczmarczyk, Milena Konwa, Daria Kopeć, Natalia Łata

(Aleksandra Szczygieł, *Era multimediów – niebezpieczeństwa, wyzwania i możliwości dla edukacji i wychowania*)

DOI 10.25951/12912

Proces postępu cywilizacyjnego utrzymuje swoją dynamikę, sprawiając, że ludzkość jest coraz bardziej „połączona z technologią”. Szczególne zainteresowanie badaczy koncentruje się na wpływie technologii na dzieci i młodzież, gdyż prognozy wskazują wzrost czasu spędzanego online i intensyfikację integracji z urządzeniami cyfrowymi. Nadmierne przebywanie młodych w wirtualnym świecie rodzi problemy, dlatego kluczowe są decyzje rodziców dotyczące korzystania przez dzieci z technologii. Autorka artykułu opisała również, jak istotny jest wpływ ekranów i technologii multimedialnych na rozwój dzieci, podkreślając negatywne konsekwencje nadmiernej ekspozycji, zwłaszcza u małych dzieci. Ekranry mogą zakłócać rozwój mowy, prowadzić do problemów zdrowotnych i wpływać na zdolności społeczne. Dylematy dotyczące ograniczania dostępu do technologii kontra potrzeba rozwijania umiejętności cyfrowych u dzieci rodzą pytania o równowagę między kontrolą a swobodą.

The process of civilization progress maintains its dynamics, making humanity more and more „connected to technology”. Researchers are particularly interested in the impact of technology on children and adolescents, as forecasts indicate an increase in time spent online and intensified integration with digital devices. However, excessive exposure of young people to the virtual world creates problems, hence parents’ decisions regarding their access to technology are crucial. The author of the article also described the importance of the impact of screens and multimedia technologies on children’s development, emphasizing the negative consequences of excessive exposure, especially in young children. Screens can disrupt speech development, lead to health problems and affect social skills. Dilemmas regarding limiting access to technology versus the need to develop children’s digital skills raise questions about the balance between control and freedom.

Omawiany tekst:

<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/39.pdf> (s. 151–169)

Anna Lizis, Magda Wiech (Wanda Dróżka, *Przemiana etosu i roli społecznej nauczycieli w świetle badań biograficznych*)

DOI 10.25951/12913

Autorka w tekście porusza ważne społecznie zagadnienia, szczególnie dziś w dobie kryzysu, dotyczące zawodu nauczyciela. W. Dróżka ukazała zaistniałe zmiany w funkcji nauczyciela, które zaszły na przestrzeni lat, zmieniające się cele edukacyjne i wartości. Zbadła, jak nauczyciele radzą sobie obecnie z nowymi wyzwaniami i oczekiwaniami społecznymi. W społeczną rolę nauczyciela wpisany jest bowiem problem edukacji społecznej, wychowawczego oddziaływania na różnego rodzaju środowiska, propagowania i egzekwowania spektrum kulturowego akceptowanego przez osoby dorosłe i młode pokolenie (Pogorzelska 2021). Artykuł jest analizą zmian zachodzących w zawodzie nauczyciela, prezentowanych w indywidualnych ścieżkach życiowych nauczycieli. Stanowi cenną dyskusję na temat roli edukacji i nauczycieli w społeczeństwie, rysując obraz ewolucji etosu zawodowego nauczyciela na przestrzeni lat.

Bibliografia

Pogorzelska A. (2021), *Nauczyciel w warunkach zmian społecznych. Misja, służba czy zawód na rynku pracy?*, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/11300/1/A_Pogorzelska_Nauczyciel_w_warunkach_zmian_spolecznych.pdf.

In the text, the author raises an important social issue, especially today in times of crisis that the teaching profession is experiencing. Article showed the changes in the teacher's function that have occurred over the years, changing educational goals and values, and how teachers currently cope with new challenges and social expectations. The social role of a teacher includes the problem of social education, educational influence on various types of environments, propagation and enforcement of the cultural spectrum accepted by adults and the young generation (Pogorzelska 2021). The article is an analysis of changes taking place in the teaching profession presented on the basis of teachers individual life paths. It provides a valuable discussion of the role of education and teachers in society, drawing a picture of the evolution of the professional ethos of teachers over the years.

Omawiany tekst:

<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/41.pdf> (s. 11–32)

Patrycja Baj (Patrycja Pańtak, *Najważniejsze jest dobro dziecka, czyli władza rodzicielska przed i po rozwodzie*)

DOI 10.25951/12915

Wybrałam ten artykuł ze względu na obszerną analizę rozwodów, przyczyn rozstań i skutków dla dzieci. Interesujący jest aspekt prawny władzy rodzicielskiej po rozwodzie. Autorka artykułu koncentruje się na problemie władzy rodzicielskiej przed i po rozwodzie, analizując przyczyny rozstania oraz ich skutki dla dzieci. Rozwód zaburza funkcjonowanie rodziny, wpływa na psychikę dzieci, prowadzi do trudności w nauce i regresu w rozwoju. Autorka podkreśla wagę obecności rodziców po rozwodzie oraz konieczność współpracy między nimi. Ważne jest skierowanie działań edukacyjnych i wsparcia psychologicznego dla rodziców i dzieci, aby pomóc im radzić sobie z trudnościami. Konieczne jest zwiększenia świadomości społecznej na temat wpływu rozwodów na dzieci.

Bibliografia

- Czerederecka A. (2019), *Rozwód a rywalizacja o opiekę nad dziećmi*, Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Lewicka M. (2021), *Dziecko w sytuacji rozvodu rodziców. Implikacje pedagogiczne*, „Teologia i Moralność”, 1 (29).
- Żukowski L.J. (2023), *Rozwód a dobro dziecka jako przedmiot badań w OZSS. Perspektywa prawno-psychologiczna*, „IUS NOVUM”, 1, s. 112–129.

I chose the article due to its extensive analysis of divorces, reasons for separation, and the consequences for children. The legal aspect of parental authority after divorce is particularly interesting. The article focuses on the issue of parental authority before and after divorce, analyzing the reasons for separation and the effects on children. Divorce disrupts the functioning of the family, affects the mental well-being of children, leads to developmental regression, and poses challenges in education. The author emphasizes the importance of parental presence after divorce and the necessity of cooperation between them. It is crucial to direct educational efforts and psychological support to parents and children to help them cope with the difficulties of divorce. Increasing social awareness about the impact of divorces on children is essential.

Omawiany tekst:

<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/38.pdf> (s. 73–90)

Eryka Błądek (Bożena Chrostowska, *Potencjał grup samopomocowych w radzeniu sobie ze stygmatyzacją przeniesioną wśród rodziców dzieci z niepełnosprawnością*)

DOI 10.25951/12916

Wybór tego artykułu podyktowany był jego aktualnością – w dzisiejszych czasach coraz więcej dzieci z niepełnosprawnościami doświadcza stygmatyzacji. Autorka podnosi problematykę stygmatyzacji przeniesionej wśród rodziców dzieci z niepełnosprawnością oraz potencjału grup samopomocowych rodziców w zakresie radzenia sobie z tym zjawiskiem. W artykule wskazano, że grupy samopomocowe rodziców dzieci z niepełnosprawnościami mogą być skutecznym narzędziem w radzeniu sobie ze stygmatyzacją przeniesioną.

Bibliografia

- Kosche M. (2011), *Ocena stygmatyzacji w świetle zasad życia społecznego*, „Seminare. Poszukiwania naukowe, 29, 123–136.
- Szczygieł M. (2021), *O percepcji i autopercepcji wybranych grup zagrożonych stygmatyzacją*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Świtaj P. (2008), *Doświadczenie piętna społecznego i dyskryminacji*, Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.

Article talks about the stigma transferred among parents of children with disabilities and the potential of self-help groups of parents in dealing with this phenomenon. The article was selected because of its relevance today, where more and more children with disabilities experience stigmatization. The article indicates that self-help groups of parents of children with disabilities can be an effective tool in dealing with transferred stigmatization.

Omawiany tekst:

<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/32.pdf> (s. 13–28)

Adriana Brewińska, Klaudia Frydrych (Sławomir Cudak, *Kształtowanie wartości dzieci i młodzieży w uwarunkowaniach społeczno-emocjonalnych współczesnej rodziny*)

DOI 10.25951/12917

Autor w swoim artykule podejmuje ponadczasową tematykę – analizę komponentów życia rodzinnego, ich wpływ na formowanie systemu wartości dzieci i młodzieży. W centrum uwagi stawia rodzinę, będącą fundamentem życia jednostki, kształtującą wartości jednostki. Koncentruje się na roli rodziny w budowaniu hierarchii wartości młodego pokolenia, analizuje wpływ przekazywanych wartości na przejawiane zachowania społeczne. Autor poświęca również uwagę negatywnym skutkom zaburzeń więzi emocjonalnych. Przekazanie systemu wartości w rodzinie wymaga bezpośrednich interakcji między rodzicami a dziećmi.

The author addresses a timeless theme in the article, aiming to analyze the components of family life and their influence on shaping the value system of children and youth. The focus is on the family as the foundation of an individual's life, shaping their values. The author concentrates on the role of the family in building the hierarchy of values in the youngest generation and examines the impact of transmitted values on social behaviors. The article also devotes attention to the negative consequences of emotional bond disturbances. The transmission of a value system in the family requires direct interactions between parents and children.

Omawiany tekst:

<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/40.pdf> (s. 45–58)

Gabriela Adamiak (*Monika Kubiak, Baśnioterapia jako nowatorska forma prowadzenia zajęć logopedycznych z dziećmi w wieku przedszkolnym*)

DOI 10.25951/12918

Wybrany artykuł jest istotny, gdyż zwraca uwagę na wykorzystanie baśni w pracy z dziećmi mającymi problemy z wymową. Artykuł podkreśla, że terapia z wykorzystaniem baśni może być istotnym narzędziem w pracy logopedy. Terapia ta zawiera trzy kluczowe elementy: logopeda, dzieci jako uczestników, baśnie, bajki oraz wierszyki dostosowane do wieku i zainteresowań. Ważne, aby logopeda wprowadzał przyjemną atmosferę podczas zajęć, wykonywał poszczególne zadania razem z dzieckiem, a teksty wykorzystanych baśni oddziaływały na rozwój emocjonalny, ruchowy, społeczny, a przede wszystkim na rozwój mowy.

Bibliografia

- Barciś A. (2017), *Bajkoterapia czyli Bajki-pomagajki dla małych i dużych*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Hryniewicka K. (2019), *Baśnie w życiu dziecka. Cechy, funkcje, rola baśni w życiu dziecka, baśnioterapia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe i Edukacyjne SBP.
- Partler C., Partler R. (2012), *Baśnie w przedszkolu: bajkoterapia w pracy z dziećmi*, Kielce: Wydawnictwo Jedność.

The article emphasizes that fairy tale therapy can be a significant tool in the work of a SLP therapist, involving three key elements: therapist, children as participants, fairy tales, stories and rhymes for their age and interests. It's important for the therapist to create a pleasant atmosphere during sessions, perform tasks with the child, and ensure that the texts of the used fairy tales impact emotional, motor, social development, and, above all, speech development.

Omawiany tekst:

https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/36_37.pdf (s. 85–100)

Gabriela Bieniasz (Monika Maciejewska, *Lekcje z pandemii. Doświadczenia kryzysowej edukacji zdalnej*)

DOI 10.25951/12919

Pod wpływem pandemii COVID-19 proces edukacji uległ zmianie. Należało szybko poszukać rozwiązań pojawiających się problemów. Zastosowano nauczanie online, które było gigantycznym eksperymentem społecznym. W artykule skupiono się na edukacji zdalnej w uczelniach wyższych z punktu widzenia studentów. Przeprowadzono badania, w których podstawowym założeniem była teoria transformatywnego uczenia się J. Mezirowa. Miały one charakter sondażowy, a za cel przyjęto rozpoznanie doświadczeń studentów polskich i litewskich w zakresie kształcenia na odległość. Główną część stanowiło zestawienie szesnastu nawyków mentalnych, gdzie respondenci wskazywali na ich wzmocnienie, osłabienie lub brak zmian.

Bibliografia

- Apanowicz J. (2002), *Metodologia ogólna*, Gdynia: Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu.
- Białas K. i in. (2020), *Sytuacja studentów w czasie epidemii koronawirusa. Raport NZS*, Warszawa: Niezależne Zrzeszenie Studentów.
- Czapliński P. i in. (2020), *Raport edukacja. Między pandemią COVID-19 a edukacją przyszłości*, Kraków: Fundacja GAP.

Under the influence of the COVID-19 pandemic, the education process has undergone changes, requiring the exploration of solutions to emerging problems. Online teaching has been implemented, representing a massive societal experiment. The article focuses on remote education in higher education institutions from the perspective of students. Surveys were conducted, with the underlying assumption based on J. Mezirow's theory of transformative learning. They took the form of polls, aiming to recognize the experiences of Polish and Lithuanian students regarding distance learning. The main part of the study involved comparing sixteen mental habits, where respondents indicated whether they were strengthened, weakened, or unchanged.

Omawiany tekst:

<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/41.pdf> (s. 111–132)

Gabriela Bogdan (Barbara Skałbania, *Jak skutecznie pomagać – kompetencje nauczyciela do pomagania uczniom*)

DOI 10.25951/12920

Wybrałam ten artykuł, ponieważ jego autorka koncentruje się na kompetencjach nauczycieli do pomagania uczniom i przedstawia opracowany przez nią katalog kompetencji nauczyciela do działań pomocowych w obszarze edukacji. W niniejszym artykule Barbara Skałbania skupia się na roli nauczyciela we wspieraniu uczniów w rozwoju i osiąganiu pełni potencjału poprzez proces nauki. Artykuł rozpoczyna od wyjaśnienia pojęć związanych z pomocą i dokładnego określenia zarówno wsparcia psychologicznego, jak i pedagogicznego. Autorka analizuje umiejętności nauczyciela, odnosząc się do różnych koncepcji pedagogicznych, i prezentuje zestaw kluczowych kompetencji potrzebnych nauczycielom, by skutecznie wspierać uczniów w procesie edukacyjnym. Głównym celem autorki jest zainspirowanie do refleksji nad silnymi stronami nauczycieli wspierających uczniów.

Bibliografia

- Kosek A. (2016), *Kompetencje nauczyciela w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej – przegląd polskich podejść i koncepcji teoretycznych*, Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie.
- Sikorski M. (2006), *Rozważania o kwalifikacjach pedagogicznych nauczyciela*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej”, 2 (165), s. 125–140.
- Szkolak, A. (2014). *Człowiek – wychowawca – nauczyciel wczesnej edukacji*, w: I. Czaja-Chudyba, B. Sufa, A. Szkolak (red.), *Szanse i zagrożenia w edukacji elementarnej*, Wyd. Attyka, Kraków, s. 23–38.

In this article, the author focuses on the role of the teacher in supporting students in their development and achieving their full potential through the learning process. The article begins by explaining the concepts of support and precisely defining both psychological and pedagogical support. The author analyzes teacher skills, referring to various pedagogical concepts, and presents a set of key competencies needed by teachers to effectively support students in the educational process. The author's main goal is to inspire reflection on the strengths of teachers as support for students.

Omawiany tekst:

<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/31.pdf> (s. 41–56)

Julia Buczek (Magdalena Leżucha, Karolina Czerwiec, *Transpłciowość dzieci i młodzieży*)

DOI 10.25951/12921

Wybór artykułu autorstwa Magdaleny Leżuchy i Karoliny Czerwiec był podyktowany niskim poziomem zrozumienia dla odmienności płciowej w powszechnej świadomości społecznej, który rzutuje na sytuację osób transpłciowych i przyczynia się do ich pogłębiającej się stygmatyzacji w życiu społecznym, przejawów przemocy oraz postaw wrogości wobec mniejszości płciowych. Artykuł pt. „Transpłciowość dzieci i młodzieży” przedstawia specyficzną sytuacją osób, które nie ukończyły 18 roku życia, identyfikujących się z płcią inną niż ta przypisana im przy narodzinach. Omawia także formy wsparcia. Kwestią problematyczną w związku z zagadnieniem tranzycji niepełnoletnich jest zakres ich autonomii do samostanowienia. Warto podkreślić udział dorosłych w procesie korekty płci. Dziecko nie jest pozostawione samo na żadnym z jego etapów, ma wsparcie opiekunów oraz szerokiego grona specjalistów.

Bibliografia

- Czerwiec K. (2021), *Społeczno-kulturowe mechanizmy funkcjonowania osoby transpłciowej*, „Edukacja Międzykulturowa”, 2 (15).
- Leżucha M., Czerwiec K. (2023), *Trudności osób transpłciowych w zakresie respektowania ich praw*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język”, t. 17, s. 193–211, <https://czasopismanaunowe.mazowiecka.edu.pl/index.php/sej/article/view/80> (data dostępu: 6.12.2023).
- Milaszewska O., Sędziak M. (2023), *Uczniowie LGBTQ+ w polskiej szkole*, „Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego UJK w Kielcach”, t. 23, s. 111–119.

The choice of article was motivated by deficient level of understanding of gender diversity among population which has an affect on the current situation of transgender community. Publication “Transgenderism of children and adolescents” tackles the issues faced by transgender people under the age of 18 and their specific status in medical system and in jurisdiction. Within the limits of the article authors discuss practices applied to transgender youth. The concern regarding transgender youth is that of autonomy they should be allowed in the decision to transition. What’s crucial to emphasize is that transitioning child has support of their parent and circle of experts and is not left by themselves at any step of the process.

Omawiany tekst:

<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/41.pdf> (s. 87–110)

Justyna Dubeńska (Anna Winiarczyk, *Trudności wychowawcze dzieci w obiektywie rodziny migracyjnej*)

DOI 10.25951/12922

Proces migracji jest ciągle aktualny i stanowi ważny aspekt współczesnego społeczeństwa. Autorka analizuje wpływ migracji rodziców na zachowanie dzieci. Artykuł dotyka kwestii aktualnych i istotnych społecznie. W obliczu rosnącej liczby migracji zarobkowych, niezwykle ważne staje się zrozumienie skutków tego zjawiska dla dzieci i ich rodzin. Wyniki badań ukazują liczne trudności wychowawcze u dzieci z rodzin migracyjnych, zwłaszcza u chłopców w wieku 16 lat z przeciętną lub złą sytuacją materialną, w przypadku migracji trwającej powyżej roku. Najważniejszym wnioskiem jest potwierdzenie, że nieobecność rodziców wynikająca z migracji istotnie wpływa na funkcjonowanie rodziny i prowadzi do trudności wychowawczych u dzieci. Artykuł może stanowić punkt wyjścia do opracowania skutecznych strategii wsparcia dla rodzin migracyjnych.

Bibliografia

- Butrymowicz M., Kroczyk P. (red.), *Rodzina, ekonomia i migracja. Ujęcie prawne i socjologiczno-ekonomiczne* (2020), Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II.
- Krasnodębska A. (2019), *Zagraniczne migracje kobiet a problem rodziny i małżeństwa*, „Roczniki Nauk Społecznych”, 47 (4), s. 147–165.
- Pustułka P. (2020), *Migracja i płeć w cyklach życia rodzinnego*, „Studia Socjologiczne”, 236 (1), s. 105–130.

The article analyzes the impact of parental migration on children's behavior. The article touches on issues of current and socially significant. In the face of the growing number of labor migrations, understanding the effects of this phenomenon for children and their families becomes extremely important. The results of the study show educational difficulties in migrant families, especially in boys aged 16 with average or bad financial situation, especially in the case of migration lasting over a year. The most important conclusion is the confirmation that parental absence affects family functioning. This article can provide a starting point for developing effective support strategies for migrant families.

Omawiany tekst:

<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/40.pdf> (s. 159–178)

Patrycja Gunia (Anna Winiarczyk, Tomasz Warzocha, *Jeszcze wybór czy już konieczność wykorzystywania przez nauczycieli TIK w edukacji? – opinie studentów kierunków nauczycielskich Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach i Uniwersytetu Rzeszowskiego*)

DOI 10.25951/12923

Wybór treści artykułu jest uzasadniony moim osobistym doświadczeniem w studiowaniu, które bezpośrednio wiąże się z tematem publikacji. Jest to niezwykle ważny temat, ponieważ stał się ogromnym przełomem w edukacji i wywarł znaczący wpływ nie tylko na uczniów, ale także na całe środowisko pedagogiczne. Artykuł jest poświęcony zagadnieniom wykorzystania TIK w edukacji, które autorzy wyjaśniają, wskazując wady i zalety. W sposób fundamentalny miało to uzasadnienie podczas pandemii. W temacie artykułu ujęto indywidualizację procesu nauczania i kształcenia umiejętności pracy w grupach. Wyodrębniono wady, takie jak: brak motywacji, chęci do pracy i poczucie odosobnienia. Artykuł zawiera badania dotyczące poziomu umiejętności nauczycieli w zakresie kształcenia zdalnego. Autorzy twierdzą, że komponentem szkoły w epoce cyfrowej są nowoczesne technologie, które w czasach pandemii stanowiły fundament edukacji.

Bibliografia

- Gajda J. (2007), *Środki masowego przekazu w wychowaniu*, Lublin: Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Penkowska G. (2006), *Komputery w edukacji. Od przedmiotu do metody kształcenia. Od przedmiotu do metody kształcenia*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szczygieł A. (2021), *Status online – plusy i minusy nauczania zdalnego podczas pandemii COVID-19*, „Kultura i wychowanie”, 2.

The choice of the content of the article is justified by my personal study experience, which is directly related to the topic of the publication. This is an extremely important topic, as it has become a huge breakthrough in education and has had a significant impact not only on students, but also on the entire educational environment. The article is devoted to the use of ICT in education, which the authors explain by pointing out the advantages and disadvantages. This was fundamentally justified during the pandemic. The topic includes the individualization of the teaching process and the training of group work skills. Disadvantages such as lack of motivation, willingness to work and a sense of

isolation are singled out. The article includes research on the level of teachers' skills in remote learning. The authors argue that a component of school in the digital age is modern technology, which was the foundation of education in the pandemic era.

Opisywany tekst:

<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/33.pdf> (s. 125–152)

Agata Głodek (Magdalena Lejzerowicz, *Indywidualizacja w działalności wychowawczej i dydaktycznej*)

DOI 10.25951/12924

Artykuł ten stał się moim wyborem, ponieważ porusza tematy dla mnie istotne w procesie mojego kształcenia. Autorka zwraca uwagę na podmiotowe traktowanie dziecka, a szczególnie dziecka z niepełnosprawnością. Odnosząc się do nauczania jak i wychowania, zaznacza, że polskie szkoły podchodzą do tematu indywidualizacji bardzo deklaratorywnie, nie zapewniają dziecku możliwości realizacji indywidualnych potrzeb, co świadczy o przedmiotowym traktowaniu ucznia. Choć jednym z praw dziecka jest traktowanie dzieci podmiotowo, to specyfika systemu edukacyjnego nie oferuje możliwości dostosowania kształcenia do specyficznego dla każdego ucznia tempa i potrzeb rozwojowych.

Bibliografia

- Drwal B. (2021), *Znaczenie indywidualizacji nauczania*, Warszawa: Wydawnictwo Attyka.
- Liberska H., Trempała J. (2020), *Psychologia wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Słupek K. (2018), *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

This article was my choice because it raises topics that are important to me in the process of my education. The author draws attention to the subjective treatment of a child, especially a child with a disability. Referring to teaching and upbringing, he points out that Polish schools approach the topic of individualization very declaratively, not providing the child with the opportunity to meet individual needs, which proves that the student is treated objectively. Although children's rights imply subjectivity, the specificity of the educational system does not offer the possibility of adapting education to the pace and development needs specific to each student.

Opisywany tekst:

<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/28.pdf> (s. 67–84)

Patrycja Hrycko (Eunika Baron-Polańczyk, *Komunikacja sieciowa w hierarchii ważności działań dzieci i młodzieży w opinii uczniów i nauczycieli (raport z badań)*)

DOI 10.25951/12925

W artykule poruszane są kwestie dotyczące technologicznych przesłanek w komunikacji, które mieszczą się w kręgu moich zainteresowań. W dzisiejszych czasach technologia staje się fundamentem niektórych dziedzin życia, co podkreśla rangę opisywanego zjawiska i czyni je niezwykle ciekawym. Myślą przewodnią artykułu jest rozwój technologiczny komunikacji internetowej. Autorka pisze o pogłębianiu więzi komunikacyjnych z wykorzystaniem narzędzi ICT. Komunikacja sieciowa jest dobrym narzędziem, ponieważ dociera do szerokiego grona odbiorców i jest nieograniczona dzięki dostosowanym do tego kanałom sieciowym. Z raportów badań wynika, że kobiety przywiązują większą uwagę do komunikacji sieciowej, częściej stosują instrumenty sieciowe, aby utrzymać kontakt i porozumiewać się lub dzielić się doświadczeniami. Grupą badanych osób byli uczniowie i nauczyciele.

Bibliografia

- Bednarek J. (2008), *Multimedia w kształceniu*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
Manovich L. (2006), *Język nowych mediów*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
Rogulska A. (2012), *Media globalne – media lokalne. Zagadnienia z obszaru pedagogiki medialnej i edukacji regionalnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

The article discusses issues related to technological premises in communication, which are within my area of interest. Nowadays, technology is becoming the foundation of some areas of life, which emphasizes the importance of the described phenomenon and makes it extremely interesting. The main idea of the article is the technological development of Internet communication. The author writes about deepening communication bonds using ICT tools. Network communication is a good tool because it reaches a wide range of recipients and is unlimited thanks to network channels adapted to it. Research reports show that women pay more attention to network communication and use network instruments more often to maintain contact and communicate or share experiences. The group of people surveyed were students and teachers.

Omawiany tekst:

<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/35.pdf> (s. 221–240)

Kamila Pilch (Teresa Giza, *Kształcenie uczniów zdolnych – między inkluzją a segregacją*)

DOI 10.25951/12926

Artykuł ten zainteresował mnie, ponieważ przedstawia temat szczególnie istotny – dotyczy toczącej się dyskusji na temat zasadności tworzenia szkół specjalnych dla uczniów zdolnych. Obecnie w szkołach pojawia się wielu uczniów ze SPE, w tym uczniowie uzdolnieni, którym należy zapewnić kształcenie dostosowane do ich potrzeb. Opisano kształcenie specjalne uczniów zdolnych oraz kształcenie inkluzyjne, łączone z indywidualizacją. W przeprowadzonym badaniu nauczyciele wyrazili swoje opinie na temat tego dylematu. Nauczyciele raczej negują pogląd o potrzebie tworzenia specjalnych szkół dla uczniów zdolnych. Wahają się natomiast w przypadku podziału uczniów na klasy ze względu na poziom zdolności. Artykuł może stanowić bazę do dalszych badań na ten temat.

Bibliografia

- Giza T. (2023), *Teoria i praktyka edukacji inkluzyjnej uczniów zdolnych*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Pietras T., Sipowicz K. (2017), *Wprowadzenie do pedagogiki inkluzyjnej*, Wrocław: Continuo.
- Sękowski A. (2001), *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

This article interested me because it presents a particularly important topic – it concerns the discussion on the validity of creating special schools for gifted students. Currently, there are many students with SEN in schools, including gifted students, who must be provided with education tailored to their needs. Special education for gifted students and inclusive education combined with individualization are described. In the study, teachers expressed their opinions on this dilemma. Teachers tend to deny the idea of the need to create special schools for gifted students. However, they vary when students are divided into classes according to their ability level. The article may constitute a basis for further research on this topic.

Omawiany tekst:

<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/33.pdf> (s. 31–48)

Sandra Sajdak (Aleksandra Szczygieł, *Era multimediiów – niebezpieczeństwa, wyzwania i możliwości dla edukacji i wychowania*)

DOI 10.25951/12927

Artykuł podaje istotne fakty dotyczące globalnej cyfryzacji wpływającej na życie człowieka. Autorka porusza zagadnienia wszechobecności mediów oraz ilości czasu spędzanego przed ekranem, a także opisuje skalę występowania uzależnienia od technologii i skutki tego nałogu, czyli zastąpienie rzeczywistych relacji relacjami online. Nieodpowiednie zachowania w życiu przepełnionym mediami mogą być niwelowane dzięki wsparciu osób korzystających z nich w odpowiedzialny sposób. Autorka udowadnia, iż media mogą być narzędziem wspierającym ucznia w jego rozwoju i wychowaniu. Istotny punkt stanowi piecza nad tym, aby dziecko wykorzystywało media w sposób świadomy.

Bibliografia

- Huk T. (2011), *Media w wychowaniu, dydaktyce oraz zarządzaniu informacją edukacyjną szkoły*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Roguska A. (2012), *Media globalne – media lokalne. Zagadnienia z obszaru pedagogiki medialnej i edukacji regionalnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szkudlarek T. (2009), *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

The article is my choice, because it contains important facts about global digitization affecting human life. The content care about the issues of the ubiquity of the media and the amount of time spent in front of the screen. The author touches on the aspect of the magnitude of the occurrence of addictions to technology and describes their effect, namely the replacement of real relationships with online relationships. Inappropriate actions in a life overflowing with media can be leveled with the support of people using them in an appropriate way. The author proves that the media provide support for the student in his development and upbringing. An important point is to take care of the child's conscious use of media.

Omawiany tekst:

<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/39.pdf> (s. 151–170)

Katarzyna Białobrzeska (Katarzyna Białobrzeska, *Wykluczenie transportowe seniorów*)

DOI 10.25951/12928

Wykluczenie społeczne jest zjawiskiem szczególnie dotkliwym, mającym wpływ na funkcjonowanie człowieka w otaczającej go rzeczywistości społecznej. Jak podkreśla Giddens odnosi się ono do sytuacji, w której jednostki oraz całe grupy społeczne zostają pozbawione pełnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa (Giddens 2007). Można postawić tezę, że do grupy szczególnie narażonej na ekskluzję należą osoby starsze. Celem prezentowanego artykułu jest przybliżenie problemu dotyczącego wykluczenia transportowego seniorów zamieszkujących tereny wiejskie. W artykule podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu badani seniorzy doświadczają ubóstwa komunikacyjnego oraz jak ograniczony dostęp do środków transportu publicznego wpływa na ich funkcjonowanie. Uzyskane wyniki badań wyraźnie wskazują, że osoby starsze doświadczają wielu skutków tego rodzaju wykluczenia, co nie pozostaje bez znaczenia dla jakości ich życia.

Social exclusion is a particularly severe phenomenon that affects a person functioning in the surrounding social reality. As Giddens emphasizes, it refers to a situation in which individuals and entire social groups are deprived of full participation in the life of society (Giddens 2007). It can be argued that older people are particularly vulnerable to exclusion. The aim of the presented article is to enlighten the problem of transport exclusion of seniors living in rural areas. The article attempts to answer the question to what extent the surveyed seniors experience transport poverty and how limited access to public transport affects their functioning. The research results clearly indicate that older people experience many effects of this type of exclusion, which is important for their quality of life.

Omawiany tekst:

<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/old/numery/41.pdf> (s. 209–226)

Krystian Łata (Paulina Forma, *Socjopsychologiczny predyktor dorastania w rodzinie wielodzietnej*)

DOI 10.25951/12929

Wybrany artykuł porusza ważne zagadnienia dotyczące szeroko rozumianego pojęcia adolescencji oraz analizy dorastania młodego człowieka. Autorka skupia się na socjopsychologicznych uwarunkowaniach dorastania dziecka w rodzinie wielodzietnej, określanym jako specyficzny etap w rozwoju młodej jednostki, w której dziecko osiąga podstawowe kompetencje. Opisany jest tu także proces socjalizacji dziecka, która oddziałuje na jego przyszłość. Autorka szczególną uwagę zwraca na zadania rozwojowe realizowane przez dziecko w kierunku jego uspołeczniania. W myśl koncepcji R.J. Havighursta (1953) autorka opracowała źródła zadań rozwojowych realizowanych przez dziecko, wśród których wyróżnia: dojrzewanie fizyczne, naciski kulturowe oraz indywidualne aspiracje i wartości. Wymienia również zadania realizowane przez dziecko w różnym stopniu, których wykonanie świadczy o pomyślnym rozwoju dziecka w stronę dorosłości. Predyktor dorastania w rodzinie wielodzietnej autorka odwołuje do kluczowej triady dla rozwoju adolescenta wchodzącego w interakcje ze środowiskiem społecznym, które jest źródłem wzorców oraz konfrontacji własnego dojrzewania.

The article raises important issues regarding a broad understanding of adolescence and the analysis of a young person's growth according to contemporary pedagogical research, the source of which is the family. The article contains socio-psychological elements regarding the occurrence of children in a large family, which the authors define the stage in the development of young individuals whose child reaches the primary level. It also describes the child's socialization process, which influences its completion. Taking into account attention about the child's activities for his/her socialization. According to the concept of R.J. Havighurst (1953), the author originates from developmental tasks developed by the child, which are distinguished by: physical maturation, cultural pressures and individual aspirations and values. There is also an extension of the task by the child, which leads to the child's development towards adulthood. Predictor of growing up in a large family author of key to key j triad for the development of adolescents interacting with the spread, which are the main patterns and confrontations with their own occurrence.

Omawiany tekst:

<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/28.pdf> (s. 43–50)

Monika Maciejewska (Monika Maciejewska, *Lekcje z pandemii. Doświadczenia kryzysowej edukacji zdalnej a inicjowanie transformatywnego uczenia się studentów*)

DOI 10.25951/12930

Teoretyczny kontekst badania stanowi teoria transformatywnego uczenia się Jacka Mezirowa. Autorka postawiła tezę, że warunki pandemii COVID-19 i związanego z nią lockdownu zmieniły okoliczności uczenia się studentów i mogły się stać przyczyną powstania dylematu dezorientacyjnego. W następnym kroku pojawiły się zmiany nawyków mentalnych, które zapoczątkowały procesu przeramowania w odniesieniu do procesów studiowania. Wyniki przeprowadzonych badań pokazały, że średnio co trzeci student zauważa zmiany (wzmocnienia) w zakresie 8 z 16 nawyków mentalnych prezentowanych w narzędziu badawczym. Jest to potencjał, który przy odpowiednim wsparciu uniwersytetów może zmienić się w transformatywne uczenie się studentów.

Bibliografia

- Costa A.L., Kallick B. (2000), *Habits of Mind: A Developmental Series, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)*, Alexandria, Virginia, USA.
- Klimowicz M. (2020), *Polskie uczelnie w czasie pandemii*, Raport projektu Społ-Tech., <https://centrumcyfrowe.pl/spoltech/polskie-uczelnie-w-czasie-pandemii/> (dostęp: 25.08.2022).
- Mezirow J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.

The theoretical context of the study is Jacek Mezirow's transformative learning theory. The author put forward the thesis that the conditions of the Covid-19 pandemic and the related lockdown changed the circumstances of students' learning and could have caused a disorienting dilemma. In the next step, changes in mental habits occurred, which initiated the process of reframing in relation to the study processes. The results of the research showed that on average every third student notices changes (strengthening) in 8 out of 16 mental habits presented in the research tool. This is a potential, with appropriate support from universities, can turn into transformative student learning.

Omawiany tekst:

<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/41.pdf> (s. 111–132)

Werona Król-Gierat (*Werona Król-Gierat, Zadania i kompetencje nauczyciela języka obcego w kształceniu integracyjnym: model sylwetki idealnej w ujęciu spedydaktyczo-pedeutologicznym*)

DOI 10.25951/12931

Autor wychodzi od założenia, że nauczyciele pracujący w środowisku inkluzji pełnią wielorakie funkcje, przekraczające zadania dydaktyków w klasie, w której uczą się włącznie uczniowie pełnosprawni, bez zdiagnozowanych zaburzeń, deficytów czy specyficznych trudności w uczeniu się. Przemyślenia prowadzą do przedstawienia modelu kompetencji nauczyciela klasy integracyjnej (Bąbka 2001) w ujęciu spedydaktycznym, który dzieli owe kompetencje na specyficzne (wynikające ze swoistych właściwości wychowania i nauczania uczniów pełno- i niepełnosprawnych, obejmujące wiedzę z zakresu pedagogiki specjalnej, psychologii klinicznej oraz liczne umiejętności diagnozujące czy wychowawczo-dydaktyczne) i niespecyficzne (interpersonalne i innowacyjne). Przy tej okazji autorka proponuje wprowadzenie nowego terminu – „spedydaktyka języków obcych”, w celu zdefiniowania działu glottodydaktyki zajmującego się nauczaniem języków obcych podpartym wiedzą na temat potrzeb rozwojowo-edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów z zaburzeniami o szerokim spektrum.

The article assumes that providers working in an inclusive environment perform multiple functions that exceed the tasks of classroom teachers, which result in students without disabilities, without diagnosed problems, diseases or advanced learning difficulties. The considerations lead to an immediate model of the integration class (Bąbka 2001) from a pedagogical perspective, which is divided into others (resulting from specific properties, upbringing and teaching of full- and disabled students, consequences in the field of required pedagogy, psychology of disorders and those stating diagnosing or educational and didactic) and non-specific (interpersonal and discussed). On this occasion, the author proposes the introduction of a new term – foreign language pedagogy, in order to define the section of glottodidactics, which includes foreign language teaching supported by the development and educational needs and psychophysical capabilities of students with a wide range of knowledge.

Omawiany tekst:

<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/24.pdf> (s. 77–90)

Dominika Furman, Paulina Zapała (Maja Piotrowska, *Rodzice i dzieci w trakcie i po rozwodzie. Źródła wsparcia i pomocy*)

DOI 10.25951/12932

Rozprawa dotyczy zagadnień odnoszących się do związku przyczynowo-skutkowego oraz wskazania źródeł wsparcia. Autorka w swoim artykule prezentuje ujęcie diadyczne rozwodu jako cykl przeobrażeń, podążając za koncepcją Judith S. Wallerstein, która wskazuje na trzy różne, aczkolwiek przenikające, etapy rozwodu. Począwszy od destrukcyjnego układu, zaniku wspólnych relacji, braku poczucia szczęścia, braku intymności, braku jakichkolwiek relacji, poprzez przejście do nabywania umiejętności pełnienia oraz budowania nowych relacji w nowej strukturze rodziny. Brak tutaj poczucia bezpieczeństwa i stabilizacji, które pojawią się stopniowo w ostatnim etapie opisującym rodzinę jako „bezpieczny, funkcjonalny związek”. Dane Głównego Urzędu Statystycznego wskazują, że zjawisko rozwodu ma tendencję wzrostową. W 2010 roku odnotowano 61 300 rozwodów, w 2013 – 66 132, natomiast w 2015 roku ponad 67 tysięcy. Rozwód w naszej kulturze jest sprzeczny z przyjętym światopoglądem, co powoduje, iż zjawisko to jest postrzegane jako nieprawidłowości społeczne, niosące ze sobą wiele negatywnych cech. Autorka przedstawiła skutki rozwodu rodziców w odniesieniu do poszczególnych etapów rozwoju dziecka. Badania wskazują, iż dzieci w rodzinach rozbitych mają trudności w szkole, a ich aktywność na zajęciach oraz poziom kulturalny są niższe. Rodzina w czasie trwania konfliktu rozwodowego nie jest dobrym miejscem dla stabilności emocjonalnej, poczucia bezpieczeństwa, budowania wysokiej samooceny, nabywania i utrzymywania kontaktów społecznych. Dla prawidłowego rozwoju dziecka istotne jest utrzymanie więzi emocjonalnej z obojgiem rodziców. Aby niwelować skutki, jakie przynosi ze sobą rozpad małżeństwa zarówno dla małżonków, jak i dla dzieci, należy poszukiwać źródeł wsparcia i pomocy przed wszystkim w najbliższym otoczeniu, w szczególności w rodzinie. Często bywa jednak, iż niezastąpione jest spojrzenie na problem przez osobę bezstronną. Warto więc korzystać ze zinstytucjonalizowanych form i metod wsparcia w kryzysie. Uważamy, że przepracowany przez nas artykuł, przedstawione dane powinny zaowocować wśród czytelników refleksją w zakresie planowania rodziny, aktualnych modeli życia i funkcjonowania rodzin, nabywania umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych i kryzysowych, a także koniecznością wspierania dorosłych i dzieci.

Bibliografia

Wallerstein J.S., Blakeslee S. (2006), *Druga szansa. Mężczyźni, kobiety i dzieci 10 lat po rozwodzie*, Kielce: Wydawnictwo Charaktery.

The dissertation concerns issues arising from cause and effect and sources of support. In her article, the author presents the approach to dyadic division as cycles transformation, following the concept of Judith S. Wallerstein, which points to 3 different, permeating stages of leakage. Starting with a destructive system, loss of connection, lack of access to happiness, lack of intimacy, lack of connection, through to the acquisition of skills, as well as access to a second family. There is no access to security and stability, which appears in the final description of the family as a „safe, functional relationship”. Data from the Central Statistical Office describing the occurrence of an event applicable to extreme growth. In 2010, there were 61,300 occurrences, in 2013 – 66,132, and in 2015 over 67,000. Divorce in our culture is contrary to the introduction of the worldview, which causes this phenomenon to be perceived as other social features that have many features together. Author of the effects for parents in relation to individual stages of child development. Research shows that children in broken families have difficulties at school, their activity in classes and their cultural level is additional. During the event, the family is not a good place for threat, safety, high self-esteem, acquisition and maintenance in society. It is important for the child's development to maintain custody with both parents. In order to eliminate the effects that lead to the breakdown, both for parents and children, it is necessary to look for sources of support and, before all help, in the family. However, it often happened that there was no single, impartial person's perspective on the problem. It is worth using institutionalized forms and methods of support in transport. We believe that the article we have prepared provides data on the fruitfulness of reflective activities in the field of family, current models of life and functioning of families, acquiring skills to use in emergency and crisis situations, as well as the need to support adults and children.

Omawiany tekst:

<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/21.pdf> (s. 73–88)

Diana Głuch (Aneta Płusa, *Wsparcie edukacyjne dziecka z autyzmem*)

DOI 10.25951/12933

Autyzm jest jednym z najczęściej występujących zaburzeń rozwojowych. Autyzm to nie koniec świata. Dziecko nadal będzie dzieckiem, rodzina pozostanie rodziną. Jednak nie ma co ukrywać – wiele rzeczy się zmienia. Trzeba znacząco przeorganizować życie, rodzinę czeka wiele wyzwań. Na ile uda się pomóc dziecku z autyzmem, w dużym stopniu zależy od tego, jak jego rodzina poradzi sobie z nową sytuacją. Artykuł ukazuje, iż do każdego dziecka z autyzmem powinno się podchodzić indywidualnie (Rozetti-Szymańska, Wójcik, Pietras, 2010) dlatego tak ważna jest rola nauczyciela, terapeuty oraz specjalisty w życiu dziecka. Należy użyć dobrane metody oraz systematyczna praca z dzieckiem, może dać mu lepsze szanse rozwoju. W niniejszym artykule ukazane zostały aspekty teoretyczne tego zaburzenia, a także metody pracy z dzieckiem, takie jak: terapia behawioralna, Metoda Opcji, Plany Aktywności, metoda integracji sensorycznej, Metoda Marii Montessori oraz metody relaksacyjne. W kolejnej części artykułu omówiono rolę nauczyciela wspomagającego, który jest bardzo ważny w kształceniu dziecka autystycznego. Współpraca dziecka i nauczyciela daje szansę na pomyślny przebieg edukacji. Warto zwrócić uwagę na fakt, iż wsparcie potrzebne jest nie tylko dziecku, ale również jego rodzicom.

Bibliografia

Rozetti-Szymańska A., Wójcik J., Pietras T. (2010), *Zarys terapii pedagogicznej dzieci z autyzmem*, w: T. Pietras, A. Witusik, P. Galecki (red.), *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia*, Wrocław: Continuo.

Autism is one of the most common developmental disorders. Autism is not the end of the world. A child will still be a child, a family will remain a family. However, there is no denying that many things are changing. You need to significantly reorganize your life. Many challenges await. The extent to which a child with autism can be helped depends largely on how well his or her family can cope with the new situation. The article shows that each child with autism should be approached individually (Rozetti-Szymańska, Wójcik, Pietras, 2010), therefore the role of the teacher, therapist and specialist in the child's life is important. Properly selected methods and systematic work with the child can give him or her better chances for development. This article presents the theoretical aspects of this disorder, which include the concepts and symptoms

of the phenomenon, which are presented in the form of a table. Then, methods of working with children were presented, such as: behavioral therapy, the Option Method, Activity Plans or the sensory integration method, Maria Montessori's method and relaxation methods. The next part of the article is the role of a supporting teacher, who is very important in educating an autistic child. Cooperation between the child and the teacher is important for successful education. It is worth noting that support is needed not only by the child, but also by its parents.

Omawiany tekst:

<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/30.pdf> (s. 37–54)

Natalia Ziemniak, Wiktoria Sopol (Karolina Wiśniewska, *Zasoby rodzinne a funkcjonowanie dziecka przewlekle chorego*)

DOI 10.25951/12934

Wybrany przez nas temat jest ważny ze względu na jego głębokie znaczenie dla zdrowia i dobrostanu dzieci przewlekle chorych oraz ich rodzin. Badanie wpływu chorób przewlekłych na życie dzieci umożliwia lepsze zrozumienie kompleksowych wyzwań, jakie stają przed rodzinami, oraz pomaga w identyfikacji kluczowych obszarów wsparcia. Analiza tej tematyki pozwala skoncentrować się na pozytywnych aspektach życia rodziny, zasobach i potencjale, co może mieć istotny wpływ na poprawę jakości życia dzieci i ich bliskich. Artykuł skupia się na wpływie chorób przewlekłych na życie dzieci i ich rodzin. Choroby te mają negatywny wpływ na funkcjonowanie organizmu, życie codzienne oraz otoczenie dziecka – wprowadzają ograniczenia, generują lęki oraz wpływają na rozwój intelektualny. Rodzina jako pierwsze środowisko życia odgrywa kluczową rolę w zapewnieniu bezpieczeństwa, akceptacji i zrozumienia dziecka z trudnościami zdrowotnymi. Autorka omawia różne aspekty związane z funkcjonowaniem dziecka przewlekle chorego, zwracając uwagę na zasoby rodzinne jako kluczowy element wsparcia. Zasoby te dzielą się na zewnętrzne (formalne i nieformalne powiązania) oraz wewnętrzne (indywidualne, systemowe, ekonomiczne). Konieczne jest skoncentrowanie się na pozytywnych aspektach życia rodziny, jej potencjale i zasobach, a nie jedynie na trudnościach. Analizowany jest również wpływ chorób przewlekłych na życie emocjonalne, fizyczne i intelektualne dziecka.

The chosen topic is important due to its profound significance for the health and well-being of chronically ill children and their families. Examining the impact of chronic diseases on the lives of children allows for a better understanding of the complex challenges faced by families and helps identify key areas of support. The analysis of this subject allows a focus on the positive aspects of family life, resources, and potential, which can significantly contribute to improving the quality of life for both children and their loved ones. The article focuses on the impact of chronic illnesses on the lives of children and their families. These illnesses have a negative influence on the functioning of the body, daily life, and the child's environment – these illnesses introduce limitations, generate fears, and affect intellectual development.

The family, as the primary environment in a child's life, plays a crucial role in providing safety, acceptance, and understanding for a child facing health

difficulties. The article discusses various aspects related to the functioning of chronically ill children, highlighting family resources as a key element of support. These resources can be categorized into external (formal and informal connections) and internal (individual, systemic, economic). The importance is stressed on focusing on the positive aspects of family life, its potential, and resources rather than solely on the difficulties. The impact of chronic illnesses on the emotional, physical, and intellectual life of the child is also analyzed.

Omawiany tekst:

<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/39.pdf> (s. 137–150)

Karolina Staniszevska (Marzenna Magda-Adamowicz, *Kompetencje profesjonalne nauczyciela. Deskrypcje i reinterpretacje*)

DOI 10.25951/12935

Artykuł opisuje podstawową definicję kompetencji, od której wychodzi do szczegółowej analizy kompetencji nauczyciela, bazując na źródłach pedeutologii. Szczegółowo opisane są umiejętności niezbędne w pracy nauczyciela, co uważam za kluczowe dla pełnego zrozumienia tej profesji i skutecznego wykonywania jej obowiązków. Autorka prezentuje własną klasyfikację, wyróżniając pięć kompetencji pedagogicznych: doskonalenie i samokształcenie się dydaktyczne, wychowawcze, moralne oraz twórcze. Podkreśla, że te kompetencje są kluczowe dla efektywnego prowadzenia zajęć. Artykuł akcentuje dynamiczny charakter rozwoju umiejętności pedagogicznych, podnosząc znaczenie refleksyjności i odpowiedzialności nauczyciela. Publikacja stanowi wartościowe źródło informacji dla zainteresowanych tematyką kompetencji nauczyciela oraz procesem edukacyjnym.

Bibliografia

- Kwiatkowska H. (1988), *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Przygońska E. (2010), *Nauczyciel: rozwój zawodowy i kompetencje*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

The article describes the fundamental definition of competences, leading to a detailed analysis of teacher competences based on pedeutology sources. Its content provides a thorough description of the essential skills in teaching, which I consider crucial for a comprehensive understanding of this profession and effective performance of its duties. The author presents her own classification, distinguishing five pedagogical competences: self-improvement and self-education, didactic, educational, moral, and creative. Emphasizing that these competences are crucial for effective teaching, the article highlights the dynamic nature of the development of pedagogical skills, underscoring the importance of a teacher's reflexivity and responsibility. The content of the article is a valuable source of information for those interested in teacher competences and the educational process.

Omawiany tekst:

<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/38.pdf> (s. 11–22)

Magdalena Mercik (Sylwester Zagulski, *Bieżące wyzwania edukacji antydyskryminacyjnej w Polsce*)

DOI 10.25951/12936

Działania antydyskryminacyjne w Polsce to temat aktualny, ale wciąż wywołujący wiele kontrowersji – ważny w obliczu dynamicznie zmieniającego się świata. Artykuł odpowiada na wiele pytań, jakie może zadać współczesny dorosły, upatrujący sensu działania polskiego społeczeństwa i organizacji pozarządowych. We wskazanym tekście można znaleźć rzeczowy opis problemu, charakterystykę trudności; określenie wymogów, które są niezbędne do realizacji problemu oraz przykłady działań mających na celu poprawę bieżącej sytuacji w kraju. Jednym z wniosków po przeczytaniu artykułu jest myśl, że dużą rolę w omówionym procesie odgrywa społeczeństwo, które antydyskryminacji na co dzień nie doświadcza.

Bibliografia

- Branka M., Cieślikowska D. (2010), *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza.
- Fedorowicz M., Sitka M. (2010), *Raport o stanie edukacji 2010. Społeczeństwo w drodze do wiedzy*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M. (2015), *Dyskryminacja w szkole – obecność niesprawiedliwiona*, Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.

Anti-discrimination activities in Poland are a current topic, but still controversial – important from the point of view of the changing world. The article answers many questions that may be asked by a modern adult who sees the meaning of the activities of Polish society and non-governmental organizations. In the indicated text you can find a factual description of the problem and a description of the difficulties that accompany it; determining the requirements that are necessary to implement the problem and examples of actions aimed at improving the current situation in the country. One of the conclusions that emerges after reading the article is the idea that a society that does not experience anti-discrimination on a daily basis plays an important role in the discussed process.

Omawiany tekst:

<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/41.pdf> (s. 133–154)

Julia Abramczyk, Wiktor Gierlak (Katarzyna Szostakowska, *Wielowymiarowość infantylizacji osób starszych – wyniki badań*)

DOI 10.25951/12937

W badaniach dotyczących infantylizacji osób starszych uwzględniono wieloaspektowy charakter tego zjawiska. Infantylicacja, czyli traktowanie seniorów jak dzieci, ma miejsce z powodu spadku sprawności fizycznej i intelektualnej u osób starszych. Przejawia się ona w nadmiernej opiece, kreując obraz bezradnego starszego człowieka zależnego od opiekuna. Zauważalny jest także specyficzny sposób komunikacji, tzw. „baby talk”, często stosowany w kontaktach z osobami starszymi. W Polsce obserwuje się przyrost liczby osób starszych, co stwarza nowe wyzwania związane z opieką nad nimi. System opieki opiera się głównie na rodzinie, która jako pierwsza reaguje na potrzeby seniorów. Jednak zmiany społeczne sprawiają, że potencjał opiekuńczy rodziny słabnie, co stawia przed nią trudności w zapewnieniu opieki nad starzejącymi się członkami. Coraz częściej pojawiają się pytania dotyczące formy oraz miejsca sprawowania opieki. W miarę starzenia się społeczeństwa i ewoluowania nuklearnego modelu rodziny, ludzie zbliżający się do wieku emerytalnego coraz częściej zadają sobie pytanie o szansę na opiekę w przyszłości. Dylematy rodzinne dotyczą wyboru formy opieki, czy to w ramach rodziny, półinstytucjonalnie, czy instytucjonalnie. Decyzje te oparte są na dylematach moralnych i społecznych, gdyż opieka instytucjonalna jest postrzegana negatywnie przez część społeczeństwa. Badania dotyczące infantylicacji osób starszych skupiają się na wykazaniu jej wielowymiarowego wpływu na życie rodzinne i instytucjonalne. Zauważa się rosnące wyzwania związane z zapewnieniem opieki dla starzejącego się społeczeństwa, zwłaszcza w kontekście zmieniających się modeli rodzinnych i narastających potrzeb wsparcia seniorów.

In research on the infantilization of older people, the multifaceted nature of this phenomenon has been taken into account. Infantilization, which involves treating seniors like children, occurs due to a decline in physical and intellectual abilities in older individuals. It manifests in excessive care, creating an image of a helpless older person dependent on a caregiver. A noticeable aspect is the specific mode of communication, known as „baby talk,” often used when interacting with older people. In Poland, there is an increase in the number of older individuals, which presents new challenges related to their care. The care system primarily relies on families, who are the first to respond to the needs of seniors. However, social changes and the nuclear family model weaken the

caregiving potential of families, making it difficult for them to provide care for aging family members. Questions regarding the form and location of care are increasingly arising. As society ages and the nuclear family model evolves, people approaching retirement often find themselves pondering future care. Family dilemmas revolve around the choice of care form, whether it's within the family, semi-institutional, or institutional. These decisions are based on moral and social dilemmas, as institutional care is perceived negatively by some members of society. Research on the infantilization of older people focuses on demonstrating its multidimensional impact on family and institutional life. There is a growing challenge in providing care for an aging society, especially in the context of changing family models and increasing support needs for seniors.

Omawiany tekst:

<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/41.pdf> (s. 195–208)

Artykuły i rozprawy

Realizacja zadania projektowego przez uczniów klasy drugiej szkoły podstawowej – od komplementowania do pytań generujących wytwarzanie pomysłów

Project task implementation by second grade elementary school students – from complimenting to questions that trigger the production of ideas

DOI 10.25951/12938

Wprowadzenie

Motywacją do podjęcia zaprojektowanych badań była niezgoda na nadużywanie kontroli i oceniania uczniów podczas uczenia się. Koncentracja na wynikach, a nie na procesie zdobywania nowej wiedzy, umiejętności i kompetencji dowodzi niedoceniań znaczenia motywacji wewnętrznej w procesie uczenia się, wartości samouczenia się podczas rozwiązywania problemów zgodnych z zainteresowaniami dziecięcymi, radzenia sobie z zadaniami, uzgadniania znaczeń i dzielenia się wiedzą w gronie rówieśników.

Od dawna w edukacji wczesnoszkolnej upowszechniane jest podejście konstruktywistyczne, które promuje aktywizację uczniów (np. Klus-Stańska 2000; Bałachowicz 2009; Filipiak, Lemańska-Lewandowska 2017). W myśl jego założeń podstawowym zadaniem nauczyciela jest organizowanie środowiska uczenia się, w którym uczeń ma możliwość badania, dociekania, wymyślania rozwiązań, popełniania błędów, uczenia się dzięki nim i dzięki samodzielnemu wyciąganiu wniosków. Środowisko aktywizujące konstruowane jest zatem wokół inspirujących materiałów, wyzwalających uczniowską kreatywność, propozycji poszukiwania rozwiązań problemów, kwerendy informacji, pozwalającej na eliminowanie niejasności.

Konstruktywny dialog, informacja zwrotna życzliwie sugerująca, co można poprawić, by zrealizować cele, a więc przejrzyście informująca o ewentualnych wątpliwościach co do proponowanego rozwiązania – jak wskazują wyniki badań (Bergen i in. 2014) – jest najlepszym rozwiązaniem.

W przedstawianych badaniach naszym celem było przeanalizowanie transkryptów dialogów między rówieśnikami po to, aby opisać, jakie typy komentarzy i pytań stymulują krytyczne przemyślenie wstępnych rezultatów tworzenia projektu grupowego oraz wytwarzanie nowych pomysłów. Sądzimy, że analiza i interpretacja uzyskanych przez nas danych pozwoli zarekomendować warunki sprzyjające konstruktywnemu dialogowi, który stymuluje dziecięce kreatywne myślenie w codziennej pracy (nie tylko projektowej) z uczniami klas drugich oraz trzecich.

Przegląd literatury przedmiotu badań

Nasze badania oparliśmy na założeniu, że w trakcie procesu wytwarzania pomysłów dochodzi do kilku zjawisk, m.in. pojawiania się oporu w myśleniu podczas prowadzenia niekonstruktywnych dialogów (np. Luo 2015; Schut i in. 2019). Ważne było zatem obserwowanie, w jakich warunkach pojawiają się w grupach zadaniowych konstruktywne dialogi (w wypadku naszych badań: między rówieśnikami).

Dotychczas prowadzone w tym obszarze badania opierały się na dwuprocesowych teoriach twórczego poznania. Między innymi dotyczyły one śledzenia zarówno konwergencyjnych, jak i dywergencyjnych procesów myślenia (Sowden i in. 2015). Myślenie konwergencyjne ma charakter wartościujący i pociąga za sobą refleksję oraz ocenę różnych pomysłów, natomiast dywergencyjne ma charakter generatywny i pociąga za sobą generowanie nowych myśli i pomysłów. Wyniki badań świadczą o tym, że podczas pracy nad twórczym rozwiązaniem następuje ciągle przechodzenie między obydwooma trybami myślenia. Jest ono niezbędne nie tylko podczas generowania początkowych pomysłów, ale także podczas ich rozbudowania w szersze, grupowe projekty.

Niedawno prowadzone badania nad znaczeniem konstruktywnych dialogów dla generowania pomysłów i wytwarzania kolejnych rozwiązań dotyczyły głównie uczniów wyższych klas szkół podstawowych (np. Van Loon, Van de Pol 2019), średnich (np. Blom, Bogaers 2018) i studentów uniwersytetów (np. Cardoso i in. 2016). Mało jest badań przeprowadzonych wśród dziecięcych zespołów projektowych. Dotychczasowe ustalenia dotyczące pracy zespołów projektowych złożonych z uczniów w wieku od 8 do 12 roku życia (np. Van Mechelen 2016; Schut i in. 2019, 2022) koncentrują się na procesie udzielania konstruktywnej informacji zwrotnej przez nauczycieli (wcześniej zaplanowanej) z uwzględnieniem podstaw dwuprocesowych teorii twórczego poznania (informacje konwergencyjne niższego poziomu, informacje zwrotne dywergencyjne wyższego poziomu).

Przegląd literatury przedmiotu badań wskazuje zatem na potrzebę prowadzenia dalszych poszukiwań, zwłaszcza o charakterze jakościowym, które pozwolą na wdrożenie pogłębionej analizy i interpretacji danych uzyskanych podczas obserwacji zajęć twórczych w kontekście pedagogicznym. Analizy psychologiczne koncentrują się bowiem na badaniach ilościowych i poszukiwaniu zmiennych, które przedstawiają analizowaną problematykę w perspektywie niedostępnej nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej. Mają one charakter badań osobowościowych (np. konieczność zachowania u ekspertów projektowania równowagi między takimi cechami charakteru, jak otwartość i wytrwałość (np. Crilly 2015)).

Badania jakościowe w realiach I etapu edukacyjnego polskiej szkoły umożliwiają zrozumienie, jakie typy komunikatów w ramach dialogów zespołów dziecięcych mogą stymulować dalsze wytwarzanie pomysłów. Zamierzamy zatem ustalić, jak wygląda **konstruktywny dialog między rówieśnikami związany z generowaniem nowych pomysłów w trakcie pracy nad projektem grupowym**. Poszukiwanie odpowiedzi na to pytanie stwarza możliwość wypełnienia luki w wiedzy pedagogicznej na temat tego, jakie komunikaty zwrotne pomagają w wytwarzaniu pomysłów, jakie – w rozwijaniu projektu, czyli tworzeniu kolejnych nowych rozwiązań. Z wcześniejszych badań wiadomo (np. Schut i in. 2019, 2022), że dialogi nie zawsze są konstruktywne, czyli nie zawsze prowadzą do wytwarzania pomysłów. Analizy psychologiczne dowiodły pojawiania się oporu w trakcie zachęcania do rozbudowy projektu, który przejawia się w opisywaniu projektu, zamiast podejmowaniu refleksji nad nim i prób jego rozwinięcia (np. Cummings i in. 2015; Schut i in. 2019). Co ważne, szczególnie nieprzychylnie przyjmowana jest informacja zwrotna od rówieśników, która najczęściej jest odrzucana lub ignorowana (Schut i in. 2019). Należy więc badać, co powoduje zmianę negatywnego nastawienia do rówieśniczych komentarzy. Zamierzamy zatem ustalić, czy i jak wcielenie się rówieśników w role klientów (osób, które będą korzystać z projektu) i realizatorów (osób, które będą wprowadzać projekt w życie), może spowodować pozytywną reakcję projektantów (koncentracja na wspólnym celu: udoskonalenie pomysłu).

Projekt badawczy i uczestnicy

Zadanie, dzięki któremu mogliśmy obserwować grupy dziecięce podczas pracy grupowej, związane było z rozwiązywaniem problemu otwartego, dla którego nie istnieje jedna właściwa odpowiedź. Projekt grupowy składał się

z dwóch części. Najpierw przeprowadzono w klasach I–III badania pilotażowe pt. *Nowoczesny wieżowiec*, których celem było wstępne rozpoznanie dziecięcej pomysłowości. Dzieci otrzymały zadanie: miały narysować projekt innowacyjnego budynku oraz ustnie opisać, co jest w nim nowego i do czego to służy. Po badaniach pilotażowych zdecydowano o przeprowadzeniu badań właściwych w postaci studiów przypadków (żadne z dzieci uczestniczących w badaniu pilotażowym nie brało udziału w badaniach właściwych), korzystając z podejścia metodologicznego wypracowanego dla badań nad projektowaniem edukacyjnym (Bakker 2018). Są one „prowadzone w rzeczywistych warunkach uczenia się – a nie w laboratoriach – w celu opracowania skutecznych rozwiązań złożonych wyzwań stojących przed praktykami edukacyjnymi. Jednocześnie badania są starannie skonstruowane, aby uzyskać teoretyczne zrozumienie, które może służyć pracy innych” (McKenney, Reeves 2018; abstrakt).

Podczas studiów przypadków 6 grup drugoklasistów, uczniów w wieku 7–8 lat ze szkół podstawowych z dwóch różnych miast (Łódź i Kielce), zachęccono do zaprojektowania rozwiązań, które mogłyby być użyteczne na co dzień. Poszczególne grupy dziecięce mogły wybrać temat projektu:

- wymarzony plac zabaw,
- nowoczesne środki transportu,
- nowa koncepcja obchodzenia urodzin,
- gra sportowo-matematyczna.

Na potrzeby artykułu wybrano projekt *Wymarzony plac zabaw*. Był on realizowany przez kilka dni marca i kilka dni kwietnia 2023 roku w tych samych grupach, w trzech etapach:

I etap

- przygotowanie nauczycieli do roli facylitatorów wspierających komunikację między uczniami – przed rozpoczęciem badań nauczyciele wzięli udział w przypominających warsztatach z udzielania informacji zwrotnych w postaci konstruowania pytań krytyczno-twórczych (Bonar, Buła 2019, s. 74–81; Zbróg i in. 2013, s. 94–109) oraz pytań konwergencyjnych i dywergencyjnych w celu stymulowania myślenia pytajnego (Bonar 2012; Szmidt, Płóciennik 2020, s. 249–252);
- przygotowanie uczniów do roli klientów i realizatorów; przed rozpoczęciem projektu grupowego dzieci zostały podzielone przez nauczycieli na zróżnicowane pod względem płci zespoły projektowe złożone z czworga projektantów (P), pary klientów (K) i pary realizatorów (R) – w sumie jedną grupę badaną stanowiło ośmioro dzieci. Integralną częścią przygotowa-

nia było praktyczne ćwiczenie formułowania komunikatów o charakterze komplementowania w trakcie scenek sytuacyjnych w modelu językowym opisanym przez Piotra Zbróga i Zuzannę Zbróg (2009): werbalne wypowiedzi stosowane przez pary klientów i realizatorów zostały wykorzystane podczas realizacji projektu (dane z transkryptu): „Podoba mi się wasze ...”, „Jesteśmy pod wrażeniem ...”. Grupy K i R otrzymały przykłady zdań z lukami, które miały wykorzystać w trakcie konstruktywnego dialogu. Zdania z „ponieważ” zachęcały do argumentowania swojego stanowiska;

II etap

- obserwacja i analiza dialogów w sytuacji tworzenia pomysłów innowacyjnych urządzeń na placu zabaw;
- analiza informacji zwrotnych, które zachęcają dzieci do generowania pomysłów lub powodują powstawanie oporu w trakcie projektowania prototypów;

III etap

- obserwacja i analiza dialogów w sytuacji tworzenia kolejnych pomysłów po informacjach zwrotnych od rówieśników pełniących role klientów i realizatorów;
- analiza informacji zwrotnych, które zachęcają dzieci do generowania nowych pomysłów lub powodują powstawanie oporu.

Ośmioosobowe grupy uczniów klas II pracowały w świetlicy szkolnej pod opieką nauczycieli, którzy nagrywali dyskusję z dziećmi podczas generowania rozwiązań. Uczestniczący w projekcie uczniowie mogli w każdej chwili wycofać się z badań (żadne z dzieci nie podjęło takiej decyzji). Zgody związane z prowadzeniem badań uzyskano w formie pisemnej. Dyrekcja szkoły i rodzice uczniów zostali poinformowani o celu badania, fazach jego prowadzenia i o sposobach wykorzystania danych z transkrypcji. Nauczyciele zostali przygotowani do wspierania myślenia pytajnego dzieci i prowadzenia konstruktywnych dialogów (w naszych badaniach nauczycielki, które prowadziły trening komunikacyjny z parami klientów i realizatorów, to były studentki, przeszkolone z tego typu zajęć w trakcie studiów z pedagogiki wczesnoszkolnej i edukacji polonistycznej). Cały proces udzielania informacji zwrotnych odbywał się w sposób naturalny, bez ingerencji obserwujących badaczek.

Jak we wszystkich badaniach jakościowych zmienne bazują na opisie grupy. Do badań własnych wybrano uczniów klas II ze względu na to, że gru-

py dzieci z tych klas były najliczniejsze na świetlicy w szkołach, w których prowadzono badania. Do badań wybrano szkoły w Kielcach i Łodzi, z którymi badaczki utrzymują systematyczny kontakt (studenci kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna odbywają praktyki, zaś dyrektorzy szkół wchodziły w skład zespołu interesariuszy zewnętrznych dla tego kierunku). Były to zatem tzw. próby „dogodne” (Saumure, Given 2008). Stanowią one jedno z powszechnie stosowanych kryteriów w badaniach jakościowych, w których celem prowadzonych analiz nie jest uogólnienie, ale zrozumienie – a tak jest w projektowanych badaniach. Miejsce przeprowadzania badań w badaniach jakościowych nie jest uwarunkowane kryteriami takimi, jak w badaniach ilościowych. Zróżnicowanie geograficzne nie ma w wypadku tych badań znaczenia ze względu na ich cel i pytanie badawcze (McKenney, Reeves 2018).

Przebieg projektu (sesje projektowe)

Podczas studiów przypadków dziecięce zespoły projektantów (P) pracowały nad rozwiązywaniem wyzwań projektowych. Następnie pary klientów (K) i realizatorów (R) komentowały narysowane prototypy innowacyjnych urządzeń i zadawały pytania, które wcześniej uzgodnili oraz nieuzgodnione, nasuwające się w trakcie dyskusji. Uczniowie mieli zatem swobodę przedstawiania różnych rodzajów informacji zwrotnych.

Przez kilka dni wszyscy pracowali po około 30 minut przed lub po zajęciach obowiązkowych – w czasie pobytu na świetlicy. W trakcie pracy zespołów nauczyciele udzielali poszczególnym grupom konstruktywnego wsparcia, którego celem było stymulowanie kreatywnego myślenia oraz zapobieganie lub przewycięzanie oporu i fiksacji na pierwszej wersji projektu.

Poszczególne fazy sesji projektowych miały następującą strukturę (zob. Van Mechelen i in. 2018; Schut i in. 2019, 2022):

1. Wprowadzenie i uwrażliwienie – sesja wstępna na tydzień przed rozpoczęciem zadania. Ogłoszono rozpoczęcie projektu i przedstawiono krótko, na czym on będzie polegał. Dzieci chętne do uczestnictwa w projekcie wybrały temat, którym chcą się szerzej zajmować, i otrzymały zadania uwrażliwiające, które miały na celu wywołanie refleksji nad tematem projektu (obserwowanie placów zabaw, konstrukcji poszczególnych urządzeń, doświadczanie zabawy na wybranym placu, odczuwanie, jak najbardziej lubię się bawić, co mi sprawia przyjemność, zastanowienie się, jakiego sprzętu brakuje na placu zabaw).

2. Zgłębianie tematu projektowego – wprowadzenie tematyki projektu z informacją o członkach zespołu projektowego (P), klientach (K) i realizatorach (R) – grupy tworzyły się naturalnie na podstawie indywidualnego wyboru tematu. Wspólna refleksja nad tematem projektu zainicjowana była opowiadaniem doświadczeń i przeżyć w kontekście wykonanych w ciągu poprzedniego tygodnia zadań. Członkowie grupy projektowej byli zachęceni do zadawania pytań wyjaśniających („Czego jeszcze nie rozumiecie w projekcie?”), aby pracować nad wspólnym zrozumieniem projektu.
3. Definiowanie punktu widzenia – zdefiniowanie problemu, idealnej sytuacji i kryteriów realizacji projektu. Członkowie grupy projektowej byli zachęceni do zadawania pytań wyjaśniających, aby pracować nad wspólnym zrozumieniem projektu („Których szczegółów jeszcze nie rozumiecie w projekcie?”).
4. Pomysły, selekcja i uszczegółowienie – wytwarzanie, podczas burzy mózgów, pomysłów na nowe urządzenia. Selekcja pomysłów z wykorzystaniem kryteriów realizacji projektu. Uszczegółowienie wybranego pomysłu.
5. Informacje zwrotne na temat pomysłów projektowych – projektanci przedstawiają swój pomysł i otrzymują informacje zwrotne od rówieśników (klientów i realizatorów), którzy wcześniej przygotowali dokończenie zdań na podstawie swoich odczuć: „Szczególnie podoba nam się... i..., ponieważ...”, „Uważamy, że projekt jest przemyślany pod względem/w obszarze..., ale mógłby być lepszy..., ponieważ...”, „Uważamy, że może to być rozwiązanie polegające na..., ponieważ...”. Na tej podstawie grupa projektantów stara się ulepszyć i dopracować pomysł.
6. Udoskonalenie koncepcji – projektanci wybierają informacje zwrotne, dzięki którym pomysł może być ulepszony: „Jak moglibyście...?”, „Co można byłoby zrobić, żeby....?”. Omówienie projektu po poprawie. Budowanie modeli prototypów z dostępnych materiałów w celu rozwinięcia pomysłu projektowego.
7. Informacje zwrotne na temat projektów końcowych – projektanci przedstawiają końcową wersję projektu i otrzymują informacje zwrotne od rówieśników (klientów i realizatorów).

W tym artykule skoncentrowano się na analizie etapu II badań (punkt 5 z faz sesji projektowych), czyli na rozpoznaniu komunikatów zwrotnych, które zachęcają do twórczego myślenia i pomagają dzieciom w przezwyciężeniu lub

unikaniu sytuacji oporu i fiksacji na początkowej wersji projektu (podczas tworzenia pomysłów). Celem analizy będzie także zaprojektowanie podstaw teoretycznych interwencji zwrotnej, którą można wykorzystać w praktyce edukacji wczesnoszkolnej, udoskonalając ją w zależności od kontekstu.

Analiza danych

Wszystkie sesje projektowe były nagrywane, następnie dokonano transkrypcji dyskusji grupowych, koncentrując się na informacjach zwrotnych udzielanych od momentu powstania pierwszej wersji pomysłu. Zastosowano analizę danych werbalnych w następujących krokach:

- 1. Segmentacja transkryptów na jednostki analizy** – informacje zwrotne od klientów (K) i realizatorów (R) oraz bezpośrednie odpowiedzi projektantów (P) były grupowane w pary: informacja zwrotna–odpowieź (tabela 1).

Tabela 1. Model informacja zwrotna–odpowieź

Typ reakcji	Sposób manifestowania reakcji	Przykłady
Reakcje oporu	Zadawanie pytań nieistotnych w tworzeniu projektu / nieistotne, niekonstruktywne komentarze	„A czy mogę tam zabrać moją młodszą siostrę?”, „Chat GPT nam pomoże i za 2 lata będzie możliwe”.
	Ignorowanie lub nieprzyjmowanie do wiadomości ujawnionych mankamentów prototypu/projektu	Wzruszenie ramionami, „Nie wiem i nie obchodzi mnie to”.
	Zaprzeczanie	„Nie zawsze są rodzice”.
	Przeniesienie odpowiedzialności	„To ty powiesz. Kiedy chcesz...”
	Wątpliwości	„A może jest możliwe, tylko o tym nie wiemy”.
	Odrzucanie	„To nie jest dobry pomysł, bo...”

Odpowiedzi typu raport	Opisywanie	„To jest radar”.
	Wskazywanie	Fizyczne wskazanie części urządzenia
	Pokazywanie, jak działa	Pokazanie, jak może wyglądać rozwiązanie
	Wyjaśnianie, jak działa	Opis działania
Odpowiedzi typu porozumienie	Zgoda	„No tak”.
	Niezgoda	„To już tam jest. Nie możemy dawać drugiego”.
	Cisza	[...]
	Pytanie wyjaśniające	„... musi być możliwe?”
	Parafraza	„Czyli jak wezmę tę linę, to z radaru popłynie nowe życie?”
	Potakiwanie	[tak]
	Potwierdzenie	„Tak”.
Odpowiedzi świadczące o rozumowaniu poziomu wysokiego	Przyznanie, że jeszcze problem nie został rozwiązany	„To ja już nie wiem”.
	Refleksja nad poprzednim rozwiązaniem	„Tak, ale może też być kabel”.
Odpowiedzi o charakterze generowania nowych pomysłów	Generowanie nowych pomysłów i eksploracja nowych możliwości	„To możemy zrobić kolorowe ogrodzenie, na razie z «Patyczaków», a potem się zobaczy”.

Obie autorki zakodowały wszystkie pary informacji zwrotnych i odpowiedzi całego zbioru danych niezależnie od siebie. Porównywanie i omawianie zakodowanych danych przez autorki aż do osiągnięcia pełnego konsensusu pozwoliło osiągnąć spójność w kodowaniu (uczestnictwo obu autorek w sesjach projektowych ułatwiło osiągnięcie spójności).

2. Wybór i opracowanie ram kodowania (typy informacji zwrotnych)

– na podstawie modelu wypracowanego przez zespół badawczy Alice Schut (2022) wyróżniono dwa poziomy informacji zwrotnych:

- a. informacje zwrotne niskiego poziomu są podzielone na pytania niskiego poziomu i komentarze niskiego poziomu. Pytania niskiego poziomu to głównie pytania mające na celu uzyskanie informacji. Są one zadawane, gdy oczekujemy wyjaśnienia lub weryfikacji pewnych aspektów projektu (pytania konwergencyjne). Komentarze niskiego poziomu to wyrażenia, które mają na celu wyrażenie pozytywnej lub negatywnej opinii;
- b. wysokopoziomowa informacja zwrotna została podzielona na pytania wysokiego poziomu (dywergencyjne) i pytania generatywne, które wymagają podjęcia refleksji, generowana nowych pomysłów, przewidywania konsekwencji (tabela 2).

Tabela 2. Model informacji zwrotnych niskiego i wysokiego poziomu

Informacje zwrotne niskiego poziomu (myślenie konwergencyjne)	Pytania niskiego poziomu	Prośba	„Możesz mi podać ...”
		Weryfikacja	„Kto to zrobił? Ania czy Adaś?”
		Specyfikacja	„Z jakiego materiału zrobimy/zrobiliście ... ?”
		Definiowanie	„Co to jest według ciebie ... ?”
		Decydowanie	„Na którą wersję się decydujemy?”
	Komentarze niskiego poziomu	Komplementowanie	„To jest super!”
		Krytyka	„To nie tak”.
		Nakaz	„Zrób to!”

Informacje zwrotne wysokiego poziomu (myślenie dywergencyjne)	Pytania wysokiego poziomu	Działanie	„Jak to działa?”
		Przyczyna	„Dlaczego... nie działa...?”
		Skutek	„Co się stanie, gdy...?”
		Funkcja	„Co to jest według ciebie...?”
	Pytania generatywne	Generowanie pomysłów	„Jak możemy to utrzymać, żeby się nie przewróciło?”
		Propozycje	„Czy możemy użyć... zamiast...?”
		Przewidywanie konsekwencji	„Co się stanie, jeśli to się przewróci na dziecko?”

Źródło: badanie własne (opracowanie na podstawie: Schut i in. 2022, s. 111)

3. Identyfikacja i interpretacja wzorców – sformułowanie wniosków.

Wyniki badań

Zgodnie z oczekiwaniami większość informacji zwrotnych na temat pomysłów projektowych (przedstawionych na rysunkach) związana była z komplementowaniem oraz pytaniami weryfikującymi, czyli miała formę komentarza niskiego poziomu.

K: „Uważamy, że.... bardzo podobają nam się wasze pomysły, ponieważ są takie... takie... inne”. [komplementowanie]

K: „Nigdy nie widziałam takich”. [komplementowanie]

K: „Macie mądre pomysły. I jeszcze takie... są... no... że... mocne”. [komplementowanie]

K: „No to ja uważam... ja trochę... ...ja myślę, że są super, bo... ogólnie nigdy czegoś takiego nie widziałam i sama bym takiego nie wymyśliła”.

[komplementowanie]

K: „My się no... namawialiśmy [śmiech] ... że no najbardziej podoba nam się drabina mocy. Byłoby super dostawać coraz więcej i więcej żyć”. [komplementowanie]

Można było zaobserwować bardzo pozytywną reakcję wszystkich projektantów – zadowoleni z pochwał uśmiechali się, podbudowani, ale jednak milczący.

Przypuszczamy, że dzięki temu reakcje oporu (tabela 1) były słabo zaznaczone, natomiast bardzo wyraźnie pojawiły się odpowiedzi typu raport, zwłaszcza wyjaśnianie, jak urządzenie może działać w przyszłości (około połowa wszystkich odpowiedzi). Sądzymy, że świadczy to o wysokim poziomie chęci współpracy w badanych grupach.

Zgodnie z oczekiwaniami, dzięki wskazówkom kierowanym do klientów i realizatorów podczas treningu komunikacyjnego, po komplementowaniu zaczęli oni zadawać pytania niskiego poziomu o charakterze weryfikacyjnym. Celem tych pytań było dowiedzenie się jak najwięcej o projekcie i wyjaśnienie kwestii niezrozumiałych lub wzbudzających wątpliwości. Klienci i realizatorzy skupiali się zatem przede wszystkim na dobrym zrozumieniu projektów, zaś projektanci otwarcie udzielali odpowiedzi:

K: „Nie wiem jeszcze, co to jest na górze, co przypomina rakietę tenisową”.
[specyfikacja]

P: „To jest radar”. [opisywanie]

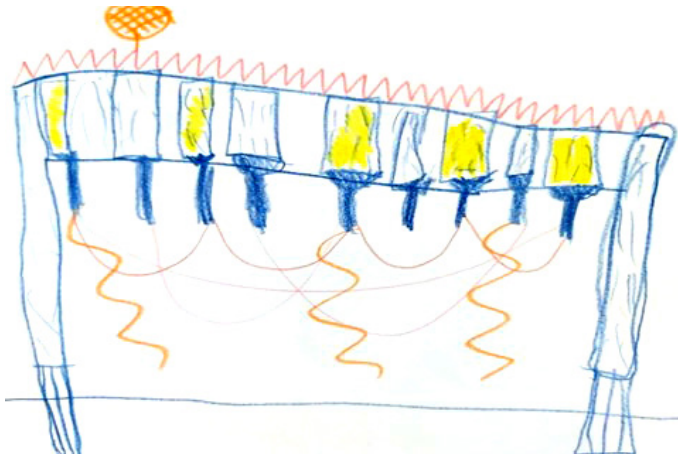
R: „A co on będzie robił?” [działanie]

P: „Ściągał kolejne życie”. [opisywanie działania]

R: „Radar musi mieć prąd, a na placach zabaw nie ma kabli, żeby się dzieci nie podusiły. Skąd go weźmiecie?” [weryfikacja]

P: „Tak naprawdę nie myśleliśmy o tym...” [przyznanie]

P: „Ale lampy są. Z tego samego miejsca weźmiemy”. [refleksja, pomysł]



Rys. 1. Drabina mocy (projektanci, Kielce)

Pytania z czasem prezentowały wyższy poziom rozumowania, gdyż dotyczyły sposobów działania i funkcji danego sprzętu (tabela 2).

Jak można było przypuszczać, projektanci korzystali najczęściej z odpowiedzi typu raport oraz typu porozumienie (tabela 1).

K: „Jak ona działa?” [pytanie o działanie]

P: „Hmm ... jak dziecko trzyma się za linę. To z tego pomarańczowego radaru dostaje kolejne życie”. [opis działania]

K: „Jak dostaje? To płynie przez linę?!” [specyfikacja; funkcja]

K: „Czyli jak wezmę tę linę, to z radaru popłynie nowe życie?” [parafraza]

P: [cisza, naradzają się szeptem] „Tak, ale może też być kabel”. [refleksja]

K: „Czyli żeby dostać życie, trzeba co zrobić? Podpiąć się pod kabel?” [weryfikacja]

P: [wzruszenie ramion, nie wiedzą]

R: „Czy to jest możliwe do realizacji?” [weryfikacja]

P: [narada w grupie] „Ale ... to jest plac zabaw marzeń...” [niezgoda]

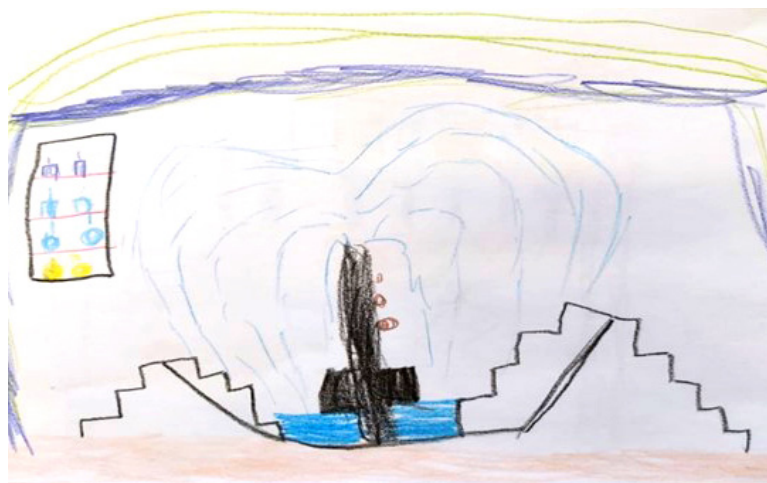
P: „No właśnie, yyy... musi być możliwe?” [propozycje/negocjacje]

P: „A może jest możliwe, tylko o tym nie wiemy”. [wątpliwości]

P: „Chat GPT nam pomoże i za ... dwa lata będzie możliwe”. [opór, niekonstruktywny komentarz]

P: „No właśnie”. [śmieją się]

R: „To może nie życie, tylko siłę? Jak to [pokazuje] ... z coca-coli”. [pomysł]



Rys. 2: Fontanna coca-coli (projektanci, Kielce)

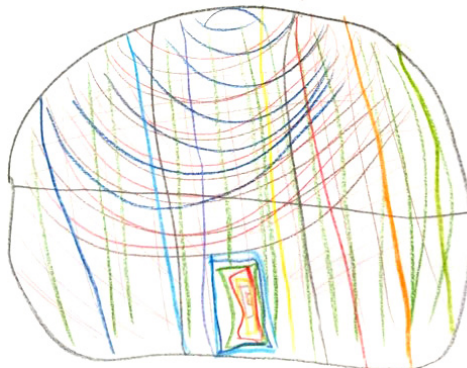
- K: „Ooooo taaaaak!” [zgoda]
 R: „Ale czy... jakieś ostrzeżenie, że to ma dużo cukru i jest niezdrowe...?”
 [specyfikacja]
 K: „Jak często można się podłączać? Co ile...” [specyfikacja funkcji]
 P: „Yyy... jeszcze nie myśleliśmy o tym”. [przyznanie, że nie ma pomysłu]
 P: „Zapiszmy to”. [propozycja/nakaz]
 P: „Zastanowimy się...” [decydowanie/refleksja]
 R: „To OK, bo jak my to niby mamy zrobić...” [pytanie o działanie]
 P: „Ej! Tu by się przydała ścianka wspinaczkowa, żeby dosięgnąć do tej liny, żeby... nie każdy mógł ją sięgnąć!” [nowy pomysł]

Warto zauważyć, że klienci niemal od razu po komplementowaniu przeszli do pytań wysokiego poziomu o charakterze dywergencyjnym. Podobnie realizatorzy. Wbrew oczekiwaniom, nie było zbyt wiele pytań niskiego poziomu o szczegóły konstrukcji (o charakterze konwergencyjnym).

Stosunkowo często występowały także pytania weryfikacyjne, które skutkowały nie tylko odpowiedziami typu raport, ale także potwierdzeniami w postaci potakiwania lub potwierdzania oraz zaprzeczania. W sytuacji, gdy projektanci nie znali odpowiedzi, wzruszali ramionami, sygnalizując, że nie wiedzą, jak odpowiedzieć na pytanie:

- P: „To ja już nie wiem, bo tam... bo tych...” [wzruszenie ramionami]

Należy podkreślić, że większość pytań zadawanych przez klientów i realizatorów umożliwiała konstruktywny dialog, ponieważ dzieci udzielały najczęściej odpowiedzi z kategorii: raport, porozumienie, rozumowanie wysokiego poziomu (tabela 1):



Rys. 3. Szalona wirówka (projektanci, Łódź)

K: „To jest chyba tak, że jak na karuzeli. Byłam kiedyś z mamą i młodym. Jak to jest tak... tak bardzo szybko [pokazuje ręką] to trzeba się przypiąć i wtedy... i wtedy też musi być dorosły. Ja jestem trochę zła, ale musi być” [opisywanie]

K: „No właśnie. A na placu zabaw dzieci są same tylko z kolegami. I co wtedy?” [pytanie wyjaśniające]

P: „No znaczy, trochę tu nie widać... ale w środku... ja myślę, że będzie na przykład miarka... taka... nie wiem”. [pomysł, pokazywanie jak działa, wątpliwości]

R: „Wiem! Wiem! To będzie jak u nas na w-f, będzie taki... jakby to powiedzieć... taki patyk...” [pomysł]

R: „Nooo... i jak nie jesteś duży, to nie możesz wejść”. [zgoda, wyjaśnienie]

R: „I będzie tabliczka!” [pytanie wyjaśniające]

K: „A co jak małe dzieci nie umią czytać i wejdą pod?” [pytanie wyjaśniające]

P: „To ja już nie wiem, bo tam... bo tych...” [wzruszenie ramionami, rezygnacja]

P: „Znowu musimy myśleć”. [śmiech, refleksja]

Ostatnia część dialogu ilustruje wysoki poziom rozumowania (przyznanie, że problem nie został rozwiązany, ale też pojawienie się oporu w postaci rezygnacji – wzruszenie ramionami) po usłyszeniu pytania o skutek zachowania, które nie zostało przewidziane przez projektantów.

Poniżej przykład konstruktywnego dialogu zwrotnego z elementami oporu, który pojawił się po krytycznych uwagach klientów. Projektanci bronili się, również stosując różne typy wypowiedzi:

K: „Więc wasz pomysł jest... że to będzie wirówka?” [weryfikacja]

P: „Tak”. [potwierdzenie]

K: „Ona będzie w pomieszczeniu?” [weryfikacja]

P: „Tak”. [potwierdzenie]

K: „Pod jakimś dachem?” [weryfikacja]

P: „Możemy zrobić rozsuwany dach na lato”. [refleksja]

R: „To nasze zadanie”. [śmiech]

K: „A co jak dziecko zacznie wymiotować?” [weryfikacja]

R: „Mnie się tak zdarza bez przerwy”. [śmiech]

K: „Jak mu się w głowie zakręci?” [weryfikacja]

P: „To jego rodzice się nim zajmą”. [pomysł]

K: „Nie zawsze są rodzice”. [niezgoda]

P: „Zawsze”. [zaprzeczanie]

Końcowa wymiana zdań świadczy o tym, że problem nie został rozwiązany, zaś dialog przerodził się w niekonstruktywną rozmowę. Projektanci dostali czas do kolejnej sesji na wymyślenie sposobów poradzenia sobie z tym wyzwaniem. Jednocześnie cały dialog jest dowodem na to, że klienci próbują zrozumieć ideę projektu, co jest warunkiem porozumienia i otwartości między wszystkimi grupami projektowymi.



Rys. 4. Fruwające sprzęty (projektanci, Łódź)

K: „Uważamy, że pomysł jest czadowy”. [komplement]

K: „I do tego jeszcze te gwiazdy”. [komplement]

R: „No i... i... że jest w hali, i można ją zbudować, bo są zabawy na hali różne...” [opisywanie]

R: „Ale jak mają fruwać? Jak to zbudować fruujące sprzęty? Jak można to utrzymać w powietrzu?” [pytania generatywne]

K: „A co się stanie, jak dziecko spadnie?” [przewidywanie konsekwencji]

P: „Materace będą”. [wyjaśnienie]

P: „Tu są na zielono”. [potwierdzenie]

R: „Ja sądzę, że to dobre rozwiązanie”. [refleksja/zgoda]

K: „Ja też”. [zgoda]

R: „Ej! Ale jak sprzęty fruwią, to materace też będą! Jak je zatrzymamy?” [pytanie generatywne]

P: „Gwoździami na przykład”. [propozycja rozwiązania]

Jak można zauważyć, generowanie rozwiązań o charakterze propozycji następuje po pytaniach wysokiego poziomu: „Jak...?”. Odpowiedzi projektantów były zadowolające, ale i zachęcające do dalszego myślenia. Propozycje wymyślane na bieżąco zyskiwały akceptację lub generowały dalsze wątpliwości, ujęte w kolejnych pytaniach generatywnych.

Refleksja nad poprzednią wersją pomysłu i ewaluacja prowadząca do nowego rozwiązania występowały więc na tyle często, że mogły posunąć naprzód generowanie pomysłów w zespole projektowym, co da się zauważyć w transkrypcie. Trzeba jednak pamiętać, że myślenie refleksyjne u dzieci w młodszym wieku szkolnym cały czas się rozwija (Blom, Bogaers 2018). Z jednej strony zatem nauczyciel nie powinien oczekiwać od każdej grupy projektowej współpracy komunikacyjnej na tym samym poziomie, a z drugiej – uczniowie coraz starsi (np. trzecioklasiści) mogą dysponować jeszcze lepszymi kompetencjami komunikacyjnymi, które wykorzystują podczas pracy twórczej.

W trakcie dyskusji nad tym pomysłem także pojawiały się elementy oporu, ale były one słabo zaznaczone:

R: „Gwoździami?” [ujawnianie mankamentów] „A jak ktoś się skaleczy?” [przewidywanie konsekwencji]

P: [wzruszenie ramionami] [członkowie zespołu rozmawiają szeptem]

P: „To może linami?” [ewaluacja]

Zarejestrowano też pojedyncze sytuacje odrzucenia propozycji rówieśników:

K: „Może zorganizować na tych sprzętach zawody? Fajny byłby tor przeszkód... jest zjeżdżalnia, siłownia, siatka”. [propozycja]

P: [milczenie] „Po co? Po prostu bawimy się...”

P: „Jak chcesz, to możesz zrobić tor przeszkód”. [przeniesienie odpowiedzialności]

Dyskusja i konkluzja

Celem naszego projektu badawczego było przeanalizowanie dyskusji dziecięcej nad tworzonym projektem po to, aby zaobserwować, **jak wygląda konstruktywny dialog między rówieśnikami związany z generowaniem nowych pomysłów w trakcie pracy nad projektem grupowym**. Co ciekawe, konstruktywny dialog podczas kolejnych sesji projektowych związanych z etapami realizacji projektu grupowego pojawiał się na każdym etapie realizacji

projektu, a nie – jak zakładano na podstawie literatury (np. Schut i in. 2019, 2022) – w wyniku zadawania pytań wyższego rzędu (dywergencyjnych i generatywnych).

Przypuszczamy, że stało się tak dzięki poinstruowaniu par klientów i realizatorów, od czego mogą zacząć rozmowę z zespołem projektantów i jakie są ich zadania. Trzy najważniejsze elementy, które – na podstawie analizy danych i obserwacji – możemy rekomendować nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej do wykorzystania w trakcie pracy metodą projektów grupowych to:

skomplementowanie tego, co się podoba rówieśnikom w początkowym zamysle (zbudowanie przyjemnej, życzliwej atmosfery),

wspólne zrozumienie idei projektu poprzez zadawanie szczegółowych pytań (intencją jest poczucie bezpieczeństwa członków wszystkich grup) oraz zaznaczenia wspólnoty celu (każdy członek zespołu dąży do tego samego),

pomoc w wytwarzaniu nowych pomysłów (rozbudowa projektu do realizacji w przyszłości, nie wiemy jak odległej, lub tego, co możliwe).

Przed etapem wspólnego rozumienia projektu obie pary ćwiczyły razem z nauczycielem możliwe wersje komplementowania i udzielania informacji zwrotnych w postaci komentarzy i pytań niższego poziomu i wyższego poziomu (tabela 2). Na tym etapie klienci i realizatorzy otrzymali więc wskazówki, które miały pomóc wszystkim w zrozumieniu, na czym polega projekt.

Sądzymy, że warto zwrócić uwagę na to, iż inspiracja do rozbudowy rysunkowych i myślowych koncepcji projektowych doprowadziła do pojawienia się konstruktywnego dialogu nie tylko w ramach zespołu projektantów, ale także między projektantami oraz klientami i realizatorami. Znaczna część wypowiedzi dotyczyła wyobraźni, fantazji (plac zabaw w kosmosie) i przyszłości, w której swoje miejsce znalazła nawet sztuczna inteligencja („Chat GPT nam pomoże i za ... dwa lata będzie możliwe”). Tego typu dialogi doprowadziły do stawiania pytań wysokiego poziomu i pytań generatywnych (myślenie dywergencyjne). Naszym zdaniem to ważne ustalenie z badań własnych może znaleźć zastosowanie w klasach I–III w trakcie realizacji projektów grupowych: od komplementów, przez pytania o detale, szczegóły w sposób naturalny dzieci przechodzą do zadawania pytań wyzwających wyższy poziom myślenia. Uważamy, że znaczenie miał tu czas (poprzedzający realizację projektu), podczas którego dzieci zostały wprowadzone i uwrażliwione na temat. Ich doświadczenia i obserwacje zostały w kolejnym tygodniu dokładnie omówione. Niewykluczone zatem, że tematyka projektu również zdecydowała o wyjątkowym uwrażliwieniu na projekt ze względu na możliwość praktycznego przygotowania się do niego, zwłaszcza świadomego zbierania doświadczeń na placach zabaw.

Rozpoczynanie od pochwalenia pozytywnych cech projektu od razu wywoływało przyjemne emocje, a nastrój życzliwości przekładał się na otwartość projektantów na propozycje zmian i pytania.

We wszystkich badaniach, które dotyczyły „początkujących projektantów” (np. Cummings i in. 2015; Schut i in. 2019) zaobserwowano, że projektanci na wszystkich poziomach edukacji angażują się w reakcje wskazujące na przyjmowanie postawy obronnej wobec klientów. W naszych badaniach także zdarzały się takie sytuacje. Przypuszczamy, że były one spowodowane brakiem pomysłu na rozwiązanie w danym momencie. Zostawiono więc grupę z zadaniem przemyślenia propozycji lub wymyślenia innego rozwiązania, które byłoby zaakceptowane przez klientów i przedsiębiorców na następnej sesji projektowej. Z literatury przedmiotu wiadomo bowiem, że do efektywnego generowania pomysłów potrzebny jest czas (Fisher 1999; Davies i in. 2013).

Wbrew ustaleniom badawczym (Cummings i in. 2015; Schut i in. 2019) w zespołach pracujących nad projektem innowacyjnego placu zabaw nie tylko nie dochodziło do nadmiernego skupiania się dzieci na pytaniach o szczegóły, ale też dzieci od razu przechodziły do zadawania pytań wyższego poziomu: „Jak to działa?”

Pojawiały się natomiast obserwowane w tych samych badaniach niekonstrukttywne dialogi – wówczas, gdy projektantom kończyły się pomysły na odpowiedzi lub gdy klientom i realizatorom brakowało pomysłów na wsparcie projektantów. Powracali oni wówczas do komplementowania dotychczasowych rozwiązań lub śmiali się, stwarzając wesołą atmosferę.

Nie ulega także wątpliwości, że w projekcie, który polega tylko na rysunkowym zaprojektowaniu urządzenia, gdy spora część – w porównaniu z rzeczywistym wdrożeniem, jak w Design Thinking – przebiega w sferze wyobraźni, niesie ze sobą znaczące korzyści poznawcze i społeczne. Sytuacja, w której projektanci otrzymują pytanie np. o materiały, z których będą wykonane pewne części, wymaga od nich zdobycia wiedzy (od dorosłych, z internetu, od rówieśników, z książek itp.).

Podsumowanie

W przedstawionym badaniu dowiodliśmy, że wspieranie dziecięcych zespołów projektowych w generowaniu pomysłów ma miejsce wówczas, gdy wszystkie dzieci zaangażowane w zadanie koncentrują się na stwarzaniu życzliwej atmosfery, którą – oprócz uśmiechów pokazujących dobre nastawienie – wywołują

komplementy w postaci pochwał konkretnych elementów projektu. Dzięki temu u projektantów pojawia się otwartość na pytania i komentarze od rówieśników. Ważne jest trenowanie w scenkach sytuacyjnych komunikowania się z innymi, poprzez wykazywanie zainteresowania i kierowanie do projektantów szczegółowych pytań o prototyp i jego działanie. To z kolei wywołuje u projektantów poczucie zrozumienia ich intencji i dobrze nastraja do dalszego dialogu, podtrzymując otwartość na nowe wyzwania. Konstruktywny dialog, prowadzący do wspólnego rozumienia idei projektu oraz uzgadnianie decyzji co do dalszych rozwiązań w grupie rówieśników (projektanci, klienci, realizatorzy), jest znaczącym elementem efektywnej współpracy grupowej.

Wniosek ten możemy podtrzymać także na podstawie obserwacji i analizy pracy nad innymi projektami, w których doszło do swoistej nierównowagi między poszczególnymi współpracującymi grupami. Niewystarczające zaangażowanie w wytworzenie atmosfery życzliwości (komentarze niskiego poziomu) oraz zadawanie pytań sprzyjających pogłębieniu rozumienia założeń projektu (konwergencyjnych, niskiego poziomu) sprawia, że wszystkie grupy mniej angażują się w informacje zwrotne o charakterze pytań wysokiego poziomu, co z kolei prowadzi do szybszego zakończenia projektu i wypracowania pomysłu, który nie stanowi spektakularnego przykładu myślenia twórczego uczniów najmłodszych.

Z naszego punktu widzenia wyniki przedstawianych badań, oprócz wartości teoretycznej, spełniają także wymogi praktycznej użyteczności dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i pedagogów pracujących w świetlicach, ponieważ poprzez określoną organizację zadań projektowych dla grup uczniów najmłodszych mogą wspierać rozwój zasobów osobistych uczniów.

BIBLIOGRAFIA

- Bakker A. (2018), *Design research in education: A practical guide for early career researchers*, New York: Taylor & Francis Ltd.
- Balachowicz J. (2009), *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP.
- Bergen C., Bressler M., Campbell K. (2014), *The sandwich feedback method: Not very tasty*, „Journal of Behavioral Studies in Business”, Volume 7; <https://www.researchgate.net/publication/281034931.pdf> (data dostępu: 3.01.2023).
- Blom N., Bogaers A. (2018), *Using linkography to investigate students' thinking and information use during a STEM task*, „International Journal of Technology and Design Education”, doi:10.1007/s10798-018-9489-5.

- Bonar J. (2012), *Rozwijanie zdolności „myślenia pytajnego” dzieci*, „Studia Edukacyjne”, nr 19, s. 257–266.
- Bonar J., Buła A. (2019), *Edukacyjna wartość dziecięcych pytań*, Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Cardoso C., Badke-Schaub P., Eris O. (2016), *Infection moments in design discourse: How questions drive problem framing during idea generation*, „Design Studies”, 46, 59–78, doi:10.1016/j.destud.2016.07.002.
- Crilly N. (2015), *Fixation and creativity in concept development: The attitudes and practices of expert designers*, „Design Studies”, 38, 54–91, doi.org/10.1016/j.destud.2015.01.002.
- Cummings A., Tolbert D., Zoltowski C.B., Cardella M.E., Buzzanell P.M. (2015), *A quantitative exploration of student–instructor interactions amidst ambiguity*, w: R.S. Adams, J.A. Siddiqui (red.), *Analyzing design review conversations* (s. 395–412), West Lafayette, IN: Purdue University Press.
- Davies D., Jindal-Snape D., Collier C., Digby R., Hay P., Howe, A. (2013), *Creative learning environments in education: A systematic literature review*, „Thinking Skills and Creativity”, 8, s. 80–91, doi:10.1016/j.tsc.2012.07.004.
- Filipiak E., Lemańska-Lewandowska E. (2017), *Zabawa jako strategia wspierająca dziecko w jego rozwoju i uczeniu się. Podejście kulturowo-historyczne*, Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Fischer R. (1999), *Uczymy jak myśleć*, Warszawa: WSiP.
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Luo Y. (2015), *Design fixation and cooperative learning in elementary engineering design project: A case study*, „International Electronic Journal of Elementary Education”, 8 (1), s. 601–613, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1078851.pdf> (data dostępu: 3.01.2023).
- McKenney S., Reeves T. (2018), *Conducting Educational Design Research*, London: Routledge, doi:10.4324/9781315105642.
- McLellan R., Nicholl B. (2009), *„If i was going to design a chair, the last thing I would look at is a chair”: Product analysis and the causes of fixation in students’ design work 11–16 years*, „International Journal of Technology and Design Education”, 21 (1), 71–92, doi:10.1007/s10798-009-9107-7.
- Saumure K., Given L. (2008), *Convenience Sample*, w: *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (s. 124–125). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schut A., Klapwijk R., Gielen M., De Vries M.J. (2019), *Children’s responses to divergent and convergent design feedback*, „Design and Technology Education”, 24 (2), s. 67–8, (data dostępu: 3.01.2023).
- Schut A., van Mechelen M., Klapwijk R.M. i in. (2022), *Towards constructive design feedback dialogues: guiding peer and client feedback to stimulate children’s creative thinking*, „International Journal of Technology and Design Education”, 32, s. 99–127, doi:10.1007/s10798-020-09612-y.

- Sowden P.T., Pringle A., Gabora L. (2015), *The shifting sands of creative thinking: Connections to dual-process theory*, „Thinking & Reasoning”, 21 (1), s. 40–60, doi:10.1080/13546783.2014.885464.
- Szmidt K.J., Płóciennik E. (2020), *Myślenie pytajne*, Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Van Loon M., Van de Pol J. (2019), *Judging own and peer performance when using feedback in elementary school*, „Learning and Individual Differences”, doi:10.1016/j.lindif.2019.101.
- Van Mechelen M. (2016), *Designing technologies for and with children: Theoretical reflections and practical inquiry towards a co-design toolkit*, Leuven: KU Leuven – U Hasselt.
- Zbróg Z., Zbróg P. (2009), *Kształcenie kompetencji komunikacyjnej uczniów I etapu edukacyjnego – potrzeby, wiedza, umiejętności*, w: K. Kusiak, I. Nowakowska-Buryła, R. Stawinoga (red.), *Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym* (s. 298–308), Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Zbróg Z., Kaleta-Witusiak M., Walasek-Jarosz B. (2013), *Kompetencje nauczyciela w zakresie sprawnego prowadzenia lekcji*, Kielce: Staropolska Szkoła Wyższa, <https://zasobyip2.ore.edu.pl/uploads/publications/48f625bbfc98f744433-d65407b386de1> (data dostępu: 5.01.2023).

STRESZCZENIE

W tym artykule opisujemy wyniki badań jakościowych, w których brały udział zespoły projektowe złożone z uczniów klas drugich szkoły podstawowej podzielone zadaniami na projektantów–twórców rozwiązania, klientów i realizatorów–pomagających doskonalić projekt. Pary klientów i realizatorów były wcześniej przeszkolone – podczas scenek komunikacyjnych – co do komplementowania oraz zadawania pytań wyjaśniających i generujących pomysły. Celem badania było zaobserwowanie i opisanie, jakie typy komentarzy i pytań stymulują krytyczne przemyślenie wstępnych rezultatów tworzenia projektu grupowego oraz wytwarzanie nowych pomysłów. Problem główny został ujęty w pytaniu: Jak wygląda konstruktywny dialog między rówieśnikami związany z generowaniem nowych pomysłów w trakcie pracy nad projektem grupowym? Poszukiwanie odpowiedzi na to pytanie stwarza możliwość wypełnienia luki w wiedzy pedagogicznej na temat tego, jakie komunikaty zwrotne pomagają w wytwarzaniu pomysłów, jakie – w rozwijaniu projektu, czyli tworzeniu kolejnych nowych rozwiązań. W artykule dokładnie opisano trzy etapy realizacji projektu, przebieg kolejnych sesji projektowych oraz sposoby kodowania i analizy danych (ujęte w tabelach 1 i 2). W analizach przyjęto podejście badawcze oparte na projektowaniu edukacyjnym, w którym metodą podstawową są studia przypadków. Dzięki przeprowadzonej obserwacji i analizie transkryptu możemy zarekomendować warunki sprzyjające konstruktywnemu dialogowi, który stymuluje dziecięce kreatywne myślenie w codziennej pracy (nie tylko projektowej) z uczniami klas drugich, tym bardziej trzecich.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja wczesnoszkolna, projekt grupowy, konstruktywny dialog, informacje zwrotne, komplementowanie, generowanie pomysłów

SUMMARY

In this article, we describe the results of a qualitative study involving project teams of second-grade primary school students divided into designers-creators of the solution, clients and implementers-helping to improve the project. The client-implementer pairs were previously trained during communication role-plays on to how to compliment and ask clarifying and idea-generating questions. The aim of the study was to observe and describe which types of comments and questions stimulate critical thinking about the preliminary results of the group project and the generation of new ideas. The central problem was formulated in the question: What does constructive dialogue that encourages the generation of new ideas look like during group project work? The search for an answer to this question provides an opportunity to fill a gap in the pedagogical knowledge demonstrating which feedback messages help to generate ideas and which ones help to develop the project, i.e. to create additional new solutions. The article describes in detail the three stages of the project, the course of the consecutive project sessions and the ways in which the data were encoded and analysed (Table 1 and 2). The analyses adopt a research approach based on educational design, where the primary method is case studies. Thanks to the carried out observation and the analysis of the transcript, we can recommend conditions that foster a constructive dialogue stimulating children's creative thinking in the daily work (not only project work) with second, and even more so, third grade students.

KEYWORDS: early childhood education, group project, constructive dialogue, feedback, complimenting, idea generation

JOLANTA BONAR – Uniwersytet Łódzki
ZUZANNA ZBRÓG – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 20.07.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.12.2023

Homeschooling in a Society of Change

Edukacja domowa w społeczeństwie zmiany

DOI 10.25951/12939

Introduction

The reality we live in can be described as a period of rapid social change. The events that contributed to a new look at the surrounding reality, i.e. the pandemic or the war on the border of our country, forced people to perceive the world differently. We all understood that we are unable to control many situations, sometimes we are even helpless facing them. The changes that take place around us every day require a new perception on many levels, including education. Education must keep up with globalization, the development of new technologies, and prepare pupils for the social future (Pitula 2021). In many cases, the school is no longer an institution that inspires the trust of parents, which is why they decide to educate their children at home, taking responsibility for the direction and form of their children's education.

Homeschooling is not a completely new form of education, but it has become an alternative to the current system of educating children and youth, gaining the recognition of pupils and their parents who have specific views on innovative goals and methods of work. Parents are at the disposal of methodological and substantive knowledge passed on to children in an alternative way, and in their opinion more useful and even practical. Home educators interpret the education process broadly, without many limitations that they encounter in the adopted system of rigid curricula and mandatory content, in favor of unintentional knowledge and skills. Homeschooling is entering the education system as a social movement that meets the expectations of the information society, distancing itself from systemic institutionalism.

Homeschooling – a “new” social trend

Analyzing the priorities of humanity over the centuries, it can be seen that people have changed their beliefs, views, interests and requirements, hence the conviction that they should not be systematized and treated structurally. The surrounding reality is changeable, therefore social institutions should follow its trend, e.g. education, the compatibility of which with nature should be part of the global social change. State education has been competing with private education for years – more autonomous, open to compromises, blurring patterns, moving away from traditionalism, heading towards the future. Assuming that we are heading towards modernity, homeschooling has become an alternative that inspires us to take up new challenges, usually striving for a responsible choice of a new model of education.

Homeschooling is ‘a social movement based on independent undertakings of individual families, in which parents, driven by concern for the educational fate of their children, take full responsibility for their education, upbringing and socialization, taking over this responsibility from the state, as obliged by international law and national guarantor of the right to education and guardian of the obligation to fulfill it’ (Budajczak 2009). Webster’s Dictionary describes it as ‘the practice of homeschooling one’s own children’ (Webster, 1996).

Homeschooling is gaining more and more supporters, being recognized as a fashionable, new trend in education. Nevertheless, it should be emphasized that it is not a new phenomenon, it has existed for centuries, successfully educating and raise young people. In Poland, it was used at the courts of the nobility, emphasizing Polish values, customs and traditions. It was of great importance in cultivating tradition and Polishness during the partitions. The 19th century and the beginning of the 20th century contributed to its popularity among positivists who wanted to raise the level of education. The takeover of the development of education by the state in the 20th century led to the marginalization of this form of education, but ‘(...) the introduction of Marxist-Leninist ideological and educational concepts to public schools after World War II in People’s Poland, contrary to the historical principles of patriotic and religious education, led to the need to rebuild traditional ,schooling by parents’ (Lewandowski 2009). After the political transformation in 1989, homeschooling became an alternative form of education to general school education. Homeschooling, as a form of teaching in the Polish education system since 1991, is a legally sanctioned departure from the systemic teaching at school; is a form of organizing education outside the school system, in which parents take full responsibility

for the education, upbringing and socialization of their children (Kupisiewicz 2017). Act of March 17, 2021. The Education Law (Journal of Laws of 2021, item 762) regulates the conditions that currently must be met by parents educating children as part of Homeschooling. Pursuant to the provisions, consent to start homeschooling, at the request of the parents, is given by the headmaster of the school where the child is enrolled. Parents are obliged to implement the core curriculum, enabling the child to take the obligatory end-of-year classification exams. Therefore, the student does not attend school classes, learns under the care of parents, but is formally enrolled in school, fulfilling the school obligation to which he is invariably subject. Most families working in the homeschooling system willingly exchange information with their home school (Bielecka-Prus 2018) and join thematic groups to exchange experiences. Although the name of education draws attention to the family home, in practice it does not have to be limited to the home space. Places, forms and methods of work within this education are free and unlimited.

The 21st century offers greater opportunities to use time for alternative education and the content constituting its essence, if only because of new information technologies, the general availability of which opens up new viewing opportunities. In Poland, more and more schools are favorable to homeschooling, providing students with support in the form of appointed coordinators for homeschooling, individual or group consultations with teachers, and teaching materials. The data of the Ministry and Science indicate a great interest in homeschooling. In the school year 2021/22, the number of students was 19,427 (www.dane.gov.pl). The school year 2022/23 brought the number of approx. 31,000 students (Wittenberg 2022), which is not clearly specified due to the fact that the school year lasts and changes related to enrolling children in this form of education.

Undoubtedly, it is worth noting that the School in the Cloud was created, which has been “changing education” since 2015 (szkolawchmurze.org). The guiding principle of the aforementioned institution is for students to implement programs on their own, with the support of teachers from School in the Cloud, on a platform created for this purpose. This school is created by the Society Foundation – a nationwide public benefit organization established in 2011 to increase diversity in education and introduce positive social changes (szkolawchmurze.org). The school also works with students with certificates of special education needs, providing an individual educational tutor who conducts additional classes and therapy. It currently has over 10,000 students enrolled and the number continues to grow.

The most important issues regarding this form of education concern the parents' obligation to educate and raise their children, education for which the family home is the main base, and a specific teaching plan using generally available teaching aids (Ray, 2011).

Homeschooling in the world

The development of civilization, and what is connected with it - education, initially contributed to the inhibition of the development of homeschooling on a large scale. However, this process was subject to changes, which was directly influenced by educational policy and changes in the content of education. The available data show that the countries with the greatest freedom in education policy are the United States of America and Great Britain. In the United States, the beginning of homeschooling is considered to be the 1960s, while in Great Britain and Australia it is considered to be the 1970s (Beck 2006). The dissemination of homeschooling was consolidated with the dissemination of the Internet, which guaranteed access to information necessary to expand knowledge on many levels within various subjects.

In the USA, homeschooling was initially the only form of education, then there was a conflict between homeschooling parents and school institutions, to now find a common way of this system as part of mutual support and cooperation at the level of programs and the education process. The most vivid phases of the homeschooling movement are presented by Chapman, O'Donoghue: (Chapman and Donoghue 2000):

1. Contestation – parents negatively assessed the school system and signed their children out of school.
2. Confrontation – the dispute between the parents and the authorities reached its zenith and led to numerous court cases.
3. Cooperation – in most states, parents gained the right to homeschooling, and students could use the resources of public schools.
4. Consolidation – activity in the field of creating numerous associations, networks of cooperating parents and schools.
5. Divisions – emerging centers of competing schools.

Homeschooling is currently a very popular form of education in the USA, legally covering fifty states of America. In the US, each state has established its own homeschooling regulations. They include:

- Registration of children, if they are enrolled in the school.

- Submission of necessary homeschooling applications and registrations.
- Determining which homeschooling program and curriculum are appropriate for both the child and parents.
- Ensuring that all subjects specified by the state are included in the curriculum.
- Engagement in an information exchange and circle of support by contacting associations and organizations in each state (www.cambrilearn.com).

In the UK, homeschooling or ‘planned homeschooling’ (www.gov.uk) is a popular form of education that is being used by more and more parents, mainly those whose jobs involve frequent travels. A parent has the right to educate their child at home – provided that they inform the local authority and provide full-time education for their child from the age of five. However, the local council retains the right to review the quality of education and may conduct an investigation to ensure that it is appropriate. If the Authority considers that a child is not receiving an appropriate education, it may decide to send the child to a local school. Inspections are aimed at verifying the individual needs of the child and providing them with appropriate support (www.emito.net). The freedom to practice homeschooling, guaranteed by British legislation, also ensures complete freedom as to the forms and methods of teaching, as well as the scope of the curriculum. The parent is not obliged to draw up any teaching plans or reports on their implementation, the required level of education of such a parent is not specified. ‘Home’ students do not have to follow the national curriculum and are not obliged to take exams – however, children can take them (Giercarz-Borkowska 2016).

Motivations for choosing alternative education

The right to education results from the Constitution of the Republic of Poland¹ and is an obligation for people up to the age of 18, and the task of the state is to ensure the possibility of fulfilling this obligation and the possibility of choosing the institution and form of education. They also include homeschooling, the right to which can be found in the Universal Declaration of Human Rights, the Charter of Fundamental Rights of the European Union and the UNESCO

¹ *Constitution of the Republic of Poland of April 2, 1997*, Journal of Laws of 1997 No. 78, item 483 as amended.

Convention against Discrimination in Education. Parents are predisposed to educate their own children also on the basis of their own religion, and the role of the state is to support them in this activity. However, they encounter a number of difficulties, such as: of a financial nature, as the costs of homeschooling are borne by them, which involves limiting earning opportunities or their complete cessation (Giercarz-Borkowska 2021).

Among many questions and doubts about the legitimacy of homeschooling, there is an area of motivation for choosing an alternative form of education.

1. The school system does not meet the emotional and intellectual needs of the child. The child's difficulties in learning prevent them from equalizing educational opportunities in relation to more gifted children, accumulating didactic problems translate into reduced self-esteem, anxiety, depression, withdrawal and discouragement. All this makes it impossible to acquire knowledge at a certain level, adequate to one's own needs and psychophysical abilities.
2. A particularly gifted child, despite the fact that it is mentioned in the Regulation on psychological and pedagogical assistance², cannot count on the development of their passion and predispositions due to the fact that they do not have enough hours, specialists, willingness, but most of all time which the overworked teaching staff still has too little in relation to the needs. This evokes passivity and reluctance to additional development, which can be imperceptible and even troublesome.
3. Motivations for worldview – 'the positive dimension of the worldview motive in undertaking homeschooling implies the conscious creation of the curriculum so that it is consistent with the parental vision of the universe, and not just avoiding the threat of indoctrination with 'foreign' philosophy or indifference to values or their destruction' (Budajczak 2004).
4. Children with behavioral difficulties do not have a chance for a special way of evaluating their behavior, adequate to their needs and social capabilities, which is not entirely inappropriate, principles, rules and norms, the law is the same for all citizens, and the school is to prepare for functioning in society. Nevertheless, the process of socialization does not al-

² *Regulation of the Minister of National Education of August 9, 2017 on the principles of organization and provision of psychological and pedagogical assistance in public kindergartens, schools and institutions* (Journal of Laws of 2020, item 1280 and of 2022, item 1594) announced on July 22, 2020, effective from September 1, 2017.

ways run in the same way, hence the alternative form of education that often limits social contacts, allowing for calming down emotions and shaping a holistic style of behavior.

5. Eliminating stimulants, physical and psychological violence from the school environment, which have a destructive effect on young people and which occur in peer groups, constituting abuse and persecution of a psychosocial nature.
6. Unhealthy competition, which sometimes takes the form of psychological violence. Profanity, ridiculing deficits and imperfections leads to the isolation of individuals, discriminatory behavior that can lead to suicide attempts.
7. Accepting of the child's education with frequent changes of place of residence resulting from the parents' profession.

Despite the commonly held beliefs that a child should be exposed to the 'lashes' of a cruel life, for the sake of 'healthy' tempering (Budajczak 2004), parents – home educators do not share these beliefs, deciding to introduce their children into a world based on other values, principles and beliefs, sparing the child's psyche. Parents decide to protect their own children, especially in the early period of their lives, against excessive intensification of challenges, so that 'toughening' the child does not become their demoralization (Wenklar 2013).

From the perspective of the educational process in a modern society whose changes are constant, the socialization process, which may seem to be omitted, is also important. This is a challenge for parents who should use every social situation to positively influence the child's development. It is important to understand the importance of this process, because 'children in homeschooling spend a lot of time with people of different ages, which is a chance for socialization, perhaps much better than the one at school, where students are divided into age groups, which is unrealistic in adult life' (Mielnicki 2018, p. 113). The key here seems to be the belief that homeschooling does not consist in locking the child at home, without the possibility of contact with peers and the surrounding society, but is open to relationships, freedom, developing interests, expressing one's own opinions and views. It is important that the motives for choosing alternative education for the child stem from positive premises, i.e. the desire to educate for creativity, independence, curiosity of the world. If, on the other hand, the parent feels the need to teach the child, they enjoy it, discover that their child willingly responds to teaching, then the whole process has a good chance of success (Brudka 2009). Therefore, the motivation should be the good of the child and not against the school, teachers or the system.

Thus, homeschooling is not about isolating a child and limiting their relationships with others. This belief is only a false idea of a process whose assumptions are significantly different. Alternative education not only does not interfere with socialization processes, but it can even strengthen them due to good time organization (Frankowska 2014), it is based on the most important social cell, which is the family. The authors of books on homeschooling (Beck 2008; Medin 2000) dispel myths about the lack of socialization, emphasizing that homeschooling does not deprive the child of contact with peers and does not detach them from reality and social realities. Children not only know social values, but also have strong local ties, learn cooperation and critical thinking, contributing to the co-creation of civil society (Beck 2006).

In a society whose nature seems to be constant change, education becomes an important value. Globalization, progress, pandemic, war are challenges that are the essence of modern reality. In a society of change, the flexibility of the concept of education becomes important, openness to new, alternative forms that are not inscribed in the schemes and do not captivate with mandatory content (Pituła 2023). It should be remembered that along with social change, education is needed for the future, not for oneself, but for life.

It should be emphasized that homeschooling as a social movement is not a contesting movement. It focuses on the family, local and school communities, and various organizations that understand the need for social progress and support children and their parents in it. Freedom of access to homeschooling should therefore be the right of every citizen-parent who educates in the spirit of responsibility. The future of societies depends to a large extent on the state of education, which is to keep up with the change, participate in it, and to be its promoter to some extent.

Institutionalism is no longer the most popular form of education nowadays. The implementation of the assumptions of this process must go towards free access to alternative forms of education in symbiosis with the available information resources, which are the source of the global message and the basis for the functioning of permanent learning.

BIBLIOGRAPHY

- Beck C.W. (2006), *Homeschooling: Globalization otherwise?*, "Managing Global Transitions", 4 (2), p. 249–259.
- Beck C.W. (2008), *Homeschooling and social integration*. "Critical Social Studies" (2), p. 59–69.

- Bielecka-Prus J. (2018), *Rodzina w edukacji domowej*, Warszawa: Wydawnictwo Gotów.
- Budka K. (2009), *Edukacja domowa z perspektywy psychologa – szanse i zagrożenia*, w: M.P. Zakrzewscy (red.), *Edukacja domowa w Polsce* (p. 95–102), Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna “Adam”.
- Budajczak M. (2004), *Edukacja domowa*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Budajczak M. (2009), *Edukacja domowa*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku. Suplement*.
- Frankowska A. (2014), *Edukacja domowa jako alternatywa dla nauczania szkolnego*, w: M. Magda-Adamowicz i I. Kopczyńska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna wobec zmieniających się kontekstów społecznych* (p. 162–173), Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Chapman A. i Donoghue T.A. (2000), *Home schooling: An emerging research agenda*, “Education Research and Perspectives”, 27 (1), p. 19–36.
- Gierczar-Borkowska M. (2016), *Edukacja domowa jako egzemplifikacja idei podmiotowości i wolności edukacyjnej*, p. 53–68, <http://www.konferencja.21.edu.pl/uploads/>.
- Gierczar-Borkowska M. (2021), *Warunki praktykowania edukacji domowej w Polsce*, “Kultura. Społeczeństwo. Edukacja”, 2 (20), p. 231–239.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku*, Dz.U. z 1997 nr 78 poz. 483 z późn. zm.
- Kupisiewicz C. i Kupisiewicz M. (2017), *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lewandowski S. (2009), *Potrzeba odbudowy edukacji domowej w rodzinach polskich w XXI wieku*, w: M.P. Zakrzewscy (red.), *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka* (p. 277–289), Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna “Adam”.
- Medin R.G. (2000), *Home schooling and the question of socialization*, “Peabody Journal of Education”, 75 (1,2), p. 107–123.
- Mielnicki K. (2018), *Szanse i wyzwania wychowania do wartości w edukacji domowej*, w: J. Bielecka-Prus (red.), *Rodzina w edukacji domowej* (p. 102–115), Warszawa: Wydawnictwo Gotów.
- Pituła B. (2021), *Nauczyciel wobec zawodowych znaków zapytania*, w: A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczyk (red.), *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej* (p. 39–53), Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Pituła B. (2023), *Kompetencje “Nowego” nauczyciela szkoły zawodowej a społeczeństwo 5.0*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ray B.D. (2011), *Historia, rozwój i filozofia edukacji domowej*, w: J. Piskorski (red.), *Szkoła domowa. Między wolnością a obowiązkiem* (p. 19–25), Warszawa: Wydawnictwo Instytut Sobieskiego.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2020 r. poz. 1280 oraz z 2022 r. poz. 1594).

Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary (1996), New York.

Wenklar K. (2013), *Edukacja domowa – pięć najczęściej stawianych pytań*, „Edukacja Elementarna”, 30 (2013), s. 109–117.

Wittenberg A. (2022), *Ewakuacja ze szkolnych ławek nabiera tempa. Przybywa uczniów w edukacji domowej*, „Dziennik Gazeta Prawna” z dn. 18 października 2022.

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest przybliżenie zjawiska edukacji domowej, która nie jest zupełnie nową formą kształcenia, jednak uznawana jest za novum w kształceniu dzieci i młodzieży. W artykule zastosowano historyczną i pedagogiczną analizę źródeł, wykorzystując między innymi akty prawne; przeanalizowano dokumentację odzwierciedlającą działalność edukacji domowej w kraju. Artykuł przedstawia powstałą dla potrzeb edukacji alternatywnej Szkołę w Chmurze, której popularność świadczy o potrzebie innowacji w edukacji. Autorki ukazują edukację alternatywną jako trend współczesnego społeczeństwa oraz uwarunkowań prawno-systemowych, które wpływają na ten proces. W artykule opisane zostały modele kształcenia w domu w krajach o największej wolności w polityce oświatowej – w USA i Wielkiej Brytanii. Autorki ukazały motyw wyboru edukacji domowej oraz procesu socjalizacji związanego z tą formą kształcenia, zwracając uwagę na to, że przeświadczenie o brakach socjalizacyjnych jest nieprawdziwym wyobrażeniem procesu edukacji w domu. Podkreślają potrzebę zmian w kształceniu dla przyszłości i przypominają o elastyczności koncepcji kształcenia, otwartości na nowe, alternatywne formy, które nie są wpisane w schematy i nie zniewalają obowiązkowymi treściami. W konkluzji stwierdzają, że instytucjonalizm przestaje być dominującą formą kształcenia.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja domowa, szkoła w chmurze, nauczyciel

SUMMARY

The aim of the article is to present the phenomenon of homeschooling in the changing social reality, which is not a completely new form of education, but is considered a novelty in the education of children and youth. The article uses historical and pedagogical analysis of sources, using min. legal acts, analyzed documentation reflecting

the activities of home education in the country. It presents the School in the Cloud, created for the needs of alternative education, the popularity of which proves the need for innovation in education. It focuses on showing alternative education as a trend in modern society and the legal and systemic conditions that govern this process. It draws attention to models of homeschooling in countries with the greatest freedom in education policy – the USA and Great Britain. It shows the motives for the choice of home education and the process of socialization related to this form of education, paying attention to the fact that the belief about socialization deficiencies is only a false idea of the education process at home. It emphasizes the need for changes in education for the future, paying attention to the flexibility of the concept of education, openness to new, alternative forms that are not included in the schemes and do not captivate with mandatory content. In conclusion, it draws attention to institutionalism, which is no longer the dominant form of education today.

KEYWORDS: homeschooling, cloud school, teacher

BEATA CIEŚLEŃSKA – Akademia Mazowiecka w Płocku
JOLANTA SZEMPRUCH – Akademia Mazowiecka w Płocku
JOANNA SMYŁA – Uniwersytet Rzeszowski w Rzeszowie

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 04.07.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.12.2023

Rola konfliktów społeczno-poznawczych w procesie uczenia się dzieci

The role of socio-cognitive conflicts in the learning process of children

DOI 10.25951/12940

Wprowadzenie

Konflikt społeczno-poznawczy to niezgodność zarówno o charakterze społecznym, ponieważ dotyczy nieporozumienia między dwójgim dziećmi, jak i poznawczym, ponieważ powoduje, że obie strony zaczynają wątpić w poprawność swojego początkowego rozumienia. Tak pojmowany konflikt jest procesem złożonym i dynamicznym. Wymaga od każdego dziecka zdystansowania się do pierwotnego punktu widzenia i umieszczenia go w szerszym kontekście, obejmującym również punkt widzenia partnera. To powoduje, że dzieci mające odmienne poglądy na pewną sprawę i przekonane do swoich racji, godzą się uszanować i przeanalizować punkt widzenia drugiej strony w celu ustalenia, czy mogą przyjąć rozwiązanie oparte na wspólnym rozumieniu. Każde musi sobie uświadomić, że „istnieje inny punkt widzenia na ten sam wspólny problem, ucieleśniony tu i teraz w innej osobie” (Perret-Clermont 2022, s. 2). To stwarza dzieciom możliwość uczenia się poprzez poszukiwanie odpowiedzi, która nie jest jeszcze znana, ale którą mogą wspólnie wypracować.

Rozpocznę od przedstawienia genezy i istoty koncepcji konfliktów społeczno-poznawczych. Następnie scharakteryzuję dwie formy ich regulacji: skoncentrowaną na poznawczej rozbieżności między partnerami oraz skoncentrowaną na relacji między partnerami. W drugiej części artykułu przeanalizuję, jaką rolę w genezie formy regulacji konfliktu odgrywa cel wspólnie podjętego działania. Ponadto wyjaśnię, kiedy i dlaczego konflikty społeczno-poznawcze są korzystne dla procesu uczenia się dziecka, a kiedy i dlaczego nie są dla tego procesu korzystne.

Geneza i istota koncepcji konfliktów społeczno-poznawczych

Koncepcja konfliktów społeczno-poznawczych jest rozwinięciem poglądów Jeana Piageta na konflikty poznawcze i ich rolę w rozwoju inteligencji dziecka. Według J. Piageta (1975) konflikt pojawia się wówczas, gdy schematy poznawcze dziecka zostają zakłócone przez nowe i niespójne informacje płynące z obserwowanego zjawiska lub przekazu partnera. W takiej sytuacji dziecko dąży do skorygowania dotychczasowych schematów, aby poprawić zgodność między rzeczywistością a jej obrazem, co prowadzi do bardziej rozbudowanej wiedzy i postępu w rozwoju umysłowym. J. Piaget (1975, 2006) uważał, że adaptacyjny rozwój struktur logicznych i ich dynamiczne równoważenie są procesami pierwotnie ulokowanymi w jednostce. Tym samym nie uwzględniał wpływu czynników społecznych na rozwój poznawczy. Wskazywał, że te same scenariusze konstruowania wiedzy pojawiają się w różnych kontekstach społecznych i w różnych kulturach. W swoich pracach koncentrował się na analizie procesów, „za pomocą których dzieci w toku indywidualnej aktywności osiągną rozumienie fizycznych i logicznych właściwości świata” (Rzechowska 2004, s. 71). W ujęciu J. Piageta (2006) konstruowanie wiedzy, a tym samym rozwój umysłu dziecka, przebiega na poziomie intraindywidualnym.

Piagetowska interpretacja roli konfliktów poznawczych w procesie rozwoju umysłowego została przeniesiona z obszaru logiki na grunt społeczny przez naukowców pracujących na Uniwersytecie Genewskim: Willema Doise’a, Gabriela Mugny’ego oraz Anne-Nelly Perret-Clermont (za Psaltis, Zapiti 2014). Ich prace zapoczątkowały nowy nurt poszukiwań badawczych dotyczący wpływu środowiska społecznego na rozwój struktur poznawczych jednostki – nazywany *genetyczną psychologią społeczną*. Istotną rolę w tych poszukiwaniach odegrała koncepcja konfliktu społeczno-poznawczego opracowana przez Gabriela Mugny’ego i Willema Doise’a w celu wyjaśnienia związku przyczynowego między interakcjami społecznymi a rozwojem umysłowym (por. Mugny, Doise 1978; Doise, Mugny 1984). Wymienieni badacze odkryli, że dzieci wchodzące w interakcje z rówieśnikami uzyskują większe postępy w rozwiązywaniu zadań niż dzieci pracujące samodzielnie. Ustalili, że źródłem wyższych osiągnięć dzieci rozwiązujących zadania w interakcji z innymi są konflikty społeczno-poznawcze.

Konflikt społeczno-poznawczy pojawia się, gdy w trakcie wspólnego rozwiązywania zadań dziecko natrafia na odmienny, choć niekoniecznie właściwy punkt widzenia prezentowany przez partnera. W takiej sytuacji konieczna jest poznawcza restrukturyzacja, ponieważ dziecko musi powiązać ideę zapropono-

nowaną przez partnera z własnym pomysłem na rozwiązanie zadania. Inaczej mówiąc, „pojawienie się konfliktu między perspektywą własną a perspektywą partnera zmusza dziecko do przekształcenia dotychczasowej reprezentacji” (Twardowski 2014, s. 20). W rezultacie zdobywa ono nową wiedzę, „która nie jest prostą sumą informacji posiadanych przez nie i partnera” (Doise 1990, s. 51). Należy zaznaczyć, że konflikt społeczno-poznawczy sam z siebie nie tworzy nowych form operacji umysłowych, natomiast doprowadza do zakłócenia równowagi struktur poznawczych u dziecka. To z kolei wyzwala jego aktywność poznawczą, która prowadzi do nowej, bardziej rozbudowanej wiedzy. „Konflikt społeczno-poznawczy działa jak katalizator w reakcji chemicznej: choć nie jest obecny w końcowym produkcie, to jest niezbędny, aby reakcja mogła nastąpić” (Perret-Clermont 1980, s. 178).

W pierwszych pracach dotyczących konfliktów społeczno-poznawczych klasyczne eksperymenty J. Piageta zazwyczaj były przenoszone do odpowiednio skonstruowanych interakcji społecznych (por. Doise, Mugny 1984). Uznawano, że indywidualne osiągnięcia badanych dzieci są efektem intersubiektywnego współkonstruowania prowadzącego do wspólnej definicji sytuacji i zadania. W późniejszych pracach problematyka koordynowania indywidualnych punktów widzenia ustąpiła miejsca zagadnieniu interakcyjnych wzorców dochodzenia do wiedzy (por. Rzechowska 2004). Badacze koncentrowali się na identyfikowaniu czynników interpersonalnych, które umożliwiają dzieciom osiągnięcie postępu w rozwoju poznawczym w różnie skonstruowanych kontekstach społecznych. Między innymi badano: „jakość relacji, wzajemną percepcję i oczekiwania partnerów, motywację do współpracy, symetryczność i asymetryczność kompetencji partnerów” (tamże, s. 71). Najnowsze post-piagetowskie podejście do konfliktów społeczno-poznawczych jest skoncentrowane na penetrowaniu wnętrza interakcji społecznej, w której dziecko, pracując na społecznie dostarczonej wiedzy, generuje nowe, indywidualne konstrukcje poznawcze (por. Perret-Clermont 2022). Przedmiotem badań jest nadawanie przez partnerów znaczeń różnym elementom sytuacji zadaniowej oraz rozpatrywana procesualnie wymiana zachowań w toku konfliktu. Dzięki wynikom tych badań koncepcja konfliktu społeczno-poznawczego została uzupełniona o pojęcie *regulacji konfliktu*.

Regulacja konfliktów społeczno-poznawczych

Konflikt społeczno-poznawczy jest warunkiem koniecznym postępu w rozwoju umysłowym dziecka, ale nie jest warunkiem wystarczającym. To, jak konflikt społeczno-poznawczy wpłynie na rozwój umysłu, zależy od sposobu, w jaki jest regulowany (Butera, Darnon, Mugny 2011). Konflikt jest doświadczeniem polegającym na uświadomieniu sobie przez dziecko rozbieżności między własną wiedzą, interpretacją lub punktem widzenia a wiedzą interpretacją lub punktem widzenia innej osoby. To doświadczenie wyzwala proces regulacji polegający na przypisaniu konfliktowi określonego znaczenia i podjęciu zachowań zgodnych z tym znaczeniem. Fabrizio Butera, Nicolas Sommer i Céline Darnon (2019) wyróżnili dwie formy regulacji konfliktu społeczno-poznawczego: regulację skoncentrowaną na poznawczej rozbieżności między partnerami oraz regulację skoncentrowaną na relacji między partnerami.

Istotą regulacji skoncentrowanej na poznawczej rozbieżności jest skupienie się na zadaniu i na zasadności punktów widzenia – własnego oraz partnera. Ta forma regulacji dotyczy rozbieżności między dwoma perspektywami poznawczymi, a nie personalnego antagonizmu między partnerami. Dzieci są zainteresowane nadaniem sensu epistemicznej zagadce polegającej na istnieniu jednego stanu rzeczy i dwóch różnych sposobów jego rozumienia. W obliczu odmiennego punktu widzenia dziecko może być zdziwione i zacząć się zastanawiać, dlaczego druga osoba ma inny pogląd. Konflikt może zrodzić u dziecka wątpliwość co do słuszności własnego punktu widzenia, wyrażającą się w pytaniu: „Czy moja odpowiedź jest poprawna?”. Taka wątpliwość może prowadzić do odejścia od własnej perspektywy i akceptacji perspektywy partnera albo, co zdarza się częściej, do próby ich zintegrowania (Butera, Buchs 2005). Jeśli integracja perspektyw się powiedzie, wówczas dzieci uzyskują nową wiedzę, bardziej złożoną i lepiej odzwierciedlającą rzeczywistość.

Druga forma regulacji konfliktu społeczno-poznawczego dotyczy relacji między dziećmi, a nie rozbieżności między prezentowanymi przez nie punktami widzenia. Dzieci skupiają się na społecznych porównaniach i „dążą do ustalenia, które z nich ma rację i, w związku z tym, czyj punkt widzenia należy przyjąć” (Buchs i in. 2004, s. 26). Taka regulacja nie sprzyja rozwojowi poznawczemu, ponieważ dzieci koncentrują się na uzyskaniu mentalnej przewagi nad partnerem. Sposób rozwiązania konfliktu skoncentrowanego na relacji między partnerami zależy od trzech czynników: postrzegania własnych kompetencji, postrzegania kompetencji partnera oraz oceny zagrożenia, jakie niosą kompetencje partnera.

Badania przeprowadzone przez Nicolasa Sommeta i współpracowników (2014) pozwoliły na wyodrębnienie bardziej szczegółowych rodzajów regulacji konfliktów skoncentrowanych na relacji między partnerami: konfrontacyjną oraz ochronną. Regulacja konfrontacyjna polega na traktowaniu konfliktu jako zdarzenia polegającego na tym, że ostatecznie jedna ze stron musi mieć rację. Każde z dzieci pozostaje przy swoim stanowisku, ponieważ zakłada, że drugie jest w błędzie. Konfrontacyjna regulacja konfliktów pojawia się najczęściej między partnerami wysoko oceniającymi swoje kompetencje, którzy nie zgadzają się w pewnej kwestii. W takich okolicznościach stanowisko prezentowane przez któregoś z partnerów będzie przez drugiego odczuwane jako zagrożenie, ponieważ obaj uważają, że mają rację, a druga strona się myli, czyli jest niekompetentna. Konfrontacyjna regulacja konfliktu skoncentrowanego na relacji między partnerami ma prawdopodobnie szersze, kulturowe uwarunkowanie. Mianowicie, w kulturach zachodnich wysoki status jest pożądanym, ponieważ prowadzi do różnych korzyści o charakterze materialnym i niematerialnym (Kasser i in. 2007). Regulacja konfliktu, w której kompetencje własne są traktowane jako wyższe od kompetencji partnera, nie służy jednak rozwojowi umysłu, ponieważ nie sprzyja rozwiązywaniu problemów o charakterze poznawczym, które wymagają współpracy z partnerem¹.

Inny rodzaj regulacji konfliktu skoncentrowanego na relacji z partnerem to regulacja ochronna. Pojawia się wówczas, gdy jedno dziecko ocenia swoje kompetencje wysoko, a drugie nisko, co zazwyczaj prowadzi do tzw. *ograniczenia informacyjnego* (Butera, Darnon 2017, s. 197). W takiej sytuacji jest wysoce prawdopodobne, że dziecko nisko oceniające swoje kompetencje uzna, że partner ma rację i będzie akceptowało przedstawiane przez niego odpowiedzi lub rozwiązania. Nie zechce kwestionować ani sprawdzać poprawności propozycji partnera. Nie będzie też prosić partnera, aby uzasadnił lub wyjaśnił swoje stanowisko. Ponadto, swoją potencjalną niezgodę z partnerem będzie spostrzegać jako zagrożenie dla samooceny i poczucia własnej wartości. Z perspektywy dziecka nisko oceniającego swoje kompetencje ten typ regulacji konfliktu służy ochronie własnego statusu, a nie rozstrzyganiu poznawczych problemów – to z kolei nie sprzyja postępowi w rozwoju umysłowym. Również w przypadku dziecka wysoko oceniającego swoje kompetencje ochronna regulacja konfliktu stosowana przez partnera jest niekorzystna. Przede

¹ Wnikliwą analizę rywalizacji i współpracy w procesie edukacji szkolnej zaprezentował Bogusław Śliwowski w niedawno wydanej książce. Autor ukazał złożoność uwarunkowań obu procesów oraz ich współzależność (Śliwowski, 2022).

wszystkim dlatego, że uległy partner nie stwarza okazji do podejmowania poznawczych sporów i pozyskiwania nowej wiedzy, a brak takich sporów skutkuje poznawczą i społeczną biernością.

Cele działania jako predykatory regulacji konfliktów społeczno-poznawczych

Aby w pełni zrozumieć postępowanie dzieci w toku konfliktu społeczno-poznawczego, należy uwzględnić powód, dla którego dzieci podejmują określone działanie. Mówiąc ściślej, należy przeanalizować, jaką rolę w powstawaniu określonej formy regulacji konfliktu odgrywa cel wspólnie podjętego działania. Jeśli celem działania jest opanowanie określonej wiedzy lub umiejętności i w trakcie tego działania pojawi się konflikt, „wówczas najbardziej prawdopodobna jest regulacja skoncentrowana na poznawczej rozbieżności” (Darnon, Doll, Butera 2007, s. 239). Żadna ze stron nie będzie traktowała konfliktu jako zagrożenia dla poczucia własnej wartości. Obie będą rozumiały go jako sygnał, że należy zintensyfikować aktywność poznawczą, niezbędną do rozwiązania powstałej sprzeczności. Dlatego dzieci chętnie zaangażują się w wymianę informacji, aby wyeliminować dostrzeżone niejasności i uzupełnić brakujące dane. Podejmą próbę ponownego przeanalizowania swoich stanowisk, aby lepiej zrozumieć istotę konfliktu. A przede wszystkim będą starały się wypracować rozwiązanie integrujące ich odmienne punkty widzenia. Każda ze stron będzie skłonna przyznać, że przystępując do realizacji zadania, zbyt optymistycznie oceniła wyjściowy poziom swojej wiedzy. Będzie to sprzyjać podejmowaniu wysiłków, wspólnie z partnerem, zmierzających do bardziej wnikliwej analizy specyfiki zadania oraz zasadności wcześniej zgłoszonych pomysłów.

Innym celem działań wspólnie podejmowanych przez dzieci może być zademonstrowanie posiadanej wiedzy lub umiejętności. Jeśli konflikt pojawi się w trakcie takich działań, wówczas najbardziej prawdopodobna jest regulacja skoncentrowana na relacji między dziećmi, ponieważ każde będzie traktowało konflikt jako zagrożenie dla swojej pozycji. Innymi słowy: każde będzie się obawiało, że drugie zdobędzie przewagę i uzyska lepsze wyniki. Takie rozumowanie jest uzasadnione, ponieważ działania zmierzające do wykazywania się posiadaną wiedzą i umiejętnościami „zazwyczaj prowadzą do konfrontowania własnych kompetencji z kompetencjami partnera” (Butera, Darnon 2017, s. 204). Działania, których celem jest wykazanie się kompetencjami, nie będą

zatem służyły jednoczeniu wysiłków w celu rozwiązania zadania. Dzieci będą skupiać się na swojej pozycji, konfrontując ją z pozycją partnera. Będą starały się udowodnić, że racja jest po ich stronie, a partner się myli.

Wyniki badań zapoczątkowanych w końcu lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku wykazały, że działania podejmowane przez dzieci w celu wykazania się posiadaną wiedzą i umiejętnościami mają zróżnicowany charakter. Mianowicie, niektóre z tych działań polegają na próbie narzucenia partnerowi własnego punktu widzenia, a inne na akceptowaniu punktu widzenia partnera, bez prośzenia o uzasadnienie. Stwierdzone zróżnicowanie dało podstawę do podzielenia celów działań zmierzających do wykazania się posiadanymi kompetencjami na dwa rodzaje. Pierwszy nazwano *dążeniem do rywalizacji*, a drugi *dążeniem do unikania rywalizacji* (Buttera i in. 2019, s. 150). Jeśli celem działania jest dążenie do rywalizacji, wówczas dzieci koncentrują się na osiągnięciu wyników lepszych od partnera. Zależy im, aby w maksymalnym stopniu zademonstrować swoją wiedzę i umiejętności. Starają się pozytywnie wyróżnić i prześcignąć partnera. Chronią swoje stanowisko, odrzucając lub ignorując argumenty partnera. Inaczej postępują dzieci, które stronią od rywalizacji. Przede wszystkim starają się uniknąć słabych wyników, żeby nie wyróżniać się negatywnie. Dlatego łatwo przyznają rację partnerowi i przyjmują jego punkt widzenia. Postępując w taki sposób, chronią się przed porażką i, dzięki temu, unikają poczucia bycia gorszym od partnera.

W tym miejscu pojawia się ważne pytanie: Jaki wpływ na rozwój poznawczy dzieci mają konflikty społeczno-poznawcze, których celem jest wykazanie się posiadaną wiedzą i umiejętnościami? Należy zaznaczyć, że w dotychczasowych badaniach nie analizowano wszystkich aspektów rozwoju poznawczego, a skoncentrowano się głównie na wpływie konfliktów na proces uczenia się. Stwierdzono, że wyniki uczenia się dzieci zależą od tego, jaki rodzaj celów dominuje w działaniach zmierzających do wykazania się kompetencjami. (Darnon, Buchs, Butera 2002). Jeśli celem działań jest rywalizacja, wówczas wyniki uczenia się partnerów są wyższe, natomiast jeśli celem działań jest unikanie rywalizacji, to wyniki uczenia są niższe (Murayama, Elliot 2012). Nie zmienia to jednak faktu, że konflikty społeczno-poznawcze, pojawiające się w trakcie działań zmierzających do wykazania się kompetencjami, nie sprzyjają konstruktywnej współpracy między partnerami. Tak jest zarówno w przypadku konfliktów, w których celem działań jest dążenie do rywalizacji, jak i tych, w których celem działań jest unikanie rywalizacji.

Przedstawione wyżej informacje pozwalają określić, w jaki sposób dzieci będą regulować konflikty społeczno-poznawcze pojawiające się w trakcie wspólnych

działań w zależności od celów tych działań. Mianowicie, jeśli celem działań jest opanowanie określonej wiedzy i umiejętności, i w trakcie tych działań pojawi się konflikt, wówczas, z dużą dozą prawdopodobieństwa, można przewidywać wystąpienie regulacji skoncentrowanej na poznawczej rozbieżności między partnerami. Natomiast, gdy konflikt pojawi się w trakcie działań zmierzających do wykazania się wiedzą i umiejętnościami, wówczas najbardziej prawdopodobne jest wystąpienie regulacji skoncentrowanej na relacji między partnerami. W zależności od tego, jak partnerzy wzajemnie ocenią swoje kompetencje, jego regulacja przybierze jedną z dwóch postaci – konfrontacyjną lub ochronną.

Konflikty społeczno-poznawcze a proces uczenia się dzieci

Bardzo istotnym osiągnięciem badań nad konfliktami społeczno-poznawczymi było rozróżnienie między celem wspólnych działań a formą regulacji konfliktu. Dzięki temu rozróżnieniu możliwe było podjęcie badań zmierzających do ustalenia, kiedy i dlaczego konflikty społeczno-poznawcze niosą pozytywne skutki dla rozwoju poznawczego dziecka, a kiedy i dlaczego takich skutków nie niosą. Wielu badaczy (por. Prinrich, Schunk 2002) zainteresowało się wpływem konfliktów społeczno-poznawczych na proces uczenia się dzieci, młodzieży i dorosłych. Benoît Dompnier, Céline Darnon i Fabrizio Butera (2009) wykazali, że jeśli celem podjętych działań jest opanowanie wiedzy i umiejętności, wówczas proces uczenia się jest bardziej pogłębiony i intensywny, a zainteresowanie wykonywanymi zadaniami większe. Jest tak dlatego, że aby osiągnąć cel, uczniowie muszą stosować regulację skoncentrowaną na występującej między nimi rozbieżności poznawczej. Mówiąc ściślej, muszą „przygotować wiarygodne argumenty na rzecz swojego stanowiska, przedstawić je w sposób przekonujący i interesujący, skrytykować stanowisko partnera i jednocześnie odeprzeć krytykę swojego stanowiska, uwzględnić perspektywę partnera oraz wypracować syntezę lub integrację stanowisk – własnego i partnera” (Johnson, Johnson 1995, s. 1). Niewątpliwie rozbieżność o charakterze poznawczym skutkuje zarówno rywalizacją, jak i współpracą, ale na płaszczyźnie intelektualnej. Intelektualny spór jest korzystny dla obu stron w wymiarach: motywacyjnym, interpersonalnym i umysłowym. Wzmacnia motywację poznawczą, czyli dążenie do zrozumienia poprzez poszukiwanie dodatkowych informacji. Zachęca do kształtowania pozytywnych relacji z innymi uczniami. Sprzyja pozytywnemu nastawieniu do problemu i zdobywaniu nowej wiedzy. Jak podkreśla Anne-Nelly Perret-Clermont (2022) regulacja konfliktu skoncentrowana

na poznawczej rozbieżności sprzyja tzw. *głębokiemu uczeniu się* (*deep learning*), które znacznie przewyższa tzw. *uczenie się powierzchowne* (*surface learning*). Poверхotowne uczenie się polega na pozyskiwaniu informacji o świecie fizycznym i społecznym oraz o własnych działaniach poprzez przekaz innych osób. Takie uczenie się prowadzi do bezrefleksyjnego przejmowania cudzych opinii oraz spełniania oczekiwań społecznych. Natomiast głębokie uczenie się polega na „rozwijaniu przez dziecko „wewnętrznych struktur operacyjnych, które organizują umysł”, co prowadzi do „konstruowania pojęć oraz wyrażania własnego rozumienia” (Perret-Clermont 2022, s. 5).

Konflikty społeczno-poznawcze pojawiające się w toku działań zmierzających do wykazania się wiedzą i umiejętnościami nie sprzyjają procesowi uczenia się. Aby zrozumieć, dlaczego tak jest, należy uwzględnić cel, któremu służy działanie podjęte przez partnerów. Takim celem może być rywalizacja, czyli przeciwstawianie własnego stanowiska stanowisku partnera. Dzieci zamiast dążyć do rozwiązania poznawczej rozbieżności skupiają się na łączącej ich relacji, a mówiąc ściślej – na porównywaniu swoich kompetencji w celu ustalenia, które z nich ma rację. Konfrontacja stanowisk zakłóca proces uczenia się, ponieważ uruchamia reakcje obronne. Reakcje te służą ochronie poczucia własnej wartości poprzez uporczywe podtrzymywanie własnej pozycji wyjściowej i odrzucanie możliwości jej zintegrowania z rozwiązaniem proponowanym przez partnera. Postępy w wynikach są niewielkie, pozyskiwana wiedza ma głównie faktograficzny, a nie procesualny charakter, zaś pojawiające się porażki szybko obniżają motywację do uczenia się (Senko, Hulleman, Harackiewicz 2011). Co więcej, spór kompetencyjny może doprowadzić dzieci do *zamknięcia umysłu* (*closed-mindedness*), czyli odrzucania poglądów niezgodnych z własnymi. Zamknięcie umysłu skutkuje negatywnymi ocenami kierowanymi zarówno do osoby partnera, jak i prezentowanych przez niego pomysłów. „Dzieci, których pomysły spotykały się z otwartą, negatywną oceną partnera, doświadczały znacznie większego niepokoju i przykrości w porównaniu z dziećmi, których kompetencje były akceptowane” (Buchs i in. 2004, s. 25).

Uczeniu się nie sprzyja również regulacja konfliktu skoncentrowana na relacji z partnerem, określana mianem *regulacji ochronnej*. Jej celem jest unikanie przez dziecko demonstracji swojej wiedzy i umiejętności w obawie, że partner je zakwestionuje. W sytuacji, w której pojawia się konieczność rozwiązania problemu o charakterze poznawczym, dziecko rezygnuje z podejmowania dyskusji z partnerem w obawie, że mu nie dorówna. Aby uniknąć porażki, podporządkowuje się partnerowi, tzn. „akceptuje jego pomysły oraz naśladuje stosowane przez niego sposoby rozwiązywania zadań” (Sommet i in. 2014, s. 137).

Dzieci, które unikają wykazywania się swoją wiedzą i umiejętnościami, zazwyczaj mają wystarczające kompetencje, aby wspólnie z partnerem rozwiązywać problemy poznawcze. Przyczyną ich submisywnej postawy jest niska samoocena i wynikający z niej brak wiary we własne możliwości. W relacjach z innymi dziećmi zazwyczaj zaniżają ocenę swoich kompetencji, a ocenę kompetencji partnerów zawyżają. Tego typu porównanie społeczne nie sprzyja uczniu się, ponieważ dziecko unika konfrontowania własnej perspektywy poznawczej z perspektywą partnera. Oczekuje na pomysły i propozycje partnera i chętnie się z nimi zgadza. W rezultacie relacja staje się asymetryczna, co utrudnia, a nawet uniemożliwia właściwą kooperację poznawczą. Partner zdobywa dominującą pozycję. Może narzucać swój punkt widzenia bez konieczności jego negocjowania. Tym samym do partnera należą decyzje dotyczące sposobu rozstrzygnięcia konfliktu społeczno-poznawczego, powstałego w toku interakcji.

Jednak, jak wykazują dotychczasowe badania (por. Butera i in. 2019), gdy zagrożenie dla kompetencji dziecka zostanie usunięte, dzieci koncentrują swoją aktywność umysłową na rozbieżnościach poznawczych i zaczynają uczyć się od siebie nawzajem. Zagrożenie dla kompetencji można wyeliminować, wyjaśniając dzieciom, jaki jest cel podejmowanych przez nie działań. Mianowicie, należy im wytłumaczyć, że celem działań jest zdobycie nowej wiedzy i że będzie to możliwe tylko wtedy, kiedy będą współpracować.

W trosce o efektywność procesu nauczania należy zadbać, aby obfitował on w sytuacje skłaniające uczniów do rozwiązywania konfliktów społeczno-poznawczych. Jednak, jak wykazują dotychczasowe badania, nie wszystkie konflikty tego typu są jednakowo korzystne dla procesu uczenia się. Najbardziej pozytywny wpływ na proces uczenia się mają konflikty pojawiające się w toku działań zmierzających do opanowania wiedzy i umiejętności, ponieważ generują poznawcze rozbieżności, które partnerzy wspólnie rozwiązują. Mniej korzystne dla procesu uczenia są konflikty powstałe w toku działań mających na celu wykazanie się określonymi wiadomościami i umiejętnościami, ponieważ prowadzą do rywalizacji między partnerami lub do dominacji jednego nad drugim. Dlatego nauczyciele powinni eliminować spory kompetencyjne między dziećmi i stwarzać sytuacje zachęcające dzieci do opanowywania wiedzy poprzez wspólne rozwiązywanie problemów poznawczych.

Podsumowanie

Dotychczasowe badania nad konfliktami społeczno-poznawczymi wykazały, że interakcje z partnerami o odmiennych poglądach są korzystne dla procesu uczenia się dzieci, natomiast badania nad regulacją konfliktów pozwoliły ustalić, jakie warunki najbardziej sprzyjają procesowi uczenia się. Stwierdzono, że jeśli partnerzy koncentrują się na powstałej rozbieżności poznawczej, wówczas proces uczenia się postępuje najszybciej, a jego efekty są najwyższe. Ponadto wykazano, że regulacja konfliktu skoncentrowana na poznawczej rozbieżności prowadzi nie tylko do wzrostu efektywności uczenia się, ale również poprawia jakość relacji między dziećmi. Mówiąc ściślej: „dzieci ujawniają zadowolenie ze wspólnego rozwiązywania zadań, doceniają zaangażowanie partnera oraz wyrażają uznanie dla jego kompetencji” (Darnon, Doll, Butera 2007, s. 821).

Konflikty społeczno-poznawcze stanowią swoiste „przestrzenie myślenia” (Perret-Clermont 2015, s. 52). Przestrzenie te są wystarczająco bezpieczne w wymiarach relacyjnym i emocjonalnym, aby dzieci miały odwagę eksplorować alternatywne poglądy, nie rezygnując z własnych. W konsekwencji mogą wyjść poza dotychczasowe sposoby rozumienia i wspólnie wypracowywać nowe, doskonalsze rozwiązania. Bez wątpienia, wiedza na temat konfliktów społeczno-poznawczych pozwala nauczycielom aranżować sytuacje edukacyjne rozwijające u uczniów umiejętności konfrontowania swoich punktów widzenia i dochodzenia do alternatywnych rozstrzygnięć (Klus-Stańska, 2000). Dzięki konfliktom społeczno-poznawczym uczniowie stają się (współ)autorami własnego rozwoju umysłowego, zaangażowanymi w nadawanie sensu swojemu otoczeniu społecznemu i materialnemu oraz zdolnymi nie tylko do twórczego przystosowania się do otoczenia, ale także jego przekształcania.

BIBLIOGRAFIA

- Buchs C., Butera F., Mugny G., Darnon C. (2004), *Conflict elaboration and cognitive outcomes*, „Theory into Practice”, doi:10.1353/tip.2004.0002.
- Butera F., Busch C. (2005), *Reasoning together: From focusing to decentring*, w: V. Girrotto P.N. Johnson-Laird (red.), *The shape of reason* (s. 193–203), Hove, UK: Psychology Press.
- Butera F., Darnon C. (2017), *Competence assessment, social comparison and conflict regulation*, w: A. Elliot, C. Dweck, D. Yaeger (red.), *Handbook of competence and motivation* (s. 192–213), New York: Guilford Press.

- Butera F., Darnon C., Mugny G. (2011), *Learning from conflict*, w: J. Jetten, M. Hornsey (red.), *Rebels in Groups: Dissent, deviance, difference and defiance* (s. 36–53), Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Butera F., Sommet N., Darnon C. (2019), *Social-cognitive conflict regulation: How to make sense of diverging ideas*, „Current Directions in Psychological Science”, doi:10.1177/0963721418813986.
- Darnon C., Buchs C., Butera F. (2002), *Epistemic and relational conflict in sharing information during cooperative learning*, „Swiss Journal of Psychology”, doi:10.1024//1421-0185.61.3.139.
- Darnon C., Doll S., Butera F. (2007), *Dealing with a disagreeing partner: Relational and epistemic conflict elaboration*, „European Journal of Psychology of Education”, 22 (3), s. 227–242.
- Doise W. (1990), *The development of individual competencies through social interaction*, w: H.C. Foot, J.M. Morgan, R.H. Shute (red.), *Children helping children* (s. 43–64), New York: John Wiley & Sons.
- Doise W., Mugny G. (1984), *The social development of the intellect*, Oxford, UK: Pergamon Press.
- Dompnier B., Darnon C., Butera F. (2009), *Faking the desire to learn: A clarification of the link between mastery goals and academic achievement*, „Psychological Science”, 20 (8), s. 939–943.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1985), *Classroom conflict: Controversy versus debate in learning groups*, „American Educational Research Journal”, 22 (2), s. 237–256.
- Kasser T., Cohn S., Kanner A.D., Ryan R.M. (2007), *Some costs of American corporate capitalism: A psychological exploration of value and goal conflicts*, „Psychological Inquiry”, 18 (1), s. 1–22.
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Mugny G., Doise W. (1978), *Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances*, „European Journal of Social Psychology”, 8 (2), s. 181–192.
- Murayama K., Elliot A.J. (2012), *The competition-performance relation: A meta-analytic review and test of the opposing process model of competition and performance*. *Psychological Bulletin*, doi:10.1037/a0028324.
- Perret-Clermont A.N. (1980), *Social interaction and cognitive development in children*, London: Academic Press.
- Perret-Clermont A.N. (2015), *The architecture of social relations and thinking spaces for growth*, w: C. Psaltis, A. Gillespie, A.N. Perret-Clermont (red.), *Social relations in human and societal development* (s. 51–70), Basingstoke UK: Palgrave Macmillan.
- Perret-Clermont A.N. (2022), *Socio-cognitive conflict*, w: V.P. Glaveanu (red.), *The Palgrave Encyclopedia of the Possible* (s. 1–9), Cham: Palgrave Macmillan.

- Piaget J. (1981), *Równoważenie struktur poznawczych*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Piaget J. (2006), *Jak sobie dziecko wyobraża świat*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Psaltis C., Zapiti A. (2014), *Interaction, Communication and Development. Psychological development as a social process*, London and New York: Routledge.
- Pintrich P.R., Schunk D.H. (2002), *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*, Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Rzechowska E. (2004), *Potencjalność w procesie rozwoju: mikroanaliza konstruowania wiedzy w dziecięcych interakcjach rówieśniczych*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Senko C., Hulleman C.S., Harackiewicz J.M. (2011), *Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions*, „Educational Psychologist”, doi:10.1080/00461520.2011.538646.
- Sommet N., Darnon C., Mugny G., Quiamzade A, Pulfrey C., Dompnier B., Butera F. (2014), *Performance goals in conflictual social interactions: Toward the distinction between two modes of relational conflict regulation*, „British Journal of Social Psychology”, 53 (1), s. 134–153.
- Śliwerski, B. (2022), *Kultura rywalizacji i współpracy w szkole*, Warszawa: Wolter Kluwer.
- Twardowski A. (2014), *Możliwości wykorzystania rówieśniczego tutoringu w edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, 5, s. 17–39.

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest uzasadnienie tezy, że konflikty społeczno-poznawcze są korzystne, ponieważ wyzwalają taki rodzaj uczenia się, który polega nie na przyswajaniu istniejącej wiedzy, ale na konstruowaniu nowego rozumienia.

W pierwszej części artykułu zaprezentowano genezę i istotę koncepcji konfliktów społeczno-poznawczych. Następnie scharakteryzowano dwie formy ich regulacji: skoncentrowaną na poznawczej rozbieżności między partnerami oraz skoncentrowaną na relacji między partnerami. W drugiej części artykułu przeanalizowano, jaką rolę w regulacji konfliktu odgrywa cel wspólnego działania. Ponadto wyjaśniono, kiedy i dlaczego konflikty społeczno-poznawcze są korzystne dla procesu uczenia się dziecka, a kiedy i dlaczego nie są.

SŁOWA KLUCZOWE: konflikt społeczno-poznawczy, regulacja konfliktu, uczenie się, rozwój poznawczy

SUMMARY

The aim of the article is to justify the thesis that social-cognitive conflicts are beneficial because they trigger learning, which does not consist in assimilating existing knowledge, but in constructing a new understanding.

In the first part of the article, the genesis and essence of the concept of socio-cognitive conflicts are presented. Next, two forms of their regulation were characterized: focused on the cognitive discrepancy between partners and focused on the relationship between partners. In the second part of the article it was analyzed what role the goal of joint action plays in conflict regulation. In addition, it is explained when and why social-cognitive conflicts are beneficial to the child's learning process, and when and why they are not.

KEYWORDS: socio-cognitive conflict, conflict regulation, learning, cognitive development

Pokolenie Alfa w klasach początkowych – głos o nieadekwatności oferty edukacyjnej

Alpha generation in early education – a voice about the inadequacy of the educational offer

DOI 10.25951/12941

Wprowadzenie

W środowisku pedagogów truizmem jest stwierdzenie: żeby dobrze zorganizować edukację, trzeba dobrze znać i rozumieć dziecko. Warto podjąć namysł, czy znamy dostatecznie dobrze współczesne dziecko, biorąc pod uwagę to, że jego socjalizacja została w dużej mierze zawłaszczona przez media cyfrowe, które opanowują z wielką siłą świat dziecięcych doświadczeń. Zdaniem M. Tanasia nowe technologie wręcz tworzą współczesne dziecko, a bagatelizowanie tego faktu jest „symptodem zadziwiającej niefrasobliwości naukowej i izolacji w imię złudzeń co do niepodatności dziecka na [owe – przyp. MN] wpływy (...)” (Tanaś 2004, s. 9). Tymczasem pedagodzy niechętnie odnoszą się do cyfrowej immersji nowego pokolenia i separują się od świata uczniów (Baron-Polańczyk 2021), co z pewnością przekłada się na rodzaj i jakość podejmowanych przez nich działań edukacyjnych. Celem podjętych w artykule rozważań jest ukazanie kluczowych cech funkcjonowania obecnego pokolenia dzieci i skonfrontowanie ich z doniesieniami badawczymi, w których opisyje się różne aspekty jakości oferty edukacyjnej dla młodszego ucznia. Kierunek rozważań wyznaczyło pytanie: jak edukacja wczesnoszkolna dostosowuje się do specyficznych cech funkcjonowania pokolenia Alfa? Artykuł ma charakter teoretyczny, wywód oparto głównie na przeglądzie doniesień badawczych z zakresu wczesniej edukacji oraz studiach literaturowych, które posłużyły eksploracji i opisowi podjętego zagadnienia (Łuczewski i Bednarz-Łuczewska 2012).

Swoistość pokolenia Alfa

Uczestnictwo dzieci w świecie cyfrowym tak silnie oddziałuje na rozwój młodych, że obecnie mówi się już o następcach pokolenia Z, którzy od 2010 roku tworzą nową generację Alfa (McCrindle i Ashley 2020). Istnieje obszerna literatura na temat specyfiki tego pokolenia, tu chciałabym nawiązać do wybranych cech, którymi się ta generacja charakteryzuje. Określając ją metaforycznie, można powiedzieć, że są to dzieci:

- zakotwiczone technologiczne;
- cyfrowo uwiedzione;
- zrównane statusem z dorosłymi i kompetentne w obszarze swoich zainteresowań;
- traktujące internet jako źródło wiedzy;
- cyfrowo „zmodyfikowane” w sferze poznawczej, społecznej i emocjonalnej;
- towarzyskie online, choć z preferencją kontaktów offline.

Zakotwiczone technologiczne

Pokolenia Alfa to pierwsza generacja, której wszyscy przedstawiciele urodzili się w XXI wieku. Świat stanowi dla nich monolit medialno-realny, dlatego uczą się komunikować werbalnie równolegle ze zdobywaniem umiejętności korzystania z narzędzi cyfrowych, a poruszanie się w sieci jest dla nich równie naturalne jak zabawa klockami. Z raportów wynika, że aż 64% dzieci do 6,5 lat korzysta z urządzeń mobilnych, a co czwarte robi to codziennie (Bąk 2015, s. 7). Średni wiek inicjacji używania urządzeń mobilnych to 2 lata i 2 miesiące, ale w grupie niemowląt do 11 miesiąca życia ta średnia wynosi 6 miesięcy (Rowicka i Bujalski, 2020, s. 54). Dzieci korzystają głównie ze sprzętu z dostępem do internetu: 82% niemowląt i 76% sześciolatków używa takich urządzeń. Prawie co trzeci sześciolatek posiada własne urządzenie mobilne (Rowicka i Bujalski 2020, s. 53–55).

Cyfrowo uwiedzione

Internet uwodzi dzieci, stanowi dla nich bowiem narzędzie do organizacji przyjemnego spędzania czasu. Oglądają filmy i grają w różnego rodzaju gry, głównie na smartfonie lub tablecie (Bąk 2015, s. 9). Oglądają też videoklipy muzyczne, nie tylko w sposób bierny, ale łącząc je z własną aktywnością w postaci tańca lub

śpiewu (Marsh, Hannon, Lewis i Ritchie 2015; za Batorski 2017, s. 88). Dzieci i młodzież używają technologii cyfrowych również do komunikowania się z innymi. Sieci społecznościowe to kluczowe miejsce spotkań i kontaktu z przyjaciółmi i rodziną oraz z innymi osobami, które podziеляją ich zainteresowania (Stalker, Livingstone, Kardefelt-Winther i Saeed 2019, s. 16). Prawie co drugie polskie dziecko w wieku 9–10 lat posiada konto na profilu społecznościowym, mimo że zgodnie z regulaminami portali – jest za młode (Pyżalski, Zdrodowska, Tomczyk i Abramczuk 2019, s. 28).

Uwiedzenie cyfrowe pokolenia Alfa wzmocni kontakt ze sztuczną inteligencją (AI) – rozszerza się internet rzeczy, a w szczególności internet zabawek, bazujący na infrastrukturze internetu i technologiach mobilnych (Rywczyńska i Jaroszewski 2018, s. 2). Również prognozowany wzrost wykorzystywania rzeczywistości rozszerzonej (AR) i rzeczywistości wirtualnej (VR) wzmocni tendencję powiązania młodego pokolenia z nowymi technologiami i, jak pisze Michał Klichowski, jego cyborgizacji (2015).

Zrównane statusem z dorosłymi i kompetentne w obszarze swoich zainteresowań

Internet to wyjątkowo egalitarne medium. Nie obowiązuje w nim wiek, czyli główna cezurą deprecjonująca dzieci w relacjach z dorosłymi. Mają one, jak wszyscy, równoprawny status użytkowników sieci i jeśli nie doświadczają kontroli rodzicielskiej, to bez ograniczeń mogą z niej korzystać. Dzieci dobrze oceniają swoje umiejętności w zakresie typowej dla nich aktywności internetowej. Świetnie potrafią instalować aplikacje na urządzeniu mobilnym oraz usuwać osoby z listy kontaktów (ponad 74 % badanych), zmienić ustawienia prywatności na portalu społecznościowym (60%) i zapisywać zdjęcie znalezione w internecie (Pyżalski i in. 2019, s. 24). Jako użytkownicy przestrzeni języka internetu dzieci szybko opanowują funkcjonujące tam słownictwo (Kuszek 2018, s. 106) i stają się kompetentne w porozumiewaniu się za pomocą swoistego e-języka, maksymalnie uproszczonego i ekonomicznego (Wileczek 2018, s. 190–199). Dzieci używają neologizmów, skracają wyrazy, stylizują wypowiedzi na język angielski, uprawiają wyrazowe gry, remiksują tekst i grafikę, by dodać wypowiedziom emocji, świadomie wprowadzają językowe błędy (Dziekońska 2020, s. 223–247).

Trzeba tu jednak mocno podkreślić, że w sferze aktywności niezwiązanych z rozrywką i komunikacją kompetencje młodych nie są zadowalające. Badania wskazują na różne deficyty umiejętności cyfrowych, szczególnie w zakresie

skutecznego docierania do informacji i krytycznego jej oceniania (Pyżalski i in. 2019, s. 25). Co istotne, konieczność uczestniczenia w edukacji zdalnej podczas pandemii obniżyła niski stan kompetencji cyfrowych dzieci i nie wpłynęła na aktywizację sposobów użytkowania internetu (Walter i Pyżalski 2021, s. 223).

Traktujące internet jako źródło wiedzy

Najmłodsze pokolenie nie zna świata bez internetu, który gwarantuje szybki i bezpośredni dostęp do źródła wszelkich informacji na każdy temat. Dzieci i młodzież korzystają także z aplikacji, blogów, forów i platform społecznościowych. W świetle danych raportowych, blisko połowa badanych uczniów systematycznie używa internetu do nauki szkolnej. Ponad 40% wyszukuje w internecie informacji z kraju i ze świata minimum raz w tygodniu i częściej, a ponad połowa badanych czerpie wiedzę na temat zdrowia z sieci (Pyżalski i in. 2019, s. 33).

Cyfrowo „zmodyfikowane”

Uczestnictwo dzieci w cyfrowym świecie nie pozostaje bez wpływu na ich funkcjonowanie w różnych sferach (Iwanicka 2020). Przebywając od urodzenia w bogatym w bodźce środowisku internetu dzieci przystosowują się do ich odbioru i przetwarzania. Wpływa to na przebieg procesów myślowych i przyczynia się do kształtowania specyficznej architektury poznawczej (Johnson 2006, s. 565). Choć brakuje jednoznacznych dowodów empirycznych na restrukturyzację umysłu dzieci w wyniku korzystania z nowych technologii (Gottschalk 2019, s. 13), to jednak zauważane są zmiany w pewnych zakresach. Dzieci potrafią równolegle wykorzystywać kilka kanałów sensorycznych i zdolności motorycznych (Cantelmi 2014, s. 74), bo korzystają z wielu mediów jednocześnie lub z mediów, które angażują je wielozadaniowo. Ta intensywna wielozadaniowość powoduje różnice w funkcjach poznawczych (np. gorsza uwaga i pamięć), zachowaniach psychospołecznych (np. zwiększona impulsywność) i strukturze mózgu (np. zmniejszona objętość w części mózgu, która jest związana z kontrolowaniem myśli i emocji) (Uncapher i in. 2017, s. 62). Stałe przebywanie w świecie nadmiaru bodźców i informacji, łatwo dostępnych gorących treści pobudza sferę emocjonalną mózgu i osłabia dominację struktur odpowiedzialnych za racjonalność (Morbiter 2017, s. 211). W profilu motywacyjnym

młodych użytkowników sieci znajduje się brak umiejętności odroczenia gratyfikacji. Cyfrowy świat oferuje natychmiastowy efekt, korzyść i zaspokojenie potrzeb, dlatego też dzieci nie uczą się cierpliwego oczekiwania na nagrodę (Cantelmi 2015, s. 75).

Aktywność cyfrowa dzieci przynosi również pozytywne skutki w różnych domenach. Szczególne korzyści wiążą się z graniem w gry wideo. W wyniku intensywnej aktywności rozwijają się wizualne zdolności przestrzenne, takie jak śledzenie wzrokiem, rotacja myślowa, lokalizacja celu (Schmidt i Vanderwater 2008). Granie w gry poprawia koordynację oko-ręka i redukuje czas potrzebny na przełączanie się pomiędzy różnymi zadaniami (Bielecki 2015, s. 28–29). Dostrzega się też ogromny potencjał gier w sferze wykształcania naładowanego pozytywnym afektem stylu motywacyjnego, co wyraża się w wytrwałości w obliczu niepowodzeń (Granic, Lobel i Engels 2014, s. 71).

Towarzyskie online, z preferencją offline

Dla dzieci jako użytkowników technologii cyfrowych bycie w sieci staje się ważną sferą społecznej aktywności, a częstotliwość użytkowania sieci dynamicznie wzrasta wraz wiekiem (Pyżalski i in. 2019, s. 23, 38). Przestrzeń internetu to nowe podwórko współczesnego dzieciństwa, na którym najmłodszy przebywają razem, by się komunikować, udostępniać, komentować, oglądać, słuchać, grać itp. (Siwicki 2021, s. 335–368). Same dzieci podkreślają jednak, że media nie stanowią priorytetowego kanału ich kontaktów, a telefonu używają głównie do załatwiania bieżących spraw. Istotna jest dla nich możliwość fizycznej bliskości, realnej zabawy i swobodnej komunikacji, a także systematyczny, stały kontakt, zwyczajne codzienne przebywanie ze sobą (Nowicka 2022). Brak bezpośredniej relacji znacznie obniża dobrostan dzieci i młodzieży, co wykazały badania dotyczące zamknięcia szkół spowodowanego pandemią (Ptaszek, Stunza, Pyżalski, Dębski i Bigaj 2020, s. 28–29).

Jaką edukację wczesnoszkolną oferujemy pokoleniu Alfa?

Warto w tym miejscu postawić pytanie: jak szkoła odpowiada na potrzeby pokolenia Alfa, jaką ofertę edukacyjną kieruje się do najmłodszej generacji uczniów? Dokonałam przeglądu doniesień z najnowszych badań dotyczących edukacji wczesnoszkolnej, na podstawie którego stawiam tezę, iż oferta

edukacyjna klas I–III szkoły podstawowej nie przystaje do specyfiki dzieci z pokolenia Alfa. W ujęciu tabelarycznym przedstawiam niekompatybilność oferty edukacji wczesnoszkolnej w odniesieniu do poszczególnych wyróżnionych wyżej cech współczesnych dzieci.

Tabela 1. Specyfika pokolenia Alfa w kontekście oferty edukacyjnej na etapie wczesnoszkolnym

Specyfika pokolenia Alfa	Specyfika edukacji wczesnoszkolnej
Zakotwiczone technologiczne	Nieadekwatność technologiczna
Cyfrowo uwiedzione	Koncentracja na zagrożeniach, brak rozwijania zainteresowań w powiązaniu z siecią
Równe statusem z dorosłymi i kompetentne	Dominacja dorosłych, niedocenywanie kompetencji dzieci
Traktujące internet jako źródło wiedzy	Brak rzetelnej edukacji medialnej i rozwijania kompetencji cyfrowych
Cyfrowo „zmodyfikowane”	Transmisja, brak zaangażowania ucznia w proces uczenia się
Towarzyskie online, z preferencją offline	Brak działań kolektywnych, kultura rywalizacji

Nieadekwatność technologiczna

Dzieciom pokolenia Alfa, które żyją w świecie zintegrowanym z nowymi technologiami, szkoła proponuje rzeczywistość bardzo ograniczoną medialnie. Wprawdzie programowo wprowadza się do szkół narzędzia TIK, ale nie przynosi to spodziewanych efektów, bo nie łączy się z żadnymi zmianami w metodyce pracy nauczyciela z dziećmi: nie modyfikuje rodzajów aktywności uczniów ani jej nie zwiększa, nie podnosi wykorzystywania pracy zespołowej, nie sprzyja indywidualizacji nauczania itd. (Penszko, Zielonka, Trzciński i Cyn-decka 2015, s. 53). Nauczyciele we wczesniej edukacji wciąż jeszcze niechętnie wykorzystują media, bo nie wiedzą do jakich celów nowe technologie mogą im posłużyć i jak je w efektywny sposób włączać w proces dydaktyczny (Iwanicka 2020, s. 306–307).

Na zmianę sposobu pracy z wykorzystaniem nowych technologii mógł wpłynąć okres pandemii i zdalna edukacja. W świetle raportów, co drugi badany nauczyciel bardziej kreatywnie niż przed pandemią korzystał z narzędzi cyfrowych i prawie 80% pedagogów zadeklarowało zwiększoną znajomość ciekawych edukacyjnie zasobów internetowych (Ptaszek i in. 2020, s. 27–28). Nie przełożyło się to jednak na jakość działań nauczycieli, którzy pozostali bardzo przywiązani do podających metod nauczania, urozmaicając tradycyjną pracę z podręcznikiem filmikami czy prezentacjami multimedialnymi (Plebańska, Szyller, Sieńczewska 2020, s. 19, 41).

Koncentracja na zagrożeniach, brak rozwijania zainteresowań w powiązaniu z siecią

Szkoła postrzega media głównie w kontekście zagrożeń, co świetnie obrazuje treść podręczników szkolnych. Wyniki badań Beaty Adrjan i Aliny Kalinowskiej ujawniają, że w książkach dla klasy I eksponowane jest nadużywanie komputera przez dzieci i rywalizacyjne postawy związane z posiadaniem telefonu, a pozytywne wykorzystywanie mediów przynależy wyłącznie do świata dorosłych (2018, s. 63). Dominuje świat analogowy, urządzenia techniczne nie są związane z dziecięcymi pasjami i zainteresowaniami, nie są też łączone z różnymi formami spędzania czasu wolnego w rodzinie czy z rówieśnikami (Adrjan i Kalinowska 2018, s. 65).

W szkole nie tylko nie aktywizuje się pozytywnego korzystania z mediów, ale również nie przygotowuje się dzieci do odbioru kultury tworzonej w mediach i współistniejącej z mediami. Przyczynia się do tego między innymi kanon lektur szkolnych dla klas młodszych. Można w nim odnaleźć utwory o infantylnej treści, nieprzystające zupełnie do obrazów serwowanych w przestrzeni wirtualnej, w której na co dzień funkcjonuje dziecko. Jak pisze Anna Warzocha, taka „literatura będzie przegrywać z wypierającymi emocje lekturowe grami komputerowymi, grami RPG (role-playing), filmami i przekazami nowych mediów, a także innymi wytworami współczesnej, audiowizualnej kultury, które fundują bogaty arsenał emotywny” (2020, s. 81). Również tradycyjny dydaktyczno-wychowawczy sposób pracy z lekturą, skoncentrowany na dosłowności, realnościach i instrumentalizacji języka nie przygotowuje uczniów do refleksyjnego uczestnictwa w kulturze współczesnej, „uczniowie nie będą w stanie zrozumieć literatury dzisiaj tworzonej, hipertekstów, liberatury i innych współcześnie tworzonych kulturowych utworów” (Warzocha 2020, s. 79).

Dominacja dorosłych, niedoceniecie dziecięcych kompetencji

W edukacji wczesnoszkolnej status dziecka jako partnera interakcji z dorosłym jest bardzo niski. Silna dominacja nauczyciela obejmuje sztywne kierowanie uczniem i odnosi się zarówno do sfery poznawczej, jak i emocjonalnej dziecka, a także do zwykłych czynności organizacyjno-porządkowych, jakie mają miejsce w klasie szkolnej (Nowicka 2014). Nauczyciele stosują zasadę bezwzględnego podporządkowania się i formalizują stosunki z uczniami, choć maskują je klimatem życzliwości. Kontrolują każdy przejaw aktywności dziecka, często pozorując tylko dopuszczanie dzieci do głosu, respektowanie ich opinii bądź przyjmowanie ich rozwiązań (Nowicka 2014, 186–190). Niski status dziecka przejawia się także w tym, że nie docenia się wiedzy, którą ono ze sobą do szkoły wnosi. W świetle badań Ewy Kochanowskiej nauczyciele przypisują małą wartość osobistej wiedzy dziecka i nie stwarzają sytuacji zmierzających do jej integrowania z wiedzą szkolną, „[d]zieci nie odczuwają więc ważności swojej wiedzy i tym samym nie są zachęcane do jej poszukiwania w przestrzeni pozaszkolnej” (2017, s.141). Metodyka nauczania w klasach młodszych nie respektuje faktu, że deprecjonowanie poznawania poza klasą szkolną jest sprzeczne ze współczesnymi tendencjami kulturowymi.

Szkoła proponuje najmłodszym uczniom edukację w modelu udoskonalania niekompetencji. Wykorzystując metaforyczne określenia Doroty Klus-Stańskiej, można powiedzieć, że nauczycielskie działania zdominowane są postrzeganiem ucznia jako „Systemu z Deficytami” lub „Słodkiego Elfa”, a w najlepszym razie w kategoriach „Aktywnej Niepełnosprawności” (2007). Dobrym przykładem jest wczesna nauka czytania. Ostatnie badania dowiodły, mimo głosów krytyki (Klus-Stańska i Nowicka 2013), że nauka czytania w klasach początkowych jest kalką działań metodycznych prowadzonych w przedszkolu. Siedmiolatki w pierwszej klasie szkoły podstawowej repetują kurs czytania, choć – jak wskazują badania Grażyny Krasowicz-Kupis – ponad 50% dzieci sześciolatek zna więcej liter, niż przewiduje program przedszkola, a 18% rozpoznaje poprawnie wszystkie litery alfabetu (2006, s. 16). Analiza podręczników dla przedszkola i pierwszej klasy szkoły podstawowej wykazała znaczące podobieństwo w układzie stron elementarnych, toku wprowadzania nowej litery i serwowanych ćwiczeń w analizie i syntezie wzrokowo-słuchowej wyrazów (Nowicka 2021, s. 23–29). I w przedszkolu, i w szkole nauka czytania skoncentrowana jest na stronie technicznej, z pominięciem odkrywania sensu tej umiejętności. Proponuje się dzieciom teksty nieciekawe poznawczo, skazując czytające siedmiolatki na wielomiesięczne dreptanie w miejscu i wykonywanie

zadań, które już od dawna należały do sfery ich aktualnego rozwoju (Nowicka 2021, s. 33). Sytuacja ta nie zmienia się od wielu dekad i objęła także nowe cyfrowe pokolenie.

Brak rzetelnej edukacji medialnej i rozwijania kompetencji cyfrowych

Dzieci, choć urodzone w zmediatyzowanej rzeczywistości i uzależnione od Google'a, nie dysponują jednak rozwiniętymi kompetencjami cyfrowymi. Szkoła na wczesnym etapie kształcenia w niewystarczający sposób przejmując się tym niedostatkiem. Słabe strony edukacji medialnej można zidentyfikować zarówno na poziomie realizacji bloków tematycznych, jak również podczas zajęć komputerowych. Jak ustaliła w swoich badaniach Aleksandra Szyller, te ostatnie obarczone są licznymi mankamentami: dzieci pokolenia Alfa epatuje się prostymi poleceniami związanymi z obsługą sprzętu, nie proponuje się im samodzielnych prac twórczych z wykorzystaniem komputera, a przede wszystkim nie wykorzystuje się komputera do poszukiwania informacji (Szyller 2018, s. 55).

W edukacji wczesnoszkolnej brakuje wspierania kompetencji krytycznego użytkownika różnych mediów dostarczających informacji, zarówno tych tradycyjnych, jakim są książki (podręcznik, lektury), jak i cyfrowych (internet). W świetle badań Alicji Czaj-Chudyby wiedza w podręcznikach dla uczniów klas młodszych wyrażana jest „jednoznacznym, prostym i ścisłym językiem, co może błędnie sugerować, że to, czego dotyczy, jest sprawdzone, pewne i oczywiste, choć często jest to tylko iluzja, fikcja, oferująca jedynie hipotezy na temat rzeczywistości” (2013, s. 236). Treści prezentowane w książkach szkolnych dla dzieci mają status niepodważalnych i nie służą badaniu czy krytycznemu osądowi, ale receptywnemu przyswajaniu. Polecenia wzbudzające myślenie analityczno-krytyczne, postawę badawczą i refleksyjność występują w podręcznikach aż 13 razy rzadziej niż polecenia nieaktywizujące postawy krytycznej (Czaja-Chudyba 2013, s. 242). Nawyki takiej pracy z książką łatwo przeniosą się na korzystanie z cyfrowych źródeł informacji. Utrwalanie bezrefleksyjnego kontaktu z tekstem to rażące zaniedbanie realizacji priorytetowych celów edukacji medialnej.

Transmisja, brak zaangażowania ucznia w proces uczenia się

Współczesne dzieci lubią być aktywnie zaangażowane w proces uczenia się i preferują zdobywanie wiedzy poprzez doświadczenia, eksplorację i współdziałanie z innymi, dlatego skarżą się na brak eksperymentów, obserwacji, gier dydaktycznych na zajęciach (Szyller 2018, s. 53). Narzekają też na nudę i odtwórcze aktywności, męczą je nadmierny werbalizm i ignorowanie ich zainteresowań (Szyller 2018, s. 53–57). Tymczasem w szkole nadal króluje transmisja i brak stosowania strategii rozwijających i wzmacniających postawę badawczą ucznia (Michalak 2011). Nawet poznawanie najbliższego otoczenia odbywa się bez poleceń skłaniających do jego samodzielnego eksplorowania. Dzieciom serwuje się informacje o obiektach wzbogacone rysunkami, ilustracjami czy planami, ale pomija się jednocześnie kształcenie umiejętności orientacji i działania w realnym środowisku (Nowicka 2020). Jak pokazują badania Aliny Kalinowskiej-Izykowskiej, dzieci na matematyce wdraża się do uczestnictwa w poznawczych rytuałach opartych na podobnych poleceniach i pytaniach, które skłaniają do powtarzania czynności według zamieszczonej w książce propozycji (2023, s. 32). Uczniowie obliczają działania zgodnie z podanym sposobem, według wzoru zapisują rozwiązania, zgodnie z instrukcją rysują, mierzą i wycinają. Utrudnia, a wręcz blokuje się małym uczniom możliwość zaangażowania we własny proces uczenia się, a tylko incydentalnie dopuszcza się sytuacje samodzielnego poznawczego poszukiwania (Kalinowska-Izykowska 2023, s. 3, 4–35). Nie ma przestrzeni na poszukiwanie własnych strategii, podejmowania niekontrolowanych prób czy realizacji własnych pomysłów, czyli do podejmowania takich działań, na których opiera się dziecięce uczestnictwo w sieci.

Brak działań kolektywnych, kultura rywalizacji

Za czynnik niekompatybilny z potrzebami pokolenia Alfa należy uznać również brak w klasach I–III działań kolektywnych, organizowania pracy grupowej, wspierania interakcji rówieśniczych. Proces dydaktyczny jest nastawiony na uruchamianie działań ucznia w pojedynkę i rywalizacyjne ocenianie. Zakres pozytywnych doświadczeń większości dzieci związanych ze stosowaniem pracy grupowej na lekcjach jest przeciętny (Michalak 2011, s. 151). Być może wynika to z faktu, że pedagodzy nie doceniają wagi interakcji rówieśniczych i znają tylko podstawowe walory uczenia kooperatywnego. Deklarowana przez nich

częstotliwość wykorzystywania pracy grupowej na zajęciach jest niska (Pawlak 2009, s. 53–54). Nauczycielskie koncepcje pracy grupowej mają charakter silnie emocjonalny i wiążą się głównie z jej negatywnym wartościowaniem (Pilecka 2020). Pedagodzy nie mają zaufania do efektywności uczenia się kooperatywnego, nierzadko wykazując zupełny brak zrozumienia kolektywności tej metody (Pilecka 2020, s. 170–178).

Podsumowanie i wnioski

Zgromadzone wyżej przykłady z różnych badań empirycznych dowodzą słabej przystawalności oferty wczesnoszkolnej do specyfiki młodego pokolenia. W klasach młodszych nie wykorzystuje się właściwie nowych technologii, brakuje rzetelnej edukacji medialnej, nie docenia się kompetencji uczniów i działań w kolektywie rówieśniczym, nie angażuje się dzieci w proces własnego uczenia się. Kształcenie w klasach I–III słabo wspomaga uczniów w nabywaniu kompetencji cyfrowych i nie jest skupione na gromadzeniu doświadczeń w zakresie funkcjonalności mediów. Taka diagnoza wskazuje na konieczność rewizji edukacyjnych działań i podjęcia namysłu nad większą kompatybilnością oferty szkoły z potrzebami współczesnych uczniów.

Przedstawiciele pokolenia Alfa nie rozumieją świata odseparowanego od mediów, bo jest on zupełnie inny od tego, w którym wzrastali. Koncentracja nauczycieli na zagrożeniach aktywności cyfrowej nie stanowi dla młodych ludzi atrakcyjnej oferty i wzbudza negatywne oceny (Walter i Pyżalski 2021, s. 225). Funkcjonowanie w analogowej szkole, która pozytywnie wartościuje tylko wiedzę zdobywaną offline, jest dla współczesnych młodych ludzi niezrozumiałe i nie do zaakceptowania. Dzieje się tak szczególnie dlatego, iż zdobywanie wiedzy offline jest dla dzieci i młodzieży nieatrakcyjne, nużące i czasochłonne. Uczenie się w nowej kulturze, zintegrowanej z cyfrowym światem, powinno kojarzyć się „z radością, ciekawymi przeżyciami i podążaniem za swoją pasją. Sensem nowej kultury uczenia się nie jest odtwarzanie informacji, lecz nieustawanie w zadawaniu pytań w celu dowiedzenia się więcej, by lepiej zrozumieć świat” (Morbitzer 2013, s. 23). Taka kultura opiera się na tworzeniu środowiska dla realnej aktywności eksploracyjnej uczniów, wspartej multimediami na różnych etapach (Jelinek 2020, s. 80). W jej kreowaniu ważne jest też stosowanie różnych form uczenia się kooperatywnego, wzmacniającego sprawność komunikacyjną w relacjach interpersonalnych online i offline.

Wsparciem ucznia powinna być też obejmująca wszystkie obszary edukacji dziecka dobrze poprowadzona alfabetyzacja medialna, pozwalająca lepiej oswoić się z formą i treścią medialnych przekazów oraz sposobami ich krytycznej analizy i interpretacji (Juszczak 2018, s. 47). Rozdzwięk pomiędzy ofertą szkoły a pozaszkolną cyfrową aktywnością dzieci może spowodować, że uczniowie zmarginalizują ją już na etapie wczesnoszkolnym. Zapobiec temu może tylko pogłębione i krytyczne zrozumienie immersji pokolenia Alfa, a także docenienie wartości, jakie ten proces za sobą niesie i wykorzystanie ich w modyfikacji kształcenia, poczynając już od najwcześniejszych jego etapów.

BIBLIOGRAFIA

- Adrian B., Kalinowska A. (2018), *Cyfrowy świat w podręczniku dla klasy pierwszej szkoły podstawowej – analiza treści*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2 (41), s. 60–68.
- Baron-Polańczyk E. (2021), *Correlation between pupils' and teachers' opinions regarding the spheres and effects of ICT use by children and teenagers (Research report)*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio”, 48 (4), s. 440–458.
- Batorski D. (2017), *Dzieci z sieci – dostęp i korzystanie z internetu przez dzieci w wieku przedszkolnym*, w: J. Pyżalski (red.), *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami* (s. 79–94), Łódź: Wydawnictwo „Eter”.
- Bąk A. (2015), *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce. Wyniki badań ilościowych*, Warszawa: Fundacja „Dzieci Niczyje”.
- Bielecki M. (2015), *Przyjemne z pozytecznym? Badania nad wpływem gier komputerowych na procesy poznawcze*. „Wszechświat”, 1–3, s. 26–30.
- Cantelmi T. (2015), *Człowiek w epoce internetu: umysł technopłynny*, Kraków: „Bratni Zew”.
- Czaja-Chudyba A. (2013), *Myslenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Dziekońska J. (2020), *Kultura dziecięca w internecie. Studium netnograficzne*, Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Gottschalk F. (2019), *Impacts of technology use on children: exploring literature on the brain, cognition and well-being*, „OECD Education Working Paper”, 195, s. 1–45, <https://one.oecd.org/document/EDU/WKP%282019%293/En/pdf> (dostęp: 19.04.2023).
- Granic I., Lobel A., Engels R. (2014), *The benefits of playing video games*, „American Psychologist”, 69 (1), s. 66–78.

- Iwanicka A. (2020), *Cyfrowy świat dzieci we wczesnym wieku szkolnym*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jelinek A. (2020), *Oddziaływanie mediów na rozwój poznawczy dziecka*, w: N. Bednarska (red.), *Dziecko – media – rozwój. O konsekwencjach obecności mediów w życiu dziecka* (s. 63–96), Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Johnson G. (2006), *Internet use and cognitive development: a theoretical framework*, "E-Learning", 4 (3), s. 565–573.
- Juszczak S. (2018), *Funkcjonowanie współczesnego dziecka w przestrzeni edukacyjnej i medialnej*, „Chowanna”, 1, s. 35–50.
- Kalinowska-Iżykowska A. (2023), *Język podręczników do matematyki w klasie pierwszej jako kontekst budowania mentalnych ścieżek edukacyjnych uczniów i ich nauczycieli*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 1 (68), s. 27–39.
- Klichowski M. (2015), *Edukacja cyborgów. Jak działać, by nowe technologie były sprzymierzeńcem, a nie wrogiem?*, w: J. Pyżalski (red.), *Kompetencje wychowawcze i społeczno-kulturowe współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty* (s. 53–64), Łódź: theQ studio.
- Klus-Stańska D. (2007), *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 5 (10), s. 92–106.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2013), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Kochanowska E. (2018), *Wiedza osobista dziecka w refleksji i praktyce nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Krasowicz-Kupis G. (2006), *Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolatków*, Warszawa: CMPP-P.
- Kuszał K. (2018), *Dziecko w przestrzeniach języka*, w: K. Kuszał (red.) *Dziecko w przestrzeniach języka. Wybrane konteksty teoretyczne- wybrane perspektywy praktyczne* (s. 95–121), Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Łuczewski M., Bednarz-Łuczewska P. (2012), *Analiza dokumentów zastanych*, w: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia* (s. 163–188), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- McCrinkle M., Ashley F. (2020), *Undestending Generation Alpha*, Norwest NSW: McCrinkle Research Pty Ltd.
- Michalak R. (2011), *Poznawanie świata przyrody jako kontekst rozwoju kompetencji poznawczych trzecioklasistów*, w: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej* (s. 129–169), Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Morbitzer J. (2013), *Ekspertyza dotycząca zmian w sposobie uczenia się osób urodzonych po 1990 r.*, Warszawa: ORE.
- Morbitzer J. (2017), *Edukacja medialna (małego) dziecka*, w: J. Pyżalski (red.), *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomiedzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami* (s. 205–227). Białystok: Wydawnictwo Eter.

- Nowicka M. (2014), *Dziecko w procesie socjalizacji szkolnej – ku integracji czy dysonansowi*, w: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna* (s. 178–203), Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowicka M. (2020), *Orientowanie się w przestrzeni bez przestrzeni – o budowaniu świadomości przestrzennej w edukacji wczesnoszkolnej*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 3 (50), s. 18–31.
- Nowicka M. (2021), *W świecie poznanych i „niepoznanych” liter, czyli o kontynuacji bezsensów w instytucjonalnych praktykach nauki czytania i pisanie dzieci*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1 (52), s. 18–37.
- Nowicka M. (2022), *Social relations of urban children in the liminal time of the pandemic period*, „The New Educational Review”, 4 (70), s. 34–44.
- Pawlak B. (2009), *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej. Problemy – badania – rozwiązania praktyczne*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Penszko P., Zielonka P., Trzciński R., Cyndecka M. (2015), *Średnioterminowe efekty programu „Cyfrowa szkoła”*, Warszawa: IBE.
- Pilecki M. (2020), *Nauczycielskie koncepcje dziecięcej pracy grupowej w klasach początkowych*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Plebańska M., Szyller A., Sieńczewska M. (2020), *Edukacja zdalna w czasach Covid-19. Raport z badania. Czerwiec 2020*, Warszawa: Wydział Pedagogiczny UW.
- Ptaszek G., Stunża G. D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M. (2020), *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańsk: GWP.
- Pyżalski J. (2017), *Dzieci w wieku przedszkolnym w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych – w stronę zagrożeń*, w: J. Pyżalski (red.), *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami* (s. 159–181), Białystok: Wydawnictwo Eter.
- Pyżalski J., Zdrodowska A., Tomczyk Ł., Abramczuk K. (2019), *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Rowicka M., Bujalski M. (2020), *Brzdąc w sieci – zjawisko korzystania z urządzeń mobilnych przez dzieci w wieku 0-6 lat*, Warszawa: APS.
- Rywczyńska A., Jaroszewski P. (2018), *Internet zabawek. Wsparcie dla rozwoju dziecka czy zagrożenie*, Warszawa: NASK Państwowy Instytut Badawczy.
- Schmidt M.E., Vandewater E.A. (2008), *Media and attention, cognition, and school achievement*, „The Future of Children”, 1 (18), s. 63–85.
- Siwicki M. (2021), *Nowe podwórka współczesnego dzieciństwa*, Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Stalker P., Livingstone S., Kardefelt-Winther D., Saeed, M. (2019), *Growing up in a connected world*, UNICEF Office of Research – Innocenti. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/GKO%20Summary%20Report.pdf> (data dostępu: 14.04.2023).

- Szyller A. (2018), *Ewaluacja podręczników zintegrowanych do edukacji wczesnoszkolnej. Perspektywa dzieci*, Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Tanaś M. (2004), *Wstęp*, w: M. Tanaś (red.), *Pedagogika @ środki informatyczne i media* (s. 7–12), Warszawa: WSP ZNP, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Uncapher M.R., Lin L., Rosen L.D., Kirkorian H.L., Baron N.S., Bailey K., Cantor J., Strayer D.L., Parsons T.D., Wagner A.D. (2017), *Media multitasking and cognitive, psychological, neural, and learning differences*, „Pediatrics”, 2 (140), s. 62–66.
- Walter N., Pyżalski J. (2021), *Rozwijanie umiejętności cyfrowych młodych ludzi – gdzie jesteśmy, dokąd zmierzamy?*, w: S.M. Kwiatkowski (red.), *Współczesne problemy pedagogiki. W kierunku integracji teorii z praktyką* (s. 217–234), Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Warzocha A. (2020), *Wychowanie do lektury 2.0*, Częstochowa: Wydawnictwo Naukowe UH-P.
- Wileczek A. (2018), *Kod młodości. Młodomowa w kontekstach społeczno-kulturowych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

STRESZCZENIE

W klasach początkowych uczą się dzieci należące do pokolenia Alfa, na którego rozwoju silnie zaważyły technologie cyfrowe. Wśród specyficznych cech tego pokolenia metaforycznie w artykule wskazano na: technologiczne zakotwiczenie, uwiedzenie cyfrowe, kompetencyjność, uzależnienie od informacji internetowych, „zmodyfikowanie” cyfrowe i towarzyskość online. Cechy te skonfrontowano z ofertą edukacyjną dla klas I–III szkoły podstawowej i na tej podstawie wysnuto tezę o jej nieadekwatności. W klasach młodszych nie wykorzystuje się właściwie nowych technologii, brakuje rzetelnej edukacji medialnej, dominuje eksponowanie zagrożeń, nie docenia się kompetencji dzieci, nie angażuje się ich w proces własnego uczenia się i zbyt mało jest aktywności kolektywnych. Takie działania potwierdzają nieprzystawalność edukacji wczesnoszkolnej do pozaszkolnych doświadczeń dzieci, co skutkować może marginalizacją szkoły już przez najmłodszych uczniów.

SŁOWA KLUCZOWE: pokolenie Alfa, edukacja wczesnoszkolna, korzystanie z mediów przez dzieci, nieadekwatność oferty edukacyjnej

SUMMARY

Nowadays, in the primary classes there are students belonging to the Alpha generation, whose development was strongly influenced by digital technologies. Among the specific characteristics of this generation, it was metaphorically pointed to technological

anchoring, digital seduction, competence, addiction to Internet information, digital „modification” and online sociability. These features were confronted with the educational offer for grades 1-3 of primary school and on this basis a thesis about its inadequacy was developed. In the younger classes, new technologies are not properly used, reliable media education is lacking, threats are exposed, children’s competences are underestimated, they are not involved in the process of their own learning and there are too few collective activities. Such actions confirm the incompatibility of early school education with children’s out-of-school experiences, which may result in the marginalization of school by the youngest students.

KEYWORDS: Alpha generation, early childhood education, children’s media use, inadequacy of the educational offer

W poszukiwaniu rozwiązań przydatnych w edukacji włączającej – tutoring rówieśniczy

In search of solutions useful in inclusive education – peer tutoring

DOI 10.25951/12942

Wprowadzenie

Upowszechnienie edukacji włączającej sprawia, iż nauczyciele coraz częściej są zobligowani do podejmowania działań edukacyjnych w grupach, w skład których wchodzi osoby posiadające wyraźnie zróżnicowane indywidualne potrzeby edukacyjne i możliwości psychofizyczne. W związku z tym konieczne staje się poszukiwanie nowych rozwiązań, sposobów pracy pozwalających zaspokajać zróżnicowane potrzeby poszczególnych uczniów, nie zaniedbując żadnego z nich. Ważne równocześnie, by nie tylko koncentrować się na pojedynczych osobach, ale dostrzegać, że tworzą one grupę, podejmować działania wzmacniające poczucie przynależności, współodpowiedzialności oraz spójność grupową.

Biorąc pod uwagę specyfikę grupy zróżnicowanej, szczególnie cenne wydają się te rozwiązania metodyczne, które pozwalają realizować zadania edukacyjne przy uwzględnieniu indywidualizacji oddziaływań, a jednocześnie umożliwiają budowanie wspólnoty. Jednym z takich rozwiązań jest tutoring rówieśniczy¹.

Tutoring rówieśniczy to metoda stosowana w procesie nauczania i wychowania polegająca na współpracy zazwyczaj dwóch uczniów, z których jeden na ogół dysponuje większym zasobem doświadczeń, wiedzy i kompetencji w wybranym obszarze. Fundamentalnym założeniem tej metody jest przekonanie, iż z racji posiadania podobnych doświadczeń, wspólnego sposobu rozumienia i przeżywania świata rówieśnik może

¹ Metoda ta bywa również określana jako rówieśnicza edukacja (*peer education*), rówieśnicze nauczanie (*peer teaching*), nauczanie dziecka przez dziecko (*child-teach-child*), partnerskie uczenie się (*partner learning*), rówieśnicze uczenie się (*peer learning*), uczenie się przez nauczanie (*learning through teaching*) (Kalkowski 1995), uczenie się z udziałem rówieśników, uczenie się wspomagane przez rówieśników (Dąbrowska, Dąbrowska 2022).

być bardziej efektywny w pracy ze swoim kolegą niż nauczyciel (Brzezińska, Appelt 2013).

Metoda ta oparta jest na koordynowanej przez nauczyciela współpracy uczniów. Nauczyciel tworzy równocześnie warunki sprzyjające indywidualizacji podejmowanych działań. Istotę tej metody stanowi „wspierająca relacja między uczniami w formalnym i planowanym oddziaływaniu szkolnym” (Wagner 1982, za Sarnat-Ciastko 2015, s. 27). Realizacja opisywanej metody jest możliwa zatem dzięki współdziałaniu trzech podmiotów, którymi są: uczeń pełniący rolę tutora; uczeń korzystający z jego pomocy oraz nauczyciel włączający metodę tutoringu rówieśniczego do działań lekcyjnych. Każdy z nich realizuje określone zadania. Tutor (nazywany też ekspertem bądź opiekunem – Dąbrowska, Dąbrowska 2022) występuje w charakterze nauczyciela-przewodnika, udzielając swojemu koledze-uczniovi niezbędnego wsparcia, wskazówek, przekazując informacje zwrotne, oceniając jego działania, pomaga opanować, pogłębić, utrwalić określony zakres wiadomości i umiejętności. Uczeń (czasem określany jako nowicjusz – Sławińska 2015; Sajdera 2016; czy też podopieczny – Brzezińska, Appelt 2013) powinien być aktywnym partnerem dla tutora, podejmując działania polegające na naśladownictwie, udzielaniu odpowiedzi na stawiane pytania, poszukiwaniu rozwiązań, wykonywaniu ćwiczeń, zwracaniu się z prośbą o wyjaśnienia. Nauczyciel inicjuje działania podejmowane w ramach tutoringu, wyznacza role jego uczestnikom, przygotowuje ich do realizacji przypisanych ról. Jego dalsza aktywność ogranicza się do prowadzenia superwizji współpracy tutora i ucznia, udzielania najbardziej niezbędnej pomocy oraz oceny pracy wykonanej przez uczestników tutoringu.

Odmiany tutoringu rówieśniczego

Tutoring rówieśniczy może być realizowany na różne sposoby, przy uwzględnieniu różnych rozwiązań formalnych. Świadomość możliwości tworzenia wielu odmian tutoringu rówieśniczego (w oparciu o znajomość trzech opisanych poniżej zmiennych: pełniona rola, wielkość grupy, właściwości uczestników) pozwala lepiej rozumieć i wykorzystywać walory tej metody, zapobiegać negatywnym konsekwencjom, jakie mogą się ujawnić w trakcie jej realizowania.

Interakcja zachodząca między osobami współdziałającymi w ramach tutoringu rówieśniczego przyjmuje postać relacji symetrycznej bądź asymetrycznej. Zazwyczaj zwraca się uwagę na właściwość interakcji, uwzględniając role przyjmowane przez współpracujących ze sobą uczestników. O asymetrycznej

relacji można mówić wówczas, gdy mamy do czynienia ze stałością ról, w jakich występują uczestnicy tutoringu: jeden uczeń pełni rolę nadrzędną, tj. rolę tutora, drugi zaś, pozostając w roli ucznia, przyjmuje rolę podrzędną. Relacja symetryczności zakłada natomiast wymianę ról między tutorem a uczniem: tutor staje się uczniem, z kolei uczeń przejmuje rolę tutora (tutoring wzajemny, kooperacyjny – Dąbrowska, Dąbrowska 2022).

Poza kwestią pełnionej roli, zjawisko symetryczności relacji może być rozważane przy uwzględnieniu liczby osób tworzących współpracujący zespół oraz właściwości podmiotów podejmujących wspólne działania, m.in. ich płci, wieku, posiadanych zasobów wiadomości i umiejętności. Z symetryczną relacją będziemy mieli do czynienia wówczas, gdy jeden tutor będzie współpracował z jednym uczniem, czy też między uczestnikami relacji będzie zachodziła zgodność w zakresie przynajmniej jednej ze wskazanych właściwości. Uwzględnienie trzech wymienionych aspektów (pełniona rola, wielkość grupy, właściwości uczestników) pozwala dostrzec możliwość różnicowania działań podejmowanych w ramach tutoringu rówieśniczego.

Metoda tutoringu rówieśniczego najczęściej realizowana jest w diadach, stosowane mogą być również inne rozwiązania polegające na współpracy większego zespołu (np. tutor pracuje z kilkusobową grupą uczniów). Niezależnie od wielkości grupy, role przyjmowane przez osoby ją tworzące (tutor lub uczeń) mają charakter stały lub zmienny. W tej drugiej sytuacji osoby współpracujące wymieniają się rolami (tutoring wzajemny). O różnorodności odmian tutoringu rówieśniczego decydują również brane pod uwagę przy doborze do zespołów właściwości osób wchodzących w interakcję. Dokonując doboru, można dążyć do tworzenia grupy jednorodnej z uwagi na określoną cechę bądź cechy, lub też budować zespoły zróżnicowane z uwagi na zasób posiadanych wiadomości i umiejętności, cechy osobowościowe, wiek (tutoring przekrojowy), klasę szkolną, płeć. Uwzględniając kryterium częstotliwości stosowania, można wskazać dwie kolejne odmiany tutoringu: tutoring doraźny lub długofalowy (systematyczny).

Konsekwencje stosowania tutoringu rówieśniczego

Autorzy tekstów poświęconych tutoringowi rówieśniczemu (Brzezińska, Appelt 2013; Marchow 2015) zwracają uwagę przede wszystkim na liczne korzyści, jakie przynosi stosowanie tej metody. Sporadycznie wskazują na jej negatywne konsekwencje. Opisując atuty tutoringu, zazwyczaj ograniczają się

do ich wymienienia – nie uwzględniają przy tym żadnej kategoryzacji. Część z przedstawianych w literaturze przedmiotu korzyści znajduje empiryczne potwierdzenie, część natomiast ma charakter hipotetyczno-założeniowy.

Analizując bogaty zbiór zalet oraz negatywnych konsekwencji przypisywanych tutoringowi rówieśniczemu, zwróciliśmy uwagę na ich niejednorodność oraz zależności występujące między nimi. Uwzględniając wspomniane, wyłoniśmy kryteria umożliwiające ich uporządkowanie. Konsekwencje (tak pozytywne, jak i negatywne) płynące ze stosowania tutoringów rówieśniczych mogą zostać przedstawione w hierarchicznym układzie.

Pierwszy poziom efektów tutoringów rówieśniczych stanowią doświadczenia wynikające z uczestnictwa w działaniach tutoringowych, zarówno pozytywne, wzbogacające, jak i negatywne, ograniczające. Tworzą je zadania związane z pełnioną w ramach tutoringów rówieśniczych rolą (tutor, uczeń, nauczyciel) oraz wyzwania, jakie stawia przed wykonawcami jej realizacja. Drugi poziom to efekty właściwe, które tworzą pozytywne lub negatywne konsekwencje reagowania uczestników tutoringów na pojawiające się wyzwania. O konsekwencjach tutoringów, na które składają się doświadczenia i efekty właściwe, decyduje zbiór uwarunkowań, w tym sposób odnoszenia się poszczególnych podmiotów (tutor, uczeń, nauczyciel) oraz osób z ich otoczenia do działań tutoringowych, ich reakcje na pojawiające się wyzwania. Konsekwencje tutoringów rówieśniczych będą rozpatrywane na obydwu poziomach w odniesieniu do każdego podmiotu z osobna.

Pierwszy poziom konsekwencji tutoringów rówieśniczych – doświadczenia (zadania, wyzwania)

Uczeń pełniący funkcję tutora podejmuje nową, niestandardową, często atrakcyjną dla siebie rolę. Wynika z niej szereg zadań polegających na:

- wyjaśnianiu, informowaniu, demonstrowaniu;
- udzielaniu odpowiedzi, informacji zwrotnych;
- podpowiadaniu, poprawianiu błędów;
- aktywizowaniu, motywowaniu, udzielaniu pochwał;
- wspieraniu;
- ocenianiu;
- podejmowaniu decyzji;
- organizowaniu, planowaniu działań, zarządzaniu, kierowaniu;
- modyfikowaniu własnego działania.

Realizację wymienionych zadań należy traktować jako wyzwanie, gdyż stawia ona tutora w sytuacji potencjalnie nowej, niestandardowej, odmiennej od codziennych doświadczeń. Tutor na podstawie delegacji otrzymanej od nauczyciela przyjmuje dominującą rolę, staje przed koniecznością dostosowania się do niej, przejścia w dużej mierze odpowiedzialności za realizację wyznaczonego zadania. Sytuacja ta wymaga nie tylko dyscyplinowania ucznia, z którym pracuje tutor, radzenia sobie z jego ewentualnym oporem, ale również podejmowania działań samodyscyplinujących, ograniczających własny opór.

Pełnienie roli tutora oznacza konieczność przyjęcia odmiennej niż dotychczasowa perspektywy postrzegania sytuacji edukacyjnej, a w efekcie zmianę sposobu myślenia na temat wyzwań stojących przed nauczycielem oraz postępowania ucznia. Tutor pracując z uczniem często staje przed koniecznością skonfrontowania się z odmiennym niż własny sposobem myślenia, rozumowania, postrzegania świata, innym zasobem doświadczeń, umiejętności, innymi potrzebami i możliwościami. Na obraz wyzwań, z jakimi mierzy się tutor wpływa nie tylko niestandardowy charakter relacji, jakie podejmuje, ale także możliwość współpracy z osobami, z którymi dotychczas nie miał sposobności nawiązać kontaktu. Tutor zmuszony jest podporządkować się, dostosować nie tylko do sytuacji zadaniowej, ale i sposobu funkcjonowania partnera, przykładowo jest zobowiązany dopasować zakres podejmowanych zagadnień, sposób ich realizacji do potrzeb i możliwości drugiej osoby. Zastniała sytuacja może zmuszać do samoograniczania, rezygnacji z własnych dążeń czy zainteresowań. Potencjalne wyzwania, jakie stoją przed tutorem są różnorodne, mogą wiązać się z wejściem w rolę osoby wspierającej, sposobnością świadczenia pomocy. Mogą również wynikać z konieczności bycia osobą organizującą aktywność, podejmującą decyzje w relacji tutoringowej. Nowe sytuacje będące udziałem tutora prowokują pojawianie się trudności. Ich doświadczanie, dostrzeganie i rozwiązywanie w wielu przypadkach stanowią wyzwanie, podobnie jak wiążące się z działaniem poczucie sprawczości, czy bezradności.

Tutoring rówieśniczy wyznacza również nową, częściowo odmienną od tradycyjnej, rolę dla ucznia współpracującego z tutorem. Nowość roli ucznia nie wiąże się z innymi zadaniami, jakie ją konstytuują. Zadania uczniowskie polegają bowiem między innymi na wykonywaniu poleceń, udzielaniu odpowiedzi, informacji zwrotnych, poprawianiu własnych błędów. O odmienności uczniowskiej roli decyduje fakt, że osobą stawiającą wspomniane zadania, kontrolującą ich wykonanie jest rówieśnik – tutor. Sytuacja ta z uwagi na swoją

nowość, niestandardowość generuje określone wyzwania. Uczeń staje przed koniecznością podporządkowania się koleżance/koledze, w dużej mierze jest uzależniony od decyzji, jaką podejmie rówieśnik. Tutoring rówieśniczy pozwala również uczniowi nawiązać współpracę, wejść w bezpośrednie relacje z osobami, z którymi być może do tej pory nie podejmował wspólnych działań. Stwarza to możliwość skonfrontowania własnych umiejętności i doświadczeń z tymi, jakimi dysponuje tutor. Forma pracy właściwa dla tutoringów rówieśniczego sprawia, że uczeń funkcjonuje w centrum uwagi tutora – do niego kieruje tutor indywidualne instrukcje, udziela informacji zwrotnych, mobilizuje do aktywności. Sytuacja ta umożliwia częstsze niż zazwyczaj uzyskiwanie indywidualnego wsparcia, pozwala szybciej dostrzec i wskazać nieprawidłowe rozumowanie, daje tym samym uczniowi sposobność poprawiania na bieżąco własnych błędów. To doświadczenie sprawia, że uczeń jest niejako zobligowany do przejawiania oczekiwanej przez tutora aktywności, łatwiej uświadamia sobie braki, jak i zasoby w zakresie posiadanych wiadomości i umiejętności. Niekiedy dużym wyzwaniem może być konieczność ujawnienia swojej niewiedzy, niekompetencji przed koleżanką czy kolegą. Podobnie jak tutor, również i uczeń może stawać w obliczu trudności, ma sposobność dostrzegania i nazywania problemów, mierzenia się z nimi, doświadczania własnej sprawczości lub bezradności.

Rola podejmowana przez nauczyciela w ramach tutoringów rówieśniczego zmienia się w zależności od etapu realizowanych działań. W trakcie przygotowywania pełni on rolę zasadniczą: planuje i organizuje działania tutoringowe. To nauczyciel określa cele, tematykę, czas trwania pracy, przypisuje uczniom role, wyznacza zadania, przygotowuje, szkoli tutorów i uczniów. Natomiast w trakcie bezpośredniej pracy tutora z uczniem to oni pełnią rolę dominującą, nauczyciel jedynie monitoruje działania swoich uczniów, gromadzi informacje na ich temat, ograniczając interwencje do niezbędnego minimum. Rola przynależna nauczycielowi w działaniach tutoringowych może stawiać przed nim określone wyzwania. Polegają one na delegowaniu uczniom części własnych obowiązków, kompetencji, odpowiedzialności. Nauczyciel przekazuje decyzyjność, ograniczając jednocześnie aktywność własną: nie reaguje natychmiast, gdy w pracy uczniów pojawiają się trudności, dystansuje się, nie dominuje, pozwala im samodzielnie szukać rozwiązań, dopuszczając różnorodność obieranych dróg, możliwość pracy metodą prób i błędów. Działania tego rodzaju mogą zakłócać poczucie bezpieczeństwa i kontroli nad sytuacją. Pedagog staje zatem przed koniecznością podjęcia ryzyka i przełamania konwencjonalnego myślenia na temat pozycji nauczyciela w procesie kształcenia. Biorąc pod uwa-

gę przywołane trudności, można wskazać jeszcze jedno wyzwanie stojące przed nauczycielem stosującym tutoring rówieśniczy w procesie edukacyjnym – jest nim zachowanie konsekwencji w realizacji podjętego zamierzenia.

Drugi poziom konsekwencji tutoringu rówieśniczego – efekty właściwe

Drugi poziom w hierarchicznym układzie konsekwencji tutoringu rówieśniczego stanowią efekty właściwe. W zależności od tego, w jaki sposób każdy z uczestników tutoringu rówieśniczego (tutor, uczeń, nauczyciel) będzie w stanie sprostać wyzwaniom przed nim postawionym, działania tutoringowe mogą przynosić pozytywne bądź negatywne efekty.

Największy zbiór pozytywnych efektów tutoringu rówieśniczego można wskazać w odniesieniu do osoby tutora. I tak działania tutoringowe sprzyjają rozwojowi procesów metapoznawczych tutora: podejmowaniu refleksji nad własnym myśleniem, monitorowaniu, regulowaniu oraz kontrolowaniu myślenia, a także kształtowaniu stosunku do niego. Ułatwiają także ekspresję i rozwój teorii umysłu – zdolności do rozumienia i uwzględniania różnic między własnym i cudzym punktem widzenia (Marchow 2015). Poprzez to, iż tutor ma sposobność uczenia się uważności na sygnały płynące od partnera interakcji, może rozwijać wrażliwość emocjonalną na potrzeby drugiej osoby, uczyć się różnych sposobów dostosowania tempa pomocy do rytmu działania swego „ucznia”, wzmacniać empatię. Dostrzeganie potrzeb rówieśnika, odpowiadanie na nie, udzielanie wsparcia – wszystko to tworzy możliwość doświadczania poczucia bycia pożytecznym oraz wzmacnia więzi między uczniami. Kolejną potencjalną korzyścią płynącą z pełnienia roli tutora jest wzrost kompetencji w zakresie zdolności do uczenia się (Fuchs, Fuchs, Burish 2000, za: Marchow 2015). Tutor może porządkować swą dotychczasową wiedzę i uzyskiwać pełniejszy wgląd w zagadnienie, którego uczy. Doświadcza możliwości stosowania posiadanej wiedzy w praktyce, doskonali umiejętność komunikowania się, argumentowania i negocjowania, uczy się udzielania informacji zwrotnych. W efekcie może uzyskiwać wyższe niż uprzednio wyniki w nauce (Sławińska 2015), ukształtować bądź wzmocnić pozytywny stosunek do szkoły, a także obniżyć poziom lęku szkolnego. Doświadczenia, jakie nabywa tutor, pozwalają pozyskać przekonanie co do posiadanych umiejętności i braków, potwierdzić własne kompetencje. Tym sposobem tworzy się możliwość zwiększenia pewności siebie i wzrasta świadomość własnej skuteczności (Sławińska 2015) oraz samoocena. Autonomiczne działanie, jakie staje się udziałem tutora umożliwia

z kolei rozwój wewnętrznego poczucia kontroli. Nowość doświadczeń, nieoczywistość zadań, jakie stoją przed tutorem, konieczność mierzenia się z problemami, często niemożliwymi do rozwiązania przy zastosowaniu standardowych strategii, może stać się impulsem do rozwoju kreatywności tutora.

Udział w tutoringach rówieśniczym może okazać się korzystny również dla ucznia współpracującego z tutorem. Dzięki temu, że tutor dysponuje, w porównaniu z uczniem, większym poziomem kompetencji istotnych w określonej sytuacji, podejmowane działania mogą okazać się bardziej skuteczne, niż gdyby uczeń pracował samodzielnie lub z kolegą o podobnym poziomie kompetencji. Tutoring rówieśniczy wydaje się być także bardziej sprzyjający uzyskiwaniu pozytywnych efektów działania, niż praca pod kierunkiem dorosłego. Decyduje o tym podobieństwo między uczniem a tutorem. Tutor-rówieśnik, w odróżnieniu od dorosłego, jest bliższy uczniowi pod względem psychicznym, a ponadto bardziej do niego podobny z uwagi na poziom wiedzy i umiejętności. Istotną wartością tutoringów rówieśniczych jest to, że stwarza okazję do samodzielnego odkrywania i internalizowania działań samoregulacyjnych oraz heurystycznych sposobów rozwiązywania problemów (Wood 1995, za: Sajdera 2005). Uczeń jest nakłaniany do aktywności, poddawany zindywidualizowanym oddziaływaniom, doświadcza trudności, szuka sposobów radzenia sobie z nimi, uzyskuje przy tym wyjaśnienia i podpowiedzi od rówieśnika operującego zbliżonym kodem językowym, w podobny sposób postrzegającego rzeczywistość. W konsekwencji może to skutkować większą efektywnością uczenia się, wzrostem poczucia własnej kompetencji i wyższą samooceną, redukując lęk szkolny oraz kształtując pozytywny stosunek do szkoły (Sławińska 2015). Efekty tutoringów rówieśniczych można dostrzec również w relacjach społecznych. Wspólne działania tutora i ucznia, pokonywanie trudności, dążenie do osiągania wspólnych celów umożliwiają zacieśnianie więzi między rówieśnikami.

Pozytywne efekty tutoringów rówieśniczych warto również wskazać w odniesieniu do osoby nauczyciela. Zastosowanie tej metody może stanowić szansę wzmocnienia jego osobistego i zawodowego rozwoju. Wiąże się to ściśle z nowością roli, jaką podejmuje. Nauczyciel ma szansę bowiem z innej niż zazwyczaj perspektywy obserwować uczniów, ma więcej czasu, by to czynić, poznaje stosowane przez uczniów strategie postępowania. W efekcie wzbogaca swoją wiedzę na temat wychowanków, zasobów, jakimi dysponują, poszerza zbiór własnych doświadczeń dydaktycznych. Można również postrzegać działania realizowane przez nauczyciela w ramach tutoringów rówieśniczych jako sposób na uwolnienie od rutyny, wzmocnienie przekonania o sensowności wykonywanej pracy. Stanowi to zatem potencjalny element działań ograniczających

niebezpieczeństwo pojawienia się bądź też utrwalania wypalenia zawodowego (Brzezińska, Rycielska 2009).

Realizacja zajęć przy zastosowaniu tutoringów rówieśniczych sprzyja nie tylko osiągnięciu pozytywnych efektów, ale niesie także ryzyko pojawienia się negatywnych konsekwencji. Mogą one dotyczyć każdego z uczestników opisywanego działania: tutora, ucznia i nauczyciela, prowadząc do obniżenia skuteczności tutoringów.

Tutor z racji stawianych przed nim zadań może czuć się wykorzystywany przez nauczyciela, odbierać pełnią przez siebie rolę w kategoriach straty, nie dostrzegając korzyści dla siebie i szansy na własny rozwój. Do potencjalnych negatywnych konsekwencji doświadczanych przez tutora należy zaliczyć również osłabienie zaufania do nauczyciela, który postępuje w odmienny niż dotychczas sposób: oddaje ster w ręce uczniów, wycofuje się, nie zajmuje stanowiska, nie angażuje się wyraźnie w przebieg działań realizowanych przez uczniów – nie udziela wskazówek, nie reaguje na błędy przez nich popełniane, jest bierny. Przyjęcie roli tutora i zadań, z którymi łączone są określone uprawnienia, zakłóca równowagę pozycji uczniowskich. Sytuacja tego rodzaju może zatem prowadzić do ograniczenia, a nawet utraty zaufania między rówieśnikami występującymi w odmiennych rolach (uczeń i tutor). Istnieje niebezpieczeństwo, że niemożność sprostania zadaniom stawianym przed tutorem przyczyni się do osłabienia poczucia własnej kompetencji, do braku wiary we własne siły. Kolejne potencjalne zagrożenie związane z tutoringami rówieśniczymi wiąże się z postrzeganiem roli, jaka została przypisana tutorowi. Świadomość, że wybrano go do realizacji zadań właściwych nauczycielowi, charakter działań powierzanych do wykonania sugerują wyjątkowość osoby będącej tutorem, mogą zatem przerodzić się w poczucie wyższości, a także chęć nadmiernej dominacji nad rówieśnikami. Jeszcze jedno potencjalne niebezpieczeństwo kojarzone z konsekwencjami tutoringów to generalizowanie roli tutora–eksperta na inne sytuacje (Brzezińska, Appelt 2013), również te, w których dominowanie nie jest wskazane, a wymagają one uszanowania symetryczności w relacjach lub też podporządkowania się innym osobom.

Negatywne konsekwencje tutoringów rówieśniczych, jakie mogą być udziałem ucznia, są po części zbieżne z tymi, które zagrażają tutorowi. Podobnie jak tutor, uczeń może w związku z doświadczaną sytuacją nie dostrzegać szansy na własny rozwój, a nawet mieć poczucie straty. W efekcie realizacji pełnionej roli oraz porównań społecznych z tutorem, prowadzących do ujawniania swoich niedostatków, wzrasta niebezpieczeństwo osłabienia poczucia własnych kompetencji ucznia, obniżeniu może ulec jego poczucie własnej war-

tości. Kolejne ryzyko, które zachodzi w przypadku działań tutoringowych, polega na tym, iż uczeń pracujący pod kierunkiem tutora uzależni się od jego pomocy, wykształci postawę wyuczonej bezradności. Bierność ucznia postrzegana jako konsekwencja tutoringu rówieśniczego może mieć źródła zarówno w doświadczaniu nadmiaru kontroli, jak i odczuwaniu jej niedoboru. Nadmiar kontroli ze strony tutora lub podejmowanie przez niego takich prób nauczania i udzielania pomocy, które pozostawiają uczniowi zbyt mało przestrzeni rozwojowej na samodzielne działania (nadmiar budowania rusztowania – Brzezińska, Appelt 2013) – wyraźnie ogranicza aktywność ucznia. Podobny efekt może być wynikiem doświadczania przez ucznia niedoboru kontroli (Brzezińska, Appelt 2013), nieuzyskiwania koniecznych instrukcji, informacji zwrotnych, co skutkuje nie tylko niepewnością i zanikiem aktywności ucznia, ale również utrwalaniem błędnych wiadomości czy nieprawidłowych schematów postępowania. Tutoring rówieśniczy może również wpływać na relacje społeczne, nadwerężając z racji asymetrii ról, wzajemne zaufanie między uczniem a tutorem, czy też z powodu delegowania przez nauczyciela części swoich zadań i uprawnień tutorowi – osłabiając zaufanie ucznia do pedagoga. Zachodzi niebezpieczeństwo, że opisane negatywne konsekwencje tutoringu rówieśniczego będą podlegały generalizacji, uczeń podobne zachowania ujawni również w innych sytuacjach.

Negatywne efekty mogą być także udziałem nauczyciela włączającego działania tutoringowe do swej pracy dydaktycznej. Właściwe tutoringowi rówieśniczemu ograniczenie wspólnych działań nauczyciela i uczniów, możliwość utraty zaufania uczniów do nauczyciela i do jego kompetencji prowadzą w rezultacie do osłabienia kontaktu pedagoga z uczniami (Brzezińska, Appelt 2013). Ponadto świadomość nieskuteczności podejmowanych działań rodzi niebezpieczeństwo obniżenia poczucia własnych kompetencji nauczyciela.

Zarówno negatywne, jak i pozytywne efekty działań tutoringowych ujawniające się u tutora, ucznia lub nauczyciela mogą pozytywnie lub negatywnie oddziaływać na konsekwencje tutoringu doświadczane przez pozostałych uczestników.

Uwarunkowania efektywności tutoringu rówieśniczego

O efektach tutoringu decyduje wiele czynników, które podzieliliśmy na dwie grupy. Pierwszą z nich stanowią uwarunkowania realizacyjne, druga zaś to uwarunkowania podmiotowe. Przedstawione poniżej informacje dotyczące szczegółowych uwarunkowań tutoringu rówieśniczego mogą być traktowane

również jako wskazówki o charakterze metodycznym umożliwiające skuteczne stosowanie omawianej metody.

Uwarunkowania realizacyjne dotyczą sposobu wykonywania zadań podejmowanych w ramach tutoringu rówieśniczego przez osoby zaangażowane w działania na poszczególnych jego etapach, w trakcie przygotowania, realizacji oraz podsumowania wraz z ewaluacją. Przygotowanie działań tutoringowych obejmuje:

1. odpowiednie ich zaplanowanie, w tym wybór odmiany tutoringu rówieśniczego, dobór osób i przydział ról, ustalenie zadania do realizacji;
2. przeszkolenie uczniów prowadzone przez nauczyciela, celem wyposażenia w umiejętności umożliwiające realizację wyznaczonych zadań.

Podczas etapu realizacji każdy z uczestników wykonuje właściwe swojej roli zadania. Tutor instruuje, tłumaczy, kontroluje, motywuje, ocenia; uczeń wykonuje polecenia, ćwiczy, rozwiązuje zadania, koryguje błędy; nauczyciel monitoruje pracę uczniów, obserwuje ich działania, wchodzi w razie konieczności w interakcje z nimi. Końcowy etap tutoringu rówieśniczego obejmuje podsumowanie oraz ewaluację działań zrealizowanych przez uczniów. Stanowi okazję do analizy i oceny postępowania, wyciągnięcia wniosków, udzielenia wskazówek pozwalających lepiej pracować w przyszłości. Poniżej wskażemy na sposoby realizacji zadań podejmowanych w ramach tutoringu rówieśniczego mogące sprzyjać efektywnej realizacji poszczególnych jego etapów.

Dobór osób do grup tutoringowych oraz przydział ról

Dobierając osoby do grup tutoringowych oraz przypisując im określone role, nauczyciel powinien brać pod uwagę właściwości uczniów, przede wszystkim ich umiejętności, wiek, płeć, cechy osobowości, a także łączące ich więzi emocjonalne. Szczególne znaczenie mają przy tym różnice i podobieństwa między uczniami, którzy będą współpracowali ze sobą. Zgodnie z założeniami tutoringu do roli tutora powinien zostać powołany uczeń dysponujący bogatszą wiedzą, doświadczeniem, wyższym poziomem kompetencji w danym obszarze niż rówieśnik, z którym przyjdzie mu pracować. Zarówno zbyt duża różnica, jak też zbyt duże podobieństwo między tutorem a uczniem może okazać się niekorzystne z punktu widzenia efektywności tutoringu. Istnieje niebezpieczeństwo, że w przypadku dużej różnicy w poziomie kompetencji między uczniem a tutorem, korzyści będzie odnosił wyłącznie pierwszy z nich. Z kolei tutor w takiej sytuacji niewiele sam zyska, może natomiast odczuwać znudzenie, a w efekcie

nie będzie się angażować, nie wykaże koniecznej aktywności, nie odczuje satysfakcji. Najkorzystniejsza wydaje się sytuacja, gdy tutor przewyższa ucznia swoimi kompetencjami, jednak ta różnica nie jest nadmierna (Topping 2005). Można bowiem założyć, że taki dobór będzie sprzyjał zaangażowaniu tutora, a ponadto okaże się również korzystny dla ucznia, który – dostrzegając niewielki dystans między sobą a tutorem – ujrzy realną możliwość osiągnięcia poziomu wiadomości i umiejętności koleżanki lub kolegi występującego w roli tutora. Tym samym wzrośnie jego motywacja do pracy.

Niewielka różnica w kompetencjach między tutorem a uczniem stwarza możliwość zamiany pełnionych względem siebie ról, zastosowania tutoringu wzajemnego (kooperacyjnego). Jednak nawet w przypadku par, w których różnica kompetencji jest duża – możliwe i celowe staje się odwrócenie ról pełnionych przez uczniów. Działanie takie znajduje uzasadnienie szczególnie wówczas, gdy w obliczu kolejnego zadania dotychczasowy uczeń okazuje się bardziej kompetentny od tutora lub też celem zamiany ról jest sprawdzenie stopnia opanowania przyswajanych treści i umiejętności (Topping 2005). Za celowością odwracania ról przemawia także sposobność nabywania przez uczniów różnych doświadczeń, dążenie do nieutrwalenia przekonania o swojej wyższości lub podrzędności, obawa przed generalizowaniem tego przekonania na inne sytuacje w życiu: „jestem tutorem – zatem wiem i umiem więcej, lepiej...; jestem podopiecznym – zatem nie wiem i nie umiem, sam nie dam sobie rady” (Brzezińska i Appelt 2013, s. 26).

Dobór partnerów do grupy w tutoringach rówieśniczym opiera się na założeniu, iż współpracujący ze sobą uczniowie będą w zbliżonym wieku. Podczas przypisywania ról (tutor, uczeń) wiek nie stanowi czynnika równie istotnego jak umiejętności, dlatego może się okazać, iż to młodsza osoba z racji posiadanych kompetencji przyjmie rolę tutora wobec starszego kolegi czy koleżanki. Również płeć potencjalnych partnerów może odgrywać istotne znaczenie podczas ich doboru do grupy tutoringowej. Agnieszka Pawlak (2009) stwierdza, iż w przypadku dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym grupy jednopłciowe są bardziej efektywne niż grupy mieszane. Dodatkowo „w niektórych krajach, ze względów kulturowych, nie jest akceptowane uczenie np. starszych przez młodszych lub mężczyzn przez kobiety” (Topping 2005, s. 108).

Kolejnym czynnikiem mogącym decydować o przebiegu współpracy między tutorem a uczniem są ich cechy osobowości. Wyraźne różnice osobowościowe między partnerami w grupie tutoringowej nie sprzyjają efektywności podejmowanych działań, mogą powodować napięcia. Podobna prawidłowość

dotyczy relacji, jakie istnieją między uczniami. Zarówno zbyt silna więź emocjonalna, jak i jej brak, zbyt duży dystans utrudnia przebieg działań tutoringowych. Nadmierna emocjonalna bliskość może sprzyjać podejmowaniu innych, odciągających od koniecznych działań, aktywności (Topping 2005), a w przypadku ucznia zwiększać ryzyko przekraczania granic i naruszania jego wewnętrznego, „intymnego” świata, prowadzić do obniżenia krytycyzmu wobec tutora, a także zwiększać podatność na zranienie z jego strony. Z kolei efektem nadmiernego dystansu między tutorem a uczniem może być brak poczucia bezpieczeństwa oraz wzajemnego zaufania (Brzezińska, Appelt 2013).

W trakcie tworzenia grup tutoringowych kwestią wymagającą rozważenia i uwzględnienia są nie tylko właściwości uczestników tutoringu, ale również wielkość grupy tutoringowej. Praca w diadach (jeden tutor – jeden uczeń) nie stanowi jedynego rozwiązania. Możliwa jest bowiem np. sytuacja, w której tutor pracuje z kilkoma uczniami. Podejmując decyzję o wyborze optymalnej wielkości grupy tutoringowej, należy kierować się właściwościami potencjalnych partnerów oraz zadania, jakie mają wykonać.

Dobór zadania, przygotowanie materiałów pomocnych w realizacji działań tutoringowych

O efektywności tutoringu rówieśniczego decyduje również dobór zadania przeznaczonego do realizacji. Ważnym jest, czy określone zadanie jest na miarę możliwości uczniów, czy tutor jest w stanie pomóc koledze w jego wykonaniu (czy zna i rozumie niezbędne zagadnienia, dysponuje odpowiednimi materiałami, by to zadanie wykonać), czy wspólnie, bez pomocy nauczyciela poradzą sobie z jego realizacją. Działania podejmowane w ramach tutoringu rówieśniczego mogą być bardziej skuteczne wówczas, gdy dotyczą utrwalania znanych treści, ćwiczenia nabytych wcześniej umiejętności, niż w przypadku wprowadzania nowego materiału. Efektywności działania, motywacji do pracy sprzyja również atrakcyjność zadania. Pomocne może być wprowadzenie elementów gry, rywalizacji między grupami tutoringowymi.

W niektórych sytuacjach celowe jest przygotowanie przez nauczyciela zestawu pomocy, np. kart zadaniowych wraz z poprawnymi rozwiązaniami, czy listy pytań pomocniczych. Tego rodzaju materiał daje szansę, by uczniowie o różnych umiejętnościach mogli pełnić rolę tutora (realna staje się realizacja tutoringu wzajemnego), uniezależnia od pomocy nauczyciela, wyklucza ryzyko akceptacji przez tutora błędnych odpowiedzi ucznia. W sytuacji, gdy tutor

sam nie zna poprawnych odpowiedzi, może je poznać, sięgając do otrzymanych materiałów. Sprawna realizacja działań tutoringowych wymaga również przemyślanej aranżacji pomieszczenia klasowego w taki sposób, by poszczególne grupy dysponowały odpowiednim miejscem do pracy i nie przeszkadzały sobie wzajemnie.

Szkolenie uczestników tutoringu rówieśniczego

Szkolenie prowadzone przez nauczyciela ma na celu wyposażenie uczniów w takie informacje i umiejętności, które pozwolą im realizować tutoring w sposób jak najbardziej samodzielny, niezależny od nauczyciela. Działaniami szkoleniowym winien podlegać przede wszystkim przyszły tutor, może jednak się okazać, iż konieczne będzie skierowanie działań tego rodzaju również wobec ucznia mającego współpracować z tutorem. Sposób przekazania informacji powinien uwzględniać potrzeby i możliwości uczestników szkolenia oraz specyfikę zadania zaplanowanego do realizacji. W miarę możliwości działania te powinny być upogładowione, wzmocnione przez pokaz lub demonstrację. Przydatne może okazać się przekazanie np. instrukcji działania przygotowanej z wykorzystaniem obrazków lub piktogramów. Można ją zastosować w trakcie pracy tutora z uczniem, pozwalając odtworzyć konieczne informacje.

Realizacja zasadniczych działań tutoringowych

Działania tutoringowe narzucają konieczność nieco innego niż zazwyczaj sposobu pełnienia roli przez nauczyciela. Po okresie szczególnego namysłu i aktywności związanych z przygotowaniem tutoringu nauczyciel niejako schodzi na drugi plan, przyjmuje rolę obserwatora, dyskretnie monitoruje działania uczniów, starając się ograniczać swoją ingerencję do niezbędnego minimum. Warto zatem, by z uwagnością obserwował pracę uczniów i jedynie w razie konieczności udzielał wskazówek, jak i emocjonalnego wsparcia. Nauczyciel, wierząc w możliwości swoich uczniów, powinien dać im szansę na samodzielne poszukiwanie rozwiązań, przy zastosowaniu indywidualnych strategii postępowania, widząc wartość również w tych działaniach, które nie prowadzą wprost do celu. Charakteryzować powinna go wyrozumiałość i cierpliwość, a także świadomość, że gwar i zakłócenie zwykłego porządku są naturalnymi zjawiskami towarzyszącymi pracy w grupach tutoringowych.

Tutor, podejmując działania w ramach tutoringu rówieśniczego, powinien służyć uczniowi niezbędną pomocą, wzmacniać samodzielność i nie ograniczać jego aktywności. W związku z tym nie może wyręczać ucznia, z którym pracuje, narzucać sposobu działania, natychmiast wskazywać dostrzeżonych błędów, ale zachęcać, by uczeń sam je odnalazł i poprawił. W miarę potrzeby powinien udzielać koniecznych wskazówek, nie spieszyć się przy tym, starając się być cierpliwym i wyrozumiałym, pozwalać uczniowi na pracę w indywidualnym tempie. Udzielać odpowiedzi na jego pytania, w przypadku trudności nie uciekać się od razu do pomocy nauczyciela, lecz podejmować próby ich samodzielnego rozwiązania. Tutor powinien być świadomy, że zaangażowaniu ucznia do pracy sprzyjają pochwały. Należy udzielać ich nie tylko w sytuacji sukcesu, dobrze wykonanego zadania, ale także wówczas, gdy uczeń pomimo włożonego wysiłku nie osiąga oczekiwanego celu. Warto, by uczeń współpracujący z tutorem nie obawiał się przyznać do niewiedzy, by miał odwagę stawiać pytania. W przypadku pojawiających się niejasności powinien informować o tym tutora – wyjaśnić, czego nie rozumie, umożliwiając tym samym podjęcie koniecznej reakcji.

Podsumowanie i ewaluacja działań tutoringowych

Podczas etapu służącego podsumowaniu i ewaluacji nauczyciel może dokonać rekapitulacji wiadomości i umiejętności zgromadzonych w ramach działań tutoringowych oraz – korzystając z informacji zebranych w trakcie prowadzonej obserwacji – docenić pracę i zaangażowanie tutora i ucznia, udzielając pochwał odnoszonych do konkretnych sytuacji. Ważne jest również wspólne przeanalizowanie zgromadzonych doświadczeń, krytyczne odniesienie się do nich, a w efekcie sformułowanie wskazań pozwalających w przyszłości lepiej realizować podejmowane zadania.

O efektywności tutoringu rówieśniczego decyduje nie tylko sposób jego realizacji (uwarunkowania realizacyjne), ale także właściwości uczestników tutoringu, które można traktować jako uwarunkowania podmiotowe. Obydwie grupy uwarunkowań wykazują ściśle wzajemne powiązania. Właściwości podmiotu wpływają na sposób jego działania, natomiast nabywane przezeń doświadczenia wywołują zmiany w funkcjonowaniu, wzmacniają lub osłabiają określone cechy.

Wśród podmiotowych uwarunkowań efektywności tutoringu rówieśniczego wskazuje się posiadanie przez tutora zbioru odpowiednich cech. Tutor

skutecznie realizujący swoje zadania to osoba empatyczna – odznaczająca się wrażliwością na partnera, potrafiąca przyjmować cudzą perspektywę, dostosować się do partnera, gotowa nieść pomoc, potrafiąca komunikować się z innymi. Poza tym, że lubi przebywać w grupie, wykazuje tendencję do dominacji w kontaktach z innymi, charakteryzuje się decyzywnością, przejmuje inicjatywę w działaniu, przejawia większą skłonność do narzucania swojego zdania innym niż do podporządkowywania się ich woli. To zatem osoba świadoma swoich możliwości, cechująca się autonomią w działaniu, umiejętnie rozwiązująca problemy, kreatywna i konsekwentnie dążąca do obranego celu (Czayka-Chełmińska 2007; Pawlak 2009).

Badania zrealizowane przez Kosno (2013) wskazują na istnienie pozytywnego związku między poziomem rozwoju funkcji zarządzających² u tutora a działaniami podejmowanymi przez niego (czas trwania tutoringu, stosowanie pożądaných w tutoringu kategorii zachowań, takich jak informowanie oraz monitorowanie). Autorka (Kosno 2013, s. 98) wskazuje jednocześnie, iż tutor powinien „elastycznie dostosowywać się do swojego ucznia, umieć hamować narzucające się reakcje i oddawać pole do działania uczniowi, monitorować przebieg pracy, utrzymywać w pamięci cel uczenia, inicjować kolejne etapy uczenia się, korygować błędy ucznia oraz być wrażliwym na jego potrzeby emocjonalne i kontrolować własne emocje”. Jeszcze innych informacji na temat właściwości sprzyjających pełnieniu roli tutora dostarczają badania zrealizowane przez Pawlak (2009). Wynika z nich, że szczególnie dobrze rolę tutora pełnią dzieci z rodzin o średnim statusie społecznym, posiadające rodzeństwo. Przywołane badania wskazują również, że dobry tutor niekoniecznie musi legitymować się wysokimi osiągnięciami w nauce.

Kolejnym czynnikiem wpływającym na efektywność tutoringu rówieśniczego jest postawa tutora wobec ucznia lub zadania. Istotnym ograniczeniem w relacjach między tutorem a uczniem może być przyjmowanie przez tutora postawy nadmiernie wycofującej lub nadmiernie dominującej. Tutor prezentujący postawę nadmiernie wycofującą nie realizuje swych zadań, podporządkowuje się uczniowi, oddaje w jego ręce decyzyjność, ogranicza udzielanie wskazówek. Jest nieskuteczny w swych działaniach. Negatywne konsekwencje tutoringu mogą również wynikać z przyjmowania przez tutora postawy nadmiernej do-

² System wyższych funkcji poznawczych, odpowiedzialnych za podejmowanie intencjonalnych i ukierunkowanych na cel zachowań, polegających na rozwiązywaniu problemów. Wśród procesów poznawczych składających się nań wymienia się: przerzutność uwagi, hamowanie, pamięć operacyjną oraz planowanie (Kosno 2013).

minacji. Wyraża się ona poprzez wykorzystywanie przewagi, ograniczanie aktywności ucznia (Sajdera 2005; Brzezińska, Appelt 2013), wyręczanie – wykonywanie za niego zadań, przejmowanie uczniowskich czynności (Shugar 1992, za: Marchow 2015), nadmiernie częste ocenianie. W skrajnych przypadkach może dochodzić nawet do manipulacji czy wręcz stosowania przemocy wobec rówieśnika.

Analizując kwestię skuteczności tutoringu rówieśniczego, należy także zwrócić uwagę na osobę ucznia współpracującego z tutorem. Nie bez znaczenia dla działań tutoringowych jest wykazywana przezeń umiejętność koncentracji na zadaniu, współpracy z partnerem oraz chęć samodoskonalenia. Ważne jest, by uczeń rozumiał i akceptował celowość tutoringu, zastosowanego podziału ról, a także realizowanych zadań, nie wątpił w kompetencje kolegi pełniącego rolę tutora, darzył go zaufaniem.

W rozważaniach dotyczących uwarunkowań skuteczności tutoringu rówieśniczego nie można pominąć osoby nauczyciela. Dobra znajomość uczniów, ich potrzeb, możliwości, relacji panujących między nimi stanowi nieodzowny punkt wyjścia do rozpoczęcia działań tutoringowych. Efekty tutoringu zależą w dużej mierze od postawy, jaką przyjmie nauczyciel wobec tego sposobu pracy oraz od jego kompetencji. Konieczne jest, by osoba podejmująca działania tutoringowe znała założenia metody, jej cel, zasady i warunki stosowania, odmiany tutoringu rówieśniczego. Pomocna może być przy tym znajomość sprawdzonych rozwiązań praktycznych w tym zakresie. Ponadto istotna jest gotowość do podjęcia działań, przekonanie o ich słuszności, wiara w skuteczność tutoringu. O postawie nauczyciela może zaświadczać to, w jaki sposób pełni rolę superwizora, jak zachowuje się w sytuacjach trudnych, np. gdy stosowana przez tutora strategia pomocy „uczniowi” okazuje się nieskuteczna. Czy w przypadku napotkanych trudności zbyt łatwo deleguje zadania i wycofuje się z relacji edukacyjnej (Brzezińska, Appelt 2013) bądź przejmuje inicjatywę, zakłócając przebieg działań tutoringowych, czy wręcz przeciwnie – udziela wsparcia umożliwiającego uczniom znalezienie skutecznego rozwiązania.

Postawa nauczyciela wobec tutoringu rówieśniczego w dużej mierze będzie zależała od jego właściwości, takich jak: brak obawy przed podejmowaniem ryzyka, chęć poszukiwania coraz lepszych rozwiązań metodycznych, otwartość na rozwiązania proponowane przez dzieci. Nie bez znaczenia będzie również przekonanie nauczyciela o posiadanych umiejętnościach radzenia sobie w sytuacji nowej, trudnej. Ponadto postawę przyjmowaną wobec tutoringu rówieśniczego może warunkować percepcja ról nauczyciela i ucznia w przebiegu procesu edukacyjnego. Nauczyciel pozytywnie ustosunkowany do tutoringu

rówieśniczego to osoba, którą charakteryzuje m.in. brak schematyzmu w postrzeganiu roli nauczyciela i ucznia, nieobawiająca się utraty autorytetu, niewykazująca tendencji do nadmiernej kontroli, przyzwalająca na autonomiczne decyzje i działania uczniów, dostrzegająca wartość w samodzielnym dochodzeniu do wiedzy, w stosowaniu metody prób i błędów (por. Sajdera 2016).

Refleksje końcowe

W polskiej literaturze przedmiotu (Szykowny 2018; Twardowski 2018, 2020a, 2020b; Szumski 2019; Zamkowska 2019; Al-Khamisy 2020) można odnaleźć stwierdzenia sugerujące przydatność stosowania tutoringu rówieśniczego w warunkach edukacji włączającej. Sporadycznie natomiast pojawiają się doniesienia potwierdzające realizację idei inkluzji z zastosowaniem omawianej metody (Gajdzica i in. 2021). Brakuje opisów dobrych praktyk tutoringu rówieśniczego, empirycznej weryfikacji jego skuteczności w edukacji włączającej w polskich placówkach edukacyjnych.

Odmierna sytuacja ma miejsce w zagranicznej literaturze psychopedagogicznej. Poza opracowaniami teoretycznymi uwzględnia ona szereg doniesień empirycznych (Cushing, Kennedy 1997; Kamps i in. 1994; Martella i in. 1995; Mortweet i in. 1999; Lieberman i in. 2000; Ward, Ayzazo 2006; Stenhoff, Lignugaris/Kraft 2007; Klavina, Block 2008; Scruggs i in. 2012; Malone i in. 2019; Manubey i in. 2021; Toulia i in. 2023) informujących o efektywnym wykorzystaniu tutoringu rówieśniczego w pracy z grupami zróżnicowanymi.

Co stanowi powód zasygnalizowanej rozbieżności? Czy działania tutoringu rówieśniczego w edukacji włączającej nie są realizowane w praktyce, czy też stanowią one fragment polskiej rzeczywistości edukacyjnej, a jedynie brakuje opracowań informujących o doświadczeniach z tego zakresu, przedstawiających rezultaty empirycznej weryfikacji podejmowanych działań? Potencjalnych przyczyn zasygnalizowanych sytuacji jest wiele. Można byłoby ich upatrywać w stosunkowo krótkiej tradycji działań inkluzyjnych w polskiej oświacie, w niechęci do innowacyjnych rozwiązań przejawianej przez podmioty zaangażowane w proces edukacji, w braku przygotowania nauczycieli do wykorzystania tutoringu rówieśniczego w pracy, a może też w obawie przed weryfikacją realizowanych działań, czy w trudnościach natury metodologicznej. To tylko kilka domniemych powodów braku informacji na temat tutoringu rówieśniczego w praktyce edukacji włączającej w naszym kraju. Zasygnalizowane

wątpliwości sugerują celowość podjęcia działań badawczych umożliwiających stwierdzenie faktycznych przyczyn opisanej sytuacji, a w efekcie zweryfikowanie i opisanie zasadności stosowania tutoringu rówieśniczego w edukacji włączającej oraz warunków jego stosowania.

BIBLIOGRAFIA

- Al-Khamisy D. (2020), *Szkoła jako zróżnicowane środowisko edukacyjne. Praca w klasie zróżnicowanej uwarunkowana dialogiem edukacyjnym*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Brzezińska A., Appelt I.K. (2013), *Tutoring nauczycielski – tutoring rówieśniczy – aspekty etyczne*, „Forum Oświatowe”, vol. 25, nr 2 (49), s.13–29.
- Brzezińska A., Rycielska L. (2009), *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*, w: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (s. 19–30), Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Cushing L.S., Kennedy C.H. (1997) *Academic effects of providing peer support in general education classrooms on students without disabilities*, „Journal of Applied Behavior Analysis”, doi:10.1901/jaba.1997.30-139.
- Czayka-Chelmińska K. (2007), *Tutoring jako relacja*, w: B. Kaczarowska (red.), *Tutoring w poszukiwaniu metody kształcenia liderów* (s. 44–48), Warszawa: Stowarzyszenie Szkoła Liderów.
- Dąbrowska I., Dąbrowska M., (2022), *Tutoring w środowisku akademickim: od indywidualnego doświadczenia pracy z tutorem do tutoringu rówieśniczego*, „Rozprawy Społeczne”, doi:10.29316/rs/146910.
- Gajdzica Z., Skotnicka B., Pawlik S., Belza-Gajdzica M., Trojanowska M., Prysak D., Mrózek S. (2021), *Analiza praktyki szkolnej i charakterystyka szkoły efektywnie realizującej edukację włączającą w praktyce–raport z badań*. Warszawa: MEiN.
- Kalkowski P. (1995), *Peer and Cross-Age Tutoring*, „School Improvement Research Series” U.S. Department of Education, Series IX, Close-Up # 18, s. 1–25.
- Kamps D.M., Barbetta P.M., Leonard B.R., Delquadri J. (1994), *Classwide peer tutoring: an integration strategy to improve reading skills and promote peer interactions among students with autism and general education peers*, „Journal of Applied Behavior Analysis”, doi:10.1901/jaba.1994.27-49.
- Klavina, A., Block, M. (2008), *The effect of peer tutoring on interaction behaviors in inclusive physical education*, „Adapted Physical Activity Quarterly”, doi:10.1123/apaq.25.2132.
- Kosno M. (2013), *Kompetentny tutor. Znaczenie funkcji zarządzających dla przebiegu tutoringu rówieśniczego*, „Psychologia Rozwojowa”, 18 (4), s. 95–110.

- Lieberman L., Dunn J., van der Mars H., Mccubbin J. (2000), *Peer Tutors' Effects on Activity Levels of Deaf Students in Inclusive Elementary Physical Education*, „Adapted Physical Activity Quarterly”, doi:10.1123/apaq.17.1.20.
- Malone K.W., Fodor J.A., Hollingshead A. (2019), *Peer Tutoring to Support Inclusion of Students With the Most Significant Cognitive Disabilities at the Secondary Level*, „Inclusion”, doi:10.1352/2326-6988-7.1.1.
- Manubey J., Batlolona J.R., Leasa M. (2021), *Peer tutoring analysis in inclusive classes using character education approach*, „Journal of Education and Learning”, doi:10.11591/edulearn.v15i2.19190.
- Marchow M. (2015), *Tutoring rówieśniczy a wspomaganie rozwoju społecznych mechanizmów uczenia się w wieku wczesnoszkolnym*, „Studia Edukacyjne” nr 36, s. 235–249.
- Martella R.C., Marchand-Martella N.E., Young K.R., Macfarlane C.A. (1995), *Determining the collateral effects of peer tutor training on a student with severe disabilities*, „Behavior Modification”, doi:10.1177/01454455950192002, 19(2), 170–191.
- Mortweet S.L., Utley C.A., Walker D., Dawson H.L., Delquadri J.C., Reddy S.S., Greenwood C.R., Hamilton S., Ledford D. (1999), *Classwide Peer Tutoring: Teaching Students with Mild Mental Retardation in Inclusive Classrooms*, „Exceptional Children”, 65 (4), 524–536.
- Pawlak A. (2009), *Tutoring dziecięcy w procesie nauczania – uczenia się dzieci siedmioletnich i ośmioletnich*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Sajdera J. (2005), *Nauczanie nieformalne. Tutoring jako jedna z form strategii edukacyjnej nauczyciela*, „Nowa Szkoła”, nr 4, s. 23–26.
- Sajdera J. (2016), *Uczenie się w kontekście społecznym – tutoring rówieśniczy jako sposób wspierania zdolności społeczno-poznawczych dzieci w sytuacjach interakcyjnych*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, vol. 4, 2 (8), s. 81–91.
- Sarnat-Ciastko A. (2015), *Tutoring w polskiej szkole*, Warszawa, Wydawnictwo Difin S.A.
- Scruggs T.E., Mastropieri M., Marshak L. (2012), *Peer-mediated Instruction in Inclusive Secondary Social Studies Learning: Direct and Indirect Learning Effects*, „Learning Disabilities Research & Practice”, doi:10.1111/j.1540-5826.2011.00346.x.
- Sławińska M. (2015), *Tutoring rówieśniczy w edukacji, czyli jak uczniowie uczą się od siebie wzajemnie i co z tego wynika*, „Forum Oświatowe”, 27(2), 41–56.
- Stenhoff D.M., Lignugaris/Kraft B. (2007), *A Review of the Effects of Peer Tutoring on Students with Mild Disabilities in Secondary Settings*, „Exceptional Children”, doi:10.1177/001440290707400101.
- Szumski G. (2019), *Koncepcja edukacji włączającej*, w: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 14–24), Warszawa: Wydawnictwo FRSE.

- Szykowny D. (2018), *Wykorzystanie tutoringu rówieśniczego w edukacji dzieci z zaburzeniami spektrum Autyzmu*, „Szkoła Specjalna”, nr 2, s. 136–143
- Topping K. (2005), *Tutoring, czyli wzajemne wspieranie się w nauce*, Przeł. Z. Janowska. „Educational Practices”, 5, Warszawa: CODN, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_5pol.pdf (accessed: 18.05.2023).
- Toulia A., Strogilos V., Avramidis E. (2023), *Peer tutoring as a means to inclusion: a collaborative action research project*, „Educational Action Research”, doi:10.1080/09650792.2021.1911821.
- Twardowski A. (2018), *Rola rówieśniczego tutoringu w edukacji inkluzyjnej uczniów z niepełnosprawnościami*, „Studia Edukacyjne”, doi:10.14746/se.2018.50.2.
- Twardowski A. (2020b), *Możliwości zastosowania tutoringu rówieśniczego w edukacji inkluzyjnej uczniów z niepełnosprawnością*, „Człowiek. Niepełnosprawność. Społeczeństwo”, 1 (47), s. 25–36.
- Twardowski, A. (2020a), *Formy organizacji pracy uczniów w procesie edukacji inkluzyjnej*, „Rocznik Pedagogiczny”, doi:10.2478/rp-2019-0007.
- Ward P., Ayvazo S. (2006), *Classwide peer tutoring in physical education: Assessing its effects as an inclusion strategy with Kindergartners with Autism*, „Adapted Physical Activity Quarterly”, doi:10.1123/apaq.23.3.233.
- Zamkowska A. (2019), *Tutoring rówieśniczy w edukacji włączającej*, w: Z. Janiszewska-Nieścioruk A. Mróz, U. Gembara (red.), *(Nie) nowe problemy rozwoju, edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną* (s. 207–217), Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

STRESZCZENIE

W artykule przeanalizowano potencjalne konsekwencje działań tutoringowych wraz z ich uwarunkowaniami, porządkując je w hierarchicznym układzie. Zarówno domniemane, jak i potwierdzone badaniami efekty tutoringu rówieśniczego sugerują, że metoda ta może być przydatnym rozwiązaniem w pracy z grupą o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Istotne, z punktu widzenia osoby planującej podejmowanie działań w zakresie tutoringu rówieśniczego, mogą być zaprezentowane w tekście informacje o charakterze wskazań metodycznych. Artykuł zamykają refleksje końcowe ukazujące przyszłe kierunki działań badawczych ważne z punktu widzenia praktyki edukacji włączającej.

SŁOWA KLUCZOWE: tutoring rówieśniczy, grupa o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, edukacja włączająca

SUMMARY

The article analyzes the potential consequences of peer tutoring activities along with their conditions, arranging them in a hierarchical system. Both the alleged and research-proven effects of peer tutoring suggest that this method can be useful solution in working with a group with diverse educational needs. From the point of view of a person planning to undertake activities in the field of peer tutoring, information on the nature of methodical indications presented in the text may be important. The article ends with final reflections showing future directions of research activities important from the point of view of inclusive education practice.

KEYWORDS: peer tutoring, a group with diverse educational needs, inclusive education

SŁAWOMIR OLSZEWSKI – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
KATARZYNA PARYS – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 28.08.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.12.2023

Motywy wyboru studiów filologicznych a afiliacja do zawodu nauczyciela

Motives for choosing philological studies versus affiliation to the teaching profession

DOI 10.25951/12943

Wstęp

Od co najmniej dekady wzrasta liczba nauczycieli, którzy rezygnują z zawodu w pierwszych latach pracy. Trend ten, określany jako utrata nauczycieli z profesji (ang. *teacher attrition*) mimo uzyskania kwalifikacji do wykonywania zawodu, ma miejsce nie tylko w Polsce, ale i w wielu innych krajach na świecie, np. w USA (Ingersoll i in. 2014), na Tajwanie (Fang i in. 2022), w Australii (Ciuciu 2002). Ponadto coraz mniej kandydatów na studia decyduje się na wybór specjalizacji nauczycielskiej, co dotyczy nie tylko nauczycieli kształcenia ogólnego, ale ostatnio także języków obcych. Jeszcze kilka lat temu Werbińska (2017, s. 55) pisała: „język angielski cieszy się odpowiednim statusem w wielu częściach świata, stąd chęć dołączenia do profesji nauczycieli języków obcych może być motywowana zdobyciem zakładanej uprzywilejowanej pozycji pod względem symbolicznym i materialnym” (tłum. Autorki). Z obserwacji Autorki wynika jednak, że w ostatnich latach również i ta motywacja do podjęcia studiów nauczycielskich nie jest wystarczająca.

Jednym z powodów malejącego zainteresowania podjęciem kształcenia w kierunku uzyskania kwalifikacji do nauczania może być brak poczucia afiliacji, czyli poczucia przynależności do tego zawodu, które buduje się poprzez doświadczenia szkolne. Afiliacja, obok przywiązania (ang. *attachment*) i autonomii, według modelu Werbińskiej (2017) stanowi pierwszy etap kształtowania się tożsamości zawodowej nauczyciela. Celem artykułu jest przedstawienie wyników badania ankietowego, które dało wgląd w przyczyny tego zjawiska.

Tożsamość zawodowa nauczycieli a neoliberalne trendy w edukacji

Badacze tożsamości nauczycieli języków obcych wskazują szereg cech, które charakteryzują profesjonalizm skutecznego nauczyciela. Oprócz kompetencji językowo-kulturowych, dydaktycznych i pedagogicznych (Komorowska 2017), najczęściej są to: poziom autonomii, który pozwala nauczycielowi podejmować skuteczne i niezależne decyzje w danej sytuacji (Zawadzka-Bartnik 2004); umiejętność refleksji nad adekwatnością podjętych działań (Gabryś-Barker 2012); chęć poszukiwania kreatywnych i nowatorskich rozwiązań na napotykanne problemy. Z kolei zdobywane doświadczenia, zarówno w toku działań, jak i refleksji, kształtują osobiste teorie i przekonania na temat celów nauczania i roli nauczyciela w tym procesie (Michońska-Stadnik 2013). Od profesjonalnego nauczyciela oczekuje się również manifestacji pewnych predyspozycji osobowościowych w tym zakresie (Szymankiewicz 2017), wśród których wyróżniają się zdolności przywódcze (Madalińska-Michalak 2018) oraz sprawczość (ang. *agency*) nauczyciela (Priestley i in. 2015). Wszystkie te cechy wskazują, że według badań i wskazówek dydaktycznych skuteczny nauczyciel powinien być jednostką autonomiczną, umiejącą samodzielnie planować i realizować swoje cele, a jednocześnie przewodzić grupie uczniowskiej.

Czy jednak we współczesnej szkole jest miejsce na autonomię i sprawczość nauczyciela, gdy – jak pisze Komorowska (2022) – jest on poddawany różnym presjom ze strony dyrekcji, rodziców, uczniów, władz oświatowych itp., a jego skuteczność jest oceniana głównie poprzez osiągnięcia uczniów na egzaminach doniosłych? W takiej sytuacji sprawczość nauczyciela ustępuje często rozliczalności (ang. *accountability*), a oceną jakości pracy nauczyciela jest miejsce jego szkoły w rankingach. Jednakże jak zauważa Komorowska (2017, s.34), „ocenianie jakości kształcenia nauczycieli lub jakości pracy nauczycieli poprzez osiągnięcia edukacyjne uczniów nie jest rzetelną metodą” (tłum. Autorki). W efekcie takiego podejścia nauczyciel skupia się tylko na efekcie końcowym nauczania i nie angażuje się wystarczająco w codzienną pracę wychowawczą, polegającą na tworzeniu relacji z uczniami, motywowaniu ich, ocenianiu opartemu o kształtującą ocenę zwrotną, gdyż te aspekty pracy są niemierzalne i nie podlegają ocenie. Wskutek takich działań wydaje się, że w oczach samych nauczycieli zmianie uległa również rola nauczyciela z wychowawczej na jedynie „dostarczyciela” usług edukacyjnych. Podobnie Dróżka (2022) zauważa, że od czasów zmiany ustrojowej w Polsce nastąpiła zmiana roli społecznej nauczyciela, który nie jest już społecznikiem z misją, ale profesjonalistą wąsko realizującym swoją rolę, bez angażowania się w sprawy odbiegające ściśle od nauczania.

Potulicka i Rutkowiak (2010) winą za taki stan rzecz obarczają przenikające do edukacji neoliberalne trendy jako rodzaj ukrytego programu nauczania, który przejawia się m.in. w:

- „Wynoszeniu nauczania nad wychowanie, określanym jako ‘ucieczka w nauczanie’. Jest to nauczanie stymulowane masowym stosowaniem w szkołach wystandaryzowanych, testowych sprawdzianów (...) nauczania naświetlanego jako element sprawiedliwości społecznej.
- Tworzeniu rankingów, a szerzej rozbudzaniu nastrojów rywalizacji wśród uczniów, nauczycieli, rodziców, i ludzi zarządzających szkołami.
- Działaniu obecnych ustawowych zasad zawodowego awansowania nauczycieli na podstawie spełniania kryteriów formalnych, które akcentują dokumentowanie osiągnięć własnych (co nie sprzyja pogłębionemu wnikaniu w jakość własnej dydaktyczno-wychowawczej pracy pedagogów)” (Potulicka i Rutkowiak 2010, s. 208–209).

Edukacja oparta na konkurencyjności i wynikach końcowych zamiast promowanej autonomii narzuca nauczycielom sposób określonego działania (np. skupienie się na ćwiczeniu głównie technik egzaminacyjnych). Miarą jakości kształcenia jest bowiem produkt końcowy, a nie proces, w którym akcentuje się wychowanie i tworzenie relacji. Rola nauczyciela ogranicza się z kolei do ciągłego testowania i sprawdzania, w jakim stopniu wyniki ucznia przysłużą się miejscu szkoły w rankingach. Nauczyciel nie skupia się na tym, jak ucznia inspirować, pobudzać do myślenia, czy wesprzeć go w ewentualnych trudnościach. Day (1999, s. 13), wybitny brytyjski pedagog, już wiele lat temu dostrzegł problemy związane z brakiem autonomii nauczycieli, pisząc, że we wprowadzaniu systemów zarządzania opartych na wynikach, w których są ściśle określone cele uczenia się, zauważa się „ograniczenie swobody nauczania (które) nie tylko będzie stało na przeszkodzie rekrutacji i utrzymaniu w zawodzie dobrych nauczycieli, ale także stawaniu się przez nich wzorem dla uczniów” (Day 1999, s. 13). Jako inne zagrożenie dla autonomii nauczyciela Day (1999) postrzega technicyzację nauczania, czyli fakt wypełniania części ról nauczyciela przez technologie (np. automatyczne sprawdzanie testów jednokrotnego wyboru, komunikację z uczniami i rodzicami za pomocą elektronicznych dzienników), a także w konsekwencji brak rozwoju osobistego nauczycieli.

Należy się więc zastanowić, jakie konsekwencje mają powyższe zjawiska dla uczniów, w tym przyszłych adeptów zawodu, którzy obserwują swoich nauczycieli i z relacji z nimi budują swój obraz zawodu nauczyciela. Jak już wspomniano, afiliacja do zawodu kształtuje się w toku wcześniejszych pozytywnych doświadczeń szkolnych, a także poprzez przekaz w rodzinie (Kwaterna 2011). Przyszli

nauczyciele obserwują swoich mistrzów, ich sposób nauczania, przekazywane wartości i normy. Innym źródłem kształtowania afiliacji do zawodu nauczyciela jest dyskurs publiczny na temat statusu i roli nauczyciela, zarówno oficjalny, np. w mediach, jak i nieoficjalny – przekazywany w rozmowach w rodzinie czy wśród rówieśników, w tym na forach internetowych, w mediach społecznościowych itp.

Aby została zbudowana afiliacja do zawodu nauczyciela, musi on być przedstawiany i postrzegany jako zawód o wysokim statusie społecznym (niekoniecznie materialnym), gdyż podziwiając pewne cechy, młodzież może aspirować do tego, by stać się członkiem tejże społeczności zawodowej. Werbińska (2017, s. 56) określa taką motywację jako chęć poczucia przynależności do ‘społeczności wyobrażonych’, czyli grupy niezrzeszonej formalnie, którą jednak łączy pewien zespół cech wspólnych. Tymi cechami, także wpływającymi na kształtowanie afiliacji, według Werbińskiej (2017, s. 56) są:

- profesjonalizm nauczyciela, przejawiający się poczuciem własnej kompetencji i sprawczości niezależnie od czynników zewnętrznych, a także zaangażowaniem i chęcią poświęcenia się dla innych i dla profesji;
- etyczność, charakteryzująca się fundamentami wiedzy o moralności, dbałością o innych i rzetelnością wykonywanej pracy;
- poczucie misji w wymiarze globalnym i/lub lokalnym, czyli poczuciem, że poprzez swoje działanie można powodować zmiany w otaczającej społeczności, np. wzbudzenie zainteresowania przedmiotem nauczania;
- inwestycja, czyli postrzeganie profesji jako umożliwiającej nabycie symbolicznego i materialnego statusu, czyli uznania w oczach innych z racji wykonywanego zawodu, a także otrzymywanie za niego satysfakcjonującego wynagrodzenia.

Podsumowując powyższe rozważania, można stwierdzić, że brak zbudowanej afiliacji do zawodu nauczyciela jest bezpośrednią przyczyną nikłego zainteresowania kształceniem w tym kierunku. Dominujące neoliberalne trendy w edukacji, charakteryzujące się rozliczalnością/sprawozdawczością i presją na wyniki ograniczają autonomię i sprawczość nauczycieli, ich możliwości skupienia się na relacjach w grupie, ich kreatywność i refleksyjną praktykę. Jednocześnie promowane są indywidualne osiągnięcia zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Presja wywierana w tej kwestii na nauczycielach, a także na uczniach powoduje koncentrację na sobie, na indywidualnych wynikach, co wzmacnia współzawodnicztwo, a nie współpracę i budowanie relacji. Wydaje się, że taki model nauczania nie wzbudza zainteresowania uczniów, którzy nie widzą w nauczaniu niczego interesującego, skutkiem czego nie kształtują oni afiliacji do zawodu.

Badanie

Powodem przeprowadzenia niniejszego badania była kilkuletnia obserwacja zmniejszającego się zainteresowania wyborem kształcenia na specjalizacji nauczycielskiej przez młodych dorosłych, studentów I roku filologii angielskiej w Uniwersytecie Komisji Edukacji Narodowej. Dobór próby był więc dogodny, niereprezentujący całej społeczności studentów filologii we wszystkich uniwersytetach. W uczelni tej wybór specjalizacji następuje po pierwszym roku studiów, kiedy to słuchacze mają już jakąś wiedzę filologiczną i wciąż pamiętają doświadczenia szkolne. W wyniku powyższych rozważań i obserwacji postawiłam następujące pytanie badawcze:

Jakie są przyczyny niewybierania specjalizacji nauczycielskiej: brak dobrych wzorców, zbyt wiele wzorców indywidualistycznych i konsumpcyjnych, czy brak wymaganych predyspozycji?

Badanie miało charakter ilościowy i zostało przeprowadzone za pomocą ankiety. Składała się ona z 4 części, które zawierały stwierdzenia wymagające ustosunkowania się na pięciostopniowej skali Likerta (1 – nie zgadzam się, 5 – zgadzam się), np. „Postrzegam zawód nauczyciela jako twórczy i inspirujący”. Część pierwsza składała się z 21 stwierdzeń, mających określić profil zainteresowań współczesnego studenta filologii. W części drugiej zapytano studentów o ich plany zawodowe. Zależnie od tego, czy deklarowali chęć kształcenia na specjalności nauczycielskiej, czy nie, proszeni byli oni o wypełnienie odpowiednio części trzeciej i czwartej. Części te zawierały po 10 stwierdzeń i pytały o ich motywy wyboru (lub braku wyboru) specjalności nauczycielskiej. Pytania ankiety zostały skonstruowane przez Autorkę w oparciu o literaturę opisującą wymagane kompetencje nauczyciela języków obcych (m.in. Gabryś-Barker 2015, Komorowska 2017, Szymankiewicz 2017). Analizy danych i prezentacji wyników dokonano w programie Microsoft Excel. Badanie przeprowadzono w styczniu i lutym 2023 roku, w formie zdalnej za pomocą wewnątrzuczelnianego systemu komunikacyjnego (podano link do ankiety w Google Forms). Z 250 potencjalnych respondentów na ankietę odpowiedziało 138 osób.

Analiza wyników

Część pierwsza ankiety miała na celu scharakteryzowanie zainteresowań studenta filologii oraz predyspozycji osobowościowych, które mogą wpływać na wybór określonej ścieżki zawodowej. Tabela 1 (poniżej) przedstawia średnie wyniki dla stwierdzeń określających zainteresowania i predyspozycje studentów do wykonywania zawodu nauczyciela. Cyfry w nawiasach odnoszą się do numerów stwierdzeń/pytań kwestionariusza. Wyróżniono stwierdzenia, które uzyskały najwyższą średnią, a więc największe poparcie. Te same stwierdzenia miały też stosunkowo niskie odchylenie standardowe (poniżej 1), co wskazuje na homogeniczność otrzymanych odpowiedzi.

Tab. 1. Zainteresowania i predyspozycje studenta filologii angielskiej

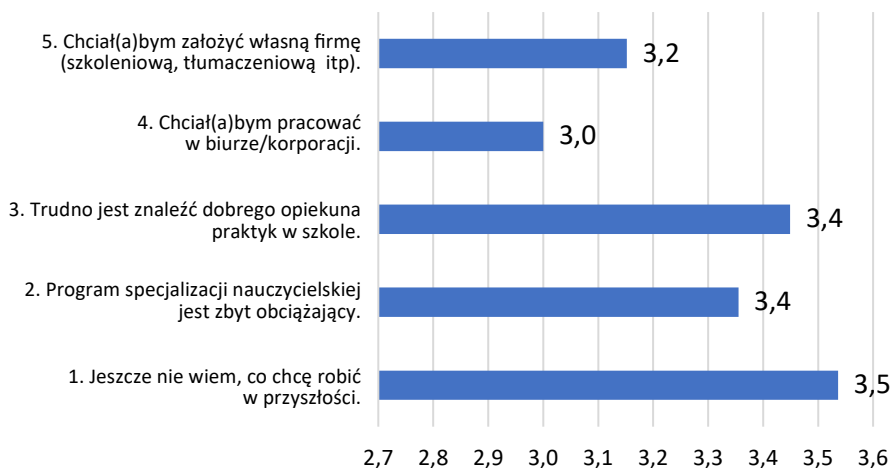
Lp	Stwierdzenie	M	SD
1	Umiem i lubię się samodzielnie uczyć.	1,2	1,17
2	Nie nudzę się powtarzalnymi czynnościami.	3,1	1,23
3	Lubię się uczyć języków obcych.	4,6	0,64
4	Fascynuje mnie brzmienie języka obcego.	4,6	0,68
5	Lubię zagadki i łamigłówki słowne (np. rebusy, krzyżówki itp).	3,9	1,02
6	Byłam/byłem bardzo dobrą/dobrym uczennicą /uczniem z wielu przedmiotów.	3,5	1,18
7	Czytam gazety i czasopisma, by rozumieć, co się dzieje w świecie.	2,8	1,18
8	Lubię pisać opowiadania, wiersze, blogi itp.	2,8	1,42
9	Lubię poznawać nowych ludzi.	3,8	1,00
10	Fascynuje mnie poznawanie obcokrajowców i ich sposobu życia.	4,2	0,90
11	Czuje się dumna/dumny, że potrafię płynnie mówić po angielsku.	4,5	0,79

12	Przemawianie przed większym gremium jest dla mnie stresujące.	1,9	1,17
13	Interesują mnie opinie i doświadczenia innych ludzi.	4,2	0,90
14	Samodzielnie uczę się języka, np. sprawdzam nowe słowa w słowniku, piszę w języku obcym, itp.	4,2	0,88
15	Regularnie słucham audycji / oglądam filmy w języku angielskim.	4,8	0,53
16	Lubię pomagać innym w nauce.	3,7	1,19
17	Lubię przewodzić i organizować pracę w grupie, np. w drużynie sportowej, grupie projektowej, grupie teatralnej itp.	2,8	1,36
18	Chętnie podejmuję nowe wyzwania i nie zrażam się trudnościami.	3,1	1,00
19	Egzaminy na koniec szkoły (gimnazjum, matura) nie były dla mnie problemem.	3,6	1,26
20	Nie lubię pracy z innymi ludźmi; wolę pracować pojedynczo.	2,8	1,14
21	Chętnie angażuję się w prace na rzecz innych (np. wolontariat).	3,2	1,06

Jak można zauważyć, największe poparcie (średnia arytm. $M \geq 4,0$) uzyskały te stwierdzenia, w których badani studenci wskazywali na swoje zainteresowanie nauką języków obcych (3), fascynację brzmieniem języka (4), jak i chęć poznawania osób z innych krajów (10). Znajomość języka angielskiego powodowała u nich poczucie dumy z posiadania wyjątkowych umiejętności (11). Jeśli chodzi o własne działania w kierunku doskonalenia języka obcego, respondenci wskazywali na słuchanie audycji i oglądanie filmów w języku obcym, prawdopodobnie w sieci internetowej (15), a także na samodzielną pracę z językiem (14). Badani studenci lubili także rozwiązywać zagadki słowne (5). Wskazanie tych stwierdzeń oznacza, że wybór studiów na kierunku filologia angielska został podyktowany rzeczywistym zainteresowaniem nauką języka angielskiego, ale już niekoniecznie, ogólnie rozumianymi zainteresowaniami filologicznymi, które charakteryzują się praktykami czytelnictwymi i piśmienniczymi, np. twórczym pisaniem (8). Podobnie nie wszyscy studenci byli tzw. dobrymi uczniami (6), choć nie postrzegali oni egzaminów kończących szkołę jako problematycznych (19). Oba te stwierdzenia zyskały podobne poparcie (odpowiednio $M = 3,5$ i $M = 3,6$). Jeśli chodzi o umiejętności samodzielnego uczenia się, czy zdo-

bywania wiedzy, to są one zaskakująco niskie (1), z preferencją do współpracy w grupie (20). Niechętnie podejmują oni rolę lidera grupy (17), a nowe wyzwania podejmują w stopniu umiarkowanym (18). Podobnie w umiarkowany sposób angażują się w pomoc dla innych – czy to przez wolontariat (21), czy pomoc w nauce (16) – mimo że nie stresuje ich przemawianie przed większą grupą (12). Taki profil kandydata wskazuje na jego zainteresowanie doskonałością języka obcego i umiejętność samodzielnej pracy nad nim. W mniejszym stopniu można zauważyć predyspozycje studentów do pracy z innymi osobami, co może wynikać z ich wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych nastawionych na indywidualne osiągnięcia ucznia, a nie na zdobywanie wiedzy poprzez współpracę z innymi.

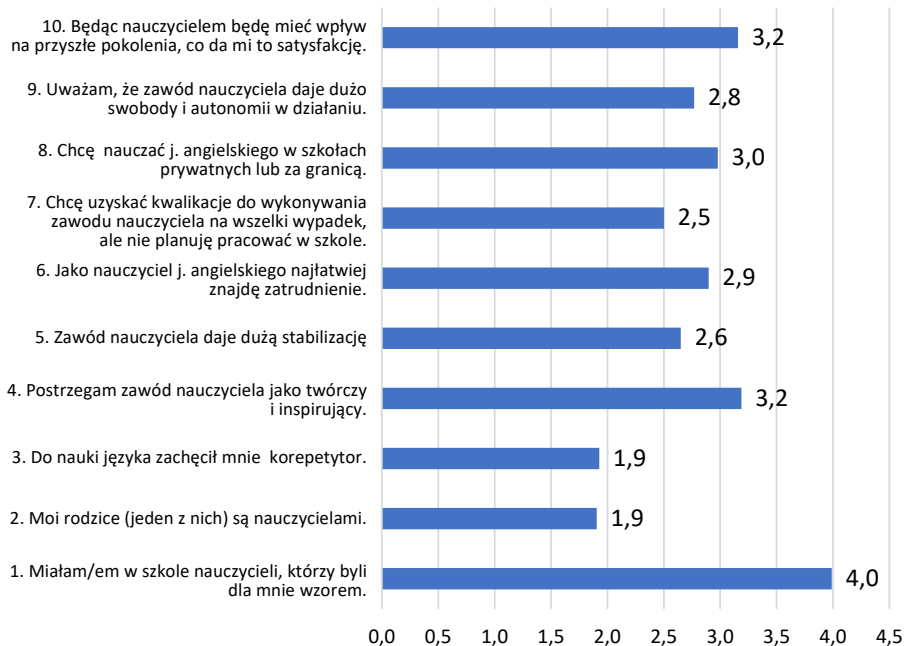
Jeśli chodzi o aspiracje zawodowe młodych dorosłych, jak pokazuje rysunek 1, dominująca grupa młodzieży nie miała sprecyzowanych planów na przyszłość. Również i pozostałe odpowiedzi oscylujące wokół średniego wyniku na skali Likerta ($M = 3,0$ na skali pięciostopniowej) również wskazują na ich umiarkowaną orientację zawodową. Podobną tendencję można zauważyć w ocenie trudności w znalezieniu dobrego opiekuna praktyk w szkole (3) lub obawę przed nadmiernym obciążeniem programem nauczania na specjalności nauczycielskiej (2). Odpowiedzi te wskazują, że studenci pierwszego roku nie mają sprecyzowanych planów zawodowych, natomiast samą specjalizację nauczycielską postrzegają jako zbyt wymagającą.



Rys. 1. Plany zawodowe studentów filologii angielskiej

W odniesieniu do zapytania o wybór specjalności w badanej próbie 30 studentów (21,7 %) zadeklarowało chęć kształcenia na specjalizacji nauczycielskiej, natomiast 75 osób (54,3%) zadeklarowało wybór innej (nienauczycielskiej) specjalizacji. Istotnym jest fakt, że 37 osób (26,8%) nie posiadało jasno określonych preferencji w kwestii dalszej ścieżki kształcenia. W tym miejscu warto nadmienić, że w wyniku zebrań z koordynatorami kierunku i przedstawienia charakterystyki każdej ze specjalności, większość z niezdecydowanych osób ostatecznie wybrała specjalizację nauczycielską. Fakt ten pokazuje, że wielu kandydatów wybiera kształcenie w kierunku otrzymania kwalifikacji nauczycielskich nie tyle wskutek własnych przekonań i afiliacji do zawodu, co w wyniku czynników zewnętrznych np. perswazji innych.

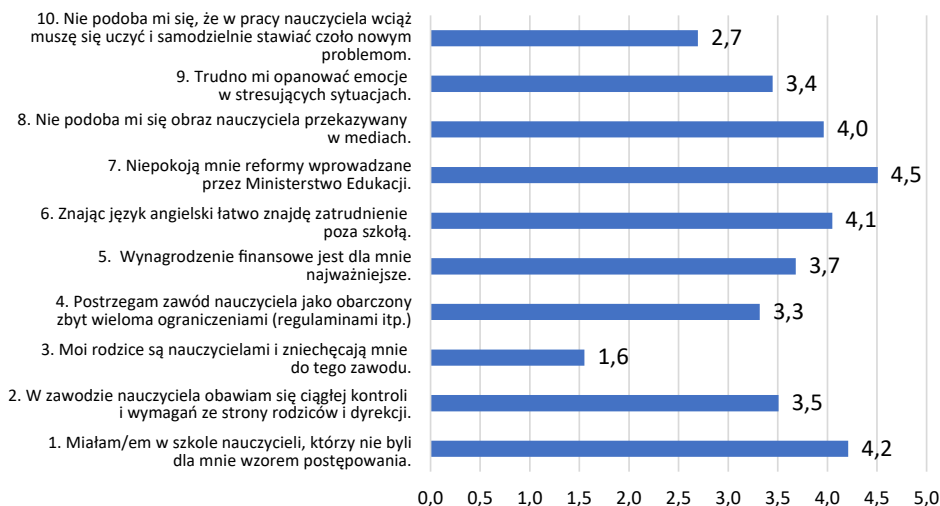
Jeśli chodzi o motywy wyboru specjalności (Rys. 2), te osoby, które były przekonane do specjalizacji nauczycielskiej, wskazywały jako najistotniejszy czynnik fakt posiadania w trakcie edukacji takich nauczycieli, którzy byli dla nich wzorem (1). Ponadto to właśnie nauczyciele w szkole, a nie korepetytor czy rodzic, mieli największy wpływ na tę decyzję (por. 2, 3). Wydaje się, że ci respondenci byli przekonani do słuszności swojego wyboru, ponieważ nie wskazywali na wybieranie go na „wszelki wypadek” (7).



Rys. 2. Motywy wyboru kształcenia na specjalizacji nauczycielskiej (N = 30)

Odpowiedzi te pokazują, jak duże jest oddziaływanie nauczycieli aktywnych zawodowo na przyszłych nauczycieli. Pozostałe stwierdzenia uzyskały umiarkowane poparcie, oscylujące wokół 3,0, z których najistotniejsze to postrzeganie tego zawodu jako misji, z czym wiąże się posiadanie wpływu na przyszłe pokolenia (10), jak i postrzeganie go jako zajęcie twórcze i inspirujące (4). Co ciekawe, respondenci najrzadziej wskazywali stabilność zatrudnienia jako ważny czynnik skłaniający ich do podjęcia kształcenia na specjalizacji nauczycielskiej (5).

Z kolei rysunek 3 pokazuje motywy, jakimi kierowali się respondenci niewybierający kształcenia na specjalizacji nauczycielskiej. Grupa respondentów jest o wiele liczniejsza ($N = 112$) i obejmuje zarówno tych niezdecydowanych, jak i niezamierzających zdecydowanie wybrać tej specjalizacji.



Rys. 3. Motywy, jakimi kierują się studenci niewybierający zawodu nauczyciela ($N = 112$)

Wśród czynników demotywujących były przede wszystkim: zaniepokojenie wprowadzanymi reformami (7), obraz nauczyciela w mediach (8), a także fakt posiadania w edukacji szkolnej nauczycieli, którzy nie byli wzorem dla studentów (1). Wybór tych odpowiedzi sugeruje, że respondenci w dużej mierze powtarzają opinie innych, w tym mediów. Opinie te na pewno nie są wynikiem własnych doświadczeń, gdyż tych w roli nauczyciela respondenci jeszcze nie posiadają. Co ciekawe, wśród badanych było bardzo mało dzieci nauczycieli

(3), co zaprzecza wynikom wcześniejszych badań (Kwaterna 2011), pokazujących, że zainteresowanie zawodem jest przekazywane w rodzinie z pokolenia na pokolenie. Dane te wskazują na generalnie negatywny klimat wokół zawodu nauczyciela, np. w przekazie osobistym nauczycieli, ale także w mediach (7, 8). Wydaje się, że taki przekaz nie wpływa pozytywnie na postawy młodych ludzi. Warto zauważyć, że wśród osób niewybierających kształcenia na ścieżce nauczycielskiej są i takie, które wskazują na świadomość własnych kompetencji w zakresie języka angielskiego i jego użyteczności na rynku pracy, oferującym wynagrodzenie wyższe niż w szkole (6). Czynniki finansowe w tej grupie stanowią też istotny czynnik demotywujący (5), co świadczy o dużym pragmatyzmie w podejmowaniu decyzji życiowych. Respondenci nie przypisują niechęci do zawodu brakowi predyspozycji (9), takich jak brak umiejętności samoregulacji emocji. Raczej czują się dość pewni swoich kompetencji językowych, co świadczy o postrzeganiu siebie jako wąsko wyspecjalizowanych profesjonalistów.

Omówienie wyników

Niniejsze badanie zostało podjęte w wyniku obserwacji zmniejszającego się popytu na studia o specjalności nauczycielskiej wśród studentów filologii angielskiej, a jego celem była próba określenia czynników, które wpływają na brak afiliacji do tego zawodu. Przedstawione powyżej wyniki wskazują, że wpływa na nią przede wszystkim szeroko rozumiany klimat, począwszy od wpływu indywidualnych nauczycieli, poprzez klimat szkoły, po ogólny klimat społeczno-polityczny, szczególnie obrazowany w mediach, w tym w mediach społecznościowych. Jest to o tyle niepokojące, że młodzi ludzie czerpią wiedzę na temat zawodu nie tyle z własnych doświadczeń (których jeszcze nie mają), co ze źródeł pośrednich i przejmują ich negatywne nastawienie. Klimat ten oddziałuje na kształtowanie przekonań, osobistych teorii na temat zawodu (por. Michońska-Stadnik 2013).

Wszystkie wspomniane aspekty rzeczywistości edukacyjnej – tj. przeorientowanie celów edukacyjnych z procesu na wyniki, rozliczalność wyników, wąska specjalizacja zainteresowań studenta, utylitarne traktowanie kompetencji, brak wyraźnie sprecyzowanych planów i aspiracji na przyszłość, zorientowanie na osiągnięcia indywidualne, a nie grupy, wydają się przejawami ukrytego planu edukacji według neoliberalnej doktryny, jak wskazują Potulicka i Rutkowiak (2010).

Obecność neoliberalnych tendencji w edukacji wpłynęła na profil ucznia i studenta filologii, który nie czerpie już przyjemności z zabawy słowem, nie posiada zainteresowań językowo-literackich ani cech, które pomogłyby mu wytrwać w zawodzie, tj. samodzielności w ustawicznym uczeniu się, bycia liderem i inicjatorem zmian, wzorcem dla innych itp. Student filologii nie jest już typem 'bardzo dobrego ucznia', posiadającego szerokie kompetencje w wielu dziedzinach, a jest raczej specjalistą w wąskiej dziedzinie, jaką jest znajomość języka angielskiego. Co więcej, kompetencja ta niekoniecznie jest efektem świadomej pracy nad językiem, wymagającej wysiłku i planowanych działań, ale wynikiem jego powszechnego użycia przede wszystkim w przestrzeni internetowej, o czym świadczą odpowiedzi wskazujące na takie czynności jak słuchanie (zapewne podcastów itp.) jako dominujące w nabywaniu języka. W konsekwencji posługiwanie się językiem obcym niekoniecznie jest dowodem na zainteresowania filologiczne studenta, gdyż traktuje on znajomość języka utylitarnie, jako narzędzie umożliwiające zdobycie lepiej płatnego zajęcia, często w oddziale zagranicznej korporacji. Istnieje grupa „idealistów” zdecydowanych zostać nauczycielami, którzy mają poczucie misji; nie postrzegają oni wynagrodzenia jako najważniejszego czynnika wyboru zawodu. Wydaje się jednak, że grupa ta nie jest wystarczająco liczna, by wykształcić wielu nauczycieli pełnych pasji i zaangażowania. Wreszcie istnieje dość spora grupa osób o niesprecyzowanych planach zawodowych, o czym świadczyć może podjęcie studiów jako sposób na przeczekanie, czas namysłu nad dalszą przyszłością (por. Rokita-Jaśkow 2018, s. 65), a także dowód na opóźnione dorastanie.

Istotną kwestią w braku afiliacji do zawodu nauczyciela jest fakt braku wzorców nauczycieli, którzy zaraziliby pasją młodych adeptów tego zawodu. Tylko niewielka grupa respondentów deklaruwała kontakt z takim modelem. Można się zastanowić nad przyczynami tej sytuacji. Być może rzeczywiście wielu nauczycieli źle postrzega swój zawód, będąc poddanymi wielu presjom, zarówno ze strony uczniów, rodziców, jak i władz oświatowych (Komorowska 2022), doświadczając wielu negatywnych emocji i wypalenia zawodowego. Niestety emocje mają to do siebie, że oddziałują i zarażają innych, zarówno pozytywnie, jak i negatywnie (Rokita-Jaśkow 2018). Być może za taki stan rzeczy odpowiada zmiana pokoleniowa wśród nauczycieli, upadek etosu nauczyciela jako społecznika, przekształcenie jego roli w „najemnika na wolnym rynku, świadczącego usługę edukacyjną”, jak sugeruje Dróżka (2022, s. 25), co również jest wynikiem neoliberalnych przeobrażeń edukacji, jej zorientowania na finalny produkt, jakim jest wynik egzaminów końcowych na danym etapie edukacji.

Podobnie badani respondenci, mimo że nie wskazują wynagrodzenia jako najważniejszy czynnik skłaniający ich do podjęcia tego zawodu, myślą o wykorzystaniu znajomości języka obcego użytecznym, czyli w miejscach poza szkołą. Preferencja ta wskazuje jednoznacznie na pragmatyczne i zindywidualizowane podejście do zawodu i brak postrzegania szkoły jako społeczności.

Takie użyteczne podejście do edukacji nie pozwala się skoncentrować na procesie nauczania, promowaniu twórczych działań zorientowanych na indywidualne potrzeby ucznia. Obecni studenci, przez lata doświadczający nauczania zorientowanego na przygotowanie do zdania testów końcowych, nie znają przyjemności płynącej z całościowego i autentycznego zanurzenia się w nauce. Nie doświadczali również tego, że nauczanie nie ogranicza się do wykonywania wciąż tych samych schematów ćwiczeń. Nie wiedzą więc, na czym polega edukacja wysokiej jakości, tj. że nie definiuje jej wynik egzaminu, lecz zaangażowanie w proces nauczania, skutkujący tworzeniem autentycznych więzi z uczniami. Podobnie w odniesieniu do kształcenia przyszłych nauczycieli Komorowska (2022, s. 36) zauważa, że „wpływ nauczyciela na osiągnięcia uczniów wydaje się być najlepszym kandydatem do statusu wyznacznika jakości programów kształcenia nauczycieli”.

Podsumowując, wydaje się, że pewien proces utraty nauczycieli – zarówno czynnych zawodowo, jak i aspirujących do tego zawodu – już się rozpoczął. Nie ma zbyt wielu młodych osób chętnych do podjęcia tego zawodu, a sama obiecująca stabilność zatrudnienia nie jest wystarczającym motywatorem. W odniesieniu do czynników budujących afiliację, wskazanych przez Werbińską (2017), można zauważyć, że i w powyższym badaniu brak u kandydatów do zawodu chęci przynależności do społeczności szkolnej, co wynikać może z tego, że sami nie doświadczali etycznych działań (poświęcenia dla innych, poczucia misji i pasji czy dbałości o więzi międzyludzkie) od ich własnych nauczycieli, co w konsekwencji sprzyja powstawaniu podobnych postaw u młodych ludzi.

Jako remedium na kryzys afiliacji do zawodu nauczyciela badacze (Wolf i in. 2021) wskazują wagę preorientacji zawodowej, tj. zaznajamianie się z warunkami pracy przed podjęciem decyzji o jego wyborze (np. poprzez praktyki, wcześniejsze wizyty w szkołach). Z kolei najczęściej wskazywaną cechą osobowości, która wpływa na wybór tego zawodu, jest poczucie własnej skuteczności (ang. *self-efficacy*), tj. umiejętność polegania na własnej ocenie przy podejmowanych działaniach i związane z nią poczucie sprawczości (np. Chesnut i Burley 2015). Wydaje się więc, że w toku kształcenia nauczycieli szczególny nacisk powinien być kładziony na rozwój tej cechy. Skuteczny nauczyciel to ten, który jest gotowy przejąć odpowiedzialność za swoje działania i przewodzić grupie.

Na koniec należy podkreślić, że niniejsze badanie ma charakter pilotażowy, a jego celem było określenie pewnych tendencji i problemów w dydaktyce językowej XXI wieku. Badani pochodzili z jednej instytucji edukacyjnej, co stanowi istotne ograniczenie badania. W celu uzyskania bardziej obiektywnych wniosków z pewnością warto byłoby przeprowadzić badanie na większej próbie, również z wykorzystaniem statystyki indukcyjnej.

BIBLIOGRAFIA

- Chesnut S.R. , H.L Burley (2015), *Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis*, „Educational Research Review”, nr 15, s. 1–16, doi:10.1016/j.edurev.2015.02.001.
- Ciuciu J. (2022), *An Ecological Exploration into the Agency of Four Former Early Childhood Teachers*, w: *Early Childhood Educ J*, doi:10.1007/s10643-022-01378-3.
- Day Ch. (1999), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Sopot: GWP.
- Dróżka W. (2022), *Przemiany etosu i roli społecznej nauczyciela w świetle badań biograficznych*, „Studia Pedagogiczne UJK”, 41, s. 11–32.
- Fang T., Wang LY., Lin TB. i in. (2022), *To stay or leave: a multiple-case study of the retention of native English-speaking teachers in Taiwan*, „Asia Pacific Educ. Rev.”, nr 23, s. 325–340, doi:10.1007/s12564-022-09756-7.
- Gabryś-Barker D. (2012), *Reflectivity in pre-service teacher education. A survey of theory and Practice*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Ingersoll R., Merrill L., May H. (2014), *What Are the Effects of Teacher Education and Preparation on Beginning Teacher Attrition?* CPRE Research Reports, https://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/78.
- Komorowska H. (2017), *Quality Assurance in Teacher Education*, „Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics”, nr 44 (1), s. 23–38, doi: 10.14746/gl.2017.44.2.02.
- Komorowska H. (2022), *Nauczyciel pod presją*, w: D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz. (red.), *Współczesna glottodydaktyka wobec zmian edukacyjnych. Nowe wyzwania i innowacyjne rozwiązania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 13–26.
- Kwaterna A. (2011), *Społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Madalińska-Michalak J. (red.) (2018), *Przywództwo nauczycieli*, Warszawa: FRSE.
- Michońska-Stadnik A. (2013), *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Priestley M., Biesta G.J.J. & Robinson S. (2015), *Teacher agency: what is it and why does it matter?* w: R. Kneyber, J. Evers (red.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*, London: Routledge, s.1–11.
- Rokita-Jaśkow J. (2018a), *Emotions at work: Call for investigation of the affective side of teacher identity*, „Konińskie Studia Językowe”, nr 6 (3), s. 265–280, doi:10.30438/ksj.2018.6.3.2.
- Rokita-Jaśkow J. (2018b), *Social constraints of aspirations for second language achievement*, „Theory and Practice of Second Language Acquisition”, nr 4 (1), <https://journals.us.edu.pl/index.php/TAPSLA/article/view/6154>.
- Rutkowiak J. (2008), *Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowania się tożsamości współczesnego nauczyciela. Ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1.
- Szymankiewicz K. (2017), *Przyszli nauczyciele języków obcych na drodze budowania kompetencji zawodowej. Refleksja – Uczenie się – Rozwój*, Lublin: Werset.
- Werbińska D. (2017), *The formation of language teacher professional identity. A phenomenographic-narrative study*, Słupsk: Wydawnictwo Akademii Pomorskiej.
- Wolf A.G., Auerswald S., Seinsche A., Saul I., Klocke H. (2021), *German student teachers' decision process of becoming a teacher: The relationship among career exploration and decision-making self-efficacy, teacher motivation and early field experience*, „Teaching and Teacher Education”, nr 105, doi:10.1016/j.tate.2021.103350.
- Zawadzka-Bartnik E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

STRESZCZENIE

Mimo niesłabnącego zainteresowania studiami na kierunku filologia angielska, coraz mniej młodych ludzi decyduje się na wybór specjalizacji nauczycielskiej, co może świadczyć o kryzysie tożsamości nauczyciela i braku afiliacji do zawodu, która kształtuje się u kandydata do zawodu poprzez wczesne doświadczenia edukacyjne (Werbińska 2017, Kwatera 2011). Za źródła kryzysu można uznać m.in. neoliberalne trendy w edukacji (por. Potulicka i Rutkowiak 2010), charakteryzujące się przede wszystkim skupieniem na rozwoju jednostki, maksymalizacją zysków finansowych, w tym przez instytucje kształcące nauczycieli, a także osłabiającą się odporność psychiczną osób. Artykuł przedstawia wyniki badania ankietowego przeprowadzonego wśród 138 studentów I roku filologii angielskiej. Celem badania była identyfikacja czynników osobistych i społecznych wpływających na decyzję respondentów o wyborze ścieżki kształcenia. Wnioski z badania wskazują na niesprzyjający klimat społeczno-polityczny, jak i brak inspirujących wzorców nauczycieli w toku edukacji szkolnej, jako przyczyny braku afiliacji do zawodu nauczyciela na wczesnym etapie kształtowania się tożsamości zawodowej.

SŁOWA KLUCZOWE: nauczyciel języka, tożsamość, afiliacja zawodowa

SUMMARY

Despite the unflagging interest in studying English philology, fewer and fewer young people are choosing to specialise in teaching, which is indicative of a crisis of teacher identity and a lack of affiliation to the profession, which are shaped in a candidate for the profession through early educational experiences (Kwaterna 2011). The sources of the crisis include neoliberal trends in education (cf. Potulicka and Rutkowiak 2010), characterised primarily by a focus on the development of the individual, maximisation of financial gains, including by teacher education institutions, and the weakening psychological resilience of individuals. The article presents the results of a survey conducted among 138 first-year students of English Philology, the aim of which was to identify personal and social factors influencing the respondents' decision to choose a teaching specialisation.

KEYWORDS: language teacher, identity, job affiliation

O wybranych cechach migracji międzynarodowych oraz wyzwaniach społecznych z nich wynikających

Selected features of international migration and the social practice arising from it

DOI 10.25951/12944

Wstęp

Obecnie do polskich korzeni poczuwa się około 15 mln osób mieszkających poza Polską i na ziemiach przedrozbiorowych (Mędrzecki 2018). Wielu z nich to potomkowie pionierów migracyjnych, którzy za granicą tworzyli łańcuchy i sieci migranckie, pozwalające korzystać z nich kolejnym pokoleniom. Równolegle, coraz większą liczebnie i jakościowo grupę tworzą ci Polacy, którzy – przemieszczając się w ostatnich dekadach – tworzą oblicze polskich migracji oparte na nowych lub modyfikowanych jej cechach.

Prezentowane w artykule treści ukazują złożoność aktualnych migracji międzynarodowych, ich wybrane cechy w polskich doświadczeniach. Przede wszystkim jednak stanowią one tło do wskazania niektórych implikacji wynikających z mobilności oraz wyzwań dla praktyki społecznej, w tym edukacyjnej. Tekst ma charakter przeglądowy, choć ze względu na wieloaspektowość podjętej problematyki niektóre zagadnienia zostały tylko zasygnalizowane.

Wybrane cechy współczesnych migracji z Polski

Ruchliwość przestrzenna ludności wynika z uwarunkowań specyficznych dla danego kraju oraz tych globalnych, ponadnarodowych. Z jednej strony (Castles) aktualne doświadczenia migracyjne stanowią kontynuację utrwalonych procesów migracyjnych, z drugiej – są integralnym elementem trendów istniejących w dzisiejszym świecie. Właściwie nie ma już kraju, który nie uczestniczy w światowej mobilności, a różnice dotyczą rodzaju migrowania – emigracji bądź imigracji (Castles, Miller 2011, s. 70). Marek Okólski (2014) zauważa, że współczesne migracje międzynarodowe wyróżniają trzy względnie trwałe cechy: wzrost liczby osób

migrujących, głównie poszukujących nowych (korzystniejszych) źródeł utrzymania; otwieranie się na masowe migracje nowych obszarów źródłowych i docelowych oraz nasilanie się dywersyfikacji przestrzennej i funkcjonalnej strumieni migracyjnych. Podstawową przyczyną leżącą u ich podłoża jest globalizacja. Globalność migracji to cecha, która dotyczy równoczesnego oddziaływania na coraz większą liczbę państw – do krajów imigracyjnych napływają przybysze z różnych krajów, różniących się pod względem ekonomicznym, społecznym, kulturowym. Marek Okólski i Piotr Koryś twierdzą, że natężeniu ruchów migracyjnych odpowiada nasilenie globalizacyjnych przemian (2004, s. 9–13) i wymieniają przyczyny tych powiązań: upadek antagonistycznego, dwubiegunowego układu politycznego na Ziemi, nasilanie się wielokulturowości lub otwartości kulturowej, nierównomierne zaludnienie kuli ziemskiej, zanikanie barier technicznych i ekonomicznych w przemieszczaniu wielkich mas ludzi na dowolne odległości. Przyczyny te często warunkowane są racjonalnością ludzkich zachowań: dążeniem do poprawy warunków życia, ucieczką przed prześladowaniem, dążeniem pracodawców do zatrudniania tańszej siły roboczej, otwarciem albo wzrostem otwartości wielu gospodarek narodowych oraz standaryzacją produktów i kwalifikacji zawodowych w skali międzynarodowej (Okólski, Koryś, *ibidem*). Jednak należy pamiętać, że mimo globalnego i powszechnego charakteru współczesnych migracji są one silnie zróżnicowane (Anancka 2014).

Skala migracji międzynarodowych nieustannie rośnie, zwłaszcza w obliczu malejącego przyrostu ludności świata, a międzynarodowe przepływy siły roboczej stają się potężnym wyzwaniem i problemem (Piekutowska, Kuźlewska 2018, s. 21). Oto w 2010 roku liczba migrantów wynosiła około 200 mln, w 2015 roku – 243,7 mln, w 2019 roku – 272 mln (IOM UN Migration 2020). Z kolei z danych Eurostatu wynika, że w 2021 roku w Unii Europejskiej przebywało 23 mln osób urodzonych poza jej granicami, co stanowi 5,1% jej ludności.

Na przestrzeni wieków zmieniły się sposoby komunikowania się wyjeżdżających z krajem wysyłającym. Wcześniej oparte były na przesyłanych listach, obecnie wynikają m.in. z postępu komunikacyjnego oraz rozwoju nowych mediów. Jeszcze nigdy w historii rozwoju przemieszczeń międzynarodowych nie było tylu możliwości utrzymywania kontaktów pomiędzy osobami rozłączonymi przestrzenią. W 1950 roku samolotem przemieszczało się 2,5 mln osób, a na początku XXI wieku – 600 mln, zauważa John Urry (2009, s. 77). Ta liczba dynamicznie rośnie m.in. dzięki siatce połączeń regularnie rozbudowywanej przez przewoźników niskokosztowych. Wraz z dynamicznym rozwojem tzw. tanich linii lotniczych droga powietrzna stała się dostępną dla migrantów i ich

rodzin. Oczywiście wciąż istnieją ograniczenia ekonomiczne, zwłaszcza w przypadku niektórych kontynentów i krajów, lecz stopniowo i one się zmieniają.

Decyzjom migracyjnym sprzyja rozwój mediów i multimediiów, które pozwalają zgromadzić informacje o ewentualnym miejscu pobytu oraz utrzymywać kontakt z rodziną. Dynamiczny rozwój technologii pozwala na bezproblemową, a coraz częściej także całkowicie bezpłatną komunikację z dowolną osobą niemal w każdym miejscu na świecie. Przepisy unijne, które w czerwcu 2017 roku praktycznie zniosły tzw. roaming międzynarodowy w obrębie Wspólnoty (a tam Polacy migrują najczęściej) sprawiły, że koszty komunikacji za pośrednictwem sieci komórkowej są takie same jak w Polsce. Fakty te (globalność, łatwość przemieszczeń i komunikowania się) generują powstawanie nowych typów rodzin, które można określić – za Ulrichem Beckiem i Elizabeth Beck-Gernsheim (2013) – jako światowe (globalne).

Z analiz OECD wynika, że powody przyjazdów do tych krajów dotyczą: przepływu osób korzystających ze swobody migracji, połączenia się członków rodziny (i w konsekwencji migracji do pracy), uzyskania ochrony międzynarodowej, przyczyn pracowniczych (np. kadry specjalistycznej), towarzyszenia osobom realizującym inny cel wędrowki (za: Okólski, Radziwinowiczówna 2018, s. 113–116). Do tych tendencji znacząco przyczyniło się zanikanie kontroli paszportowej i możliwość swobodnego przekraczania granic (Kubitsky 2012, s. 21–21), z czego w Polsce korzystamy od prawie trzech dekad.

Zmiana miejsca pobytu, w przeciwieństwie do minionych stuleci i dziesięcioleci, ma charakter odwracalny (Kubitsky 2012, s. 20–21), co także daje nową perspektywę decyzji migracyjnych tworząc nowe możliwości np. budowania rodzinnej ciągłości. Jest to ważna cecha, dająca migrantom i ich rodzinom poczucie bezpieczeństwa – można powrócić z migracji lub dojechać do migranta w sytuacji takiej potrzeby.

Zmniejszenie ryzyka to kolejna cecha nowych migracji. Pozwala na „intencjonalną nieprzewidywalność”, czyli na wyjazdy bez ustalonych, sztywnych strategii. Migranci dopuszczają różne możliwości mobilności, które elastycznie wyznaczają ich losy. Wynika to z faktu znacznego zmniejszenia bariery ryzyka na rynku pracy, zwłaszcza w krajach Wspólnot Europejskich (Okólski 2013, s. 23). Wynika też z cech już wymienionych: globalności, odwracalności, płynności.

Okres transformacji ustrojowej charakteryzowały cyrkularność i zasada: „tam zarabiasz, tu wydajesz”, określane jako „migracje niepełne” (Okólski 2001). Dekadę później zauważamy „płynną migrację” (*liquid migration*) (Engbersen 2010; Engbersen, Snel 2013; Glorius i in. 2013) charakterystyczną dla wzorów migracyjnych po rozszerzeniu Unii Europejskiej (UE) w 2004 roku.

Jedną z jej głównych cech jest brak przewidywalności. Migracje zaczęły mieć charakter tymczasowy, jej przyczyny ekonomiczne nie są już tak wyraźne i dominujące, jak były dotychczas. Inne jej cechy to: legalność pobytu (choć wciąż przy nierównych możliwościach zatrudnienia), zindywidualizowany charakter migracji i możliwości oraz „intencjonalna nieprzewidywalność” (*intentional unpredictability*), czyli wyrażana przez migrantów gotowość do zmiany kraju docelowego (Eade, Drinkwater, Garapich 2007). Taką właśnie płynną migrację realizują Polacy, zmieniając na przykład dotychczasowe zasady życia rodzinnego, wcześniej opartego na sporadycznych kontaktach bezpośrednich, w bardziej zaangażowane i intensywne praktyki.

Wyraźną, dość nową cechą migracji jest zróżnicowanie ich form i przebiegu. Współczesną mobilność międzynarodową charakteryzuje różnorodność przyczyn, typów (kategorii) migrantów, kierunków geograficznych, form związanych z czasem ich trwania oraz funkcji. Coraz częściej podejmowane są migracje krótkookresowe obejmujące różne kategorie migrantów, w tym pracowników sezonowych, delegowanych, stażystów, studentów, które czasami przekształcają się w migracje długookresowe, osiedleńcze (szerzej: Fijałkowska, Górny 2018).

Wciąż dominującą przyczyną i cechą współczesnej mobilności są jej ekonomiczne motywy, zmienia się jednak grupa docelowa – występuje zapotrzebowanie na wykształconych specjalistów, pracowników fizycznych oraz wspierających gospodarstwa domowe. Osoby te doświadczają m.in. migracji wielokrotnych, to jest sekwencji migracji: powrotów i powtórnych wyjazdów, w tym do kolejnych krajów docelowych. Inne określenia tego zjawiska i jego form to: „migracje potrójne” i „poczwórne” (*thrice, quadruple*, Bhachu 2015), migracja powrotna (*remigration*, Hugo 2008), migracja pośrednia (*indirect migration*, Hugo 2008), migracja etapami (*stepwise migration*, Paul 2011, 2017, za Jacewicz, Salomońska 2020), czy *go-stop-go mobility* (Szewczyk 2016). Migranci wielokrotni to osoby, które nie osiadają na stałe w krajach docelowych, lecz decydują się na kolejne przemieszczenia (Kępińska 2008, s. 65–66). Czynnikiem różniącym migracje wielokrotne od wcześniej wymienionych (np. płynnych) jest wielokrotne migrowanie do więcej niż jednego kraju (poza krajem pochodzenia).

Przy tym typie migracji należy zauważyć dzieci, które towarzyszą rodzicom w zagranicznych wyjazdach związanych z ich pracą zawodową. W literaturze anglojęzycznej stosowane jest określenie *Third Culture Kids* (TCK; *Dzieci Trzeciej Kultury*; Pollock, van Reken 2009, za Trąbka 2013, s. 53) lub *global nomads* (globalni nomadzi). Według cytowanych autorów „kulturę pierwszą, w której

dzieci są socjalizowane, reprezentuje kultura rodziców, kulturę drugą – kraju, w którym dorastają. Natomiast dorastanie na ich styku tworzy tzw. trzecią kulturę (za Trąbka, 2013, s. 54).

Cechy TCK to: spędzenie znaczącej części swojego dzieciństwa lub młodości w kraju innym niż kraj ich rodziców, kontakt z różnorodnością kulturową od dzieciństwa, poczucie tymczasowości wyjazdu w związku ze specyfiką pracy rodziców (np. kontraktową), poczucie inności (może wynikać z różnic kulturowych i rasowych oraz psychologicznych, np. postrzegania świata); styl życia i status społeczno-ekonomiczny oparty na pochodzeniu z rodzin zwykle dobrze sytuowanych i z wysokim kapitałem kulturowym. Wspominamy o tej grupie dzieci także z tego powodu, że mogą dołączyć do polskiego systemu edukacji i doświadczać problemów adaptacji lub readaptacji, co może być niedostrzeżone w szkolnym systemie.

Feminizacja migracji to kolejna wyraźna cecha współczesnej mobilności. Obecnie kobiety stanowią niemal połowę ogólnej liczby migrantów, a przyczyny ich przemieszczeń tkwią nie tylko w mentalnym i życiowym oderwaniu losów kobiet od losów mężczyzn, ale też w zapotrzebowaniu świata na kobiecą pracę w różnych sektorach (czyli zmienia się charakter ich migracji). Powiązana jest także z indywidualnymi, autonomicznymi motywami wyjazdów, a nie – jak dotychczas – z migracjami innych członków rodziny (Slany i in. 2010). Z danych ONZ (IOM UN Migration 2020) wynika, że w 2019 roku 48% ogółu migrantów stanowiły kobiety. Warto też podkreślić, że w badaniach nad migracjami bardzo wyraźny jest paradygmat badawczy oparty na feministycznej i genderowej perspektywie (Hondagneu-Sotelo 2003; Slany, Ślusarczyk 2019), z czego wynika, że coraz częściej uwzględnia się zagadnienia podtrzymywania więzi, zobowiązań i solidarności międzygeneracyjnej (Dreby 2006; Nicholson 2006; Krzyżowski 2013; Slany, Ślusarczyk 2019).

Zanikanie różnic między dawnymi krajami emigracyjnymi i obecnie imigracyjnymi staje się faktem. Co więcej, prognozy demograficzne wskazują, że do 2040 roku liczba mieszkańców obecnej UE spadnie z 344 mln (stan z początku lat 90.) do 304 mln; maleje także liczba osób w wieku produkcyjnym ze 155 mln (lata 90.) do 118 mln w 2040 roku. Wzrosła liczba krajów w Europie, które nie osiągają poziomu prostej zastępowalności pokoleń. Nastąpiło przyspieszenie starzenia się ludności przy równoczesnym braku oczekiwanej stabilizacji procesu reprodukcji. Przytaczane dane nie pozostawiają wątpliwości, że Europa będzie potrzebowała napływu nowych mieszkańców dla zachowania obecnego rozwoju cywilizacyjnego. Już dziś napływ ludności jest źródłem przyrostu ludności, ważną częścią siły roboczej gospodarki, sfery usług opiekuńczych itd.

Migranci zapełniają nisze zawodowe i wspierają potrzeby krajów w obszarach, w których występują deficyty. Polacy są otwarci na te potrzeby i wciąż na nie aktywnie reagują. Wyraźnie należy tu zauważyć tendencje osiedleńcze, które także nas dotyczą. Na przykład z badań prowadzonych w Norwegii wynika, że Polacy tam przebywający zmieniają swoje wstępne plany i wydłużają czas pobytu w tym kraju. Coraz częściej długookresowo migrują tam całe rodziny (Gmaj 2018, s. 3), zmieniając charakter swego pobytu na osiedleńczy. Należy jednak dostrzec, że decyzje osiedleńcze nie mają nieodwracalnego charakteru. Osiedlanie się (*settlement*) jako proces dostosowywania się do życia w nowym społeczeństwie i budowanie poczucia bycia u siebie, coraz częściej ma charakter pobytu tymczasowego, „otwartego” (Glorius i in. 2013, za Gmaj 2018, s. 168)

Coraz większą grupę stanowią też migranci edukacyjni. M. Okólski (2013, s. 2) zauważa, że już w latach 90. XX wieku tendencja ta rosła (np. w 2000 roku zarejestrowano 2,1 mln nowych migrantów tej kategorii, o 800 tys. więcej niż w 1990 roku), a w XXI w. znacznie się nasiliła. Badacz ten dostrzega też, że coraz częściej migranci edukacyjni po zakończeniu nauki pozostają w krajach docelowych. Fakt ten, przy utrzymaniu się tej tendencji, należy zauważyć nie tylko w kontekście kapitału, który z Polski „wyjeżdża”, lecz też w związku z modyfikacją realizacji potrzeb starzejących się rodziców.

Transnarodowe powiązania migrantów

Ważną cechą międzynarodowej mobilności, wynikającą z wielu wcześniej wymienionych, jest ich transnarodowość. Dotyczy ona utożsamiania się migranta z więcej niż jednym krajem (Kubitsky 2012, s. 19). Cechę tę postrzegamy głównie w związku z wieloma powiązaniem wynikającymi z mobilności osób, przestrzennej rozłąki rodzin wielogeneracyjnych oraz z koniecznością przyjęcia tej perspektywy w badaniach nad rodziną doświadczającą migracji jej członków.

Za podstawowy element współczesnych migracji uznano wielość przynależności i relacji podtrzymywanych w społeczności wysyłającej i docelowej (np. Glick-Schiller, Basch, Blanc-Szanton 1992, s. 6). Transnarodowość jest dynamicznym procesem, w ramach którego migranci funkcjonujący w minimum dwóch krajach tworzą, (re)definiują i podtrzymują zróżnicowane kontakty (Vertovec 2010, White 2011, Ślusarczyk 2019). Ponieważ społeczne powiązania migrantów krzyżują się między dwoma lub kilkoma krajami, ich podstawową cechą jest rozszerzanie się liczby migrantów pomiędzy państwami przy

równoczesnym utrzymywaniu wspólnotowej odpowiedzialności materialnej i jedności – *collective welfare and unity* (Bryceson, Vuorela 2002). Transnarodowe, wielorakie powiązania są rezultatem pojawiania się nowych migrantów, powrotami innych oraz cyklicznością migracji (Zontini 2010).

Rozproszeni członkowie rodziny połączeni są w jednej społecznej przestrzeni w oparciu o emocjonalne więzi. Utrzymują kontakt dzięki nowoczesnym formom komunikacji oraz, coraz częściej, przemieszczając się fizycznie między krajami wysyłającymi i docelowymi. Rodzinę transnarodową definiuje się jako „utrwalony układ członków rodziny i sieć więzów rodzinnych funkcjonująca ponad granicami państw” (Ribbens McCarthy, Edwards 2011 s. 187). Uwaga badaczy skupia się na dynamice życia rodzin transnarodowych (Fox, Luxton 2001; Herrera Lima 2001; Bryceson, Vuorela 2002; Slany i in. 2014; Kilkey, Merla 2014; Slany i in. 2016) i kształtujących ją praktykach rodzinnych. Coraz silniejszy akcent kładzie się na relacyjność i emocje wynikające z doświadczeń migracyjnych. Dotyczą one zarówno członków rodzin małych z rodzicem przebywającym za granicą, jak też rodzin wspólnie tam przebywających (White 2017; Slany, Strzemecka 2015).

Rozpoznaje się też implikacje wyjazdów w relacjach międzygeneracyjnych, np. realizowane role dziadków wobec „zagranicznych wnuków” (King i in. 2017; Bojarczuk, Mühleu 2018; Bielecka-Prus i in. 2017) oraz starzejących się rodziców migrantów i ich życiowej sytuacji (Krzyżowski 2013). Wyraźnie wybrzmiewa nacisk na rozpoznawanie w ujęciu genderowym np. podziału ról społecznych (Morokvasic 2008, Pessar 2003, Hondagneu-Sotelo 2003; Puśtułka, Trąbka 2017; Slany, Ślusarczyk 2019), ich negocjowania w relacjach rodzinnych, np. opieki (Dreby 2006, Walczak 2016, Urbańska 2015). Ujęcia te odwołują się do sieci powiązań – *social fields of relations lub personal networks* (Glick-Schiller, Levitt 2004; Baldassar, Merla 2014) – ukazując heterogeniczność relacji i więzi, a także uwidaczniając ściśle związki między działaniami migrantów widzianych przez pryzmat studiów nad rodziną (May 2011, Chambers 2012). Migracja wiąże się nie tylko z nową wiedzą, doświadczeniami czy transnarodowymi praktykami, ale również ze złożonymi emocjami (Boccagnia, Baldassar 2015) wynikającymi np. z nowych sposobów pełnienia ról.

Wskazane obszary/kierunki badań coraz częściej charakteryzuje wspólny mianownik – transnarodowa tranzycja (*transnational transition*), którą można interpretować jako podejście ukierunkowane na łączenie różnych obszarów badawczych w jedną – transnarodową – soczewkę. Z perspektywy pedagogiki warto podkreślić, że soczewka ta obejmuje też zagadnienia rodzicielstwa, opieki nad dziećmi i starszymi pokoleniami. Należy więc odejść od krytycznego

oceniań rodzin z rodzicem migrantem, zwłaszcza z matką i dążyć do odsłaniania różnorodności doświadczeń. Ważne jest dostrzeżenie procesualności, a nie stabilności (Morgan 1996, 2011), w związku z czym transnarodowa perspektywa badań pozwala rozpoznać te aspekty życia rodzin, które wynikają z ich życia w dwóch przestrzeniach geograficznych i wielu społecznych (Levitt i Javorsky 2007, Ryann 2011; Ślusarczyk, Pustułka 2017, Ślusarczyk 2019).

Nie omawiamy niektórych typów migracji, np. środowiskowych, określanych też jako uchodźstwo klimatyczne. Postępujące zmiany ekologiczne wywołane np. niezrównoważoną gospodarką rolną, konsekwencjami globalnego ocieplenia (podniesienie poziomu mórz, długotrwałe susze) mogą doprowadzić konkretne populacje do poszukiwania bezpiecznego miejsca zamieszkania w innych miejscach. Wprawdzie fakt ten nie ma bezpośredniego związku z podjętą treścią artykułu, lecz jest ważny ze względu na zmieniające się przyczyny przemieszczeń i wynikające z nich wyzwania, na które w Polsce rzadko zwraca się uwagę.

Sploty typów i cech migracji z codziennością Polaków

Zasygnalizowane cechy migrowania Polaków prowadzą do zróżnicowanych sytuacji społecznych (rodzinnych, edukacyjnych i in.) i wynikających z tego konsekwencji.

W Polsce nie dysponujemy całościowym systemem pomocy rodzinie migracyjnej, w tym rodzinie z dziećmi. Owszem, w przypadku jakichkolwiek zachowań krzywdzących dzieci zwykle prowadzone są niezbędne, kompleksowe działania interwencyjne i pomocowe. W pozostałych przypadkach proces diagnozowania sytuacji tych rodzin musi opierać się na wysokim poziomie umiejętności osób go prowadzących, które pozwolą np. nauczycielom czy pedagogom szkolnym dostrzec specyficzne potrzeby dzieci (jeśli takie istnieją) i szukać adekwatnych możliwości ich zaspokojenia. Przede wszystkim działaniom musi towarzyszyć zasada *primum non nocere*. Nie można więc opierać się na wyobrażeniach o potrzebach tych rodzin, lecz na ich rzeczywistych potrzebach i oczekiwaniach. Ponadto badania i praca z osobami z tego typu rodzin powinny być oparte na solidnej, interdyscyplinarnej wiedzy o rodzinie i czynnikach warunkujących jej funkcjonowanie, np. o zmianach, jakie przechodzą wszystkie współczesne rodziny i praktyki je konstytuujące.

Migracje osiedleńcze, ale też wielokrotne, są przyczyną rodzinnego odizolowania poszczególnych pokoleń. Konsekwencje dotyczą przynajmniej trzech

pokoleń: samych migrantów, ich dzieci oraz ich rodziców. Z uwagą należy rozpoznawać doświadczenia rodzin osiedleńczych, które budują swoje życie w nowym otoczeniu, bez bezpośredniego wsparcia ze strony rodziców i krewnych. Ich życiowe doświadczenia związane z procesem separacji i reunifikacji stały się złożonym obszarem badań dla socjologii rodzin, migracji i emocji (Bocchagnia, Baldassar 2015; Małek, Gmaj 2018; Slany, Strzemecka 2015), lecz jeszcze w bardzo małym zakresie dla pedagogów. W przypadku emigrujących rodzin niezbędne jest przygotowanie potencjalnych migrantów do funkcjonowania w nowym kraju. Wyzwaniem edukacyjnym jest przygotowanie rodziców i – jeśli jest to możliwe ze względu na wiek – ich dzieci do nowych realiów życia. W Polsce nie ma instytucji, która pełniłaby taką funkcję i której pomoc miałyby charakter wspierający i zapobiegający wystąpieniu ewentualnych problemów. np. przez wskazanie ewentualnych problemów adaptacyjnych, opiekuńczych, wychowawczych, oraz udostępnienie informacji dotyczących instytucji i form pomocy udzielanej za granicą.

Niezbędne, ze względów indywidualnych i społecznych, są aktualne analizy dotyczące rodziny poszerzonej, wielogeneracyjnej, która realizuje nowe praktyki rodzinne wynikające z migracji międzynarodowych. W Polsce jest to obszar dość słabo rozpoznany, w związku z czym tym bardziej należy pochylić się nad potrzebami tych rodzin i poszczególnych generacji. Z badań prowadzonych przez Muchę i Krzyżowskiego (2012) wynika, że prawie połowa (47%) Polaków uznała, że w największym stopniu to rodzina powinna realizować obowiązek opieki nad osobami starszymi, a tylko 10% badanych wskazała, że to państwo całkowicie powinno ponosić odpowiedzialność za ludzi starych (uważa tak np. 92% Duńczyków). Preferowany model zabezpieczeń w Polsce ma charakter familiarystyczny, oparty na zobowiązaniach dzieci wobec starszych rodziców. Wyjazd młodej rodziny (tym bardziej wraz z wnukami) wyraźnie zaburza ten model. Wprawdzie coraz częściej opisywane jest zjawisko tzw. latających babć (ang. *flying granny*) i skypowych dziadków (ang. *skyping grandpa*) wspierających swoje dzieci poza granicami kraju, jednak nie dotyczy ono całości tej grupy.

Majella Kilkey i Laura Merla (2014) wyróżniły – na podstawie badań migrantów z Polski przebywających w Wielkiej Brytanii (oraz migrantów z Salwadoru mieszkających w Belgii) – formy zaangażowania migrantów w opiekę świadczoną na odległość: delegowanie oraz koordynowanie zadań opiekuńczych, a nawet opiekę świadczoną osobiście przez wielu migrantów wobec ich rodziców. Działanie te wymagają jednak dużego wysiłku ze strony migrantów; nie każdy może je realizować. Ponadto zaangażowanie w opiekę różnicuje

pleć (Baldassar, Baldock, Wilding 2007; Krzyżowski, Mucha 2014), a wyjazd kobiety (feminizacja) to wspomniana już cecha współczesnego migrowania. W związku z faktem, że to kobiety tradycyjnie pełnią role opiekuńcze, ich nieobecność generuje deficyt opieki, co staje się wyzwaniem społecznym. Pojawiła się więc pilna potrzeba wsparcia rodzin w tym obszarze ze strony państwa (Krzyżowski 2013; Czapka 2016; Kawczyńska-Butrym 2016; Kawczyńska-Butrym, Czapka 2016; Krzyżowski, Ślany, Ślusarczyk 2017; Ślusarczyk 2019).

Rozłąka rodzin wiąże się ze sferą zabezpieczenia opieki potrzebującym jej rodzicom, z dostarczaniem konkretnych usług związanych z pogarszającym się stanem zdrowia, ale też wsparciem emocjonalnym w czasie wchodzenia w wiek sędziwy, z poczuciem osamotnienia wzmacnianym brakiem możliwości stałego kontaktu z bliskimi. W przypadku migracji dorosłych dzieci, ich starzejący się rodzice bywają pozbawieni nieformalnej opieki i wsparcia.

Także poczucie rozdzielenia z wnukami lub kontakty niezgodne z dotychczasowymi przyzwyczajeniami, kształtowanymi przez poprzednie pokolenia, destabilizują życie starszego pokolenia. Odległość, ale także różnica czasu, coraz częściej rodzi trudności w komunikacji – wnuki nie znają już języka polskiego, co stanowi barierę w podtrzymywaniu lub budowaniu satysfakcjonujących relacji rodzinnych. Złożoność relacji z wnukami mieszkającymi za granicą ma dwustronny charakter. Z jednej strony dotyczy potrzeb dziadków (obudowanych silną, polską tradycją), z drugiej – potrzeb wnuków, którzy takich bezpośrednich praktyk rodzinnych nie znają.

Polskie społeczeństwo łączy w sobie silne międzypokoleniowe i rodzinne zobowiązania opiekuńcze, wyrażone jako normy społeczne i obowiązki prawne. Polacy przestrzegają tych norm mimo intensywnej emigracji i szybkiego starzenia się społeczeństwa (Okólski 2018), jednak rozłąka w oczywisty sposób generuje zmiany. Pogłębia się poczucie osamotnienia i nieprzydatności, a także drenaż „naturalnej” opieki ze strony dzieci dotykający osoby chore, w zaawansowanym wieku i coraz mniej samodzielne. Wzrasta więc zapotrzebowanie na usługi opiekuńcze – zwłaszcza na takie, które w naszej tradycji kulturowej dotychczas zarezerwowane były dla najbliższej rodziny. Szczególnie trudnym zagadnieniem jest sfera emocjonalnego wsparcia tych rodziców. Problem ten jest rzadko sygnalizowany przez seniorów, jest też rzadko eksplorowany badawczo (Kawczyńska-Butrym 2016), wymaga zatem dostrzeżenia i kontynuacji badań.

Dotychczasowe silne międzypokoleniowe i rodzinne zobowiązania opiekuńcze zmieniają się. Starzejący się rodzice emigrantów, pozostając w Polsce, nie tylko coraz częściej odczuwają osamotnienie, ale też samotnie borykają się z dolegliwościami podeszłego wieku. Ich potrzeby muszą zostać dostrzeżone

przez politykę społeczną i konkretne instytucje społeczne. Tworzenie i koordynacja różnych form wsparcia i opieki nad osobami starymi pozbawionymi bezpośredniego wsparcia rodziny stało się aktualnym wyzwaniem instytucji pomocy społecznej.

Migracje powrotne stanowią kolejne zadania dla instytucji i służb społecznych. Z przybliżonych danych GUS (2021 rok) wynika, że:

- 2020 był trzecim z kolei rokiem, w którym odnotowano zmniejszenie się liczby stałych mieszkańców Polski przebywających w Wielkiej Brytanii – liczba ta zmniejszyła się o około 164 tys. (24,2%);
- pod koniec 2020 roku za granicą przebywało czasowo mniej stałych mieszkańców Polski niż rok wcześniej;
- wśród migrantów najliczniej reprezentowana w 2020 rok była grupa osób w wieku 30–39 lat, czyli tych, które 10 lat wcześniej (w czasie boomu migracyjnego po wstąpieniu Polski do UE) były w wieku 20–29 lat i pozostały za granicą do chwili obecnej.

Jakich informacji dostarczają cytowane dane GUS z 2021 roku? Otóż dowiadujemy się z nich, że ci młodzi ludzie, którzy wyjechali z Polski w pierwszych latach po akcesji do UE, raczej nie wracają. To oni zmieniają więc dotychczasowe, pokoleniowo wypracowane sposoby realizacji bezpośrednio świadczonych powinności opiekuńczych wobec starszego pokolenia. Dane te ukazują też inny proces. Niektórzy migranci wracają do Polski, co generuje nowe wyzwania społeczne. Tym bardziej, że migracje powrotne podejmowane są indywidualnie, ale też przez rodziny. Obie te grupy powinny zostać zauważone i odrębnie rozpatrywane. W tekście odnosimy się tylko do doświadczeń powracających rodzin oraz powracających dzieci. Podkreślmy, że coraz wyraźniej odchodzi się od prowadzenia badań ukierunkowanych na doświadczenia dzieci traktowanych jako bagaż niesiony przez rodziców (*a “luggage” carried by migrating parents*) w związku z migrowaniem ich rodziców. Ta nowa perspektywa wynika z dostrzegania w dzieciach ich sprawczości, podmiotowości, odrębności i uwzględniania tych cech w badaniach. Konieczny jest więc wzrost badań partycypacyjnych – uwzględniających perspektywę indywidualną właśnie dzieci i młodzieży – powiązanych z migracjami w celu rozpoznania i zrozumienia ich doświadczeń. Nie jest to grupa jednolita. Dzieci urodzone w Polsce powracają do Polski wraz z rodzicami lub emigrują do Polski, gdyż urodziły się w trakcie pobytu rodziny za granicą. Niektóre nie znają języka polskiego, inne posługują się nim bez oparcia na wczesnych etapach edukacji (np. na poziomie przedszkola, edukacji wczesnoszkolnej). Bywa, że oprócz dobrej woli dyrekcji

i nauczycieli nie otrzymują wsparcia w realizacji edukacji w nowych dla nich warunkach¹. Taki kierunek działań umożliwi mądre przygotowanie systemowego wsparcia ścieżki adaptacji dzieci powracających z zagranicy (Grzymała-Moszczyńska 2015).

Zadaniem do podjęcia w trybie natychmiastowym jest umieszczenie w programach przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli treści, które pomogą nauczycielom w pracy z tą zróżnicowaną grupą uczniów. Diagnozowanie doświadczeń rodzin powrotnych i ich dzieci wesprzeć może nie tylko kadrę pedagogiczną, lecz przede wszystkim same rodziny: te, które już powróciły, lub te, które dopiero planują powrót z emigracji do Polski. Z niemal pionierskich badań w tym obszarze prowadzonych przez H. Grzymałę-Moszczyńską i in. (2015) wynika, że niezbędne są:

- pogłębione i wielopłaszczyznowe propozycje działań zmierzających do programów kształcenia nauczycieli, psychologów i pedagogów uwzględniające implikacje remigracji;
- mechanizmy ułatwiające kadrze pedagogicznej rozpoznanie kompetencji uczniów, a poradnikom psychologiczno-pedagogicznym formułowanie zaleceń, które będą dawały szkole narzędzia ułatwiające podejmowanie działań integracyjnych i wspierających;
- strategie wspierające funkcjonowanie w Polsce nie tylko dzieci, ale całych rodzin reemigrantów, w tym już na poziomie tzw. szkół polonijnych (Grzymała-Moszczyńska i in. 2015, s. 8).

*

Przed Polską stanęło nagle wyzwanie w lutym 2022 roku, kiedy to miejsce miała inwazja Rosji na Ukrainę. Z danych Straży Granicznej wynika, że w połowie kwietnia 2022 roku granice Polski przekroczyło 2,84 miliona uchodźców z Ukrainy, głównie kobiet i dzieci (<https://www.strazgraniczna.pl/pl/aktualnosc/9881,Wjazd-uchodzcow-z-Ukrainy-do-Polski.html>). Rok wcześniej

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 sierpnia 2010 r. w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą (Dz.U. 2010, nr 170, poz. 1143) zakłada, że oprócz cudzoziemców pomoc w nauce języka polskiego mogą uzyskać także uczniowie będący obywatelami polskimi, podlegający obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, którzy nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki. Pomoc w dodatkowym nauczaniu języka polskiego tym uczniom może być udzielana maksymalnie przez okres 12 miesięcy, w razie potrzeby można wnioskować o przedłużenie. Indywidualnie lub w grupach mogą być też prowadzone zajęcia wyrównawcze z innych przedmiotów (Grzymała-Moszczyńska i in. 2015).

obywateli Ukrainy przebywających w Polsce i posiadających ważne zezwolenia na pobyt było nieco ponad 300 tysięcy (nie licząc osób przebywających w ramach ruchu bezwizowego lub na podstawie wiz), a dzieci pochodzących z tego kraju około 30 tysięcy.

Działania oddolne, spontaniczne niemal całego narodu i organizacji pozarządowych spowodowały, że uchodźcy znaleźli schronienie w domach rodzin i miejscach do tego przystosowanych. Potężnym wyzwaniem stało się objęcie przybyszów i ich dzieci odpowiednią formą wsparcia, w tym organizacja systemu edukacji – zwłaszcza że słabo radziliśmy sobie ze wpieraniem dzieci polskich w sytuacji migracji powrotnych ich rodziców. Wprawdzie na mocy *Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy* i kolejnego – *Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 8 kwietnia 2022 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy*, objęto te dzieci obowiązkiem szkolnym, to istnieją problemy na poziomie jego realizacji, a niektóre rozwiązania spotykają się z falą krytyki (np. przystąpienie uczniów do egzaminów, ich forma i treść). Po ponad roku niezwykle trudnej sytuacji nauczyciele są coraz lepiej przygotowani do nowych wyzwań, lecz wciąż potrzebują wsparcia uczniowie, ich rodzice, kadra pedagogiczna, środowiska lokalne itd.

Nie można też nie wspomnieć o drugiej granicy – polsko-białoruskiej. O granicy w postrzeganiu migrantów (także uchodźców) z Bliskiego Wschodu, Afryki. Wobec tych osób nie jesteśmy gościnni – odmawiamy im prawa nawet do pomocy humanitarnej, jako państwo kryminalizujemy tych, którzy starają się pomagać. Zasadnicze cele działań pomocowych powinny być ukierunkowane na wsparcie osób doświadczających konsekwencji migracji przez systemową, spójną działalność państwa na poziomie ogólnokrajowym, uwzględniającym współpracę z instytucjami zagranicznymi oraz samorządowymi i środowiskami lokalnymi.

Uwagi uzupełniające

W artykule zwracamy uwagę przede wszystkim na takie cechy współczesnych migracji, które wyraźnie rezonują na doświadczenia migrantów i ich rodzin – bez względu na przyczyny migracji. Stanowią wyzwanie dla polityki społecznej w obszarze makro (w skali państwa), ale też mikro i mezo – dla polityki lokalnej, zogniskowanej na wewnętrznych problemach, relacjach i ich budowaniu.

Zaprezentowane przykłady doświadczeń wynikających z aktualnych migracji międzynarodowych mają wybiórczy, ograniczony charakter. Wymagają odrębnej analizy i wskazania istniejących form ich wsparcia – tym bardziej, że w Polsce nie istnieje uporządkowany system instytucjonalnego wsparcia osób, które takiej pomocy potrzebują w związku z doświadczeniem migracji międzynarodowych. Nie ma spójnego i kompleksowego systemu wsparcia rodzin. A taki system powinien obejmować wszystkie typy rodzin na wszystkich etapach migracji, w tym: przed wyjazdem rodziców oraz całych rodzin (działania profilaktyczne), podczas rozłąki (działania diagnostyczne, wspierające) oraz po powrocie (działania wspierające adaptację lub readaptację). Zasadnicze cele działań pomocowych powinny być ukierunkowane na wsparcie osób doświadczających konsekwencji rozłąki (np. rodziców migrantów) przez systemową, spójną działalność państwa na poziomie ogólnokrajowym, uwzględniającym współpracę z instytucjami zagranicznymi oraz samorządowymi/lokalnymi. Tylko działania profilaktyczne, wyprzedzające, pozwolą na wprowadzenie rozwiązań adekwatnych do zmieniających się potrzeb.

BIBLIOGRAFIA

- Anancka M. (2018), *Przyszłość demograficzna Polski. Dlaczego potrzebne są nam nowe prognozy*, w: M. Okólski (red.), *Wyzwania starzejącego się społeczeństwa. Polska dziś i jutro*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa, s. 214–333.
- Baldassar L. (2007), *Transnational families and aged care: The mobility of care and the migrancy of ageing*, „Journal of Ethnic and Migration Studies”, 33 (2), s. 275–297.
- Baldassar L., Baldock V., Wilding R. (2007), *Families caring across borders: Migration, ageing and transnational caregiving*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Baldassar L. (2008), *Missing kin and longing to be together: Emotions and the constructions of co-presence in transnational relationships*, „Journal of Intercultural Studies”, 29 (3), s. 247–266.
- Baldassar L., Merla L. (red.). (2014), *Transnational families, migration and circulation of care: understanding mobility and absence in family life*, London: Routledge.
- Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (2013), *Miłość na odległość. Modele życia w epoce globalnej*, Warszawa: PWN.
- Bhachu P. (2015), *Twice migrants and multiple migrants*, w: Stone J., Rutledge D. M., Smith A.D., Rizova P.S., Hou X. (red.), *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Race, Ethnicity, and Nationalism*, 1–4. Chichester: Wiley Blackwell.
- Boccagnia P., Baldassar L. (2015), *Emotions of the move: Mapping the emergent field of emotion and migration*, „Emotion, Space and Society”, 16, s. 73–80.
- Bryceson D.F. (2019), *Transnational families negotiating migration and care life cycles across nation-state borders*, „Journal of Ethnic and Migration Studies”, 45 (16), s. 3042–3064, doi:10.1080/1369183X.2018.1547017.

- Carling, J. (2014), *Scripting Remittances: Making Sense of Money Transfer in Transnational Relations*. „International Migration Review”, 48, s. 218–262.
- Castles S., Miller M.J. (2011), *Migracje we współczesnym świecie*, Warszawa: PWN.
- Chambers D. (2012), *A Sociology of Family Life. Changes and Diversity in Intimate Relations*, Cambridge: Polity Press.
- Czapka E. (2016), *Zakresy opieki i strategie opiekuńcze polskich migrantek w Norwegii realizowane wobec starszych członków rodziny w Polsce*, w: Z. Kawczyńska-Butrym, E. Czapka (red.), *Opieka nad dziećmi i starszymi rodzicami w rodzinach migrujących kobiet*, Lublin: Polihymnia.
- Danilewicz W. (2010), *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*, Białystok: Trans Humana.
- Danilewicz W. (2014). *Nowe wyzwania dla pracy socjalnej wynikające z migracji zagranicznych*, w: M. Ruskowska, M. Winiarski (red.), *Praca socjalna z dziećmi, młodzieżą i rodziną* (s. 119–130), Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Danilewicz W. (2021), *„Moi rodzice pracowali za granicą”. Dorosłe dzieci migrantów o praktykach rodzinnej codzienności*, Białystok: Wyd. UwB.
- Eade J., Drinkwater S., Garapich M.P. (2007), *Polscy migranci w Londynie – klasa społeczna i etniczność*, Guildford: University of Surrey, Centre for Research on Nationalism, Ethnicity and Multiculturalism, End of Award Report, https://www.surrey.ac.uk/cronem/projects/polish/class_and_ethnicity_polish_migrant_workers_in_london.htm (dostęp: 10.05. 2020).
- Engbersen G., Snel E., de Boom J. (2010), *A van full of Poles: liquid migration in Eastern and Central European countries*, w: Black R., Engbersen G., Okólski M., Pantiru C. (red.), *A Continent Moving West? EU Enlargement and Labour Migration from Central and Eastern Europe*, s. 115, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Engbersen G., Snel E. (2013), *Liquid migration: Dynamic and fluid patterns of post accession migration flows*, w: Glorius B., Grabowska-Lusińska I., Kuvik A. (red.), *Mobility in transition: Migration patterns after EU enlargement*, s. 21–40, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Fijałkowska K., Górny A. (2018), *Migracje czasowe*, w: M. Lesińska, M. Okólski (red.), *25 wykładów o migracjach*, s. 407–418, Warszawa: Scholar.
- Glorius B., Grabowska-Lusinska I., Kuvik A. (2013), *Concluding remarks*, w: Glorius B.; Grabowska-Lusinska I., Kuvik A. (red.), *Mobility in Transition Migration Patterns after EU Enlargement*, s. 309–325, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Gmaj K. (2018), *„Oswajanie” Norwegii – wzory osiedleńcze polskich migrantów w Norwegii*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, 1 (167), s. 163–188.
- Grzymała-Moszczyńska H., Grzymała-Moszczyńska J., Durlik J., Szydłowska P. (2015), *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży*

- powracających z emigracji, Warszawa: Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka.
- Hondagneu-Sotelo P. (2003), *Gender and Imigrations. A Retrospective and Introduction*, w: P. Hondagneu-Sotelo (red.), *Gender and U.S. Immigration. Contemporary Trends*, s. 3–19, Los Angeles: University of California Press.
- Hugo G. (2008), *In and out of Australia: Rethinking Chinese and Indian skilled migration to Australia*, „Asian Population Studies”, Vol. 4, Issue 3, s. 267–291.
- IOM UN Migration (2020), *World Migration Report 2020*, <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2020> (data dostępu: 14.07.2021).
- Gmaj K. (2018), „Oswajanie” Norwegii – wzory osiedleńcze polskich migrantów w Norwegii, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, 1 (167), s. 163–188.
- Glick Schiller N., Basch, L., Blanc-Szanton, C. (1992), *Transnationalism: A New Analytical Framework for Understanding Migration*, w: N. Glick Schiller, L. Basch, C. Blanc-Szanton (red.), *Toward a Transnational Perspective on Migration*, s. 1–24, New York: New York Academy of Sciences.
- Herrera Lima F. (2001), *Transnational Families: Institutions of Transnational Social Space*, w: L. Pries (red.), *New Transnational Social Spaces. International Migration and Transnational Companies in the Early Twenty-first Century*, s. 77–93, London: Routledge.
- Jancewicz, Salomońska (2020), *Migracje wielokrotne w Europie: polscy migranci w Wielkiej Brytanii, Holandii, Irlandii i Niemczech*, „Migration Studies – Review of Polish Diaspora”, nr 2 (176), <http://www.ejournals.eu/Studia-Migracyjne/>.
- Kawczyńska-Butrym Z. (2016), *Świat emocji rodziców migrantek – starość w tęsknocie*, w: Z. Kawczyńska-Butrym, E. Czapka (red.), *Opieka nad dziećmi i starszymi rodzicami w rodzinach migrujących kobiet*, s. 192–202, Lublin: Polihymnia.
- Kawczyńska-Butrym Z., Czapka E. (red.) (2016), *Opieka nad dziećmi i starszymi rodzicami w rodzinach migrujących kobiet*, Lublin: Polihymnia.
- Kępińska E. (2008), *Migracje sezonowe z Polski do Niemiec*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kilkey M., Merla L. (2014), *Situating transnational families' care-giving arrangements: The role of institutional context*, „Global Networks”, 14 (2), s. 210–247.
- Koryś P., Łukowski W. (2018), *Globalizacja, lokalność, migracje*, w: M. Lesińska, M. Okólski (red.), *25 wykładów o migracjach*, s. 128–141, Warszawa: Scholar.
- Koryś P., Okólski M. (2004), *Czas globalnych migracji. Mobilność międzynarodowa w perspektywie globalizacji*. Seria: Prace Migracyjne, nr 55, ISS UW, <https://www.migracje.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2016/12/055.pdf>.
- Krzyżowski Ł., Slany K., Ślusarczyk M. (2017), *Care issues in the transnational families: A Polish research review*, „Polish Sociological Review”, 3 (199), s. 367–385. <http://polish-sociological-review.eu/index.php/psr-31992017/> (data dostępu: 14.07.2021).

- Krzyżowski Ł. (2013), *Polscy migranci i ich starzejący się rodzice: transnarodowy system opieki międzygeneracyjnej*, Warszawa: Scholar.
- Krzyżowski Ł., Mucha J. (2012), *Opieka społeczna w migranckich sieciach rodzinnych. Polscy migranci w Islandii i ich starzy rodzice w Polsce*, „Kultura i Społeczeństwo”, (1), s. 191–217.
- Krzyżowski Ł., Mucha J. (2014), *Transnational caregiving in turbulent times: Polish migrants in Iceland and their elderly parents in Poland*, „International Sociology”, 29 (1), s. 22–37.
- Kubitsky J. (2012), *Psychologia migracji*, Warszawa: Difin.
- Levitt, P., Glick-Schiller N. (2004), *Conceptualizing Simultaneity: A Transnational Social Field Perspective on Society*, „International Migration Review”, 38 (3), s. 1002–1039.
- Levitt P., Jaworsky N. (2007), *Transnational Migration Studies: Past Developments and Future Trends*, „Annual Review of Sociology”, 33 (1), s. 129–156.
- Małek A. (2011), *Migrantki-opiekunki. Doświadczenia migracyjne Polek pracujących w Rzymie*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- May V. (red.) (2011), *Sociology of Personal Life*, New York: Palgrave Macmillan.
- Mędrzecki W. (2018), *My, naród emigrantów*, „Polityka”, nr 4: *Za chlebem i wolnością. 200 lat nieprzerwanej migracji z ziem polskich. Pomocnik historyczny*, s. 7–10.
- Morgan D.H. (1996), *Family Connections: An Introduction to Family Studies*, Cambridge: Polity Press.
- Morgan D.H. (2011), *Locating Family Practices*, „Sociological Research Online”, 16 (4), 174–182.
- Morokvasic M., Metz-Göckel S., Münst, S. (red.) (2008), *Migration and Mobility in an Enlarged Europe: A Gender Perspective*, Opladen–Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.
- Nicholson M. (2006), *Without Their Children: Rethinking Motherhood among Transnational Migrant Women*, „Social Text”, 24 (388), s. 13–33.
- Okólski M. (2001), *Mobilność międzynarodowa ludności Polski w okresie transformacji: przegląd problematyki*, w: Jaźwińska E., Okólski M. (red.), *Ludzie na huśtawce. Migracje między peryferiami Polski i Zachodu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 31–61.
- Okólski M. (2013), *Cechy najnowszych migracji międzynarodowych*, „Biuletyn Migracyjny”, (42), s. 2–3.
- Okólski M. (2014), *Migracje we współczesnym świecie – perspektywa długookresowa*, w: M. Zielińska (red.) *Transgraniczność w perspektywie socjologicznej. Pogranicza i centra współczesnej Europy*, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra, s. 209–228.
- Okólski M., Koryś P. (2004), *Czas globalnych migracji. Mobilność międzynarodowa w perspektywie globalizacji*, „CMR Working Papers”, (55), Warszawa: Instytut Studiów Społecznych UW.

- Okólski M., Radziwinowiczówna A. (2018), *Współczesne migracje na świecie*, w: M. Lesińska, M. Okólski (red.), *25 wykładów o migracji*, s. 101–127, Warszawa: Scholar.
- Parreñas R.S. (2001), *Mothering from a distance: Emotions, gender, and intergenerational relations in Filipino transnational families*, „Feminist Studies”, 27 (2), s. 361–390.
- Parreñas R.S. (2008), *The force of domesticity: Filipina migrants and globalization*, New York: NYUP.
- Paul A.M. (2011), *Stepwise international migration: A multistage migration pattern for the aspiring migrant*, „American Journal of Sociology”, Vol. 116, Issue 6, s. 1842–1886.
- Paul A.M. (2017), *Multinational Maids: Stepwise Migration in a Global Labor Market*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pessar P.R., Mahler S.J. (2003), *Transnational Migration: Bringing Gender*, „International Migration Review”, 37 (3), s. 812–846.
- Piekutowska A., Kuźelewska E. (2018), *Migracje międzynarodowe w XXI wieku. Nowe trendy i wyzwania*, „Teka Politologii i Stosunków Międzynarodowych”, 12 (3), s. 11–22.
- Pollock D., Reken R. van (2009), *Third Culture Kids. Growing up among worlds*, Boston: Nicholas Brealey Publishing.
- Pustulka P. (2015), *Virtual transnationalism: Polish migrant families and new technologies*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, 3 (157), s. 99–122.
- Ribbens McCarthy J., Edwards R. (2011), *Key Concepts of Family Studies*, London: Sage.
- Ryan L. Sales R. (2011), *Family Migration: The Role of Children and Education in Family Decision-making Strategies of Polish Migrants in London*, „International Migration”, 51 (2), s. 90–103.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 sierpnia 2010 r. w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą, Dz.U. Nr 170, poz.1143.
- Slany K., Ślusarczyk M., Krzyżowski Ł. (2014), *Wpływ współczesnych migracji Polaków na przemiany więzi społecznych, relacje w rodzinie i relacje międzygeneracyjne*, Warszawa: Komitet Badań nad Migracjami PAN.
- Slany K., Strzemecka S. (2015), *Gender roles and practices in polish migration families in Norway through the eyes of children*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, 3 (157), s. 157–181.
- Slany K., Strzemecka S. (2016), *Kapitał rodziny i rodzinności w przestrzeni transnarodowej. Na przykładzie badań polskich rodzin w Norwegii*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, 3 (161), s. 255–282.
- Slany K., Ślusarczyk M. (2019), *Mobilność międzynarodowa Polek na przestrzeni wieków. W odkrywaniu sprawstwa*, „SMPP”, 4 (174), s. 6–26.

- Slany K., Ślusarczyk M., Pustulka P. (2016), *Polskie rodziny transnarodowe: dzieci, rodzice, instytucje i więzi z krajem*, Warszawa: Komitet Badań nad Migracjami PAN.
- Ślusarczyk M. (2014), *Migracje rodziców, migracje dzieci – wyzwania dla instytucji opiekuńczych, pomocowych oraz edukacyjnych*, „Zeszyty Pracy Socjalnej”, 3, s. 75–89.
- Ślusarczyk M. (2019), *Transnarodowe życie rodzin: na przykładzie polskich migrantów w Norwegii*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Ślusarczyk M., Pustulka P. (2017), *Transnarodowość w przestrzeni domowej polskich rodzin w Norwegii*, „Studia Humanistyczne AGH”, 16 (1), s. 23–37.
- Szewczyk A. (2016), *Polish graduates and British citizenship: amplification of the potential mobility dynamics beyond Europe*, „Mobilities”, Vol. 11, Issue 3, s. 362–381.
- Szyska M. (2020), *Znaczenie małżeństwa i rodziny współcześnie*, w: M. Bieńko, M. Rosochacka-Gmitrzak, E. Wideł (red.), *Obrazy życia rodzinnego i intymności*, Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Trąbka A. (2013), *Biograficzne konsekwencje międzynarodowej mobilności w dzieciństwie: przypadek third culture kids*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, 2 (148), s. 51–70.
- Urbańska S. (2015), *Matka Polka na odległość. Z doświadczeń migracyjnych robotnic 1989–2010*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Urry J. (2009), *Socjologia mobilności*, Warszawa: PWN.
- Walczak B. (2016), *Rodzina transnarodowa. Konteksty i implikacje*, Warszawa: Scholar.
- White A. (2011), *Polish families and migration since EU accession*, Bristol: The PolicyPress.
- Winiecka K. (2016), *Podmioty wsparcia starych rodziców w warunkach migracji ich dorosłych dzieci*, w: Z. Kawczyńska-Butrym, E. Czapka (red.), *Opieka nad dziećmi i starszymi rodzicami w rodzinach migrujących kobiet*, s. 137–148, Lublin: Polihymnia.
- Zontini E. (2004), *Italian Families and Social Capital: Rituals and the Provision of Care in British-Italian Transnational Families*, London: Families & Social Capital esrc Research Group, London South Bank University.
- Zontini E. (2010), *Transnational Families, Migration and Gender: Moroccan and Filipino Women in Bologna and Barcelona*, Oxford–New York: Berghahn Books.
- GUS (2021), *Informacja_o_rozmiarach_i_kierunkach_czasowej_emigracji_z_polski_w_latach_2004-2020.pdf*, s. 1 (dostęp: 25.10.2021).
- GUS (2017), *Informacja o rozmiarach i kierunkach emigracji z Polski w latach 2004–2016*, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosc/informacja-o-rozmiarach-i-kierunkach-emigracji-z-polski-w-latach-20042016,2,10.html> (data dostępu: 27.12.2018).
- https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics#Migrant_population:_23_million_non-EU_citizens_living_in_the_EU_on_1_January_2020

STRESZCZENIE

Prezentowane treści ukazują złożoność aktualnych migracji międzynarodowych, ich wybrane cechy w polskich doświadczeniach. Stanowią one tło do wskazania niektórych implikacji wynikających z mobilności oraz wyzwań dla praktyki społecznej, w tym edukacyjnej. W artykule zwracamy uwagę na wybrane cechy współczesnych przemieszczeń, np. globalność, odwracalność, płynność, masowość, zmniejszenie ryzyka w porównaniu z przeszłością, zróżnicowanie form i przebiegu, wielokrotność, feminizacja, transnarodowość oraz typy migracji, w tym powrotne, osiedleńcze, uchodźcze. Wyrażnie rezonują one na doświadczenia migrantów i ich rodzin. Stanowią wyzwanie dla polityki społecznej w obszarze makro (w skali państwa), ale też mikro i mezo.

SŁOWA KLUCZOWE: migracje międzynarodowe, edukacja, wyzwania społeczne, rodzina

SUMMARY

The presented contents show the complexity of current international migrations, their selected features in the Polish experience. They provide a background for pointing out some of the implications of mobility and challenges for social practice, including education. The article highlights selected features of contemporary displacement, e.g. global, reversibility, fluidity, mass, reduced risk compared to the past, diversity of forms and course, multiplicity, feminization, transnationalism, and types of migration, including return, settlement, refugee. These clearly resonate with the experiences of migrants, and their families. They pose a challenge for social policy in the macro, micro and meso areas.

KEYWORDS: international migration, education, social practice, family

WIOLETA DANILEWICZ – Uniwersytet w Białymstoku
TOMASZ PRYMAK – Uniwersytet w Białymstoku
TOMASZ ŚLIWOWSKI – Uniwersytet w Białymstoku

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 10.05.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.12.2023

Obecność technologii informatyczno-komunikacyjnych w pracy edukacyjnej nauczycieli z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na wczesnych etapach kształcenia

Information and communication technologies in teacher's educational work with children with special educational needs at early stages of education

DOI 10.25951/12945

Wprowadzenie

Rzeczywistość społeczna, w której aktualnie funkcjonujemy, charakteryzuje się znaczącą dynamiką zmian społeczno-kulturowych. Zmiany te dokonują się także w systemie edukacji. Niebagatelny wpływ na to ma szybki rozwój i rozpowszechnianie się technologii informatyczno-komunikacyjnych. Stwarza to uczniom oraz nauczycielom większe możliwości w zakresie komunikacji (bez ograniczeń przestrzennych, terytorialnych, czasowych) i pozyskiwania często trudno dostępnych informacji. Uczniowie mają przestrzeń do tego, aby sięgać do otwartych zasobów edukacyjnych oraz źródeł kultury własnej i kultur odmiennych. Wydaje się, iż w tej rzeczywistości najlepiej odnajduje się młodzież, najmłodszy uczniowie. W tym kontekście należy wspomnieć o licznych problemach i zagrożeniach w procesie socjalizacji i wychowania wynikających z dominującej pozycji technologii w życiu, edukacji najmłodszych uczestników życia społecznego. Wiadomym jest, iż wszelkiego rodzaju informacje, które są zdobywane z wykorzystaniem technologii informatyczno-komunikacyjnych, mają wpływ na kształtowanie się wiedzy, umiejętności, ale zwłaszcza wartości, postaw, zachowań dziecka. „Swobodny dostęp do informacji rodzi z jednej strony możliwości samorozwoju, a z drugiej różnorodne zagrożenia, z których trzeba zdawać sobie sprawę, planując proces wychowania” (Jaskuła, Korporowicz 2008, s. 95). Z drugiej jednak strony nie sposób nie wspomnieć o zaletach integracji technologii cyfrowych w procesie edukacyjnym realizowanym przez nauczyciela na wczesnych etapach kształcenia, zwłaszcza w kontekście pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi (SPE i SPR).

Uczestnictwo dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi we wczesnej edukacji opartej na technologii wykorzystującej technikę cyfrową i systemy informatyczne

„Dzieci, młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) i specjalnymi potrzebami rozwojowymi (SPR) to te, u których stwierdzić można zagrożenie niepełnosprawnością, wszelkiego rodzaju dysfunkcje, dysharmonie, niesprawności, które mogą wyrzucić ujemny wpływ na przebieg ich rozwoju. W odniesieniu do tego stwierdzenia można stwierdzić, iż dzieci ze SPE i SPR to te, u których można zdiagnozować pewne zachowania, objawy, które utrudniają, a często uniemożliwiają im efektywne myślenie i działanie w przedszkolu/szkole (lub istnieje uzasadnione podejrzenie, iż stanie się tak w przyszłości) i wypełnianie obowiązków w zakresie funkcjonowania: ruchowego, sensorycznego, poznawczego, emocjonalno-społecznego, w zakresie komunikacji (te trzy ostatnie aspekty są właśnie najistotniejsze z perspektywy niniejszego opracowania, gdyż właśnie na te sfery można efektywnie oddziaływać za pośrednictwem technologii wykorzystującej technikę cyfrową i systemy informatyczne)”¹.

Nie ma jednoznacznych danych dotyczących tego, ilu uczniów ze SPE i SPR uczy się w polskich szkołach – brak oficjalnej diagnozy w tym obszarze wynika z wielu czynników, które nie zostaną szczegółowo omówione w niniejszym opracowaniu. Warto jednak nadmienić, iż u wielu dzieci problem nie został oficjalnie zdiagnozowany, u niektórych SPE mają przejściowy charakter, natomiast u młodszych uczniów tłumaczy się je specyfiką wieku rozwojowego.

Na podstawie danych pozyskanych w toku badania zrealizowanego przez jedno z wydawnictw, które publikuje podręczniki szkolne, zeszyty ćwiczeń oraz poradniki dla nauczycieli, można postawić tezę, iż dzieci ze SPE, kształcących się w systemowych szkołach podstawowych może być nawet ponad 30%. MEiN również opublikowało wyniki badania o potrzebie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w polskich szkołach i przedszkolach. Oszacowało, że tego rodzaju pomoc powinna objąć nawet 35% uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych (Lisewska 2020). Warto w tym miejscu nadmienić, iż MEiN wciąż pracuje nad usprawnieniem systemu kształcenia uczniów ze specjalnymi

¹ Definicja zaproponowana przez Członków Zespołu Ekspertów ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych, powołanego w 2008 roku przez MEN ([https://bip.ore.edu.pl/pliki/zamowienia/2018/powy%C5%BCej/43_ORE_PN_2018/Za%C5%82%C4%85cznik%20nr6%20do%20SzOPZ_Diagnoza%20specjalnych%20potrzeb%20rozwojowych%20i%20edukacyjnych\(1\).pdf](https://bip.ore.edu.pl/pliki/zamowienia/2018/powy%C5%BCej/43_ORE_PN_2018/Za%C5%82%C4%85cznik%20nr6%20do%20SzOPZ_Diagnoza%20specjalnych%20potrzeb%20rozwojowych%20i%20edukacyjnych(1).pdf))

potrzebami edukacyjnymi, czyniąc to zadanie jednym z priorytetów swojej polityki (<https://www.nowaera.pl/terapiairozwoj/szkola-podstawowa>).

Technologie informatyczno-komunikacyjne mogą być w tym obszarze bardzo skuteczne i wspierać codzienną pracę nauczyciela wczesnej edukacji. „Stały się jednym z elementów kontekstu społeczno-wychowawczego najmłodszego pokolenia” (Brosch 2018, s. 335), wydaje się zatem, iż mogą, a nawet powinny stanowić źródło wsparcia dla nauczyciela w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi (SPR) i edukacyjnymi (SPE) zarówno w toku edukacji systemowej, alternatywnej, jak i podczas zajęć korekcyjnych oraz wyrównawczych.

W obowiązującej podstawie programowej znajduje się bezpośredni zapis dotyczący konieczności wykorzystywania nowych technologii, a także wdrażania uczniów, także tych ze SPE i SPR, do programowania już na pierwszym etapie edukacyjnym. Zgodnie z zapisami z podstawy programowej „szkoła ma stwarzać uczniom warunki do nabywania wiedzy i umiejętności potrzebnych do rozwiązywania problemów z wykorzystaniem metod i technik wywodzących się z informatyki, w tym logicznego i algorytmicznego myślenia, programowania, posługiwania się aplikacjami komputerowymi, wyszukiwania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, posługiwania się komputerem i podstawowymi urządzeniami cyfrowymi oraz stosowania tych umiejętności na zajęciach z różnych przedmiotów (...) Szkoła oraz poszczególni nauczyciele podejmują działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości” (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. Dz.U. z 2017 r., poz. 356*). Niezbędne jest zatem wykorzystywanie nowych technologii w pracy dydaktycznej nauczycieli wczesnej edukacji.

W dalszej części opracowania zostaną omówione wybrane techniki i narzędzia z zakresu technologii informatycznych, które mogą wspomóc edukację dzieci ze SPE i SPR w szkołach, ale także w środowisku pozaszkolnym. Zaakcentowane zostaną funkcje i walory tychże narzędzi w procesie edukacyjnym.

Zalety integracji technologii cyfrowych w procesie edukacyjnym dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi

Narzędzia wywodzące się z technologii informatyczno-komunikacyjnych stały się niezwykle istotne, szczególnie w kontekście kształcenia na odległość. Są obecnie nieodłącznym elementem szeroko rozumianej edukacji na wszystkich

etapach kształcenia. Korzystanie przez nauczycieli wczesnej edukacji z zasobów technologii informatyczno-komunikacyjnych (TIK) jest merytorycznie uzasadnione i efektywne przede wszystkim w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi. Dzieci, które przejawiają trudności w przyswajaniu wiedzy i rozumieniu przedstawianego przez nauczyciela materiału, często mają także trudności wynikające z obniżonej motywacji do nauki – w procesie edukacyjnym to właśnie motywacja, zwłaszcza wewnętrzna, jest jednym z najważniejszych czynników (Czechowska, Majkowska 2020). Wdrażane przez nauczyciela tradycyjne formy oddziaływania dydaktycznego niestety nie zawsze są dla nich wystarczające i nie przynoszą oczekiwanych rezultatów.

Właśnie niski poziom motywacji do działania, brak rozumienia celów uczenia się, zaniżona samoocena i oczywiście problemy wynikające bezpośrednio z doświadczanej dysfunkcji, choroby powodować mogą spadek zaangażowania i aktywności dziecka. Narzędzia z zakresu technologii informatyczno-komunikacyjnych mogą być czasem jedynym efektywnym sposobem usprawniania zaburzonych sfer oraz wspomagania procesu rewalidacji dzieci ze zdiagnozowanymi niepełnosprawnościami motorycznymi lub intelektualnymi. Mogą one uatrakcyjnić zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, których celem jest nadrobienie zaległości, wyrównanie braków w uczeniu się, utrwalenie wiadomości słabiej opanowanych przez ucznia (Czechowska, Majkowska 2020).

Wykorzystywanie przez nauczyciela metod i form pracy uwzględniających możliwość wykorzystania technologii informatyczno-komunikacyjnych na wczesnych etapach kształcenia, niewątpliwie może zniwelować braki edukacyjne u dzieci. Warto nadmienić, iż na przykład praca z tabletem lub smartfonem, atrakcyjna dla uczniów, jest na tyle intuicyjna, że pozwala relatywnie sprawnie poruszać się w przestrzeni cyfrowej także nieumiejącym czytać i pisać dzieciom (także tym z niepełnosprawnością intelektualną czy innymi deficytami uniemożliwiającymi uczestnictwo w procesie edukacyjnym za pośrednictwem standardowych metod i technik). Trzeba podkreślić, iż za pomocą właściwie dobranych i dostosowanych aplikacji nauczyciel może oddziaływać wielozmysłowo na uczniów, którzy w szczególny sposób potrzebują takiej stymulacji (Dobrowolska 2018).

Wspieranie procesu edukacyjnego narzędziami z zakresu technologii informatyczno-komunikacyjnych jest nie tylko efektywne, ale i atrakcyjne dla uczniów. Dzięki temu aktywność nauczyciela – mająca na celu wzbudzenie i podtrzymywanie motywacji do uczenia – jest skuteczniejsza. Już John Dewey podkreślał, że „najistotniejszą postawą, jaką można wykształcić w szkole, jest chęć do nauki” (Dewey 1938). Dzięki narzędziom z zakresu TIK, zawierający-

mi często element niespodzianki, będącymi czymś nowym dla uczniów, dziecko może doświadczyć sukcesu, a satysfakcja z prawidłowo wykonanego zadania (dziecko otrzymuje tu informację zwrotną niemal równocześnie z wykonanym zadaniem, co dodatkowo wzmacnia doświadczenie satysfakcji) znacząco podtrzymuje chęć uczenia się.

Atrakcyjność strategii nauczania z wykorzystaniem TIK sprzyja więc temu, by dzieci chciały się uczyć i czyniły to z przyjemnością. Zajęcia pozalekcyjne, zwłaszcza te, które organizowane są w ramach udzielanej na bieżąco pomocy psychologiczno-pedagogicznej, często nie są przez uczniów lubiane. Często są prowadzone w ramach nudnego, rutynowego schematu. Standardowe metody realizowania zajęć, zwłaszcza niwelujących różnego rodzaju deficyty dzieci, wiążą się zazwyczaj z rozwiązywaniem z trudem dużej ilości tego samego rodzaju zadań, co demotywuje dziecko do podejmowania wysiłku i dalszej aktywności. Proces edukacyjny musi wyzwalać u ucznia zainteresowanie, wzbudzać fantazję, kreatywność, ale przede wszystkim zaskakiwać i wciągać. Jest to możliwe z wykorzystaniem narzędzi TIK.

Warto nadmienić, iż konieczność uczestniczenia w dodatkowych, nie zawsze lubianych zajęciach specjalistycznych, takich jak: zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, rewalidacyjne, korekcyjno-kompensacyjne czy logopedyczne, nie wywołuje u dzieci entuzjazmu. Rutynowe wypełnianie kart pracy, rozwiązywanie sprawiających trudność zadań nie jest satysfakcjonujące i motywujące. Warto zatem w toku bieżącej pracy z uczniem, jak i zajęć specjalistycznych, wdrażać elementy TIK. Wydaje się, iż w szkole doskonałą przestrzenią do tego są zwłaszcza zajęcia specjalistyczne, korekcyjne, wyrównawcze. Właśnie praca w małych – jednorodnych ze względu na typ deficytu, trudności poznawczych – grupach może sprzyjać wykorzystywaniu innowacyjnych, aktywizujących metod nauczania z zakresu TIK. Takie zajęcia mogą być dla nauczyciela doskonałym czasem na próby wykorzystywania wybranych aplikacji, programów i platform edukacyjnych. Wdrażanie nowych technologii jest zazwyczaj dla uczniów wspomagającym motywatorem do wykonywania żmudnych zadań. Oryginalne podejście i atrakcyjność, jaką niosą ze sobą nowe technologie, mogą sprawić, iż projektowane przez nauczyciela zajęcia staną się dla ucznia ekscytującą, edukacyjną przygodą.

Warto nadmienić, iż dostępne są serie programów do wspomagania zaburzeń funkcji poznawczych i percepcyjno-motorycznych, wspomagania stymulacji wielozmysłowej oraz wspierania wszechstronnego rozwoju dziecka. Są też narzędzia wspierające trening uwagi słuchowej, umożliwiające oddziaływania audio-psycho-lingwistyczne. Dostępne są również programy, narzędzia multimedial-

ne, które mają na celu wspieranie rozwoju emocjonalno-społecznego dzieci. Wsparcie w codziennej pracy edukacyjnej nauczyciela mogą zapewnić narzędzia skierowane do dzieci z trudnościami w koncentracji, deficytami uwagi i pamięci, a także takie, które niwelują trudności w czytaniu, pisaniu i liczeniu.

Nowe technologie stwarzają więc przestrzeń nauczycielowi wczesnej edukacji do efektywnej pracy z uczniami, którzy nie opanowali jeszcze w pełni umiejętności pisania lub doświadczają problemów związanych z dysgrafią, dysleksją. Mogą oni bowiem prezentować swoją wiedzę za pomocą różnego rodzaju grafik, symboli. W przypadku pracy z uczniami ze SPE i SPR doskonale sprawdzają się mapy myśli, infografiki, wirtualne fiszki, które mogą być na bieżąco uzupełniane lub korygowane (nie ma tu potrzeby wykonywania pracy od podstaw, jak w przypadku standardowych technik). TIK sprzyjają więc jakości intelektualnego zaangażowania się dzieci w proces uczenia się, nie wymagając przy tym intensywnego wysiłku intelektualnego i fizycznego czy konieczności poświęcania czasu na wykonywanie zadań. Mogą być skuteczne na etapie wprowadzania i omawiania z uczniami nowych treści, ponieważ są na tyle atrakcyjne i ciekawe dla ucznia, że można uzyskać efekt pozytywnego nastawienia. Szczególnie efektywne okazują się przy utrwalaniu zdobytych wiadomości – chociażby utrwalania tabliczki mnożenia i wzorów matematycznych, utrwalania zasad ortograficznych czy poznanych słówek z zakresu języka obcego, wykonania ćwiczeń w związku z przeczytaną lekturą. Wspierają proces uzupełniania braków w wiedzy ucznia i zapamiętywania przez niego istotnych treści. Są przy tym angażujące i efektywne, powodują bowiem, że uczeń nie może działać odtwórczo – aby prawidłowo wykonać zadanie, musi myśleć logicznie (Dobrowolska 2018). Nowe technologie wspierają rozwój potencjału edukacyjnego ucznia, sprzyjają pokonywaniu różnego rodzaju ograniczeń dziecka, m.in. sprzyjają doskonaleniu koordynacji wzrokowo-ruchowej, wspierają dokładność, spostrzegawczość oraz przeczutność i koncentrację uwagi (Dobrowolska 2018).

Kluczem do odniesienia sukcesu przez nauczyciela w pracy dydaktycznej są między innymi wypracowane z uczniem dobre nawyki związane z uczeniem się. Nowe technologie, nie wymagając od ucznia wiele czasu, oferują inteligentny sposób nauki, usprawniają pamięć i koncentrację. Zachęcają dziecko do aktywnego uczenia się, powtarzania opanowanego już materiału. Optymalizują proces uczenia się, pozwalając efektywnie wykorzystać każdą minutę czasu nauki i umożliwiając uczniowi natychmiastowe rozpoczęcie nauki. Wymagają świadomego skupiania uwagi ucznia na nauce i wytrwania w tym stanie przez zakładany czas. Narzędzia związane z nowymi technologiami umożliwiają nauczycielowi wdrażanie dziecka do systematycznej, samodziel-

nej pracy. Pozwalają także nauczycielowi kształtować u ucznia samokontrolę, która odgrywa w nauce ważną rolę. W przeciwieństwie do standardowych technik, w pracy wspieranej nowymi technologiami dziecko może odnaleźć błędy samodzielnie i samo je skorygować. Dzięki temu uczeń kształtuje umiejętność podejmowania wysiłku, systematycznego pokonywania trudności, osiągając przy tym sukces. Wówczas ma szansę uwierzyć we własne możliwości i wzmacniać poczucie własnej wartości, a zwłaszcza poczucie skuteczności (Dobrowolska 2018).

Poczucie skuteczności to „przekonanie o własnych zdolnościach i możliwościach działania dla osiągnięcia wybranego celu bez względu na pojawiające się przeszkody” (Rodek 2020). Przekonanie to, a przede wszystkim oczekiwania z nim związane, są względnie trwałym konstruktem. Co najważniejsze, kształtuje się ono już na pierwszych etapach rozwoju i różnicuje dzieci w zakresie myślenia, odczuwania i działania. Istotnym jest, iż wraz ze wzrostem poziomu przekonania o swoich możliwościach, wzrasta poziom motywacji do działania (Rodek 2020). Wykorzystywanie narzędzi związanych z nowymi technologiami sprzyja kształtowaniu poczucia skuteczności dziecka.

Praca dydaktyczna i terapeutyczna z wykorzystaniem TIK wspiera także rozwój uczniowskiej autonomii. Można rozumieć ją jako „zdolność uczącego się do przejścia odpowiedzialności za własne uczenie się, co z kolei implikuje umiejętność określania celów, treści i progresji, umiejętność wyboru metod uczenia się, technik oraz umiejętność ich oceny, jak i oceny rezultatów swoich działań” (Pawłowska 2011, s. 218). Narzędzia związane z nowymi technologiami wspierają autonomiczne podejście do procesu edukacji. Wdrażając je, zakłada się bowiem, iż uczeń może wybrać sposób uczenia się, interesujące go materiały. Uznaje się, iż uczeń jest odpowiedzialny za swoje decyzje, a narzędzia TIK ułatwiają mu samodzielne kontrolowanie i ocenianie postępów w nauce (Droździał-Szelest 2011). Wydaje się, iż ten aspekt wdrażania nowych technologii jest szczególnie istotny w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi. W tym miejscu warto też podkreślić walory uczenia się partycypacyjnego i opartego na współpracy, gdzie dzieci mają możliwość refleksji nad zajęciami i wywierania na nie bezpośredniego wpływu, które są lub mogą być rozwijane przez narzędzia TIK (Otterborn, Schönborn, Hultén 2019).

Każde dziecko jest inne, ma niejednolitego rodzaju trudności wynikające z określonych deficytów i zaburzeń, ma różne potrzeby, mocne i słabe strony, zatem indywidualizacja procesu edukacyjnego staje się koniecznością. Nowe technologie wspierają i ułatwiają nauczycielowi personalizację uczenia się. Wdrożenie ich pozwala na uwzględnianie indywidualnego tempa pracy, indy-

widualnych zainteresowań, specyfiki trudności i ograniczeń, z którymi zmagają się dziecko. Warto wspomnieć, iż każdy z nauczycieli w toku swojej bieżącej pracy jest zobowiązany do podejmowania działań mających na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r.*).

Uczniowie ze SPE i SPR wymagają opieki i szczególnego wsparcia w procesie edukacyjnym, w tym przemyślanych i często niestandardowych (bo dostosowanych do indywidualnych potrzeb, ograniczeń i możliwości) metod, form pracy edukacyjnej i terapeutycznej – takich, które wyeksponują nierzadko duży potencjał dzieci, uwzględnią specyfikę i nasilenie przejawianych zaburzeń sensorycznych, percepcyjnych, komunikacyjnych i społecznych. Poprzez wybieranie i wykorzystywanie wielu dostępnych aplikacji tabletowych, narzędzi TIK, nauczyciel ma możliwość niwelowania określonych dysfunkcji, a przy tym motywuje uczniów do rozwijania wiedzy czy uzupełniania wiadomości (Dobrowolska 2018). Innymi słowy: narzędzia z zakresu nowych technologii mogą pomóc uczniom w opanowaniu i utrwaleniu wiedzy i umiejętności potrzebnych na danym etapie edukacyjnym.

Warto nadmienić, iż utrwalanie wprowadzanych treści, uzupełnianie braków w wiedzy oraz ułatwianie zapamiętania istotnych treści możliwe jest często przy użyciu bezpłatnych, szeroko dostępnych aplikacji, programów. Są one zazwyczaj angażujące i efektywne. Wywołują zainteresowanie, entuzjazm u ucznia. Powodują, że dziecko nie działa odtwórczo, w celu poprawnego wykonania zadania musi myśleć na podstawie zgromadzonej wiedzy, tego co już wie w danym zakresie, na podstawie faktów.

Trzeba także wspomnieć o potencjalnych zagrożeniach dla zdrowia i rozwoju dzieci i młodzieży, które mogą być związane z uczestnictwem w świecie nowych technologii. Zagrożenia te są zazwyczaj efektem nadmiernego, niekontrolowanego korzystania z technologii informatyczno-komunikacyjnych. Sytuować się mogą w sferze rozwoju fizycznego (m.in. wady postawy, wady i zaburzenia wzroku, nadwaga/otyłość, zespół urazowy nadgarstka, bóle w łokciach, ramionach, przeciążenie nadgarstków i palców rąk, bóle głowy, urazy kości ogonowej); rozwoju poznawczego (m.in. ograniczona zdolność odróżniania realnej rzeczywistości od fikcji); rozwoju emocjonalno-społecznego (ograniczenie bezpośrednich interakcji społecznych). Mogą niestety zdominować aktywność dziecka, a w efekcie prowadzić do uzależnienia. Warto także wspomnieć o niebezpieczeństwie związanym z uczestnictwem w wirtualnej rzeczywistości i konsekwencjach w postaci np. problemów interpersonalnych czy uzależnienia od VR (Leksy 2018).

Podsumowanie

Nowe technologie stają się nieodłącznym elementem pracy nauczyciela już na początkowych etapach kształcenia. Niewątpliwie wypierają tradycyjne elementy szkoły (choćby tradycyjne dzienniki), zmieniają charakter komunikacji pomiędzy nauczycielami a uczniami, nauczycielami a rodzicami. Przyczyniają się do spłykania relacji międzyludzkich. Mają wiele innych wad i wiążą się z różnego rodzaju zagrożeniami, o których nadmieniono w niniejszym opracowaniu.

Odpowiednio wykorzystywane przez nauczyciela nowoczesne technologie mogą jednak ułatwić naukę i uczynić ją atrakcyjną dla najmłodszych uczniów, zwłaszcza tych ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi. Umiejętne ich wykorzystywanie przez nauczyciela, które wynika z wiedzy, kompetencji, z praktyki zawodowej, może być uzupełnieniem sprawdzonych, stosowanych dotąd tradycyjnych metod pracy oraz technik uczenia się (Czechowska, Majkowska 2020).

Narzędzia z zakresu nowych technologii wspierają uczniów w opanowaniu i utrwalaniu wiedzy i umiejętności potrzebnych na danym etapie edukacyjnym. Zdarza się, iż są jednym ze skuteczniejszych sposobów usprawniania zaburzonych sfer funkcjonowania ucznia. Uatrakcyjnają one także zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, których celem jest nadrobienie zaległości i wyrównanie braków edukacyjnych (Czechowska, Majkowska 2020). Wspierają proces budowania samooceny, kształtowania motywacji i poczucia własnej skuteczności u dzieci. Ułatwiają nauczycielowi uwzględnianie w toku realizacji zajęć dydaktyczno-wychowawczych różnic indywidualnych pomiędzy uczniami i stosowanie takich zabiegów pedagogicznych, które sprzyjają maksymalnemu rozwojowi osobowości uczących się. Tworzą przestrzeń dla nauczycieli w obszarze różnicowania technik nauczania, z uwzględnieniem potrzeb (rozwojowych i edukacyjnych), zainteresowań, możliwości dziecka (merytorycznych, intelektualnych, emocjonalnych, a także fizycznych).

BIBLIOGRAFIA

- Brosch A. (2018), *Smartfon w klasie: od zabawki do narzędzia edukacyjnego*, „Studia Edukacyjne”, nr 48, s. 335–347.
- Czechowska Z., Majkowska J. (2020), *Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w szkole podstawowej*, Warszawa: ORE.
- Dewey J. (1938), *Experience and education*, New York 1938/1963.

- Dobrowolska M. (2018), *Wykorzystanie TIK w nauczaniu i uczeniu się uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa: ORE.
- Drożdżał-Szelest K. (2011), *W poszukiwaniu autonomicznego nauczyciela języków obcych*, w: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*, Wydawnictwo PWSZ w Koninie, Poznań–Kalisz–Konin, s. 379–389.
- Jaskuła S., Korporowicz L. (2008), *Wychowanie do informacji: wyzwania i nadzieje*, „Pedagogika Społeczna”, nr 1, s. 95.
- Leksy K. (2018), *Zdominowani przez technologię informatyczno-komunikacyjną: o konsekwencjach naznaczenia cyfrowym dzieciństwem*, „Chowanna” t. 2 (2018), s. 119–140.
- Lisewska M. (2020), *Polska szkoła wobec specjalnych potrzeb edukacyjnych*, <https://www.nowaera.pl/terapiarozwoj/polska-szkola-wobec-spe> (data dostępu: 12.12.2020).
- Otterborn A., Schönborn K., Hultén M. (2019), *Surveying preschool teachers' use of digital tablets: general and technology education related findings*, *Int J Technol Des Educ* 29, s. 717–737.
- Pawłowska A. (2011), *Wspieranie autonomii uczących się na poziomie zaawansowanym a błąd językowy*, w: *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*, red. M. Pawlak, Wydawnictwo PWSZ w Koninie, Poznań–Kalisz–Konin, s. 217–230.
- Rodek V. (2020), *Poczucie własnej skuteczności jako czynnik różnicujący samodzielne uczenie się studentów*, „Studia Edukacyjne” nr 5.

INNE

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356).
- [https://bip.ore.edu.pl/pliki/zamowienia/2018/powy%C5%BCej/43_ORE_PN_2018/Za%C5%82%C4%85cznik%20nr6%20do%20SzOPZ_Diagnoza%20specjalnych%20potrzeb%20rozwojowych%20i%20edukacyjnych\(1\).pdf](https://bip.ore.edu.pl/pliki/zamowienia/2018/powy%C5%BCej/43_ORE_PN_2018/Za%C5%82%C4%85cznik%20nr6%20do%20SzOPZ_Diagnoza%20specjalnych%20potrzeb%20rozwojowych%20i%20edukacyjnych(1).pdf) (data dostępu: 28.09.2023).
- <https://www.nowaera.pl/terapiarozwoj/szkola-podstawowa> (dostęp: 28.09.2023).

STRESZCZENIE

Głównym celem niniejszego tekstu jest próba ukazania możliwości, jakie daje nauczycielom integracja technologii cyfrowych w procesie edukacyjnym dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi oraz wskazanie zarówno szans i możliwości, jakie z tego mogą wynikać, jak i potencjalnych zagrożeń, na które mogą być narażone dzieci korzystające z mediów cyfrowych w sposób niekontrolowany i bez ograniczeń. W pierwszej części opracowania Autorka omawia specyfikę funkcjonowania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi w kontekście potrzeby wdrażania rozwiązań wspieranych przez technologie informatyczno-komunikacyjne, które znacznie podnoszą jakość nauczania dzieci i młodzieży, ułatwiają im wyszukiwanie, przetwarzanie informacji, umożliwiają uczniom z pewnymi ograniczeniami poznawczymi dostęp do szerszej wiedzy i osiąganie sukcesów edukacyjnych. Dalej przekonuje, iż wspieranie procesu edukacyjnego narzędziami z zakresu technologii informatyczno-komunikacyjnych jest nie tylko efektywne (zwłaszcza w kontekście oddziaływania na sferę poznawczą, emocjonalno-społeczną, komunikacyjną), ale i niezwykle atrakcyjne dla uczniów. Autorka zwraca uwagę na procesy budowania samooceny, poczucia skuteczności, kształtowania motywacji i zaangażowania w uczenie się uruchamiane w pracy dydaktycznej integrującej zasoby związane z TIK.

SŁOWA KLUCZOWE: specjalne potrzeby edukacyjne i rozwojowe, technologie informatyczno-komunikacyjne, praca dydaktyczna z uczniem ze SPE, indywidualizacja procesu kształcenia

SUMMARY

The main purpose of this text is an attempt to show the possibilities offered by the integration of digital technologies in the educational process of children with special educational and developmental needs. The intention is also to point out the opportunities and possibilities that may arise from this and the potential dangers to which children who use digital media in an uncontrolled and unrestricted way. In the first part of the study, the author discusses the specifics of the functioning of children with special educational and developmental needs in the context of the need to implement solutions supported by information and communication technologies. These technologies significantly improve the quality of learning for children and adolescents. They make it easier for children to search, process information. They enable students with certain cognitive limitations to access broader knowledge and achieve educational success. The author argues that supporting the educational process with information and communication technology tools is not only effective (especially in the context of influencing the cognitive, emotional-social, communicative sphere), but also extremely attractive to students. The author draws

attention to the processes of building self-esteem, a sense of efficacy, the formation of motivation and commitment to learning, which are triggered in didactic work that integrates ICT-related resources.

KEYWORDS: special educational and developmental needs, information and communication technologies, teaching work with children with special needs, individualization of the educational process

EWA KOS – Uniwersytet Łódzki

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 23.03.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.12.2023

Młodzież a klimat. Co wie, co robi i co czuje młodzież w obliczu zmian klimatycznych?

Youth and the climate. What do young people know, do and feel about climate change?

DOI 10.25951/12946

Wprowadzenie

W ostatnich latach problematyka zmian klimatycznych¹ jest coraz bardziej obecna w dyskursie publicznym. To, co od drugiej połowy XX wieku było przedmiotem dyskusji specjalistów i naukowców (fizyków atmosfery, klimatologów itp.) i w latach 90. weszło do agendy ONZ², dzisiaj stało się rzeczywistością namacalną i odczuwaną przez zwykłych ludzi na całym świecie. Dzieje się tak z dwóch powodów: po pierwsze skutki zmian klimatu, głównie w postaci ekstremalnych zjawisk pogodowych, pojawiają się coraz częściej we wszystkich szerokościach geograficznych; po drugie potwierdzona przez zdecydowaną większość naukowców antropogeniczność aktualnych zmian klimatycznych (sprawcza rola człowieka w ich wywołaniu) staje się wyzwaniem dla globalnej społeczności

¹ W użyciu są też nazwy „kryzys” bądź „katastrofa klimatyczna”. Warto zauważyć, że nazwy te nie mają charakteru synonimów, lecz odzwierciedlają różny stopień wiedzy o charakterze aktualnych zmian klimatycznych, a także różnice w ich postrzeganiu (por. np. <https://oko.press/mowienie-o-katastrofie-klimatycznej-to-nie-alarmizm-lecz-wyraz-odpowiedzialnosc>, dostęp: 25.04.2023; <https://www.theguardian.com/environment/2019/may/17/why-the-guardian-is-changing-the-language-it-uses-about-the-environment>, data dostępu: 25.04. 2023).

² „Ramowa konwencja Narodów Zjednoczonych w sprawie zmian klimatu (ang. *United Nation Framework Convention on Climate Change* – UNFCCC lub FCCC) – umowa międzynarodowa określająca założenia międzynarodowej współpracy dotyczącej ograniczenia emisji gazów cieplarnianych odpowiedzialnych za zjawisko globalnego ocieplenia. Obowiązuje od 1994 r. Najwyższym organem przeglądownym Konwencji są coroczne Konferencje Stron (ang. *Conferences of the Parties*), w skrócie COP lub KOP, zwoływane co roku” (por. https://pl.wikipedia.org/wiki/Ramowa_konwencja_Narod%C3%B3w_Zjednoczonych_w_sprawie_zmian_klimatu, data dostępu: 24.04.2023).

i dla każdego z osobna. Stąd określenie „czynniki antropogeniczne” i postulat zmiany nazwy epoki geologicznej, w której żyjemy, na antropocen³.

Naturalny proces ochładzania klimatu, wraz z nastaniem ery przemysłowej został odwrócony przez intensywną emisję gazów cieplarnianych do atmosfery oraz (od drugiej połowy XX wieku) przez wielkoprzemysłową uprawę gleby i produkcję zwierzęcą (zwłaszcza zwierząt przeżuujących), co skutkuje specyficznym „efektem cieplarnianym” i wzrostem temperatury na Ziemi (Kwaśniewski 2018, Lesiakowski 2020). Ponadto czynniki antropogeniczne oddziałują niszcząco także na biosferę rozumianą jako „światowy system ekologiczny, obejmujący wszystkie istoty żywe (organizmy) i ich powiązania ze sobą i z litosferą (skorupą ziemską), hydrosferą (wodą) i atmosferą (powietrzem)”. Najistotniejszym ich skutkiem jest spadek poziomu bioróżnorodności na Ziemi, szóste masowe wymieranie gatunków.

O ile jeszcze kilkanaście lat temu w dyskursie publicznym i politycznym używano powszechnie określenia „przeciwdziałanie zmianom klimatu” lub „spowolnienie zmian klimatu” w nadziei na zatrzymanie lub nawet odwrócenie tych zmian, teraz ze względu na brak skutecznych przeciwdziałań, przedmiotem dyskusji (a także dążeń, usiłowań) nie jest już zapobieganie zmianom klimatu, lecz adaptacja do nich. W tle jest pytanie, jak długo i w jakim zakresie jesteśmy w stanie uniknąć tzw. punktów krytycznych⁴ (Lenton 2013, 2018), kiedy wszelkie działania ludzi stają się nieskuteczne, bowiem uruchamia się samonapędzający się mechanizm wzrostu temperatury na Ziemi. Prognozy naukowców są alarmistyczne, różnią się tylko stopniem optymizmu (względnie pesymizmu) w ocenie szybkości zbliżania się do kolejnego punktu krytycznego (Bendell 2018, Kwaśniewski 2018, Wierzba 2019).

Celem wszelkich zobowiązań społeczności międzynarodowej (m.in. podejmowane na cyklicznie organizowanych konferencjach klimatycznych KOP) jest

³ „Antropocen to termin wprowadzony przez Paula Crutzena, holenderskiego chemika i meteorologa, laureata Nagrody Nobla w dziedzinie chemii z 1995 roku. Zdaniem Crutzena i współpracującego z nim Eugene Stoermera, tak liczne procesy naturalne i warunki środowiskowe zostały zmienione pod wpływem działania człowieka, że od czasu rozwoju industrializacji, czyli mniej więcej od 200 lat, to człowiek jest podstawowym czynnikiem zmiany na Ziemi” (<https://przystaneknauka.us.edu.pl/arttykul/czy-zyjemy-w-antropocenie>, data dostępu: 24.04. 2023).

⁴ „Punkty krytyczne określa się jako wzmacniające sprzężenie zwrotne w systemie klimatycznym, które staje się tak silne, że po przekroczeniu pewnego progu staje się samonapędzające (<https://klimat.rp.pl/planeta/art37041941-klimatyczne-punkty-krytyczne-coraz-blizej-spowoduja-tragiczne-skutki>, data dostępu: 25.04. 2023).

niedopuszczenie do wzrostu temperatury na Ziemi o 1,5–2 stopnie. Głównym środkiem do tego, jest transformacja energetyczna (zaprzestanie wydobywania i spalania paliw kopalnych, przestawienie energetyki na tzw. OZE, czyli pozyskiwanie energii z nieemisyjnych źródeł – słońca, wiatru, energetyki jądrowej) oraz ochrona bioróżnorodności. Konkretnie najpilniejsze zadania w sześciu obszarach sformułowano w apelu naukowców świata opublikowanym w roku 2019⁵. Są to: zastąpienie paliw kopalnych niskoemisyjnymi źródłami energii odnawialnej; ograniczenie emisji krótkotrwałych zanieczyszczeń, które najbardziej wpływają na klimat – metan, czarny węgiel, sadza, fluorowęglowodory; odbudowa ekosystemów – ochrona lasów, torfowisk, gleby, sawann, namorzyn i traw morskich oraz zalesianie; ograniczenie spożycia produktów zwierzęcych, zwłaszcza pochodzących od przeżuwaczy; ograniczenie nadmiernego wydobywania surowców i eksploatacji ekosystemów, które towarzyszą nieustannemu wzrostowi gospodarstwu – gospodarka bezwęgłowa; zahamowanie wzrostu populacji ludzi i następnie zredukowanie jej liczebności bez uszczerbku dla spójności społecznej – strategia ta zakłada powszechną dostępność usług w zakresie planowania rodziny i pełne równouprawnienie płci (<https://us.edu.pl/wydzial/wnp/2020/02/21/naukowcy-z-calego-swiata-oglaszaja-klimatyczny-stan-wyjatkowy/>, data dostępu: 24.04.2023).

Uniwersalnym przesłaniem tych wskazań jest ograniczenie eksploatacji zasobów Ziemi, ograniczenie produkcji i konsumpcji – na poziomie globalnym, makro- i mikrospołecznym z jednoczesną próbą przywrócenia natury do stanu sprzed ingerencji człowieka, o ile to jest możliwe⁶. Patrząc z perspektywy historycznej, można powiedzieć, że kierunek rozwoju ludzkości, podbudowany

⁵ 5 listopada 2019 roku w recenzowanym piśmie naukowym „BioScience” ukazał się apel „Naukowcy całego świata ogłaszają wyjątkowy stan klimatyczny” („World-Scientists-Warning-of-a-Climat-Emergency”). Apel podpisało ponad 12 000 naukowców z całego świata, w tym z Polski. Wskazują w nim najpilniejsze zadania w sześciu obszarach działalności, by nie dopuścić do zaistnienia tzw. punktów krytycznych (<https://us.edu.pl/wydzial/wnp/2020/02/21/naukowcy-z-calego-swiata-oglaszaja-klimatyczny-stan-wyjatkowy/>, data dostępu: 20.04. 2023).

⁶ „Do istotnego przełomu w tej sprawie doszło w grudniu 2022 na COP15 (15 Konferencji Stron Konwencji o Różnorodności Biologicznej ONZ) w Montrealu, gdzie podpisano zobowiązanie w ramach Globalnych Ram Różnorodności Biologicznej po 2020 roku. Główne założenie, nazywane też zasadą lub strategią „30×30”, głosi, że rządy 196 państw zobowiązują się do zatrzymania degradacji na rzecz ochrony 30 proc. powierzchni ekosystemów lądowych, podmokłych i wodnych oraz odnowy 30 proc. tych, które już zniszczono”; <https://krytykapolityczna.pl/swiat/trzydziesci-razy-trzydziesci-rowna-sie-rachu-ratunek-dla-planety/> data dostępu: 20.04. 2023.

postulatem nieustającego wzrostu ekonomicznego, który zasada się na nieograniczonym wykorzystywaniu zasobów Ziemi, ulega zakwestionowaniu.

Realizacja powyższych celów na poziomie globalnym jest oceniana raczej krytycznie (Rogers 2022). Mimo licznych deklaracji i zobowiązań ze strony polityków, poziom emisji do atmosfery wciąż rośnie, klimat się ociepla, co może budzić i budzi rozczarowanie opinii publicznej lub powoduje tzw. depresję klimatyczną (Budziszewska, Kardaś, Bohdanowicz 2021; Budziszewska, Kałwak 2022) wśród wielu, także młodych i bardzo młodych ludzi (Karaczun, Michalak, Łuszczki, Okulus, Patalong 2021). Niemniej naukowcy są raczej zgodni, że nie można zaprzestać wysiłków na rzecz klimatu, rezygnować z diagnozowania stanu klimatu i środowiska naturalnego, nie można zrezygnować z mobilizowania do różnorodnych, nawet drobnych aktywności na rzecz klimatu lub, jak w przypadku największych pesymistów, przygotowania gruntu do „głębokiej adaptacji” (Bendell 2019).

Aktywności na tym polu jest bardzo dużo, niektóre z nich związane są z cyklicznymi międzynarodowymi konferencjami organizowanymi przez agendy ONZ (już wspomniane konferencje stron COP/KOP), inne powstają oddolnie na skutek mobilizacji różnych grup społecznych, w tym młodzieżowych (np. Fridays for Future, Młodzieżowy Strajk Klimatyczny) i organizacji pozarządowych (Extinction Rebellion). Wszystkie nakierowane są na edukowanie w zakresie zmian klimatu oraz na mobilizowanie opinii publicznej w obliczu zmian klimatycznych. Systematycznie prowadzona edukacja klimatyczna w szkołach wszystkich stopni ma miejsce w niewielu państwach świata, m.in. od 2021 roku we Włoszech (Jastrzębski 2023). W Polsce pod presją młodych aktywistów/aktywistek klimatycznych Minister Szkolnictwa i Nauki zadeklarował, że od 2023 roku zostanie ona wprowadzona do programu nauczania (<https://ungc.org.pl/raport-edukacja-klimatyczna-w-polsce-2022-rekomendacje-okraglego-stolu/> – data dostępu: 20.04.2023). Jest to o tyle ważne, że rozproszone i często niepełne, przypadkowe i/lub nierzetelne informacje czerpane przez młodych z różnych źródeł, prowadzą do nieistotnych ze względu na rozwiązania kryzysu klimatycznego działań i zachowań (Edukacja klimatyczna w Polsce. Raport.pdf 2021).

W badaniach podejmowanych w tym kontekście przez socjologów, pedagogów i psychologów pojawiają się pytania o reakcję ludzi na zmiany klimatyczne, o ich wiedzę i gotowość wprowadzenia zmian we własnych zachowaniach, które muszą zmierzać ku uważności, oszczędności, ograniczeniu konsumpcji lub rezygnacji z wygody, zmiany dotychczasowego stylu życia. Co więcej, wydaje się, że aktualny kryzys klimatyczny zmusza nas do głębokiej rewizji kulturo-

wych podstaw ludzkiej egzystencji w ogóle, z uwzględnieniem zmiany w postrzeganiu natury i środowiska naturalnego. Inaczej bowiem dzisiaj patrzymy (lub zaczynamy patrzeć) na przyrodę ożywioną i nieożywioną, przyznając jej wartość samoistną, niezależną od walorów użytkowych dla człowieka (Singer 2018; Donaldson, Kymlicka 2019; <https://krytykapolityczna.pl/swiat/bug-tak-chcial-rzeki-dostaja-osobowosc-prawna/>).

Choć zmiany klimatu mają zasięg globalny, polityczne i społeczne reakcje na nie mają zabarwienie lokalne. Czynnikiem różnicującym reakcje na zagrożenie skutkami zmian klimatycznych jest bardzo wiele, lecz jednym z najważniejszych kryteriów różnicujących postrzeganie zmian klimatycznych, w naszym przekonaniu, jest czas urodzenia lub, mówiąc językiem nauk społecznych, przynależność pokoleniowa. Istnieją więc co najmniej dwie okoliczności, które odróżniają współczesne pokolenie młodych od wszystkich poprzednich i rzutują w sposób zasadniczy na ich życie. Bez wątpienia jedną z nich jest dominująca obecność nowych technologii w życiu każdego przedstawiciela młodego pokolenia – czasami nazywanego pokoleniem Z lub *I generation* (Twenge 2019), a drugą konieczność życia w warunkach globalnych zmian klimatu. Te dwie okoliczności unifikują warunki życia młodego pokolenia, nie są kwestią wyboru, uwarunkowane są charakterem środowiska społeczno-kulturowego oraz stanem środowiska naturalnego. Powyższe okoliczności sprawiają, że młodzież staje się częstym przedmiotem badań w kontekście zmian klimatu. Jej wiedza, emocje i zaangażowanie mogą sprzyjać (lub nie) pozytywnym działaniom na rzecz rozwiązywania tych najpilniejszych problemów współczesności.

Nasze badania, których omówieniem zajmujemy się w zasadniczej części naszego tekstu, były próbą podstawowego rozpoznania dominujących opinii młodzieży licealnej w Poznaniu na temat kryzysu klimatycznego. W tym sensie mają charakter pilotażowy i stanowią wstęp do bardziej pogłębionych badań planowanych w przyszłości. Ich wyniki prezentujemy głównie dlatego, że – choć realizowane na niewielkiej próbie – w zaskakująco wielu zakresach wpisują się w rozpoznania podobnych badań realizowanych przez innych badaczy/badaczki. Może to być potwierdzeniem ogólnego nurtu postaw młodych ludzi w Polsce wobec aktualnych zmian klimatycznych.

Młodzież licealną na potrzeby naszych badań definiujemy jako kategorię/grupę społeczną, która pod względem charakterystyk psychologicznych (zgodnie z koncepcją Piageta i Eriksona) znajduje się w okresie rozwojowym pomiędzy dzieciństwem i dorosłością. Jest grupą niesamodzielną ekonomicznie, lecz pod względem rozwoju intelektualnego i emocjonalnego zrównuje się

z dorosłymi. W tym okresie kształtuje się jej tożsamość społeczna – już nie pod wpływem rodziców, lecz głównie środowiska rówieśniczego i ogólnych idei zastanego świata i kultury. Młodzież licealna to młodzież ucząca się, przygotowująca się do wyboru studiów i w konsekwencji zawodu. Nie jest jednak grupą bierną społecznie. Od czasów kontrkultury lat 60. XX w. można ją traktować podobnie jak młodzież w ogóle – jako podmiot zmiany społecznej.

Metodologia i wyniki badań

W naszych badaniach zajmujemy się poglądami i reakcjami młodych ludzi na zmiany klimatyczne. Próbujemy odpowiedzieć na trzy pytania badawcze:

Jaki jest zakres wiedzy współczesnych młodych ludzi w Polsce o globalnych zmianach klimatu?

Czy i w jaki sposób wiedza ta wpływa na ich emocje?

W jakim stopniu dostosowują lub są skłonni dostosować własne zachowania/ styl życia do wyzwań, które stawia przed nimi groźba katastrofy klimatycznej?

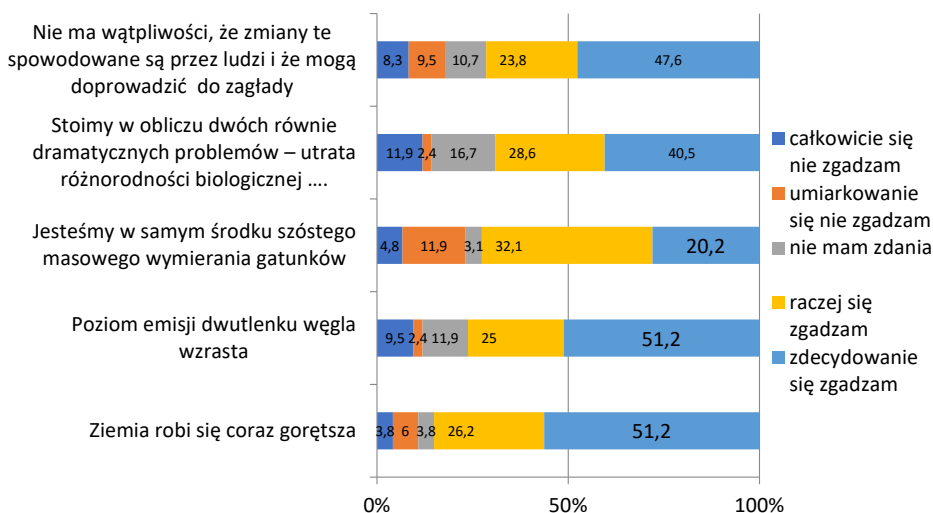
W trakcie badań zastosowałyśmy metodę sondażu diagnostycznego, a w jej ramach technikę badawczą ankiety. Próba badawcza miała charakter celowo-losowy. Stanowili ją uczniowie liceów poznańskich. Ankiety rozesłane zostały do kilkunastu liceów w Poznaniu, a zatem w jednym z większych miast w Polsce, wszystkich, których samorządy uczniowskie zgodziły się na poinformowanie uczniów o ankiecie. Badania miały formę ankiety internetowej, dostępnej dla osób badanych poprzez rozesłany link w maju 2022 roku. Udział w niej był dobrowolny, co mogło wpłynąć na fakt, że na pytania odpowiedziały jedynie osoby, które przynajmniej w jakimś zakresie były zainteresowane kwestią zmian klimatycznych. Zadecydowało to zatem o stosunkowej jednorodności próby – nie wzięły w ankiecie udziału osoby w ogóle niezainteresowane tą tematyką. W ostateczności badaniami została przez nas objęta grupa licząca 84 osoby. 74% osób badanych stanowiły kobiety, 20% mężczyźni, 6% na pytanie o płeć wybrało odpowiedź „inne”. Uczniowie pierwszej klasy stanowili 28%, drugiej – 33%, a trzeciej – 23%, pod tym względem były to zatem dość wyrównane grupy. Ankieta zawierała 12 pytań o różnej konstrukcji (skala typu Likerta, wybór jednej lub kilku spośród możliwości).

Przy uwzględnieniu zmiennej, jaką jest płeć badanych, ze względu na znaczne zróżnicowanie liczebności grup nie jest możliwe przeprowadzenie istotnych statystycznie i wiarygodnych analiz odpowiedzi z uwzględnieniem tej zmiennej. Zarazem jednak interesujący wydaje się fakt, że prawie trzy czwarte responden-

tów stanowiły kobiety. Można zatem przyjąć, że stanowią one grupę młodych ludzi bardziej zaangażowanych w rozważania nad zmianami klimatycznymi, i – być może – w większym stopniu przejmują się tymi zmianami. Ze względu na znaczne zróżnicowanie liczebności grup i niemożność uwzględnienia takich zmiennych jak płeć, zastosowaliśmy porównanie liczby osób udzielających poszczególnych odpowiedzi wyrażone w formie procentowej.

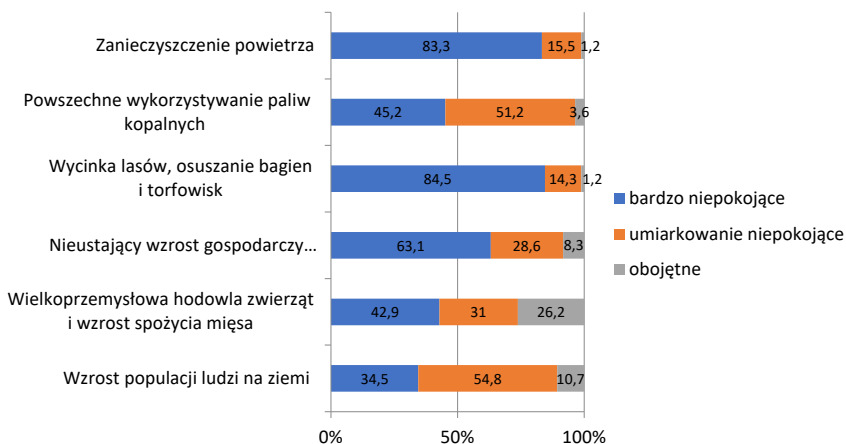
Zgodnie z założeniami teoretycznymi prowadzonych badań pytania zawarte w ankiecie odnosiły się do trzech obszarów: wiedzy młodzieży na temat zachodzących zmian klimatycznych; jej uczuć w kontekście tych zmian; konkretnie podejmowanych przez młode osoby działań. Badaniu została zatem poddana sfera poznawcza, emocjonalna oraz zachowanie. Ta ostatnia część badań również opierała się na deklaracjach uczestników, ponieważ badania miały w całości charakter sondażowy, a nie eksperymentalny. Skoncentrowanie się jednocześnie na tych trzech aspektach jest istotne, ponieważ często wiedza, uczucia i działania nie są spójne – nie tylko w kontekście obszaru zmian klimatycznych.

Na początek odniesiemy się do kwestii wiedzy młodzieży na temat zmian klimatycznych. Nieco ponad połowa respondentów zgodziła się zdecydowanie z tym, że ziemia robi się coraz gorętsza i wzrasta poziom emisji dwutlenku węgla. Najmniej osób (22%) zdecydowanie zgodziło się z twierdzeniem, że jesteśmy w samym środku szóstego masowego wymierania gatunków.



Rys. 1. Jaki jest twój stosunek do zmian klimatu?

Za najbardziej niepokojące przejawy działalności człowieka związane ze zmianami klimatu 84,5% badanych uznało wycinkę lasów, osuszanie bagien i torfowisk. Nieco mniej (83,3%) – zanieczyszczenie powietrza oraz nadmiar plastiku. Najmniej osób (34,5%) uznało za bardzo niepokojący wzrost populacji ludzi na Ziemi. Z kolei najwięcej osób obojętnych (31%) było w odniesieniu do wielkoprzemysłowej hodowli zwierząt i wzrostu spożycia mięsa.

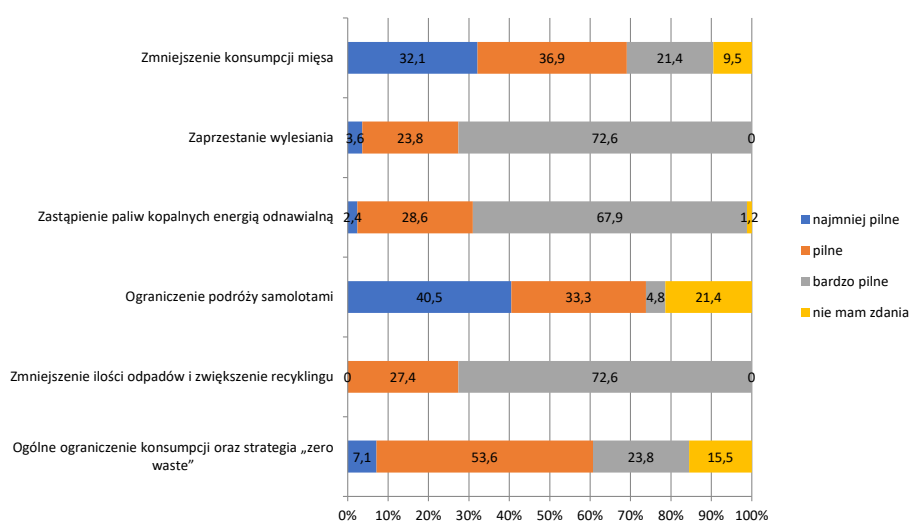


Rys. 2. Do najbardziej niepokojących przejawów działalności człowieka związanych ze zmianami klimatu można zaliczyć szereg zjawisk. Co Ciebie najbardziej niepokoi, co mniej, co jest Ci obojętne?

Zarazem jednak, co znaczące, w odpowiedzi na pytanie o propozycję innego, bardziej precyzyjnego określenia stanu klimatu niż „zmiany klimatyczne”: 52% osób uznało za najbardziej trafną „katastrofę klimatyczną”, 25% „ocieplenie klimatu”, 12% „cykliczne zmiany pogodowe”, 11% „ekstremalne zmiany pogodowe”. Należałoby zarazem zwrócić uwagę na fakt, że wybranie odpowiedzi „cykliczne zmiany pogodowe” może wskazywać na zupełnie inną interpretację zachodzących w środowisku zmian niż na przykład wybranie odpowiedzi „katastrofa klimatyczna”.

Jeśli chodzi o wiedzę na temat odnawialnych źródeł energii 82,11% wskazało, że jest to energia pochodząca: z wiatru, słońca, wody, z wnętrza Ziemi – oraz z atomu; 15% – z wiatru, słońca i gazu; a jedynie po 1% wskazało elektryczność, gaz lub tylko energię atomową. Wskazuje to zatem, że choć wśród młodych ludzi dominuje prawidłowa wiedza na temat tego, czym są odnawialne źródła energii, to nadal część osób posiada informacje nieprecyzyjne lub (niewielki procent) całkowicie błędne.

Wśród środków zaradczych, które należy wprowadzić, by zatrzymać wzrost temperatury na Ziemi, młodzież wskazała jednoznacznie jako pilne lub bardzo pilne: zmniejszenie ilości odpadów i zwiększenie recyklingu (100%). Za pilne młodzież uznała także ogólne ograniczenie konsumpcji i strategię „zero waste” (71% – bardzo pilne; 53,6% – pilne). Najwięcej osób (40%) jako najmniej pilne wskazało ograniczenie podróży samolotami, choć wcześniej ponad 50% przyznało, że byłyby skłonne takie podróże ograniczyć. Aż 32,1% uznało także za najmniej pilne ograniczenie spożycia mięsa, co zarazem jest spójne z tym, że we wcześniejszym pytaniu jedynie 23,8% wskazało, że nie byłyby skłonne z mięsa zrezygnować.



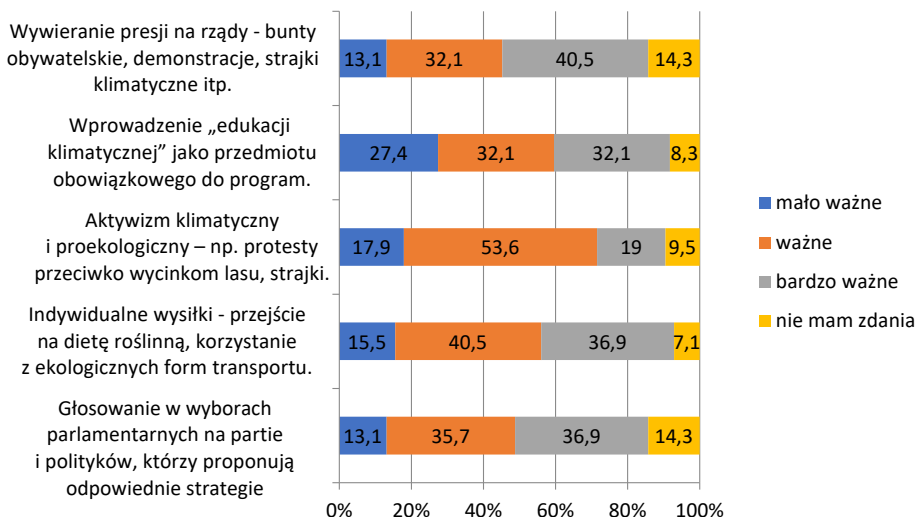
Rys. 3. Które z następujących środków zaradczych, twoim zdaniem, są najpilniejsze do wprowadzenia, by zatrzymać wzrost temperatury na Ziemi?

Kolejną bardzo istotną kwestią w kontekście rozważania stanu wiedzy młodzieży jest to, z jakich źródeł wiedzy korzysta młodzież w odniesieniu do problemu zmian klimatycznych i stanu środowiska naturalnego. Jeśli chodzi o znaczenie edukacji szkolnej dla zrozumienia zmian klimatu jedynie 2,3% osób wskazało, że w dotychczasowej edukacji szkolnej nie spotkało się z takimi zagadnieniami. Zarazem 47,6% wskazało, że czasem wspominają o tym nauczyciele przedmiotów przyrodniczych, ale aż 50% stwierdziło, że w szkole zbyt mało mówi się na takie tematy. Jest to spójne z żądaniem aktywistów klimatycznych dotyczącym wprowadzenia edukacji klimatycznej do polskich szkół (<https://klimat.rp.pl/klimat-i-ludzie/art17080651-minister-czarnek->

edukacja-klimatyczna-w-szkolach-od-2023-r). Żadna spośród osób badanych jednak nie uznała, że to temat kontrowersyjny i nie powinno się o tym mówić.

Jednym z potencjalnych źródeł informacji na temat zmian klimatycznych, obok szkoły, jest środowisko rodzinne. Bliscy osób ankietowanych odnoszą się do zmian klimatycznych w zróżnicowany sposób. Rodzice „mówią o tym”, „działają” lub „nie martwią się tym” w niemal równych proporcjach (38,1%; 29,8%; 32,1%). Zdecydowanie mniej martwią się tym dziadkowie (59,5% się nie martwi). W opinii młodzieży 44% koleżanek i kolegów działa na rzecz zapobiegania zmianom klimatu. Wedle opinii licealistów aż 71,4% nauczycieli mówi o zmianach klimatycznych. Jest to wynik zastanawiający w kontekście tego, że 50% uczniów uważa, że w szkole za mało się mówi o tym problemie.

Zarazem, w kontekście rzetelnych źródeł informacji, należy podkreślić, że wśród strategii społecznych najskuteczniejszych w walce ze zmianami klimatu ponad jedna trzecia osób (36,9%) uważa, że ważne są działania indywidualne oraz głosowanie na partie, które wspierają działania chroniące klimat, takie jak zamykanie kopalni. Prawie tyle samo (32,1%) uważa, że ważne byłoby wprowadzenie „edukacji klimatycznej” jako obowiązkowego przedmiotu. Ale aż 27,4%, a zatem niemal jedna trzecia, uznaje to rozwiązanie za mało ważne. Dalszych badań wymagałoby zweryfikowanie, na ile wynika to z ogólnego rozczarowania sposobem przekazywania wiedzy w szkole oraz zmęczeniem związanym z przeładowaniem szkolnych programów.



Rys. 4. Jaka strategia społeczna w walce ze zmianami klimatu jest twoim zdaniem najskuteczniejsza?

Coraz częściej korzystamy ze źródeł internetowych, które nie zawsze są należycie weryfikowane, spada zainteresowanie tradycyjnymi źródłami wiedzy i informacji. W tym kontekście zastanawiać się można nad odpowiedziami młodzieży na pytanie dotyczące zasadności wprowadzenia przedmiotu „edukacja klimatyczna”. Zarazem należałoby przyjąć, że wprowadzenie takiego przedmiotu przynajmniej teoretycznie umożliwi dostęp do rzetelnej i zobiektywizowanej wiedzy. Na pewno zwróciłoby uwagę na problem, także w grupie tych osób, które dotychczas nie były zainteresowane tymi zagadnieniami. Przykładem takich działań edukacyjnych może być przygotowanie podręcznika *Klimatyczne ABC*⁷, który został opracowany na Uniwersytecie Warszawskim i jest dostępny do pobrania w internecie. Ze względu na brak systemowo usankcjonowanych zajęć szkolnych dotyczących klimatu, podręcznik ten pozostaje jednak fakultatywnym źródłem wiedzy.

Wyniki przeprowadzonych przez nas badań są w dużym stopniu zgodne z wynikami innych podobnych badań prowadzonych na terenie Polski. Anna Dyląg (Dyląg 2014) pisała na przykład na temat świadomości ekologicznej i energetycznej młodzieży w dużym i małym mieście. Badania przygotowane na potrzeby artykułu zostały przeprowadzona na grupie uczniów szkół ponadgimnazjalnych w województwie łódzkim (263 uczniów z Łodzi i Wielunia), w październiku i listopadzie 2013 roku. Jak wskazała autorka badań, pytania zawarte w ankiecie dotyczyły wiedzy oraz poglądów związanych z zagrożeniami cywilizacyjnymi, ochroną środowiska, znajomością tematyki energetycznej oraz ewentualnych sposobów pogłębiania wiedzy na związane z tym tematy. Jedynie 2% respondentów wskazało, że powszechna edukacja w obszarze ekologii jest ważna. W ramach przeprowadzonych przez nas badań uzyskaliśmy w tym obszarze wyższe wyniki – aż 32,1% badanych stwierdziło, że bardzo ważne byłoby wprowadzenie obowiązkowej edukacji klimatycznej. Być może wzrost związany jest z tym, że te dwa badania dzieli 9 lat. W badaniach przeprowadzonych przez Annę Dyląg 27% uczniów uznało, że wiedza dotycząca ekologii pochodzi przede wszystkim ze szkoły. W naszych badaniach 50% młodzieży twierdziło, że w szkole za mało mówi się o zmianach klimatycznych. Być może wynika to z faktu, że w ciągu niemal dekady dzielącej badania wzrosła świadomość ekologiczna młodzieży.

Sebastian Medoń (Medoń 2020) z kolei przeanalizował inicjatywę „Młodzieżowy Strajk Klimatyczny” jako sposób wpływania na sytuację klimatyczną. Ankietowani między innymi zarzucali, że brakuje w podstawie programowej

⁷ www.klimatyczneabc.uw.edu.pl

wiedzy o klimacie, a Ministerstwo Edukacji nie podejmuje odpowiednich wysiłków i inicjatyw, by zwiększyć edukację w tym zakresie. Jest to zatem spójne z wynikami naszych badań. Badania Sebastiana Medonia zostały przeprowadzone zaledwie dwa lata wcześniej niż nasze, a siedem lat po badaniach Anny Dyląg. Może to sugerować hipotezę, że zmiana świadomości dotyczącej zmian klimatycznych nastąpiła w kilku ostatnich latach.

Od października do listopada 2020 roku przeprowadzono także szeroko zakrojone badania ankietowe pt. „Co młodzież mówi o zmianach klimatu?”. Badanie przeprowadził IPSOS metodą Computer Assisted Web Interviewing (CAWI) – przez ankiety internetowe. Sondaż objął reprezentatywną próbę młodych ludzi w wieku od 15 do 35 lat w 23 krajach europejskich (Dunne, Bijwaard 2020). Przeprowadzono w sumie 22 377 ankiet, z czego 1020 w Polsce. Jedynie 21% osób w badaniach wskazało, że pozyskuje wiedzę na temat zmian klimatycznych ze szkoły lub uniwersytetu. Jest to spójne z wynikami przeprowadzonych przez nas badań – 47,6% uczniów wskazało, że nauczyciele przedmiotów przyrodniczych wspominają o problemach związanych ze zmianami klimatycznymi, ale tylko czasami. Na pewno pogłębionych badań wymagałoby stwierdzenie, skąd – skoro nie ze szkoły – młodzież czerpie wiedzę na temat zmian klimatycznych oraz na ile są to rzetelne źródła informacji.

Kolejną istotną kwestią są uczucia, których doświadcza młodzież w związku z problemem zmian klimatycznych. Jeśli chodzi o postawy wobec zmian klimatu, to 11,9% ankietowanych stara się żyć normalnie i nie przejmować; najwięcej (39,2%) stara się żyć normalnie, ale czasem obawia się zmian, które nastąpią wraz z ociepleniem klimatu; 10,7% określa się jako optymiści, bo wierzy, że naukowcy znajdą sposób na zatrzymanie zmian klimatycznych; 23,8% czuje lęk i strach, obawia się przyszłości, tego, że obecne pokolenie nie będzie mogło bezpiecznie żyć; a 14,2% czuje bezradność, bo ma poczucie, że ani ich osobiste zdanie, ani działania niczego nie mogą zmienić. W sumie 38% czuje lęk i bezradność.

Marian Woźniak i Bartosz Saj zbadali wpływ polityki energetycznej na opinie o zmianach klimatu prezentowane przez młodzież w województwie podkarpackim (Woźniak, Saj 2019). Badaną populację stanowili uczniowie dwóch szkół średnich z Rzeszowa oraz studenci pierwszych roczników Wydziału Zarządzania Politechniki Rzeszowskiej. Badania zrealizowano w lutym 2019 roku. Dla blisko 75% ankietowanych zmiany te są obecnie jednym z najważniejszych zagrożeń dla ludzkości; 86% twierdzi, że za obserwowane obecnie zmiany klimatu odpowiada przede wszystkim człowiek.

Dla niemalże wszystkich osób objętych badaniami przez Annę Dyląg (Dyląg 2014) ochrona środowiska była bardzo ważna lub ważna. Najważniejszym powodem zainteresowania zmianami klimatycznymi dla respondentów była troska o zdrowie swoje i rodziny, a także o przyszłe pokolenia. Wyniki przeprowadzonych przez nas badań są z tym w pewnym zakresie spójne, ponieważ ponad jedna trzecia ankietowanych czuje lęk lub bezradność, a jedynie niecałe 12% stara się w ogóle nie przejmować.

Jak wynika z badań IPSOS (Dunne, Bijwaard 2020, s. 5–7) prawie połowa (46%) młodych Europejczyków uważa zmiany klimatu za jeden z najpoważniejszych problemów dotyczących całego świata. Aż 84% młodych Europejczyków martwi się zmianami klimatu w dość dużym, dużym lub ekstremalnym stopniu. Prawie połowa (46%) martwi się nimi bardzo lub ekstremalnie. Niewielu (16%) nie martwi się zmianami klimatycznymi za bardzo lub wcale. Na tym tle zaniepokojenie zmianami klimatu jest wśród młodych ludzi w Polsce stosunkowo niskie: 30% martwi się zmianami klimatycznymi bardzo lub ekstremalnie. Młodzi Polacy uważają jednak zmiany klimatyczne oraz degradację środowiska za dwa najpoważniejsze problemy, z którymi musi się zmierzyć świat.

Istotne jest zatem odniesienie wyników tych badań do uzyskanych przez nas odpowiedzi na pytania dotyczące tego, jakie działania jest skłonna podjąć młodzież na rzecz klimatu, nawet w grupie osób wyraźnie zaniepokojonych zmianami klimatycznymi mogą bowiem pojawić się bardzo różne reakcje na odczuwany lęk – strategie aktywne (chęć podjęcia działania), ale także strategie bierne (odsuwanie od siebie myśli związanych z tematem wywołującym lęk). W pytaniu dotyczącym postrzeganej możliwości ograniczenia konsumpcji najwięcej osób (aż 78,6%) wskazało, że może zrezygnować z grzania się przy kominku, co nie wydaje się działaniem podejmowanym bardzo często, można zatem przypuszczać, że nie stanowiłoby to dużego wyrzeczenia. Zarazem aż 66,7% osób deklaruje, że mogłoby zrezygnować z kupowania nowych ubrań na rzecz używanych; 52,4% z podróżowania samolotem. Najmniej osób (jedyne 35,7%) jest skłonnych zrezygnować z klimatyzacji latem. Co interesujące, prawie połowa osób (48,8%) wskazała, że mogłaby zrezygnować z jedzenia mięsa. Z wcześniejszego pytania wynika, że prawie jednej trzeciej jest obojętna wielkoprzemysłowa hodowla zwierząt.

Można na tej podstawie wnioskować, że młodzi ludzie nie widzą związku między kwestią powszechnego spożycia mięsa a problemem przemysłowej hodowli zwierząt. Zarazem pamiętać należy, iż problem ten nie jest zagadnieniem jedynie etycznym, ale także związany jest w istotny sposób z kwestiami dotyczącymi klimatu – wielkoprzemysłowa hodowla zwierząt przyczynia się

bowiem do degradacji środowiska, jego zanieczyszczenia, a także jest istotnym źródłem gazów cieplarnianych. Co istotne, w naszych badaniach zaznaczył się brak świadomości młodzieży na temat skutków przemysłowej produkcji mięsa. Agnieszka Kozłowska w swoim *Eseju o edukacji ekologicznej* zwraca uwagę, że powszechne przemilczanie faktu, iż ze wszystkich gałęzi rolnictwa najbardziej szkodliwa dla środowiska jest przemysłowa produkcja mięsa, można nazwać wręcz ekologicznym tabu (Kozłowska 2020). Na tym tle nie dziwi zatem brak świadomości młodzieży w tym zakresie.

W pytaniu – w przeprowadzanych przez nas badaniach – odnoszącym się nie do potencjalnych, ale rzeczywiście podejmowanych działań, w ramach osobistych wysiłków na rzecz ochrony klimatu prawie połowa ankietowanych (47,6%) wskazała na korzystanie z jednorazowych opakowań. Podobna ilość osób (15–18%) ubiera się w sklepach z używaną odzieżą, nie je mięsa i oszczędza wodę. Jedynie dwie osoby (2,3%) biorą udział w akcjach klimatycznych.

Wyniki badań przeprowadzonych przez IPSOS pokazują z kolei, że jeśli chodzi o działania podejmowane osobiście, najczęstszymi zachowaniami (czynnościami, które młodzi ludzie wykonują zawsze, bardzo często lub często) są: sortowanie odpadów do recyklingu (79%) i oszczędzanie energii elektrycznej w domu (78%), a także niemarnowanie żywności. Niecała jedna trzecia (31%) często unika kupowania nowych rzeczy, a 37% kupuje produkty fair-trade i żywność organiczną. Dieta większości młodych Europejczyków (85%) obejmuje mięso i ryby. Pozostali są na ogół wegetarianami (6%) albo jedzą ryby, ale nie jedzą mięsa (5%). Wydaje się zatem, że wśród osób, które odpowiedziały na naszą ankietę, nieco więcej jest wegetarian, wynika to jednak być może z nie do końca porównywalnych grup badawczych.

W badaniach IPSOS 34% młodych Europejczyków jest zdania, że to oni sami głównie ponoszą odpowiedzialność za walkę ze zmianami klimatu (s. 8), takie same wyniki były w grupie Polaków. W badaniach Anny Dyląg niemalże trzech na czterech ankietowanych stwierdziło, że zachowanie jednostek ma duży i bardzo duży wpływ na stan środowiska. W przeprowadzonych przez nas badaniach wyniki były podobne – indywidualne wysiłki uznało za najskuteczniejsze, za ważne lub bardzo ważne w sumie 77,4% osób.

Na końcu opracowanej przez nas ankiety znalazło się pytanie o poglądy dotyczące funkcjonowania społeczeństwa. Zostało ono zamieszczone jako kontekst dla pozostałych pytań, ponieważ poglądy społeczne mają znaczenie również dla stosunku do takich kwestii, jak zmiany klimatu. Co prawda 91,7% zgadza się, że równość kobiet i mężczyzn powinna być standardem w państwie i relacjach społecznych, ale aż 4,8% osób się z tym nie zgadza, a 3,6% nie ma

zdania. Ze stwierdzeniem, że małżeństwo jest tylko związkiem kobiety i mężczyzny zgodziło się 6% osób, a aż 9,5% nie ma zdania w tej kwestii. Zarazem jednak 84,5% z tym stwierdzeniem się nie zgadza. Największa zgodność wystąpiła w przypadku ustosunkowania się do stwierdzenia, że dzieci nie są własnością dorosłych, mają prawo do szacunku, wyrażania opinii, potrzeb. Zgodziło się z tym 92,9%. Nie zgodziło się jedynie (lub aż) 2,4%, zaś 4,8% nie ma zdania. Ze stwierdzeniem: „Człowiek, jako gatunek zwierzęcy, nie może rościć sobie prawa do tępienia innych zwierząt lub do ich wyzyskiwania. Każde zwierzę ma prawo oczekiwać od człowieka poszanowania, opieki i ochrony“ zgodziło się 71,4%, nie zgodziło się 9,5%, a aż 19% nie miało zdania. Jest to spójne z pozostałymi odpowiedziami na pytania dotyczące stosunku do zwierząt i konsumpcji mięsa.

Dyskusja

Przeprowadzone przez nas badania nie mają charakteru reprezentatywnego, stanowią tylko losową próbę opinii licealistów ze szkół dużego polskiego miasta. Znamienne jest jednak to, że ich poglądy na zmiany klimatyczne nie odbiegają znacząco od poglądów młodych ludzi zdiagnozowanych w szeregu innych badań (Dunne, Bijwaard 2020; Dyląg 2014). Z naszych badań wyciągnąć można wnioski, że zmiana klimatu to zagadnienie, które wzbudza u młodzieży licealnej dość silne emocje. Deklaratywnie osoby te są skłonne podejmować różne działania na rzecz klimatu. Są one także przekonane, że indywidualne wysiłki mają duże znaczenie dla zapobiegania zmianom klimatycznym. Zarazem młodzież jest przekonana, że w ramach edukacji szkolnej zbyt mało poświęca się miejsca na to, by rozmawiać o problemach klimatycznych.

Czy młodzież jest za, czy przeciw edukacji klimatycznej w szkole? Wyniki wielu badań wskazują, że młodzież jest raczej za taką edukacją. Opinie obojętne lub negujące potrzebę edukacji klimatycznej w szkole można przypisać negatywnym doświadczeniom ze szkolnym nauczaniem w ogóle. Stąd konieczność kształtowania edukacji klimatycznej na różne sposoby (nie tylko jako osobny przedmiot i transmisję wiedzy, lecz także jako treści przekrojowe lub treści występujące w kontekstach różnych przedmiotów; łączenie teorii z praktyką – kształtowanie pozytywnych postaw wobec natury, będąc z tą naturą w kontakcie, ucząc się proekologicznych działań w praktyce) (por. Edukacja Klimatyczna w Polsce 2022 – rekomendacje Okrągłego Stołu).

Edukacja klimatyczna powinna również obejmować naukę radzenia sobie z negatywnymi emocjami i stanami psychicznymi. W podręczniku *Klimatycz-*

ne ABC zagadnieniu psychologicznych konsekwencji zmiany klimatu, a także emocjom, które pojawiają się w związku z nimi, poświęcono osobne podrozdziały. Wobec rosnącej świadomości nieodwracalności zmian klimatycznych, ludzie podejmują bowiem różne strategie. Zwraca na to uwagę także Zbigniew Szwejkowski (Szwejkowski). Podkreśla, że wyróżnić można dwie postawy wobec zmian klimatycznych: sceptycyzm, który opiera się na przywoływaniu nietrafionych strategii działania na rzecz klimatu oraz analizowaniu losowo występujących anomalii pogodowych; i radykalizm. Zwraca on uwagę na fakt, że te dwie skrajne postawy i powiązane z nimi działania nie mogą być ignorowane. Powszechny jest bowiem mechanizm oparty na zaprzeczaniu lub dystansowaniu (*Klimatyczne ABC*). Postawa taka pozwala nie dopuszczać do siebie przykrych emocji. Zarazem jednak związana jest z nieprzyjmowaniem do wiadomości faktów, i – co z tego wynika – niepodejmowaniem działań proekologicznych.

Naszymi badaniami została objęta młodzież licealna, była to zatem grupa, która w bezpośredni sposób może ocenić, czy zagadnienia związane ze zmianami klimatycznymi są poruszane podczas zajęć szkolnych w sposób rzeczywisty, a nie jedynie deklaracyjny. Istotną kwestię stanowi ujęcie starań o edukację klimatyczną w Polsce na tle rozwiązań w świecie. Edukacja klimatyczna nie musi być bowiem rozumiana tylko jako wprowadzenie osobnego przedmiotu, wręcz nie powinna. Chodzi nie tylko o przekazanie konkretnej wiedzy, lecz także o powiązanie wiedzy z postawami i realnymi działaniami – kształtowaniem środowiska szkoły i otoczenia przyrodniczego. Tymczasem, jak wskazuje Kozłowska (Kozłowska 2021), ani ustalenia w ramach Agendy 2023, ani najnowszy raport IPCC (działający przy ONZ panel klimatyczny – Intergovernmental Panel for Climate Change) nie wywołały dyskusji na temat konieczności zawarcia treści związanych z edukacją klimatyczną w podstawie programowej. Nieporuszanie kwestii związanych ze zmianami klimatycznymi w trakcie zajęć szkolnych potwierdzają także przeprowadzone przez nas badania.

Na podstawie badań i analiz dotyczących podstawy programowej Kozłowska stwierdza: „edukacji ekologicznej, w rozumieniu odpowiedzi na kryzys ekologiczny, w podstawie programowej nieomal brak” (Kozłowska 2021). Zwraca ona także uwagę, iż treści związane z ekologią, jeśli w ogóle występują w podstawie programowej, są prezentowane w formie rozproszonej i niepowiązanej w całość. W efekcie systematycznej edukacji ekologicznej, powiązanej ze sobą, z której coś wynika, brakuje w polskim systemie edukacyjnym od przedszkola aż przez szkołę podstawową (Kozłowska 2021). Kozłowska wskazuje także, że treści edukacji ekologicznej w Polsce prowadzą do dwóch

rodzajów błędów powielanych przez młodzież: przekonania młodzieży, że zachowują się ekologicznie, bez świadomości faktu, jak wielkie znaczenie ma „konsumpcyjny” styl życia; oraz przekonania młodzieży, że podejmowane przez nią indywidualnie działania nie mają żadnego znaczenia (Kozłowska 2020). Argumentując na rzecz kompleksowej edukacji klimatycznej w szkołach, M. Budziszewska pisze podobnie: „W szerokim sensie wszystkie problemy rozumiane jako ekologiczne mieszają się uczniom i dorosłym ze sobą, tworząc raczej rodzaj specyficznego płytkiego miszmaszu niż uporządkowaną wiedzę. Zdarza się, że nawet zaangażowane osoby, w tym studenci uniwersytetu (badania własne), sądzą, że zasadniczym rozwiązaniem kryzysu klimatycznego nie są sprawy najważniejsze (rezygnacja ze spalania paliw kopalnych, ochrona i odbudowa biosfery), a sprawy mniej kluczowe, np. że najważniejsza jest rezygnacja z korzystania z plastiku czy że wystarczające będzie kupowanie ekologicznych produktów lub oszczędzanie energii, bez zasadniczej zmiany sposobu funkcjonowania społeczeństwa czy sposobów produkcji“ (Edukacja klimatyczna w Polsce. Raport.pdf 2021, s. 58).

Wyniki naszych badań współbrzmiały z powyższymi spostrzeżeniami. Badana przez nas młodzież, mimo że odczuwa w dużym stopniu zaniepokojenie zmianami klimatu, wykazuje się tylko fragmentaryczną i niespójną wiedzą. Prawdopodobnie na skutek tego błędnie rozpoznaje hierarchie ważności celów w rozwiązywaniu kryzysu klimatycznego, przyjmując rozproszone i nieistotne ze względu na główny cel indywidualne strategie działania.

BIBLIOGRAFIA

- Bendell J. (2018), *Głęboka adaptacja: mapa nawigacyjna katastrofy klimatycznej*, <https://lifeworth.com/DeepAdaptation-pl.pdf> (data dostępu: 20.02.2023).
- Budziszewska M., Kałwak W. (2022), *Depresja klimatyczna. Krytyczna analiza pojęcia*, w: „Psychiatria Polska”, 56 (1), s. 171–182, <https://www.psychiatriapolska.pl/pdf-127900-80561?filename=Climate%20depression.pdf> (data dostępu: 23.04.2023).
- Budziszewska M., Kardaś A., Bohdanowicz Z. (red.) (2021), *Klimatyczne ABC. Interdyscyplinarne podstawy wiedzy o klimacie*, Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Donaldson S., Kymlicka W. (2019), *Zoopolis. Teoria polityczna zwierząt*, Warszawa: Oficyna 21.
- Dunne A., Bijwaard D. (2020), <https://climateofchange.info>, dostęp: 20.04.2023.
- Dyląg A. (2014), *Świadomość ekologiczna i energetyczna młodzieży dużego i małego miasta w województwie łódzkim*, „Bezpieczeństwo Energetyczne. Rynki Surowców i Energii–Teraźniejszość i Przyszłość. Geopolityka–Polska–Świat”, s. 401–420.

- Edukacja klimatyczna w Polsce* (2021), Global Contact Network Poland, http://edukajaklimatyczna.org.pl/wp-content/uploads/2021/10/Raport_Edukacja_klimatyczna_w_Polsce.pdf (data dostępu: 20.04.2023).
- Edukacja klimatyczna w Polsce 2022. Rekomendacje okrągłego stołu* (2022), Global Contact Network Poland, <https://ungc.org.pl/wp-content/uploads/2022/06/Edukacja-klimatyczna-w-Polsce.pdf> (data dostępu: 20.04.2023).
- Jastrzębski B. (2023), *Edukacja klimatyczna to konieczność*, <https://ekoguru.pl/aktualnosci/edukacja-klimatyczna-to-koniecznosc/> (data dostępu: 20.04.2023).
- Karaczun K., Michalak W., Łuszczki K., Okulus A., Patalong M. (2021), *Raport. Wpływ zmiany klimatu na zdrowie dzieci*, https://www.koalicjaklimatyczna.org/uploads/raport_wplyw_zmiany_klimatu_na_zdrowie_dzieci_1.pdf (data dostępu: 20.04.2023).
- Kozłowska A. (2020), *Esej o edukacji ekologicznej*, https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/26476/1/Koz%20owska_Esej%20o%20edukacji%20ekologicznej_2020_edukacja%20ekologiczna.pdf (data dostępu: 03.03.2023).
- Kozłowska, A. (2021), *Edukacja ekologiczna w polskiej podstawie programowej*, „Rocznik Pedagogiczny, 44 (202), s. 123–150.
- Kwaśniewski T. (2018), *35 stopni w cieniu. Na razie jest super, nie? Ale niebawem wyginiemy. Wywiad z prof. Malinowskim*, <https://wyborcza.pl/duzyformat/7,127290,24144162,35-stopni-w-cieniu-na-razie-jest-super-nie-niebawem-wyginiemy.html>.
- Lenton T.M. (2013), *Environmental Tipping Points*, https://web.archive.org/web/20200508025539id_/https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev-environ-102511-084654 (data dostępu: 23.04.2023).
- Lenton T.M., Rockström J., Gaffney O. et al. (2019), *Climate tipping points – too risky to bet against*, https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10871/40141/Lenton_Nature%20Comment_accepted_version.pdf?sequence=2 (data dostępu: 23.04.2023).
- Lesiakowski R. (2020), *Wpływ przeżuwalcy na zmiany klimatu*, <https://holstein.pl/wpływ-przeżuwaczy-na-zmiany-klimatu/> (data dostępu: 25.04.2023).
- Medoń S. (2020), *Młodzi aktywiści wobec kontrowersji klimatyczno-energetycznych. Przykład Młodzieżowego Strajku Klimatycznego w Polsce*, „Miscellanea Anthropologica et Sociologica”, 21 (4), s. 55–76.
- Rogers P. (2023), *Globalne szczyty zawiodły. Otrzeźwi nas dopiero katastrofa*, <https://krytykapolityczna.pl/swiat/klimat-cop27-cop15-ekstremalne-zjawiska-pogodowe/> (data dostępu: 30.01.2023).
- Singer P. (2018), *Wyzwolenie zwierząt*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Szwejkowski Z., *Między sceptycyzmem a radykalizmem – poglądy na zmiany klimatu*, <http://www.uwm.edu.pl/kgwkiks/miedzy-sceptycyzmem-radykalizmem-poglady-zmiany-klimatu> (data dostępu: 20.04.2023).

- Twenge J.M. (2019), *I Gen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne i mniej szczęśliwe – oraz zupełnie nieprzygotowane do dorosłości – i co to oznacza dla nas wszystkich*, Warszawa: Smak Słowa.
- Wierzba A. (2019), *Głód, zniszczenie, choroby, migracje i wojna. Tak, mowa o twoim życiu*, <https://krytykapolityczna.pl/swiat/jem-bendell-gleboka-adaptacja/> (data dostępu: 20.03.2022).
- Woźniak M., Saj B. (2019), *Wpływ polityki energetycznej na zmiany klimatu w opinii młodzieży województwa podkarpackiego*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Gospodarki Surowcami Mineralnymi i Energią PAN”, (109), s.199–214.

NETOGRAFIA

- <https://oko.press/mowienie-o-katastrofie-klimatycznej-to-nie-alarmizm-lecz-wyraz-odpowiedzialnosci> (data dostępu: 25.04.2023).
- <https://przystaneknauka.us.edu.pl/artukul/czy-zyjemy-w-antropocenie>, (data dostępu: 25.04.2023).
- <https://klimat.rp.pl/planeta/art37041941-klimatyczne-punkty-krytyczne-coraz-blizej-spowoduja-tragiczne-skutki> (data dostępu: 25.04.2023).
- <https://www.theguardian.com/environment/2019/may/17/why-the-guardian-is-changing-the-language-it-uses-about-the-environment> (data dostępu: 25.04.2023).
- www.klimatyczneabc.uw.edu.pl (data dostępu: 27.05.2023).
- <https://pl.wikipedia.org/wiki/Biosfera> (data dostępu: 20.05.2019).
- <https://krytykapolityczna.pl/swiat/bug-tak-chcial-rzeki-dostaja-osobowosc-prawna/> (data dostępu: 20.04.2023).
- <https://klimat.rp.pl/klimat-i-ludzie/art17080651-minister-czarnek-edukacja-klimatyczna-w-szkolach-od-2023-r> (data dostępu: 27.05.2023).
- <https://krytykapolityczna.pl/swiat/trzydziesti-razy-trzydziesti-rowna-sie-rachurunek-dla-planety/> (data dostępu: 20.04.2023).

STRESZCZENIE

Pojęcie „pokolenia” w badaniu młodzieży jest przydatne ze względu na dominującą obecność nowych technologii oraz konieczność życia w warunkach globalnego ocieplenia. O ile ta pierwsza jest szeroko przebadana, o tyle reakcje młodego pokolenia, zwłaszcza w Polsce, na zmiany klimatyczne stają się przedmiotem uwagi badaczy/badaczek, szczególnie w kontekście braku szkolnej edukacji klimatycznej. W artykule opisujemy rezultaty badań ankietowych przeprowadzonych wśród poznańskich

licealistów. Są one zbieżne z poglądami młodych ludzi zdiagnozowanymi w szeregu innych badań. Wzrastające poczucie zagrożenia zmianami klimatu, niedosyt wiedzy spowodowany brakiem systematycznej edukacji klimatycznej oraz pewnego rodzaju bezradność i rozproszenie indywidualnych strategii młodych ludzi w radzeniu sobie ze zmianami klimatu – oto najważniejsze wnioski z naszych badań.

SŁOWA KLUCZOWE: młodzież, zmiany klimatyczne, edukacja, opinie

SUMMARY

The concept of 'generations' to study youth, is useful due to the dominant presence of new technologies and the necessity of living with global warming. While the former has been widely researched, the responses of the younger generation, especially in Poland, to climate change are just becoming the focus of researchers'/researchers' attention, especially in the context of the lack of school climate education. In this article, we describe the results of a survey conducted among high school students in Poznań. The results are consistent with the views of young people diagnosed in a number of other studies. A growing sense of threat of climate change, a paucity of knowledge due to the lack of systematic climate education, and a kind of helplessness and dispersion of individual strategies of young people in dealing with climate change – these are the most important conclusions from our research.

KEYWORDS: youth, climate change, education, opinions

JULIA SIENKIEWICZ-WIŁOWSKA – Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu
EVA ZAMOJSKA – Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 5.06.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.12.2023

Nauczyciele czescy i polscy wobec kształcenia uczniów zdolnych

Czech and Polish teachers towards education of gifted students

DOI 10.25951/12947

Wstęp

Modele teoretyczne zdolności oraz dane empiryczne przekonują o znaczącej roli nauczycieli dla rozwoju zdolności uczniów (Matheis i in. 2017, Subotnik i in. 2011). To, jaką definicją zdolności i jaką koncepcją posługuje się dany nauczyciel, bezpośrednio przekłada się na identyfikację ucznia zdolnego oraz zaspokojenie jego potrzeb na poziomie szkoły (Tirri, 2017). Beata Dyrda podkreśla, że „opinie i przekonania nauczycieli związane z postrzeganiem sylwetki ucznia zdolnego mają istotny wpływ na stosunek do owych uczniów oraz zaangażowanie w proces dydaktyczno-wychowawczy, a także przekładają się na sądy formułowane wobec tych uczniów” (Dyrda 2012, s. 326).

Najnowsze badania empiryczne potwierdzają wcześniejsze doniesienia, że nauczyciele zazwyczaj mają błędne wyobrażenia na temat uczniów zdolnych i nie rozumieją ich specjalnych potrzeb. Większość badaczy wyjaśnia te wyniki przekonaniem egalitarnym nauczycieli oraz brakiem wiedzy (Woo, Cumming, O’Neill 2024).

Obraz nauczycieli uczniów zdolnych jest niejednoznaczny. Można wskazać na dwa kierunki badań: poszukiwanie cech decydujących o skuteczności w pracy z uczniami zdolnymi (Tirri 2008) oraz identyfikowanie postaw (McCoach, Siegle 2007). Niniejszy artykuł mieści się w tym drugim obszarze problemowym. Postawy nauczycieli pomagają zrozumieć relacje z utalentowanymi uczniami oraz wyjaśnić pracę podejmowaną na rzecz rozwoju zdolności (Bégin, Gagné 1994). W badaniach empirycznych wykorzystywane są zwykle kwestionariusze postaw opracowane w latach osiemdziesiątych XX wieku przez François’a Gagné i jego współpracowników: Lorraine Nadeau oraz Jeana Bégina (Gagné 2018), Opinions toward Gifted Education (OGE) oraz Attitudes Toward Gifted Education (ATGE) Kwestiona-

riusze cieszyły się dużym zainteresowaniem, co znajdowało wyraz w doniesieniach z badań w literaturze światowej (Giza 2022b). Niedawno Gagné poddał analizie krytycznej właściwości psychometryczne skal. Autor wskazał na główne ich słabości: nie uwzględniają zmian w teorii i praktyce edukacji zdolnych uczniów, jakie zaszły na przestrzeni czterech dekad, nie pozwalają na poznanie związków między postawami a wartościami politycznymi, kulturowymi i cechami systemów edukacyjnych; brakuje aktualnych badań na próbach reprezentatywnych, wyniki kontroli psychometrycznej narzędzi są niskie (Gagné 2018). W Polsce nie dokonano adaptacji tych skal. Takie badania przeprowadzono natomiast w Czechach (Portešová, Budíková, Koutková 2011). Nie potwierdzono w nich sześciowymiarowej struktury postaw nauczycieli. Ponadto wskazano na ambiwalencję postaw. Za Gagné należy przyjąć, że aktualnie brakuje dobrego kwestionariusza oceniającego postawę ogólną wobec zdolnych i ich kształcenia.

Najnowszym i stosunkowo najmniej poznany obszar badań nad zdolnościami są ich kulturowe uwarunkowania i różnice obserwowane na poziomie międzykulturowym (Giza, Boczarowa 2023). Organizacja i efektywność kształcenia uczniów zdolnych w szkole odzwierciedla cechy społeczeństwa, jego wartości, interesy oraz nastawienia do tych uczniów i do roli ludzi zdolnych w społeczeństwie. Zgodnie z systemowymi koncepcjami zdolności, badanie postaw ma podwójne znaczenie: postawy kształtują się w określonych warunkach edukacyjnych i kulturowych danego kraju, a ponadto stanowią dla uczniów kulturowy zasób edukacyjny (Ziegler, Stoeger, Balestrini 2017). To podejście zostanie wykorzystane w założeniach badań własnych.

Kształcenie uczniów zdolnych – zakres podobieństw i różnic

Czechy i Polska należą do obszaru politycznego Europy Środkowo-Wschodniej. Wspólne dla krajów tego regionu doświadczenie dominacji radzieckiej w drugiej połowie XX wieku nie było doświadczeniem jednolitym kulturowo – ze względu na odmienną historię, tożsamość religijną i etniczną. Kraje bloku wschodniego rozpoczynały okres przekształceń systemowych na początku lat dziewięćdziesiątych od odrzucenia struktur dawnego ustroju. Znaczącą rolę odegrała w tym edukacja. Kierunki polityki oświatowej były podobne i oscyływały między nawiązaniem do własnych tradycji a inspiracjami pochodzącymi z Unii Europejskiej. Najważniejsze było: odpolitycznienie szkoły, wprowadzenie krajowych programów nauczania, decentralizacja systemu administracyjnego, likwidacja monopolu państwa, jednolitych treści i podręczników oraz

kontroli nauczycieli. Przyjmowanie standardów zachodnich skutkowało przemianami kulturowymi szkoły ku wartościom neoliberalnym i urynkowieniu edukacji. W konsekwencji radykalna zmiana objęła także systemy wartości społecznych w kierunku indywidualizmu opartego na osiągnięciach, majątku i dobrobycie (Moree 2013).

W zakresie pracy z uczniami zdolnymi w obu tych krajach funkcjonował odziedziczony po systemie radzieckim system konkursów i olimpiad przedmiotowych, zajęć pozalekcyjnych, sieć placówek pozaszkolnych i szkół artystycznych. Cechą wschodniego podejścia do zdolnych były z jednej strony przekonania równościowe związane ze sprawiedliwością społeczną, zgodnie z którymi nikogo nie należy wyróżniać, a z drugiej strony zainteresowanie rozpoznawaniem i wykorzystywaniem wybitnych zdolności dla społecznego „dobra wspólnego”. Uczniów zdolnych łatwo można było rozpoznać na podstawie wyników w nauce, ponieważ systemy szkolne były scentralizowane i jednolite. System edukacji nie pozwalał na akcelerację, wzbogacanie programów nauczania, edukację domową i inne działania edukacyjne, znacznie ograniczając wybór metod i kreatywność nauczyciela. Dzieci przydzielano do szkół wyłącznie ze względu na miejsce zamieszkania; niedozwolony był żaden inny wybór szkoły ani nauczyciela (Portešová, Budíková, Koutková 2011). Problematyka zdolności w badaniach naukowych była podejmowana rzadko.

Powstałe w Czechach i w Polsce po 1989 roku regulacje prawne należy uznać za wartościowe i dające dobre podstawy do pracy z uczniami zdolnymi. Już w pierwszych ustawach oświatowych (1995 i 1992) wskazano na kategorię uczniów zdolnych i możliwości ich wspierania, m. in. uregulowano kwestię akceleracji i indywidualizacji kształcenia. Podobnie jak w innych krajach europejskich, edukacja uczniów zdolnych stanowi integralną część systemu ogólnodostępnego, w którym działają też szkoły i klasy profilowane przeznaczone dla uzdolnionych kierunkowo. Rozpoznawanie uzdolnień uczniów jest zadaniem nauczycieli, którzy w tym obszarze mogą współpracować z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi.

Aktywizacja działań na rzecz kształcenia zdolnych nastąpiła wraz z reformami szkolnymi oraz akcesją nowych państw do Unii Europejskiej: realizacją zaleceń Rady Europy w zakresie intensyfikacji wsparcia dla uczniów zdolnych (*Education for Gifted Children. Parliamentary Assembly, Recommendation 1248, 1994*), przyjęciem założeń tzw. strategii lizbońskiej i wsparcia edukacji uczniów zdolnych środkami z Europejskich Funduszy Społecznych w latach 2007–2013 i 2014–2020 (Giza 2016b). Ta tendencja została wzmocniona wraz z upowszechnieniem idei edukacji włączającej, która uwzględnia różno-

rodność populacji uczniów i zapewnia wszystkim wysoką jakość kształcenia z uwzględnieniem ich indywidualnych potrzeb, w tym uczniom zdolnym. Włączenie zdolnych do grupy o specjalnych potrzebach edukacyjnych (w Czechach od 2016, a w Polsce od 2010 roku) nie wpłynęło jednak znacząco na jakość udzielanego im edukacyjnego wsparcia (Giza 2016b; Kadrnožková, Janyskova 2023). W pełni potwierdziło to badanie nt. *Dzieci zdolne i wyjątkowo uzdolnione – zaniedbana grupa ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, przeprowadzone w 2020 roku przez Narodowy Instytut Pedagogiczny Republiki Czeskiej (Národním pedagogickým institutu České republiky, NPI ČR) wśród 355 dyrektorów i 6349 nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i średnich (*Nadané a mimořádně nadané děti ...* 2020). Ilustracją skali problemu niech stanie się jeden z wyników: 36% dyrektorów stwierdziło, że w ich szkole nie ma dzieci zdolnych.

Obowiązujące ramy prawne stawiają przed nauczycielami bardzo wysokie wymagania w zakresie wsparcia uczniów zdolnych. Do takiej pracy potrzebna jest wysokiej jakości edukacja. Efekty związane z wiedzą i umiejętnościami nauczycieli w zakresie rozpoznawania i wspierania talentów są określone – zarówno w Czechach (2023), jak i w Polsce (2022) – w aktualnych standardach kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Te zadania są realizowane autonomicznie przez uczelnie w różnym stopniu: od pojedynczych treści po specjalistyczne przedmioty studiów. W obu krajach oferowanych jest wiele form doskonalenia zawodowego w obszarze pedagogiki zdolności (Giza 2016b; Kadrnožková, Janyskova 2023). Nauczyciele mają dostęp do tematycznych publikacji naukowych i metodycznych. W Czechach wdrażany jest System Wspierania Talentów koordynowany przez NPI. Nauczycielom udostępniono wiele materiałów szkoleniowych (<https://www.talentovani.cz/>) oraz poradników (np. *Tvoříme individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka: krok za krokem s nadaným žákem*, 2009; *Příručka pro práci s nadanými žáky*, 2012). W Polsce można wskazać na publikacje powstałe w ramach projektu *Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym*, realizowanego w latach 2010–2014 przez Ośrodek Rozwoju Edukacji (<https://www.ore.edu.pl/category/ksztalcenie-i-wychowanie/uczen-zdolny/>). Istnieją też lokalne inicjatywy wsparcia dla zdolnych (np. projekty *Talent* w Pradze czy *Wars i Sawa* w Warszawie).

Mimo powyżej zarysowanych możliwości prawnych i doskonalących nauczycieli, w obu krajach wskazuje się na zaniedbania i deficyty w obszarze wsparcia uczniów zdolnych. Wiele problemów jest wspólnych:

- skupianie się nauczycieli – przy definiowaniu uzdolnień – na dobrych wynikach uczniów, co powoduje koncentrację na osiąganiu sukcesów i rywalizacji w szkole (Giza 2016a; Klimecká 2024);
- ograniczenie pracy z uczniami zdolnymi do udziału w konkursach (Bochniarz, Grabowiec, 2019; Šťáva, Věchtová, 2017);
- ryzyko skierowania wsparcia uczniów zdolnych wyłącznie poza obszar edukacji formalnej, tj. przeniesienia jego zakresu na zajęcia w czasie wolnym, co nie jest rozwiązaniem pożądanym, bo stanowi dodatkowe obciążenie dla ucznia (Giza 2006; Kadrnožková, Janyskova 2023);
- brak zainteresowania uczniami podwójnie wyjątkowymi (Giza, Boczarowa 2023; Portešová 2010);
- brak współpracy szkół z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi w zakresie rozpoznawania i wspierania potrzeb uczniów zdolnych (Dyrda 2012; Šťáva, Věchtová 2017);
- istotnie częstsze rozpoznawanie jako uczniów zdolnych dzieci i młodzieży z rodzin o wysokim kapitale kulturowym, co powoduje, że szkoły nie wyrównują szans edukacyjnych uczniów utalentowanych ze środowisk o niskim statusie socjoekonomicznym (Giza 2006; Lipovská, Fischer 2016);
- konkluzja Jana Šťávy i Gabrieli Věchtovej: „Współczesny stan opieki nad uczniami zdolnymi – zwłaszcza w zakresie wychodzenia naprzeciw ich potrzebom i przygotowania szkoły oraz poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego – jest obecnie w Czechach sprawą rodziny i przypadku” (2017, s. 245). Również badania polskie potwierdzają, że rodzina odgrywa ważniejszą rolę w rozwoju ucznia zdolnego niż szkoła (Łukasiewicz-Wieleba 2018, Dyrda 2012).

Jako jedna z przyczyn nierealizowania w praktyce zadań w zakresie pracy z uczniami zdolnymi wskazywany jest brak motywacji i kompetencji nauczycieli (Klimecká 2024). Ten problem podjęty został w badaniach nad postawami nauczycieli. To postawy nauczycieli, obejmujące wiedzę, wartościowanie i nastawienia, mogą trafniej wyjaśnić stan opieki nad uczniami zdolnymi.

Metoda i pytania badawcze

W badaniach wykorzystano Skalę Postaw Nauczycieli wobec Kształcenia Uczniów Zdolnych (Scale of Teachers' Attitudes Toward Educating Talented Students, STATETS) autorstwa Teresy Gizy. Kwestionariusz służy do pomiaru

typów postaw oraz ich predyktorów. Narzędzie zostało przygotowane i poddane walidacji dla potrzeb międzynarodowych badań porównawczych nauczycieli z sześciu krajów Europy Środkowo-Wschodniej: Białorusi, Bułgarii, Polski, Rumunii, Słowacji i Ukrainy ($N = 630$) (Giza 2022b). Pierwotna wersja skali zawierała 64 twierdzenia wybrane z szerokiej puli opinii. Poddano je weryfikacji merytorycznej i językowej. Przeprowadzono analizę podstawowych statystyk opisowych dla każdej pozycji. Ostateczna selekcja itemów nastąpiła w wyniku analiz czynnikowych. CFA nie wykazała wystarczającego dopasowania struktury teoretycznej kwestionariusza do danych. EFA pozwoliła natomiast na przyjęcie wersji kwestionariusza o strukturze trójczynnikowej. Wyłoniono trzy typy postaw: jedną, wyrażającą negatywne ustosunkowanie do kształcenia zdolnych (postawa antyzdolnościowa, PA) i dwie pozytywne (postawa prozdolnościowa społeczna, PPS i postawa prozdolnościowa metodyczna, PPM). W skład tych postaw wchodzi zarówno komponenty poznawcze, emocjonalne, jak i behawioralne. Kwestionariusz STATETS posiada prawidłową charakterystykę psychometryczną, jest skalą typu Likerta, złożoną z 33 itemów.

Problematyka badawcza została sformułowana następująco:

1. Jakie postawy przyjmują nauczyciele czescy i polscy wobec kształcenia uczniów zdolnych?
2. Czy i jakie różnice występują między badanymi grupami?

Założono, że badania porównawcze nauczycieli czeskich i polskich potwierdzą prawidłowości, jakie sformułowano w wyniku badań międzynarodowych w sześciu krajach regionu (Giza 2022a).

Charakterystyka badanych prób

W tabeli 1 zaprezentowano charakterystykę nauczycieli z Polski i Czech, którzy wzięli udział w badaniu. Dodatkowo za pomocą testu χ^2 niezależności dokonano analizy porównawczej obu krajów pod względem danych metryczkowych. W obu badanych grupach przeważającą część stanowiły kobiety, przy czym w polskiej próbie kobiet było więcej niż w czeskiej. Pod względem stażu zawodowego grupy nie różniły się – w obu najmniej liczną grupą były osoby ze stażem do 6 lat, a ok. 40% badanych to grupy ze stażem 6–18 lat oraz powyżej 18 lat.

Różnic między grupami nie odnotowano także dla poziomu nauczania. W obu grupach większy odsetek to nauczyciele klas starszych. Wśród polskiej grupy nauczycieli dominowała inna specjalność niż humanistyczna czy matematyczno-przyrodnicza. Byli to przede wszystkim nauczyciele edukacji wcze-

snoszkolnej. Wśród nauczycieli z próby czeskiej wyższy był odsetek nauczycieli o specjalności matematyczno-przyrodniczej niż w próbie polskiej. Pod względem doświadczenia zawodowego również odnotowano istotne różnice między grupami. Wśród Polaków odsetek nauczycieli posiadających duże doświadczenie był wyższy niż w grupie czeskiej, natomiast w grupie czeskiej wyższy był odsetek osób posiadających niewielkie doświadczenie zawodowe. W obu grupach odsetek osób o przeciętnym poziomie doświadczenia był podobny.

Tabela 1. Charakterystyka badanej próby wraz z analizą porównawczą nauczycieli polskich i czeskich

Zmienne	Polska (N = 127)		Czechy (N = 158)		χ^2	p	φ/V
	n	%	n	%			
Płeć					4,90	0,027	0,13
Kobieta	111	87,4	122	77,2			
Mężczyzna	16	12,6	36	22,8			
Staż pracy zawodowej					3,03	0,219	0,10
Do 6 lat	21	16,5	37	23,4			
6–18 lat	50	39,4	65	41,1			
Powyżej 18 lat	56	44,1	56	35,4			
Poziom nauczania					1,02	0,313	0,06
Edukacja wczesnoszkolna	59	46,5	64	40,5			
Klasy starsze	68	53,5	94	59,5			
Specjalność zawodowa					11,73	0,003	0,20
Humanistyczne	41a	32,3	37a	23,4			
Matematyczno-przyrodnicze	24a	18,9	59b	37,3			
Inne	62a	48,8	62a	39,2			
Doświadczenie					20,82	<0,001	0,27
Małe	13a	10,2	38b	24,1			
Przeciętne	68a	53,5	96a	60,8			
Duże	46a	36,2	24b	15,2			

Analiza danych

Obliczenia wykonano w programie IBM SPSS Statistics 29.0 oraz w programie Jasp 0.18.2.0. Punktem wyjścia była walidacja kwestionariusza STATETS dla badanych grup. W celu ustalenia struktury narzędzia wykonano eksploracyjną analizę czynnikową metodą największej wiarygodności z rotacją promax. Wyodrębnianie optymalnej liczby czynników ustalono na podstawie kryterium Kaisera, wykresu osypiska oraz analizy równoległej. Z analiz wykluczono pozycje testowe, dla których wartości ładunków czynnikowych były niższe niż 0,4 (Samuels 2017).

Rzetelność wyodrębnionych czynników oszacowano za pomocą współczynnika α Cronbacha oraz ω McDonalda. Trafność różnicową oszacowano za pomocą korelacji r Pearsona.

W celu ustalenia równoważności pomiarowej przyjętej struktury kwestionariusza w obu grupach, przeprowadzono analizę MGCFA. Ocenie poddano dwa kolejne modele z rosnącym poziomem ograniczeń, czyli konfiguralny, metryczny i skalarny (Meredith 1993). Do oceny równoważności pomiarowej zastosowano standardowe zalecenia (Chen 2007) – model był równoważny, jeśli wartości ΔCFI oraz $\Delta RMSEA$ nie przekraczały progu 0,010.

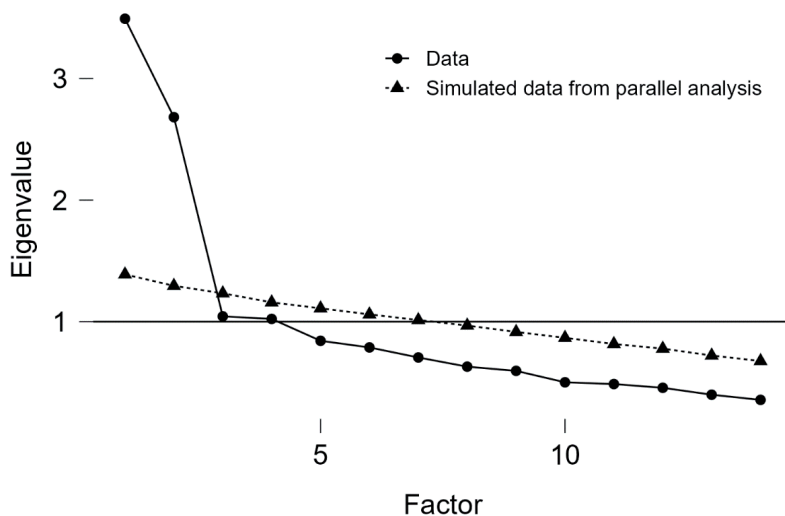
Za pomocą testu U Manna Whitney'ą porównano ze sobą odpowiedzi badanych grup – w próbie polskiej i czeskiej. Jako poziom istotności przyjęto $\alpha = 0,05$.

Eksploracyjna analiza czynnikowa

W celu ustalenia struktury czynnikowej kwestionariusza przeprowadzono eksploracyjną analizę czynnikową metodą największej wiarygodności z rotacją promax. Wartość KMO wyniosła 0,710, a wynik testu Bartletta okazał się statystycznie istotny, $\chi^2(528) = 2571,55$; $p < 0,001$, co potwierdza zasadność przeprowadzenia analizy czynnikowej. Na podstawie wartości własnych wyodrębniono 10 czynników, które łącznie wyjaśniały 55,9% wariacji. Na podstawie analizy równoległej można wyodrębnić 8 czynników, przy czym część z nich zawierała jeden item. W związku z tym zdecydowano się na przyjęcie rozwiązania 2-czynnikowego zgodnie z wykresem osypiska, które wyjaśniały łącznie 35,8% wariacji.

Z analiz wykluczono pozycje, których wartości ładunków czynnikowych były mniejsze niż 0,4 oraz jedną pozycję, dla której odnotowano zjawisko cross-loadingu.

Wartości ładunków czynnikowych dla ostatecznego rozwiązania zaprezentowano w tabeli 2, natomiast na wykresie 1 zaprezentowano wykres osypiska wraz z analizą równoległą po wykluczeniu pozycji z niższym ładunkiem.



Wykres 1. Wykres osypiska wraz z analizą równoległą

Tabela 2. Wartości ładunków czynnikowych

Pozycja testowa	Czynnik 1	Czynnik 2	Unikalność ^a
p27 Kształcenie zdolnych powinno być sprawą prywatną takich uczniów	0,829		0,330
p32 Szkoła nie ma większego wpływu na ujawnianie i rozwój uzdolnień	0,712		0,494
p21 Jest mało prawdopodobne aby dziecko zdolne z rodziny o niskim statusie społecznym osiągnęło sukces w szkole	0,673		0,559
p44 W społeczeństwie demokratycznym nie należy specjalnie wspierać uczniów zdolnych w szkole publicznej	0,553		0,665
p49 Wspieranie uczniów zdolnych jest rzadko podejmowane przez nauczycieli w moim środowisku zawodowym	0,528		0,634
p20r ^b Rodzice uczniów zdolnych bardzo wspierają ich rozwój	0,468		0,779

p51 Uczniowie zdolni są zwykle mało kreatywni	0,464		0,791
p60 Ludzie zdolni są bogactwem narodów i należy o nich szczególnie się troszczyć		0,720	0,488
p54 Ludzie zdolni mają na rynku pracy lepszą pozycję niż osoby przeciętnie utalentowane		0,663	0,538
p59 Z wyników nauki i pracy ludzi zdolnych wszyscy czerpią korzyści		0,516	0,740
p36 Sukcesy uczniów zdolnych są też sukcesami ich nauczycieli		0,508	0,734
p45 Uczniowie zdolni lubią rywalizować		0,487	0,751
p53 Sukcesy ludzi zdolnych podnoszą prestiż szkoły, rodziny, państwa		0,478	0,711
p30 Nawet największy talent nie rozwinie się bez wysiłku (pracy, treningu)		0,440	0,805

^a wariancja, która jest unikalna dla danej zmiennej i nie dzielona w modelu z innymi pozycjami testowymi

^b r oznacza, że punktacja dla danej pozycji testowej powinna być odwrócona

Eksplozacyjna analiza czynnikowa nie potwierdziła trójczynnikowej struktury STATETS dla próby czeskiej. Struktura postaw wobec kształcenia uczniów zdolnych okazała się odmienna od postaw charakteryzujących nauczycieli z Białorusi, Bułgarii, Polski, Rumunii, Słowacji i Ukrainy (PPM, PPS i PA). Walidacja skali w celu możliwości porównania nauczycieli polskich i czeskich pozwoliła na ustalenie struktury dwuczynnikowej obejmującej 14 itemów, po 7 dla każdego wymiaru. Analiza treściowa twierdzeń pozwala, by twierdzenia składające się na czynnik 1. nazwać postawą antyzdolnościową indywidualistyczną (PAI), a na czynnik 2. postawą prozdolnościową rywalizacyjną (PPR).

Rzetelność i interkorelacje

W tabeli 3 zaprezentowano wyniki analizy rzetelności w próbie polskiej, czeskiej oraz dla całej próby. Wykazano, że wszystkie wartości dla obu wskaźników (alfa Cronbacha i omega McDonalda) plasowały się na akceptowalnym poziomie (Taber 2018). Czynnik 1 (postawa antyzdolnościowa indywidualistycz-

na, PAI) cechował się wyższym poziomem rzetelności niż czynnik 2 (postawa prozdolnościowa rywalizacyjna, PPR) w obu grupach nauczycieli. W polskiej próbie oraz dla całej badanej próby nie wykazano związku pomiędzy czynnikiem 1 i 2, natomiast w próbie czeskiej związek ten był słaby i dodatni. Wyniki te potwierdzają trafność różnicową wyróżnionych czynników. Na tym etapie analiz można dodać, że średnie wartości dla PAI w grupie nauczycieli czeskich były wyraźnie wyższe niż wśród Polaków. W przypadku PPR wyższe wartości charakteryzują nauczycieli polskich.

Tabela 3. Statystyki opisowe, rzetelność oraz interkorelacje czynników

	Polska			Czechy			Całość		
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	α	ω	<i>M</i> (<i>SD</i>)	α	ω	<i>M</i> (<i>SD</i>)	α	ω
Czynnik 1	2,09 (0,64)	0,702	0,724	2,90 (0,63)	0,759	0,786	2,54 (0,75)	0,800	0,811
Czynnik 2	4,09 (0,58)	0,665	0,673	3,66 (0,56)	0,746	0,770	3,85 (0,61)	0,741	0,749
Interkorelacje czynników	r = -0,13; p = 0,136			r = 0,29; p < 0,001			r = -0,11; p = 0,055		

Równoważność pomiarowa

Równoważność pomiarowa oznacza testowanie możliwości porównań i badania relacji pomiędzy wynikami pomiaru w badanych grupach. Pozwala na „sprawdzenie, a najlepiej wykazanie, że przedstawiciele różnych badanych przez nas grup tak samo rozumieją badany konstrukt i taką samą wagę przypisują pozycjom testowym skali odpowiadając na nie, przez co odpowiedzi uzyskane w obu grupach są ze sobą porównywalne” (Lubiewska, Głogowska 2018, s. 331). Analiza równoważności pomiarowej jest powszechnie stosowana w psychologii międzykulturowej. Choć jest zalecana do wszelkich badań porównawczych, to dotychczas nie miała zastosowania w badaniach pedagogicznych.

W celu oszacowania równoważności pomiarowej między modelem dla grupy polskiej i czeskiej, przeprowadzono MGCFA (tabela 4). Przeprowadzona analiza nie potwierdziła równoważności pomiarowej – zarówno dla modelu metrycznego jak i skalarnej wartości $\Delta RMSEA$ i ΔCFI były wyższe niż 0,01.

Oznacza to, że wyniki uzyskane w obu tych grupach nie powinny być bezpośrednio ze sobą porównywane.

Tabela 4. Analiza równoważności pomiarowej – MGCFA

Równoważność	χ^2	df	p	RMSEA	90% RMSEA	CFI	Δ RMSEA	Δ CFI
Konfiguralna	172,44	152	0,123	0,031	0,000; 0,051	0,983		
Metryczna	333,61	164	<0,001	0,085	0,072; 0,099	0,858	0,054	-0,125
Skalarna	444,13	176	<0,001	0,104	0,092; 0,116	0,775	0,073	-0,208

Brak równoważności pomiarowej może wynikać z różnic międzykulturowych w obu krajach. Można również wskazać hipotetycznie na różnice na poziomie doświadczeń indywidualnych badanych osób, ich zakresu i częstości, wiedzy o treściach twierdzeń, rozumienia pewnych zachowań i ich uwarunkowań. Może także być konsekwencją różnic międzygrupowych (w doświadczeniu pracy ze zdolnymi i specjalności zawodowej); choć trzeba zauważyć, że w badaniu sześciu krajów żadna ze zmiennych charakteryzujących nauczycieli (oprócz kraju pochodzenia) nie różnicowała ich postaw (Giza 2022a).

Ten wynik uzasadnia przeprowadzenie analizy porównawczej jedynie na podstawie ukazania istotnych różnic w ustosunkowaniu do 33 twierdzeń kwestionariusza STATETS.

Analiza wyników

W tabeli 5 zaprezentowano analizę porównawczą odpowiedzi na poszczególne pytania STATETS w grupie polskiej i czeskiej.

Szczegółowa analiza uzyskanych rezultatów wykazała, że Polacy bardziej niż Czesi zgadzali się ze stwierdzeniami, że każdy uczeń zdolny ma u nas możliwość rozwijania zainteresowań na zajęciach pozalekcyjnych, a uczniowieolni lubią rywalizować. W grupie tej dominowało też przekonanie, że wszyscy uczniowie niezależnie od zdolności powinni być traktowani równo, sukcesy ludzi zdolnych podnoszą prestiż szkoły, rodziny i państwa, a także że ludzieolni są bogactwem narodów i należy o nich szczególnie się troszczyć. Nauczyciele

uważali również, że osoby zdolne mają lepszą pozycję na rynku pracy niż osoby przeciętnie utalentowane. Nauczyciele w tej grupie, bardziej niż w grupie czeskiej, twierdzili, że sukcesy uczniów zdolnych są też sukcesami ich nauczycieli, a osiągnięcia uczniów zdolnych zależą od pracy nauczycieli. W większym stopniu niż nauczyciele z Czech pozyskiwali wiedzę na temat zdolności na studiach lub podczas szkoleń zawodowych oraz zgadzali się ze stwierdzeniem, że nawet największy talent nie rozwinie się bez wysiłku. Grupa ta uważała, że rodzice uczniów zdolnych bardzo wspierają ich rozwój oraz, że uczniowie zdolni z rodzin o niskim statusie mogą osiągnąć sukces szkolny dzięki wyższej niż u rówieśników motywacji.

Wśród Czechów nauczyciele w większym stopniu niż nauczyciele polscy zgadzali się z tym, że uczniowie zdolni często otrzymują pomoc materialną pozwalającą na rozwój talentów, uczniowie ci powinni kształcić się w specjalnych szkołach. W grupie tej przeważało też przekonanie, że mało prawdopodobne jest, aby dziecko zdolne z rodziny o niskim statusie społecznym osiągnęło sukces w szkole. W większym stopniu zgadzano się także ze stwierdzeniem, że nauczyciele nie potrafią rozpoznać zdolności dziecka zaniedbanego środowiskowo, wspieranie uczniów zdolnych jest rzadko podejmowane przez nauczycieli w środowisku zawodowym, a szkoła nie ma większego wpływu na ujawnianie i rozwój uzdolnień. Bardziej niż w grupie polskiej zgadzano się także z tym, że uczniom zdolnym zależy przede wszystkim na sukcesie, a u uczniów zdolnych często występują zaburzenia rozwoju emocjonalnego. Czesi uważali też, że w życiu ważne są inne uzdolnienia niż te, które są rozwijane w szkole; kształcenie zdolnych powinno być sprawą prywatną takich uczniów, a w społeczeństwie demokratycznym nie należy specjalnie wspierać uczniów zdolnych w szkole publicznej.

Tabela 5. Porównanie odpowiedzi na poszczególne pytania kwestionariuszowe w grupie polskiej i czeskiej (utrzymano podwójną numerację twierdzeń z pierwotnej i ostatecznej wersji STATETS)

Zmienna zależna	Polska (n = 127)			Czechy (n = 158)			Z	p	r
	średnia ranga	Mdn	IQR	średnia ranga	Mdn	IQR			
7. P1. Mamy w szkole jasne procedury dotyczące pracy z uczniami zdolnymi	152,48	4,00	1,00	135,38	3,00	1,00	-1,80	0,071	0,11

2. P2. Każdy uczeń zdolny ma u nas możliwości rozwijania zainteresowań na zajęciach pozalekcyjnych	171,33	4,00	1,00	120,23	3,00	1,00	-5,40	<0,001	0,32
21. P3. Zdolni mają dobry dostęp do placówek pozaszkolnych (domów kultury, pałaców młodzieży i in.)	143,22	3,00	2,00	142,83	3,00	1,00	-0,04	0,967	<0,01
16. P4. Uczniowie zdolni często otrzymują pomoc materialną pozwalającą na rozwój talentów	113,72	3,00	2,00	166,53	3,00	1,00	-5,55	<0,001	0,33
4. P8 Wiedza na temat zdolności była wykładana na moich studiach lub podczas szkoleń zawodowych	163,43	4,00	2,00	126,58	3,00	1,00	-3,91	<0,001	0,23
33. P12. Z uczniami zdolnymi w szkole pracują tylko nauczyciele wyjątkowo zaangażowani zawodowo	143,77	3,00	2,00	142,38	3,00	2,00	-0,15	0,884	<0,01
25. P14. Sądzę, że osiągnięcia uczniów zdolnych zależą od mojej pracy	170,27	4,00	2,00	121,08	3,00	1,00	-5,28	<0,001	0,31
29. P17. Uczniowie zdolni powinni kształcić się w specjalnych szkołach	132,26	2,00	2,00	151,63	2,00	1,00	-2,05	0,040	0,12
10. P19 Uczniowie zdolni sprawiają mniej problemów wychowawczych w szkole niż ich rówieśnicy	145,33	3,00	2,00	141,13	3,00	1,00	-0,45	0,656	0,03
30. P20. Rodzice uczniów zdolnych bardzo wspierają ich rozwój	176,71	3,00	1,00	115,90	3,00	1,00	-6,48	<0,001	0,38
6. P21 Jest mało prawdopodobne, aby dziecko zdolne z rodziny o niskim statusie społecznym osiągnęło sukces w szkole	106,59	2,00	2,00	172,27	3,00	2,00	-6,89	<0,001	0,41

11. P25. Nauczyciele nie potrafią rozpoznać zdolności dziecka zaniedbanego środowiskowo.	122,46	2,00	2,00	159,51	2,00	1,00	-3,96	<0,001	0,23
27. P27. Kształcenie zdolnych powinno być sprawą prywatną takich uczniów	102,04	1,00	1,00	175,92	3,00	2,00	-7,81	<0,001	0,46
23. P28. Uczniowi wybitnie uzdolnionemu w jakiejś dziedzinie można obniżyć wymagania z innych przedmiotów	144,84	2,00	2,00	141,52	2,00	1,00	-0,35	0,723	0,02
12. P 30. Nawet największy talent nie rozwinie się bez wysiłku (pracy, treningu)	167,37	5,00	1,00	123,41	4,00	1,00	-4,89	<0,001	0,29
8. P31 Uczniowie zdolni z rodzin o niskim statusie mogą osiągnąć sukces szkolny dzięki wyższej niż rówieśnicy motywacji	172,19	4,00	2,00	119,54	3,00	0,00	-5,62	<0,001	0,33
18. P32. Szkoła nie ma większego wpływu na ujawnianie i rozwój uzdolnień	108,82	2,00	2,00	170,47	3,00	2,00	-6,50	<0,001	0,39
1. P33 W typowej klasie szkolnej nie ma warunków do pracy ze zdolnymi	133,99	3,00	2,00	150,24	3,00	1,00	-1,73	0,084	0,10
31. P34. W życiu ważne są inne uzdolnienia niż te, które są rozwijane w szkole	116,80	3,00	1,00	164,06	4,00	1,00	-5,10	<0,001	0,30
28. P36. Sukcesy uczniów zdolnych są też sukcesami ich nauczycieli	178,74	4,00	1,00	114,27	4,00	1,00	-7,25	<0,001	0,43
14. P39. Wszyscy uczniowie, niezależnie od zdolności, powinni być traktowani równo	201,82	5,00	1,00	95,72	3,00	1,00	-11,30	<0,001	0,67

15. P44. W społeczeństwie demokratycznym nie należy specjalnie wspierać uczniów zdolnych w szkole publicznej	109,72	1,00	1,00	169,75	2,00	2,00	-6,35	<0,001	0,38
5. P45 Uczniowie zdolni lubią rywalizować	172,36	4,00	2,00	119,40	3,00	1,00	-5,72	<0,001	0,34
20. P48. Zdolne dziewczynki, częściej niż chłopcy, są perfekcjonistkami	143,55	3,00	1,00	142,56	3,00	2,00	-0,11	0,914	<0,01
3. P49. Wspieranie uczniów zdolnych jest rzadko podejmowane przez nauczycieli w moim środowisku zawodowym	98,37	2,00	2,00	178,87	3,00	1,00	-8,50	<0,001	0,50
24. P51. Uczniowie zdolni są zwykle mało kreatywni	141,22	2,00	2,00	144,43	2,00	1,00	-0,35	0,729	0,02
9.P52 Uczniom zdolnym zależy przede wszystkim na sukcesie	132,62	3,00	2,00	151,34	4,00	2,00	-1,97	0,049	0,12
19. P 53. Sukcesy ludzi zdolnych podnoszą prestiż szkoły, rodziny, państwa	164,73	5,00	1,00	125,53	4,00	0,00	-4,44	<0,001	0,26
17. P54. Ludzie zdolni mają na rynku pracy lepszą pozycję niż osoby przeciętnie utalentowane	153,37	4,00	2,00	134,66	4,00	1,00	-2,00	0,046	0,12
26. P55. Dziewczynki w szkole są mniej zachęcane do rozwijania swoich uzdolnień niż chłopcy	137,61	2,00	2,00	147,33	2,00	1,00	-1,04	0,296	0,06
13. P 56. U uczniów zdolnych często występują zaburzenia rozwoju emocjonalnego	131,16	3,00	2,00	152,52	3,00	1,00	-2,29	0,022	0,14
32. P59. Z wyników nauki i pracy ludzi zdolnych wszyscy czerpią korzyści	150,27	4,00	2,00	137,16	4,00	1,00	-1,41	0,159	0,08

22. P60. Ludzie zdolni są bogactwem narodów i należy o nich szczególnie się troszczyć	177,22	5,00	1,00	115,50	4,00	1,25	-6,63	<0,001	0,39
---	--------	------	------	--------	------	------	-------	--------	------

Dyskusja i wnioski

Mimo staranności w zapewnieniu adekwatności kulturowej testu i kilkuetapowej jego weryfikacji okazało się, że nie pozwala on na porównanie dwóch badanych grup nauczycieli. Dzięki analizie ekwiwalencji pomiarowej dało się zaobserwować, że konstrukt „postawa wobec kształcenia uczniów zdolnych” jest inaczej postrzegany w Czechach i w Polsce. Coraz dokładniejsze analizy statystyczne pozwalają na trafniejsze i rzetelniejsze wnioskowanie o wynikach badań. W tym przypadku można odwołać się wyłącznie do istotności różnic w ustosunkowaniu do poszczególnych opinii.

Z pewnością nie ujawniła się w tym pomiarze postawa zbliżona do PPM, czyli prozdolnościowa, skoncentrowana na metodyce pracy z uczniem zdolnym. Ten typ postaw był dominujący na Słowacji. W Polsce przeważały postawy wspierające uczniów zdolnych i akcentujące znaczenie społeczne takich działań (PPS) (Giza 2022a). Uzyskany rozkład odpowiedzi częściowych pozwala sformułować hipotezę o różnicowaniu opinii nauczycieli. W ocenach Czechów ujawniają się nastawienia niechętnie wobec edukacji uczniów zdolnych, na które składają się przekonania o małym wpływie szkoły, a dużym rodziny na rozwój zdolności, o małej kreatywności oraz zaburzeniach emocjonalnych tych uczniów, niesprawiedliwości pomagania takim dzieciom, potrzebie ich kształcenia w specjalnych szkołach. Nieliczne doświadczenia praktyczne i obserwacje oraz niewielka wiedza nauczycieli powodują, że to, co mało znane, jest oceniane krytycznie. Można uznać, że są to poglądy niesprzyjające podejmowaniu pracy ze zdolnymi w szkołach ogólnodostępnych i lokujące ich edukację w obszarze prywatnych decyzji ucznia i jego rodziny. W przypadku polskich nauczycieli można mówić o stanowiskach pozytywnych, ale akcentujących wartości rynkowe i neoliberalne: doskonałość, wysokie osiągnięcia, sukces, pracowitość, prestiż, korzyści, konkurencyjność. Są to opinie, które skłaniają do pracy z uczniami zdolnymi opartej na zasadzie rywalizacji szkolnej i społecznej. Takie podejście jest korzystne tylko wobec uczniów kierujących się motywacją współzawodnictwa. Hipotetycznie można stwierdzić, że wśród czeskich nauczycieli ujawnia się postawa wobec kształcenia uczniów zdolnych,

którą można nazwać antyzdolnościową indywidualistyczną (PAI), a wśród polskich postawa prozdolnościowa rywalizacyjna (PPR).

W badaniach kwestionariuszem STATETS w sześciu krajach Europy Środkowo-Wschodniej zaobserwowane różnice w postawach dały się wyjaśnić na poziomie zmiennych systemowych: wymiarów kulturowych oraz efektywności systemu oświatowego (Giza 2022a). W przypadku Czech i Polski te cechy nie różnicują istotnie obu państw. Pod względem dwóch dymensji kulturowych, ważnych dla rozwoju zdolności: indywidualizm–kolektywizm oraz męskość–kobiecość, Czesi i Polacy są podobni do siebie, a wyniki lokują się wokół wartości przeciętnych (Hofstede, Hofstede, Minkov 2011). Jako wskaźniki efektywności funkcjonowania systemów oświaty przyjęto krajowe wyniki Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów PISA 2022 (Bulkowski, Dobosz-Leszczyńska, Kaźmierczak 2023). Te dane świadczą o stosunkowo wysokich kompetencjach zarówno czeskich, jak i polskich uczniów. Polscy piętnastolatki utrzymują wysoką pozycję na świecie pod względem umiejętności matematycznych, rozumienia czytanego tekstu oraz rozumowania w naukach przyrodniczych. We wszystkich trzech obszarach objętych badaniem wyniki naszych uczniów są powyżej średniej dla krajów OECD. Na podobnym poziomie są też Czesi.

Uzyskane wyniki badań opisują różnicowanie postaw nauczycieli. W celu ich wyjaśnienia potrzebne są kolejne analizy kulturowe. Będą one prowadzone na poziomie zmiennych charakteryzujących kultury szkolne.

BIBLIOGRAFIA

- Bochniarz A., Grabowiec A. (2019), *Uczeń zdolny w rzeczywistości polskiej szkoły*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 38 (3), s. 255–269.
- Bulkowski K., Dobosz-Leszczyńska W., Kaźmierczak J. (2023), *Umiejętności polskich piętnastolatków. Najważniejsze wyniki badania PISA 2022*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Chen F.F. (2007), *Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance*, „Structural Equation Modeling”, 14, s. 464–504.
- Dyrda B. (2012), *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych: studium społeczno-pedagogiczne*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Education for Gifted Children. Parliamentary Assembly. Recommendation 1248* (1994). Council of Europe, <https://pace.coe.int/en/files/15282/html> (data dostępu: 08.12.2023).

- Gagné F. (2018), *Attitudes toward gifted education: Retrospective and prospective update*, „Psychological Test and Assessment Modeling”, 60 (4), s. 403–428.
- Giza T., Bocharova O. (2023), *Zdolności i twórczość w perspektywie międzykulturowej*, „Edukacja Międzykulturowa”, 2 (21), s. 223–239.
- Giza T. (2006), *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikacji i rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Kielce: Wydawnictwo AŚ.
- Giza T. (2016a), *Sukces ucznia zdolnego jest też sukcesem jego nauczyciela*, w: M.J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg (red.), *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany*, s. 188–202, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Giza T. (2016b), *Zmiany w polityce oświatowej a jakość wsparcia dla uczniów zdolnych*, „Państwo i Społeczeństwo”, 2, s. 25–38.
- Giza T. (2022a), *Różnice kulturowe a postawy nauczycieli wobec kształcenia uczniów zdolnych* (referat), XI Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny, Przesilenie. Budujemy lepszy świat w sobie i pomiędzy nami, sekcja VI Wielokulturowość, pluralizm wartości i przemiany kultury współczesnej, Uniwersytet Adama Mickiewicza, 20–22 września 2022, Poznań.
- Giza T. (2022b), *Theoretical Assumptions and Validation of the Scale for International Comparative Research on Teachers' Attitudes towards Talented Students Education*, „Multidisciplinary Journal of School Education”, 2, s. 139–161.
- Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov M. (2011), *Kultury i organizacje*, Warszawa: PWE.
- Kadrnožková M., Janyskova K. (2023), *Vzdělávání (mimořádně) nadaných žáků: přehledová studie tuzemských periodik (2016–2021)*, „Gramotnost, Pregramotnost a Vzdělávání”, 1, s. 101–131.
- Klimecká E. (2024), *Favouring of Gifted Pupils by Elementary Teachers: A Labelling Theory Perspective*, „The Qualitative Report”, 1, s. 50–67.
- Lipovská H., Fischer J. (2016), *Gifted Students and Human Capital Accumulation*, „Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science”, 3, s. 60–69.
- Lubiewska K., Głogowska K. (2018), *Zastosowanie analizy równoważności pomiarowej w badaniach psychologicznych*, „Polskie Forum Psychologiczne”, 23, s. 330–356.
- Łukasiewicz-Wieleba J. (2018), *Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia i ograniczenia rozwoju zdolności dzieci w narracjach rodziców*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Matheis S., Kronborg L., Schmitt M., Preckel F. (2017), *Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation*, „Gifted and Talented International”, 2, s. 134–160.
- McCoach D.B., Siegle D. (2007), *What Predicts Teachers' Attitudes Toward the Gifted?*, „Gifted Child Quarterly”, 3, s. 246–254.
- Meredith W. (1993), *Measurement invariance, factor analysis and factorial invariance*, „Psychometrika”, 58, s. 525–543.

- Moree D. (2013), *Teachers and school culture in the Czech Republic before and after 1989*, „The Curriculum Journal”, 4, s. 586–608.
- Nadané a mimořádně nadané děti – opomíjená skupina se speciálními vzdělávacími potřebami (2020), Tým projektu APIV B, „Učitelství noviny”, 6, s. 20–22, Praha: Gnosis spol. s.r.o.
- Portešová Š. (2010), *Learning Disabilities and Intellectual Giftedness in Educational Context: Present State of Research and Situation in Czech Schools*, „The New Educational Review”, 3–4, s. 333–352.
- Portešová S., Budíková M., Koutková H. (2011), *Crucial determinants affecting the attitude of Czech educators toward education of extraordinarily gifted learners*, „New Educational Review”, 2, s. 305–323.
- Samuels P. (2017), *Advice on Exploratory Factor Analysis. Technical Report*. ResearchGate, 9/06.
- Štáva J., Novotná M., Janda M., Věchtová G., Dan J., Škrabánková J. (2012), *Příručka pro práci s nadanými žáky*, Ostrava: Ediční středisko VŠB-TU.
- Štáva J., Věchtová G. (2017), *Praca z uczniami zdolnym w czeskiej szkole*, w: M. Humeniuk, I. Paszenda, W. Żlobicki (red.), *Sukces jako zjawisko edukacyjne*, s. 239–248, Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C. (2011), *Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science*, „Psychological Science in the Public Interest”, 1, s. 3–54.
- Taber K.T. (2018), *The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education*, „Research in Science Education”, 48, s. 1273–1296.
- Tirri K. (2008), *Who should teach gifted students?*, „Revista Española de Pedagogía”, 240, s. 315–324.
- Tirri K. (2017), *Teacher education is the key to changing the identification and teaching of the gifted*, „Roeper Review”, 3, s. 210–212
- Tvoříme individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka: krok za krokem s nadaným žákem* (2009), Praca zbiorowa, J. Fořtíková J. i in., Česko Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Woo H., Cumming T.M., O'Neill S.C. (2024), *South Korean University Lecturers' Opinions About Initial Teacher Education in Gifted Education*, „Journal of Advanced Academics”, 3, s. 482–508.
- Ziegler A., Stoeger H., Balestrini D.P. (2017), *Systemic gifted education*. In J.R. Cross, C. O'Reilly & T.L. Cross, *Providing for the special needs of students with gifts and talents*, s. 15–55, CTYI Press.

STRESZCZENIE

Przedmiotem artykułu jest analiza porównawcza postaw nauczycieli czeskich i polskich wobec edukacji uczniów zdolnych. Jest to temat łączący perspektywę teoretyczną pedagogiki zdolności, pedeutologii oraz pedagogiki porównawczej z wynikami badań empirycznych. Modele teoretyczne zdolności oraz dane empiryczne przekonują o istotnej roli nauczycieli dla rozwoju zdolności uczniów. W pierwszej części artykułu scharakteryzowano główne założenia pracy z uczniami zdolnymi w systemie oświatowym Republiki Czeskiej i Polski. Istnieje podobieństwo w zakresie rozwiązań stosowanych w obu krajach. Jednocześnie zakres wsparcia dla uczniów zdolnych jest oceniany jako niedostateczny. Jedną z istotnych przyczyn takiego stanu stanowią postawy nauczycieli. Drugą część artykułu obejmuje raport z badań empirycznych. Różnice w podejściu nauczycieli do edukacji zdolnych w badanych krajach wyjaśniono zmiennymi kulturowymi.

SŁOWA KLUCZOWE: kształcenie uczniów zdolnych, postawy nauczycieli, walidacja, badania porównawcze

SUMMARY

The subject of the article is a comparative analysis of the attitudes of Czech and Polish teachers towards the education of gifted students. It is a topic combining the theoretical perspective of ability pedagogy, pedeutology and comparative pedagogy with the results of empirical research. Theoretical models of abilities and empirical data underline the important role of teachers in the development of students' abilities. The first part of the article characterizes the main assumptions of working with gifted students in the educational systems of the Czech Republic and Poland. There are similarities in the solutions used in both countries. At the same time, the scope of support for gifted students is assessed as insufficient. One of the important reasons for this state of affairs are teachers' attitudes. The second part of the article includes a report on empirical research. Differences in teachers' approaches to education of gifted students in the studied countries were explained by cultural variables.

KEYWORDS: educating gifted students, teachers' attitudes, validation, comparative research

TERESA GIZA – Uniwersytet Radomski im. Kazimierza Pułaskiego
JUSTYNA BOJANOWICZ – Uniwersytet Radomski im. Kazimierza Pułaskiego
DANA VICHERKOVÁ – University of Ostrava

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 16.04.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.12.2023

Rola liderów w transformacji cyfrowej. Psychologiczne predyktory sukcesu

The role of leaders in digital transformation. Psychological predictors of success

DOI 10.25951/12948

Wstęp

W erze transformacji cyfrowej liderzy stają przed wyjątkowymi wyzwaniami związanymi z zarządzaniem zespołami i adaptacją do nowych technologii. W tym kontekście kluczowe stają się kompetencje, takie jak: inteligencja emocjonalna, kreatywność, zdolności analityczne czy umiejętności interpersonalne. Zmieniające się warunki biznesowe i technologiczne prowadzą do ewolucji podejścia do zarządzania zasobami ludzkimi. Współczesne organizacje coraz częściej zdają sobie sprawę, że członkowie zespołów, szanowani i doceniani przez swoich liderów, są bardziej zaangażowani w życie organizacji. Sukces przedsiębiorstwa jest postrzegany jako ich własne osiągnięcie, co motywuje ich do dążenia do wspólnych celów i przyczynia się do ogólnego rozwoju. To właśnie psychologiczne predyktory sukcesu, takie jak: inteligencja emocjonalna, osobowość, kreatywność, motywacja, umiejętności interpersonalne oraz zdolności analityczne, wpływają na zdolność liderów do inicjowania zmian, zarządzania zasobami ludzkimi, podejmowania decyzji oraz adaptacji do szybko zmieniających się warunków rynkowych. Wprowadzanie nowych technologii, promowanie innowacji i ciągłego uczenia się, a także zdolność do dostosowania się do zmieniających się potrzeb rynku są niezbędne dla sukcesu liderów w dzisiejszym świecie.

Kognitywizm i konektywizm odgrywają ważną rolę w kształtowaniu współczesnego przywództwa. Te nurty naukowe wpływają na sposób, w jaki liderzy rozumieją procesy uczenia się, przetwarzania informacji oraz adaptacji do zmieniającego się środowiska. Dzięki zastosowaniu tych podejść, liderzy mogą lepiej zrozumieć potrzeby swoich pracowników oraz skuteczniej podejmować decyzje, co przyczynia się do skutecznego kierowania organizacjami w dobie transformacji cyfrowej.

Rola liderów w transformacji cyfrowej jest kluczowa dla sukcesu organizacji. Znaczenie kompetencji miękkich, takich jak: inteligencja emocjo-

nalna, kreatywność, zdolności analityczne czy umiejętności interpersonalne, nie może być lekceważone w dobie szybkich zmian technologicznych. Badanie wpływu kognitywizmu i konektywizmu na rolę lidera oraz analiza psychologicznych predyktorów sukcesu pomogą w zrozumieniu, w jaki sposób skuteczne przywództwo może być kluczem do osiągnięcia sukcesu w transformacji cyfrowej.

Należy jednak podkreślić, że omówione w artykule psychologiczne predyktory sukcesu nie są rozpatrywane oddzielnie, ale raczej wzajemnie wpływają na skuteczność działań liderów. Rozwój tych umiejętności może przyczynić się do zwiększenia efektywności działań liderów, a w konsekwencji do sukcesu organizacji w procesie transformacji cyfrowej.

Wpływ kognitywizmu i konektywizmu na rolę lidera

W erze informacji rola przywództwa ulega znaczącym zmianom wraz z ewolucją teorii uczenia się. W szczególności wpływ konektywizmu i kognitywizmu na wyobrażenia o przywództwie stał się kluczowy dla zrozumienia współczesnych praktyk zarządzania.

Konektywizm jako teoria uczenia się został wprowadzony przez Siemens i Downesa¹. Zgodnie z tym podejściem, uczestnicy uczą się poprzez tworzenie i utrzymywanie sieci, które obejmują zarówno ludzi, jak i zasoby informacyjne. Z drugiej strony kognitywizm, będący paradygmatem nauk kognitywnych, skupia się na analizie procesów umysłowych, takich jak poznanie, rozumienie i pamięć². W obu teoriach zdolność do przetwarzania informacji oraz umiejętność adaptacji i uczenia się odgrywają kluczowe role.

W kontekście kognitywizmu przywódcy powinni posiadać dobrze rozwinięte umiejętności poznawcze, które umożliwią im efektywne zarządzanie zespołami i podejmowanie decyzji³. Przywódcy o wysokim poziomie inteligencji emocjonalnej są lepiej przystosowani do radzenia sobie z wyzwaniami związanymi z zarządzaniem złożonymi problemami⁴. W przypadku konektywizmu

¹ Siemens G., *Connectivism: A learning theory for the digital age*, „International Journal of Instructional Technology and Distance Learning”, 2 (1), s. 3–10, 2005.

² Gardner H. (1985), *The mind's new science: A history of the cognitive revolution.*, New York: Basic Books.

³ Salovey P., Mayer J.D. (1990), *Emotional intelligence.*, „Imagination, Cognition and Personality”, 9 (3), s. 185–211.

⁴ Hooijberg R., Hunt J.G., Dodge G.E. (1997), *Leadership complexity and development of the leaderplex model*, „Journal of Management”, 23 (3), s. 375–408.

rola przywódcy w sieciowej organizacji przybiera nowy wymiar. Dzięki niemu liderzy zaczynają rozumieć wagę tworzenia i utrzymywania sieci zawodowych, które obejmują nie tylko pracowników, ale także klientów, partnerów biznesowych i inne zasoby informacyjne⁵. Liderzy efektywnie wykorzystujący sieci są zdolni do generowania innowacji, poprawy wydajności oraz wprowadzania zmian organizacyjnych.

W odniesieniu do zarządzania wiedzą, zarówno konektywizm, jak i kognitywizm wpłynęły na sposób, w jaki przywódcy organizacji pozyskują, przetwarzają i wykorzystują informacje. Przywódcy, którzy skutecznie wykorzystują konektywistyczne podejście, zdają sobie sprawę z konieczności korzystania z technologii oraz narzędzi komunikacyjnych w celu wspierania współpracy i wymiany wiedzy⁶. W rozumieniu kognitywizmu, przywódcy muszą być świadomi swoich procesów poznawczych i ich wpływu na podejmowane decyzje⁷. Badania przeprowadzone przez Fiedlera (2006) pokazują, że liderzy zdolni do refleksji nad własnym procesem myślenia, są lepiej przygotowani do podejmowania trafnych decyzji, zwłaszcza w sytuacjach niepewności⁸.

Obie teorie wskazują na konieczność rozwijania umiejętności zarządzania złożonością i niepewnością przez przywódców, ponieważ liderzy, którzy potrafią zarządzać złożonością, są zdolni do identyfikowania istotnych wzorców zachowań w organizacji, co prowadzi do lepszego wykorzystania zasobów oraz osiągania celów biznesowych.

W kontekście przywództwa, zastosowanie konektywizmu i kognitywizmu może przyczynić się do zmiany stylów zarządzania. Przykładem takiej zmiany jest przejście od hierarchicznego modelu zarządzania do bardziej zdecentralizowanego i sieciowego⁹. Ancon i Bresman (2007) pokazują, że liderzy,

⁵ Downes S. (2007), *An introduction to connective knowledge*, w: T. Hug (Ed.), *Media, knowledge & education – Exploring new spaces, relations and dynamics in digital media ecologies*, s. 77–102, Innsbruck: Innsbruck University Press.

⁶ Cross R., Parker A. (2004), *The hidden power of social networks: Understanding how work really gets done in organizations*, Boston, MA: Harvard Business School Press.

⁷ Hammond J.S., Keeney R.L., Raiffa H. (1998), *The hidden traps in decision making*, „Harvard Business Review”, 76 (5), s. 47–58.

⁸ Fiedler F.E. (2006), *The contingency model: A theory of leadership effectiveness*, w: J.G. Hunt, B.R. Baliga, H.P. Dachler, C.A. Schriesheim (2006), *Emerging leadership vistas*, s. 219–235, Lexington, MA: Lexington Books.

⁹ Ancona D.G., Caldwell D.F. (1992), *Bridging the boundary: External activity and performance in organizational teams*, „Administrative Science Quarterly”, 37 (4), s. 634–665.

którzy wykorzystują podejście konektywistyczne i kognitywistyczne, są bardziej otwarci na innowacje, eksperymenty i współpracę, co prowadzi do lepszych wyników organizacji. W związku z tym, warto zwrócić uwagę na konieczność rozwijania umiejętności i kompetencji przywódczych zgodnych z założeniami konektywizmu i kognitywizmu.

Adaptacja konektywistycznych i kognitywistycznych podejść do zarządzania może przyczynić się do lepszego funkcjonowania organizacji, poprzez promowanie innowacji, efektywności oraz zdolności do radzenia sobie z niepewnością i złożonością. Wprowadzenie zmian w stylach przywództwa opartych na tych teoriach może prowadzić do zwiększenia konkurencyjności i długotrwałego sukcesu organizacji. W dobie transformacji cyfrowej liderzy są zobowiązani dostrzegać wpływ technologii na procesy poznawcze i sieci wiedzy. Błędem jest ignorowanie roli, jaką odgrywają narzędzia cyfrowe w kształtowaniu procesów zarządzania wiedzą i komunikacji¹⁰. Jak zauważają Taylor i Johnson (2021), integracja technologii cyfrowych takich, jak sztuczna inteligencja czy systemy zarządzania wiedzą, może znacząco wpłynąć na efektywność liderów w zarządzaniu zespołami oraz na rozwój organizacji¹¹.

Psychologiczne predyktory sukcesu – inteligencja emocjonalna (IE)

W ostatnich dekadach rośnie zainteresowanie związkiem pomiędzy inteligencją emocjonalną (IE) a efektywnością przywództwa. Inteligencja emocjonalna, pierwotnie zdefiniowana przez Mayera i Salovey'a (1990) jako zdolność do rozpoznawania, rozumienia, wykorzystywania i regulowania własnych i cudzych emocji, zyskuje coraz większą uwagę jako istotny czynnik wpływający na sukces liderów w różnych dziedzinach.

Wielu badaczy, takich jak Goleman (1995), Bar-On (1997) i Petrides i Furnham (2001), zgadza się, że IE może być kluczowym predyktorem efektywności przywództwa oraz sukcesu. Przeprowadzono liczne badania empiryczne dotyczące tej korelacji, a ich wyniki przyczyniły się do rozbudowania teorii na ten temat.

W kontekście przywództwa istotne są dwie główne perspektywy inteligencji emocjonalnej: zdolnościowa i mieszana. Model zdolnościowy (Mayer i Salovey

¹⁰ Drucker P. (2011), *The age of social transformation*, „The Atlantic Monthly”, 274 (5), s. 53–80.

¹¹ Taylor S., Johnson L. (2021), *Digital technologies and leadership: Embracing AI and knowledge management systems for effective team management*, „Journal of Digital Innovation”, 5 (2), s. 81–97.

1997) koncentruje się na czterech umiejętnościach związanych z przetwarzaniem informacji emocjonalnych: postrzeganiu, wykorzystywaniu, rozumieniu i regulowaniu emocji¹².

Model mieszany (Goleman 1995, Bar-On 1997) uwzględnia pięć obszarów IE: świadomość emocjonalną, samoregulację, motywację, empatię i umiejętności społeczne^{13,14}.

Oba podejścia sugerują, że IE odgrywa kluczową rolę w skutecznym przywództwie. W jednym z pierwszych badań nad IE i przywództwem Goleman (1998) stwierdził, że liderzy o wysokim poziomie IE są bardziej skłonni do osiągnięcia sukcesu¹⁵. Podobne wyniki uzyskali również House i Aditya (1997) oraz George (2000), którzy odkryli, że liderzy o wyższej IE osiągają lepsze rezultaty zarówno na poziomie indywidualnym, jak i zespołowym^{16,17}.

Palmer, Walls, Burgess i Stough (2001) wykazali, że emocjonalne rozumienie i regulowanie emocji są istotnie związane z efektywnością przywódcy¹⁸. W podobnym duchu, Rosete i Ciarrochi (2005) stwierdzili, że umiejętność rozumienia emocji jest kluczowym predyktorem sukcesu liderów¹⁹. Ważną rolę w analizie związku między IE a sukcesem przywódcy odgrywa kontekst kulturowy. Oczekiwania wobec przywódców różnią się w zależności od kultury, co może wpłynąć na znaczenie IE w różnych środowiskach²⁰. Innymi istotnymi badaniami w tej dziedzinie są prace Gunkel, Schlaegela i Tarasa (2016),

¹² Mayer J.D., Salovey P. (1997), *What is emotional intelligence?*, w: P. Salovey, D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*, s. 3–31, New York: Basic Books.

¹³ Goleman D. (1995), *Emotional Intelligence*, New York: Bantam Dell.

¹⁴ Bar-On R. (2006), *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)*, „*Psicothema*”, 18, s. 13–25.

¹⁵ Goleman D. (1998), *Working with Emotional Intelligence*, New York: Bantam Books.

¹⁶ House R.J., Aditya R.N. (1997), *The social scientific study of leadership: Quo vadis?*, „*Journal of Management*”, 23 (3), s. 409–473.

¹⁷ George J.M. (2000), *Emotions and leadership: The role of emotional intelligence*, „*Human Relations*”, 53 (8), s. 1027–1055.

¹⁸ Palmer B., Walls M., Burgess Z., Stough C. (2001), *Emotional intelligence and effective leadership*, „*Leadership & Organization Development Journal*”, 22 (1), s. 5–10.

¹⁹ Rosete D., Ciarrochi J. (2005), *Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness*, „*Leadership & Organization Development Journal*”, 26 (5), s. 388–399.

²⁰ Den Hartog D.N., Koopman P.L. (2001), *Leadership in organizations*, w: N. Anderson, D.S. Ones, H.K. Sinangil, C. Viswesvaran (Eds.) (2001), *Handbook of Industrial, Work and Organizational Psychology*, Vol. 2, s. 166–187.

którzy zbadali wpływ kultury na związek między IE a efektywnością przywództwa w 62 krajach, stwierdzając, że w kulturach kolektywistycznych ten związek był silniejszy niż w kulturach indywidualistycznych²¹.

Warto również zwrócić uwagę na rolę płci w korelacji między IE a sukcesem liderów. Różnice w IE między kobietami a mężczyznami mogą wpłynąć na ich sukces jako liderów^{22, 23}. Kolejnym istotnym aspektem analizy związku między IE a sukcesem przywódcy jest wiek liderów. Humprey, Pollack i Hawver (2008) przeprowadzili badanie, które wykazało, że doświadczenie zawodowe i wiek mają wpływ na rozwój umiejętności emocjonalnych oraz na efektywność przywództwa. Dłuższe doświadczenie zawodowe może prowadzić do lepszego wykorzystania IE w praktyce przywódczej.

Niezwykle ważnym jest możliwość rozwijania inteligencji emocjonalnej. Interwencje szkoleniowe mogą prowadzić do istotnych zysków w zakresie IE i wpływać na efektywność przywództwa²⁴. Coaching może być skutecznym narzędziem do rozwoju IE u liderów²⁵.

W dobie transformacji cyfrowej, inteligencja emocjonalna nabiera jeszcze większego znaczenia dla liderów. Rozwój technologii, digitalizacja oraz zmiany w sposobie pracy, takie jak praca zdalna czy zarządzanie zespołami rozproszonymi, wymagają od przywódców nowych umiejętności oraz większej elastyczności²⁶. Liderzy, którzy efektywnie wykorzystują swoją inteligencję emocjonalną w kontekście transformacji cyfrowej, są w stanie lepiej adaptować się do zmian, wspierać swoje zespoły w trudnych sytuacjach oraz utrzymywać zdrową atmosferę pracy. Riggio i Reichard (2008) oraz Hannah, Avolio i Walumbwa (2011) wykazali, że liderzy o wyższej IE są lepiej przygotowani do radzenia sobie z wy-

²¹ Gunkel M., Schlaegel C., Taras V. (2016), *Cultural values, emotional intelligence, and conflict handling styles: A global study*, „Journal of World Business”, 51 (4), s. 568–585.

²² Van Rooy D.L., Viswesvaran C. (2004), *Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net*, „Journal of Vocational Behavior”, 65 (1), s. 71–95.

²³ Cabello R., Fernández-Berrocal P., Aluja A. (2016), *The role of emotional intelligence in predicting leadership and related work behavior*, w: J.M. Brown, *Leadership in the 21st century*, Nova Science Publishers, s. 45–71.

²⁴ Clarke N. (2010), *Emotional intelligence abilities and their relationships with team processes*, „Team Performance Management”, 16 (1/2), s. 6–32.

²⁵ Grant A.M. (2017), *The third 'generation' of workplace coaching: Creating a culture of quality conversations*, „Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice”, 10 (1), s. 37–53.

²⁶ Cascio W.F., Montealegre R. (2020), *Leading in the Digital Age: Essential Skills and Strategies for Managing Remote Teams*, „Business Horizons”, 63 (6), s. 701–710.

zwianiami związanymi z transformacją cyfrową, takimi jak zarządzanie zmianą, utrzymanie zaangażowania zespołu czy promowanie innowacji^{27,28}. W związku z tym rozwój inteligencji emocjonalnej liderów w czasach transformacji cyfrowej jest niezwykle istotny dla długotrwałego sukcesu organizacji. Inwestowanie w rozwój IE może pomóc liderom w lepszym zrozumieniu i adresowaniu potrzeb swoich zespołów, co przekłada się na większą efektywność zarządzania i osiąganie lepszych wyników w nowej rzeczywistości cyfrowej. W środowisku cyfrowym, szczególnie ważne staje się również to, jak liderzy komunikują się z zespołami oraz jak wykorzystują różnorodne kanały komunikacji, takie jak e-mail, komunikatory czy wideokonferencje²⁹. Dzięki inteligencji emocjonalnej liderzy mogą efektywnie stosować te narzędzia, dostosowując swój styl komunikacji do różnych sytuacji i potrzeb zespołu. Liderzy o wyższej inteligencji emocjonalnej są bardziej skłonni do tworzenia silnych relacji interpersonalnych, również w środowisku cyfrowym, co przekłada się na lepsze zrozumienie potrzeb zespołu, efektywniejszą współpracę oraz większe zaangażowanie pracowników^{30,31}. W odpowiedzi na rosnące wyzwania związane z transformacją cyfrową coraz więcej organizacji inwestuje w szkolenia oraz programy rozwojowe skoncentrowane na zwiększaniu inteligencji emocjonalnej liderów. Takie inicjatywy mogą przyczynić się do poprawy zarówno umiejętności komunikacyjnych, jak i zarządzania zespołami w środowisku cyfrowym³².

Inteligencja emocjonalna liderów odgrywa jedną z kluczowych ról w kontekście transformacji cyfrowej, wpływając na zdolność adaptacji do zmian,

²⁷ Riggio R.E., Reichard R.J. (2008), *The emotional and social intelligences of effective leadership: An emotional and social skill approach*, „Journal of Managerial Psychology”, 23 (2), s. 169–185.

²⁸ Hannah S.T., Avolio B.J., Walumbwa F.O. (2011), *Relationships between authentic leadership, moral courage, and ethical and pro-social behaviors*, „Business Ethics Quarterly”, 21 (4), s. 555–578.

²⁹ Kearney S., Greenan K. (2020), *Effective Leadership Communication in the Digital Age: Strategies for Maximizing Remote Team Collaboration and Engagement*, „International Journal of Business Communication”, 57 (4), s. 489–508.

³⁰ Derks D., Fischer A.H., Bos A.E.R. (2008), *The role of emotion in computer-mediated communication: A review*, „Computers in Human Behavior”, 24 (3), s. 766–785.

³¹ Koman E.S., Wolff S.B. (2008), *Emotional intelligence competencies in the team and team leader: A multi-level examination of the impact of emotional intelligence on team performance*, „Journal of Management Development”, 27 (1), s. 55–75.

³² Ghiță S., Grecu G.M., Popa I. (2018), *The impact of emotional intelligence on leadership performance in the digital age*, „Management Dynamics in the Knowledge Economy”, 6 (3), s. 423–442.

efektywną komunikację oraz zarządzanie zespołami w nowym środowisku. Inwestowanie w rozwój IE może przyczynić się do sukcesu organizacji, umożliwiając skuteczne radzenie sobie z wyzwaniami współczesnego świata pracy. Wnioski z analizy literatury wskazują na istotną rolę IE w skutecznym przywództwie, zarządzaniu zmianą, komunikacji oraz adaptacji do nowych wyzwań związanych z digitalizacją. Rozwój IE u liderów może przyczynić się do osiągnięcia większej efektywności zarówno na poziomie indywidualnym, jak i zespołowym, a także do sukcesu organizacji w dobie transformacji cyfrowej. Inteligencja emocjonalna jest istotnym predyktorem sukcesu przywódcy.

Efektywność samoregulacji

Istotny wpływ na sukces przywódcy, ma również efektywność samoregulacji – zdolność do kontrolowania własnych emocji, zachowań i procesów myślowych³³. Efektywność samoregulacji odnosi się do sposobu, w jaki jednostka kontroluje swoje emocje, zachowania oraz procesy myślowe, aby osiągnąć zamierzone cele. Ważnym elementem samoregulacji jest zdolność do uważnego monitorowania własnych myśli i emocji, co pozwala na przewidywanie i kontrolowanie zachowań³⁴. W kontekście przywództwa efektywna samoregulacja może być istotnym predyktorem sukcesu. Liderzy z wysokim poziomem samoregulacji są bardziej skuteczni w zarządzaniu emocjami członków swojego zespołu oraz w podejmowaniu strategicznych decyzji³⁵. Ponadto mają oni większą skłonność do wyznaczania celów i podejmowania wyzwań, co prowadzi do osiągania lepszych wyników³⁶. Istnieje również związek pomiędzy samoregulacją a skutecznością komunikacji przywódcy. Osiągnięcie wysokiego poziomu samoregulacji przekłada się na większą zdolność do empatii, co może wpływać na lepsze relacje z podwładnymi oraz skuteczniejsze rozwiązywanie

³³ Baumeister R.F., Vohs K.D. (2007), *Self-regulation, ego depletion, and motivation*, „Social and Personality Psychology Compass”, 1 (1), s. 115–128.

³⁴ Tangney J.P., Baumeister R.F., Boone A.L. (2004), *High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success*, „Journal of Personality”, 72 (2), s. 271–324.

³⁵ Neubert M.J., Kacmar K.M., Carlson D.S., Chonko L.B., Roberts J.A. (2008), *Regulatory focus as a mediator of the influence of initiating structure and servant leadership on employee behavior*, „Journal of Applied Psychology”, 93 (6), s. 1220–1233.

³⁶ Carver C.S., Scheier M.F. (2001), *On the Self-Regulation of Behavior*, Cambridge University Press.

konfliktów³⁷. Warto zwrócić uwagę na fakt, że zdolność ta może być ważna nie tylko dla indywidualnych liderów, ale także dla całych zespołów. Zespoły kierowane przez liderów z wysokim poziomem samoregulacji wykazują lepsze wyniki oraz większą umiejętność adaptacji do zmieniających się warunków³⁸.

Wysoki poziom samoregulacji przekłada się na lepszą zdolność zarządzania emocjami, komunikacji oraz podejmowania decyzji strategicznych. Liderzy muszą jednakże również unikać „pułapki samoregulacji”, która może prowadzić do zaniedbywania potrzeb innych członków zespołu³⁹. W praktyce rozwój efektywnej samoregulacji może być wspierany poprzez treningi oparte na uważności, rozwijaniu umiejętności adaptacyjnego myślenia oraz włączeniu oceny samoregulacji do procesów rekrutacji i selekcji liderów. Wprowadzenie tych strategii może przyczynić się do rozwoju bardziej skutecznych i efektywnych liderów, co z kolei przyczynia się do osiągnięcia celów organizacyjnych.

W erze szybkiej metamorfozy cyfrowej, która oddziałuje na przedsiębiorstwa i modyfikuje metody pracy, efektywność samoregulacji przywódców nabiera jeszcze większego znaczenia. Współczesne technologie cyfrowe, takie jak sztuczna inteligencja, big data czy robotyka, stwarzają nowe wyzwania i możliwości dla liderów, wymagając od nich adaptacji do dynamicznie zmieniającego się otoczenia oraz podejmowania strategicznych decyzji dotyczących wdrożenia i wykorzystania technologii⁴⁰. Umiejętność ta staje się niezbędna dla skutecznego radzenia sobie ze stresem i niepewnością związaną z innowacjami technologicznymi, może wspierać elastyczność poznawczą liderów i tym samym przyczyniać się do sukcesu transformacji cyfrowej⁴¹.

Podsumowując, efektywność samoregulacji liderów jest istotna nie tylko w kontekście ogólnych kompetencji przywódczych, ale także w obliczu

³⁷ Patterson, Stanley E. (2008), *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence* [w]: Goleman D., Boyatzis R. & McKee A., „Journal of Applied Christian Leadership: Vol. 2: No. 2, s. 76–80.

³⁸ Uhl-Bien M., Riggio R.E., Lowe K.B. & Carsten M.K. (2014), *Followership theory: A review and research agenda*, „The Leadership Quarterly”, 25(1), s. 83–104.

³⁹ Cropanzano R., Howes J.C., Grandey A.A., & Toth P. (2017), *The relationship of organizational politics and support to work behaviors, attitudes, and stress*, „Journal of Organizational Behavior”, 18(2), s. 159–180.

⁴⁰ Westerman G., Calmégane C., Bonnet D., Ferraris P. & McAfee A. (2011), *Digital Transformation: A Roadmap for Billion-Dollar Organizations*, „MIT Center for Digital Business and Capgemini Consulting”, s. 35–40.

⁴¹ Baumeister R.F., & Vohs K.D. (2007), *Self-regulation, ego depletion, and motivation*, „Social and Personality Psychology Compass”, 1(1), s. 115–128.

transformacji cyfrowej. Wspieranie rozwoju samoregulacji może pomóc liderom w adaptacji do zmieniającego się otoczenia, podejmowaniu strategicznych decyzji dotyczących wdrożenia technologii oraz utrzymaniu zaangażowania i motywacji pracowników w czasach cyfrowej rewolucji.

Osobowość

Osobowość lidera jest jednym z tych elementów, które odgrywają istotniejszą rolę w osiągnięciu sukcesu. Istnieje wiele badań, które dowodzą wpływu cech osobowości na sukces lidera. Pewne cechy osobowości są silnymi predyktorami efektywności zarówno w pracy indywidualnej, jak i grupowej⁴². Jednym z kluczowych modeli teoretycznych, odnoszących się do osobowości w kontekście przywództwa, jest tzw. Wielka Piątka, składająca się z pięciu głównych wymiarów osobowości: ekstrawersji, neurotyzmu, ugodowości, sumienności i otwartości na doświadczenia⁴³. Poszczególne wymiary mają inne znaczenie dla efektywności lidera, a ich wpływ może być zróżnicowany w zależności od kontekstu czy specyfiki zespołu. Ekstrawersja, sumiennosc i otwartosc na doświadczenia są istotnie związane z efektywnością lidera. Ekstrawersja, będąca najistotniejszym czynnikiem, wywiera wpływ na zdolność nawiązywania i utrzymywania relacji z podwładnymi, a także na efektywną komunikację z zespołem. Osoby o wysokim poziomie ekstrawersji cechuje otwartość, łatwość w nawiązywaniu kontaktów oraz pozytywna energia, co przekłada się na umiejętność motywowania i inspirowania innych. Dzięki swoim naturalnym zdolnościom komunikacyjnym, ekstrawertyczni liderzy są w stanie skuteczniej wyrażać swoje oczekiwania, słuchać potrzeb swoich podwładnych oraz prowadzić konstruktywny dialog z zespołem.

W efekcie ekstrawersja sprzyja tworzeniu silnych więzi, wzajemnemu zaufaniu i lepszemu zrozumieniu w relacjach między liderem a jego podwładnymi, co w dłuższej perspektywie może przyczynić się do zwiększenia efektywności pracy zespołowej. Liderzy o wysokim poziomie ekstrawersji częściej angażują się w interakcje społeczne, są bardziej asertywni i wywierają większy wpływ na grupę⁴⁴.

⁴² Barrick M.R., Mount M.K. (1991), *The Big Five personality dimensions and job performance: a meta-analysis*, „Personnel Psychology”, 44 (1), s. 1–26.

⁴³ Kociszewska-Panaszek M., Panaszak A. (2010), *Przywództwo w organizacji*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie”, 11, z. 13 Determinanty efektywnego zarządzania jednostką gospodarczą, s. 45–65.

⁴⁴ Judge T.A., Bono J.E., Ilies R., Gerhardt M.W. (2002), *Personality and leadership: a qualitative and quantitative review*, „Journal of Applied Psychology”, 87 (4), s. 765–780.

Sumienność odzwierciedla stopień odpowiedzialności i niezawodności organizacji, może przyczynić się do sukcesu przywódcy poprzez wpływanie na różne aspekty zarządzania i kierowania zespołem, przywódcy o wysokiej sumienności są bowiem dobrze zorganizowani i potrafią utrzymać porządek w zarządzaniu zasobami, czasem i projektami. Dzięki temu zespół może działać sprawniej, a organizacja osiągać cele w wyznaczonym czasie. Sumienni przywódcy biorą pełną odpowiedzialność za swoje decyzje, jak również za wyniki osiągnięte przez zespół. Są odpowiedzialni wobec swoich podwładnych, współpracowników i organizacji, co może prowadzić do zwiększenia zaufania i motywacji wśród pracowników. Liderzy o wysokim poziomie sumienności są postrzegani jako bardziej skuteczni, ze względu na swoją konsekwencję w podejmowaniu decyzji oraz umiejętność wyznaczania celów⁴⁵.

Ugodowość jako jedna z cech Wielkiej Piątki dotyczy poziomu życzliwości, współpracy i empatii, które osoba wykazuje w stosunkach międzyludzkich. W kontekście przywództwa ugodowość może wpływać na sposób komunikacji i podejmowania decyzji przez lidera. Przywódca o wysokiej ugodowości będzie bardziej skłonny do współpracy, elastyczności i troski o dobro swoich pracowników. Może to wpłynąć na zwiększenie zaufania i lojalności w zespole, ale równocześnie może prowadzić do problemów z egzekwowaniem zasad czy wymagań, jeśli lider nie znajdzie równowagi między ugodowością a koniecznością wyznaczania granic i standardów pracy. Ugodowość, choć może być postrzegana jako cecha pozytywna, nie zawsze przekłada się na sukces lidera. Z jednej strony ugodowi liderzy potrafią łatwiej nawiązać i utrzymać dobre relacje interpersonalne, z drugiej zbyt wysoka ugodowość może prowadzić do trudności w egzekwowaniu zasad i wymagań wobec podwładnych, co może ostatecznie wpłynąć negatywnie na efektywność lidera⁴⁶.

Otwartość na doświadczenia to cecha osobowości, która jest również istotna w kontekście przywództwa, odnosi się do stopnia, w jakim osoba jest otwarta na nowe pomysły, wartości, doświadczenia i umiejętności poznawcze. Liderzy o wysokim poziomie otwartości na doświadczenia są często bardziej kreatywni, elastyczni, innowacyjni i potrafią lepiej radzić sobie z niepewnością i zmianami. Mogą być bardziej skłonni do eksplorowania nowych pomysłów,

⁴⁵ Korzeniowski L.F. (2011), *Podstawy zarządzania organizacjami*, s. 30–31, Warszawa: Wydawnictwo Difin.

⁴⁶ Mazurek-Kucharska B. (2006), *Kompetencje i osobowość efektywnego przywódcy (Competence and personality of an effective leader)*, w: *Rozwój kompetencji przywódczych w Polsce. Raport z badań (recenzowany)* (red. T. Rostkowski), Warszawa: Szkoła Główna Handlowa, s. 25–44.

podejmowania ryzyka i wprowadzania zmian w organizacji, co może prowadzić do lepszych wyników i zdolności przystosowawczych. Otwartość na doświadczenia pozwala na większą kreatywność, jest związana z innowacyjnością i chęcią do adaptacji w zmieniających się warunkach organizacyjnych⁴⁷.

Neurotyzm, piąty wymiar Wielkiej Piątki, jest generalnie uważany za negatywny predyktor efektywności lidera. Jest on związany z tendencją do odczuwania negatywnych emocji, takich jak lęk, depresja, gniew, frustracja czy wrażliwość na stres. Osoby o wysokim poziomie neurotyzmu mają większą skłonność do reagowania silnymi emocjami na wyzwania, które napotyka. Liderzy, których cechuje wysoki poziom neurotyzmu, są częściej postrzegani jako mniej skuteczni. Wysoki neurotyzm może prowadzić do trudności w zarządzaniu stresem, większej emocjonalności i nieprzewidywalności, co może utrudniać efektywne kierowanie zespołem⁴⁸.

Warto zauważyć, że wpływ cech osobowości na sukces lidera może być różny w zależności od kontekstu, kultury organizacyjnej czy rodzaju zadań⁴⁹. W swoich wieloletnich badaniach House, Hanges, Javidan, Dorfman i Gupta (2004) zwrócili uwagę na znaczenie kultury w postrzeganiu skuteczności lidera oraz na to, jak różne cechy osobowości mogą być preferowane w zależności od kontekstu kulturowego⁵⁰. Innym istotnym czynnikiem wpływającym na związek między osobowością a sukcesem lidera jest styl przywództwa. W literaturze wyróżnia się różne style przywództwa, takie jak: autokratyczny, demokratyczny, a także transakcyjny i transformacyjny⁵¹. Przywódcy cechujący się ekstrawersją oraz otwartością na doświadczenia wykazują większą skłonność do stosowania stylu transformacyjnego, który przyczynia się do innowacyjności, motywacji i zaangażowania pracowników. Liderzy z wyższym poziomem neurotyzmu –

⁴⁷ Van Vugt M., Hogan R., Kaiser R.B. (2008), *Leadership, followership, and evolution: some lessons from the past*, „American Psychologist”, 63 (3), s. 182–196.

⁴⁸ Kraczkla M. (2017), *Osobowość jako czynnik zachowań menedżerskich w świetle teorii wielkiej piątki*, „Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie”, z. 105, s. 195–208, Politechnika Śląska.

⁴⁹ Zaccaro S.J., Kemp C., Bader P. (2004), *Leader traits and attributes. The nature of leadership*, s. 101–124.

⁵⁰ House R.J., Hanges P.J., Javidan M., Dorfman P.W., Gupta V. (2004), *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*, Sage Publications.

⁵¹ Winkler R. (2003), *Teoretyczne modele uwarunkowań efektywności menedżera*, „Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie”, nr 597, s. 129–148.

przeciwnie: częściej wykorzystują styl autokratyczny lub transakcyjny, co może prowadzić do mniejszej skuteczności⁵².

Ważne jest również uwzględnienie wpływu interakcji między cechami osobowości lidera a cechami podwładnych. Meglino, Ravlin i Adkins (1989) wykazali w swoich badaniach, że zgodność wartości i cech osobowości między liderem a pracownikami może prowadzić do lepszego zrozumienia, zaufania oraz wyższej efektywności⁵³. Wnioski z tych badań wskazują, że liderzy, którzy mają świadomość własnych cech osobowości oraz cech swoich podwładnych, mogą lepiej dostosować swoje style przywództwa do potrzeb zespołu⁵⁴. Rozumienie cech osobowości podwładnych pozwala liderom lepiej dostosować swoje strategie zarządzania do potrzeb każdego członka zespołu. Przykładowo, niektórzy pracownicy mogą preferować bardziej autorytarny styl zarządzania, podczas gdy inni będą lepiej funkcjonować w bardziej demokratycznym środowisku. Znając te różnice, liderzy mogą personalizować swoje podejście, aby zaspokoić indywidualne potrzeby i motywacje swoich podwładnych. Dodatkowo, świadomość cech osobowości może pomóc liderom w identyfikowaniu i wykorzystywaniu różnorodności w zespole. Różne cechy osobowości mogą przyczynić się do unikatowych umiejętności i perspektyw, które mogą być wykorzystane do osiągnięcia celów organizacji⁵⁵. Liderzy mogą również tworzyć zespoły zrównoważone pod względem cech osobowości, co może prowadzić do lepszej dynamiki grupowej i synergii.

W kontekście transformacji cyfrowej, cechy osobowości liderów nabierają jeszcze większego znaczenia. Proces ten wiąże się z dynamicznymi zmianami technologicznymi i cyfrowymi w organizacjach, które wymagają elastycznego podejścia, otwartości na innowacje oraz umiejętności dostosowywania się do nowych warunków⁵⁶. Liderzy z wysoką otwartością na doświadczenia są bardziej skłonni do eksperymentowania z nowymi technologiami i narzędziami cyfrowymi, co może przyczynić się do szybszej adaptacji i osiągnięcia korzyści

⁵² Bono J.E., Judge T.A. (2004), *Personality and transformational and transactional leadership: A meta-analysis*, „Journal of Applied Psychology”, 89 (5), s. 901–910.

⁵³ Meglino B.M., Ravlin E.C., Adkins C.L. (1989), *A work values approach to corporate culture: A field test of the value congruence process and its relationship to individual outcomes*, „Journal of Applied Psychology”, 74 (3), s. 424.

⁵⁴ Tokarski S. (2006), *Kierownik w organizacji*, s. 17, Warszawa: Wydawnictwo Difin.

⁵⁵ Czarnecki L. (2011), *Biznes po prostu*, s. 20–26, Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.

⁵⁶ Kane G.C., Palmer D., Phillips A.N., Kiron D., Buckley N. (2015), *Strategy, not technology, drives digital transformation*, MIT Sloan Management Review and Deloitte University Press.

wynikających z transformacji cyfrowej. Odnoszą sukces, gdy wykazują się kreatywnością, zdolnością do nauki oraz wysoką inteligencją emocjonalną⁵⁷.

Wprowadzenie transformacji cyfrowej do organizacji często wiąże się z koniecznością zmiany kultury korporacyjnej, budowania zaufania wobec technologii oraz motywowania i wspierania pracowników w przejściu do nowego sposobu funkcjonowania. Liderzy o wysokim poziomie ekstrawersji, ugodowości i umiejętności budowania relacji interpersonalnych mogą w efektywny sposób wpływać na zaangażowanie zespołu i przyspieszenie procesu adaptacji. Transformacja cyfrowa stawia przed liderami nowe wyzwania związane z zarządzaniem zespołami zdalnymi, efektywną komunikacją czy ochroną prywatności danych⁵⁸. Liderzy, którzy potrafią zrównoważyć cechy osobowości, takie jak asertywność i ugodowość, oraz wykazują się wysoką kompetencją w zakresie zarządzania technologią, mają większe szanse na sukces w tym dynamicznym środowisku⁵⁹.

Kreatywność

Sukces liderów w organizacjach przyszłości może być również uzależniony od ich zdolności do twórczego myślenia i generowania innowacyjnych rozwiązań⁶⁰. W warunkach intensywnego rozwoju technologicznego, liderzy muszą być w stanie myśleć „poza schematami” oraz inspirować swoje zespoły do twórczego podejścia do pracy. Cecha ta jest uważana za kluczowy element sukcesu w wielu dziedzinach życia, w tym w przywództwie⁶¹. W dobie rosnącej globalizacji i konkurencji zdolność do generowania innowacyjnych pomysłów i rozwiązań jest niezbędna dla efektywnego zarządzania zespołami oraz osiągnięcia sukcesu organizacyjnego⁶². W kontekście przywództwa kreatywność odnosi się

⁵⁷ Groves K.S., Vance C.M., Paik Y. (2008), *Linking linear/nonlinear thinking style balance and managerial ethical decision-making*, „Journal of Business Ethics”, 80 (2), s. 305–325.

⁵⁸ Vial G. (2019), *Understanding digital transformation: A review and a research agenda*, „The Journal of Strategic Information Systems”, 28 (2), s. 118–144.

⁵⁹ Kane G.C., Palmer D., Phillips A.N., Kiron D., Buckley N. (2015), *Strategy, not technology, drives digital transformation*, MIT Sloan Management Review and Deloitte University Press.

⁶⁰ Amabile T.M. (1996), *Creativity in context*, Westview Press.

⁶¹ Sternberg R.J. (2004), *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*, Cambridge University Press.

⁶² Mumford M.D., Licuanan B. (2004), *Leading for innovation: Conclusions, issues, and directions*, „The Leadership Quarterly”, 15 (1), s. 163–171.

do umiejętności lidera w inspirowaniu i promowaniu innowacyjności wśród członków zespołu oraz w zarządzaniu zmianami⁶³. Badania dowodzą, że kreatywność przywódcy ma istotny wpływ na efektywność lidera oraz osiągnięcia zespołu. W badaniach przeprowadzonych przez Amabile (1996) wskazano, że liderzy, którzy promują kreatywność i innowacje, zwiększają zaangażowanie, satysfakcję oraz wydajność swoich pracowników.

Z kolei Mainemelis, Kark i Epitropaki (2015) zaobserwowali, że kreatywni liderzy są bardziej skuteczni w osiąganiu celów organizacyjnych oraz w adaptacji do zmieniającego się otoczenia⁶⁴.

Transformacja cyfrowa, będąca procesem zmian zachodzących w organizacjach na skutek wykorzystania technologii cyfrowych, ma kluczowe znaczenie dla współczesnego przywództwa i kreatywności liderów. W dobie przyspieszonej digitalizacji, kreatywność przywódców staje się jeszcze bardziej istotna, ponieważ wymaga od nich generowania innowacyjnych rozwiązań oraz strategii dostosowujących organizację do zmieniającego się otoczenia technologicznego. Kreatywni liderzy są w stanie lepiej wykorzystać możliwości, jakie niesie ze sobą transformacja cyfrowa, angażując zespoły w procesy innowacji oraz promując adaptacyjność wobec nowych technologii i modeli biznesowych. Ponadto, kreatywność przywódcy może przyczynić się do identyfikacji i wykorzystania technologii cyfrowych w celu optymalizacji procesów, zwiększenia efektywności oraz wprowadzenia nowych produktów i usług⁶⁵.

Motywacja

Motywacja jako podstawowy mechanizm psychologiczny, wpływa na działania, wybory i postawy jednostki⁶⁶. Według Bassa i Riggio (2006) motywacja – w kontekście przywództwa – odgrywa kluczową rolę w kierowaniu zespołem oraz podejmowaniu strategicznych decyzji⁶⁷. W literaturze naukowej

⁶³ Kopertyńska M.W. (2015), *Przywództwo w organizacji czynnikiem sukcesu*, s. 253–261.

⁶⁴ Mainemelis C., Kark R., Epitropaki O. (2015), *Creative leadership: A multi-context conceptualization*, „The Academy of Management Annals”, 9 (1), s. 393–482.

⁶⁵ Nambisan S., Lyytinen K., Majchrzak A., Song M. (2017), *Digital innovation management: Reinventing innovation management research in a digital world*, „MIS Quarterly”, 41 (1), s. 223–238.

⁶⁶ Deci E.L., & Ryan R.M. (2000), *The „what” and „why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*, „Psychological Inquiry”, 11 (4), s. 227–268.

⁶⁷ Bass B.M., Riggio R.E. (2006), *Transformational leadership*, Psychology Press.

poświęconej motywacji przywódcy i jej wpływu na sukces w zarządzaniu organizacjami można znaleźć różnorodne teorie i koncepcje. Istotną wydaje się teoria celów, która sugeruje, że motywacja do osiągnięcia konkretnych celów wpływa na efektywność lidera oraz jego zdolność do mobilizowania zespołu⁶⁸. Inny ważny model, teoria autodeterminacji, zakłada, że motywacja wewnętrzna jest kluczowa dla efektywności i satysfakcji przywódców, co z kolei wpływa na ich zdolność do inspirowania podwładnych⁶⁹.

Badania empiryczne przeprowadzone przez różnych naukowców również potwierdzają istnienie związku między motywacją przywódcy a sukcesem w zarządzaniu organizacjami. Gardner, Fischer, Hunt (2010) wykazali, że liderzy z wysokim poziomem motywacji do osiągnięcia sukcesu byli bardziej efektywni w realizacji celów organizacyjnych⁷⁰. Motywacja przywódcy wpływa na jego zdolność do tworzenia klimatu sprzyjającego innowacji oraz zaangażowania pracowników.

Jednym z aspektów motywacji przywódcy, który ma szczególnie istotne znaczenie dla sukcesu w zarządzaniu organizacjami, jest dążenie do samorealizacji i osobistego rozwoju⁷¹. Przywódcy dążący do samorealizacji i rozwoju często cechują się większą inicjatywą, otwartością na zmiany oraz zdolnością do adaptacji do nowych sytuacji⁷². Niezwykle ważną częścią motywacji liderów jest ich orientacja na cele społeczne i dążenie do wspierania dobra ogółu. Badania wskazują, że liderzy o wysokim poziomie troski o innych i zaangażowania w społeczne cele wykazują większą efektywność w zarządzaniu organizacjami⁷³.

Liderzy, którzy potrafią wykorzystać możliwości oferowane przez nowe technologie oraz angażować się w proces transformacji cyfrowej, mogą lepiej

⁶⁸ Locke E.A., Latham G.P. (2006), *New directions in goal-setting theory*, „Current Directions in Psychological Science”, 15 (5), s. 265–268.

⁶⁹ Deci E.L., Ryan R.M. (2000), *The „what” and „why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*, „Psychological Inquiry”, 11 (4), s. 227–268.

⁷⁰ Gardner W.L., Fischer D., Hunt J.G. (2010), *Emotional labor and leadership: A threat to authenticity?*, „The Leadership Quarterly”, 21 (3), s. 466–482.

⁷¹ Van Knippenberg D., Sitkin S.B. (2013), *A critical assessment of charismatic – transformational leadership research: Back to the drawing board?*, „The Academy of Management Annals”, 7 (1), s. 1–60.

⁷² Hannah S.T., Balthazard P.A., Waldman D.A., Jennings P.L., Thatcher R.W. (2011), *The psychological and neurological bases of leader self-complexity and effects on adaptive decision-making*, „Journal of Applied Psychology”, 96 (4), s. 463–478.

⁷³ Schaubroeck J., Lam S.S., Cha S.E. (2007), *Embracing transformational leadership: Team values and the impact of leader behavior on team performance*, „Journal of Applied Psychology”, 92 (4), s. 1020–1030.

radzić sobie z wyzwaniami związanymi z digitalizacją. Istotne jest, aby liderzy byli otwarci na zmiany, chętnie wprowadzali innowacje i potrafili skutecznie współpracować z zespołami technologicznymi⁷⁴. W kontekście transformacji cyfrowej, motywacja liderów do budowania i utrzymania kultury organizacyjnej opartej na innowacyjności oraz dążeniu do ciągłego doskonalenia staje się coraz bardziej istotna. Liderzy, którzy są zmotywowani do wprowadzania zmian oraz wspierania inicjatyw cyfrowych, mają większe szanse na osiągnięcie sukcesu w zarządzaniu procesem transformacji⁷⁵. Należy również zwrócić uwagę na fakt, że transformacja cyfrowa wprowadza nowe wyzwania dla liderów, takie jak potrzeba zarządzania wirtualnymi zespołami czy ochrona prywatności danych. W takim kontekście zdolność liderów do kształtowania swojej motywacji oraz adaptacji do nowych wymagań staje się kluczowa dla osiągnięcia sukcesu.

Nie można jednak zapominać, że motywacja przywódcy nie działa w próżni i jest ściśle związana z kontekstem organizacyjnym, w którym działa lider. Sukces lidera zależy od właściwego dopasowania jego stylu przywództwa do sytuacji i potrzeb organizacji⁷⁶. To oznacza, że nawet wysoko zmotywowani liderzy mogą napotkać trudności, jeśli ich podejście do zarządzania nie jest adekwatne do konkretnej sytuacji.

W zależności od kontekstu i rodzaju organizacji, aspekty motywacji przywódców mogą mieć różne znaczenie dla sukcesu – motywacja liderów w organizacjach non-profit różni się bowiem od motywacji liderów w sektorze komercyjnym, co ma wpływ na efektywność zarządzania w tych dwóch rodzajach organizacji⁷⁷. Sukces lidera zależy nie tylko od jego motywacji, ale również od umiejętności dostosowania swojego stylu zarządzania do specyfiki organizacji oraz sytuacji, w której się znajduje.

⁷⁴ Tumbas S., Berente N., vom Brocke J. (2018), *Digital innovation and the becoming of an organizational identity*, „The Information Society”, 34 (4), s. 246–260.

⁷⁵ Kania S. (2015), *Przywódca jako kreator zmian w organizacji*, „Management Forum”, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, vol. 3, no. 2, s. 38–43.

⁷⁶ Vroom V.H., Jago A.G. (2007), *The role of the situation in leadership*, „American Psychologist”, 62 (1), s. 17–24.

⁷⁷ Carsten M.K., Uhl-Bien M., West B.J., Patera J.L., McGregor R. (2010), *Exploring social constructions of followership: A qualitative study*, „The Leadership Quarterly”, 21 (3), s. 543–562.

Umiejętności interpersonalne

Współczesny świat biznesu stawia przed liderami wyjątkowe wyzwania. Oczekuje się od nich nie tylko wiedzy merytorycznej i doświadczenia, ale także szerokiego wachlarza umiejętności interpersonalnych. Goleman (1995) argumentował, że wiodący liderzy wykazują się wysokim poziomem empatii, umiejętnością radzenia sobie ze stresem, asertywnością, komunikatywnością oraz zdolnością do motywowania innych⁷⁸. W kolejnych latach wielu naukowców kontynuowało prace Golemana, rozszerzając i pogłębiając wiedzę na temat umiejętności interpersonalnych w kontekście przywództwa. Badania przeprowadzone przez Northouse'a (2018), wskazują na to, że umiejętność komunikacji werbalnej i niewerbalnej, zarówno na poziomie indywidualnym, jak i grupowym, jest kluczowa dla skuteczności liderów⁷⁹. Skuteczni przywódcy są w stanie przekazywać swoje przekonania, wartości i wizje w sposób zrozumiały i przekonujący, co prowadzi do zwiększonego zaangażowania i lojalności ze strony podwładnych.

Badania w dziedzinie przywództwa skupiają się również na znaczeniu umiejętności rozwiązywania konfliktów oraz budowania i utrzymania zaufania w zespołach⁸⁰. Liderzy muszą być w stanie identyfikować źródła napięć w grupie, zarówno te wynikające z indywidualnych cech osobowości, jak i zewnętrznych okoliczności, oraz stosować odpowiednie strategie mediacji i kompromisu, aby utrzymać spójność zespołu. Istnieje związek między umiejętnościami interpersonalnymi liderów a zdrowiem psychicznym i satysfakcją zawodową ich podwładnych. Przywódcy o wysokim poziomie umiejętności interpersonalnych mają podwładnych, którzy rzadziej doświadczają stresu związanego z pracą oraz wykazują większe zaangażowanie zawodowe⁸¹.

Znaczenie umiejętności interpersonalnych w przywództwie jest szczególnie widoczne w badaniach dotyczących liderów działających w międzynarodowym kontekście. Według Ang i Van Dyne (2008), kulturowa inteligencja (CQ)

⁷⁸ Goleman D. (1995), *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*, Bantam Books.

⁷⁹ Northouse P.G. (2008), *Leadership: Theory and practice*, Sage Publications.

⁸⁰ De Dreu C.K.W., Gelfand M.J. (2008), *Conflict in the workplace: Sources, functions, and dynamics across multiple levels of analysis*, w: C.K.W. De Dreu, M.J. Gelfand (red.), *The psychology of conflict and conflict management in organizations*, s. 3–54, 2008.

⁸¹ Nielsen K., Yarker J., Randall R., Munir F. (2009), *The mediating effects of team and self-efficacy on the relationship between transformational leadership, and job satisfaction and psychological well-being in healthcare professionals: A cross-sectional questionnaire survey*, „International Journal of Nursing Studies”, 46 (9), s. 1236–1244.

– zdolność do efektywnego funkcjonowania i komunikowania się z osobami o różnych tłach kulturowych – jest coraz częściej uważana za kluczowy czynnik sukcesu liderów na globalnym rynku⁸². Liderzy z wysokim poziomem CQ potrafią lepiej rozumieć potrzeby, oczekiwania i wartości pracowników o różnych tłach kulturowych, co prowadzi do lepszego zarządzania zasobami ludzkimi oraz osiągania lepszych wyników biznesowych⁸³.

W kontekście transformacji cyfrowej, której celem jest zastosowanie nowych technologii w celu optymalizacji procesów biznesowych, umiejętności interpersonalne przywódców nabierają szczególnego znaczenia. W miarę jak organizacje zaczynają wdrażać zaawansowane rozwiązania technologiczne, takie jak sztuczna inteligencja, automatyzacja czy uczenie maszynowe, rola liderów w zarządzaniu zmianą i wspieraniu pracowników w adaptacji do nowego środowiska pracy staje się kluczowa⁸⁴. Przywódcy muszą posiadać umiejętności, które pozwolą im zrozumieć i docenić wpływ technologii na ich organizacje oraz na ich zespoły. Wymaga to nie tylko wiedzy technicznej, ale także zdolności do komunikowania się z pracownikami na różnych poziomach hierarchii i z różnymi specjalizacjami.

Liderzy, którzy potrafią wykazać się empatią, umiejętnościami słuchania i zrozumienia potrzeb swoich pracowników, mogą skuteczniej radzić sobie z zarządzaniem zmianą oraz utrzymaniem zaangażowania i lojalności swoich zespołów w czasach transformacji cyfrowej. Ponadto, zdolność do szybkiego adaptowania się do zmieniających się warunków oraz otwartość na innowacje są niezbędne, aby skutecznie wdrażać i wprowadzać nowe technologie. W miarę wzrostu wykorzystywania technologii cyfrowych rośnie również potrzeba kształcenia liderów w obszarach związanych z cyberbezpieczeństwem oraz prywatnością danych⁸⁵. Umiejętności interpersonalne są istotne dla liderów, którzy muszą wdrażać i egzekwować zasady ochrony danych, zarówno wewnętrznie, jak i w relacjach z partnerami zewnętrznymi. Budowanie zaufania wewnętrznego

⁸² Ang S., Van Dyne L. (2008), *Conceptualization of cultural intelligence: Definition, distinctiveness, and nomological network*, w: S. Ang, L. Van Dyne (red.), *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications*, s. 3–15.

⁸³ Rockstuhl T., Seiler S., Ang S., Van Dyne L., Annen H. (2011), *Beyond general intelligence (IQ) and emotional intelligence (EQ): The role of cultural intelligence (CQ) on cross-border leadership effectiveness in a globalized world*, „Journal of Social Issues”, 67 (4), s. 825–840.

⁸⁴ Vial G. (2019), *Understanding digital transformation: A review and a research agenda*, „Journal of Strategic Information Systems”, 28 (2), s. 118–144.

⁸⁵ Taneja S. (2017), *Cybersecurity: Challenges for the leadership of companies in the digital age*, „Journal of Business and Management”, 19 (2), s. 40–47.

i zewnętrznego w odniesieniu do cyberbezpieczeństwa jest kluczowe dla sukcesu transformacji cyfrowej⁸⁶.

Warto również zauważyć, że liderzy, którzy posiadają silnie rozwinięte umiejętności interpersonalne, mogą być bardziej skłonni do współpracy i współtworzenia z pracownikami oraz innymi interesariuszami, co może przyczynić się do osiągnięcia lepszych wyników podczas transformacji cyfrowej. W sytuacjach, gdy transformacja cyfrowa wprowadza zmiany w strukturach organizacyjnych, zwiększa się również znaczenie umiejętności liderów w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi. W miarę jak rola pracowników ewoluuje, liderzy muszą być w stanie identyfikować i rozwijać talenty, które będą niezbędne dla przyszłości organizacji, a także wspierać rozwój kompetencji cyfrowych w swoich zespołach⁸⁷.

Badania sugerują również, że umiejętności interpersonalne przywódców mogą wpływać na sposób, w jaki organizacje podejmują decyzje dotyczące inwestycji w technologie cyfrowe. Liderzy, którzy potrafią skutecznie komunikować się z innymi interesariuszami, takimi jak inwestorzy, dostawcy technologii czy partnerzy biznesowi, są bardziej skłonni do identyfikowania możliwości, które mogą przynieść wartość dodaną dla ich organizacji⁸⁸.

Ostatecznie, w erze transformacji cyfrowej, liderzy muszą równoważyć korzyści wynikające z innowacji technologicznych z wpływem tych zmian na ludzi i organizacje. Umiejętności interpersonalne, takie jak empatia, komunikacja i zarządzanie zmianą, są niezbędne, aby osiągnąć tę równowagę i zapewnić długotrwały sukces organizacji w coraz bardziej zglobalizowanym i konkurencyjnym świecie.

Zdolności analityczne

Współczesne badania nad przywództwem zwracają uwagę na różnorodne cechy, które mogą wpływać na sukces liderów w organizacjach. Jednym z kluczowych aspektów, który został zidentyfikowany jako istotny predyktor sukcesu, są zdolności analityczne przywódcy. Sternberg (2003) definiuje umiejętności analityczne jako zdolność do rozumowania, analizowania informacji, rozwią-

⁸⁶ Sloane M., Anderson C. (2019), *A Framework for Trustworthy Cyber Security Leadership*, „The Journal of Information Warfare”, 18 (4), s. 12–27.

⁸⁷ Bunker K., Wakefield M. (2016), *Leading the agile organization: Developing the digital-ready leader*, „Development and Learning in Organizations: An International Journal”, 30 (6), s. 16–19.

⁸⁸ Berman S.J. (2012), *Digital transformation: Opportunities to create new business models*, „Strategy & Leadership”, 40 (2), s. 16–24.

zywania problemów, a także oceny i krytycznego myślenia⁸⁹. W kontekście przywództwa, zdolności analityczne odnoszą się do umiejętności lidera, by przewidywać konsekwencje swoich decyzji, interpretować sygnały rynkowe oraz podejmować właściwe działania⁹⁰. W ostatnich latach liczba badań nad tym zagadnieniem wzrosła, co pozwala na lepsze zrozumienie roli zdolności analitycznych w kontekście sukcesu przywódcy. W literaturze naukowej można znaleźć wiele badań, które potwierdzają znaczenie zdolności analitycznych w efektywnym przywództwie. Liderzy z wyższymi zdolnościami analitycznymi osiągają lepsze wyniki w pracy i są postrzegani jako bardziej skuteczni przez swoich podwładnych⁹¹. Zdolności te mają bezpośredni wpływ na sukces liderów, zarówno w kontekście organizacyjnym, jak i rynkowym⁹².

Analityczny umysł może wpływać na sposób, w jaki liderzy podejmują decyzje i zarządzają zespołami, częściej bowiem podejmują oni decyzje oparte na danych, co prowadzi do lepszych wyników dla organizacji⁹³. Warto zauważyć, że nie wszystkie badania wykazują jednoznaczny związek między zdolnościami analitycznymi a sukcesem lidera. W niektórych przypadkach wyniki badań są sprzeczne lub niejasne. Na przykład badanie przeprowadzone przez Hunter'a, Bedell-Avers'a, Mumforda (2007) sugeruje, że zdolności analityczne mają mniejszy wpływ na sukces lidera niż inne cechy, takie jak inteligencja emocjonalna czy umiejętności interpersonalne⁹⁴.

Innym istotnym aspektem, który warto uwzględnić, jest złożoność zadań, które przywódca musi wykonywać. Zdolności analityczne są szczególnie istotne dla sukcesu lidera w sytuacjach, gdy wymagane są zaawansowane umiejętności

⁸⁹ Sternberg R.J. (1994), *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*, Cambridge University Press.

⁹⁰ Mingotaud F. (1994), *Sprawny kierownik – techniki osiągania sukcesów*, s. 21–22; 75–79, Poltext.

⁹¹ Mumford M.D., Zaccaro S.J., Harding F.D., Jacobs T.O., Fleishman E.A. (2000), *Leadership skills for a changing world: Solving complex social problems*, „The Leadership Quarterly”, 11 (1), s. 11–35.

⁹² Carpenter M.A., Geletkanycz M.A., Sanders W.G. (2004), *Upper echelons research revisited: Antecedents, elements, and consequences of top management team composition*, „Journal of Management”, 30 (6), s. 749–778.

⁹³ Hambrick D.C., Mason P.A. (1984), *Upper echelons: The organization as a reflection of its top managers*, „Academy of Management Review”, 9 (2), s. 193–206.

⁹⁴ Hunter S.T., Bedell-Avers K.E., Mumford M.D. (2007), *The typical leadership study: Assumptions, implications, and potential remedies*, „The Leadership Quarterly”, 18 (5), s. 435–446.

rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji⁹⁵. W takich przypadkach, zdolności analityczne mogą być ważniejsze niż inne cechy, takie jak charyzma czy zdolności komunikacyjne. Biorąc pod uwagę powyższe argumenty, można zauważyć, że rola zdolności analitycznych w sukcesie przywódcy jest złożona i zależy od wielu czynników. Warto również zwrócić uwagę na rosnącą popularność podejścia opartego na danych w zarządzaniu organizacjami. W takim kontekście, zdolności analityczne lidera mogą być jeszcze bardziej istotne dla osiągnięcia sukcesu, ponieważ pozwala na lepsze zrozumienie otoczenia organizacji, identyfikację trendów oraz skuteczne reagowanie na zmieniające się warunki rynkowe⁹⁶.

Zdolności analityczne nie są wrodzone, lecz mogą być efektywnie rozwijane i udoskonalane w wyniku szkoleń, warsztatów czy innych form edukacji. Specjalistyczne szkolenia z zakresu analizy danych prowadzą do znaczącego wzrostu zdolności analitycznych liderów⁹⁷.

Podsumowując, zdolności analityczne są istotnym predyktorem sukcesu przywódcy, choć ich rola może być różna w zależności od kontekstu, złożoności zadań oraz innych cech przywódczych. W świetle rosnącej popularności podejścia opartego na danych w zarządzaniu organizacjami, zdolności analityczne liderów mogą być coraz bardziej istotne dla osiągnięcia sukcesu.

W otoczeniu cyfrowego postępu, liderzy muszą być w stanie efektywnie analizować i wykorzystywać dane, aby podejmować strategiczne decyzje, dostosowywać się do zmieniających się warunków rynkowych. Przywódcy, którzy posiadają umiejętności analityczne oraz są otwarci na innowacje i technologie, mają większe szanse na skuteczną realizację procesów transformacji cyfrowej w swoich organizacjach⁹⁸. Ponadto, zdolności analityczne liderów są kluczowe dla identyfikacji i oceny wartości biznesowej wynikającej z inwestycji w nowe technologie oraz dla skutecznego zarządzania zmianą⁹⁹. W związku z tym, w kontekście transformacji cyfrowej, zdolności te powinny być jeszcze bardziej

⁹⁵ Kozłowski S.W.J., Ilgen D.R. (2006), *Enhancing the effectiveness of work groups and teams*, „Psychological Science in the Public Interest”, 7 (3), s. 77–124.

⁹⁶ Skrzypek E. (2016), *Organizacje oparte na wiedzy w warunkach nowej gospodarki*, s. 11–25, Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach.

⁹⁷ Arthur W.Jr., Bennett W.Jr., Edens P.S., Bell S.T. (2003), *Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features*, „Journal of Applied Psychology”, 88 (2), s. 234–245.

⁹⁸ Bughin J., Hazan E. (2017), *The case for digital reinvention*, „McKinsey Quarterly”, 3, s. 27–39.

⁹⁹ Matt C., Hess T., Benlian A. (2015), *Digital transformation strategies*, „Business & Information Systems Engineering”, 57 (5), s. 339–343.

doceniane i rozwijane. Organizacje powinny inwestować w szkolenia i programy rozwojowe, które pomogą liderom zrozumieć i wykorzystać potencjał nowych technologii oraz podejmować decyzje oparte na danych¹⁰⁰. W ten sposób zdolności analityczne liderów mogą przyczynić się do przyspieszenia procesów transformacji cyfrowej oraz osiągnięcia długoterminowego sukcesu organizacji.

Warto jednak zwrócić uwagę, że transformacja cyfrowa to proces dynamiczny i wymagający ciągłej adaptacji do zmieniających się warunków. Dlatego też, liderzy organizacji powinni być świadomi, że wymienione psychologiczne wyznaczniki sukcesu to jedynie fundamenty, na których mogą budować swoją skuteczność. Liderzy muszą też być elastyczni i otwarci na zmiany, by być w stanie dostosować się do nowych sytuacji i wyzwań.

Konkluzja

W miarę jak przyspieszał postęp technologiczny, liderzy w organizacjach musieli przystosować się do nowych wyzwań i zmienić swoje podejście do zarządzania zespołami. W przeszłości, gdy postęp nie był tak zauważalny, liderzy mogli skupiać się na twardych kompetencjach i technicznym *know-how*. Współczesny świat wymaga jednak od liderów nie tylko wiedzy technicznej, ale także wysokiej inteligencji emocjonalnej, kreatywności, umiejętności interpersonalnych oraz zdolności analitycznych. Organizacje powinny inwestować w rozwój tych umiejętności w celu poprawy efektywności przywództwa, zarówno na szczeblu indywidualnym, jak i zespołowym. W miarę jak technologia będzie się rozwijać, tak samo muszą rozwijać się umiejętności i kompetencje liderów, aby sprostać wyzwaniom przyszłości.

Porównując obecne podejścia liderów do tych stosowanych w przeszłości, gdy postęp technologiczny nie był tak zauważalny, można zaobserwować, jak wiele zmian musiało zajść w podejściu liderów, aby mogli oni nadążyć za postępem i rozwojem. Wprowadzenie nowych technologii oraz świadomość roli miękkich kompetencji w zarządzaniu zespołami wymagało od nich większej elastyczności i otwartości na zmiany. Zmiana w podejściu do pracowników, polegająca na szanowaniu i docenianiu ich wkładu w życie organizacji, pozwala na budowanie silnych, zaangażowanych zespołów. Sukces przywódców opiera się teraz na zdolności do nawiązania głębokich więzi z członkami zespołu,

¹⁰⁰ Bharadwaj A., El Sawy O.A., Pavlou P.A., Venkatraman N. (2013), *Digital business strategy: Toward a next generation of insights*, „MIS Quarterly”, 37 (2), s. 471–482.

rozumienia ich potrzeb i aspiracji, a także na elastyczności w dostosowywaniu się do szybko zmieniającego się środowiska.

Nadzwyczaj istotna jest kompatybilność umiejętności interpersonalnych z wiedzą techniczną w kontekście przyspieszonej transformacji cyfrowej. Współcześni liderzy muszą być nie tylko zdolni do śledzenia najnowszych trendów i innowacji technologicznych, ale także do kształtowania kultury organizacyjnej, która promuje zaangażowanie, innowacyjność i współpracę.

Sprostanie wymogom współczesnego świata stawia przed liderami konieczność bycia na bieżąco z postęпами technologicznymi oraz wiedzy, jak w pełni wykorzystać potencjał narzędzi cyfrowych w zarządzaniu zasobami ludzkimi i procesami biznesowymi. Ważne jest, aby wiedza ta była przekazywana w całej organizacji, w celu osiągnięcia jak największego stopnia transformacji cyfrowej. Transformacja cyfrowa to proces dynamiczny i wymagający ciągłej adaptacji do zmieniających się warunków.

W dobie postępującej transformacji cyfrowej liderzy organizacji powinni być świadomi, że wymienione psychologiczne wyznaczniki sukcesu, takie jak inteligencja emocjonalna, zdolność do pracy zespołowej, czy umiejętność efektywnego zarządzania stresem, to jedynie fundamenty, na których mogą budować swoją skuteczność. W miarę jak otaczający świat ewoluuje, liderzy muszą być elastyczni i otwarci na zmiany, by być w stanie dostosować się do nowych sytuacji i wyzwań. W obliczu postępujących zmian, psychologiczne predyktory sukcesu mogą ulegać zmianom. Dlatego ważne jest monitorowanie najnowszych badań naukowych i prowadzenie własnych analiz wewnętrznych, które mogą pomóc organizacjom w identyfikacji i rozwijaniu kluczowych kompetencji wśród liderów oraz zespołów.

BIBLIOGRAFIA

- Amabile T.M. (1996), *Creativity in context*, Westview Press.
- Ancona D.G., Caldwell D.F. (1992), *Bridging the boundary: External activity and performance in organizational teams*, „Administrative Science Quarterly”, 37 (4).
- Ang S., Van Dyne L. (2008), *Conceptualization of cultural intelligence: Definition, distinctiveness, and nomological network*, w: S. Ang, L. Van Dyne (red.), *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications*.
- Arthur W. Jr., Bennett W. Jr., Edens P.S., Bell S.T. (2003), *Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features*, „Journal of Applied Psychology”, 88 (2).
- Bar-On R. (2006), *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)*, „Psicothema”, 18.

- Barrick M.R., Mount M.K. (1991), *The Big Five personality dimensions and job performance: a meta-analysis*, „Personnel Psychology”, 44 (1).
- Bass B.M., Riggio R.E. (2006), *Transformational leadership*, Psychology Press.
- Baumeister R.F., Vohs K.D. (2007), *Self-regulation, ego depletion, and motivation*, „Social and Personality Psychology Compass”, 1 (1).
- Berman S.J. (2012), *Digital transformation: Opportunities to create new business models*, „Strategy & Leadership”, 40 (2).
- Bharadwaj A., El Sawy O.A., Pavlou P.A., Venkatraman N. (2013), *Digital business strategy: Toward a next generation of insights*, „MIS Quarterly”, 37 (2).
- Bono J.E., & Judge T.A. (2004), *Personality and transformational and transactional leadership: A meta-analysis*, „Journal of Applied Psychology”, 89(5).
- Bughin J., Hazan E. (2017), *The case for digital reinvention*, „McKinsey Quarterly”, 3.
- Bunker K., Wakefield M. (2016), *Leading the agile organization: Developing the digital-ready leader*, „Development and Learning in Organizations: An International Journal”, 30 (6).
- Cabello R., Fernández-Berrocal P., Aluja A. (2016), *The role of emotional intelligence in predicting leadership and related work behavior*, w: J.M. Brown, *Leadership in the 21st century*, Nova Science Publishers.
- Carpenter M.A., Geletkanycz M.A., Sanders W.G. (2004), *Upper echelons research revisited: Antecedents, elements, and consequences of top management team composition*, „Journal of Management”, 30 (6).
- Carsten M.K., Uhl-Bien M., West B.J., Patera J.L., McGregor R. (2010), *Exploring social constructions of followership: A qualitative study*, „The Leadership Quarterly”, 21 (3).
- Carver C.S., Scheier M.F. (2001), *On the Self-Regulation of Behavior*, Cambridge University Press.
- Cascio W.F., Montealegre R. (2020), *Leading in the Digital Age: Essential Skills and Strategies for Managing Remote Teams*, „Business Horizons”, 63 (6).
- Clarke N. (2010), *Emotional intelligence abilities and their relationships with team processes*, „Team Performance Management”, 16 (1/2).
- Cropanzano R., Howes J.C., Grandey A.A., Toth P. (2017), *The relationship of organizational politics and support to work behaviors, attitudes, and stress*, „Journal of Organizational Behavior”, 18 (2).
- Cross R., Parker A. (2004), *The hidden power of social networks: Understanding how work really gets done in organizations*, Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Czarnecki L. (2011), *Biznes po prostu*, Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.
- De Dreu C.K.W., Gelfand M.J. (2008), *Conflict in the workplace: Sources, functions, and dynamics across multiple levels of analysis*, w: C.K.W. De Dreu, M.J. Gelfand (red.), *The psychology of conflict and conflict management in organizations*, 2008.
- Deci E.L., Ryan R.M. (2000), *The „what” and „why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*, „Psychological Inquiry”, 11 (4).

- Den Hartog D.N., Koopman P.L. (2001), *Leadership in organizations*, w: N. Anderson, D.S. Ones, H.K. Sinangil, C. Viswesvaran (Eds.), *Handbook of Industrial, Work, and Organizational Psychology*, Vol. 2.
- Derks D., Fischer A.H., Bos A.E.R. (2008), *The role of emotion in computer-mediated communication: A review*, „Computers in Human Behavior”, 24 (3).
- Downes S. (2007), *An introduction to connective knowledge*, w: T. Hug (red.), *Media, knowledge & education – Exploring new spaces, relations and dynamics in digital media ecologies*, Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Drucker P. (2011), *The age of social transformation*, „The Atlantic Monthly”, 274 (5).
- Fiedler F.E. (2006), *The contingency model: A theory of leadership effectiveness*, w: J.G. Hunt, B.R. Baliga, H.P. Dachler, C.A. Schriesheim, *Emerging leadership vistas*, Lexington, MA: Lexington Books.
- Gardner H. (1985), *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*, New York: Basic Books.
- Gardner W.L., Fischer D., Hunt J.G. (2010), *Emotional labor and leadership: A threat to authenticity?*, „The Leadership Quarterly”, 21 (3).
- George J.M. (2000), *Emotions and leadership: The role of emotional intelligence*, „Human Relations”, 53 (8).
- Ghiță S., Grecu G.M., Popa I. (2018), *The impact of emotional intelligence on leadership performance in the digital age*, „Management Dynamics in the Knowledge Economy”, 6 (3).
- Goleman D. (1995), *Emotional Intelligence*, New York: Bantam Books.
- Goleman D. (1998), *Working with Emotional Intelligence*, New York: Bantam Books.
- Grant A.M. (2017), *The third generation' of workplace coaching: Creating a culture of quality conversations*, „Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice”, 10 (1).
- Groves K.S., Vance C.M., Paik Y. (2008), *Linking linear/nonlinear thinking style balance and managerial ethical decision-making*, „Journal of Business Ethics”, 80 (2).
- Gunkel M., Schlaegel C., Taras V. (2016), *Cultural values, emotional intelligence, and conflict handling styles: A global study*, „Journal of World Business”, 51 (4).
- Hambrick D.C., Mason P.A. (1984), *Upper echelons: The organization as a reflection of its top managers*, „Academy of Management Review”, 9 (2).
- Hammond J.S., Keeney R.L., Raiffa H. (1998), *The hidden traps in decision making*, „Harvard Business Review”, 76 (5).
- Hannah S.T., Avolio B.J., Walumbwa F.O. (2011), *Relationships between authentic leadership, moral courage, and ethical and pro-social behaviors*, „Business Ethics Quarterly”, 21 (4).
- Hannah S.T., Balthazard P.A., Waldman D.A., Jennings P.L., Thatcher R.W. (2011), *The psychological and neurological bases of leader self-complexity and effects on adaptive decision-making*, „Journal of Applied Psychology”, 96 (4).

- Hooijberg R., Hunt J.G., Dodge G.E. (1997), *Leadership complexity and development of the leaderplex model*, „Journal of Management”, 23 (3).
- House R.J., Aditya R.N. (1997), *The social scientific study of leadership: Quo vadis?*, „Journal of Management”, 23 (3).
- House R.J., Hanges P.J., Javidan M., Dorfman P.W., Gupta V. (2004), *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*, Sage Publications.
- Hunter S.T., Bedell-Avers K.E., Mumford M.D. (2007), *The typical leadership study: Assumptions, implications, and potential remedies*, „The Leadership Quarterly”, 18 (5).
- Judge T.A., Bono J.E., Ilies R., Gerhardt M.W. (2002), *Personality and leadership: a qualitative and quantitative review*, „Journal of Applied Psychology”, 87 (4).
- Judge T.A., Bono J.E. (2000), *Five-factor model of personality and transformational leadership*, „Journal of Applied Psychology”, 85 (5).
- Kane G.C., Palmer D., Phillips A.N., Kiron D., Buckley N. (2015), *Strategy, not technology, drives digital transformation*, MIT Sloan Management Review and Deloitte University Press.
- Kania S. (2015), *Przywódca jako kreator zmian w organizacji*, „Management Forum”, vol. 3, nr 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu.
- Kearney S., Greenan K. (2020), *Effective Leadership Communication in the Digital Age: Strategies for Maximizing Remote Team Collaboration and Engagement*, „International Journal of Business Communication”, 57 (4), s. 489–508.
- Kociszewska-Panaszek M., Panaszak A. (2010), *Przywództwo w organizacji*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie” 11, z. 13 Determinanty efektywnego zarządzania jednostką gospodarczą.
- Koman E.S., Wolff S.B. (2008), *Emotional intelligence competencies in the team and team leader: A multi-level examination of the impact of emotional intelligence on team performance*, „Journal of Management Development”, 27 (1).
- Kopertyńska M.W. (2015), *Przywództwo w organizacji czynnikiem sukcesu*, „Przeгляд Prawa i Administracji”, 103, s. 253–261.
- Korzeniowski L.F. (2011), *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Kozłowski S.W.J., Ilgen D.R. (2006), *Enhancing the effectiveness of work groups and teams*, „Psychological Science in the Public Interest”, 7 (3).
- Kraczla M. (2017), *Osobowość jako czynnik zachowań menedżerskich w świetle teorii wielkiej piątki*, „Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie”, Politechnika Śląska, z. 105.
- Locke E.A., Latham G.P. (2006), *New directions in goal-setting theory*, „Current Directions in Psychological Science”, 15 (5).
- Mainemelis C., Kark R., Epitropaki O. (2015), *Creative leadership: A multi-context conceptualization*, „The Academy of Management Annals”, 9 (1).

- Matt C., Hess T., Benlian A. (2015), *Digital transformation strategies*, „Business & Information Systems Engineering”, 57 (5).
- Mayer J.D., Salovey P. (1997), *What is emotional intelligence?*, w: P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), „Emotional development and emotional intelligence: educational implications”, New York: Basic Books.
- Mazurek-Kucharska B. (2006), *Kompetencje i osobowość efektywnego przywódcy (Competence and personality of an effective leader)*, w: T. Rostkowski (red.), „Rozwój kompetencji przywódczych w Polsce. Raport z badań”, Warszawa: Szkoła Główna Handlowa.
- Meglino B.M., Ravlin E.C., Adkins C.L. (1989), *A work values approach to corporate culture: A field test of the value congruence process and its relationship to individual outcomes*, „Journal of Applied Psychology”, 74 (3).
- Mingotaud F. (1994), *Sprawny kierownik – techniki osiągnięcia sukcesów*, Warszawa: Poltext.
- Mumford M.D., Licuanan B. (2004), *Leading for innovation: Conclusions, issues, and directions*, „The Leadership Quarterly”, 15 (1).
- Mumford M.D., Zaccaro S.J., Harding F.D., Jacobs T.O., Fleishman E.A. (2000), *Leadership skills for a changing world: Solving complex social problems*, „The Leadership Quarterly”, 11 (1).
- Nambisan S., Lyytinen K., Majchrzak A., Song M. (2017), *Digital innovation management: Reinventing innovation management research in a digital world*, „MIS Quarterly”, 41 (1).
- Neubert M.J., Kacmar K.M., Carlson D.S., Chonko L.B., Roberts J.A. (2008), *Regulatory focus as a mediator of the influence of initiating structure and servant leadership on employee behavior*, „Journal of Applied Psychology”, 93 (6).
- Nielsen K., Yarker J., Randall R., Munir F. (2009), *The mediating effects of team and self-efficacy on the relationship between transformational leadership, and job satisfaction and psychological well-being in healthcare professionals: A cross-sectional questionnaire survey*, „International Journal of Nursing Studies”, 46 (9).
- Northouse P.G. (2008), *Leadership: Theory and practice*, Sage Publications.
- Palmer B., Walls M., Burgess Z., Stough C. (2001), *Emotional intelligence and effective leadership*, „Leadership & Organization Development Journal”, 22 (1).
- Patterson S.E. (2008), *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*, w: Goleman D., Boyatzis R., McKee A., „Journal of Applied Christian Leadership”, Vol. 2: No. 2.
- Riggio R.E., Reichard R.J. (2008), *The emotional and social intelligences of effective leadership: An emotional and social skill approach*, „Journal of Managerial Psychology”, 23 (2).
- Rockstuhl T., Seiler S., Ang S., Van Dyne L., Annen H. (2011), *Beyond general intelligence (IQ) and emotional intelligence (EQ): The role of cultural intelligence (CQ)*

- on cross-border leadership effectiveness in a globalized world*, „Journal of Social Issues”, 67 (4).
- Rosete D., Ciarrochi J. (2005), *Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness*, „Leadership & Organization Development Journal”, 26 (5).
- Salovey P., Mayer J.D. (1990), *Emotional intelligence*, „Imagination, Cognition and Personality”, 9 (3).
- Schaubroeck J., Lam S.S., Cha S.E. (2007), *Embracing transformational leadership: Team values and the impact of leader behavior on team performance*, „Journal of Applied Psychology”, 92 (4).
- Siemens G. (2005), *Connectivism: A learning theory for the digital age*, „International Journal of Instructional Technology and Distance Learning”, 2 (1).
- Skrzypek E. (2016), *Organizacje oparte na wiedzy w warunkach nowej gospodarki*, Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach.
- Sloane M., Anderson C. (2019), *A Framework for Trustworthy Cyber Security Leadership*, „The Journal of Information Warfare”, 18 (4).
- Sternberg R.J. (2003), *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*, Cambridge University Press.
- Taneja S. (2017), *Cybersecurity: Challenges for the leadership of companies in the digital age*, „Journal of Business and Management”, 19 (2).
- Tangney J.P., Baumeister R.F., Boone A.L. (2004), *High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success*, „Journal of Personality”, 72 (2).
- Taylor S., Johnson L. (2021), *Digital technologies and leadership: Embracing AI and knowledge management systems for effective team management*, „Journal of Digital Innovation”, 5 (2).
- Tokarski S. (2006), *Kierownik w organizacji*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Tumbas S., Berente N., vom Brocke J. (2018), *Digital innovation and the becoming of an organizational identity*, „The Information Society”, 34 (4).
- Uhl-Bien M., Riggio R.E., Lowe K.B., Carsten M.K. (2014), *Followership theory: A review and research agenda*, „The Leadership Quarterly”, 25 (1).
- Van Knippenberg D., Sitkin S.B. (2013), *A critical assessment of charismatic–transformational leadership research: Back to the drawing board?*, „The Academy of Management Annals”, 7 (1).
- Van Rooy D.L., Viswesvaran C. (2004), *Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net*, „Journal of Vocational Behavior”, 65 (1).
- Van Vugt M., Hogan R., Kaiser R.B. (2008), *Leadership, followership, and evolution: some lessons from the past*, „American Psychologist”, 63 (3).

- Vial G. (2019), *Understanding digital transformation: A review and a research agenda*, „The Journal of Strategic Information Systems”, 28 (2).
- Vroom V.H., Jago A.G. (2007), *The role of the situation in leadership*, „American Psychologist”, 62 (1).
- Westerman G., Calmėjane C., Bonnet D., Ferraris P., McAfee A. (2011), *Digital Transformation: A Roadmap for Billion-Dollar Organizations*, MIT Center for Digital Business and Capgemini Consulting.
- Winkler R. (2003), *Teoretyczne modele uwarunkowań efektywności menedżera*, „Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie”, nr 597.
- Zaccaro S.J., Kemp C., Bader P. (2004), *Leader traits and attributes. The nature of leadership*, w: J. Antonakis, A. Cianciolo, R. Sternberg (Eds.), *The Nature of Leadership*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

STRESZCZENIE

W dobie szybko postępującego rozwoju technologii rola liderów staje się coraz bardziej kluczowa dla sukcesu organizacji. Wymagane kompetencje, takie jak inteligencja emocjonalna, kreatywność, zdolności analityczne czy umiejętności interpersonalne, nabierają coraz większego znaczenia. Niniejszy artykuł skupia się na analizie wpływu kognitywizmu i kolektywizmu na rolę lidera oraz na badaniu psychologicznych predyktorów sukcesu, takich jak inteligencja emocjonalna, osobowość, kreatywność, motywacja, umiejętności interpersonalne i zdolności analityczne. Osoby pretendujące do roli lidera powinny inwestować w rozwój tych umiejętności, aby poprawić efektywność przywództwa na szczeblu indywidualnym i zespołowym. Wraz z rozwojem technologii liderzy muszą również rozwijać swoje kompetencje, aby sprostać wyzwaniom przyszłości. Wiedza na ten temat może pomóc w wyłanianiu liderów, którzy będą zdolni do pomyślnego prowadzenia organizacji przez okres dynamicznych zmian, zachowując jednocześnie poczucie wspólnoty i zaangażowania pracowników.

Podkreślenie roli dobrze rozwiniętych umiejętności interpersonalnych i społecznych liderów w kontekście szybkiego postępu technologicznego jest niezbędne dla zrozumienia wyzwań, jakim muszą sprostać współczesne organizacje. Wiedza na ten temat może pomóc w przyszłości w wyłanianiu liderów, którzy będą zdolni do pomyślnego prowadzenia organizacji przez okres dynamicznych zmian, zachowując jednocześnie poczucie wspólnoty i zaangażowania pracowników.

SŁOWA KLUCZOWE: kognitywizm, kolektywizm, inteligencja emocjonalna, osobowość, motywacja, transformacja cyfrowa

SUMMARY

In the era of rapidly progressing technological development, the role of leaders is becoming increasingly crucial for the success of organizations. Required competencies, such as emotional intelligence, creativity, analytical skills, and interpersonal abilities, are gaining greater importance. This study focuses on the analysis of the influence of cognitivism and connectivism on the role of a leader and the examination of psychological predictors of success, such as emotional intelligence, personality, creativity, motivation, interpersonal skills, and analytical abilities. Modern organizations should invest in the development of these skills to improve leadership effectiveness at both the individual and team levels. As technology evolves, leaders must also develop their competencies to meet the challenges of the future. Knowledge on this subject can help in the future in identifying leaders who will be capable of successfully guiding organizations through periods of dynamic change while maintaining a sense of community and employee engagement.

Emphasizing the role of leaders' well-developed interpersonal and social skills in the context of rapid technological progress is essential to understanding the challenges that modern organizations must meet. Knowing this can help in the future, in selecting leaders who will be able to successfully lead the organization through a period of dynamic change, while maintaining a sense of community and employee involvement.

KEYWORDS: cognitivism, collectivism, emotional intelligence, personality, motivation, digital transformation

KATARZYNA POTACZAŁA-PERZ – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
MARCIN PERZ – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 4.10.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.12.2023

Studenci kierunku nauczycielskiego wobec kryzysowej edukacji zdalnej

Students of the teaching faculty in the face of the crisis remote education

DOI 10.25951/12949

„Mistrz i uczeń muszą żyć w zastanej przez siebie rzeczywistości,
którą dziś tworzy także cyberprzestrzeń...”

Władysław Zaczyński

Wprowadzenie

Na temat edukacji w czasach pandemii koronawirusa COVID-19 napisano już wiele. Powstały obszerne raporty, monografie czy teksty naukowe ukazujące różne aspekty kształcenia w czasie, gdy „edukacja przyszłości w jednej chwili stała się edukacją teraźniejszości (...)” (Baron-Polańczyk, Warzocha 2022, s. 33). Empiria dotycząca kształcenia zdalnego koncentrowała się na uczniach, nauczycielach czy narzędziach cyfrowych umożliwiających kontynuację edukacji w warunkach odmiennych od dotychczasowych. Te jakże inne okoliczności wymusiły niejako na podmiotach w niej uczestniczących korzystanie z rozlicznych dobrodziejstw technologicznych dedykowanych edukacji, a kreujących zupełnie nowy proces nauczania-uczenia się. Po tym doświadczeniu trwającym prawie dwa lata można przypuszczać, że dziś kształcenie na odległość nie stanowi żadnych tajemnic. Jednak przypuszczenie to jest złudnym. Badacze wielu ośrodków akademickich kontynuują działania naukowe w zakresie tego wieloaspektowego zagadnienia, jakim jest edukacja zapośredniczona przez media cyfrowe, gdyż nadal wiele obszarów wymaga uwagi, refleksji, wyciągnięcia wniosków. Także autorzy niniejszego tekstu ponownie podjęli się realizacji badań, których celem było zdobycie wiedzy na temat doświadczania edukacji zdalnej przez studentów kierunku nauczycielskiego.

Edukacja zdalna w murach Alma Mater

W roku 2020 i 2021 niemal cały glob został dotknięty kryzysem epidemiologicznym na skutek szerzącego się wirusa SARS-CoV-2, ukazując wielopłaszczyznowe i niebezpieczne oblicze epidemii. Zaistniała sytuacja zmusiła ludzkość do wykorzystywania nowych technologii – na niespotykaną dotąd skalę i w wielu obszarach życia. Często tylko przy ich udziale można było realizować podstawowe aspekty życiowe. Zmianami, które nastąpiły w marcu 2020 roku, zostały dotknięte również placówki oświaty, w tym uczelnie wyższe, nakreślając odmienny od dotychczasowego ład edukacyjny. Realia, w których z dnia na dzień znalazły się wszystkie podmioty edukacji, wyznaczyły nowe wyzwania – towarzyszyły temu chaos i niepewność, wiele pytań pozostających bez odpowiedzi oraz niespotykane dotąd trudności potęgowane lękiem o niepewne jutro. W obliczu takiej rzeczywistości uczelnie wyższe zgodnie z rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego (2020) zawiesiły zajęcia dydaktyczne, tym samym realizując zobowiązanie kształcenia na odległość w okresie czasowego ograniczenia ich funkcjonowania. Zatem zgodnie z literą prawa „na skalę krajową rozpoczął się wielki proces transferowania tradycyjnej edukacji z trybu off-line do trybu on-line (...). Nadszedł czas, gdy nowe technologie stały się nieodzownym partnerem podmiotów uczestniczących w procesie kształcenia” (Winiarczyk, Warzocha 2021, s. 62). Ta jakże odmienna od dotychczasowej rzeczywistość edukacyjna sprawiła, że środowiska akademickie stanęły w obliczu sytuacji nietypowej i rozpoczął się proces mierzenia się z nową codziennością nakreślaną przez pandemię, której nie dało się przewidzieć nawet w najczarniejszych scenariuszach.

W murach Alma Mater miejsce realizowanej do tego czasu edukacji tradycyjnej zajęła edukacja on-line, stając się tym samym podstawowym nurtem nauczania, podczas gdy wcześniej stanowiła ona jedynie jego marginalną formę. Przed pandemią kształcenie zdalne na polskich uczelniach wyższych stosowano jako dodatkową formę edukacji bądź dopełnienie nauczania tradycyjnego (zob. Romaniuk 2019, s. 25–29; Małeńczyk, Gładysz 2019, s. 35–39). W sytuacji kryzysu epidemiologicznego ciągłość procesu kształcenia studentów stała się możliwa dzięki e-learningowi, a przy tym implementacji internetu oraz narzędzi cyfrowych, których w tamtym momencie zasoby uczelniane bezzwłocznie weryfikowano, gdyż bez odpowiedniego sprzętu i infrastruktury internetowej ta forma kształcenia nie może być realizowana (Szempruch 2022, s. 52). Jednym z większych problemów okazał się nie tyle deficyt urządzeń cyfrowych, choć on również występował, co bardziej brak

przygotowania metodycznego w zakresie przeniesienia zajęć tradycyjnych do świata wirtualnego oraz brak wystarczających kompetencji cyfrowych nauczycieli (Plebańska, Szyller, Sieńczewska 2020, s. 14), a także brak praktyki w kształceniu na odległość. Większość wykładowców, ale również studentów, jedynie z teorii znała zagadnienie edukacji zdalnej, którą wówczas wdrażano, a która – jak podaje Jacek Pyżalski – „musi być prowadzona z dużą pedagogiczną mądrością i rozwagą” (2020, s. 25). Wdrożenie to jest procesem złożonym i wieloetapowym, uwzględniającym odpowiednie przygotowanie w dwu wzajemnie na siebie oddziałujących obszarach: technologicznym i kompetencyjnym (Ptaszek 2020, s. 33). Pandemia sprawiła, że ten wieloetapowy rozłożony w czasie proces wprowadzania e-learningu nie mógł być zrealizowanym, gdyż dydaktycy niemal natychmiastowo zostali zobligowani do przejścia z pracy bezpośredniej w murach uczelni, na tę realizowaną w wirtualnej sali wykładowej. Czas ten nie należał do łatwych. Nauczyciele bez żadnego praktycznego przygotowania do pracy na odległość, niemal po omacku starali się kontynuować proces kształcenia studentów. Wywołało to chaos, który z czasem ustępował, gdyż w ośrodkach akademickich rektorzy, dysponując pełną swobodą w administrowaniu edukacją zdalną w swoich placówkach, zaczęli wprowadzać rozwiązania umożliwiające i ułatwiające ciągłość procesu dydaktycznego. Ponadto MNiSW utworzyło centrum pomocy dla nauczających zdalnie oraz zarekomendowało działania mające na celu wspieranie wykładowców w tej formie edukacji. Obok rekomendacji zamieszczono także przykłady materiałów cyfrowych objętych wolną licencją lub przeniesionych do domeny publicznej. Otwarte Zasoby Edukacyjne przeznaczone dla uczelni miały być pomocne zarówno dla wykładowców, jak i studentów w zdobywaniu wiedzy i umiejętności. Znalazły się tam m.in. Cyfrowa Biblioteka Narodowa POLO-NA, Otwarte Zasoby czy Pomorska Biblioteka Cyfrowa. Ministerstwo wskazało również bezpłatną platformę edukacyjną służącą do zdalnego studiowania i uczenia się – NAVOICA, oraz aplikację wspierającą nauczanie przedmiotów ścisłych – e-nauczanie (MEiN, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/rekomendacje-mnisw-dotyczace-ksztalcenia-zdalnego>).

Edukacja zdalna realizowana na uczelniach sprawiła, że wykładowcy (jak i studenci) uczestniczyli w ekspresowym kursie z obsługi narzędzi cyfrowych służących do kształcenia, co sprawiło, że z każdym kolejnym tygodniem adaptowali się do nowych warunków i zdobywali doświadczenie w skutecznej i efektywnej organizacji kształcenia na odległość, chociażby dzięki sprawniejszemu wykorzystywaniu aplikacji służących do tego celu, czy opanowaniu obsługi platform edukacyjnych stanowiących fundament zdalnej pracy

dydaktycznej. Pomocne było także korzystanie z doświadczenia w edukacji zdalnej większych ośrodków akademickich, tj. Uniwersytetu Warszawskiego czy Uniwersytetu Jagiellońskiego, który w pierwszych dniach wejścia w życie e-learningu zakomunikował, że oprócz pracy na oficjalnej platformie zdalnego nauczania – PEGAZ UJ – będzie również korzystał m.in. z Microsoft Teams'a oraz narzędzi społecznościowych, których możliwości – jak podaje Dorota Siemieniecka (2020, s. 178) – w polskiej praktyce edukacyjnej wciąż nie są w pełni wykorzystywane.

Pandemia sprawiła, że na wiele miesięcy edukacja zdalna stała się codzienną praktyką nauczycieli akademickich i studentów, tym samym urzeczywistniając ideę nauczania bez granic. Co więcej, wprowadzone na uczelniach wyższych kształcenie na odległość realizowało wyzwanie stawiane szkolnictwu wyższemu, a wyszczególnione w edycji *The NMC Horizon Report: 2012 Higher Education Edition* (2012). Był to czas szeroko pojętych innowacji w obszarze kształcenia, czego doświadczało około 93,138 tys. wykładowców oraz 1 230,3 tys. studentów (GUS 2019, s. 1–2), wśród których potrzeba edukacji w tym trudnym czasie pozostała, a nawet wzrosła, na skutek osłabienia innych aktywności (Czarkowski, Malinowski, Strzelec, Tanaś 2020, s. 9), których nie mieli możliwości realizować z powodu szerzącej się pandemii COVID-19.

Studenci – „nowe pokolenie”

Autorem tego określenia jest czołowy autorytet w dziedzinie wpływu technologii na biznes i społeczeństwo – Don Tapscott (2010), który uważa, że młodzi ludzie to „nowe pokolenie” stanowiące „nowy gatunek człowieka”. To generacja, której „świat w znacznej mierze jest światem mediów, multimediów, nowinek technologicznych, jest wirtualnym światem, którego można dotknąć, jest środowiskiem, w którym młodzi ludzie żyją na co dzień” (Warzocha, Winiarczyk 2019, s. 124).

Obecni studenci to w głównej mierze generacja „Z”, czyli osoby urodzone w latach 1995–2010 – to tzw. „postmilenialsi” czy pokolenie XD, C, @, IGen (iGeneracja). Nie pamiętają oni czasów sprzed internetu, a na co dzień towarzyszy im informatyzacja życia. Ich świat przesiąknięty jest mediami cyfrowymi oraz stale pojawiającymi się nowymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi (dalej: TIK). W takim świecie wzrastają od najmłodszych lat, co sprawia, że jest on dla nich naturalną przestrzenią komunikacyjną, informacyjną i edukacyjną (Winiarczyk, Warzocha 2020, s. 216) – jest przestrzenią życiową,

w której się urodzili i w której żyją, z pełnoprawnym aplikowaniem nowinek technologicznych niemal do każdego obszaru funkcjonowania. To pokolenie dość szczególne, dla którego globalna sieć jest powszechnym środowiskiem, w którym niejednokrotnie potrafią działać bardziej operatywnie niż w tym realnym (Rogozińska, Winiarczyk 2019, s. 13–14), stąd nie dziwi stwierdzenie Dona Tapscotta (2010), że „pokolenie sieci” znajduje wolność w domu, przed ekranem telefonu czy komputera.

Pokolenie to jest odmienne od wszystkich pozostałych. Jak podaje Jean Twenge (2019), dojrzewa wolniej i wyrasta na bardziej znerwicowane, choć jednocześnie bardziej tolerancyjne i bezpieczne. Władysław Paluchowski (2009, s. 12) wskazuje, że specyficznymi cechami studentów „pokolenia sieci” jest: innowacyjność, eksploracja, wysoka tolerancja, akceptacja religijna, rasowa, kulturowa, otwartość na doświadczenie i poczucie niezależności. Z kolei wspomniany już Don Tapscott (2010, s. 140) wymienia: wolność, dopasowywanie do własnych potrzeb, uważną obserwację, wiarygodność, współpracę, rozrywkę oraz szybkie tempo życia. Należy także dodać pokolenie to jest bardzo ambitne, skoncentrowane na własnej karierze zawodowej z czym, jak można przypuszczać, wiąże się coraz późniejsze podejmowanie decyzji o wejściu w trwałą związek i założenie rodziny, odraczenie postanowienia urodzenia pierwszego i kolejnego dziecka, ale i opuszczenie domu rodzinnego, samodzielne zamieszkanie, prowadzenie własnego gospodarstwa domowego oraz podjęcie stabilnej pracy (Brzezińska, Kaczan, Piotrowski, Rękosiewicz 2011, s. 70).

Charakterystyczne dla „pokolenia sieci” jest uczenie się w całkowicie innym wymiarze niż dotychczas (Tapscott 2010). Na skutek permanentnego korzystania z nowoczesnych technologii oraz przebywania w przestrzeni cyfrowej drastycznie zmienił się sposób myślenia i uczenia się młodych osób, tym samym poszerzając możliwości ludzkiego mózgu (Prensky 2013). Dla młodych ludzi „Internet i kształcenie on-line jest naturalnym środowiskiem, źródłem relacji i informacji” (Paluchowski 2009, s. 12). W sieci spędzają około czterech godzin dziennie, przeznaczając ten czas na rozrywkę, relacje społeczne oraz kształcenie się (zob. Grabowska, Gwiazda 2019). Takiemu pokoleniu studentów przyszło uczestniczyć w edukacji na odległość z wykorzystaniem do tego celu dostępnych technologii cyfrowych. Choć ta generacja łatwo przyswaja nowinki technologiczne, to jednak, aby z powodzeniem partycypować w nauce zdalnej, musi dysponować odpowiednimi kompetencjami cyfrowymi, których posiadanie jest koniecznością „w dzisiejszym zmediatyzowanym świecie, gdy rzeczywistość stała się bardziej sieciowa

i medialna, a synergia nowych technologii i edukacji jest faktem” (Winiarczyk, Warzocha 2022, s. 42).

Postępujący z dnia na dzień rozwój technologiczny ma ogromne znaczenie zarówno w procesie nauczania, jak i uczenia się (Kwiatkowski 2018, s. 9), stąd potrzebą czasów jest posiadanie przez studentów określonych zdolności i przejawianie gotowości do wykonywania działań w charakteryzowanym zakresie. Niezbędne wydaje się dysponowanie przez nich bogatym wachlarzem umiejętności, do których należy m.in. obsługa urządzeń, aplikacji czy platform edukacyjnych, a szczególnie tych wykorzystywanych przez wykładowców. Istotne jest również korzystanie z wiarygodnych źródeł i zasobów on-line dedykowanych kształceniu oraz selekcja i weryfikacja treści zamieszczanych na stronach internetowych. Wymaga to szczególnej uwagi w czasach, gdy nastąpił „zalew informacji, w którym nie da się pływać ani nurkować (...)” (Bauman 2011), w czasach, gdy dezinformacja, clickbaity czy fake newsy stały się powszechną praktyką w sieci. Ponadto należy zaznaczyć, że uczestniczenie w edukacji zdalnej wymaga także od studentów pewnych predyspozycji w wymiarze społecznym czy psychologicznym: samodyscypliny, silnej woli kształcenia się, konsekwencji w działaniach, wytrwałości, odpowiedzialności czy efektywnej organizacji czasu przeznaczonego zarówno na naukę, jak i higienę umysłową, o której często zapomina się, a która ma znaczący wpływ na zdrowie oraz rezultaty uczenia się.

W kontekście powyższych rozważań jawi się szereg pytań, na które autorzy niniejszego tekstu poszukiwali odpowiedzi w przeprowadzonych badaniach. Analizę wyników zaprezentowano poniżej. Ciekawe wydało się to, jak studenci doświadczający kryzysowej edukacji zdalnej w chwili rozprzestrzeniania się pandemii koronawirusa SARS-CoV-2 poradzi sobie z korzystaniem z technologii przeznaczonych do tej formy kształcenia, jak ocenili swoje umiejętności w tym zakresie, a także jakich wad i zalet dopatrzyli się w e-learningu? I w końcu, czy studenci należący do „pokolenia sieci” zdali egzamin ze zdobywania wiedzy i umiejętności za pośrednictwem nowych technologii? Choć jakże ważniejszą kwestią jest, jak wskazuje Maciej Tanaś, czy nauczyli się „(...) w tej przestrzeni być człowiekiem o sprawnym umyśle i rękach oraz otwartym na innych sercu” (2020, s. 31).

Badania własne – cel i metoda

Celem badań było poznanie opinii studentów na temat wykorzystywania nowych technologii w edukacji zdalnej realizowanej podczas pandemii COVID-19.

W prowadzonym postępowaniu badawczym mającym charakter ilościowo-jakościowy wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, która według T. Pilcha jest „sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasileniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawiskach instytucjonalnie niezlokalizowanych – posiadających znaczenie wychowawcze – w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje” (2001, s. 80). W obrębie sondażu diagnostycznego dane empiryczne gromadzono za pomocą indywidualnej anonimowej ankiety skierowanej do studentów kierunku nauczycielskiego. Narzędzie skonstruowali autorzy tekstu na potrzeby niniejszych badań. Kwestionariusz zawierał 28 pytań mających postać zarówno zamkniętych, jak i otwartych, wśród których występowało pytanie dotyczące wad i zalet edukacji zdalnej. Ankietę rozesłano studentom drogą elektroniczną z wykorzystaniem narzędzi Google.

Dobór próby do badań miał charakter celowy i posłużył do typowania kierunku kształcenia respondentów uczestniczących w badaniach, a związanego z wczesną edukacją dziecka.

Badania wykonano w roku akademickim 2021/2022 w wybranych ośrodkach akademickich, co miało umożliwić szersze spojrzenie na analizowane zjawisko. W badaniach wzięło udział 445 studentów kształcących się na kierunkach nauczycielskich – głównie w formie stacjonarnej (338 osób – 76,0%). Respondenci uczęszczali na jednolite studia magisterskie, gdzie najwięcej z nich było na drugim (291 osób – 65,4%) i trzecim (114 osób – 25,6%) roku studiów.

W grupie badanych przeważały kobiety – aż 431 (96,8%), natomiast ankietowanych mężczyzn było tylko 14 (3,2%). Tak znacząca różnica była podyktowana faktem, że kierunki na których realizowano badania są związane z wczesną edukacją dziecka i cieszą się zainteresowaniem głównie kobiet.

Analiza wyników badań własnych

Nowe technologie stały się nieodłącznym elementem współczesnego społeczeństwa. W sposób szczególny swoje zastosowanie znalazły podczas kształcenia zdalnego w okresie, kiedy pandemia COVID-19 nakreśliła konieczność realizacji e-learningu. Studenci będący jego podmiotem uczestniczyli w zajęciach w wirtualnej sali wykładowej, w której często korzystali z e-informacji przekazywanych przez e-nauczyciela będącego przewodnikiem po świecie wiedzy. Ta nowa sytuacja

sprawiła, że na dłuższy czas codzienną praktyką studentów stało się korzystanie z TIK w toku kształcenia akademickiego. Interesujące zatem wydaje się to, jakie podstawowe narzędzia wykorzystywali studenci podczas edukacji zdalnej (tab. 1).

Tabela 1. Narzędzia wykorzystywane przez studentów podczas edukacji zdalnej

Wykorzystywane narzędzia podczas edukacji zdalnej	Wartość ogółem	
	N	%
Laptop	369	82,9
Smartfon	49	11,0
Komputer stacjonarny	19	4,3
Tablet	5	1,1
Netbook	3	0,7
Razem	445	100

Źródło: badania własne

Zdecydowana większość badanych zadeklarowała, że do kształcenia zdalnego wykorzystuje laptop (82,9%), następnie studenci wskazali smartfon (11,0%), jednak był on narzędziem pracy znacznie mniejszej grupy respondentów. Oba narzędzia ze względu na swoją mobilność pozwalają na korzystanie z nich w dowolnym miejscu, co zostało potwierdzone w pytaniu otwartym, gdzie badani zauważyli możliwość uczestniczenia w zajęciach np. z pracy czy samochodu. Z kolei z urządzenia stacjonarnego, jakim jest komputer, korzystały w większości osoby (4,3%), które wskazały na pozytywny wymiar edukacji zdalnej z uwagi na możliwość przebywania w czasie zajęć akademickich w domu, z rodziną i np. sprawowanie opieki nad swoimi dziećmi.

W prowadzonych badaniach zapytano studentów, czy posiadali problemy techniczne związane z obsługą narzędzi wykorzystywanych w edukacji zdalnej. Najwięcej z nich stwierdziło, że raczej nie miało takich trudności (58,0%). Podobnie jak przy wykorzystywaniu platform edukacyjnych stosowanych przez nauczycieli akademickich do realizacji zajęć (53,0%).

W dalszej kolejności poproszono studentów o wskazanie celu wykorzystywania TIK w toku kształcenia zdalnego.

Tabela 2. Cel wykorzystywania TIK przez studentów podczas kształcenia zdalnego

Wykorzystywanie TIK podczas kształcenia zdalnego	Wartość ogółem	
	N	%
Pozyskiwanie dodatkowych materiałów do nauki z internetu	138	31,0
Przygotowanie materiałów multimedialnych na zajęcia	112	25,2
Komunikacja z nauczycielami akademickimi przez internet	96	21,6
Wysyłanie drogą elektroniczną nauczycielom akademickim prac cząstkowych/zaliczeniowych	65	14,6
Tworzenie lub edytowanie dokumentów	33	7,4
Inne	1	0,2
Razem	445	100

Źródło: badania własne

W opinii badanych studentów TIK w czasie trwającej edukacji zdalnej najczęściej były wykorzystywane do pozyskiwania dodatkowych materiałów do nauki z internetu (31,0%). Następnie respondenci wskazali na przygotowanie materiałów multimedialnych na zajęcia (25,2%). Warto zwrócić uwagę na fakt, iż w dobie komunikacji wirtualnej badani jedynie w 21,6% przypadków wybierali taką formę nawiązywania kontaktu z nauczycielami akademickimi. Być może podyktowane to było wykorzystywaniem tego typu rozwiązania tylko w sytuacjach niezbędnych, gdyż i tak, jak wskazali, wysyłali wykładowcom zaliczenia prac cząstkowych drogą elektroniczną, co było jednoczesną komunikacją z nimi (14,4%).

Wraz z pandemiczną rzeczywistością nastąpił czas edukacji realizowanej przy udziale technologii cyfrowych, który wymagał od podmiotów w niej uczestniczących określonej wiedzy i umiejętności w obsłudze technologii. W związku z powyższym, w prowadzonym postępowaniu badawczym poproszono studentów o dokonanie samooceny w zakresie wiedzy i umiejętności korzystania z TIK przed wprowadzeniem edukacji zdalnej oraz po jej zakończeniu.

Jak dowodzą zgromadzone wyniki badań, najwięcej studentów w subiektywnej ocenie wskazało na posiadanie raczej wysokiej (51,0%) wiedzy i umiejętności w zakresie stosowania nowych technologii przed doświadczeniem

kształcenia zdalnego. Natomiast po jego zakończeniu wzrosła liczba studentów oceniających się na wskazanym poziomie (65,8%). Dowodzi to, że praktyka w korzystaniu z technologii używanej w edukacji zdalnej przyczyniła się do wzrostu wiedzy i umiejętności w charakteryzowanym zakresie.

Otrzymane w toku postępowania badawczego wyniki wykorzystano w narzędziu SPSS, aby sprawdzić poziom korelacji występujący pomiędzy wybranymi zmiennymi (tab. 3). Pod uwagę wzięto płeć, miejsce zamieszkania, formę i rodzaj kształcenia, które zestawiono ze stałym łączem internetowym oraz stałym dostępem do TIK (laptop, komputer, tablet) jako narzędziami niezbędnymi w realizacji procesu kształcenia w formie zdalnej.

Tabela 3. Korelacje pomiędzy zależnymi w danych statystycznych opracowanych w programie SPSS

		Płeć	Miejsce zamieszkania	Rodzaj kształcenia	Forma kształcenia	Czy ma Pan/i w domu dostęp do stałego łącza internetowego?	Czy ma Pan/i w domu stały dostęp do TIK?
Płeć	Korelacja Pearsona	1	,090	,210**	,019	,007	-,029
	Istotność (dwustronna)		,058	,000	,688	,890	,535
	N	445	445	445	445	445	444
Miejsce zamieszkania	Korelacja Pearsona	,090	1	,053	,084	-,080	-,026
	Istotność (dwustronna)	,058		,266	,076	,093	,587
	N	445	445	445	445	445	444
Rodzaj kształcenia	Korelacja Pearsona	,210**	,053	1	,287**	,134**	-,035
	Istotność (dwustronna)	,000	,266		,000	,004	,466
	N	445	445	445	445	445	444

Forma kształcenia	Korelacja Pearsona	,019	,084	,287**	1	,026	,024
	Istotność (dwustronna)	,688	,076	,000		,591	,608
	N	445	445	445	445	445	444
Czy ma Pan/i w domu dostęp do stałego łącza internetowego?	Korelacja Pearsona	,007	-,080	,134**	,026	1	,106*
	Istotność (dwustronna)	,890	,093	,004	,591		,025
	N	445	445	445	445	445	444
Czy ma Pan/i w domu stały dostęp do TIK?	Korelacja Pearsona	-,029	-,026	-,035	,024	,106*	1
	Istotność (dwustronna)	,535	,587	,466	,608	,025	
	N	444	444	444	444	444	444

Źródło: badania własne

** Korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie)

* Korelacja istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie)

Jak prezentują dane zamieszczone w tabeli 3, płeć, miejsce zamieszkania, forma i rodzaj kształcenia nie mają istotnego znaczenia w zakresie dostępu do stałego łącza internetowego oraz stałego dostępu do TIK. Nie występuje istotna zależność statystyczna pomiędzy wskazanymi zmiennymi. Żadna z powyższych zmiennych nie wpływa na możliwość dostępu do internetu i narzędzi cyfrowych umożliwiających udział w procesie kształcenia w formie zdalnej. Oznacza to, że poddani badaniu studenci w takim samym stopniu mają dostęp zarówno do internetu, jak i nowych technologii – bez względu na płeć, miejsce zamieszkania czy poziom i formę kształcenia – co sprawia, że szanse na uczestnictwo w edukacji zdalnej były wyrównane dla każdego studenta.

Prowadzone wśród studentów kierunków pedagogicznych badania dążyły do uzyskania odpowiedzi na pytanie dotyczące zalet i wad kształcenia zdalnego. Wszystkie udzielone odpowiedzi związane z pozytywnym aspektem tej formy kształcenia sklasyfikowano i wyłoniono następujące kategorie:

- oszczędność czasu i pieniędzy,
- udział w zajęciach z dowolnego miejsca,
- weryfikacja informacji.

Uczestniczący w badaniu studenci zwracali szczególną uwagę na to, iż nie muszą codziennie wstawać i dojeżdżać na uczelnię, aby uczestniczyć w zajęciach, co pozwoliło im zaoszczędzić zarówno czas, jak i pieniądze – 465 odpowiedzi¹.

„Brak konieczności dojazdu na zajęcia szczególnie dla osób, które mieszkają daleko od uczelni, więcej czasu spędzonego z rodziną, mniej czasu spędzonego na dojazdy na uczelnię”, „nie tracę czasu na dojazdy i tym samym oszczędzam pieniądze: czuję się dużo bardziej komfortowo na zajęciach będąc przed ekranem, jestem bardziej skupiona i mam więcej czasu na naukę, co przekłada się również na lepsze stopnie”.

Ważnym dla studentów aspektem była także możliwość uczestniczenia w zajęciach i wykonywania przy tym innych obowiązków (np. wynikających z posiadania rodziny) – 77 osób.

„Elastyczność godzinowa, można być na dwóch spotkaniach na raz, można zaopiekować się domem, więcej czasu dla siebie i do nauki, nie trzeba się przebierać”, „nie trzeba wychodzić z domu, można pracować i jednocześnie uczestniczyć w zajęciach”, „możliwość uczestnictwa w zajęciach bez wychodzenia z domu, możliwość uczestnictwa w zajęciach praktycznie w każdym miejscu, w którym się znajdujemy, większa mobilność, wyższa frekwencja na zajęciach”, „możliwość późniejszego wstawania, nie ma problemu z dojazdem na uczelnię, możliwość uczestnictwa w zajęciach w różnych miejscach np. będąc w szpitalu, większa swoboda, łatwy i szybki dostęp do różnych źródeł wiedzy, możliwość uczestnictwa w zajęciach pomimo choroby”.

Kolejną zaletą edukacji zdalnej, wskazaną przez studentów, była możliwość na bieżąco wyszukiwania w internecie wiedzy przekazywanej przez nauczycieli. Jeśli studenci nie rozumieli czegoś, np. jakiegoś słowa czy zagadnienia, mogli w czasie rzeczywistym, równoległe do zajęć znaleźć wyjaśnienie, posiłkując się siecią – 21 osób.

„Różnorodne formy przedstawiania materiałów są bardzo ciekawe. Łatwy dostęp do różnych źródeł wiedzy”, „w każdej chwili mogę wpisać w swoją przeglądarkę pojęcie, które nie jest dla mnie zrozumiałe w danej chwili”, „szybki dostęp do informacji z różnych źródeł internetowych, książki pdf, czasopism itp.”.

Studenci wskazali również negatywne strony kształcenia zdalnego, które skategoryzowano w sposób następujący:

¹ Różnica w stosunku do ogólnej liczby badanych wynika z możliwości wskazania więcej niż jednej odpowiedzi.

- brak bezpośredniego kontaktu,
- problemy zdrowotne,
- problemy techniczne.

Najwięcej badanych, bo aż 430 zadeklarowało, że podstawowym problemem w edukacji zdalnej jest brak bezpośredniego kontaktu z prowadzącym zajęcia i pozostałymi osobami z grupy (por. Narul Laili, Nashir 2021, s. 659–697).

„Nie mam bezpośredniego kontaktu z wykładowcami i koleżankami, zajęcia w formie tradycyjnej są pod tym względem zdecydowanie lepsze”, „brak bezpośredniego kontaktu z nauczycielem, przyjaciółmi z grupy”, „brak relacji student-wykładowca oraz student-student”.

Z kolei 79 respondentów wskazało wśród wad edukacji zdalnej na pojawiające się problemy zdrowotne wynikające z długiego przebywania przed ekranem komputera czy laptopa.

„Zbyt długi czas spędzam przed laptopem, przez co narażam swój wzrok oraz kręgosłup na duży wysiłek”, „podczas zdalnego nauczania jestem zmuszona siedzieć przed komputerem prawie codziennie ponad 10 godzin. Wynika to z uczestnictwa w zajęciach, następnie przygotowywania się do nich czy opracowywania materiałów, które mają być gotowe na następne ćwiczenia. Kręgosłup oraz oczy niestety na tym cierpią”, „zbyt dużo czasu spędzam przed ekranem komputera, co powoduje u mnie złe samopoczucie i dużo większe zmęczenie oraz zniechęcenie do nauki”.

Kolejną negatywną stroną e-learningu były pojawiające się problemy techniczne wynikające z posiadania nieodpowiedniego sprzętu, np. starszego modelu laptopa czy słabego łącza internetowego, co powodowało przerwy w uczestniczeniu w zajęciach – 27 osób.

„Problemy z internetem. Brak możliwości swobodnej wypowiedzi, gdy Internet słabo działa i słychać szumy”, „delikatny stres związany z obawą przed dobrym funkcjonowaniem Internetu i technologii (chodzi o to, aby wszystko w miarę sprawnie działało, zwłaszcza na egzaminach)”, „wykluczenie studentów z powodu mniejszych funduszy wpływających na słabszy internet, brak lub gorszy sprzęt w porównaniu do reszty osób z grupy”, „stres spowodowany tym, czy podczas zajęć a głównie pisania kolokwium, sprzęt nie zawiedzie”.

Podsumowanie

W świecie cechującym się ekspansją technologiczną oraz bogactwem narzędzi cyfrowych, koniecznością stało się posiadanie kompetencji umożliwiających swobodną obsługę tych narzędzi. Wykorzystanie nowych technologii w edukacji szkoły wyższej – kwestia dziś kluczowa – wymaga od podmiotów w niej uczestniczących dysponowania odpowiednim potencjałem w tym zakresie. Szczególnie w realizowaniu edukacji zdalnej, której fundamentem są technologie cyfrowe. Wiedza i umiejętności korzystania z nich są elementarne zarówno dla studentów, jak i nauczycieli akademickich. Jednak dla młodej generacji, jaką stanowią studenci na co dzień funkcjonujący w świecie oplecionym siecią komputerów, przepelnionym mediami, multimediami, obsługa narzędzi cyfrowych i platform edukacyjnych w toku kształcenia na odległość nie stanowiła większego problemu, czego dowodzą zrealizowane badania. Większość badanych nie miała trudności technicznych w korzystaniu z cyfrowych narzędzi, co z kolei było potwierdzeniem wysokiej samooceny studentów w zakresie posiadanych kompetencji cyfrowych.

Przeniesienie procesu edukacji do trybu on-line za pośrednictwem nowych mediów – stanowiące dla większości studentów novum – determinowało szereg implikacji, wśród których znajdowały się zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty takiej formy kształcenia, choć w opinii badanych, więcej było tych pierwszych. E-learning był atrakcyjny dla studentów, ponieważ zniknęła konieczność porannego wstawania i dojazdu na uczelnie, dzięki czemu można było zaoszczędzić czas i środki finansowe. Można też było na bieżąco, w trakcie zajęć wyszukiwać w internecie niezrozumiałe zagadnienia. Z kolei wśród negatywnych stron wymieniano brak bezpośredniego kontaktu z wykładowcami i osobami z grupy czy zbyt długi czas przebywania przed monitorem laptopa, smartfona czy komputera.

Młode pokolenie studentów wychowanych z technologiami i na technologiach pokazuje – a czas pandemii jeszcze wyraźniej to podkreślił – iż korzystanie przez nauczycieli akademickich z technologii informacyjnych jest konstytutywną cechą współczesności i powinno stanowić jej naturalną część. Nie ma podstaw do obaw przed implementowaniem narzędzi cyfrowych do procesu kształcenia. Pandemiczna rzeczywistość sprawiła, że dotychczasowa forma edukacji i wiele tradycji akademickich zostało przekształconych, zmienionych, jednak nowe realia pokazały, że status quo uniwersytetu może zostać przeorganizowane, a życie akademickie może toczyć się w cyberprzestrzeni społecznej, w której studenci odnajdują się i która jest dla nich naturalnym środowiskiem.

Pamiętać jednak należy, że tradycyjna forma i bezpośredni kontakt w relacjach mistrz–uczeń nigdy nie powinny w całości zostać wyparte przez technologiczne rozwiązania stworzone dla systemu edukacyjnego.

Czas pandemii potwierdził, że jednym z wyzwań współczesnej edukacji stała się konieczność rezygnacji z tego, co jest nam znane i przyzwyczajania się do tego, czego jeszcze nie znamy, zaś słowa Kevina Kelly'ego (2017, s. 383) stały się prorocze: zmierzamy w stronę świata, w którym nową normalnością stanie się to, co dziś nieprawdopodobne. Jednak czy w tej nadchodzącej, a dziś nieprawdopodobnej przyszłości poradzą sobie studenci – pokaże czas, choć można zakładać, że tak jak w chwili pandemii i edukacji realizowanej w oparciu o technologie cyfrowe, zdadzą egzamin z wyzwań, jakie postawi przed nimi nowy cyberświat, który nieuchronnie nadchodzi.

BIBLIOGRAFIA

- Baron-Polańczyk E., Warzocha T. (2022), *Edukacja zdalna- organizacyjny kontekst kształcenia w pandemii*, w: E. Perzycka, E. Baron-Polańczyk, M. Gliniecka, W. Lib (red.), *Dzienniki z pandemii. Autorefleksje nauczycieli akademickich i studentów w kontekście edukacji zdalnej w Polsce*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 33.
- Bauman Z. (2011), *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Brzezińska A., Kaczan R., Piotrowski K., Rękosiewicz M. (2011), *Odroczona dorosłość: fakt czy artefakt?* „Nauka”, nr 4.
- Czarkowski J.J., Malinowski M., Strzelec M., Tanaś M. (2020), *Słowo wstępne*, w: J.J. Czarkowski, M. Malinowski, M. Strzelec, M. Tanaś (red.), *Zdalne kształcenie akademickie dorosłych w czasie pandemii*, Warszawa: DiG, s. 9.
- GUS (2019), *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2018/2019*, Warszawa, s. 1–2; <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20182019-wyniki-wstepne,8,6.html> (data dostępu: 11.08.2023).
- Grabowska M., Gwiazda M. (2019), *Młodzież 2018*, Warszawa: CBOS, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii.
- Kelly K. (2017), *Nieuniknione. Jak nowe technologie zmieniają naszą przyszłość*, Wydawnictwo: Poltext.
- Kwiatkowski S.M. (2018), *Wstęp*, w: S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Narodowa Agencja Programu Erasmus+, s. 9.

- Maleńczyk I., Gładysz B. (2019), *Academic E-learning in Poland Results of a Diagnostic Survey*, „International Journal of Research in E-learning IJREL”, 5 (1), s. 35–59.
- Ministerstwo Edukacji i Nauki, *Rekomendacje MNiSW dotyczące kształcenia zdalnego*, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/rekomendacje-mnisw-dotyczace-ksztalcenia-zdalnego> (data dostępu: 21.09.2023).
- Narul Laili R., Nashir M. (2021), *Higher Education Students' Perception on Online Learning during Covid-19 Pandemic*, „Educatif Jurnal Ilmu Pendidikan”, vol. 3 (3), s. 659–697.
- Paluchowski W.J. (2009), *Czym jest Internet?*, w: W.J. Paluchowski (red.), *Internet a psychologia. Możliwości i zagrożenia*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 12.
- Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 80.
- Plebańska M., Szyller A., Sieńczewska M. (2020), *Raport – edukacja zdalna w czasach Covid-19. Raport z badania, czerwiec 2020*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski, s. 14.
- Prensky M., *Digital natives, digital immigrants*, www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf (data dostępu: 2.10.2023).
- Ptaszek G. (2020), *Przygotowanie oraz realizacja edukacji zdalnej: sprzęt, metody, kompetencje cyfrowe*, w: G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 33.
- Pyżalski, J. (2020), *Co jest obecnie ważne, a co mniej w działaniach szkół i nauczycieli?* w: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja, s. 25.
- Rogozińska K., Winiarczyk A. (2019), *Multimedialne przedszkole*, Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Romaniuk M.W. (2019), *E-learning in College on the Example of Academy of Special Education*, „International Journal of Electronics and Telecommunications”, 2015/61 (1), s. 25–29.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 11 marca 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania niektórych podmiotów systemu szkolnictwa wyższego i nauki w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, Dziennik Ustaw 2020 r., poz. 405.
- Siemieniecka D. (2020), *Narzędzia społecznościowe w nauczaniu – wskazania do praktyki edukacyjnej w sytuacji koronawirusa COVID-19 – raport z badań pilotażowych*, w: Czarkowski, M. Malinowski, M. Strzelec, M. Tanaś (red.), *Zdalne kształcenie akademickie dorosłych w czasie pandemii*, Warszawa: DiG, s. 177–178.

- Szempruch J. (2022), *Relacje społeczne nauczycieli z rodzicami w czasie pandemii COVID-19*, „Wychowanie w Rodzinie”, t. XXVI (1/2022), s. 52.
- Tanaś M. (2020), *O potrzebie pedagogicznych pytań o technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji – zadanie współczesnej polityki edukacyjnej*, w: M. Tanaś (red.), *Technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji. 10 pytań do ludzi nauki*, Warszawa: Wydawnictwo DIG, s. 31.
- Tapscott D. (2010), *Cyfrowa dorosłość: Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- The NMC Horizon Report: 2012 Higher Education Edition*, www.nmc.org/pdf/2012-horizon-report-HE.pdf, s. 4 (data dostępu: 16.09.2023).
- Twenge J.M. (2019), *iGen*, Wydawnictwo: Smak Słowa.
- Warzocha T., Winiarczyk A. (2019), *Jeszcze wybór czy już konieczność wykorzystywania przez nauczycieli TIK w edukacji? – opinie studentów kierunków nauczycielskich Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach i Uniwersytetu Rzeszowskiego*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, t. 33, s. 124.
- Winiarczyk A., Warzocha T. (2020), *Akademicki proces kształcenia kandydatów na nauczycieli w zakresie stosowania TIK w edukacji w świetle badań studentów Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach i Uniwersytetu Rzeszowskiego*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, t. 35, s. 216.
- Winiarczyk A., Warzocha T. (2021), *Edukacja zdalna w czasach pandemii COVID-19*, „Forum Oświatowe”, 33 (1), s. 61–76.
- Winiarczyk A., Warzocha T. (2022), *Nowe technologie w eduk@cji. Przygotowanie akademickie przyszłych nauczycieli w zakresie wykorzystywania TIK*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Zaczyński W.P. (2018), *Warunki zaistnienia interpersonalnej relacji mistrz-uczeń*, w: M. Tanaś, S. Galanciak (red.), *Cyberprzestrzeń. Mistrz. Edukacja. Mistrz i uczeń w cyberprzestrzeni*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 31.

STRESZCZENIE

Na skutek pandemii koronawirusa COVID-19 w murach Alma Mater miejsce edukacji tradycyjnej zajęła edukacja on-line, której doświadczało około 1 230,3 tys. studentów, którzy kontynuowali naukę, wykorzystując technologię cyfrową. Był to czas innowacji, gdyż wcześniej edukacja zdalna studentom oraz wykładowcom była znana głównie z teorii. W związku z powyższym ciekawe wydało się m.in.: jak studenci w chwili pandemii poradzili sobie z korzystaniem z technologii przeznaczonych edukacji zdalnej, jak ocenili swoje umiejętności w tym zakresie, jakich wad i zalet dopatrzili się w tej formie kształcenia? Na te oraz inne pytania za pośrednictwem elek-

tronicznej ankiety (Google) odpowiedziało 445 studentów. Zgromadzony materiał empiryczny poddano analizie ilościowej i jakościowej. Uzyskane dane wskazują, że w edukacji zdalnej studenci upatrują więcej zalet, zaś obsługa narzędzi cyfrowych, platform edukacyjnych podczas kształcenia na odległość nie stanowiła dla nich większego problemu, co z kolei było potwierdzeniem ich wysokiej samooceny w zakresie posiadanych kompetencji cyfrowych.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja zdalna, technologie informacyjno-komunikacyjne, nauczyciel, uczeń/student

SUMMARY

As a result of the COVID-19 coronavirus pandemic, the place of the traditional education within the walls of Alma Mater was replaced by the online education, which was experienced by approximately 1,230.3 thousand students who continued their education using the digital technology. It was a time of the innovation, as the remote education was known to the students and the lecturers mainly from the theory. In connection with the above, it seemed interesting, among the others: how did students manage to use technologies for the remote education during the pandemic, how did they assess their skills in this area, and what advantages and disadvantages did they see in this form of education? These and other questions were answered by 445 students via an electronic survey (Google). The collected empirical material was subjected to the quantitative and qualitative analysis. The obtained data indicate that students see more advantages in the remote education, and the use of the digital tools and the educational platforms the during distance learning was not a major problem for them, which in turn confirmed their high self-esteem in terms of their digital competences.

KEYWORDS: distance education, information and communication technologies, teacher, student

TOMASZ WARZOCHA – Uniwersytet Rzeszowski
ANNA WINIARCZYK – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 2023-10-20

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.12.2023

Czynniki środowiska rodzinnego w kontekście wychowania dzieci do sukcesu życiowego

Family environment factors in the context of preparing children for life success

DOI 10.25951/12950

Wprowadzenie

Rodzina jest podstawowym środowiskiem wychowawczym i rozwojowym człowieka. Zainteresowanie badaczy tą grupą społeczną jest najważniejszym obszarem eksploracji naukowej osób zajmujących się tematyką wychowania. Funkcjonowaniem środowiska rodzinnego zajmują się przede wszystkim przedstawiciele: pedagogiki, socjologii, psychologii, filozofii, antropologii, ale pośrednio również wielu innych dyscyplin naukowych. Wśród wielu uwarunkowań odnoszących się teleologii wychowania – i to nie tylko w zakresie wychowania rodzinnego – wskazać można takie oddziaływanie, które w efekcie doprowadzi do twórczej samorealizacji, a co związane jest z posiadaniem wysokiego poziomu skuteczności podejmowanych przez człowieka działań. Taka efektywność ułatwia z kolei osiąganie pozytywnych rezultatów własnych działań, czyli mniejszych lub większych sukcesów. To właśnie kategoria, którą jest „sukces” zyskuje w ostatniej dekadzie coraz większą popularność w pedagogice¹.

Celem artykułu jest ukazanie znaczenia czynników środowiska rodzinnego, które w opinii rodziców mają istotne znaczenie w procesie wychowania dzieci do sukcesu życiowego. Ważny jest również kontekst poprzedzający prezentację wyników badań własnych, który związany jest

¹ Zob.: J. Bałachowicz, *Edukacja wczesnoszkolna w procesie zmiany. Dyskurs standardów czy dyskurs wartości?*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2017, nr 1; A. Cybał-Michalska, *Młodość akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013; A. Murawska, *O sukcesie w wychowaniu. Paradoksy, napięcia, nieredukowalne sprzeczności*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2020, nr 8; A. Tchorzewski de, *Sukces i porażka w wychowaniu*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli” 2014, nr 4.

z uprzednim wskazaniem cech, które w opinii rodziców powinny posiadać ich dzieci po osiągnięciu dorosłości. Na podstawie przytoczonych wyników badań można stwierdzić, że dla badanych osób, w procesie wychowania najważniejszym czynnikiem sprzyjającym osiągnięciu sukcesu życiowego było wspieranie u dziecka wiary we własne siły, a najczęściej wskazywaną cechą, którą chcieliby widzieć u własnych, dorosłych dzieci, była umiejętność walki o własne sprawy. To ważne informacje dla wszystkich rodziców, ale również dla nauczycieli, wychowawców, terapeutów i osób zajmujących się zagadnieniami familiologicznymi. Obydwa czynniki związane są bowiem bezpośrednio z oddziaływaniem wychowawczym, niewymagającym posiadania i wydatkowania znacznych środków finansowych, zamieszkiwania terenów o określonej infrastrukturze czy reprezentowanymi preferencjami konsumenckimi, politycznymi, religijnymi, itd. Są one przede wszystkim związane z osobistym oddziaływaniem i zaangażowaniem rodziców w procesy wychowawcze i całą sferę przestrzeni rozwoju własnych dzieci.

Jak jednak rozumieć i realizować w procesie wychowania rodzinnego pomoc i wsparcie dla młodego człowieka w ugruntowaniu w nim samym przekonania o własnych możliwościach? Co oznacza posiadanie umiejętności walki o ważne dla siebie sprawy? Czy w dążeniu do samorealizacji i sukcesu zbyt często nie są naruszane prawa innych? Pomimo sukcesywnego zwiększania się poziomu wiedzy pedagogicznej u rodziców czy obserwowalnego wzrostu zainteresowania tematyką holistycznego rozwoju dzieci i młodzieży, odpowiedzi na te pytania wydają się nadal niejednoznaczne. Z pewnością przestrzeganie norm, zasad i wartości, które obecne są w danej kulturze i najmocniej w niej akcentowane, będzie w tym przypadku pomocne. Właściwym będzie również poszanowanie kanonów funkcjonujących w życiu społecznym, respektowanie kodów komunikacyjnych w interakcjach międzyosobniczych czy uzmysłowienie sobie pozytywnego znaczenia transmisji międzypokoleniowej.

Rodzina jako naturalne miejsce realizacji procesu wychowania

Środowisko rodzinne jest podstawowym miejscem rozwoju człowieka. Prawidłowo przebiegający w rodzinie proces opieki, wychowania i edukacji dzieci umożliwia zaspokajanie ich najważniejszych potrzeb. Dodatkowo, dokonująca się w rodzinie socjalizacja, internalizacja preferowanych w danej kulturze wzorców, norm i wartości sprzyja osiągnięciu akceptowanej przez społeczeństwo dojrzałości. Charakteryzuje się ona między innymi samodzielnością, sku-

tecznością w osiąganiu celów i zadań związanych z samorealizacją, ale również prospołecznym nastawieniem jednostki. Swoiste wyposażenie dzieci przez rodziców w takie zasoby, które po osiągnięciu dorosłości gwarantować będą ich prawidłowe funkcjonowanie, jest bardzo ważnym zadaniem współczesnej rodziny. W końcu działanie zakończone pozytywnym rezultatem sprzyja zwiększeniu poziomu samooceny i utrwała przekonanie o sile własnych możliwości. Obecność w środowisku rodzinnym czynników sprzyjających dzieciom w osiąganiu sukcesów jest ważna. Zarówno dzieci, jak i ich rodzice zwykle pragną realizować własną egzystencję charakteryzującą się dostatkiem, brakiem trosk i wysokim poziomem jakości życia. Dobro członków rodziny ubogaca inne, koegzystujące z nią środowiska lokalne, ale i całe społeczeństwo.

O docenieniu znaczenia zagadnień familiologicznych w rozwoju człowieka i cywilizacji w ogóle, świadczy niedawne wyodrębnienie w klasyfikacji nauki polskiej nowej dziedziny – dziedziny nauk o rodzinie. Jednocześnie przyporządkowano do niej – na razie jedyną w tym zbiorze – również nową dyscyplinę naukową: naukę o rodzinie. Stało się tak na mocy *Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 11 października 2022 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych*². Jest to widoczna zmiana nie tylko w formalnej, naukowej interpretacji znaczenia rodziny, ale również docenienie faktu jej priorytetowego oddziaływania na rozwój człowieka. To również wskazanie na potrzebę rozwoju wieloaspektowych badań naukowych dotyczących rodziny, na udoskonalanie form oddziaływania rodziców w procesie wychowania, opieki i edukacji własnych dzieci oraz na znaczenie przestrzeni rodzinnej w ogólnocywilizacyjnym, zrównoważonym rozwoju społeczeństwa.

Rodzina jest miejscem, w którym zachodzi wiele procesów wychowawczych. Ich przebieg, a docelowo – ich efekt, uzależniony jest od wielu czynników. Ważny jest preferowany przez rodziców system wartości, posiadanie u dzieci autorytetu, indywidualizacja oddziaływań rodzicielskich, okazywanie dzieciom podmiotowości, rozwijanie ich zainteresowań, ale również kreowanie rozmów czy zwracanie się w kierunku zagadnień, które dotyczą ważnych aspektów przyszłościowej samorealizacji czy celów życiowych.

² Zob.: Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 11 października 2022 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych, Dz.U. z 2022 r., poz. 2202, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220002202> (data dostępu: 12.11.2022 r.). Zawiera m.in. zmiany w zakresie wprowadzenia nowych dziedzin i dyscyplin naukowych oraz uwzględnia zmodyfikowane nazwy niektórych, dotychczasowych dyscyplin.

W odniesieniu do rodziny – jako pewnej całości, grupy osób, ale również i poszczególnych jej członków – tematyka sukcesu życiowego jest stale aktualna. Rodzice są w naturalny sposób zainteresowani dobrostanem własnych dzieci, który ma im towarzyszyć nie tylko w okresie dzieciństwa, czasie dojrzewania, przygotowywania się do dorosłości i przebywania pod bezpośrednią opieką rodziców w domu rodzinnym, ale również – a może nawet przede wszystkim – ma być obecny po osiągnięciu samodzielności. Jak twierdzi A. Cybal-Michalska: „Z edukacyjnego punktu widzenia efektem rozwojowym jest więc „bycie podmiotem sprawczym” przy uwzględnieniu strumienia zmian otaczającej i wciąż na nowo konstruowanej rzeczywistości społeczno-kulturowej” (Cybal-Michalska 2014, s. 127).

Zadowolenie z życia, z tego, co można w nim osiągnąć, kim można być i w jaki sposób można realizować swoje cele i marzenia to ważne obszary prawidłowego rozwoju życia człowieka dorosłego. Współcześnie zaobserwować można znaczną grupę rodziców akcentującą niemal priorytetowe zainteresowanie osiąganiem sukcesów nie tylko przez siebie, ale również przez ich dzieci – i to w płaszczyźnie ich przyszłego życia dorosłego, po usamodzielnieniu się. Zaistnienie (ale i jakość) sukcesu życiowego dzieci staje się nie tylko bieżącym, teoretycznym problemem rodziców, ale również realnie kreowanym działaniem. Pragnienie wychowania i wyposażenia dzieci w wiedzę, umiejętności i kompetencje, aby były one w stanie osiągać w wymiarze im odpowiadającym kolejne sukcesy w przyszłości, po usamodzielnieniu się i założeniu własnej rodziny jest dla wielu rodziców stałym elementem aktywności, bez której trudno byłoby im chyba wyobrazić sobie codzienność. Dzieje się tak często z wyraźnie zaznaczonym uczestnictwem mass mediów. Już kilkanaście lat temu Katarzyna Olbrycht stwierdziła, że: „Rodzina oznacza coraz częściej rodziców starających się inwestować w dzieci za wszelką cenę, zaspokajając ich potrzeby oceniane według własnych wyobrażeń sukcesu życiowego bądź modeli podsuwanych przez media” (Olbrycht 2008, s. 245).

Współczesne procesy wychowawcze przebiegają dynamicznie. Dotyczy to teorii i praktyki, ogólnie używanego nazewnictwa, ale i szczegółowej nomenklatury. Przykładem może być tutaj określanie relacji zachodzących między wychowawcą a wychowankiem. Według Mariana Nowaka we wcześniejszej literaturze pedagogicznej relacje te określano często mianem „relacji wychowawczej” czy też „relacji pedagogicznej”. Takie nazewnictwo spowodowane było m.in. zaznaczeniem różnicy między różnymi oddziaływaniami o charakterze społecznym a wychowaniem. Kilkanaście lat temu nie miało to już takiego znaczenia, a w odniesieniu do wychowania nader często występowały zwroty: „styl wychowania”, „komunikacja”, „interakcja” (Nowak 2008, s. 198). Aktualnie zaobserwować

można zjawisko redefiniowania powszechnie znanych (i uznanych) zjawisk i kategorii, które w szczególach nowych interpretacji przejawia się pewnym uzależnieniem od indywidualnego postrzegania rzeczywistości, światopoglądu itp. (Karpińska, Zińczuk, Kowalczyk 2021, s. 13–14). Zachodzące zmiany występują w wielu – nie tylko terminologicznych – aspektach szeroko rozumianej przestrzeni wychowawczej. Dotyczy to również środowiska rodzinnego i realizowanego w nim wychowania do sukcesu. Tendencja rodziców do maksymalizacji zapewnienia sukcesów własnym dzieciom również uległa (i nadal ulega) przeobrażeniom. Doraźne sukcesy są nadal ważne zarówno dla rodziców, jak i ich dzieci, ale planowana perspektywa osiągania przyszłych sukcesów uległa znacznemu rozciągnięciu w płaszczyźnie temporalnej. Docelowo osiągnięcie sukcesu często nie jest już celem, ale etapem, pewnym elementem większej całości, swoistym środkiem, który doprowadzić ma do innego, często większego sukcesu.

Rodzina – wyjaśnienia terminologiczne i wybrane wyniki badań

Środowisko rodzinne w zależności od wiodącego tematu poruszanych rozważań może być opisywane w ujęciu teoretyczno-analitycznym, jak również opisowo-badawczym. Interesujące mogą być niezliczone wręcz elementy czy aspekty funkcjonowania rodziny – począwszy od sposobu doboru partnerów do małżeństwa, poprzez zróżnicowane wymiary funkcji rodziny, kolejno poszczególne etapy zmian poziomu wewnętrznej spójności rodziny, relacje między rodzicami a dziećmi, mechanizmy konsumpcji rodzinnej, dominujące modele komunikacji, czynniki sukcesu itp., a skończywszy na analizie składu osobowego rodziny czy wyznaczeniu ogólnych perspektyw rozwoju określonej populacji w kontekście funkcjonowania rodziny (Adamski 2002, s. 9). Funkcje, cechy, wzory, wymiary, modele rodziny są zróżnicowane i często analizowane w powiązaniu z towarzyszącymi rozważaniom uwarunkowaniami kulturowymi. Jednak niezależnie od powyższego, dla potrzeb bieżących rozważań przyjęto, że „(...) rodzina stanowi duchowe zjednoczenie wąskiego grona osób, skupionych we wspólnym ognisku domowym aktami wzajemnej pomocy i opieki, oparte na wierze w prawdziwą lub domniemaną łączność biologiczną, tradycję rodzinną i społeczną” (tamże, s. 29), a dodatkowo spośród innych grup wyróżnia ją „(...) współwystępowanie następujących cech: wspólne zamieszkanie członków, wspólne nazwisko, wspólna własność, ciągłość biologiczna oraz wspólna kultura duchowa” (tamże, s. 29), przy czym jednoczesne występowanie wszystkich tych czynników nie jest warunkiem koniecznym.

Jednym z głównych wyznaczników prawidłowego funkcjonowania rodziny jest jej funkcjonalność. Rodzina bez względu na charakteryzujące ją pod pewnymi względami cechy: kulturowe (podział na rodziny: patriarchalne, matriarchalne), demograficzne (podział na rodziny: wielodzietne, dwudzietne itd.), społeczne (podział na rodziny: wykształcone, z tradycjami itd.) postrzegana jest często właśnie przez pryzmat funkcjonalności rodzinnej, tzn. czy zaspokaja ona indywidualne potrzeby swoich członków, czy sprzyja ich rozwojowi, czy w duchu tożsamości rodzinnej dostarcza poczucia jedności itp. Od stopnia realizacji tych zadań zależy, czy jest ona uważana za rodzinę funkcjonalną czy dysfunkcjonalną. Jest to istotna cecha środowiska rodzinnego również ze względu na związaną z integracją całości odpowiednią jedność poszczególnych elementów tworzących daną komórkę rodzinną (Świętochowski 2014, s. 26). W każdym środowisku rodzinnym mnogość funkcjonujących w nim uwarunkowań ma znaczenie, oddziałują one bowiem na wiele bardzo ważnych aspektów codziennej aktywności poszczególnych jej członków. Warto zastanowić się więc np.: jaki jest system uznawanych w rodzinie wartości?, jaki jest poziom i rodzaj dominujących aspiracji?, jak postępują w trudnych, codziennych sytuacjach poszczególni jej członkowie?, jakie mają cele życiowe?, jaki jest zakres zgodności działań między przekonaniami deklarowanymi a tymi realizowanymi? jaki jest poziom własnej skuteczności? Czynniki, które można byłoby wyodrębnić z odpowiedzi na wymienione wyżej pytania wraz z grupą innych, powstałych często w wyniku bieżącego funkcjonowania rodziny, współtworzą specyficzny klimat wychowawczy.

Analiza funkcjonowania środowiska rodzinnego, jego oddziaływania na dzieci, będące jego częścią, w kontekście tematyki sukcesu życiowego uzasadnia przywołanie wyników badań dotyczących niektórych aspektów funkcjonowania rodziny. Dane nie dotyczą bezpośrednio kategorii, którą jest sukces życiowy (wyniki takich badań będą przedstawione w dalszej części tekstu), ale pozwalają na wielowątkowy ogląd czynników pośrednio oddziałujących na postrzeganie sukcesu życiowego w rodzinie³.

³ Na temat sukcesu życiowego ukazał się dotychczas tylko jeden komunikat opublikowany przez CBOS. Dotyczył on dorosłej części społeczeństwa. Sukces życiowy utożsamiany był przez respondentów najczęściej z kategoriami: „dobra rodzina” (29%), „praca, warunki materialne i rodzina” (18%), „dobre zdrowie” (10%), „radość, szczęście, spełnienie marzeń” (8%). Komunikat Centrum Badania Opinii Społecznej BS/89/2013 pt. *Sukces życiowy i jego determinanty*, został opublikowany na podstawie badań wykonanych na próbie badawczej liczącej 1227 osób, <https://www.cbos.pl/PL/publikacje/raporty.php> (data dostępu: 29.10.2022 r.).

Znajdujące się poniżej informacje dotyczące środowiska rodzinnego pochodzą z raportu opublikowanego przez jedną z najbardziej rozpoznawalnych w Polsce instytucji zajmujących się prowadzeniem badań na reprezentatywnej grupie badawczej. Przedstawione zostały w kontekście tych uwarunkowań rodzinnych, które – zgodnie z tematyką artykułu – sprzyjają lub mogą korzystnie oddziaływać na osiągnięcie sukcesu życiowego dzieci.

W wydanym przez Centrum Badania Opinii Społecznej komunikacie z badań pt. *Polacy o wychowaniu dzieci*⁴ znaleźć można informacje, z których wynika, że dominująca część respondentów przypisuje kluczową rolę – w wychowaniu – dobremu porozumieniu, które istnieje między rodzicami i dziećmi (90%). W ostatniej dekadzie podmiotowe traktowanie przez rodziców własnych dzieci ma bardzo istotne znaczenie. Odpowiada aktualnie promowanej w mass mediach formule, która polega na partnerskim budowaniu relacji dziecka z rodzicami. Proces wychowania charakteryzujący się tolerancją, wnikaniem w przeżycia i emocje dzieci jest postawą popularną i często praktykowaną przez znaczną część rodziców. Świadczy o przyjaznym budowaniu relacji, które oparte jest nie tyle na systemie nagród i kar, co na świadomym tworzeniu niepowtarzalnej, rodzinnej atmosfery więzi i zaufania. Ponadto, większość badanych jest zdania, że Polacy poświęcają swoim dzieciom zbyt mało czasu i uwagi (57%), a jednocześnie prawie dwie trzecie z nich wskazuje, że współcześni rodzice są nadmiernie opiekuńczy (60%). Jeszcze większa grupa uważa, że rodzice za bardzo rozpieszczają dzieci (64%). Być może wśród części rodziców popularność nadopiekuńczości czy zbytniego pobbłażania związana jest z poczuciem winy z powodu niepoświęcania większej ilości czasu własnym dzieciom. Będąc nadopiekuńczymi czy ponadprzeciętnie łagodnymi próbują w ten sposób wynagrodzić deficyt wspólnie spędzanego czasu. Dodatkowo, małą ilość czasu spędzanego wspólnie próbują oni nadrobić, organizując dzieciom różnego rodzaju zajęcia pozalekcyjne. Często sami są zaangażowani czasowo i finansowo np. w dowóz dzieci do miejsca realizacji zajęć, potem ich odbiór i odwiezienie do domu. W ten sposób de facto spędzają z nimi więcej czasu, jednak jest to czas, który w budowaniu więzi jest nieefektywny. Pozytywne, rodzinne relacje interpersonalne nie mają w tych warunkach możliwości rozwoju. Zaletą takich działań jest to, że udział w dodatkowych zajęciach sprzyja rozwojowi dziecka i w efekcie jest elementem

⁴ Komunikat Centrum Badania Opinii Społecznej nr 125/2022 pt. *Polacy o wychowaniu dzieci* (październik 2022 r.) został opublikowany na podstawie badań wykonanych na próbie badawczej liczącej 1043 osoby, <https://www.cbos.pl/PL/publikacje/raporty.php> (data dostępu: 29.10.2022 r.).

wspierania dziecka w drodze do jego sukcesu. Warto dodać – i zastanowić się dlaczego? – iż zdaniem badanych współcześni rodzice zbyt rzadko stosują kary fizyczne wobec swoich dzieci (44% wskazań). Respondenci nie są raczej przekonani co do skuteczności własnych oddziaływań wychowawczych, do swoich tłumaczeń i argumentacji, stosowanych werbalnie zachęć i uzasadnień. Dodatkowo, z powyższego wynika, że znaczna część respondentów dopuszcza stosowanie kar cielesnych w wychowaniu. Stosowanie kar fizycznych względem dzieci jest absolutnie niedopuszczalne i nie powinno mieć miejsca nie tylko w rodzinie, ale w jakichkolwiek kontaktach międzyludzkich.

Ważnym aspektem badań dotyczących przestrzeni wychowania w rodzinie są najważniejsze dla rodziców cele, które pragną oni osiągnąć w trakcie trwającego kilkanaście lat procesu wychowywania dzieci. Docelowo wśród cech, które większość badanych najbardziej chciałaby, aby ich dzieci posiadały, gdy dorosną, najczęściej wymienione zostały: „umiejętność walki o swoje sprawy” (63%), „posiadanie własnego zdania, nieuleganie innym” (62%), „dążenie do osiągnięcia własnego szczęścia” (61%), „moralne postępowanie” (59%) oraz „wykazywanie inicjatywy i przedsiębiorczości” i „pomaganie innym” (*ex aequo* 45%) (Komunikat CBOS, 2022, s. 6). Dorosli w tych wyborach opowiedzieli się za priorytetem samodzielności i kreowania indywidualizmu. W procesie dążenia do samorealizacji, do osiągnięcia sukcesu życiowego takie umiejętności z pewnością są czynnikami sprzyjającymi własnej skuteczności. Czy jednak „walka o swoje sprawy” nie zakłada a priori pewnej dozy agresji? Może kluczem do właściwego odczytania intencji odpowiadających jest wynikająca z aż 59% wskazań wysoka pozycja kategorii „moralne postępowanie”? Bo przecież zgodnie z zasadami moralnymi nie można agresywnie, nie zachowując praw innych, walczyć o swoje sprawy. W związku z tym, w opinii respondentów prawdopodobnie „walka o swoje sprawy” zakłada respektowanie autonomii innych i poszanowanie ich dążenia do realizacji własnych celów. Tak, bardzo ważne dla badanych okazało się, aby dzieci po osiągnięciu dorosłości postępowały zgodnie z zasadami moralnymi. Jest duża szansa, że w procesie wychowania będą oni wskazywać na duże znaczenie i preferować utrwalanie zachowań własnych dzieci wynikających z tej właśnie wartości.

Istotne dla badanych okazało się wykształcenie w dzieciach własnej inicjatywy i przedsiębiorczości. Rozwijając znaczenie tej ostatniej, Henryk Bieniok wskazuje, że „Charakterystyczną cechą ludzi przedsiębiorczych jest wytrwałość, pasja działania i entuzjazm” (Bieniok 2019, s. 38), co również należałoby podnieść jako ważne do osiągnięcia w procesie wychowawczym cele. Najmniej

osób wskazało kategorię „dostosowanie się do innych, robienie tego, co inni” (2%), co potwierdza, że w opinii dorosłej części społeczeństwa brak autonomii jest zdecydowanie niepożądany.

W wyborach poszczególnych kategorii odnaleźć możemy swoiste odzwierciedlenie wizji projektowanych przez badanych cech społeczeństwa przyszłości. Nie należy jednak zapominać, że wskazywane ważne cechy mają charakter deklaracyjny i wcale nie muszą być zgodne z realizowanym przez respondentów modelem wychowania. Podobnie deklaracje respondentów niekiedy rozmiągają się z realizowanymi modelami lub występującymi w rzeczywistości postawami. Analizując wyniki przedstawionych powyżej badań, należy uwzględnić ten aspekt podczas ich interpretacji oraz w precyzowaniu wniosków. Szczegółowe dane z badań zawarte zostały w tabeli 1.

Tabela 1. Najczęściej wskazywane przez badanych cechy, które powinny w wieku dojrzałym posiadać ich własne dzieci

Lp.	Kategoria	Wskazanie
1.	Umiejętność walki o swoje sprawy	63 %
2.	Posiadanie własnego zdania, nieuleganie innym	62 %
3.	Dążenie do osiągnięcia własnego szczęścia	61 %
4.	Moralne postępowanie	59 %
5.	Wykazywanie inicjatywy i przedsiębiorczości	45 %
6.	Pomaganie innym	45 %
7.	Dobra współpraca z innymi	43 %
8.	Bycie patriotą	38 %
9.	Bycie dobrym obywatelem	38 %
10.	Umiejętność podejmowania ryzyka	32 %
11.	Zarabianie dużej ilości pieniędzy	27 %
12.	Angażowanie się w życie otoczenia, miejsca zamieszkania	26 %
13.	Bycie człowiekiem religijnym	24 %

14.	Trzymanie się sprawdzonych sposobów postępowania	13 %
15.	Poświęcanie się pracy, karierze zawodowej	3 %
16.	Dostosowanie się do innych, robienie tego, co inni	2 %

Źródło: opracowanie własne na podstawie Komunikatu Centrum Badania Opinii Społecznej nr 125/2022 pt. *Polacy o wychowaniu dzieci*, październik 2022 r., s. 6, <https://www.cbos.pl/PL/publikacje/raporty.php> (data dostępu: 29.10.2022 r.)

Ważnym elementem optymalnego funkcjonowania środowiska rodzinnego jest właściwa komunikacja, ponieważ „Skuteczne komunikowanie się jest spoiwem rodziny, ułatwiającym współpracę i wzajemne wspieranie się, tworzenie i zmienianie zasad wspólnego życia, potrzeb i zwyczajów rodzinnych” (Sikorski 2021, s. 7). Przykład rodziców, ich codzienne wzajemne traktowanie się, otwarte sygnalizowanie przez wszystkich domowników potrzeb i oczekiwań, asertywność czy obecne w kontaktach bliskość, empatia, zrozumienie i szacunek – to tylko niektóre cechy relacji, które mogą być trwale internalizowane i rozwijane przez dzieci.

Czynniki środowiska rodzinnego sprzyjające sukcesowi życiowemu dzieci

Ważnym elementem wychowania w rodzinie jest dbałość rodziców o pomyślny wynik podejmowanych przez własne dzieci działań. W pierwszych latach życia, w atmosferze opiekuńczości i troski, większość czynności – szczególnie tych związanych z realizacją podstawowych potrzeb – wykonywana jest za potomstwo przez rodziców. W miarę upływu czasu dochodzi do coraz większego usamodzielnienia. Nie tylko czynności, ale również procesy myślowe, wnioski, wybory, cele nabierają coraz większego poziomu autonomii. To, co jest ważne dla rodziców, nadal może pozostawać tak samo ważne dla dzieci, ale ich własna niezależność akcentowana jest coraz silniej. Podejmowana przez rodziców w relacjach z dzieckiem rola opiekuna często ewoluuje i przyjmuje kolejne niezliczone znaczenia: doradcy, specjalisty, konsultanta, mentora... Dla dorastających dzieci coraz częściej miarą jakości i wyznacznikiem produktywności podejmowanych przez siebie działań jest samodzielność i skuteczność. Osiąganie sukcesów w życiu codziennym czy w ważnych aspektach funkcjonowania (np. w edukacji szkolnej, kontaktach towarzyskich) staje się ważnym, coraz bardziej zyskującym na znaczeniu elementem codzienności.

Termin „sukces” określany jest jako: „Pomyślny wynik jakiegoś przedsięwzięcia, osiągnięcie zamierzonego celu” (Bralczyk 2005, s. 800) albo „1. Postęp 2. Powodzenie, udanie się” – z łac. *successus* (Karłowicz i in. 1915, s. 507). Efektywnie realizowane cele, wykonywane zadania, to kolejne osiągnięte sukcesy. Rodzice życzą dzieciom ich jak najwięcej. Pragną również, aby wymiar sukcesu był trwały, aby jego następstwem było to, co sami często uważają za najlepsze: szczęście, dobrostan, dobrobyt, prestiż, sława itd. Ich życzenia są subiektywne. Najczęściej oczekują zdobycia przez dzieci czegoś wielkiego, ponadprzeciętnego, co ogólnie nazywane jest sukcesem życiowym.

Kategorię tę dość trudno jest sprecyzować, jednak można uznać, że „Sukces życiowy – to względnie stały, indywidualnie określony pozytywny rezultat podjętych przez człowieka działań dotyczących osiągnięcia materialnego bądź niematerialnego celu, który bezpośrednio związany jest z osiągnięciem czegoś, co subiektywnie stanowi najważniejsze dokonanie w dotychczasowym życiu jednostki lub też jest antycypowany, jako docelowo najważniejszy do osiągnięcia w życiu” (Łączek 2019, s. 30).

Rodzice, doceniając znaczenie oddziaływań wychowawczych występujących nie tylko w pierwszych latach życia dziecka, ale również w kolejnych fazach dorastania, starają się zapewnić jak najlepsze warunki rozwoju. Uwzględniając szereg czynników, tj.: wrodzone cechy osobowościowe dziecka, posiadane zaplecze ekonomiczno-socjalne, miejsce zamieszkania, dostęp do placówek edukacyjnych i infrastruktury kulturowej czy innych, podejmują działania mające na celu optymalizację czy wręcz maksymalizację „wyposażenia” dziecka w zasoby umożliwiające osiągnięcie jak najwyższego poziomu egzystencji w przyszłości. Ocena rzeczywistości jest i w tym zakresie bardzo zindywidualizowana. Nadmiar działań rodziców w kierunku zwiększenia aktywności dzieci może okazać się niewłaściwy i przynieść efekt odwrotny do zamierzonego. Utrzymanie akceptowanych zarówno przez rodziców, jak i dzieci w tym zakresie proporcji i pewnej równowagi wydaje się tutaj adekwatnym postępowaniem.

Poniżej zamieszczone zostały wyniki badań dotyczące określenia tych czynników środowiska rodzinnego, które sprzyjają osiągnięciu sukcesu życiowego. Są one częścią szerszego opracowania badań przeprowadzonych w 2021 roku w grupie 392 studentów Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Badania dotyczyły różnych aspektów sukcesu życiowego i jego rozumienia. Zostały zrealizowane z zastosowaniem metody sondażu diagnostycznego, z wykorzystaniem techniki ankiety, z użyciem narzędzia badawczego, którym był autorski kwestionariusz ankiety (Łączek 2021). Wybór tego wycinka badań podyktowany jest tematyką podjętą w bieżącym tekście, w którym głównym

motywem jest obszar dotyczący czynników środowiska rodzinnego sprzyjających osiągnięciu sukcesu życiowego przez dzieci w opinii badanych osób dorosłych.

W tabeli 2 przedstawione zostały szczegółowe informacje dotyczące wskazań respondentów. Jako czynniki środowiska rodzinnego sprzyjające osiągnięciu sukcesu życiowego najczęściej osób uznało kategorie: „wspieranie u dziecka wiary we własne siły” (73,7%), „rozwijanie wytrwałości w dążeniu do wyznaczonego celu” (64,5%), „częste okazywanie miłości rodzicielskiej” (54,8%), „rozwijanie kreatywności” (51,3%) i „bycie autorytetem dla dziecka” (48,7%) (tamże, s. 211). Dla rodziców najważniejsze okazało się takie oddziaływanie na dziecko, które wyzwoli w nim jego własny potencjał. Jeśli jednostka jest przekonana o sile własnych możliwości, jeśli ma świadomość własnej wytrwałości w dążeniu do celu, jeśli czuje się kochana przez najbliższych, to nawet jeśli teoretycznie, obiektywnie nie posiada w pełni zasobów adekwatnych do jego osiągnięcia, to i tak ten cel może oceniać jako jak najbardziej możliwy do zrealizowania pomimo wszystkich innych przeszkód.

Mniej ważne dla badanych okazały się kategorie: „rozwijanie pracowitości” (46,2%), ex aequo „rozwijanie umiejętności komunikacji interpersonalnej” i „konsekwencja w procesie wychowania” (każda z kategorii uzyskała po 26,5%), „rozwijanie wyobraźni” (25,5%) i „rozwijanie umiejętności planowania (wyznaczania celów)” (22,7%) (tamże, s. 211). Większość z tych kategorii dotyczy rozwijania cech dziecka, co w efekcie zwiększa jego potencjał i sprzyja podejmowaniu działań transgresyjnych.

Respondenci najrzadziej wskazywali kategorie: „częste pochwały” (16,6%), „wskazówki w gospodarowaniu czasem wolnym dziecka” (13,0%), „ukazanie, że uzyskanie nagrody czasem może być odroczone w czasie” (5,1%) oraz „częste wręczanie materialnych nagród za wykonanie jakiegoś zadania” (2,8%), a jedna osoba wskazała kategorię „inne” (0,3%) (tamże, s. 211). W tej grupie zastanawia niski odsetek wskazań dotyczący wypowiedziania częstych pochwał skierowanych do dzieci, a przecież słowa uznania i aprobaty czy częste chwalenie są elementami wspierania wiary we własne siły. I to bardzo ważnymi. A jednak nadal – jak się okazuje – są niedocenianym źródłem. Dziecko słyszące od rodziców częste pochwały utwierdza się w przekonaniu o słuszności własnych działań. Okazywana ze strony rodziców akceptacja, która przekazywana jest m.in. w formie wypowiedzianych pochwał, powoduje wzrost przekonania o wewnątrzsterowności. Dodatkowo w naturalny sposób zwiększa się poczucie własnej wartości, co skutkuje osiągnięciem wyższego poziomu samooceny.

Tabela 2. Czynniki środowiska rodzinnego sprzyjające osiągnięciu sukcesu życiowego w opinii badanych*

Lp.	Kategoria	N	%
1.	Wspieranie u dziecka wiary we własne siły	289	73,7%
2.	Rozwijanie wytrwałości w dążeniu do wyznaczonego celu	253	64,5%
3.	Częste okazywanie miłości rodzicielskiej	215	54,8%
4.	Rozwijanie kreatywności	201	51,3%
5.	Bycie autorytetem dla dziecka	191	48,7%
6.	Rozwijanie pracowitości	181	46,2%
7.	Rozwijanie umiejętności komunikacji interpersonalnej	104	26,5%
8.	Konsekwencja w procesie wychowania	104	26,5%
9.	Rozwijanie wyobraźni	100	25,5%
10.	Rozwijanie umiejętności planowania (wyznaczania celów)	89	22,7%
11.	Częste pochwały	65	16,6%
12.	Wskazówki w gospodarowaniu czasem wolnym dziecka	51	13,0%
13.	Ukazanie, że uzyskanie nagrody czasem może być odroczone w czasie	20	5,1%
14.	Częste wręczanie materialnych nagród za wykonanie jakiegoś zadania	11	2,8%
15.	Inne	1	0,3%

Źródło: Łączek, T. (2021), *Life Success of Academic Youth in the Social Distance Environment – The Next Wave of the Pandemic*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 211.

* Z uwagi na zastosowanie w kwestionariuszu ankiety pytania wielokrotnego wyboru, wartości procentowe w kolumnie „%” nie sumują się do 100%

Wyszczególnione kategorie czynników środowiska rodzinnego sprzyjające osiągnięciu sukcesu życiowego są z pewnością tylko częścią większego zbioru. Być może szersze znaczenie należałoby przypisać sferze duchowości lub następującym czynnikom: poziom bliskości emocjonalnej, jakość relacji interpersonalnych z rodzeństwem czy też zjawisko transmisji międzypokoleniowej. Podejmowanie przez rodziców racjonalnych działań sprzyjających osiągnięciu przez dzieci pozytywnych rezultatów wymaga zindywidualizowania. Oznacza to, że najważniejsze wcale nie jest to, co rodzice niezależnie od okoliczności sami, bez udziału dziecka określili w planach. Kluczową kwestią jest uwzględnienie realnych możliwości dziecka, jego wrażliwości i całej podmiotowej struktury jego człowieczeństwa.

Podsumowanie

Rodzina stanowi podstawę prawidłowego rozwoju społeczeństw. Umożliwia samorealizację, ułatwia urzeczywistnienie aspiracji życiowych, przygotowuje do prawidłowego wypełniania ról społecznych. W środowisku rodzinnym obecność czynników sprzyjających osiągnięciu sukcesu życiowego przez dzieci jest przez rodziców oczekiwana. Każdy sukces dziecka jest jednocześnie sukcesem rodziców.

W przedstawionych wynikach badań najkorzystniejsze działanie rodziców zmierzające do osiągnięcia sukcesu życiowego dziecka obejmuje wspieranie u niego wiary we własne siły. Do tego nie są konieczne wysokie zarobki rodziców ani dobra pozycja ekonomiczno-bytowa. Nie jest niezbędne wykonywanie satysfakcjonującej pracy czy posiadanie prestiżu społecznego. Nieważne jest też pochodzenie, miejsce zamieszkania, reprezentowany światopogląd. Istotne jest to, czy rodzice kochają dzieci i dostrzegają na co dzień ich własny potencjał; czy pragną ich dobra i samorealizacji. I wreszcie – czy mimo wszystko chcą i potrafią wspierać własnym czynem, słowem, pochwałami, docenianiem osiągniętych efektów (ale również i zamiarów) aktywność dzieci. Wspieranie u dzieci wiary we własne siły jest nieodzownym elementem ich prawidłowego rozwoju.

Rodzina sprzyja holistycznemu rozwojowi dzieci, ale również rodziców, a „Poprzez określoną strukturę ról, stabilność oraz niezmienność jest środowiskiem na tyle bliskim i bezpiecznym, że człowiek zwykle do niej kieruje swoje troski, lęki, trudności. Chętnie też dzieli się codziennymi radościami, sukcesami, powodzeniem w różnych obszarach życia” (Walęcka-Matyja, Janicka 2021,

s. 31). Warto o tym pamiętać. Należy podkreślić pozytywne znaczenie rodziny i jej ponadczasową wartość, która pomimo transformacji geopolitycznych, zmian cywilizacyjnych, konfliktów militarnych i innych niekorzystnych zjawisk stale trwa i pozwala z nadzieją funkcjonować kolejnym pokoleniom.

BIBLIOGRAFIA

- Adamski F. (2002), *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bieniok H. (2019), *Podstawy przedsiębiorczości osobistej (zaradności życiowej), czyli jak osiągnąć sukces w życiu?*, Katowice: Wydawnictwo KOS.
- Bralczyk J. (red.) (2005), *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cybal-Michalska A. (2014), *Szkoła jako kreator proaktywności podmiotu w świecie wielości możliwości*, „Studia Pedagogiczne”, t. LXVII, s. 119–128.
- Karłowicz J., Kryński A., Niedźwiedzki W. (1915), *Słownik języka polskiego*, t. VI, Warszawa: Nakładem prenumeratorów i Kasy im. Mianowskiego w drukarni „Gazety Handlowej”.
- Karpińska A., Zińczuk M., Kowalczyk K. (2021), *Wprowadzenie*, w: A. Karpińska, M. Zińczuk., K. Kowalczyk (red.). *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej* (s. 13–19), Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Komunikat Centrum Badania Opinii Społecznej nr 125/2022 pt. *Polacy o wychowaniu dzieci*, październik 2022 r. <https://www.cbos.pl/PL/publikacje/raporty.php> (data dostępu: 29.10.2022).
- Łączek T. (2019), *Determinanty sukcesu życiowego młodzieży*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Łączek T. (2021), *Life Success of Academic Youth in the Social Distance Environment – The Next Wave of the Pandemic*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nowak M. (2008), *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Olbrycht K. (2006), *Wychowanie do życia w rodzinie jako wspólnoty osób*, w: W. Korzeniowska, U. Szuścik (red.), *Rodzina. Historia i współczesność. Studium monograficzne* (s. 243–250), Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Świętochowski W. (2014), *Rodzina w ujęciu systemowym*, w: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny* (s. 21–45), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 11 października 2022 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych, Dz.U. z 2022 r., poz. 2202, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=W-DU20220002202> (data dostępu: 12.11.2022).

- Sikorski W. (2021), *Psychologia relacji wewnątrzrodzinnych. Komunikowanie się i psychoterapia*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Wałęcka-Matyja K., Janicka I. (2021), *Rodzina jako wartość. Analiza psychologiczna wartości rodzinnych*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

STRESZCZENIE

W artykule przedstawione zostały zagadnienia związane oddziaływaniem środowiska rodzinnego na rozwój dzieci ze szczególnym uwzględnieniem czynników sprzyjających osiągnięciu przez nie sukcesu życiowego. Zwrócono uwagę na formalne zakwalifikowanie zagadnień familiologicznych do wyodrębnionego niedawno obszaru nauki, którą jest dziedzina nauk o rodzinie, z równoczesnym określeniem w niej dyscypliny naukowej: nauki o rodzinie.

Zamieszczone zostały wyjaśnienia terminologiczne podstawowych pojęć związanych z podejmowaną tematyką oraz własne rozważania dotyczące głównych wyznaczników prawidłowego funkcjonowania rodziny we współczesnym społeczeństwie. Przedstawione zostały wyniki badań, które zostały niedawno opublikowane przez Centrum Badania Opinii Społecznej w raporcie odnoszącym się do rodziny i wychowania rodzinnego oraz wybrane wyniki badań własnych w zakresie opinii związanych z określeniem korzystnych czynników sprzyjających osiągnięciu sukcesu życiowego dzieci. Całość zakończona jest podsumowaniem, w którym zawarte zostały autorskie konkluzje i wnioski.

Celem artykułu jest przedstawienie znaczenia środowiska rodzinnego w kontekście optymalnego rozwoju człowieka oraz wskazanie czynników sprzyjających osiągnięciu sukcesu życiowego dzieci. Podjęta tematyka ma wieloaspektowy wymiar, bowiem oprócz rodziców, wychowawców czy nauczycieli jej odbiorcami mogą być wszystkie osoby, którym bliskie są zagadnienia samorealizacji.

SŁOWA KLUCZOWE: rodzina, środowisko rodzinne, sukces życiowy, sukces, uwarunkowania

SUMMARY

The article presents issues related to the impact of the family environment on the development of children, with particular emphasis on factors conducive to their success in life. Attention was paid to the formal qualification of familiological issues to the recently separated area of science, which is the field of family science, with the simultaneous definition of a scientific discipline in it: family science.

There are terminological explanations of the basic concepts related to the subject matter and own reflections on the main determinants of the proper functioning of the

family in modern society. The results of research that have been recently published by the Public Opinion Research Center in a report on the family and family upbringing have been presented, as well as selected results of own research in the field of opinions related to the determination of favorable factors conducive to the success of children in life. The whole is finished with a summary, which includes the author's conclusions and conclusions.

The aim of the article is to show the importance of the family environment in the context of optimal human development and to indicate the factors conducive to the success of children in life. The subject matter has a multi-faceted dimension, because apart from parents, educators or teachers, its recipients can be all people who are close to the issues of self-realization.

KEYWORDS: family, family environment, life success, success, conditions

Role społeczne jako istotne komponenty rozwoju środowiska lokalnego i ponadlokalnego

Social roles and human strengths as important components of the development of the local and supra-local environment

DOI 10.25951/12951

Wprowadzenie

Jednostka ludzka charakteryzuje się naturalnymi funkcjami społecznymi. Żyje ona i rozwija się od urodzenia w grupie społecznej rodziny, w następnych latach współdziała w grupach rówieśniczych, przedszkolnych, szkolnych, organizacjach uczniowskich, społecznych, instytucjach pozaszkolnych środowiska lokalnego, regionalnego i makrospołecznego.

Człowiek jako istota społeczna, funkcjonując w określonej społeczności, przyjmuje w sposób uświadomiony bądź nieświadomiony pewne role. W życiu społecznym jednostka ludzka może przyjmować różne role społeczne w zależności od jej wieku, poziomu wykształcenia, cech osobowości, potrzeb środowiskowych, oczekiwań i aspiracji jednostki, a także zbiorowości społecznej.

Przyjmowanie ról społecznych wiąże się z odpowiedzialnością za jakość ich pełnienia. Mają one niewątpliwy wpływ na funkcjonowanie społeczne jednostki ludzkiej, a także na porządkowanie, usprawnianie i rozwój środowiska społecznego grupy ludzkiej (mikrostruktury), instytucji (mezostruktury), a nawet globalnego społeczeństwa (makrostruktury).

Role społeczne nie są statystyczne, przypisane niezmiennie jednostce ludzkiej. Podlegają one dynamicznym i często wielostronnym przemianom w zależności od kompetencji jednostki, jej zdolności, predyspozycji psychicznych, społecznych i zawodowych, wewnętrznych i zewnętrznych (środowiskowych) potrzeb.

Pojęcie ról społecznych

Pojęcie ról społecznych jest złożone. Niejednoznaczność jego rozumienia wynika z dynamiczności zmian w życiu jednostki ludzkiej, uwarunkowań pełnionych funkcji społeczno-normatywnych, a także oczekiwań społeczności grup ludzkich, zarówno mikrospołecznych, jak i makrospołecznych. Stąd też pojęcie roli społecznej należy rozumieć „jako zespół norm, przepisów i wymagań, które muszą być spełnione, aby móc wykonywać określone funkcje i czynności w życiu społecznym” (Misiak 1999, s. 247). Takie określenie ról społecznych stanowi wąskie jej rozumienie. Ujmuje ono jednostronne znaczenie, które zwraca uwagę na obszar określonych zachowań jednostki ludzkiej w postaci przyjmowanych norm i realizowanych wartości społeczno-funkcjonalnych określonych ról w środowisku mikro- i makrospołecznym.

Na inny zakres znaczeniowy pojęcia ról społecznych zwraca uwagę A.M. Arendarczyk (2011). Przez rolę społeczną rozumie zespół oczekiwań, jaki inni mają w stosunku do jednostki, która reprezentuje określony status społeczny. Jest to zbiór obowiązków oczekiwanych przez zbiorowość społeczną, które wynikają i są związane z pełnionym statusem społecznym jednostki ludzkiej. Dominującą cechą określonego pojęcia roli społecznej jest znaczenie środowiska ludzkiego, zarówno mikrospołecznego, mezospołecznego, jak i makrospołecznego, które kształtują określone role społeczne wynikające ze statusu społecznego jednostek i uczestników określonych grup ludzkich. Wymienione określenie roli społecznej, choć kształtuje się w obszarze funkcjonowania życia zbiorowego i tworzy się w większym bądź mniejszym stopniu w utrwalonych interakcjach jednostki ludzkiej z grupą społeczną, stanowi także jednostronne rozumienie tego pojęcia. Nieuwzględnione w analizowanym określeniu istotnych konstytutywnych cech związanych z uwarunkowaniami prawnonormatywnymi i osobowościowymi jednostek i grup ludzkich funkcjonujących w środowiskach społecznych.

Należy zatem ująć określenie roli społecznej jako zbiór zachowań i postaw osobowych jednostki ludzkiej zgodnych z normami aksjonormatywnymi społeczeństwa i oczekiwaniami grupy społecznej, jej odpowiedzialność w realizacji zadań wymaganych przez określone środowisko, w którym uczestniczy ta jednostka.

Określenie pojęcia roli społecznej zawiera w treściach charakterystyczne cechy dotyczące:

- standaryzowanych wielostronnych zachowań jednostki ludzkiej w uczestnictwie grupy społecznej,

- osobowości społecznej jednostki wynikające z socjalizacyjnych mechanizmów środowiska społecznego,
- postawy osobowej jednostki, która powinna odpowiadać zasadom i przepisom przyjętym w globalnym społeczeństwie,
- oczekiwań grupy społecznej, w której uczestniczy jednostka,
- spełniania określonych wymagań środowiska społecznego od jednostki funkcjonującej w grupie ludzkiej.

Jednostki ludzkie przyjmują różne role społeczne. W środowiskach lokalnych i ponadlokalnych funkcjonują jednostki ludzkie z określonymi zdolnościami, wyróżniającymi się cechami osobowymi i kompetencjami, które powodują przyjmowanie przywódczych, kierowniczych ról społecznych w kulturze, grupie rówieśniczej, szkolnej, w gospodarce, polityce, w organizacjach związkowych i społecznych. Stanowią one często siły ludzkie w środowisku społecznym. Pojęcie sił ludzkich zdefiniował A. Kamiński (1982). Określił je w dwóch znaczeniach: jako cechę posiadaną przez pewne jednostki ludzkie czy grupy społeczne, motywowane jakimś zadaniem lub ideą, która to cecha wyraża się w zachowaniach przywódczych, a także jako cechę jednostki ludzkiej, której nie posiadają inne jednostki upośledzone przez los, warunki społeczne, historię.

W określeniu A. Kamińskiego, choć występują dwa zakresy znaczeniowe sił ludzkich bądź społecznych, należy jednak uznać, iż ich obszar treściowy zawiera wspólne i istotne charakterystyczne cechy tego pojęcia w postaci:

- wyróżniających sfer osobowości jednostki ludzkiej,
- przyjmowania zadań do realizacji w środowisku lokalnym,
- przyjmowania zachowań przywódczych w stosunku do innych osób i zbiorowości społecznej pozbawionych wyróżniających cech psychospołecznych.

Analizując siły ludzkie w strukturze współdziałania rodziców i innych podmiotów funkcjonujących w środowisku lokalnym ze szkołą, T. Aleksander zauważa, iż „siły te, to konkretni ludzie, ich wiedza, umiejętności zdobyte w życiu, doświadczenie zawodowe i społeczne, chęci i zapał do społecznego działania dla dobra innych” (Aleksander 1995, s. 86). Określenie sił społecznych sformułowane przez Tadeusza Aleksandra nie ujmuje w swych treściach wyróżniających się cech przywódczych i innych osobowościowych kompetencji jednostek ludzkich w funkcjonującej zbiorowości społecznej środowiska lokalnego. Pojęcie sił społecznych przedstawione przez T. Aleksandra należy uznać jako szerokie ujęcie, gdyż populacja tych sił ludzkich (społecznych) w środowisku lokalnym, zdaniem Autora, może zawierać wiele osób, które mają określoną wiedzę, doświadczenie zawodowe, kompetencje i motywację do działania, pomocy i wsparcia dla dobra innych osób. Osoby te z racji podejmowanych działań

na rzecz innych osób lub instytucji funkcjonujących w środowisku lokalnym, nie mogą jednocześnie pełnić ról przywódczych w zbiorowości społecznej. Stąd też przez siły ludzkie, nazywane również siłami społecznymi, rozumieć będziemy wyróżniające się cechami psychospołecznymi i specyficznymi zdolnościami jednostki ludzkie przyjmujące społeczne role przywódcze, które swą aktywną działalnością motywują inne jednostki i grupy społeczne do realizacji określonych potrzeb i zadań w środowisku lokalnym bądź ponadlokalnym.

Sformułowane pojęcie sił społecznych ujmuje w swych treściach istotnie komponenty w postaci:

- wyróżniających od innych członków zbiorowości ludzkiej kompetencji kulturowych, artystycznych, politycznych, gospodarczych, społecznych, naukowych i innych,
- przyjęcia ról przywódczych w środowiskach społecznych,
- umiejętności aktywizowania innych członków społeczności lokalnej i ponadlokalnej do podejmowania określonych działań,
- realizacji przyjmowanych zadań, działań na rzecz pomocy innym osobom bądź rozwoju i doskonalenia środowiska społecznego w różnych jej funkcjach (gospodarczych, kulturowych, oświatowych, pomocowych).

Role społeczne i siły ludzkie w funkcjonowaniu środowiska lokalnego

Role społeczne i siły ludzkie nie tworzą się w izolacji od środowiska społecznego. Zbiorowość ludzka w środowisku lokalnym, regionalnym czy globalnym tworzy pewne oczekiwania, potrzeby społeczno-kulturowe i inne, specyficzne dla różnych środowisk lokalnych. W każdym środowisku społecznym powstaje i rozwija się struktura różnych ról społecznych członków zbiorowości, a także kształtują się formalne i nieformalne przywódcze, kierownicze role pewnych jednostek, tworząc siły społeczne (ludzkie) w określonych obszarach funkcjonowania środowiska lokalnego, a nawet ponadlokalnego.

Istotną charakterystyczną cechą podejmowanych ról społecznych, szczególnie ról przywódczych, jest odpowiedzialność za przyjmowanie zadań przynależnych do zakresu obowiązków ustanowionych w sposób formalny bądź nieformalny przez grupę ludzką lub środowisko społeczne. W przyjmowanych rolach społecznych i siłach ludzkich niezbędne są cechy psychospołeczne jednostek, szczególnie ważne są określone zdolności, motywacje do działań społecznych, wiedza podmiotowa, kompetencje organizacyjne, postawy prospołeczne, umiejętność współdziałania w zbiorowości ludzkiej.

W rolach społecznych podejmowanych przez jednostki ludzkie można wyróżnić trzy podstawowe kategorie w relacjach odpowiedzialności, kompetencji i aspiracji. Pierwsza grupa jednostek przyjmuje role społeczne adekwatne do kompetencji i zdolności psychospołecznych do realizacji określonych funkcji. Druga grupa jednostek preferuje, a nawet podejmuje role przywódcze (siły społeczne), mimo że nie posiada odpowiednich kompetencji, wiedzy i zdolności. Wreszcie trzecia grupa jednostek ludzkich mimo posiadania zdolności i kompetencji do określonych ról społecznych, nie posiada jednak określonych aspiracji i dyspozycji przywódczych (Misiak 1999).

Pierwsza grupa jednostek ludzkich, w której występuje symetria między zdolnościami i kompetencjami psychospołecznymi w przyjmowanych rolach społecznych, jest odpowiedzialna za losy zbiorowości, w której uczestniczy lub jej przewodzi, nadając kierunek jej działań, a także potrzeby rozwoju w środowisku lokalnym czy globalnym. Jednostki te są w pełni świadome pełnionych ról społecznych. Świadomość ta jest istotną cechą osobowości, konieczną do wypełniania zadań związanych z rolą przywódcy grupy, motywując jej członków do działań na rzecz rozwoju kulturowego, gospodarczego czy społecznego środowiska lokalnego.

Zgodność kompetencji do pełnienia określonych ról społecznych, w tym sił ludzkich (przywódczych) jednostki ludzkiej, podlega pewnej weryfikacji przez wewnętrzne układy struktur zbiorowości społecznej. Dotyczy ona realizacji zadań obejmujących zakres pełnionej roli społecznej, a także sposobów motywacji i podejmowanych działań na rzecz rozwoju grupy ludzkiej i środowiska mikro- i makrospołecznego.

Zgodność kompetencji i cech osobowości psychospołecznych z przyjmowanymi rolami społecznymi jest cenioną kategorią życia społecznego, która w relacjach międzyludzkich wprowadza istotny element tolerancji, wolności, współdziałania, wzajemnej pomocy i wsparcia, a także poczucie wartości i tożsamości. Aktywność członków grupy, w której obecne są osoby kompetentne, z pewnymi wzorcami osobowymi i siłami społecznymi w postaci przywódców zbiorowości, jest niewspółmiernie wyższa dla środowiska lokalnego i globalnego, w porównaniu z grupami ludzkimi, w których jednostki wykazują aspiracje do ról przywódczych (sił społecznych) mimo braku zdolności organizacyjnych, społecznych i osobowościowych predyspozycji psychicznych. Brak lub niewystarczający zakres kompetencji w różnych sferach życia społecznego, politycznego, kulturowego, duchowego czy gospodarczego osób przyjmujących rolę przywódcze, kierownicze, powoduje zagrożenie w realizacji zadań w doskonaleniu funkcjonowania środowiska lokalnego, działalności instytucji lub

innych podmiotów, do których aspiruje jednostka. Ta kategoria ról przywódczych (sił społecznych) cechuje się niską wrażliwością społeczno-emocjonalną, brakiem odpowiedzialności i tożsamości osobowej. Asymetria między wyrażanymi aspiracjami w podejmowanych rolach społecznych a kompetencjami do ich wypełnienia przyczynia się także do zachwiania relacji międzyosobowych w grupach ludzkich, eliminowania bądź zaburzenia motywacji do działań w funkcjonowaniu elementów podmiotowych środowiska lokalnego czy ponadlokalnego. Może to powodować narastanie sytuacji konfliktowych między jednostką przyjmującą rolę sił społecznych a grupą społeczną, instytucją czy organizacją społeczną, polityczną, kulturową. Mogą również występować wewnętrzne nieporozumienia, a nawet konflikty w zbiorowościach, w których osoby pozbawione zdolności i kompetencji społeczno-psychicznych i organizacyjnych obejmują przywódcze role społeczne.

Trzecią kategorię ról społecznych stanowią jednostki ludzkie, które mają odpowiednio wysoki zakres wiedzy, zdolności kierunkowych, kompetencji psychospołecznych, lecz nie posiadają w swych cenach osobowości predyspozycji przywódczych, koniecznych do wypełniania ról jako sił społecznych w środowisku lokalnym, instytucjonalnym czy ponadlokalnym. Osoby te, przyjmując role przywódcze ze względu na wysoki własny autorytet, wiedzę, zdolności i umiejętności kierunkowe (gospodarcze, oświatowe, polityczne, społeczne, kulturowe), mają trudności z przekazaniem motywacji do działań oraz realizacji przez członków zbiorowości społecznej celów i zadań określonych w prawidłowym funkcjonowaniu i rozwoju środowiska, instytucji czy grupy ludzkiej. Choć środowisko lokalne, kulturowe czy społeczno-polityczne ustanowiło ich rolami kierowniczymi, ze względu jednak na niskie zdolności organizacyjno-przywódcze jednostki ludzkie z tej kategorii sił społecznych prowadzą często do dezorganizacji życia społeczno-kulturowego, oświatowego czy gospodarczego w środowisku lokalnym, rozluźnienia więzi między członkami zbiorowości społecznej, dowolności w wypełnianiu zadań i zasad w funkcjonowaniu ról społecznych.

Realizacja przywódczych ról społecznych (sił ludzkich) może być, jak dowodzi A. Janowicz (2019), autentyczna (wypływa z rzeczywiście pełnionej funkcji) lub pozorna.

Rzeczywiste role społeczne pełnione są przez jednostki lub grupy ludzkie przede wszystkim w sytuacjach, w których przyjmowane są zgodnie z ich kompetencjami i zdolnościami organizacyjno-przywódczymi oraz oczekiwaniami społeczności lokalnej, instytucji czy organizacji społeczno-politycznej i gospodarczej. Wzajemne związki społeczne, emocjonalne, intelektualne w struktu-

rach środowiskowych i instytucjonalnych, funkcjonujące między społecznymi rolami przywódczymi (siłami ludzkimi) a rolami społecznymi uczestników zbiorowości społecznej z pewnością podnoszą motywację do sformalizowanej bądź spontanicznej pomocy i rozwoju różnych form aktywności w doskonaleniu funkcjonowania środowisk społeczno-instytucjonalnych.

Role społeczne, zarówno przywódcze, jak i uczestnika grupy, zbiorowości w środowisku lokalnym mogą być także przyjmowane w sposób pozorny. Element pozorności występuje wówczas, gdy przywódcze role społeczne przyjmowane są na zasadzie aspiracji i dominacji w strukturze zbiorowości, pozycji społecznej będącej w sprzeczności z wymaganymi komponentami oraz oczekiwaniami środowiska lokalnego, instytucji czy też grupy społecznej, politycznej i gospodarczej. Natomiast pozorne funkcjonowanie uczestnika roli społecznej wynika najczęściej z konieczności, a nie wewnętrznej potrzeby uczestniczenia w środowisku społecznym. Takie jednostki wykazują najczęściej zachowania w postaci bierności wewnętrznej i zewnętrznej w realizacji podejmowanych zadań zbiorowości, a także braku akceptacji osoby pełniącej przywódczą rolę społeczną.

Pozorność pełnionych ról społecznych, zwłaszcza sił ludzkich w środowisku lokalnym lub dominujących pozycji społecznych w funkcjonowaniu zbiorowości politycznych, organizacjach społecznych, kulturowych i oświatowych, może przynosić stagnację, bierność i obojętność w doskonaleniu form w działalności struktur społecznych, a nawet prowadzić do konfliktowości, wzajemnych sporów i wewnątrzgrupowej agresji między członkami ról społecznych uczestnikami grupy czy instytucji a osobą pełniącą przywódczą rolę.

Oprócz istniejących uwarunkowań psychospołecznych jednostki ludzkiej (kompetencji, uzdolnień kierunkowych, organizacyjnych), w przyjmowaniu określonych ról społecznych, jak dowodzi J. Sztumski, duże znaczenie mają również „kategorialne uwarunkowania wzorów społecznych, czyli przynależność danej osoby do podstawowych kategorii społecznych, ważnych w grupie, w której ona występuje, takich jak: płeć, wiek czy wykształcenie” (Sztumski 2006, s. 423).

W strukturach społeczności lokalnej, w zbiorowościach społecznych stowarzyszeń, instytucji, partii, organizacjach kulturowych i innych grupach ludzkich zdarza się długotrwałość pełnionych ról, także tych przywódczych. Role społeczne pełnione przez osoby w długim przedziale czasowym mogą ulegać pewnemu sformalizowaniu, a nawet instytucjonalizacji.

Dominującą funkcją jednostki wypełniającej przywódcze role w środowiskach społeczno-oświatowych, kulturowych i politycznych jest motywowanie

zbiorowości ludzkiej do podejmowania wielostronnych zadań i wykonywania działań, które będą utrzymywać więzi emocjonalno-społeczne grupy i rozwijać określone środowisko lokalne i ponadlokalne.

Instytucjonalizacja ról społecznych może w niektórych sytuacjach prowadzić do stagnacji, eliminowania zadań twórczych, obojętności, deprecjacji wartości prospołecznych, a w szczególnych przypadkach – do narastania wewnętrznych konfliktów, nieporozumień działających na szkodę środowiska lokalnego, ponadlokalnego i instytucji.

Przykładem instytucjonalizacji ról społecznych jest pełnienie funkcji przywódczych w organizacji społecznej, politycznej czy objęcie stanowiska dyrektora szkoły lub innej instytucji. Długotrwałe wypełnianie tych ról społecznych może doprowadzić z jednej strony do realizacji zadań funkcjonalnych, strukturalnych i normatywnych, podporządkowując role społeczne członków grupy czy instytucji, ograniczając ich znaczenie, decyzyjność i aspiracje społeczne czy zawodowe. Tworzy się wówczas dyktatorski sposób zarządzania w pełnieniu roli przywódczej (siły ludzkiej). Taki stan wypełniania zadań przypisanych określonym rolom społecznym powoduje wewnętrzne konflikty, agresję, stres, a nawet krytyczne sytuacje w obszarze działalności instytucji czy organizacji społeczno-politycznej i kulturowej. Z drugiej strony instytucjonalizacja ról społecznych może prowadzić do zaniedbań, a nawet zaniechań określonych zadań, powodując bierność, apatię, brak inicjatyw twórczych i aspiracji rozwojowych zarówno jednostkowych ról społecznych, jak i funkcjonalności instytucji społecznej, oświatowej czy innych zbiorowości ludzkich.

Jednostka ludzka w różnych okresach swojego życia pełni wielostronne role społeczne. Role te mogą być podporządkowane społecznie, równorzędne lub dominujące (przywódcze). W okresie dorosłości osoby występuje często potrzeba pełnienia wielu ról społecznych. W sytuacji pełnienia zarówno ról społecznych dominujących i jednocześnie przyjmowanie ról równorzędnych może pojawić się problemem konfliktu ról oraz sposobu i jakości ich realizowania (Porankiewicz-Żakowska 2012). Konflikt pełnionych jednocześnie wielu ról społecznych może prowadzić do negatywnego zjawiska w postaci zubożenia, a nawet negacji pewnych ról lub dylematu w pełnionych rolach społecznych (Pankowska 2005). Zjawisko negowania pełnionej przez siebie roli społecznej przejawia się w uświadomionym bądź nie w pełni uświadomionych zachowaniach polegających na odrzuceniu lub nieprzyjmowaniu zadań i wymagań przypisanych określonym rolom. Często w pełnieniu jednocześnie wielu ról społecznych, w tym dominujących lub przywódczych, występuje dylemat przejawianych zachowań jednostki ludzkiej. Dylemat ten, jako negatywne zja-

wisko w zachowaniach, powstaje wówczas, gdy jednostka pełniąca odpowiedzialną rolę społeczną odczuwa akceptację pewnej zbiorowości ludzkiej, ale to nie przynosi jej satysfakcji oraz zadowolenia. Wynika to stąd, iż koszty emocjonalne, społeczne wypełniania tej roli są duże, dlatego też występuje ograniczenie bądź zaniechanie pełnionych innych ról społecznych przyjmowanych w rodzinie lub w środowisku lokalnym czy globalnym.

Przykładem konfliktu jest przyjmowanie przez dorosłą osobę przywódczej roli społecznej w organizacji politycznej, społecznej, samorządowej w środowisku lokalnym bądź ponadlokalnym, podczas gdy pełni ona jednocześnie rolę matki (ojca), żony (męża), pracownika w zakładzie pracy. Dominująca rola w podejmowanych działaniach społeczno-politycznych jest akceptowana i wysoko oceniana przez środowisko lokalne lub regionalne. W wypełnianiu tej roli społecznej jednostka poświęca wiele czasu wolnego i własnej aktywności psychicznej, społecznej i fizycznej. Koszty realizacji zadań pełnionej roli społecznej są tak duże, że inne role wynikające z pracy zawodowej oraz funkcjonowania rodziny i małżeństwa są ograniczone z powodu braku czasu, motywacji, a nawet potrzeb psychicznych i aspiracji zawodowych. Stąd też osłabione są więzi emocjonalne i społeczne z dzieckiem w rodzinie, często występują konflikty małżeńskie i rodzinne, przejawia się krytyczny stosunek do wymagań w pracy zawodowej. Uwidacznia się bierność i obojętność, a nawet brak akceptacji w pełnionych innych, także istotnych, rolach społecznych jednostki ludzkiej.

Podejmowane przez osobę ról społecznych w zasadach aksjonormatywnych i funkcjonowaniu życiowym nie powinny wykluczać się wzajemnie. Stąd też przyjmowanie, zarówno ról społecznych dominujących (przywódczych), jak i równorzędnych i podrzędnych, powinno być dokonywane racjonalnie, odpowiednio do potrzeb, miejsca, czasu, kwalifikacji oraz oczekiwań społecznych, rodzinnych, zawodowych, także potrzeb partnera życiowego czy małżonka.

Uwagi końcowe

Każdy człowiek przynależy do społeczności rodzinnej, grup rówieśniczych, zbiorowości społecznych w instytucjach oświatowych (przedszkole, szkoła podstawowa, ponadpodstawowa, wyższa), w pracy zawodowej, w działalności społecznej, politycznej, kulturowej i gospodarczej. Struktura społeczno-oświatowa i zawodowa, w której uczestniczy jednostka ludzka powoduje konieczność przyjmowania określonych ról społecznych. Role te z jednej strony przypisane są jednostce niezależnie od jej woli, a nawet świadomości, np. rola

społeczna dziecka w rodzinie, ojca, matki, ucznia w szkole, uczestnika grupy rówieśniczej itp. Z drugiej natomiast strony są różne role społeczne, polityczne, zawodowe, kulturowe, gospodarcze przyjmowane jako dominujące lub równorzędne, w sposób świadomy, z większym bądź mniejszym zainteresowaniem, z respektowaniem potrzeb osobistych i społecznych oczekiwań.

Przyjmowanie ról przez jednostkę i zbiorowości ludzkie zgodne z normami społecznymi przyjętymi w globalnym społeczeństwie, w grupach społecznych czy instytucjach, powoduje równowagę funkcjonalną w strukturach społecznych w rodzinie, gospodarce, kulturze, oświacie. Natomiast negatywne odstępstwa od przyjętych zasad w społeczeństwie powodują odrzucenie ról społecznych, ich negowanie, bierność i brak odpowiedzialności za realizację zadań. Sytuacje te przyczyniają się do zaburzenia struktur społecznych w grupach ludzkich, społeczności lokalnej i ponadlokalnej. Zjawisko negacji ról społecznych przez zbiorowości ludzkie może nawet prowadzić do dysfunkcji w społeczności lokalnej, rówieśniczej, politycznej czy samorządowych jednostek administracyjnych.

Pożądanym zjawiskiem warunkującym rozwój funkcjonowania zarówno globalnego społeczeństwa, jak i lokalnych struktur społecznych, a także doskonalenie systemu oświaty, kultury, gospodarki, techniki, jest konieczność przyjmowania ról społecznych zgodnie z kompetencjami osobowymi, uzdolnieniami kierunkowymi, w których zarówno jednostkowe role, jak i zbiorowe, pełnione będą w sposób aktywny, odpowiedzialny, z pełną świadomością uczestnictwa i funkcjonalnymi zadaniami w realizacji przypisanych ról równorzędnych lub dominujących. Role dominujące (przywódcze) powinny być podejmowane przez wybitne jednostki z wysokim autorytetem społecznym, politycznym, kulturowym, które będą motywować zbiorowości ludzkie do podejmowania twórczych działań w organizacjach społeczno-politycznych, oświatowych, kulturalnych i ekonomiczno-gospodarczych w środowisku lokalnym i w globalnym społeczeństwie.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksander T. (1995), *Optymalizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły poprzez wykorzystanie sił społecznych środowiska lokalnego*, w: A. Jopkiewicz (red), *Edukacja i rozwój. Jaka szkoła, jaki nauczyciel, jakie wychowanie*, Kielce: Wydawnictwo Wydział Pedagogiczny WSP im. J. Kochanowskiego.
- Arendarczyk A.M (2011), *Funkcjonowanie w rolach społecznych osób z syndromem DDA*, w: A. Widera-Wysoczańska A., Kuczyńska (red), *Interpersonalna trauma. Mechanizmy i konsekwencje*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.

- Pankowska D. (2005), *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Janowicz A. (2019), *Role małżeńskie w percepcji kobiet pochodzących z kultury żydowskiej oraz chrześcijańskiej*, Studium pedagogiczne (praca doktorska), Lublin.
- Kamiński A. (1982), *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Misiak W. (1999), *Rola społeczna*, w: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Porankiewicz-Żakowska A. (2012), *Między jednostką a strukturą społeczną. Tożsamość, rola i struktura społeczna w teorii Sheldona Strykera i Petera J. Burke'a*, Warszawa: IFiS PAN.
- Sztumski J. (2006), *Rola społeczna*, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, red. T. Pilch, t. 5, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

STRESZCZENIE

Jednostka ludzka w każdym społeczeństwie przyjmuje różne role społeczne. Pełnienie tych ról uzależnione jest od wieku, cech osobowości, aspiracji, kompetencji społecznych, wiedzy. W środowiskach lokalnych i instytucjonalnych występują role społeczne zgodne z kompetencjami jednostki ludzkiej, także przyjmowane są role społeczne, szczególnie przywódcze, w których brak jest kompetencji społeczno-organizacyjnych. Pierwsza kategoria ról społecznych przyczynia się do rozwoju środowiska społecznego i instytucjonalnego. Druga natomiast zaburza ten rozwój. Negatywnie w sferze rozwojowej należy również określić długotrwałe pełnienie ról społecznych, powoduje to instytucjonalizację tych ról. Przyjmowanie przez jednostkę wielu ról ważnych społecznie może prowadzić do konfliktu tych ról.

SŁOWA KLUCZOWE: Role społeczne, siły ludzkie, środowisko społeczne, środowisko lokalne, ponadlokalne, kompetencje przywódcze, role dominujące, role równorzędne, konflikt ról społecznych.

SUMMARY

A human individual in each society assumes different social roles. Performing these roles depends on age, personality traits, aspirations, social competences and knowledge. In local and institutional environments, there are social roles consistent with the competences of the human individual, social roles are also assumed, especially leadership roles, in which there is a lack of socio-organizational competences. The first category of social roles contributes to the development of the social and institutional

environment. The second one disrupts this development. The long-term performance of social roles should also be negatively defined in the developmental sphere, which results in the institutionalization of these roles. Taking on multiple socially important roles by an individual may lead to role conflict.

KEYWORDS: social roles, human strengths, social environment, local and supra-local environment, leadership competences, dominant roles, equal roles, conflict of social roles.

Redefining organizational culture: gender equality plans in Polish universities under the lens of critical discourse analysis

Redefinicja kultury organizacyjnej: plany równości płci na polskich uniwersytetach w perspektywie krytycznej analizy dyskursu

DOI 10.25951/12952

1. Introduction

Globally, academic institutions are facing systematic gender imbalances that must be addressed and Gender Equality Plans (GEPs) have become essential tools in this effort. In the framework of Polish public universities, this study examines the field of gender equality plans in particular and examines how they contribute to concrete changes in campus culture. Beyond being merely an institutional matter, gender equality in academics is essential to the advancement of society. Not only does gender parity in representation and involvement improve learning environments, but it also has a significant impact on society progress, creativity and accessibility. The dynamics of gender equality programs interact with particular conditions and difficulties within the Polish social and political environment. Measuring the effectiveness and potential obstacles of adopting GEPs in Polish public institutions requires an understanding of these contextual nuances.

This article aims to explore a fundamental question: Can the introduction and systematic implementation of Gender Equality Plans facilitate real, substantial changes in the organizational culture of Polish public universities? By critically analysing the impact and feasibility of GEPs, this study endeavours to shed light on the potential for transformative change and the hurdles that may impede such progress.

The following sections will delve into the multifaceted dimensions of gender equality plans, the socio-political context in Poland and the feasibility of instigating substantial cultural shifts within academic institutions through these measures.

2. Basic information about GEPs and their implementations

Gender disparities within academia have persisted for decades, spanning from inequitable representation in leadership positions to unequal access to resources, opportunities and recognition. These disparities have been documented globally and have roots in historical biases and systemic barriers against women and marginalized genders in academic settings.

For much of history, academic spaces were predominantly male-dominated, with limited access for women. Women faced systemic barriers to education, entry into academic institutions and career advancement. This exclusion stemmed from entrenched societal beliefs about women's intellectual capacities, roles in the household and limited opportunities for professional development outside traditional domestic spheres. Even as educational opportunities gradually expanded for women in the late 19th and early 20th centuries, disparities persisted. Women encountered discriminatory admission policies, limited access to resources and social norms that discouraged their pursuit of certain fields, particularly in STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) (Yousaf, Schmiede 2017; Etzkowitz, Ranga 2011).

The mid-20th century witnessed notable advancements in women's access to higher education and entry into academia. However, despite these gains, gender disparities persisted in various forms. Women faced challenges in securing leadership positions, obtaining equal pay for equal work and experiencing biases in grant allocations, publication opportunities and recognition for their contributions. The academic „leaky pipeline” concept emerged, highlighting the attrition of women at different career stages within academia (Shaik, Fusulier 2010; Gasser, Shaffer 2014). This phenomenon reflected the challenges women faced in progressing to higher academic ranks due to a myriad of factors, including implicit biases, lack of mentorship and networking opportunities and inadequate support structures.

The historical backdrop of gender disparities underscores the need for deliberate and targeted interventions, such as Gender Equality Plans, to dismantle deeply ingrained barriers and foster inclusive academic environments. Understanding this historical context is crucial in comprehensively addressing present-day disparities and shaping future strategies for achieving genuine gender equality in academia (Belingheri et al. 2021). The Horizon Europe Framework Programme, the European Union's flagship research and innovation initiative, has integrated the requirement of Gender Equality Plans as a means to address gender imbalances in research and innovation. GEPs are mandatory for many

institutions participating in Horizon Europe projects, aiming to foster gender equality and inclusivity within research and academic environments. Several legal and institutional motivations drive the implementation of GEPs. These motivations encompass both national and international policies, including legislation promoting gender equality, commitments to international agreements (such as the UN Sustainable Development Goals) and the ethical imperative to create fair and inclusive academic environments.

The successful implementation of Gender Equality Plans typically necessitates adherence to four crucial process-related requisites (European Commission 2021):

- a. official documentation – GEPs must attain the status of an official document, endorsed by the institution's leader and made accessible through publication on the website;
- b. resource allocation – specific institutional resources must be designated and allocated to support the effective execution of the GEP;
- c. data-driven analysis – initiating with a comprehensive data analysis is imperative, aiming to establish pertinent indicators. Subsequently, consistent monitoring, conducted at least annually, becomes vital to assess the ongoing situation and evaluate the efficacy of the GEP;
- d. educational support – integrating educational support actions into the GEP timetable is crucial.

These training and educational initiatives play a crucial role in fostering awareness and facilitating necessary changes outlined within the GEP. There are also five thematic areas recommended for content of GEPs to comprehensively address gender disparities (European Commission 2021):

- work-life balance and organizational culture,
- gender balance in leadership and decision-making,
- recruitment and career progression,
- integration the gender dimension into research and teaching content,
- measures against gender-based violence, including sexual harassment.

Implementing GEPs involves a comprehensive approach that addresses structural and cultural aspects to foster genuine gender equality within academic institutions.

Gender Equality Plans offer a range of benefits that extend beyond addressing gender disparities, ultimately fostering enriched academic environments and yielding positive outcomes. By promoting equitable opportunities for all genders, GEPs create environments that welcome diverse perspectives, experiences and ideas. This inclusivity contributes to a vibrant intellectual atmo-

sphere, nurturing creativity, collaboration and a broader range of viewpoints within academic institutions. Addressing gender disparities involves creating policies and support mechanisms that benefit not just women but all members of the academic community. This leads to a more positive work atmosphere, increased morale and greater satisfaction among faculty, staff and students. A supportive environment is conducive to productivity, engagement and overall well-being, thereby enhancing the quality of academic life. Gender-balanced research teams and diverse perspectives resulting from GEPs often lead to better research outcomes (Turban, Wu, Zhang 2019). Studies indicate that diverse teams produce more innovative and impactful research. Institutions that prioritize gender equality through GEPs often experience enhanced competitiveness and bolstered reputation. Such institutions attract a more diverse pool of talented individuals, both in terms of recruitment and retention. Additionally, a commitment to gender equality signals institutional excellence and social responsibility, which can positively impact funding opportunities, collaborations and partnerships, thereby elevating the institution's reputation on a national and international scale (Helman, Bear, Colwell 2020).

The implementation of gender equality was a central focus of the GENOVATE project, an action-research initiative aimed at integrating Gender Equality Action Plans (GEAPs) across six European universities. This project assembled a consortium comprising members with a broad spectrum of experiences in gender equality mainstreaming. These institutions varied not only in their disciplinary and institutional backgrounds but also in their geographical and national contexts. Despite these differences, they collectively faced similar challenges in advancing women's participation in research. They identified three primary areas requiring intervention: (a) recruitment, career progression, and research support; (b) the creation of supportive working environments, work-life balance, and nurturing an inclusive institutional culture; and (c) addressing the critical areas of standards and diversity in research excellence and innovation.

The project yielded several outcomes, indicating that certain strategies and measures can effectively enhance the likelihood of successfully implementing gender equality policies. These deliverables provided empirical evidence supporting the efficacy of targeted actions in the aforementioned areas of intervention (Dursun et. al. 2016, Archibong et.al. 2016; Espinosa, Bustelo & Velasco 2016).

Yet, implementation of Gender Equality Plans within academic institutions encounters a multitude of challenges that impede their effectiveness and sus-

tainability (Roos, Mampaey, Huisman 2020). Resistance to change entrenched within the academic culture often manifests as a dismissal of gender disparities as inherent or beyond the institution's responsibility, hindering proactive measures to address them (O'Connor 2020). Compounded by a lack of commitment from leadership, GEPs face an uphill battle, compounded by insufficient funding and resources, limiting the scope and impact of initiatives. Additionally, the challenge of effectively measuring and tracking progress is compounded by deliberate omissions or concealment of certain facts in the diagnostic phase, hindering a comprehensive understanding of the existing disparities (Rosenberg, Mosca 2011). Pressures from governing authorities further complicate matters, sometimes leading to an incorrect assessment of potential disruptions in change implementation and fostering a pervasive scepticism resulting from past, especially unsuccessful, change efforts (Hodgins et. al. 2022). Moreover, self-sustaining patterns of behavior, unconscious biases and a natural resistance to change among staff pose significant barriers, rooted in entrenched elements of the organizational culture, exacerbating the challenge of fostering meaningful and lasting transformations toward gender equality (Al Saifi 2015).

That is why we have chosen to undertake a critical analysis of the current Gender Equality Plans within Polish public universities, aiming to evaluate their capacity to instigate substantial organizational transformations within academic structures. Here, the preliminary conclusions from an ongoing research work are presented.

3. Methods: Critical Discourse Analysis

3.1. Theoretical Framework: Understanding Gender Inequality in Higher Education Institutions

The examination of gender inequality within Higher Education Institutions (HEIs) is underpinned by theoretical frameworks including feminist institutionalism (Mackay et al. 2010; Krook, Mackay 2011), gendered organisations (Acker 1990, 2006), gender regimes (Connell 1987, 2002) and the recognition of gender as a primary determinant signifying power and hierarchy within organizational structures and cultures, a concept less commonly applied to HEIs. These frameworks elucidate how gender inequality becomes ingrained within the fabric of institutions, perpetuating under-representation of women in se-

nior roles, constructing leadership through a gendered lens, shaping academic career trajectories and devaluing areas predominantly occupied by women.

In the context of HEIs, feminist institutionalism unveils gender inequality manifested through various dimensions. This encompasses the systematic under-representation of women in top-tier positions, the gendered structuring of leadership roles, the delineation of academic career paths along gender lines and the devaluation of areas dominated by female employees. Additionally, gender disparities manifest informally, seen in daily interactions and the enactment of informal power dynamics, delineating micro-political practices (O'Connor et al. 2020). Furthermore, institutional resistance to gender equality measures perpetuates sluggish or absent implementation, showcasing patterns of organizational behavior among decision-makers that resist, deny, or actively impede gender equality initiatives. The pervasive notion attributing gender inequality to women's perceived deficits in confidence or leadership abilities, often leading to a „fix the women” approach, can become internalized within the organizational culture, perpetuating systemic inequities (Steinspodotti et al. 2018, O'Connor 2020). These frameworks underscore the structural and cultural embedment of gender inequality within HEIs, necessitating comprehensive strategies to dismantle entrenched biases and foster genuine gender inclusivity.

3.2. Research Design

Critical Discourse Analysis (CDA) operates within a framework that allows for the utilization of diverse theories, descriptions and methods depending on the socio-political objectives (Jabłońska 2006). Language, as asserted by Jabłońska (2006), stands as the architect of all societal processes, emphasizing its essential role in shaping social constructs. However, it's also acknowledged as „diabolical” by Bourdieu and Foucault, as it obscures power-laden relationships, contributes to their perpetuation and constructs them in covert ways. It's crucial to note that CDA, following Laclau and Mouffe (Narwaya 2021), doesn't reduce the social sphere solely to language; it explores the interplay between discursive (realm of meanings) and non-discursive elements (materiality) that are intertwined and inseparable, per van Dijk (2009), Bourdieu (2005) and Foucault (2000a, 2000b), emphasizing the constitutive and constituted nature of discourse.

As a research approach (Wodak and Meyer 2001), CDA involves several key steps. This includes the selection of the phenomenon under scrutiny and the clarification of theoretical assumptions. Its methodology amalgamates theory

and observation by employing various methods. Linguistic analysis involves surface-level examinations of pronouns, attributes, tenses, among others; van Dijk (2009) suggests focusing on aspects reflecting power relations since a comprehensive discourse analysis in CDA might be impractical. Sociocognitive analysis delves into social representations and frameworks guiding the acquisition of knowledge crucial for understanding encoded language. Moreover, intertextuality, interdiscursivity and context play significant roles. Data collection and analysis occur simultaneously, echoing grounded theory principles and the sampling process is purposeful, aligning with the principle of theoretical sampling.

In essence, CDA emerges as a multifaceted approach acknowledging the complex relationship between language and society, employing diverse tools and methods to dissect discourse, revealing power dynamics and unravelling the intricate fabric of societal constructs and their linguistic manifestations.

3.3. Data Collection, Procedure and Analysis

In the analysis, because of the specificity of HEIs, we took into account only Polish classical universities established before 2023. The table below presents the list of these universities with their original names, places of residence and the information of their GEPs.

Tabela 1. The list of classic Polish universities

No	University name	City	GEP
	Uniwersytet Jagielloński	Kraków	Yes
	Uniwersytet Wrocławski	Wrocław	Yes
	Uniwersytet Warszawski	Warszawa	Yes
	Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu	Poznań	Yes
	Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie	Lublin	Yes
	Uniwersytet Łódzki	Łódź	Yes
	Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu	Toruń	Yes
	Uniwersytet Śląski w Katowicach	Katowice	Yes
	Uniwersytet Gdański	Gdańsk	Yes

	Uniwersytet Szczeciński	Szczecin	Yes
	Uniwersytet Opolski	Opole	Yes
	Uniwersytet w Białymstoku	Białystok	Yes
	Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie	Olsztyn	Yes
	Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie	Warszawa	No (HR Excellence in Research)
	Uniwersytet Rzeszowski	Rzeszów	Yes
	Uniwersytet Zielonogórski	Zielona Góra	Yes
	Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy	Bydgoszcz	Yes
	Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach	Kielce	Yes

Gender Equality Plans represent publicly available documents accessible via organizational websites, offering insights into their creators and intended audience. The primary research inquiries encompass:

- What constitutes the content within the current GEPs across Polish public universities?
- How are objectives, benchmarks and proposed actions articulated and are they realistically attainable?
- What foreseeable impediments might emerge during the execution of initiatives aimed at enhancing gender equality within these institutions?

We analysed the contents of 17 Gender Equality Plans, because out of 18 universities just one does not have such a document.

In utilizing Critical Discourse Analysis (CDA) within the confines of gender equality plans as the sole textual data, the approach focused intensively on dissecting and critically examining the linguistic and discursive elements embedded within these plans. The data collection specifically revolved around retrieving and compiling gender equality plans from various Polish public universities, considering them as primary textual sources reflecting institutional discourses on gender equality.

The analysis procedure within CDA aimed to reveal the ways in which gender equality is conceptualized, communicated and operationalized within these institutional documents. It allows to shed light on the complexities and challenges within the discourse surrounding gender equality plans in Polish public universities.

4. Findings

The examination of these plans revealed notable variations in the quality of the diagnostic phase among different universities. The divergence in quality primarily stemmed from the methods employed in conducting the diagnosis. A significant observation was that some universities solely relied on existing quantitative data available to them, utilizing these pre-existing statistics as the basis for their diagnosis. In contrast, others opted for a more comprehensive approach, supplementing the quantitative data with surveys, thereby enriching their diagnostic insights.

Remarkably, a few universities stood out by incorporating additional qualitative data sources into their diagnostic process. This inclusion of qualitative data, such as interviews or focus groups, provided a more nuanced understanding of the gender dynamics within their academic communities. However, one university lacked any form of diagnosis within its gender equality plan. This absence not only raised questions about the depth of understanding regarding gender-related issues but also highlighted a potential oversight in laying the groundwork necessary for effective interventions within that particular institution. These variations underscored the critical role of methodological diversity and depth in shaping the quality and comprehensiveness of the diagnosis presented within these gender equality plans. The summary of data gathering methods used in the diagnosis can be found in the figure 1 below.

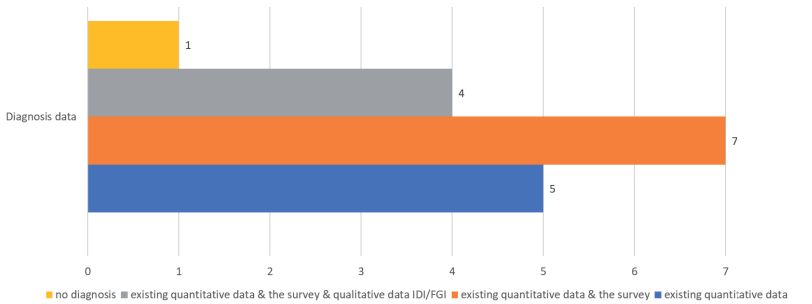


Figure 1. The data taken into account in diagnosis (N = 17)

To create a fully inclusive GEPs, the university should also consider addressing intersectionality and non-binary categorizations of genders. Intersectionality involves recognizing the intricate interplay between gender and various intersecting identities, underscoring the multifaceted nature of an individual’s experiences and social positioning. It goes beyond solely considering gender, acknowledging how race, ethnicity, class, sexuality and other facets intersect to

shape an individual's lived reality. Inclusive plans aimed at addressing inequality must adopt an intersectional lens, understanding that individuals occupy multiple social locations concurrently and thus require holistic strategies that encompass and address the interconnected dimensions of discrimination and marginalization.

Acknowledging and addressing intersectionality within Gender Equality Plans is crucial for several reasons. Firstly, intersectionality recognizes that individuals don't experience gender inequality in isolation but within a complex web of intersecting identities such as race, ethnicity, class, sexuality and more. By incorporating intersectionality into GEPs, these plans can better capture and address the diverse experiences and needs of individuals, ensuring that interventions consider the compounded effects of multiple forms of discrimination. Secondly, failing to acknowledge intersectionality can lead to oversimplified solutions that might inadvertently neglect or exacerbate inequalities faced by marginalized groups within the broader gender equality framework. Therefore, by explicitly recognizing and integrating intersectional perspectives into GEPs, institutions can craft more inclusive, effective and equitable strategies that account for the nuanced experiences of all individuals.

The yellow circles below represent the universities that adequately addressed the specified topics. Out of all universities, a total of eight included discussions on either intersectionality or non-binary categories within their gender equality plans. However, notably, only two universities demonstrated an inclusive approach by incorporating both intersectionality and non-binary categories into their plans. This observation highlights a significant disparity among institutions in comprehensively addressing these multifaceted aspects within the framework of gender equality initiatives.

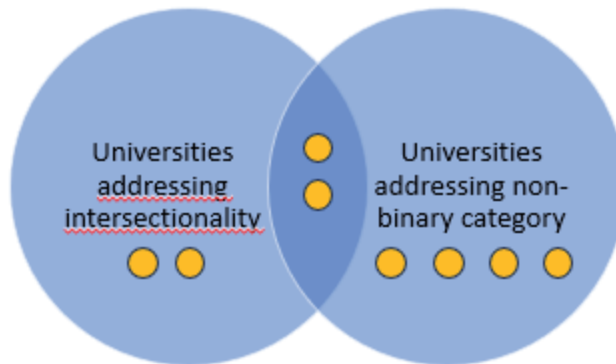


Figure 2. Beyond gender

The analysis of the Gender Equality Plans reveals several recurring themes and areas of focus.

First is the purpose and scope. GEPs primarily aim at increasing social awareness within university communities and projecting a positive image of the institution. The planned actions encompass a broad spectrum, including fostering career development, encouraging managerial roles, interventions to ensure Work-Life Balance and promoting inclusive team roles.

Secondly, mandatory elements and objectives occur. The GEPs underscore key mandatory elements like resource allocation, data analysis, training, official documentation and continual monitoring and evaluation. Specific objectives include heightening awareness of equality in academic activities, achieving balanced representation in decision-making and addressing issues related to Work-Life Balance, discrimination and gender equality in research and teaching.

Then there are also diagnostic elements. The diagnostic sections within GEPs predominantly focus on quantitative aspects, such as gender ratios. However, there is an emerging trend toward incorporating conclusions from these analyses, studies concerning discrimination and surveys capturing the opinions of the academic community. In almost all plans there is also the basis for plan implementation described. The rationale for introducing these plans often draws from legal aspects, university strategies, values, community needs and references to initiatives like Horizon Europe. However, there's a disparity in the depth of these references across different GEPs.

Then there are also benefits of implementation. The anticipated benefits of implementing equality principles encompass a shift towards open university culture, increased inclusivity, countering discrimination and violence, broadening knowledge, legal compliance, enhanced research and teaching quality and ensuring equal access to education and scientific careers. Moreover, GEPs lay out formal definitions, structural elements, linguistic aspects and concepts related to diversity, gender, discrimination and intersectionality. There's a focus on ensuring clarity and understanding of these key terms and frameworks within the plans.

All the plans outline diverse planned actions, including research, training, interventions, collaborations, communication efforts, infrastructure development, committees, support programs, competitions and evaluations. Additionally, previous actions undertaken by institutions involve the appointment of equal treatment advocates, support for cultural initiatives, research involvement and the implementation of anti-discrimination procedures.

Aspects described above are intrinsically inscribed in all the plans, mainly because they are mandatory elements of such strategic documents. However,

there are disparities in the depth and coverage of various elements across different GEPs, signalling opportunities for enhancing comprehensiveness and specificity in certain areas, such as diagnostic methodologies, implementation strategies and strategic frameworks.

5. Critical review conclusion

Critical Discourse Analysis sheds light on the quality of planning within Gender Equality Plans of Polish universities, revealing several notable shortcomings. The enigmatic definition of actions within these plans presents a significant challenge, often resulting in ambiguity and unclear directives. Moreover, an overload of activities seems to plague these GEPs, creating a convoluted landscape where actions are frequently intertwined with indicators and the projected effects of implementation. For instance, instances like "Determining and introducing methods of childcare support for employees and students of University X" exemplify poorly formulated indicators, blurring the lines between actions and anticipated outcomes.

Further complicating the effectiveness of these plans is the lack of homogeneity in indicators, leading to inconsistencies and difficulties in measuring progress coherently across various university GEPs. Additionally, the absence of a stringent time frame adds to the ambiguity, hindering the evaluation of timelines for achieving set goals and actions. The diagnostic phase, often limited to quantitative aspects, predominantly focuses on gender representation – merely tallying the numbers of women and men – falling short in providing substantive insights or meaningful conclusions.

Crucially, the formulation of goals and actions appears detached from empirical data and grounded analysis, seemingly crafted without a comprehensive understanding of the actual needs of the academic community. The disconnect between the goals declared in GEPs and the substantiated needs of the community raises questions about the plans' relevance and applicability. This discrepancy underscores the significance of grounding these plans in empirical evidence and aligning them closely with the actual needs and experiences of the academic cohort. Lastly, while the design of GEPs may appear robust on paper, the disparity between planning and practical implementation emerges as a critical issue. Even well-designed plans can falter if executed inadequately, emphasizing the importance of effective implementation strategies for ensuring the translation of plans into meaningful actions and outcomes within the university setting.

The implementation of Gender Equality Plans faces significant hurdles within the context of Polish public universities, primarily stemming from extensive managerialism that pervades these institutions (Steinspodotti et al. 2018). This managerial dominance often yields unintended consequences, fostering a defensive rather than innovative culture among workers, contradicting the intended outcomes of managerial regimes (Enteman 1993). The very structures meant to encourage progress and efficiency inadvertently cultivate resistance and fear, impeding the initial stages of diagnosis necessary for effective GEPs.

Additionally, the imposition of change for profit-driven motives (mainly the desire to take advantage of Horizon Europe funds) can dilute the authenticity and sincerity behind the initiatives, overshadowing the core principles of equity and inclusivity. This emphasis on forced change risks prioritizing superficial adjustments over meaningful and sustainable transformations required to address systemic gender disparities.

To foster substantial change within Polish public universities, several strategies have been identified as vital. Firstly, fostering a gender-inclusive academic culture stands as a cornerstone. This involves creating environments that not only tolerate but actively embrace gender diversity, promoting inclusivity and eradicating biases. Additionally, establishing mentorship and support schemes proves vital, providing guidance and opportunities for professional growth, particularly for underrepresented genders. Implementing bias-aware recruitment and promotion processes is equally crucial, ensuring fair and equitable opportunities for all individuals based on merit rather than entrenched biases. Moreover, providing resources that support work-life balance, such as flexible schedules and family-friendly policies, is essential in promoting an environment that accommodates diverse needs.

However, amidst these identified strategies, a critical inquiry emerges: are these strategies genuinely poised for implementation, or are they merely declarative in nature? The effectiveness of these approaches hinges not only on their articulation within plans but on the sincerity and commitment of the institutions to translate these strategies into tangible actions. It raises the question of whether these strategies are articulated for the sake of appearances or if they embody a genuine commitment to instigate meaningful change. An honest assessment is imperative to ensure that these strategies move beyond mere declarations and manifest as concrete efforts leading to real transformations in gender equality within academic settings.

The accountability and sustainability of Gender Equality Plans within Polish public universities are contingent upon various factors. Firstly, institutional

commitment plays a key role. Genuine dedication from university leadership to uphold and prioritize gender equality initiatives is fundamental. This commitment needs to transcend mere lip service, requiring tangible support in terms of resource allocation, policy reinforcement and fostering an inclusive environment.

Continuous monitoring and evaluation mechanisms stand as linchpins for accountability. Regular assessments provide opportunities to gauge progress, identify shortcomings and recalibrate strategies if needed. This adaptive approach enables adjustments to address evolving challenges and capitalize on opportunities, potentially fostering a more effective implementation of GEPs.

Moreover, the ability to adapt GEPs to changing needs and contexts is vital for their sustainability. Flexibility in approach allows for responsiveness to shifting societal norms, emerging issues, or alterations within the academic landscape. However, while these principles are integral to ensuring accountability and sustainability, there remains an inherent skepticism: are these measures genuinely embraced and upheld or are they merely stated for compliance? The doubt lingers regarding the sincerity behind these commitments – whether these institutions are truly dedicated to fostering lasting change or if these assertions merely serve as performative declarations lacking genuine intent.

BIBLIOGRAPHY

- Acker J. (1990), *Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations*, “Gender & Society”, 4, s. 139–58.
- Acker J. (2006), *Inequality regimes: Gender, class and race in organizations*, “Gender and Society”, 20, s. 441–64.
- Al Saifi S.A. (2015), *Positioning organisational culture in knowledge management research*, “Journal of Knowledge Management”, 19 (2), s. 164–189, doi:10.1108/JKM-07-2014-0287
- Archibong U., Webhe-Herrera A., Karodia N. et al. (2016), *Gender Equality Guide for Policy Making in Higher Education Institutions*, GENOVATE, <https://www.ur.edu.pl/files/ur/import/private/32/Rowne-traktowanie/Biblioteczka-AS-BiR/Publikacje%20projektu%20GENOVATE/GENOVATE%202016%20Gender%20Equality%20Guide%20for%20Policy%20Making%20in%20Higher%20Education%20Institutions.pdf> (data dostępu:10.05.2024).
- Belingeri P., Chiarello F., Fronzetti Colladon A., Rovelli P. (2021), *Twenty years of gender equality research: A scoping review based on a new semantic indicator*, “PLoS One”, 16 (9), doi:10.1371/journal.pone.0256474. Erratum in: “PLoS One”, 2021, 16 (11), PMID: 34547029; PMCID: PMC8454943.

- Bourdieu P. (2005), *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądownictwa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bourdieu P. (2008), *Zmysł praktyczny*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Connell R.W. (1987), *Gender, Power and Society*, Cambridge: Polity Press.
- Connell R.W. (2002), *Studying men and masculinity*, "Resources for Feminist Research", 29, s. 43–56.
- Dursun Ç., Memiş E., Archibong U. et al. (2016), *Continuities and Changes: Gender Culture and Working Climate Assessment Report*, GENOVATE, <https://www.ur.edu.pl/files/ur/import/private/32/Rowne-traktowanie/Biblioteczka-ASBiR/Publikacje%20projektu%20GENOVATE/GENOVATE%202016%20Continuities%20and%20Changes%20Gender%20Culture%20and%20Working%20Climate%20Assessment%20Report.pdf> (data dostępu: 10.05.2024).
- Enteman W.F. (1993), *Managerialism: The Emergence of a New Ideology*, Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- Espinosa J., Bustelo M., Velasco M. (2016), *Evaluating Gender Structural Change: Guidelines for Evaluating Gender Equality Action Plans*, GENOVATE, Complutense University of Madrid, <https://www.ur.edu.pl/files/ur/import/private/32/Rowne-traktowanie/Biblioteczka-ASBiR/Publikacje%20projektu%20GENOVATE/GENOVATE%202016%20Evaluating%20Gender%20Structural%20Change.%20Guidelines%20for%20Evaluating%20Gender%20Equality%20Action%20Plans.pdf> (data dostępu: 10.05.2024).
- Etzkowitz H., Ranga M. (2011), *Gender dynamics in science and technology: From the "Leaky Pipeline" to the "Vanish Box"*, "Brussels Economic Review", 54 (2/3), s. 131–148.
- European Commission (2021), *Directorate-General for Research and Innovation, Horizon Europe guidance on gender equality plans*, Publications Office of the European Union, doi:10.2777/876509.
- Foucault M. (2000a), *Historia seksualności*, t. 1–3, Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Foucault M. (2000b), *Seksualność i władza*, w: M. Foucault, *Filozofia, historia, polityka*. Wybór pism Warszawa–Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gasser C., Shaffer K. (2014), *Career Development of Women in Academia: Traversing the Leaky Pipeline*, "The Professional Counselor", 4, s. 332–352, doi:10.15241/ceg.4.4.332.
- GENOVATE project, <https://cordis.europa.eu/project/id/321378/pl> (data dostępu: 10.05.2024).
- Helman A., Bear A., Colwell R. (2020), *Promising Practices for Addressing the Underrepresentation of Women in Science, Engineering and Medicine: Opening Doors*, Washington (DC): National Academies Press (US), <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK554705/>.

- Hodgins M., O'Connor P., Buckley L.A. (2022), *Institutional Change and Organisational Resistance to Gender Equality in Higher Education: An Irish Case Study*, "Administrative Sciences", 12, 2 (59), doi:10.3390/admsci12020059.
- Jabłońska B. (2006), *Krytyczna analiza dyskursu: refleksje teoretyczno-metodologiczne*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 2/1, s. 53–67.
- Krook M.L., Mackay F. (2011). *Gender Politics and Institutions. Towards a Feminist Institutionalism*. London: Palgrave Macmillan.
- Mackay, F., Kenny, M., Chappell, L. (2010). *New Institutionalism through a Gender Lens: Towards a Feminist Institutionalism*. *International Political Science Review*, 31, 573–88.
- Narwaya, S. T. G. (2021). *Discourse Analysis in the Perspective of Ernesto Laclau and Chantal Mouffe*. *Journal Communication Spectrum: Capturing New Perspectives in Communication*, 11 (1), 1–11, doi:10.36782/jcs.v1i1.2106.
- O'Connor P. (2020), *Why is it so difficult to reduce gender inequality in male-dominated higher educational organisations? A feminist institutional perspective*, "Interdisciplinary Science Reviews", 45, s. 207–228.
- Roos H., Mampaey J., Huisman J. (2020), *The Failure of Gender Equality Initiatives in Academia: Exploring Defensive Institutional Work in Flemish Universities*, "Gender and Society", 34 (3), s. 467–495, doi:10.1177/0891243220914521.
- Rosenberg S., Mosca J. (2011), *Breaking Down The Barriers To Organizational Change*, "International Journal of Management & Information Systems (IJ-MIS)", 15 (3), s. 139–146, doi:10.19030/ijmis.v15i3.4650.
- Shaik F., Fusulier B. (2015), *Academic Careers and Gender Inequality: Leaky Pipeline and Interrelated Phenomena in Seven European Countries*, GARCIA working papers, nr 5.
- Steinspodotti F.S., Smidt T., Petursdottir G., Le Feuvre N. (2018), *New Managerialism in the Academy: Gender Bias and Precarity*, "Gender Work and Organisation", 26, s. 124–139.
- Turban S., Wu D., Zhang L. (2019), *Research: When Gender Diversity Makes Firms More Productive*, "Harvard Business Review", 2, <https://hbr.org/2019/02/research-when-gender-diversity-makes-firms-more-productive> (data dostępu: 14.12.2023).
- van Dijk T.A. (2009), *Critical Discourse Studies. A sociocognitive Approach*, w: R. Wodak, M. Meyer, *Methods of critical discourse analysis*, London: Sage, s. 62–86.
- Wodak R., Meyer M. (2009), *Methods of critical discourse analysis*, London: Sage, s. 62–86.
- Yousaf R., Schmiede R. (2017), *Barriers to women's representation in academic excellence and positions of power*, "Asian Journal of German and European Studies", 2, s. 2, doi:10.1186/s40856-017-0013-6.

SUMMARY

This article delves into the critical analysis of Gender Equality Plans (GEPs) within the landscape of Polish public universities. Employing the lens of Critical Discourse Analysis (CDA), it scrutinizes the quality of planning within these GEPs, identifying notable shortcomings. These plans often manifest enigmatic actions, overloaded activities and confused indicators, hampering their effectiveness. Moreover, inconsistencies in indicators, absence of strict time frames and a narrow focus on quantitative aspects in diagnostics impede comprehensive assessments. The formulation of goals and actions seemingly detached from empirical data and community needs raises questions about their relevance. Further, the study unveils significant obstacles in implementing GEPs, including managerial dominance, resistance at various stages and a disturbing trend of creating plans devoid of genuine intent of change. Strategies for real change, such as fostering inclusive cultures and implementing bias-aware processes, emerge amidst these challenges. However, doubts linger about the honesty behind these strategies, pondering whether they are more declarative than actionable. Finally, the article contemplates the accountability and sustainability of GEPs, questioning the institutions' commitment, monitoring mechanisms and adaptability to changing contexts. It underscores the dichotomy between drafting visionary plans and the arduousness of translating them into tangible actions for genuine transformation in gender equality.

KEYWORDS: gender equality plans, critical discourse analysis, polish public universities, implementation challenges, accountability, sustainability

STRESZCZENIE

W artykule dokonano krytycznej analizy Planów Równości Płci (GEPs) powstałych w polskich uniwersytetach publicznych. Wykorzystując narzędzia Krytycznej Analizy Dyskursu (CDA), szczegółowo przeanalizowano jakość planowania w ramach GEP-ów i zidentyfikowano pewne braki. Okazuje się, że plany często prezentują enigmatycznie zdefiniowane działania, są nadmiernie przeciążone aktywnościami oraz posługują się mylącymi wskaźnikami, co wpływa na ich efektywność. Ponadto niespójności we wskaźnikach, brak ściśle określonych ram czasowych oraz ograniczenie diagnoz do aspektów ilościowych utrudniają kompleksową ocenę zasadności proponowanych rozwiązań i ich wpływu na wprowadzanie rzeczywistych zmian. Formułowanie celów i działań, które wydają się oderwane od danych empirycznych i potrzeb społeczności, budzi wątpliwości co do ich istotności. Ponadto badanie ujawnia znaczące przeszkody w implementacji GEP-ów, w tym dominację menadżeryzmu, opór na różnych etapach wdrażania oraz niepokojący trend tworzenia planów pozbawionych autentycznych intencji zmiany kultury organizacyjnej. Pośród tych wyzwania wyłaniają się też strategie

prawdziwej zmiany, takie jak wspieranie działań inkluzywnych i wdrażanie procesów uwzględniających bariery związane z płcią. Jednakże pozostają wątpliwości co do rzetelności tych strategii, ponieważ wylania się pytanie, czy rzeczywiście wynikają one ze szczerych pobudek, a nie są jedynie deklaratywne. Wreszcie, artykuł rozważa kwestie odpowiedzialności i zrównoważonego rozwoju, kwestionując zaangażowanie instytucji, mechanizmy monitorowania oraz zdolność dostosowania planów do zmieniających się kontekstów. Podkreśla rozdźwięk między opracowywaniem wizjonerskich planów a trudnością ich przekształcenia w konkretne działania prowadzące do rzeczywistej transformacji w zakresie równości płci.

SŁOWA KLUCZOWE: plan równości płci, krytyczna analiza dyskursu, polskie uniwersytety publiczne, wyzwania implementacyjne, odpowiedzialność, zrównoważony rozwój

CEZARY KURKOWSKI – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
MONIKA RYNDZIONEK – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 17.12.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 20.12.2023

Edukacja domowa w Polsce – perspektywa rodziców

Home education in Poland – parents' perspective

DOI 10.25951/12953

Wstęp

Zagadnienie edukacji domowej budzi coraz większe zainteresowanie wśród pedagogów i rodziców dzieci realizujących obowiązek szkolny na różnych szczeblach edukacji. Na gruncie polskim nazywana „szkołą domową” czy „kształceniem domowym”, edukacja domowa zaczęła przybierać na sile po 1989 roku. Przy czym w Polsce ruch edukacji domowej jest z jednej strony wynikiem ekspansji kultury zachodniej, a z drugiej strony stanowi nawiązanie do tradycji edukowania domowego istniejącej w naszym kraju już od XVIII wieku.

Zagwarantowana rodzicom przez artykuł 70 Konstytucji RP wolność wyboru dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne, pozwala na realizację obowiązku szkolnego w ramach edukacji domowej, której istota, jak twierdzi Heleniak, wyraża się w tym, że „dzieci edukowane domowo nie są zobowiązane do uczęszczania do szkoły, a ich rodzice lub jeden z rodziców przyjmują rolę nauczyciela i są odpowiedzialni za proces edukowania swojego dziecka” (2018). Stąd interesującym jest rozpoznanie nauczania domowego właśnie z perspektywy rodziców.

Jak wynika z zapisów polskiego prawa, tylko rodzice mogą być inicjatorami nauki domowej dla swoich dzieci. Podstawę prawną do edukacji domowej stanowi art. 37 ust.1 Ustawy Prawo Oświatowe, zezwalający na spełnianie przez dziecko obowiązku przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego lub nauki w innych formach. Realizacja obowiązku szkolnego w warunkach edukacji domowej rozpoczyna się z inicjatywy rodziców, którzy składają wniosek do dyrektora publicznego lub niepublicznego przedszkola, szkoły podstawowej czy szkoły ponadpodstawowej. Rodzice zobowiązują się przy tym do zapewnienia dziecku warunków umożliwiających realizację podstawy programowej obowiązującej na danym etapie edukacyjnym, a także do przystępowania w każdym

roku szkolnym przez dziecko spełniające obowiązek szkolny lub obowiązek nauki do rocznych egzaminów klasyfikacyjnych. Zgodnie z zapisami ustawy uczeń spełniający obowiązek szkolny lub obowiązek nauki poza szkołą uzyskuje roczne oceny klasyfikacyjne na podstawie rocznych egzaminów klasyfikacyjnych z zakresu części podstawy programowej obowiązującej na danym etapie edukacyjnym, uzgodnionej na dany rok szkolny z dyrektorem szkoły. Egzamin klasyfikacyjny są przeprowadzane przez szkołę, której dyrektor zezwolił na spełnianie obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki poza szkołą.

W myśl art. 37. ust.2. Ustawy Prawo Oświatowe dyrektor może wydać zezwolenie na edukację domową przed rozpoczęciem roku szkolnego albo w jego trakcie. Wydanie zezwolenia wiąże się z zapewnieniem uczniowi dostępu do podręczników, materiałów edukacyjnych i materiałów ćwiczeniowych oraz pomocy dydaktycznych służących realizacji podstawy programowej znajdujących się w zasobach szkoły. Korzystanie z owych pomocy jest możliwe w oparciu o porozumienie rodziców z dyrektorem szkoły. Rodzice mają także możliwość ustalenia dla dziecka konsultacji ułatwiających przygotowanie do rocznych egzaminów klasyfikacyjnych.

Na wniosek rodziców dziecka zezwolenie na edukację domową może być cofnięte przez dyrektora szkoły. Powodem cofnięcia zezwolenia jest także nieprzystąpienie do rocznych egzaminów klasyfikacyjnych z przyczyn nieusprawiedliwionych lub niezdanie rocznych egzaminów klasyfikacyjnych. A więc z perspektywy obowiązujących w Polsce przepisów bez zgody rodziców i podjęcia przez nich czynności określonych w Ustawie Prawo Oświatowe edukacja domowa nie może mieć miejsca. W gestii rodziców pozostaje nie tylko decyzja o rozpoczęciu/zakończeniu kształcenia domowego, lecz także troska o codzienną organizację procesu kształcenia.

Edukacja domowa w realiach polskich

Jednym z badaczy, którzy lokują rozważania na temat edukacji domowej w dorobku polskiej historiografii dotyczącym dziejów rodziny jako środowiska wychowawczego, jest Jakubiak. Wspomniany autor zwraca uwagę na fakt, że brakuje opracowań, które w sposób systematyczny podchodziłyby do badania literatury pedagogicznej, pamiętników i czasopiśmiennictwa w odniesieniu do nauczania domowego (2013).

Za pierwszą publikację podejmującą tematykę edukacji domowej uznawana jest pochodząca z 1558 roku praca Erazma Glicznera pt. *Książki o wychowaniu*

dzieci bardzo dobre, pożyteczne i potrzebne, z których rodzicy ku wychowaniu dzieci swych naukę dołożną wyczerpnąć mogą. W XIX i XX wieku w literaturze i prasie pedagogicznej oraz kobiecej zaczęły się pojawiać poradniki metodyczne i pomoce dydaktyczne. Powstało też kilka opracowań teoretycznych podejmujących tematykę edukacji domowej, wśród których warto wymienić: opracowanie Nawroczyńskiego zawierające wzmianki o edukacji domowej (1834); poradnik Szycówny, w którym edukację domową przedstawiono z perspektywy nauczycieli domowych i rodziców (1895); artykuł Benisławskiej (1911) prezentujący refleksje i marzenia nauczycielki domowej (1911); tekst Martinówny (1922) o roli Polek w nauczaniu domowym; opracowanie Dworakowskiego podejmujące zagadnienie organizacji edukacji domowej i przygotowania zawodowego guwernantek (1939); książkę Pleśniarskiego, który zwrócił uwagę na znaczenie zaangażowania i pracowitości nauczycieli dla efektów edukacji domowej (1962); opracowanie Chyry, w którym opisano tryb życia nauczycieli i ich dochody (1974); książkę Adamczyka poświęconą prywatystom – uczniom w edukacji domowej w Galicji (1994). Godne uwagi są również powstałe w obecnym stuleciu opracowania, w tym książka Bartnickiej opisująca motyw zatrudniania guwernantek i guwernerów przez rodziny szlacheckie oraz sytuację materialną i społeczną nauczycielek domowych (2000), opracowanie Bołdyrew podejmujące problem wychowania i edukacji domowej dzieci (2008) oraz książka Nawrot-Borowskiej opisująca całokształt zagadnień związanych z nauczaniem domowym w dobie zaborów (2011).

Analiza przytoczonych opracowań pozwala wysnuć wniosek, że edukacja domowa w Polsce była w ubiegłych wiekach traktowana jako jedna z pierwotnych form wspierania naturalnego rozwoju dziecka, co jak twierdzą Krasuska-Betniuk i Dropia, jest dowodem na silny związek edukacji z ogniskiem domowym i pozwala traktować ją jako system oddziaływań socjokulturowych wywierający najsilniejszy wpływ na sposób funkcjonowania człowieka (2021). W polskich realiach zauważalna jest również tendencja do organizowania nauczania domowego z konieczności opozycji wobec zaborców i okupantów oraz, jak wspomina Jakubiak, traktowanie edukacji domowej jako ekskluzywnej formy edukacji dla stanu szlacheckiego i mieszczańskiego (2013), a także coraz głośniejsze współcześnie postrzeganie edukacji domowej jako alternatywy dla szkoły (Szolc 2018), sprzeciwu, wariacji na temat edukacji, a nawet dziwactwa (Wenklar 2013).

Mimo różnych opinii na temat edukacji domowej, staje się ona coraz bardziej popularna. Jak wynika z danych Ministerstwa Edukacji i Nauki, liczba uczniów w nauczaniu domowym w Polsce nieustannie rośnie, co obrazuje tabela 1.

Tabela 1. Liczba uczniów w nauczaniu domowym w Polsce

Rok szkolny	Liczba uczniów
2019/2020	11 974
2020/2021	19 975
2021/2022	19 332
2022/2023	27 013

Opracowanie własne na podstawie danych z Serwisu Rzeczypospolitej Polskiej (www.gov.pl)

Według danych z Serwisu Rzeczypospolitej Polskiej (www.gov.pl) jest to grupa uczniów zróżnicowana pod względem poziomu edukacyjnego. Przedstawione wyniki obejmują dzieci w wieku przedszkolnym, a także uczniów klas I–III oraz IV–VIII szkoły podstawowej. O rosnącej popularności edukacji domowej w Polsce świadczy również istnienie fundacji, organizacji i stowarzyszeń promujących tę formę edukacji, wśród których wymienić można m.in.: Stowarzyszenie Edukacji Domowej w Polsce, Stowarzyszenie Edukacji w Rodzinie, Centrum Nauczania Domowego czy Fundację Dobrej Edukacji „Maximilianum”. Ich celem jest promowanie edukacji domowej, działalność kulturalno-naukowa, tworzenie materiałów dla rodziców edukujących domowo i udzielanie wsparcia rodzinom, które zdecydowały się na edukację opartą na domu (*home-based education*) opisaną przez Meighana (1992).

Aby zrozumieć motywację rodziców podejmujących edukację domową, a także ich rolę w organizacji procesu kształcenia, warto zapoznać się z ujęciem definicyjnym edukacji domowej autorstwa Budajczaka, który definiuje ją jako „względnie nowe zjawisko edukacyjne, a ściślej bardzo dynamiczny (...) ruch społeczny, ufundowany na niezależnych przedsięwzięciach pojedynczych rodzin, w których rodzice, powodowani troską o edukacyjny los własnych dzieci, przyjmują na siebie odpowiedzialność za ich kształcenie, wychowanie i uspołecznianie (...) jest to działalność realizowana zasadniczo w środowisku rodzinnego domu, całkowicie poza instytucją szkoły, przy wykorzystaniu technologii i instrumentów dowolnie wybranych lub/i wykreowanych przez rodziców oraz elastycznie dopasowanych do indywidualnej kondycji dziecka oraz konkretnych sytuacji jego uczenia się” (2020). Powyższe rozumienie edukacji domowej akcentuje rolę rodziców w organizacji i przebiegu nauczania domowego, co skłania do uchwycenia swoistości edukacji domowej widzianej z perspektywy rodzica.

Metodologia

Mając na celu rozpoznanie zagadnienia edukacji domowej i dokonanie jej opisu z perspektywy rodziców, zastosowano badania jakościowe. Biorąc pod uwagę fakt, że jak zauważa Smith: „większość społecznego życia w nowoczesnym społeczeństwie jest zapośredniczona przez różne rodzaje tekstów pisanych” (1990), a testy te, jak pisze Perakyla, mogą być źródłem cennych informacji dla badaczy (2014), dokonano analizy treści blogów poświęconych edukacji domowej, dostępnych pod adresami:

<https://domowi.edu.pl/blog/tysiace-dzieci-wybiera-edukacje-domowa-statystyki/>,

<https://pomelody.com/blog/edukacja-domowa-w-polsce-pomelody>,

<https://strefaedukacji.pl/edukacja-domowa-okiem-rodzicow-dlaczego-sie-sprawdza-a-co-stanowi-wyzwanie-opowiadaja-rodzice/ar/c5-16428625>.

Blogi uznano za cenne i dostępne badaczowi źródło informacji. W myśl klasyfikacji Łuczewskiego i Bednarz-Łuczewskiej blogi stanowią jeden z rodzajów dokumentów nieformalnych – osobistych, biograficznych (2012). Potraktowano je jako źródło wiedzy na temat spostrzeżeń i sądów rodziców wyrażanych w odniesieniu do organizacji edukacji domowej dla dzieci.

Jak podkreśla Sułek, dane zastane są niezwykle wartościowym źródłem naukowym (1998). Ich wykorzystanie uzasadniają także Łuczewski i Bednarz-Łuczewska, pisząc, że „dokument jest tym, co pozostaje po rzeczywistości. Korzystamy z niego, bo nie możemy prowadzić badań wszędzie. Nie możemy towarzyszyć wszystkim interesującym nas ludziom (...) z konieczności musimy polegać na dokumentach, które nam o tym powiedzą” (2012). Pogląd ten koresponduje z przekonaniem autora, iż z uwagi na specyfikę kształcenia domowego w polskich realiach, analiza wypowiedzi rodziców – zawartych w blogach – pozwoli dotrzeć do przekonań i opinii szerokiego grona rodziców edukujących dzieci w domu. Co wydaje się istotne w kontekście sformułowanego pytania badawczego – jakie wyzwania dla rodziców wynikają z organizacji edukacji domowej?

Do analizy zebranych danych wykorzystano jakościową analizę tekstu. Odwołano się do koncepcji jakościowej analizy treści Mayringa, która zgodnie z podziałem Krugera i Pfaff sytuuje się w grupie typologicznych koncepcji deskryptywno-analitycznych (2010). W pierwszym etapie analizy dokonano eksploracji materiału i ustalono system kategorii, według których materiał będzie badany. W fazie drugiej poszukiwano w badanym materiale treści istotnych, starano się odnaleźć wyjaśnienia dla kwestii sprzecznych i wieloznacznych.

W trzeciej fazie analizy poszukiwano w materiale punktów zaczepienia i struktur formalnych, treściowych tworzących typy (2010).

Wybrany sposób analizy stanowi nawiązanie do analizy kategoryzowania przynależności, która jest skoncentrowana na aparacie deskryptywnym. Pojęcie kluczowe owej analizy stanowi kategoria, przy czym, jak twierdzi Sacks, kategorie mogą układać się w zbiory w taki sposób, że pewne zespoły kategorii występują razem (1992). Natomiast Perakyla wspomina o działaniach konstytuujących granice kategorii, „które członkowie danej społeczności mogą uznać za typowe dla jednej lub kilku kategorii ludzi”, a także o zestandaryzowanych parach relacyjnych, które „składają się z dwóch kategorii, gdzie każda ze stron ma zestandaryzowane prawa i obowiązki w stosunku do drugiej” (2014).

Jak podkreśla Silverman, celem jakościowej analizy dokumentów jest zrozumienie kategorii używanych przez osoby badane i określenie, w jaki sposób kategorie są wykorzystywane (2012). Wybrana analiza pozwoliła na odkrycie przez badacza reguł dokonywania opisu przez rodziców, ze względu na koncentrację badacza na zawartości kategorii oraz na sposobach posługiwania się nimi przez rodziców (Perakyla 2014).

Analizę blogów uzupełniono informacjami pochodzącymi z analizy dokumentów formalnych, a więc zdaniem Łuczewskiego i Bednarz-Łuczewskiej, wytwarzanych przez urzędy, instytucje i organizacje (2012), do których należą statystyki określające liczbę uczniów w edukacji domowej w Polsce w poszczególnych latach, dostępne na stronie Ministerstwa Edukacji i Nauki.

Mając na uwadze dopasowanie paradygmatu, rozumianego przez Gubę jako zbiór podstawowych przekonań kierujących postępowaniem (1990) do zogniskowanego przedmiotu zainteresowań badawczych, badania przeprowadzono z uwzględnieniem założeń paradygmatu interpretatywnego. Wybrany paradygmat, jak pisze Ciechowska, „zakłada wyłanianie się świata społecznego i jego tworzenie w ramach interakcji jego uczestników. Badanie sieci założeń, nadawania i rozumienia znaczeń dąży do wyjaśnienia i zrozumienia sposobów konstruowania świata przez aktorów społecznych” (2018), a więc, jak zauważają Burrell i Morgan, odpowiada podejściu rozumiejącemu i humanistycznemu (1979).

Zaangażowanie rodziców w edukację domową w świetle badań własnych

Organizacja edukacji domowej w Polsce wiąże się ze znacznym zaangażowaniem ze strony rodziców dzieci uczących się w domu. Jak wynika z analizy wypowiedzi zamieszczonych na blogach, już samo uzyskanie zezwolenia dyrektora

na edukację domową wymaga znaczącego wysiłku i determinacji ze strony rodziców. Rodzice piszą o walce o uzyskanie zezwolenia, gdyż zawarte w Ustawie Prawo Oświatowe sformułowanie: „dyrektor może zezwolić na edukację domową”, skutkuje tym, że rodzice muszą liczyć się z odmową ze strony dyrekcji. Dlatego coraz częściej na forach internetowych skierowanych do rodziców pojawiają się informacje o szkołach, które są przyjazne edukacji domowej. Szkoły te są określane „parasolowymi”, co oznacza, że pracujący w nich nauczyciele i dyrektorzy są przyjaźnie nastawieni do rodziców chcących edukować dzieci w domu. W tych placówkach uzyskanie zezwolenia jest w opinii rodziców znacznie łatwiejsze, co więcej – także współpraca ze szkołą oraz zdawanie egzaminów przebiega w miłej atmosferze. Szkoły przyjazne edukacji domowej, których listę z podziałem na poszczególne województwa można znaleźć na stronie internetowej edukacjadomowaplus.pl, są więc często wybierane przez rodziców chcących uniknąć nienajlepszych i stresujących doświadczeń, jakimi na blogach dzielą się rodzice, którzy spotkali się z odmową uzyskania zezwolenia na edukację domową lub z licznymi utrudnieniami we współpracy na linii rodzic edukujący domowo – szkoła (dyrekcja, grono pedagogiczne). Zdarza się, że rodzice decydują się na wybór szkoły odległej od miejsca zamieszkania. Są gotowi pokonywać znaczne odległości, dojeżdżając z dziećmi na konsultacje czy egzaminy, ze względu na wspierającą ich decyzję i wysiłek postawę dyrekcji i nauczycieli.

Postawa pedagogów wobec dzieci w edukacji domowej i ich rodziców, jest – jak wynika z analizy wypowiedzi rodziców – jednym z kluczowych czynników wywierających wpływ na organizację nauki w domu. Rodzice mają świadomość tego, że akty prawne regulujące edukację domową w Polsce bywają różnie interpretowane przez pracowników pedagogicznych. Wrażenie, że homeschoolerzy są trzymani pod kontrolą, jest w różnym stopniu podzielane przez rodziców. Rodzice mający nienajlepsze doświadczenia we współpracy ze szkołą postrzegają ją jako instytucję totalną, niezbędną dla podtrzymania ładu społecznego (Okoń 2001, Woźniak 1998) i są zwolennikami „odszkolnienia społeczeństwa” (Illich 1976). Pod adresem szkoły kierują wiele zarzutów, które znajdują potwierdzenie w literaturze, wśród nich pojawiają się oskarżenia, że: „szkoła jest instytucją, w której każda osoba odgrywa swoją rolę, a uczniowie są w niej jedynie pasywnymi uczestnikami, od których oczekuje się określonych zachowań” (Bilińska-Suchanek 2013); szkoła nie spełnia swojej funkcji w sposób właściwy (Bielecka-Prus 2018); szkoła to fabryka, która tworzy identycznych uczniów (Rudnicki 2008); jakość szkolnego nauczania budzi zastrzeżenia (Budajczak 2019); system edukacji jest niestabilny, ze względu na ciągłe reformy (Szolc 2018); uczniowie są narażeni na opresję społeczną i fizyczną (Budajczak 2019).

Takie postrzeganie szkoły skutkuje silną motywacją rodziców do podejmowania edukacji domowej. W edukacji tej istotną rolę odgrywa rodzic, a więc wychowawca, mentor (Szolc 2018), inspirator (Kosiorek 2019), który musi się doskonalić. Jego zadaniem jest bowiem organizacja edukacji w rodzinie, której istotą, jak podkreśla Budajczak, jest modelowanie w ramach socjalizacji, przekaz dydaktyczny i aksjologiczny ze strony rodzica-nauczyciela, a także samokształcenie i samowychowanie (2019). Przed rodzicem edukującym domowo stoi więc wyzwanie, by dopasować edukację do potrzeb dziecka, rozwijać jego talenty i pasje, wejść z nim w dialog, zbudować autentyczną relację, słyszeć, co dziecko ma do powiedzenia, a także – co akcentuje Anulak – pozwolić mu podejmować decyzje dotyczące tego, jak, gdzie i kiedy się uczyć (2009). Co ciekawe, powyższe wyzwania, są waloryzowane przez rodziców jako zalety edukacji domowej.

W tym kontekście edukacja domowa, jako edukacja spersonalizowana, w opinii rodziców to również obowiązek, wymagający rozwijania u dziecka umiejętności kierowania swoją pracą i umiejętności zarządzania czasem. Bycie odpowiedzialnym za proces kształcenia własnego dziecka wiąże się również z lękiem o realizację treści kształcenia, stresem związanym z egzaminami oraz z licznymi dylematami związanymi z wyborem materiałów edukacyjnych z szerokiej palety dostępnych aplikacji i wydawnictw.

Rozterki rodziców pogłębia nie zawsze przychylny stosunek do edukacji domowej osób z najbliższego otoczenia. Niekorzystnie na funkcjonowanie dzieci i rodziców wpływają:

- „niezrozumienie w rodzinie i wśród sąsiadów”;
- „komentarze, że robimy źle”;
- „oczekiwanie, że muszę tłumaczyć się z moich wyborów”;
- „wątpliwości, czy dobrze robię”.

Jak wynika z relacji rodziców, w momentach zwątpienia szukają oni pomocy w grupach internetowych czy stowarzyszeniach skupiających rodziny edukujące w domu. Mogą liczyć na porady, wymianę doświadczeń, dzielenie się pomysłami, inspirację w zakresie tego, co zrobić, aby dziecko nie znudziło się nauką, a także informację o sukcesach – co jest ważne szczególnie w trudniejszych momentach.

Podsumowanie

Subiektywne odczucia i opinie rodziców, oparte na ich doświadczeniach, pozwalają dostrzec codzienność, z jaką borykają się rodzice decydujący się na edukację domową w Polsce.

Jest wiele powodów, które skłaniają rodziców do edukowania dzieci domowo, wśród nich kluczowe wydaje się przeświadczenie, że edukacja domowa jest pod pewnymi względami lepsza od edukacji szkolnej. Przeświadczenie to często wspiera negatywna ocena funkcjonowania szkoły i brak akceptacji dla założeń pedagogicznych i filozoficznych tej placówki (Bielecka-Prus 2018). Jak piszą Melosik i Szkudlarek: „nauczyciel jest Wszechmocnym Kreatorem Rzeczywistości, w której dzieci żyją. To on wyznacza granice tego, co jest, a co nie jest dozwolone, on ostatecznie stwierdza, co jest dobre, a co złe, co jest prawdą, a co kłamstwem. Jego wiedza i przekonania na temat rzeczywistości, sensu życia, systemu wartości, stają się dla uczniów Prawdziwe, choćby z racji formalnego autorytetu nauczyciela i jego prerogatyw w zakresie oceniania osiągnięć, a de facto – stanu tożsamości uczniów. Większość nauczycieli z upodobaniem wchodzi w rolę nosiciela Prawdy i Wiedzy. Ich tożsamość jest praktykowana i urzeczywistniana w codzienny życiu szkoły” (2009). Kryzys relacji między szkołą (reprezentowaną przez dyrekcję i nauczycieli) a rodzicami, skłania rodziców do organizacji kształcenia domowego. Mimo wyzwań i trudności, które wynikają z edukacji domowej, rodzice chętnie biorą na siebie obowiązki szkoły. Nie zniechęcają ich nakładane przez państwo utrudnienia ani brak docenienia ze strony opinii publicznej wkładu pracy, jaki codziennie ponoszą. Wszelkie trudności wydaje się łagodzić poczucie rodziców, że mogą wybierać. W związku z powyższym istotnym wydaje się budowanie klimatu sprzyjającego współpracy na linii rodzice edukujący domowo – szkoła, tworzenie rozwiązań dostosowanych do potrzeb uczniów uczących się w domu, a także opracowanie systemu wsparcia dla rodziców decydujących się na edukację domową.

BIBLIOGRAFIA

- Adamczyk M. (1994), *Uczniowie-prywatności w Galicji 1772-1914*, w: J. Jundziłł (red.), *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Anulak M., Anulak Z. (2009), *Nasza edukacja domowa*, w: M. Zakrzewska, P. Zakrzewski (red.), *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka* (s. 5–9), Warszawa: Salomon.
- Atkinson P., Coffey A. (2004), *Analysing documentary realities*, w: D. Silverman (red.), *Qualitative Research* (s. 56–75), Londyn: Sage.
- Bartnicka K. (2000), *Samodzielność wychowawcza rodziny ziemiańskiej w pierwszej połowie wieku XIX w zaborze rosyjskim (w świetle pamiętników)*, w:

- K. Jakubiak, A. Winiarz (red.), *Wychowanie w rodzinie polskiej od schyłku XVIII do połowy XX wieku. Zbiór studiów*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Benisławska M. (1911), *Z rozmyślań i marzeń nauczycielki domowej*, „Wychowanie w Domu i Szkole”, 1 (6), s. 6–14.
- Bielecka-Prus J. (2018), *Dlaczego rodzice edukują dzieci w domu? Typologia motywacji w świetle badań empirycznych*, w: J. Bielecka-Prus (red.), *Rodzina w edukacji domowej* (s. 127–129), Warszawa: Wydawnictwo Gotów.
- Bilińska-Suchanek E. (2000), *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Słupsk: Impuls.
- Bołdyrew A. (2008), *Matka i dziecko w rodzinie polskiej. Ewolucja modelu życia rodzinnego w latach 1795–1918*, Warszawa: Wydawnictwo Neriton.
- Budajczak M. (2020), *Edukacja domowa... po latach*, Ćwiklice: Wydawnictwo IO-SEPHICUM.
- Budajczak M. (2019), *Edukacja domowa a sedno wycho(wy)wania*, „Teologia i Moralność”, doi:10.14746/TIM.2019.26.2.3.
- Burrell G., Morgan G. (1979), *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*, London: Heinemann Educational Books.
- Ciechowska M. (2018), *Podstawy badań jakościowych w pedagogice*, w: M. Ciechowska, M. Szymańska (red.), *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych* (s. 25–100). Kraków: Wydawnictwo Akademii Ignatianum.
- Chyra Z. (1974), *Nauczyciele prywatni (1764–1807)*, w: J. Leskiewiczowa (red.), *Spółczesność polskie XVIII i XIX wieku* (s. 31–43), Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Naukowe.
- Dworakowski S. (1939), *Szlachta zagrodowa we wschodnich powiatach Wołynia i Polesia. Relacje z terenu*, Warszawa: Komitet do Spraw Szlachty Zagrodowej na Wschodzie Polski przy Towarzystwie Rozwoju Ziemi Wschodnich.
- Eglin P., Hester S. (1999), *Moral order and the Montreal massacre: A story of membership categorization analysis*, w: P.L. Jalbert (red.), *Media studies: Ethnomethodological approaches* (s.195–230), Lanham: University Press of America.
- Guba E.G. (1990), *The alternative paradigm dialog*, w: E.G. Guba (red.), *The paradigm dialog* (s. 17–27), Londyn: International Educational and Professional Publisher Sage.
- Heleniak A. (2018), *Czym jest edukacja domowa? Problemy terminologiczne i definicyjne*, w: J. Bielecka-Prus (red.), *Rodzina w edukacji domowej* (s. 202–223), Warszawa: Wydawnictwo Gotów.
- Illich I. (1976), *Spółczesność bez szkoły*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Jakubiak K. (2013), *Stan badań nad nauczaniem domowym dzieci polskich od XVIII do początków XX wieku w polskiej historiografii*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 8 (4), s. 13–28.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997, Dz.U.1997.78.483.

- Kosiorek M. (2019), *Realizowanie wychowawczej funkcji katechezy w edukacji domowej*, „Studia katechetyczne”, (15), s. 57–71.
- Krasuska-Betiuk M., Drobia P. (2021), *Blaski i cienie edukacji domowej w przekonaniach praktykujących ją matek*, „Wychowanie w Rodzinie”, doi:10.34616/wwr.2021.1.025.045.
- Kruger H.H., Pfaff N. (2010), *Metody badań pedagogicznych*, w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Królikiewicz R. (2017), *Doświadczenie edukacji domowej i edukacji tradycyjnej – w narracji maturzysty*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, doi:10.12775/SPI.2017.3.009.
- Łuczewski M., Bednarz-Łuczewska P. (2012), *Analiza dokumentów zastanych*, w: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia* (s.163–188), Warszawa: PWN.
- Martinkówna I. (1922), *Polki wychowawczyniami i nauczycielkami*, „Szkoła”, 5 (6), s. 129–133.
- Meighan R. (1992), *Learning from home-based education*, Nottingham: Educational Heretics Press.
- Melosik Z., Szkudlarek T. (2009), *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nawroczyński B. (1932), *Nasza walka o szkołę polską 1901-1917*, w: B. Nawroczyński, *Nasza walka o szkołę polską 1901–1917. Opracowanie, wspomnienia, dokumenty*, Warszawa: Komitet Obchodu 25-lecia Walki o Szkołę Polską.
- Nawrot-Borowska M. (2011), *Nauczanie domowe na ziemiach polskich w drugiej połowie XIX i początkach XX wieku – zapatrywania teoretyczne i praktyka*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Okoń W. (2001), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: PWN.
- Perakyla A. (2014), *Analiza rozmów i tekstów*, w: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (s. 326–349), Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Pleśniarski B. (1962), *Poglądy Wielkopolan na sprawy wychowawcze i oświatowe w świetle prasy Wielkiego Księstwa Poznańskiego 1814–1847*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Rudnicki P. (2008), *Edukacja obezwładniająca i poszukiwania podmiotu w pedagogice*, „Forum Oświatowe”, Numer Specjalny, s. 225–250.
- Silverman D. (2012), *Prowadzenie badań jakościowych*, Warszawa: PWN.
- Smith D. (1990), *The conceptual practices of power*. Toronto: University of Toronto Press.
- Sufek A. (1998), *Dokumenty urzędowe*, w: W. Kwaśniewicz (red.), *Encyklopedia socjologii* (s. 137–138). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Szycówna A. (1985), *Nauka w domu. Przewodnik dla wychowawców*, Warszawa: M. Arct.

- Szolc K. (2018), *Edukacja domowa jako szkoła przyszłości*, „Europejskie Studia Społeczno-Humanistyczne”, 25 (4), s. 49–56.
- Thomas W.I., Znaniecki F. (1918), *The Polish Peasant in Europe and America*, Gorham: The Gorham Press.
- Ustawa Prawo Oświatowe z dnia 10 marca 2023 r., Dz.U.2023.0.900.
- Wenklar K. (2013), *Edukacja domowa – pięć najczęściej stawianych pytań*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 8 (4), s. 109–118.
- Woźniak R.B. (1998), *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych*, Koszalin: Wyższa Szkoła Humanistyczna.

STRESZCZENIE

W artykule przedstawiono kontekst prawny i historyczny edukacji domowej w Polsce. Mając na celu ukazanie swoistości edukacji domowej z perspektywy rodziców, przeprowadzono badania jakościowe. Odwołując się do koncepcji jakościowej analizy treści Mayringa, dokonano analizy treści blogów poświęconych edukacji domowej.

W wyniku przeprowadzonych badań ukazano obszary zaangażowania rodziców w edukację domową. Wskazano na wyzwania, trudności i rozterki, jakie towarzyszom rodzicom, którzy biorą na siebie obowiązki szkoły. Dostrzeżono kryzys relacji pomiędzy szkołą a rodzicami edukującymi domowo. Za główne przeszkody we współpracy rodziny i szkoły uznano zniechęcanie rodziców do edukacji domowej oraz brak wsparcia i przychylności ze strony dyrektorów i nauczycieli.

W związku z powyższym istotne wydaje się stworzenie systemu wsparcia dla rodziców edukujących domowo oraz wypracowanie rozwiązań, które będą odpowiedzią na potrzeby uczniów uczących się w domu.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja domowa, rodzice, rodzina, kształcenie domowe

SUMMARY

The article presents the legal and historical context of home education in Poland. In order to show the specificity of home education from the perspective of parents, qualitative research was carried out. Referring to Mayring's concept of qualitative content analysis, an analysis of the content of homeschooling blogs was made.

As a result of the conducted research, the areas of parental involvement in home education were shown. The challenges, difficulties and dilemmas that accompany parents who take on the responsibilities of the school were pointed out. A crisis in the relationship between the school and homeschooling parents was noticed. The main obstacles to cooperation between family and school were the discouraging of parents from homeschooling and the lack of support and favor from principals and teachers.

Therefore, it seems important to create a support system for parents who educate at home and to develop solutions that will respond to the needs of students learning at home.

KEYWORDS: homeschooling, parents, family, home education

AGNIESZKA KACZOR – Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Nauki o rodzinie / Family Sciences

Przysłano do redakcji / Received: 4.08.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.12.2023

Współczesna koncepcja wychowania plastycznego Stefana Kościeleckiego w kontekście pedagogicznym

Stefan Kościelecki's contemporary concept of artistic education in historical and pedagogical perspectives

DOI 10.25951/12954

Wstęp

W rozważaniach pedagogicznych wyróżnia się trzy typy koncepcji wychowania plastycznego o odmiennych perspektywach aksjologicznych i różnych metodach pedagogicznych: mimetyczną – wartością nadrzędną jest realistyczne odzwierciedlenie świata przy pomocy różnych konwencji artystycznych („pedagogika mimetyczna”), ekspresyjną – wartością jest indywidualne wyrażenie własnego stosunku do rzeczywistości w dowolnie wybranych środkach wyrazu plastycznego („pedagogika ekspresji”) i formalną – wartością jest umiejętność wyodrębniania podstawowych jakości plastycznych spośród zróżnicowanych strukturalnie układów („pedagogika formy”) (Szuścik 2021, 1999; Uberman 2008, Żukowska 2009, Wojnar 1967a).

„Pedagogika mimetyczna” jest najstarszą koncepcją, o najdłuższych tradycjach, opartą na metodach naśladowania wzorów natury i sztuki – początkowo zgodnie z klasycznymi kanonami piękna, później z realistycznymi zasadami obrazowania (Uberman 2021). W takiej perspektywie natura powinna być odzwierciedlana (*mimesis*) przez pryzmat wiedzy przekazywanej pokoleniowo w układzie mistrz-artysta – nauczyciel-uczeń. W praktyce wychowania plastycznego w koncepcji „*mimesis*” rezyduje pogląd, że otaczającą rzeczywistość, a w niej wszystkie rzeczy obiektywne, człowiek obejmuje widzeniem, które jest pewnego rodzaju „statycznym lustrem”. Owo lustro oddaje świat w sposób częściowy, ale trwałe i rzeczywisty (*mimesis*). W takiej optyce rysunek dziecka wykazuje „znaczący brak” sprawności sensoryczno-motorycznej, dlatego celem, do którego dąży nauczyciel wychowania plastycznego, jest kształtowanie umiejętności manualnych i koordynacyjno-ruchowych. Powszechnie

w latach 60. XX wieku podręczniki rysunku i wychowania plastycznego, np. Niny Bobieńskiej (1962, 1965) albo będące ich „niemalże kopią” współczesne przewodniki rysunkowe dla dzieci (typu: „Nauka rysowania dla dzieci od 3 lat”, 2022), w pełni oddają filozofię „naiwnego realizmu” wpisującego się aksjologicznie i metodycznie w koncepcję „pedagogiki mimetycznej”. Twórczy nauczyciel, potrafiący zachować równowagę pomiędzy obiektywnymi wymaganiami konwencji, własnym stylem a inicjatywą uczniów, posiada otwarte możliwości żywego zastosowania „pedagogiki mimetycznej”. Wymaga to jednak określonej wiedzy, by móc stworzyć nowe warianty sztuki realistycznej.

Kolejna koncepcja wychowania plastycznego – „pedagogika ekspresji” – rozwija się równoległe z ideą „pedagogiki formy”. Obie koncepcje mają swoje źródło w myśli humanistycznej i artystycznej XX wieku. Indywidualizm, będący w opozycji z unifikującymi celami i wzorcami pedagogiki; empiryzm, szczególnie w ujęciu deweyowskim, a także nauczanie – z jednej strony zindywidualizowane, z drugiej oparte na bezpośrednim doświadczeniu zmysłowym znajduje pełną realizację w ekspresji („pedagogika ekspresji”) i konstruowaniu („pedagogika formy”). Idealistyczne kierunki w filozofii – inspirujące pedagogikę – teoria ewolucji twórczej Henri Bergsona czy estetyka Benedetto Crocego, skupiające się na czynnej stronie podmiotu w poznaniu, stają się teoretycznym fundamentem aksjologicznym i pedagogicznym dla koncepcji „pedagogiki ekspresji”. Tutaj wartość znajduje odkrycie twórczych możliwości, jakie skrywa w sobie spontaniczna, psychofizjologiczna aktywność jednostki (Uberman 2021). Optimum zainteresowania osiąga zjawisko tzw. „esencjonalnej wrażliwości”. Okazuje się ono istotne dla naturalnego poczucia instynktu formy i ekspresji dziecka. Sztuka po raz kolejny odkryła w swobodnej i samorodnej twórczości dziecka własne źródła. Stało się to bodźcem dla zmiany ocen w stosunku do innych form sztuki niekontrolowanej wiedzą i zasadami. W wyniku tego pojawiły się ważne dla praktyki wnioski – świadomość rozwojowej wartości każdego ze stadium obrazowania plastycznego dziecka oraz jego prawa do tworzenia pojęć we właściwym dla siebie języku symboli i znaczeń wyobrażeniowo-figuratywnych (Uberman 2021, Szuścik 2019, Golomb 2011, Galino 2008). Konstytyutywnym celem „pedagogiki ekspresji” jest zatem zwrócenie się ku spontanicznym ekspresyjnym możliwościom dziecka/ucznia, właściwych każdemu stadium rozwojowemu i każdej jednostce z osobna. Wytwór jest tu traktowany jako osobista wypowiedź, w której instynkt formy łączy się nierozdzielnie z treściami, jakie mają być przez nią wyrażone. Forma może określać treści zarówno te zsemantyzowane, jak i te odległe od znaczeń wyraźnie komunikatywnych. Najważniejsze jest emocjonalno-poznawcze doświadczenie. „Pedagogika ekspresji”, w przeciwień-

stwie do „pedagogiki mimetycznej” wartościującej doświadczenie zewnętrzne, skupia się na wewnętrzno-zewnętrznej wartości doświadczenia dziecka/ucznia. Daje też dowolność wyboru konwencji artystycznej, środków wyrazu plastycznego i techniki plastycznej, co ma temu doświadczeniu nadać formę wizualną. W praktyce wychowania plastycznego skutkuje ograniczeniem funkcji nauczyciela do działań inspirujących. Protektorami idei „pedagogiki ekspresji” w rodzimym szkolnictwie są m. in. Stefan Szuman, Bohdan Suchodolski, Irena Wojnar (1967a), Anna Trojanowska (1983), Władysław Lam (1967, 1949).

Trzecią wskazywaną w teorii i praktyce koncepcją wychowania plastycznego jest koncepcja zbudowana na fundamencie „pedagogiki formy”. U jej podstaw skrywa się wiara w postęp cywilizacyjny, społeczny i intelektualny. Czerpie z konstruktywizmu, futuryzmu oraz różnych odmian abstrakcji. Celem „pedagogiki formy” jest kształtowanie wizualnego i przestrzennego otoczenia człowieka. Cel ten bliski jest m.in. myśli Władysława Strzemińskiego, Waltera Gropiusa i Le Corbusiera. W praktyce realizowany jest poprzez rozwijanie umiejętności racjonalnego porządkowania zjawisk wizualnych. Ich ład i funkcjonalność identyfikowane są z celami ekspresyjnymi i ideowymi. Logiczna organizacja form percypowanych „odrywana” jest świadomie od jakichkolwiek głębszych idei wyrazowych, stąd we wszelkich analizach sztuki dokonywanej przez zwolenników tej koncepcji artystycznej i pedagogicznej wyodrębnia się elementy strukturalne i układy formy plastycznej od substancji ekspresyjno-semantycznej. Pierwsze określane są problemami plastycznymi (podstawowa wartość w edukacji koncepcji „pedagogiki formy”), druga dotyczy zagadnień pozaplastycznych – w edukacji nieistotnych. Wpływa to na powstanie odmiennych metod postępowania pedagogicznego, nastawionych na kontestację wobec „pedagogiki formy”, zwłaszcza tej sprofilowanej zbyt użytkowo, jak np. oryginalna w latach 20. XX wieku bliska ideowo, aksjologicznie i pedagogicznie koncepcja Antoniego Buszka (Uberman 2008). W praktyce jego uczniowie tworzyli wyłącznie kompozycje abstrakcyjne, wykorzystując je później w formowaniu i zdobnictwie przedmiotów użytkowych (np. ceramika). Należy tutaj zaznaczyć, że mimo pojawiających się sugestii i wskazówek nauczyciela ceniona jest spontaniczność i oryginalność pomysłów kompozycyjnych uczniów. Przykładem dobrej praktyki „pedagogiki formy” mogą być realizacje plastyczne studentów warszawskiej ASP znajdujących się w kręgu oddziaływania akademików Bogdana Urbanowicza i Romana Owidzkiego. Podkreślić należy tutaj, że prowadzona przez Owidzkiego pracownia Kompozycji Brył i Płaszczyzn przejęła dobre tradycje z myśli konstruktywistycznej, szczególnie te dotyczące entuzjazmu w odniesieniu do formy jako łącznika natury i cywilizacji, tego,

co organiczne z tym, co sztuczne. W podobnym czasie podjęto próby łączenia zasad „pedagogiki formy” i „pedagogiki ekspresji” w poznańskiej Wyższej Szkole Plastycznej. Schyłek lat 60. wnosi nowe spojrzenie na „pedagogikę formy”, zakładające daleko idącą interwencję nauczyciela w działalność plastyczną ucznia/dziecka, mającą na celu jej maksymalną racjonalizację. „Pedagogika formy” metody nauczania zapożycza z Bauhausu. Intelktualizacja działań plastycznych manifestuje się nawet w zewnętrznym wyglądzie pracowni plastycznych, które upodabniają się do laboratoriów naukowych. Praktyczna realizacja założeń „pedagogiki formy” zależna jest w znacznym stopniu od zaangażowania i twórczych pomysłów nauczyciela. Jej wartością edukacyjną jest nabywanie cennej wiedzy plastycznej, w oparciu doświadczenia znakomitych malarzy, rzeźbiarzy, architektów, teoretyków sztuki i innych nauk. Szczególnie ważne wydają się działania przestrzenne, kinetyczne oraz praktyczne wnikanie w zjawiska świetlne. Ważne są tworzywa, materiały i techniki plastyczne, również te związane z postępem cywilizacyjnym.

Asumptem dla współczesnej koncepcji wychowania plastycznego w przeswiadczeniu Stefana Kościeleckiego jest sytuacja, w jakiej znalazł się człowiek drugiej połowy XX wieku – powszechność dostępu do sztuki, jej różnych form, konwencji artystycznych, stylistycznych, technologicznych, a także przenikanie myślenia plastycznego do codzienności. Jego wizja wychowania plastycznego bliższa jest „pedagogice wizualistycznej” aniżeli „pedagogice formy”. Irena Wojnar, przychylna myśli Stefana Kościeleckiego, wskazuje, że „pedagogika wizualistyczna” jest szansą dla szeroko rozumianego „wychowania przez sztukę” (1964). Uzasadnia: „obraz wizualny, znak plastyczny decydują o wytworzeniu się zupełnie nowego języka, „mowy oczu”, która prowokuje do szybkiego myślenia i bardziej bezpośredniego przyswajania sobie treści pokazywanych. Język wizualny jest trudny i wieloznaczny, wymaga pogłębionej umiejętności odczytywania jego ukrytych znaczeń i podtekstów, zastanawia się nad treścią idei prezentowanych w sposób subtelny i metaforyczny. Język ten proponuje nowe swoiste formy myślenia poprzez oglądane znaki wizualne, poprzez ich formalne skojarzenia. Ten nowy język (...) wymaga szczególnej formy zaangażowanego rozumienia, aktywnego współdziałania wyobraźni, udziału przeżyć emocjonalnych, słowem wymaga indywidualnej odpowiedzi całej osobowości człowieka równocześnie, a nie tylko jego reakcji intelektualnej” (Wojnar 1967c, s. 65). Podczas Kongresu Paryskiego (1966) Stefan Kościelecki mówi o potrzebie nowej koncepcji wychowania plastycznego, wychowania bardziej naukowego, tworzącego własne zasady i zmierzającego do określonych celów (1967, s. 56). Rok po kongresie prezentuje swoją koncepcję na łamach czasopisma

„Plastyka w Szkole” (1968, s. 56–62). W zapowiedzi Irena Wojnar pisze: „Propozycja ta jest przemyślana, konsekwentna i co najważniejsze – od roku realizowana w Galerii i Ośrodku Plastycznej Twórczości Dziecka w Toruniu. O jej wartości trudno w tej chwili przesądzać. Rok doświadczeń nie upoważnia do ferowania jakichś sądów. Tym bardziej, że program – jaki by on nie był – ożywa dopiero w rękę nauczyciel, on mu dopiero nadaje ostateczny sens i wartość” (1968a, s. 34). Koncepcję Kościeleckiego, w przeświadczeniu Ireny Wojnar, można różnie odczytać – albo jako „nauczanie rysunków, tylko znacznie szersze, mądrzejsze, unaukowione, albo jako ekspresję plastyczną świadomie ukierunkowaną przez nauczyciela, której głównym celem jest umiejętność widzenia i ujmowania różnych jakości plastycznych, które z kolei są warunkiem bogatego i wszechstronnego widzenia rzeczywistości, a w tym i sztuki” (1968a, s. 33–34).

„Otwarte oczy dla otwartego umysłu”

Podczas Praskiego Kongresu Stefan Kościelecki¹ wyraża sąd, że „koncepcja nauczania plastycznego oparta o wizualną percepcję świata, ćwiczenia różnego typu z elementami formy plastycznej, formy rozumianej jako wartość samoistna czy też część składowa dzieła sztuki jest godna uznania (...) sprzyja rozwojowi umiejętności plastycznego wartościowania otaczającego świata, jak również

¹ Stefan Kościelecki, profesor, malarz i rysownik, pedagog i animator kultury, wybitny specjalista w dziedzinie wychowania plastycznego i edukacji plastycznej. Urodził się w Żninie 2 września 1933 roku, zmarł 13 grudnia 2017 roku w Toruniu. Absolwent Wydziału Sztuk Pięknych UMK w Toruniu. W roku 1960 otrzymał dyplom w pracowni Stanisława Borysowskiego. Dwa lata później rozpoczął pracę w macierzystej uczelni. W latach 1984–1990 dziekan Wydziału Sztuk Pięknych UMK, wcześniej wicedyrektor (1971–1974) i dyrektor (1981–1984) Instytutu Artystyczno-Pedagogicznego. Wieloletni kierownik Zakładu Pedagogiki Artystycznej (1972–1995). Profesor Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie. Przewodniczący Polskiej Komisji Międzynarodowego Stowarzyszenia Wychowania przez Sztukę. Pierwszy kierownik Studenckiego Klubu Pracy Twórczej „Od Nowa”. Twórca Współczesnej Koncepcji Wychowania Plastycznego (1972, 1975, 1977) z hasłem przewodnim: „Otwarte oczy dla otwartego umysłu”. Czynnikiem uprawiał twórczość w dziedzinie malarstwa, rysunku i grafiki. Autor cyklu malarskiego „Przestrzeń międzyświatlna”, eksperymentalnych rysunków i grafik. (<https://www.umk.pl>). Wystawiał indywidualnie i zbiorowo w kraju i za granicą. Wyróżniał się działalnością naukowo-artystyczno-pedagogiczną. Współtwórca i kierownik Galerii i Ośrodka Plastycznej Twórczości Dziecka w Toruniu. Odznaczony Złotym i Srebrnym Krzyżem Zasługi oraz Medalem Komisji Edukacji Narodowej.

odczytywaniu i wartościowaniu dzieł sztuk plastycznych. A o to przecież głównie chodzi. Przy tak pojętym nauczaniu wygląd pracy ma drugorzędne znaczenie, ważne jest, co się w dziecku w trakcie zajęć dokonuje i co w nim pozostaje” (1967, s. 58). Kontynuując myśl, zastanawia się, jak zatem powinien wyglądać kompromis uwzględniający swobodę i spontaniczność wypowiedzi z przyswajaniem i poznawaniem określonych problemów plastycznych. Dywaguje – a „może nauczyciel powinien naprowadzać, stwarzać nastrój do samodzielnego rozwiązywania określonych zadań, ubranych w odpowiednią anegdotę? (1967, s. 58). Jednocześnie zastrzega: „Nie chodzi tu oczywiście o powrót do metod i programów nauczania starego typu (wykorzystujących metody pedagogiki mimetycznej MU), gdzie uczy się dzieci, jak rysuje się głowę, człowieka w ruchu, drzewo, widelec itp. Myślę o programowym działaniu nauczyciela, który stwarzając warunki do swobodnej ekspresji, stopniowo, według przemyślanej kolejności, zapoznaje uczniów z podstawowymi problemami plastycznymi, co umożliwi wszechstronne rozumienie zjawisk wizualnych i ich odniesienie do wszelkich przejawów działalności plastycznej” (1967, s. 58). W oparciu o myśl Kościeleckiego program autorski z zakresu kształcenia plastycznego dziecka w młodszym wieku szkolnym (klasy I–III), przeznaczony dla I etapu edukacyjnego szkoły podstawowej, opracowała Urszula Szuścik (1999, 2000).

W drugiej połowie XX wieku – zauważa Stefan Kościelecki – wciąż wagą wychowania plastycznego jest jego pragmatyczność, a obowiązujące programy nauczania cechuje „wszystkoizm” (1977, s. 37). W praktyce – kontynuuje badacz, usiłuje się realizować różne zadania: społeczne, poznawcze, plastyczne, na zasadzie sztucznego dodawania lub odejmowania określonych zagadnień. Każde z nich, analizowane z osobna, jest słuszne, lecz w sumie – puentuje Kościelecki, stanowią zlepek zadań” (1969, s. 170). Zmiany, jakie się dokonują, mają charakter „ratowania sprawy”. Pogłębiona analiza programów wychowania plastycznego jedynie potwierdza sądy badacza. Wprowadzenie „metody spontanicznej wypowiedzi plastycznej i uzyskanie „lepszych” rezultatów w postaci „ładniejszych rysunków” niczego nie załatwia (1969, s. 171). Kościelecki niestrudzenie powtarza, że pojawiające się co jakiś czas nowe rozwiązania metodyczne wychowania plastycznego od tradycyjnej nauki rysunku różnią się tylko intencjami, ponieważ wychowanie plastyczne – zauważa – „może się unowocześnić, gdy sformułowane zostanie na rzetelnych podstawach naukowych” (1970a, s. 227). Kontynuując myśl, podkreśla, że upowszechniona dzisiaj, wielozadaniowa koncepcja będąca konglomeratem różnych celów i zadań „daje rezultaty mało przydatne w codziennej praktyce” (1977, s. 52). Niezmiennie eksponuje swój pogląd, że praktyczną obiektywność i trwałość edukacyjną może

zapewnić koncepcja zbudowana na podstawach racjonalnych, ponieważ „świat sztuki jest obecny w realnym świecie, dzieła wykonują realni ludzie, istnieją realne przedmioty i muszą być realni odbiorcy, dlatego celem wychowania plastycznego powinny być „otwarte oczy dla otwartego umysłu” (1977, s. 43). Uważa, że naukowe podstawy umożliwiają konstrukcję programu wielopokoleniowego, ograniczą pewną dowolność i „zapewnią jednorodność kryteriów wyboru problemów i szczegółowych treści wychowania” (1977, s. 52–53). Uwaga w procesie wychowania plastycznego – dialoguje Kościelecki, „kierowana będzie jednakowo na wszystkie zjawiska wizualne. Rezultatem takiego działania może być wiele interesujących wniosków. System naukowy nie zakłada a priori żadnych ocen wartościujących. Wyznacza jedynie kierunek, ku któremu ma dążyć wychowanie plastyczne” (1977, s. 53).

Kościelecki sięga po metody racjonalne, które mają zapobiec niedookreśleniom, niewyjaśnieniom i niedopowiedzeniom. Punktem odniesienia jest idea „uczestnictwa w kulturze” Bohdana Suchodolskiego, rozumiana jako „wychowanie przez sztukę, naukę i technikę” (1959). Kościelecki eksplikuje: „Wychowanie przez uczestnictwo w sztuce zakłada nie tylko kształcenie smaku artystycznego, opanowanie pewnej wiedzy z historii sztuki i określonych umiejętności manualnych. Wyróżnia się ono zintegrowanym działaniem, które powinno nie tylko rozwijać wiedzę i umiejętności doznawania przeżyć estetycznych, jak także, czy przede wszystkim, prowadzić do rozumienia zagadnień sztuki. (...). Wychowanie przez uczestnictwo zakłada nie tyle pokazanie stron czy wycinków problematyki sztuki, lecz ma ambicję pokazania istoty zjawiska, jakim jest sztuka. (...). Chodzi o to, by przez znajomość sztuki pogłębić znajomość świata, człowieka, siebie. (...) Sztuka jest fenomenem, w który zawarta jest jednocześnie treść poznawcza, przeżycie, ocena filozoficzna, elementy przeżycia estetycznego, jak i wyobraźni. (...) całościowy sposób poznania przez sztukę jest bardziej zgodny z naturalnym procesem spostrzegania, bardziej adekwatny do życia, jakie obserwujemy” (1969, s.169).

W perspektywie myśli Kościeleckiego głównym pedagogicznym celem wychowania plastycznego jest kształtowanie sprawności ucznia/dziecka w operowaniu mechanizmami wzroku. Zasadniczo uwagę skupia na zagadnieniu spostrzegania świata jako wyróżnionego z kontekstów układu form wizualnych. Punkt dojścia: widzieć tak, aby maksymalnie wykorzystała fizjologiczne i psychologiczne możliwości oka, wraz z jego użytecznymi, porządkującymi chaos rzeczywistości – złudzeniami. Człowiek – wyjaśnia – „pozbawiony umiejętności wartościowania stoi bezradny wobec atakujących go bodźców, sygnałów. Zachodzi potrzeba wyposażenia go w takie umiejętności i sprawności, by pomogły

mu w ogarnięciu całokształtu różnorodnych zjawisk, ich umiejscowieniu i zrozumieniu. Wychowanie plastyczne dla przyszłości nie może człowieka pozostawić w tej sytuacji bezradnym” (1977, s. 30). Tak więc w opisie mechanizmów widzenia bazuje na myśli psychologii postaci, według której, spostrzegając – strukturalizujemy formy świata widzianego. Jedność spostrzeżeń, stałości spostrzeżeń, upodobania spostrzeżeń itd. – to prawa widzenia, które pozwalają jednostce patrzeć i komponować rzeczywistość w sposób estetyczny. Badacz systematycznie i interesująco je opisuje, omijając starannie takie pojęcia jak: estetyczny, piękny, harmonijny, ekspresyjny, czyli te, które mogłyby dać szersze, humanistyczne uzasadnienie dowodom specjalistycznym. Nie korzysta też w sposób widoczny z estetyki związanej z preferowaną przez psychologię postaci. Sztuka stanowi jeden z wyspecjalizowanych sposobów kształtowania percepcji wizualnej. Wskazanie do aranżowania sytuacji pedagogicznych umożliwiających wszechstronne oddziaływanie jakości plastycznych na świadomość ucznia, nie jest dezaprobatą współczesnych teorii estetycznych. Odejście od wychowania estetycznego wynika z rzeczy prostej, a mianowicie – z przesycenia zasadami estetyki wychowania plastycznego. Kościelecki wyjaśnia: „wychowanie estetyczne w swojej istocie mówi o cechach rzeczy, o charakterystyce plastycznych wartości podstawowych. Estetyczny opis jest w swojej istocie opisem nie koniecznym, nie najważniejszym, jeśli spojrzymy na niego z punktu widzenia wartości poznawczych i użytkowych. Przyjmując podstawy estetyczne dla koncepcji wychowania plastycznego skazujemy się na uzyskanie właśnie takich rezultatów” (1977, s. 37). Będąc przekonanym, że wychowanie plastyczne możliwe jest poza tzw. wychowaniem estetycznym, Kościelecki eksplikuje, że odejście od tradycyjnego modelu estetyki zwiększa w sposób znaczący efektywność rezultatów pedagogicznych. Kościelecki jest w opozycji do propozycji programowych wychowania plastycznego, które charakteryzuje „stosunkowo skromne prezentowanie problematyki ściśle plastycznej i bardzo tradycyjne jej rozumienie, estetyzm oraz nadmiar zagadnień ogólnowychowawczych w stosunku do możliwości realizacyjnych” (1977, s. 36). Jednak najwięcej emocji u badacza wywołują programy konstruowane na takich zasadach estetycznych, które prowadzą do „sprawdzania, czy dzieło mieści się w granicach nakreślonych przez wzorzec estetyczny, jeśli tak, jest ono aprobowane” (1977, s. 39). W efekcie odbiór dzieła sztuki po ukończeniu edukacji szkolnej przebiega według wyuczonego wzoru.

Kościelecki dąży do zbudowania wspólnej płaszczyzny dla zadań realizowanych przez różne dziedziny nauki, sztuki, kultury, w których istotną funkcję pełnią wartości wizualne (1977, s. 43, 52, 60–68). Charakterystyka czynników

wpływających na kształtowanie się spostrzeżeń przekracza stereotypowo powtarzane poglądy, zgodnie z którymi w poznaniu można wyróżnić wrażenia, wyobrażenia, spostrzeżenia. Badacz wskazuje, że już na poziomie spostrzeżeń mamy do czynienia z określonym poziomem i typem uwagi, „nastawienia przygotowawczego” potrzebami i wartościami determinującymi proces postrzegania. W efekcie ważna staje się relacja między strukturą osobowości a przebiegiem konkretnego spostrzeżenia, które „podniesione do poziomu świadomej obserwacji staje się aktem woli” (1977, s. 73). Obserwacja w swoich najbardziej doskonałych formach, kierujących się na określony cel, nadaje jej charakter planowy i systematyczny; staje się metodą naukowego poznania (1977, s. 74). We wnioskach pedagogicznych uszczegóławia, że „na psychiczne procesy percepcji wpływa w istotny sposób szereg czynników, takich jak: uwaga, nastawienie przygotowawcze, potrzeby itp. (...) wychowaniu plastycznym czynniki te muszą znaleźć ważne miejsce i – zaznacza – należy odejść od traktowania ich marginesowo. Zrozumienie znaczenia udziału tych czynników przy powstawaniu poszczególnych grupy wrażeń i spostrzeżeń może być podstawą właściwego zaprogramowania zajęć plastycznych ze względu na wiek i predyspozycje intelektualne uczniów” (1977, s. 87). W celu podniesienia efektywności procesów percepcji (wrażeń i spostrzeżeń) zaleca kształtowanie dyspozycji i umiejętności intelektualnych, takich jak: „zdolność do dokonywania porównań, analizy, uogólniania, syntezy, wiązania elementów w logiczne związki, abstrahowania i in.” (1977, s. 87). Dyspozycje te – precyzuje myśl Kościelecki – można rozwijać przez odpowiednie zaplanowanie ćwiczeń w kształtowaniu wrażeń i spostrzegania. Jest to nie tylko ważne dla wychowania plastycznego, ale „stanowi o możliwości wykorzystania wychowania wizualnego dla wychowania umysłowego (ogólnego)” (1977, s. 88). Projektując ćwiczenia, podpowiada Kościelecki, trzeba uświadomić sobie „możliwość równorzędności celów, którymi może być zarówno sprawność mechanizmów spostrzegania, jak i ćwiczenie w odbiorze określonego rodzaju zjawiska” (1977, s. 88). Tak więc zrozumienie zjawisk składających się na proces percepcji daje możliwość planowania zadań programowych i sensownego doboru środków dla osiągnięcia określonego celu. Z pedagogicznego punktu widzenia ważny staje się proces kształtowania znaczeń i pojęć. Aby uniknąć ich ubóstwa, należy „rozwijać ich skalę i nie doprowadzić do powstawania stereotypów” (1977, s. 89).

Według Kościeleckiego, w wychowaniu plastycznym ważne są dwa opisy natury: wrazeniowy i spostrzeżeniowy. Opis przedmiotowy (mało wartościowy w sensie plastycznym) jest stały, schematyczny i wyuczony. Opis wrazeniowy – szczegółowy, pozbawiony oceny znaczeniowej, nieznacznie przydatny w życiu

pozaplastycznym. Opis spostrzeżeniowy informuje o znaczeniu i organizacji obiektu, natomiast niewiele mówi o jego cechach indywidualnych. Opis wrażeniowy jest bardziej osobisty, indywidualny, zależny od osobowości (1977, s. 89). Kościelecki unaocznia: „sposstrzeżenia pozwalają określić cechy przedmiotowe, znaczeniowe, użytkowe obserwowanego przedmiotu, a więc cechy, których nie określają wrażenia. Pytanie podstawowe dla wrażeń brzmi: Jakie to jest? dla spostrzeżeń – Co to jest?” (1977, s. 88). Wrażenia pozwalają określić prawie wszystkie podstawowe cechy plastyczne: jakościowe i ilościowe, zjawisk wizualnych, tj.: tonalność, barwność, kształt, wielkość, położenie, a także porównać ze sobą jakości występujących w związkach przeciwieństw (kontrast), podobieństw lub zmienności (relatywizm) (1977, s. 87–89).

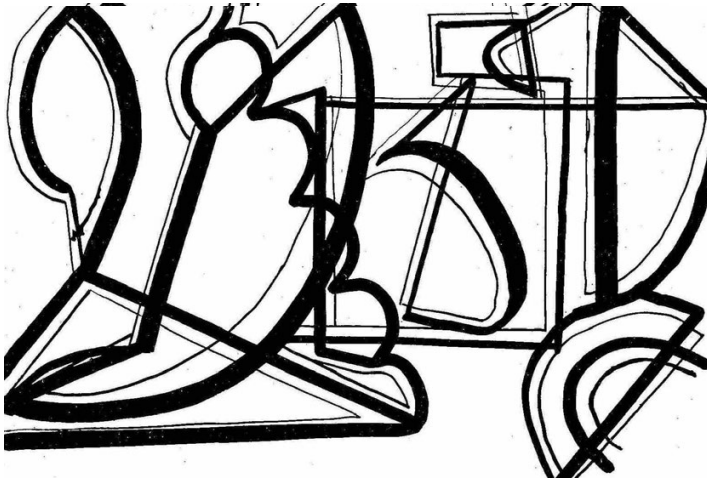
Swoje miejsce w opisie koncepcji zajmują zagadnienia z zakresu wiedzy o formie plastycznej. Kościelecki świadomie dokonuje przedmiotowej kategoryzacji, wyróżniając trzy grupy problemowe: pierwsza – dotyczy podstawowych jakości plastycznych; druga – odczuć psychicznych odbiorców; trzecia – sprawności występujących w twórczości plastycznej. Wybór podstawowych jakości plastycznych (światło, barwa, linia, bryła, faktura, przestrzeń, ruch) wyjawiają stanowisko badacza. Każdą wskazaną jakość plastyczną omawia w kontekście cech fizycznych (jakościowych i ilościowych) oraz psychofizjologicznych prawidłowości odbioru. Szczegółowy opis kształtów, linii struktur przestrzennych, światła i innych, jest niewątpliwie przedsięwzięciem pionierskim, przynajmniej w polskiej myśli o wychowaniu plastycznym. Pewną trudnością jest powtarzalność informacji. Założenia teoretyczne swojej koncepcji Kościelecki realizuje w trakcie eksperymentu pedagogiczno-metodycznego w Galerii i Ośrodku Plastycznej Twórczości Dzieci (GiOPTD) w Toruniu (1977, s. 212). Placówka ta powstała w 1964 roku z inicjatywy i pod auspicjami Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, katedry metodyki nauczania przedmiotów plastycznych oraz grupy pedagogów plastyków. Jednym ze współorganizatorów był Stefan Kościelecki. Galeria i OPTD jest ośrodkiem naukowo-badawczym, działa do teraz i prowadzi badania naukowe dotyczące zagadnień metodycznych związanych z procesem twórczości plastycznej dziecka. Oprócz tego zajmuje się działalnością społeczno-oświatową, organizuje wystawy i prelekcje. W strukturze GiOPTD od roku szkolnego 1965/66 funkcjonuje ognisko plastyczne, udostępnione katedrze metodyki przedmiotów plastycznych UMK (Siemianowski 1966, s. 85–86) i Studium Nauczycielskiemu dla kierunku wychowanie plastyczne, z siedzibą w Bydgoszczy.

W eksperymencie toruńskim uczestniczą dzieci w wieku od 7 do 14 lat. W praktycznej konkretyzacji programu nakreślonego przez Kościeleckiego

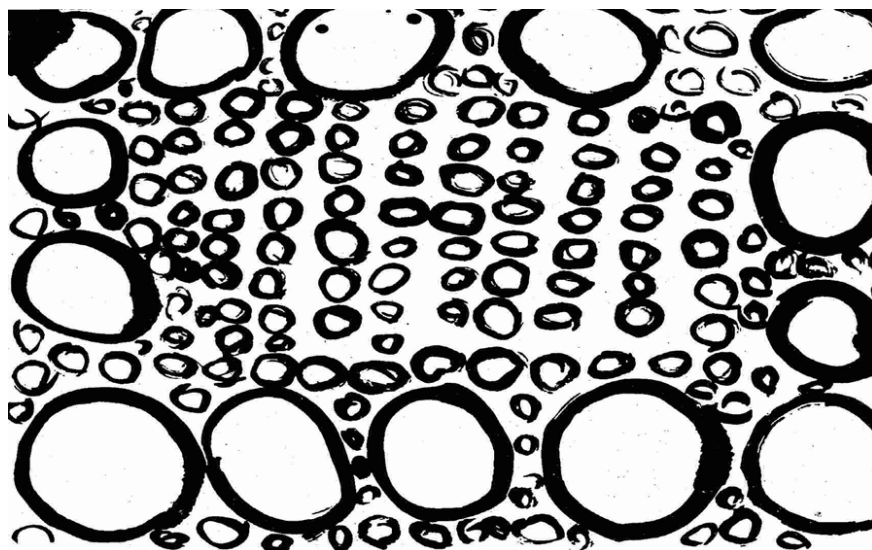
prowadzący odstępują od zasady spontanicznego rysunku dzieci, gdyż jak twierdzi sam autor projektu – „w dotychczasowej praktyce więcej było swobody nauczających niż uczących się” (1968, s. 59). Jednocześnie wyjaśnia: „przeszliśmy na działanie programowe. Nie jest to regulamin wojskowy. Jest to systematycznie ułożony zestaw problemów plastycznych, z którymi zapoznają się dzieci. Część prac wykonują jako studia obserwacyjne, część – poprzez odwołanie się do wyobraźni, a część – to konstrukcje plastyczne z uzyskanych elementów. Szczegółowy opis realizacji programu z pedagogicznego i praktycznego punktu widzenia, i w tamtym czasie i w czasie obecnym jest interesujący, godny zainteresowania, co ważne nie jest „technologiczną receptą”, zawiera ważne dla pedagogiki wnioski, inspiruje i pobudza do pedagogicznej refleksji i działań twórczych. Nowością jest formułowanie problemu plastycznego tylko dla prowadzącego zajęcia – nauczyciela, instruktora, dzieci z problemem „styka się tylko wizualnie: pewnym ułatwieniem jest anegdota czy muzyka. Prowadzący zajęcia tak musi ustawić model, rekwizyty, przedstawić anegdotę, żeby dziecko samodzielnie odkryło tam problem plastyczny. (...) odkrywając go, przeżywa – doświadczając określonego działania formy plastycznej. Zachowuje przy tym w pełni prawo do indywidualnej interpretacji zjawisk (...) szanujemy – pisze Kościelecki – zasady spontanicznego, emocjonalnego zaangażowania i naprawdę indywidualnego rozwiązywania ściśle jednak określonych problemów” (1968, s. 60). Eksplikuje, że problemy plastyczne, które rozwiązuje dziecko, „mają z jednej strony podstawy psychofizjologiczne, a z drugiej bogatą tradycję historii rozwoju formy plastycznej” i objaśnia: „dziecko musi przyjść do dzieła sztuki z zasobem wiedzy plastycznej” (1968, s. 60). Prowadząc narrację, wyjaśnia, że celem programu wychowania plastycznego jest m.in. przygotowanie do samodzielnego odczytywania problemu plastycznego w dziele sztuki – zagadnienie obrazuje: „przygotowane dziecko będzie mogło cieszyć się wartościami plastycznymi zawartymi w dziele, będzie mogło samodzielnie wartościować – zaznacza: Nie pokazujemy dzieciom żadnych reprodukcji” (1968, s. 60). Na marginesie – wciąż aktualny jest problem umiejętności dokonywania oceny dzieł sztuki. Wypowiedziany w tamtym czasie sąd Kościeleckiego, że wychowanie plastyczne realizowane w szkole nie rozwiązuje problemu, w obecnym czasie również jest aktualny, choć problem jest złożony i wymaga dłuższej refleksji.

Program skupia się wokół zagadnień: widzenia plastycznego, wyrażania plastycznego, wyobrażania plastycznego, konstruowania plastycznego (1977, s. 203). Rozłożony jest na 4 lata i 7 podstawowych problemów plastycznych: barwa, światło, bryła, linia, faktura, ruch, przestrzeń. Pierwszy rok jest

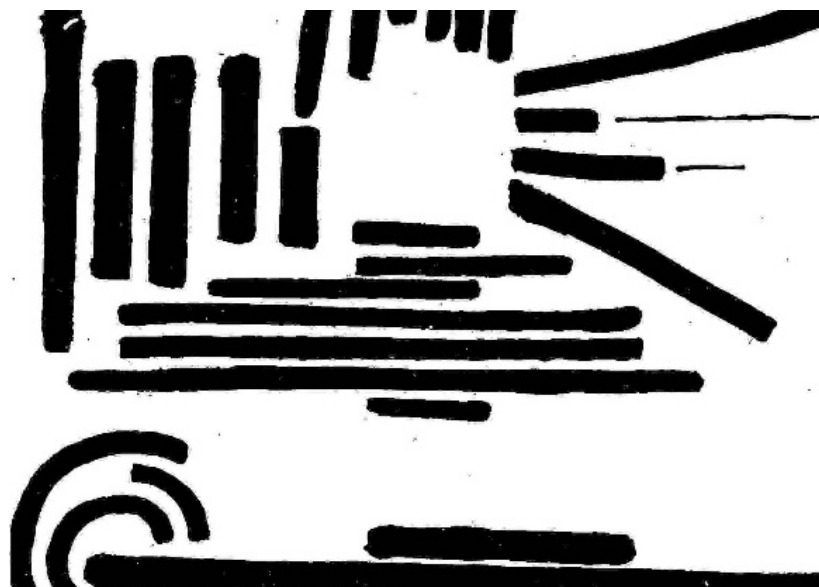
zapoznaniem z podstawowymi pojęciami, drugi – z podstawowymi rodzajami kontrastów, trzeci – z relatywizmem, czyli względnością wszystkich podstawowych wartości i czwarty – z różnymi układami tworzonymi z poznanych uprzednio wartości podstawowych, z uwzględnieniem zagadnień kontrastu i relatywizmu (1968, s. 60). Celem programu jest kształtowanie umiejętności świadomego odbioru bodźców wizualnych (widzenie), wyzwianie zdolności samodzielnego formułowania wypowiedzi plastycznych (wyrażanie), tworzenie wyobrażeń plastycznych, sytuacji i akcji, w których poszczególne wartości zmieniają się lub przemieszczają, wyobrażani rzeczy poprzednio istniejących, zjawisk istniejących realnie, niemających wizualnych konkretyzacji, rzeczy nierealnych, nieznanymi mitów, baśni itd.; działania typu konstrukcyjnego: kształtujące umiejętności analizy, syntezy, myślenia abstrakcyjnego, myślenia za pomocą symboli, modeli oraz zdolność do tworzenia i rozwiązywania problemów. Po pierwszym roku realizacji Kościelecki prezentuje swoją koncepcję w Mediolanie (Wojnar 1969, s. 188–190). W realizacji założeń programowych rozstrzyga sprawy zasadnicze, sprawy modelu działania, ujawnia jej uniwersalny i trwały charakter, a uzyskane wyniki potwierdzają słuszność założeń teoretycznych i możliwości ich praktycznego wykorzystania (1977, s. 212). Zdjęcia są pojedynczymi przykładami prac dzieci ilustrującymi ćwiczenia wykonane w Galerii i Ośrodku Plastycznej Twórczości Dziecka w Toruniu według programu Stefana Kościeleckiego „Otwarte oczy dla otwartego umysłu” (1979, s. 221).



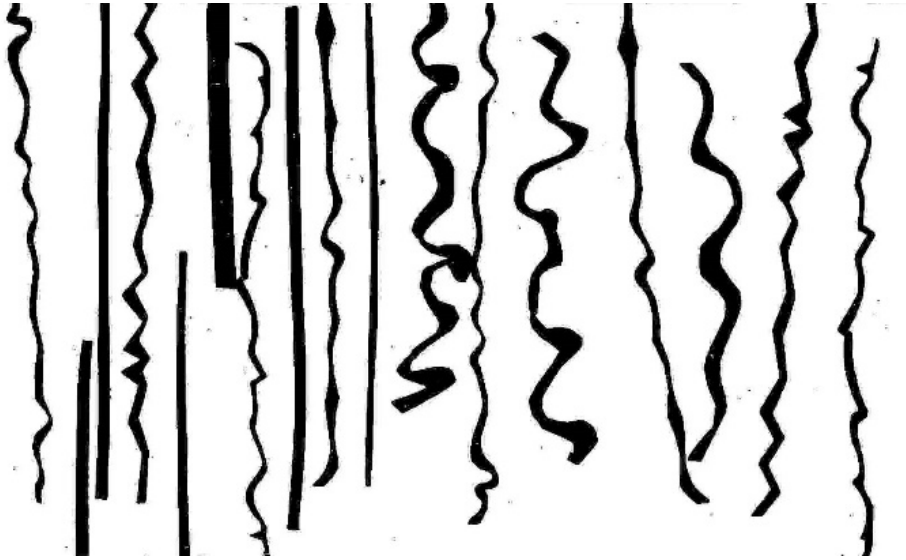
Rys. 1. II Kontrast. 3 Linia. A. Kontrast linii prostych-krzywych (Kościelecki 1977, wkładka)



Rys. 2. IV. Układ. 2 Linia. A. Układ zamknięty (Kościelecki 1977, wkładka)



Rys. 3. III. Relatywizm. Linia. Relatywizm wielkości linii (Kościelecki 1977, wkładka)



Rys. 4. III. Relatywizm. Linia. Relatywizm kształtu linii (Kościelecki 1977, wkładka)

Dyskusja

Koncepcja Stefana Kościeleckiego stała się przedmiotem ciekawej dyskusji na Konserwatorium Estetycznym IFiS PAN oraz doczekała się recenzji Anny Trojanowskiej na łamach „Sztuki” (1976), Janusza Rybickiego w „Studiach Estetycznych” (1977) oraz Janusza Boguckiego w „Plastyka w Szkole” (1977). W dyskusji, jak i w recenzji Anny Trojanowskiej – pisze Rybicki – można było „odczuć rodzaj pretensji do autora, że nazbyt wąsko potraktował możliwości wychowawcze plastyki w swym interesującym zresztą programie” (1977, s. 408). W podsumowującej części recenzji Rybicki stwierdza, że koncepcja Kościeleckiego jest projektem pedagogicznie bardzo obiecującym. W swojej notie bene trafnej konstatacji pisze: „Myślę, że jego propozycja pedagogiczna i estetyczna – chociaż autor odżegnuje się od tej dyscypliny, rozumiejąc ją bardzo wąsko – powinna wpłynąć na kształt programów wychowania plastycznego w szkole” (1977, s. 407). Generalnie koncepcję ocenia się bardzo pozytywnie, przychylnie jest jej środowisko pedagogiczne, estetyczne i artystyczne. Jej bezsprzeczne walory dydaktyczne podkreśla Janusz Bogucki, w wydawniczej recenzji opublikowanej koncepcji pisze: „Bardzo ważnym składnikiem omawianej pracy są zawar-

te w ostatniej części propozycji realizacyjne. Wynikają one z przedstawionych tu pokrótce wywodów teoretycznych autora, mają jednak równocześnie oparcie w praktyce dydaktycznej w prowadzonej pod kierunkiem Kościeleckiego Galerii i Ośrodka Plastycznej Twórczości Dziecka w Toruniu. Czytelnik znajduje tu zarówno program owego toruńskiego eksperymentu, jak i – co szczególnie ważne – obszerny zestaw reprodukcji prac wykonanych przez dzieci w myśl założeń doświadczalnego programu” (1977, s. 127). Ważne dla praktyki jest spostrzeżenie Boguckiego, dotyczące bogatego wizualnie i metodycznie materiału ilustracyjnego prezentowanego wraz z programem, ponieważ jak pisze: „daje odpowiedź na pewne wątpliwości i pytania, które budzić może lektura książki” (1977, s. 127). Czytając recenzję Boguckiego, zwraca się uwagę na jeszcze jeden ważny merytoryczny aspekt praktyczny, a mianowicie na dostrzegalną „różnorodność, żywość, wyobraźniowe bogactwo prac dziecięcych z toruńskiej Galerii świadczą o tym, że zawarte w programie problemy formy wprowadzane są w tok plastycznych zajęć dzieci w sposób umiejętny i dyskretny, że nie powodują usztywnienia małych autorów, lecz przeciwnie zdają się pobudzać i urozmaicać ich inwencję (problemy formy sugerowane są dzieciom nie werbalnie, lecz przez odpowiedni dobór specjalnie przygotowanych i atrakcyjnych wzrokowo modeli). Jest to okoliczność zasługująca na uwagę zwolenników rozbudzenia u dzieci wyłącznie spontanicznej niczym nieskrępowanej postawy kreatywnej” (1977, s. 127). Może zbyt obszernie zacytowałam opinię Boguckiego, jednak moją intencją jest wyróżnienie wartości praktycznej realizowanego programu. Na marginesie dodam, że w programie Kościeleckiego biorą udział dzieci przeciętne, a nie wyjątkowo uzdolnione plastycznie. W tej kwestii głos zabiera sam autor projektu, pisząc: „Nie mamy ambicji odkrywania talentów plastycznych i niktogo nie zachęcamy do pracy artystycznej w przyszłości. Uważamy, że program nasz można realizować z młodzieżą w różnego typu szkołach – niezależnie od tego, czy w przyszłości młody człowiek będzie inżynierem, urzędnikiem, lekarzem czy listonoszem” (Kościelecki 1968, s. 61). Odniosę się jeszcze do uwag zamieszczonych w bardzo szczegółowej recenzji koncepcji – autorstwa Anny Trojanowskiej. Zgadzam się z nią w pełni w takich kwestiach merytorycznych, jak: nadmierne „rozbudowanie materiału informacyjnego dotyczącego zarówno praw widzenia jak – formy, mieszające wiedzę, zaczerpniętą z różnych nauk, z wiedzą plastyczną – budzi wątpliwości w kilku zwłaszcza miejscach (uwagi jak najbardziej słuszne – MU). Pierwsza z nich dotyczy widzenia ujmowanego w kontekście fizjologicznym – wydaje się nie mieć nic wspólnego z widzeniem plastycznym – rzeczowe uzasadnienie Trojanowskiej – „ludzie krótkowzroczni, niewidomi, i niedowidzący bywają znakomitymi artystami – malarzami,

rzeźbiarzami – wynika to – z innych niż wzrok aktywności psychiczno-zmysłowych, biorących udział w percepcji i obrazowaniu” (1976, s. 62). Druga odnosi się do nadmiaru wiedzy skupiającej się wokół fizycznych aspektów światła, które jak odnotowuje Trojanowska – „nie zostały dostatecznie wyraźnie odzielone od jego aspektów plastycznych” (1976, s. 62). Trzecia z kolei dotyczy kształtu, a właściwie jego dwojakiej prezentacji jako cechy plastycznej i jako cechy wartości – w tej kwestii uwaga Trojanowskiej jest bezsprzeczna, ponieważ Kościelecki „umieścił pojęcie kształtu w rozdziale omawiającym cechy, związki i układy plastyczne, zastrzegając się, że kształt traktuje tylko jako cechę” – nie wziął tylko pod uwagę – zauważa Trojanowska, że „każda z wartości plastycznych może występować jako cecha” (1976, s. 62). Nie da się nie przyznać racji w tym względzie Trojanowskiej – sądy zapewne będą podzielone w zależności od prezentowanego stanowiska – bardziej skłaniającego się ku „pedagogice ekspresji” lub odmiennie ku „pedagogice formy”. Bezspornie „twórczość plastyczna dziecka stanowi ważny konglomerat rozwoju poznawczego i percepcyjno-motorycznego dziecka (...) od momentu załączkowego formułowania się kształtów, ich rozwojowego różnicowania poprzez pojedyncze formy, aż do coraz bardziej złożonych konstruktów formalno-treściowych” (Uberman 2021, s. 14, 57) – dlatego uznaję za celową opinię Trojanowskiej, że „koncepcja która je pomija, nie może mieć uniwersalnego zastosowania w powszechnym nauczaniu, może odegrać jednak pozytywną rolę jako swego rodzaju podręcznik problemów plastycznych, bardziej przydatny nauczycielom (studentom – MU) niż uczniom” (1977, s. 62). I taką rolę opublikowana koncepcja z pewnością spełnia. Przed wszystkim wskazać należy na przełomowe znaczenie koncepcji wychowania plastycznego Stefana Kościeleckiego dla konstruowania programów nauczania plastyki (Szuścik 1999, 2000).

W latach 90. XX wieku Urszula Szuścik przeprowadziła eksperyment naturalny pedagogiczny – według koncepcji Stefana Kościeleckiego – wśród grupy dzieci siedmioletnich, które były objęte programem eksperymentu aż do III klasy szkoły podstawowej (1995, s. 26–31). Eksperyment potwierdził praktyczne zastosowanie i żywość koncepcji Stefana Kościeleckiego, a przeprowadzone badania, jak pisze sama autorka: „są dobrym punktem wyjścia do tworzenia nowej koncepcji pedagogicznej stymulowania działań plastycznych dzieci. Stymulacja ta «otwiera» dzieciom drogę eksperymentowania w dziedzinie problemów wizualnych i plastycznych, zapewniając im możliwość dopracowywania się własnej struktury poszczególnych jakości wizualnych. Można sądzić, że pozostanie ona nadal strukturą, odgrywającą rolę modelu zawierającego kody: ikoniczny, symboliczny i enaktywny. (...) Można zatem

stwierdzić, że wykształcone «widzenie» jakości wizualnych dzieci będą przenosiły na przedmioty znane im i poznawane na nowo. Będzie to jednocześnie rozwijać ich percepcję estetyczną. Ponieważ percepcja wzrokowa w tak znacznym stopniu warunkuje charakter i jakość twórczości plastycznej dzieci, warto byłoby zrewidować dotychczasowy system kształcenia plastycznego. Powinien on opierać się na metodach uwzględniających psychologiczną wiedzę związków między percepcją wzrokową wzorów wizualnych, stanowiących swoiste abecadło formy, a elementami twórczości plastycznej” (1995, s. 30).

Wnioski

Usytuowanie wychowania plastycznego w wymiarze „pedagogiki wizualistycznej”, zgodnie z koncepcją Stefana Kościeleckiego, służy poznawaniu uniwersalnego i ponadczasowego języka wizualnego.

Nadrzędną wartością koncepcji jest odejście od anachronicznej koncepcji wychowania plastycznego.

Przedłożenie umiejętności plastycznego wartościowania otaczającego świata nad umiejętność rysowania oznacza łatwiejsze zrozumienie treści plastycznych zawartych w dziele sztuki oraz tworzenia samodzielnych ocen estetycznych.

Ponadczasowy cel wychowania plastycznego: przygotowanie do analizy i syntezy różnorodnych bodźców wizualnych, tzn.: „przygotowywać do percepcji wizualnej wszystkich zjawisk przyrody, techniki, nauki, sztuki na równych prawach, ponieważ nikt nie może przesądzić o tym, w jakim środowisku wizualnym młody człowiek będzie uczestniczył w życiu” (Kościelecki 1977, s. 30).

Zakończenie

Podsumowując przedstawione tu uwagi, stwierdzam, że prezentowane stanowiska nie są jednoznaczne z całkowitą negacją lub całkowitą akceptacją programu dydaktycznego proponowanej przez Kościeleckiego koncepcji wychowania plastycznego. Poszukiwania nowej koncepcji plastyki powinny być wielokierunkowe i nieprzerwane. Powinna się ona ciągle stawać – jak mniema Anna Trojanowska – poprzez „odrzućanie rozwiązań nieadekwatnych dla nowych czasów i warunków, poprzez śmiałe sięganie po propozycje nowe, wybiegające w przyszłość” (1968, s. 162). Poszukiwania trwają, a żywym przykładem jest twórczość naukowa, edukacyjna i publicystyczna Urszuli Szuszcik – niestrudzonego

rzecznika myśli Stefana Kościeleckiego (1999, 2019, 2012). Środowisku akademickiemu i nauczycielskiemu sugeruję, aby Współczesna koncepcja wychowania plastycznego Stefana Kościeleckiego, stała się obowiązkową lekturą każdego studenta i nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej – jako że – „nie ma nic bardziej praktycznego nad dobrą teorię”.

BIBLIOGRAFIA

- Bobieńska N. (1962), *Uczymy się rysować*, cz. 1 i 2, Warszawa: PZWS.
- Bobieńska N. (1965), *Uczymy się rysować*, cz. 3, Warszawa PZWS.
- Bogucki J. (1977), *Otwarte oczy dla otwartego umysłu*, „Plastyka w Szkole”, 4 (158), s. 127–128.
- Czajka S. (1970), *Podstawowa problematyka kształcenia plastycznego*, „Plastyka w Szkole”, 10 (94), s. 290–297.
- Gallino T.G. (2008), *Il mondo disegnato dai bambini*, Torino: Giunti Editore.
- Golomb C. (2011), *The Creation of Imaginary Worlds: The role of art., magic and dreams in child development*, Londyn: Jessica Kingsley publishers.
- Kościelecki S. (1977), *Współczesna koncepcja wychowania plastycznego*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Kościelecki S. (1970), *Niektóre psychofizjologiczne uwarunkowania widzenia i wyobrażania przestrzeni*, „Plastyka w Szkole”, 7 (91), s. 227–237.
- Kościelecki S. (1970), *O nauczaniu widzenia, wyobrażania i kształtowania przestrzeni*, „Plastyka w Szkole”, 8 (92), s. 246–248.
- Kościelecki S. (1969), *Wychowanie plastyczne, Wychowanie przez sztukę, Uczestnictwo w sztuce*, „Plastyka w Szkole”, 6 (80), s. 169–175.
- Kościelecki S. (1968), *Widzenie rzeczywistości a wychowanie plastyczne*, „Plastyka w Szkole”, 2 (67), s. 56–62.
- Kościelecki S. (1967), *Wśród problemów wychowania przez sztukę. Głos w dyskusji*, „Plastyka w szkole”, 3 (58), s. 56–58.
- Lam W. (1967), *Malarstwo dzieci w świetle współczesnych poglądów*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Lam W. (1949), *Jak rozwijać twórczość malarską*, Warszawa: Instytut Wydawniczy „Sztuka”.
- Nauka rysowania dla dzieci od 3 lat* (2022), Köln: VEMAG Verlags-und Medien Aktiengesellschaft Emil-Hoffmann.
- Rybicki J. (1977), *Program „wychowania wizualnego”*, „Studia Estetyczne”, t. XIV, s. 404–409.
- Siemianowski S. (1966), *Informacja o założeniach i pracach bieżących Galerii i Ośrodka Plastycznej Twórczości Dziecka w Toruniu*, „Plastyka w Szkole”, 4 (49), s. 85–87.

- Suchodolski, B. (1959), *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Szuścik U. (2021), *Sztuka i plastyka w nowoczesnym nauczaniu. W jakim stopniu sztuka jest potrzebna dziecku w kształtowaniu jego osoby i formowaniu go na przyszłość?*, „Magazyn Polskiej Akademii Nauk”, 3 (67), s. 20–23.
- Szuścik U. (2019), *Bazgrota w twórczości plastycznej dziecka*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szuścik U. (1999), *Program autorski z zakresu kształcenia plastycznego dziecka w młodszym wieku szkolnym (Klasy I-III): przeznaczony dla I etapu edukacyjnego szkoły podstawowej: program nauczania*, Wyd. I, Katowice: Wydawnictwo Maria Lorek, Wyd. II, Warszawa: Muza Szkolna.
- Szuścik U. (1995), *Kształcenie percepcji wzrokowej jako stymulator działań plastycznych dzieci*, „Chowanna”, Katowice, UŚ, R. XXXVII (XLVIII), t. 1 (4), s. 26–31.
- Trojanowska A. (1976), *Współczesna koncepcja wychowania plastycznego*, „Sztuka”, 4/3/76.
- Trojanowska A. (1968), *Ekspresja plastyczna dzieci*, „Plastyka w Szkole”, 5–6 (70), s. 147–155.
- Uberman M. (2021), *Obrazowanie figuratywne dziecka*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Uberman M. (2008), *Z historii szkolnictwa pedagogicznego w Polsce. Kształcenie nauczycieli rysunku, wychowania plastycznego, plastyki na potrzeby szkolnictwa podstawowego w latach 1944–1989*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Wojnar I. (1969), *Polska koncepcja wychowania plastycznego i jej wyniki prezentowane w Mediolanie*, „Plastyka w Szkole”, 6 (80), s. 188–190.
- Wojnar I. (1967a), *Sztuka i Rzeczywistość. Poglądy Problemy*, „Plastyka w Szkole”, 2 (67), s. 33–42.
- Wojnar I. (1967b), *Wśród problemów wychowania przez sztukę. Głos w dyskusji*, „Plastyka w szkole”, 3 (58), s. 53–56.
- Wojnar I. (1967c), *Sztuka i różne jej dziedziny w kształtowaniu współczesnego człowieka*, „Plastyka w Szkole”, 3 (58), s. 62–67.
- Wojnar I. (1964), *Estetyka i Wychowanie*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- „Przestrzeń międzyświatlna”. Malarstwo i rysunek Stefana Kościeleckiego. In memoriam – 17 października 2018 – Galeria Forum Wydział Sztuk Pięknych UMK, Galeria Dworzec Zachodni (Akademickie Centrum Kultury i Sztuki „Od Nowa”, <https://www.umk.pl>).
- Żukowska A.M. (2009), *Rysunek i wychowanie plastyczne w szkolnictwie ogólnokształcącym w Polsce po II wojnie światowej*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

STRESZCZENIE

Celem podjętej w artykule problematyki jest chęć przybliżenia ważnej dla współczesnej edukacji plastycznej koncepcji wychowania plastycznego Stefana Kościeleckiego. Aspekty aksjologiczny i pedagogiczny mogą stać się bodźcem do podjęcia naukowego dyskursu wśród teoretyków i praktyków o potrzebie wyjścia poza wciąż żywą w edukacji plastycznej i nie tylko koncepcję wartościowania mimetycznego (pedagogika mimetyczna), przekładającego się w edukacji na realizację działań plastycznych przez filtr wzorców wyuczonych według określonych schematów i tradycyjnego pojęcia „piękna i harmonii”, kształcących przede wszystkim sprawności sensoryczno-motoryczne. Wyjście poza tradycję estetyczną i koncepcję pedagogiczną wychowania plastycznego pozwoli nam zrozumieć, że różnorodność problemów plastycznych i zjawisk wizualnych kryje w sobie wiele wartości przydatnych w życiu codziennym, niezależnie od tego, jaki jest nasz stosunek do sztuki, wychowania plastycznego, plastyki.

SŁOWA KLUCZOWE: koncepcja wychowania plastycznego, pedagogika mimetyczna, pedagogika ekspresji, pedagogika formy, pedagogika wizualistyczna

SUMMARY

The aim of the article is to present Stefan Kościelcki's concept of artistic education, which is important for modern art education. The axiological and pedagogical aspects may become an impulse to open a scholarly discussion (among theoreticians and practitioners), about the need to go beyond the concept of mimetic evaluation (mimetic pedagogy), still alive not only in artistic education. In practice, this concept translates into the implementation of artistic activities, through the filter of patterns learned according to the specified schemes and traditional concept of „beauty and harmony”, that educate and develop primarily sensor and motor skills. Going beyond the aesthetic tradition and pedagogical concepts of artistic education, allows us to understand that the variety of forms of artistic issues and visual phenomena, includes many values useful in everyday life, regardless of our attitude to art.

KEYWORDS: education, artistic education, art education concept, mimetic pedagogy, pedagogy of expression, pedagogy of form, visual pedagogy

MARTA UBERMAN – Uniwersytet Rzeszowski

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 21.05.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.12.2023

Social pedagogy as science and its axiological dimension¹

Pedagogika społeczna jako nauka i jej wymiar aksjologiczny

DOI 10.25951/12955

Introduction

Pedagogy, also as scientific reflection, has a long and rich tradition. Consecutive years of its existence and development also entailed specific changes such as the adoption and appearance of specific ideas and concepts as well as working out new ways to recognise and study indicated processes related to the upbringing. Along the way, in examining the development of pedagogy, we will always ask ourselves about these changes, their nature, extent and specificity.

These deliberations tackle two threads accepted here as fundamental irrespectively of the occurring changes, always indicated as areas of key importance for the development of pedagogy. The first thread is contained in the question (about social pedagogy in this case) on what type of science pedagogy actually is and what its specifics are. The second question, also fundamental, results from the specifics of each pedagogy and asks about the place of value in pedagogy. It asks in what areas of the indicated matter of interest these values are indicated and identified and what role they play there.

The goal adopted for the purpose of this article is to present related knowledge developed in social pedagogy in the course of the last few de-

¹ The article refers to the research that I conducted in the last few years. The research have been focusing on the development of Polish social pedagogy. However, this is not historical research – it is the research into the development of ideas ultimately captured in the concepts and theories that make up the discipline and set the direction of its development as a science. In this sense, they also show its specificity. In particular, I would like to draw attention to those of my publications that I refer to and cite in this paper: Cichosz M. (2014), *Pedagogika społeczna. Zarys problematyki*, Kraków, also: Cichosz M. (2006), *Pedagogika społeczna w Polsce w latach 1945–2005. Rozwój – obszary refleksji i badań – koncepcje*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

cares. In turn, the presented hermeneutic analysis was based on the selected representative literature on this topic, thoroughly analysed and used by the author of the article.

Social pedagogy as science

Despite the currently changing ways to recognise or identify scientific reflection, also in terms of individual sciences and the blurring of differences between them, their specifics remain important. They describe different worlds and their different aspects. Therefore, the interdisciplinarity so evident in research today does not invalidate questions about the distinctiveness of the sciences. It is so also in the case of social sciences and the humanities such as pedagogy and social pedagogy.

Nowadays, a methodological characterisation of social pedagogy can be made relatively precise – its entire body of work to date in this respect has been and is quite distinct and relatively homogeneous. This has allowed and still allows to maintain the status of social pedagogy as an important subdiscipline focused on the specific area of factors determining a person's upbringing, i.e. environmental factors. Developing from the very beginning, social pedagogy quite clearly and unambiguously located itself in the stream of empirical scientific pedagogy (see the works of its forerunners such as J. Wł. Dawid and St. Karpowicz), which was then the prevailing direction of investigation in the Polish pedagogy in general (see the positions of S. Wołoszyn or F.W. Araszkievicz on this matter). Similarly, empirical sociology, especially the sociology of upbringing, had a strong influence on the then developing Polish social pedagogy². These sciences, generally practiced in line with the positivistic model of science, methodologically preferred the empirical approach to research: descriptive and explicative, as well as its practical and praxeological nature. It seems that such methodological characteristics adopted at the beginning of the discipline defined its future development and position among other social sci-

² See: e.g. Drynda D., *Orientacja socjologizująca w pedagogice II Rzeczypospolitej (1918–1939)*, in: Radziewicz-Winnicki A. (ed.), *Pedagogika a socjologia wychowania (szkice socjopedagogiczne)*, Katowice 1986. Sociology of the upbringing shaped in Poland obviously has its deep and varied determinants. Leaving aside the key role of humanistic sociology of Florian Znaniecki and his disciples, one can also point to the works of E. Durkheim or F. Tönnies assimilated from the very beginning in the scientific literature in Poland.

ences. However, one should also remember that the discipline was not and still isn't so uniform in its axiological aspect.

The development of Polish social pedagogy, which took place after the World War II in particular, up to the present time, the research areas indicated by it and the methodological characteristics indicated above and finally adopted, are at the same time so specific and visible that the discipline has been and is included in the accepted classifications and typologies of pedagogical disciplines. In the existing classifications, social pedagogy has usually occupied and still occupies a rather 'high' and often one of the key positions even though it eventually depends on the adopted classification criteria.

The most fundamental and characteristic classification for social pedagogy is the classification with its hierarchically arranged pedagogical disciplines distinguishes four sections, each of them covering sequentially structured pedagogical disciplines. It distinguishes: I. basic pedagogical disciplines: 1) general pedagogy, 2) history of education and upbringing and pedagogical doctrines, 3) theory of upbringing (moral and social, aesthetic, physical), 4) didactics (and the technology of education); II. Detailed pedagogical disciplines (determined by human development), for example: 1) the theory of family upbringing, 2) pre-school and early school pedagogy, 3) school pedagogy (including high schools and vocational schools, etc., III. pedagogical disciplines corresponding to main areas of human activity, e.g.: 1) social pedagogy (including childcare and social pedagogy), 2) culture and education pedagogy, 3) work education (including the theories of pre-vocational education, vocational education and vocational in-service training), etc. IV. auxiliary and border disciplines, e.g.: 1) comparative pedagogy, 2) pedeutology, 3) educational policy, etc.³. According to the above criterion, social pedagogy is assigned to fairly widely identified areas of human activity.

Having adopted slightly different criteria of division of pedagogical disciplines, Teresa Hejnicka-Bezwińska has more recently placed social pedagogy against the background of other criteria, i.e. by tackled research issues. The author adopted the division of pedagogy according to the following criteria: I. the methodological criterion (the degree of generality); II. the goals of educational activities; III. the age criterion; IV. the criterion of types of activities; V. by

³ The classification given here is as modified by Z. Wiatrowski, see: Wiatrowski Z., *Miejsce pedagogiki ogólnej w kompleksie nauk pedagogicznych*, in: Hejnicka-Bezwińska T. (ed.), *Pedagogika ogólna. Tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania*, Bydgoszcz 1995, pp. 55–61.

types of developmental defects and deviations; VI. Tackled research problems (including social pedagogy among others)⁴.

While using the concept of 'detailed pedagogies' when referring to individual areas and aspects of the upbringing, its locations and circumstances and the specificity of issues, Marian Nowak offered the following classification: 1) according to the age and development criterion (corresponding to age groups); 2) according to individuals, places and institutions linked to educational activity; 3) according to situations and interpersonal relationships (including social pedagogy); 4) according to the research perspective⁵. It seems that social pedagogy is seen in the above classification from the perspective of the specific interpersonal relations that make up the educational process in a specific situation.

The classification of detailed areas of pedagogy adopted by Stanisław Kawula is another classification of pedagogical disciplines that also distinguishes social pedagogy and is a classification that is the closest and most relevant to the way social pedagogy is understood among contemporary social educators. The author adopts seven classification criteria. These are: 1) the criterion of goals of an educational activity, 2) the methodological criterion – this point distinguishes general pedagogy, the history of upbringing and social pedagogy, 3) the developmental criterion, 4) the criterion of human deviations and developmental defects, 5) the institutional criterion, 6) the problem criterion, 7) the criterion of areas of human activity⁶. According to the above classification, social pedagogy appears at the level of the methodological criterion as the most fundamental division of pedagogy as a science. This division indicates two key areas of pedagogy: the first one covers the general analyses of all conditions, processes and upbringing (educational) activities; these areas of the theoretical and educational reality are covered by the subdiscipline of pedagogy called general pedagogy as well as by the methodology of pedagogy and the history of upbringing. The second area encompassing analyses of social educational (educational) processes and factors, i.e. the interactions of educational environments, is to be dealt with by another sub-discipline of pedagogy called social pedagogy. Therefore, this

⁴ See: Hejnicka-Bezwińska T. (1989), *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*, Bydgoszcz, p. 250. The criteria applied by that author were borrowed in a modified version from S. Kawula.

⁵ See: Nowak M. (1999), *Podstawy pedagogiki otwartej*, p. 103–104, Lublin: Wydawnictwo RW KUL.

⁶ See: Kawula S. (2000), *Pedagogika a kompleks i system nauk o wychowaniu*, in: "Ruch Pedagogiczny", No. 3–4, p. 27–51.

classification defines social pedagogy mainly from the perspective of the indication of the basic area, which is the environment, the area relevant to this subdiscipline in which the process of upbringing takes place. The 'positioning' of social pedagogy by Zygmunt Wiatrowski follows the same classification trend as he also points out the important and inspiring place of social pedagogy against the background of other pedagogical sub-disciplines and other social disciplines, as well as its problem proximity in this arrangement.

The same author mentions social sciences on the one hand, e.g.:

- Psychology of upbringing,
- Sociology of upbringing,
- Social policy.

Lists pedagogical subdisciplines on the other hand:

- Special education,
- Work education,
- Andragogy,
- Pedagogical gerontology.

He also places the following pedagogies in the central position:

- Childcare pedagogy,
- Social pedagogy.

He places social pedagogy at the centre as a kind of glue connecting all the sciences mentioned here – as the leading and unifying thought of all the mentioned social sciences and pedagogical sub-disciplines⁷.

With such a position of social pedagogy, the author also rather aptly characterises its subject area of interest and research areas;

'... Let us remember again that social pedagogy is a pedagogical subdiscipline that studies environmental conditions in which childcare and upbringing processes take place from a person's birth till the end of their life. In particular, such studies consider social, cultural, environmental and biomental conditions as well as conditions related to the development of the contemporary civilisation. Fundamental objectives of social pedagogy include prophylaxis, which covers limiting the effects of environmental influences that are incompatible with the

⁷ Wiatrowski Z. (2007), *Pedagogika społeczna a inne obszary wiedzy naukowej*, in: Marynowicz-Hetka E. (ed.), *Pedagogika społeczna*, t. II, p. 190, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

aims of upbringing and stimulating desirable actions, as well as educational and caring compensation, especially in cases of hardship (e.g.; orphanhood, poor family upbringing conditions). Social pedagogy is also interested in theoretical problems of upbringing in an environment, including ways to transform the environment as well as methods of educational, childcare and social work ...⁸

All the classifications presented above, while including social pedagogy as a pedagogical discipline or subdiscipline, define it mostly as a specific type of activities taken up and executed in the context of a specific type of interpersonal relations with a clear highlight on their social or environmental nature. Such a perception of social pedagogy seems to reflect to a large extent the characteristics adopted by social educators themselves as a specific type of practice or social action, undertaken in an environmental context and environmentally/socially conditioned. Referring to the findings of the General Methodology of Sciences, social pedagogy should ultimately be classified as a humanistic practical and praxeological science, which is concerned with what can occur under the influence of intentional human actions that, in the way of seeking justifications for these actions, have their explicit reference to axiology⁹.

Such characteristics of social pedagogy has two types of consequences:

- Firstly, the approach presented here does not rule out but rather assumes a specific interdisciplinary nature of social pedagogy, in particular, that it draws from and refers to other humanities and social sciences. This is the feature of any pedagogical practice, not only one related to social pedagogy, that contemporary representatives of pedagogy draw attention to. This is what B. Śliwerski writes about it: ‘... The reorientation of research in pedagogy towards an interdisciplinary and multi-paradigmatic direction open to differences and at the same time utilising the already established and internationally recognised research methodologies of the social sciences and the humanities has meant that pedagogy has not only started to catch up with its development, but has also begun to regain the title of an integral science...’¹⁰
- Secondly, the continuously changing social reality reveals and generates new problems/challenges in social life. Such problems/challenges always need to be treated differently not only on the level of pedagogical practice.

⁸ Wiatrowski Z., *ibidem*, s. 189–190.

⁹ See: Kamiński S. (1981), *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, p. 273–277, Lublin: TN KUL, see: Pilch T. (1995), *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

¹⁰ See: Śliwerski B. (2012), *Pedagogika jako nauka bez kompleksów*, “Rocznik Lubelski”, t. 38, part 2, p. 16.

This is the case both when it comes to diagnosing and recognising them, adopting and building concepts, but also, ultimately and perhaps above all, when it comes to taking educational action within them. This, in turn, leads to the working out of new research methods and to the adoption of ways of understanding the phenomena of social life and, therefore, the expansion and adoption of new paradigms in this respect. This is what Paweł Czarnecki writes about it: ‘... social pedagogy is an area of continuous progress caused, on the one hand, by an accrual of knowledge (empirical observations and their generalisations in the form of theories explaining individual phenomena) and by changes taking place in the society on the other hand. Such changes make certain problems lose relevance and validity over time, while others gain in importance...’¹¹.

However, I believe that the entire situation presented here that indicates changing patterns and models of making science (which is also linked to their typologisation) is more of an example demonstrating that the occurring changes are evolutionary in nature and confirm that in such a case we are dealing more with a pattern of correspondence and coherence when it comes to the acceptance of scientific theories (their development) and therefore their continuous correspondence with each other (remaining more or less in relation to one another) and their coherence rather than with a revolutionary rejection in its course, which is and would be a completely utopian vision leading to chaos and destruction – an ideological move – not a rational cognitive process.

Irrespectively of how the conditions for making science change, how it impacts their condition, perception, typologisation and ultimately the adopted characteristics, it is always possible about a certain constant point of reference, a certain universe or a fixed and unchangeable structure, which can refer, for example, to the fundamental questions about the structure of the world we get to know, what we get to know, how we get to know and why we get to know¹². In the General Methodology of Sciences, this is an issue contained, among oth-

¹¹ See: Czarnecki P. (2012), *Pedagogika społeczna. Podstawowe pojęcia i definicje*, “Społeczeństwo i Edukacja. Międzynarodowe Studia Humanistyczne”, 1/2012, p. 402.

¹² This also raises an important issue that is seldom mentioned nowadays, considered in the General Methodology of Science, i.e. the issue of what the context of justification is and can be (and also what its relationship to the context of discovery is at this level) on the path of scientific cognition. This is also important with regard to pedagogy – it is an issue of cognitive and linguistic schemas (and we also talk about the structure changing in this regard here). See my reflections on this topic: Cichosz M., *Poszukiwania za pomocą analizy kontekstu uzasadnienia twierdzeń. Próba nowego spojrzenia na badania*

er things, within the limits of the basic determinants of each science such as: the subject, the purpose, the method, logical structure and the language, as well as the dynamics of the cognitive process. It is in these areas that we identify each science and in connection with them that it assumes its characteristics, whatever transformations it undergoes¹³ – it is an area of objectivisation of scientific knowledge.

In this sense, we should also agree on a certain universally valid point of view to be taken towards social pedagogy, that it will always be concerned with the human being, with the world external to him (the social) – his environment, and that it will be concerned with making changes within this world and this relationship, however they may be defined. The practical dimension of each pedagogy including social pedagogy is the basic and fundamental one here. Always, therefore, the axiological context of this relationship and these activities will also be fundamental here. It entails the search for an answer to the question about what value states we want to realise through the actions we take and the practice we undertake. Therefore, we have another key problem layer here, which is contained in the relationship: social pedagogy – values.

Social pedagogy and values

The topic of values in social sciences, including pedagogy, is one of the key issues; one can also say that it is the fundamental issue. This is all the more so because these sciences usually have their more or less explicit reference to practice and consequently such structural – teleological (practical and praxeological) translation of the solutions adopted (this is the case, for example, in social policy, economics or social pedagogy, among others). In this sense, they always demand a specific normative location, and therefore reference to specific patterns and benchmarks when it comes to the social practice indicated and undertaken.

This mechanism is very clear in relation to the process of upbringing as the fundamental process about which pedagogy speaks and around which it develops its specific concepts and theories. This is because the upbringing in this sense means indicating directions of influence, delivering specific contents that

teorii wychowania, in: Tchorzewski A. (ed.) (1994), *Z problematyki metodologicznej teorii wychowania*, Bydgoszcz: WSP w Bydgoszczy.

¹³ See: Kamiński S. (1981), *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin: RW KUL.

stimulate and build up the most optimum development of man in all areas of his life – also in the area of behaviour and interpersonal relationships. Considering such a fundamental importance and role of values in the process of upbringing, one can say that they constitute the basis for the process.

As the process of upbringing is rather complex, has various levels and areas, the issue of values can be and is analysed differently on the grounds of this process. It is also the case that each pedagogy (sub-disciplines of pedagogy) does so in a specific way by indicating, identifying and defining its areas of inquiry in this respect always considering them aspectually. This is also the case in social pedagogy.

However, it should be mentioned here that the issue of values in such pedagogy has relatively rarely been discussed or at least straightforwardly explicated. It is rather difficult to talk about fixed ontological or epistemological models worked out in it. In this respect, the works of the first social educators and those from the school of Helena Radlińska – the humanistic and clearly anthropological trends of the discipline – are more expressive. In contrast, the tradition of social pedagogy that seems dominant nowadays, often inspired by Marxism (real socialism) and clearly functionally interpreted in the spirit of systemic sociology and deterministically conceived social relations does not (or rarely and not explicitly/explicitly does) expand the sphere of values and the axiological bases of this discipline. Somewhat different in this respect was the social thought on upbringing, which could be attributed to social pedagogy – the thought developed on the basis of Catholic social teaching. There it was and is being developed in the currents of neo-Thomism and social personalism and axiology developed on that basis. However, it seems that these were and still are two paths of development of social pedagogy – developed rather separately even though in parallel to each other.

The area of relations between man and the society (the environment) is the basic area indicated as fundamental for social pedagogy and characterising it – specific for it – and, as a consequence, defining the discipline. Anna Przeclawska and Wieslaw Theisse were one of the leading contemporary representatives of this pedagogical discipline who wrote about it, as follows: ‘... the discipline deals with the theory of environmental determinants of education and human development and with the theory and practice of environmental design. Social work and cultural work that often occur in this context are seen as forms of environmental transformation [...]. Social educators have also always agreed that the environment’s own capacities are the driving force behind the change and construction of reality, i.e. social (human) forces understood as a dynamic

aimed at “making things better ...”¹⁴. Paweł Czarnecki similarly writes about the object of interest of social pedagogy and its specificity in this regard: ‘... Social pedagogy is part of detailed pedagogy and its subject matter covers the social environment and its influence on the upbringing process. [...] the purpose of social pedagogy as a practice is to shape an individual in such a manner that he/she is able to live in the society, i.e. establish correct social bonds and satisfy his/her needs without coming into conflict with values accepted by that society...’¹⁵.

Therefore, axiological issues tackled by social pedagogy are consistently reduced to such a source ontological and structural perspective in the subjective sense (indicated research areas). It is the subject matter clearly related to the topic of the relationship between an individual/man and the environment/society¹⁶.

This relationship is also described axiologically and requires such a description as a relationship of a teleological nature, i.e. with its necessary translation into practice – where we ask ourselves what values are to be implemented¹⁷. The concept of man adopted here as well as the concept of the very structure of social life (society) that, in social pedagogy, most clearly refers to (finds itself in) the concept of the environment as key elements of this relationship has to be looked for and defined in this complex relational context – in this link.

Therefore, the issue of values has been in a way hidden (contained) in this relationship and refers to it in social pedagogy. In this sense, it is difficult to say unequivocally here that, for example, the subjective character of social education consists of such and such an understanding of the subjectivity of the human being, the individual, including, for example, his or her capacity for creative social action or cultural activity. This is because such actions are always ‘entangled’ or constitute the resultant of wider social, environmental relations

¹⁴ Przeclawska A., Theiss W. (1993), *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse*, in: Przeclawska A. (ed.) *Pedagogika społeczna. Kąty poszukiwań*, p. 6, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

¹⁵ See: Czarnecki P., op. cit. pp. 395–397.

¹⁶ See: Cichosz M. (2014), *Pedagogika społeczna. Zarys problematyki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

¹⁷ I also tackle this matter in my research to which I also refer in this paper, see: Cichosz M. *Aksjologiczne inspiracje w pracy socjalnej – kontekst współczesnych przemian cywilizacyjnych*, in: K. Marzec-Holka (ed.) (2003), *Pomoc społeczna – praca socjalna. Teoria i praktyka*, t.1, p. 81–91, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, also: *O strukturze ontologicznej i aksjologicznej pedagogiki społecznej – w poszukiwaniu wartości*, “Wychowanie na co dzień”, 2013, No. 3 (234), p. 12–15.

as mechanisms of social life that influence them. In turn, these mechanisms can be understood in various ways, not necessarily covering or implying the subjective (in the sense of the epistemological, ontological and axiological) role of man. An example of this can be found precisely in social pedagogy – often, however, functionally and deterministically understood (even today) when it comes to the course of social life – with a dominant and declaratively accepted personalistic and humanistic understanding of the human being¹⁸. At the same time, one should remember that personalism and humanism can have their different interpretations, some of them opposite, which can be found both in extremely individualistic concepts – rather than deterministic ones, while it is also possible to adopt behavioural, instrumental justifications.

Recognising this issue is not easy today, if only against the backdrop of the cognitive relativism currently evident in social analysis – also a multidisciplinary approach always differentiating, introducing different themes and solutions and to some extent also relativising.

This is why the very principles of pedagogical action adopted in social pedagogy, the principles governing social life, clearly interpreted axiologically and of such an axiological ‘nature’ – such as, for example, the principle of the common good, social justice, subsidiarity, support, but also social capital, are also a resultant of the understanding of social life and the understanding of man and his subjectivity – as an active participant in social life¹⁹.

In addition, each pedagogy, including social pedagogy, entails the immanently, structurally contained imperative of action – the necessity of pursuing a particular educational practice, as mentioned earlier, which is also in this case linked to the need to transform, to organise social life. This raises the issue of

¹⁸ The functional and deterministic slant of social pedagogy was more clearly accepted, and certainly well-established in the tradition of this discipline in the so-called real socialism period and the related socialist upbringing trend. It seems that contemporary pedagogy, also the social one, remains under the influence of such concepts. However, this matter still requires source and analytical studies and research.

¹⁹ See: Smolińska-Theiss B. (1994), *Od chrześcijańskiego miłosierdzia do liberalnej demokracji*, in: “Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1994, No. 5. A wide range of interpretations in this axiological perspective of reading the social life, also from the perspective of understanding of subjectivity, can be found, e.g. in the published works based on social pedagogy and focusing on the issue of the “social capital”, see: Marzec-Holka K. (ed) (2005), *Kapitał społeczny a nierówności. Kumulacja i redystrybucja*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej. Also: Theiss M. (2007), *Krewni, znajomi, obywatele. Kapitał społeczny a lokalna polityka społeczna*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

the aforementioned principles under which this transformation is to take place. It is, therefore, about the principles of organising social life. This is the third interpretational layer, in a way, of the issue of values. At the same time, another area of concepts adopted in this field, which are of course closely linked to the concept of man and the concept of social relations (social life, in effect and source understanding of what the environment is)²⁰.

Therefore, the task of identifying social pedagogy in terms of the values present in it on the three levels indicated above is quite complex and ultimately quite difficult to identify unambiguously. There are, moreover, various resolutions and solutions adopted in this respect.

Conclusion – questions about contemporary social pedagogy

Considering the findings discussed above and the adopted characteristics of social pedagogy identifying it as humanistic and social science, i.e. one that is always concerned with the human being in specific social and environmental relations, and narrowly indicating the need to undertake and implement a specific social practice that aims to transform the social world – it should be assumed that this pedagogy always aims to implement and manifest specific states of value. In view of this nature of social pedagogy, questions arise here about its contemporary conditions, especially when it comes to the social practice being implemented:

- Following the characteristic words already well-known in the circle of social pedagogues and the call of the creator of this pedagogy Helena Radlińska who said that the discipline is an area of activity that is and should be a service provided in the name of an ideal, arises time and again as a source question about what ideals and what ideas a social educator should serve, what ideas such an educator should put into practice.
- To make this question more specific, one can ask what values social educators involved in social action are supposed to pursue today. Should they refer to a certain axiological universe, to a universal value system – and which one if any?

²⁰ In the context of such ways of understanding, comprehensive distinct concepts of social pedagogy have also been developed, in which the category of 'action' remains supreme as the interpretative 'base' (at the ontological, epistemological and axiological levels); see: Marynowicz-Hetka E. (2007), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. I and II, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- The issue of values entails yet another dilemma of our times. The values that operate in social life are always embedded in the world and political messages to a greater or lesser degree. A question arises: to what degree if any, to what extent in our work we can or should engage in a political discourse, and further, as a consequence, to what degree, if any, is ideological compromise possible in the work to change the world?
- Each social presence of a person is their presence in an environment. Another question arises: should a social educator be present and active in all environments of human social activity? Or should such an educator rather be present and engaged in typical educational environment, i.e. should the fields of involvement of social educators be limited in this sense?
- The context of this question brings about another dilemma: perhaps the concept of an educational environment, i.e. where it is, how to be present in it and how to transform and organise such environments, should be re-defined in social pedagogy to focus on the indication of 'new' educational environments?
- The issue of adopted theoretical solutions appears as well in addition to the aspects indicated here in connection with the educational social practice and remains closely linked to them. Therefore, it is possible to ask whether we work out our specific ways, characteristic for social pedagogy, if any, of understanding issues, e.g. pertaining to young people, social participation in culture, etc. This is all the time about concern for the cognitive specifics and the theoretical-conceptual independence of social pedagogy.

'Directional resolution'²¹

Pedagogy as a science deals with the upbringing process. It studies and describes that process from different perspectives and analyses its different aspects. Therefore, we have a multitude of different pedagogies, a multitude of various specific ways of understanding the upbringing. However, the social nature of upbringing is one of the fundamental points of reference. Each pedagogy, each way of un-

²¹ Therefore, I finally accept here as a directional resolution the fundamental and leading role of social pedagogy for pedagogical reflection in general. This is because the social context is decisive for such scientific reflection on the upbringing (pedagogy) – for the findings it adopts at the level of ontological, epistemological, methodological and axiological search.

derstanding the upbringing, considers such a social perspective but in its specific manner. Therefore, it seems that it can be assumed – which I do here – that the point of view of social pedagogy is the basic and fundamental point of view for any pedagogical reflection undertaken on education. It remains a matter of detailed research to recognise the specificity of this social gradient of cognitive pedagogical reflection as it is adopted in each pedagogical subdiscipline.

BIBLIOGRAPHY

- Cichosz M., *Poszukiwania za pomocą analizy kontekstu uzasadnienia twierdzeń. Próba nowego spojrzenia na badania teorii wychowania*, w: A. Tchorzewski (red.), *Z problematyki metodologicznej teorii wychowania*, Bydgoszcz 1994.
- Cichosz M. (2003), *Aksjologiczne inspiracje w pracy socjalnej – kontekst współczesnych przemian cywilizacyjnych*, w: K. Marzec-Holka (red.), *Pomoc społeczna – praca socjalna. Teoria i praktyka*, t.1, Bydgoszcz.
- Cichosz M. (2013), *O strukturze ontologicznej i aksjologicznej pedagogiki społecznej – w poszukiwaniu wartości*, “Wychowanie na co dzień”, 2013.
- Cichosz M. (2014), *Pedagogika społeczna. Zarys problematyki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Cichosz M. (2006), *Pedagogika społeczna w Polsce w latach 1945–2005. Rozwój – obszary refleksji i badań – koncepcje*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Czarnecki P. (2012), *Pedagogika społeczna. Podstawowe pojęcia i definicje*, “Społeczeństwo i Edukacja. Międzynarodowe Studia Humanistyczne”, nr 1/2012.
- Drynda D. (1986), *Orientacja socjologizująca w pedagogice II Rzeczypospolitej (1918–1939)*, w: A. Radziewicz-Winnicki (red.) (1986), *Pedagogika a socjologia wychowania (szkice socjopedagogiczne)*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Hejnicka-Bezwińska T. (red.) (1995), *Pedagogika ogólna. Tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1989), *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Kamiński S. (1981), *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin: RW KUL.
- Kawula S. (2000), *Pedagogika a kompleks i system nauk o wychowaniu*, “Ruch Pedagogiczny”.
- Marzec-Holka K. (red.) (2005), *Kapitał społeczny a nierówności. Kumulacja i redystrybucja*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Marynowicz-Hetka E. (2007), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, tom I i II, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Nowak M. (1999), *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin: TN KUL.
- Pilch T. (1995), *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Przeclawska A., Theiss W. (1993), *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse*, w: A. Przeclawska (red.), *Pedagogika społeczna. Kęgi poszukiwań*, Warszawa 1993.
- Smolińska-Theiss B. (1994), *Od chrześcijańskiego miłosierdzia do liberalnej demokracji*, w: "Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", 1994, nr 5.
- Śliwerski B. (2012), *Pedagogika jako nauka bez kompleksów*, "Rocznik Lubelski", t. 38, cz. 2.
- Theiss M. (2007), *Krewni, znajomi, obywatele. Kapitał społeczny a lokalna polityka społeczna*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wiatrowski Z. (1995), *Miejsce pedagogiki ogólnej w kompleksie nauk pedagogicznych*, w: *Pedagogika ogólna. Tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Bydgoszcz: WSP.

SUMMARY

Social pedagogy is one of the pedagogical subdisciplines. As such, it retains its specificity while assuming the characteristics referring to pedagogy in general. In a wider sense, it deals with the upbringing and, in a narrower sense, it deals with the aspect of social and environmental determinants of that process. As it is also practical in nature, it is always about transforming the existing social reality, i.e. improving it. In this respect, it refers to specific value states and also rules supposed to regulate social life. To this end, it adopts specific axiologically defined visions both of man – an individual – as a participant in social life and of the social world itself, i.e. the vision of expected and desirable social relations. All this seems to create the model image of what we call social pedagogy.

KEYWORDS: science, social pedagogy, environment, social life, values

STRESZCZENIE

Pedagogika społeczna jest jedną z subdyscyplin pedagogicznych. Jako taka zachowując swoją specyfikę przyjmuje jednocześnie charakterystykę odnoszącą się do pedagogiki w ogóle. Szeroko, więc zajmuje się wychowaniem, zaś wąsko aspektem społecznych i środowiskowych uwarunkowań tego procesu. Mając też praktyczny charakter zawsze chodzi w niej o przekształcanie zastanej rzeczywistości społecznej – jej ulepszenie. W tym zakresie odwołuje się do określonych stanów wartościowych, także zasad, które mają regulować życie społecznym. W tym zakresie przyjmuje określone, aksjologicz-

nie zdefiniowane wizje zarówno człowieka - jednostki, jako uczestnika życia społecznego, jak i samego świata społecznego, czyli wizję oczekiwanych i pożądaných relacji społecznych. I to wszystko zdaje się tworzyć modelowy obraz tego, co nazywamy pedagogiką społeczną.

SŁOWA KLUCZOWE: nauka, pedagogika społeczna, środowisko, życie społeczne, wartości

Inteligentne miasta a ekonomia współdzielenia

Smart cities and the sharing economy

DOI 10.25951/12956

Wprowadzenie

Miasta odgrywają kluczową rolę w rozwoju społecznym i to w nich rozstrzygać się będzie przyszłość ludzkości. Na początku XIX wieku w miastach zamieszkiwało 2,4% populacji świata. Na przełomie wieków XX i XXI wartość ta zbliżyła się do ok. 50% ogółu ludności (Gong i in. 2015). Według danych Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) do 2050 roku miasta będzie zamieszkiwać ponad 70% globalnej populacji, oznacza to, że nasilać się będą obecne problemy, ale również pojawią się nowe, wynikające między innymi z postępujących zmian klimatycznych i zanieczyszczenia środowiska naturalnego (Kourtit, Nijkamp, Arribas 2012). Jak wskazuje raport ONZ w sprawie liczby mieszkańców miast, konieczne staje się zapewnienie mieszkańcom bezpieczeństwa i usług publicznych, tak, by uniknąć przy tym katastrofy ekologicznej czy finansowej.

Z badań naukowych wynika, że miejskie życie jest dla ludzi bardziej korzystne niż mieszkanie na wsi (Chmielewska, Zegar 2018).

Współcześnie inteligencja miasta wynika przede wszystkim z umiejętności prowadzenia dialogu społecznego, zaangażowania, współodpowiedzialności i zaoferowania przestrzeni do rozwoju. Koncepcja inteligentnych miast uwzględnia potrzeby oraz preferencje mieszkańców i – wykorzystując innowacyjną technologię – służy im, zapewnia bezpieczeństwo, wygodę oraz lepszy komfort życia (Mone 2015). Zrównoważony rozwój oraz dominująca rola społeczeństwa wpisują się także w koncepcję ekonomii współdzielenia (*sharing economy*), której głównym celem jest przejście z własności na dostęp. Za pośrednictwem platform internetowych możliwe jest współdzielenie zasobów ludzkich i materialnych płatnie, bezpłatnie lub w postaci barteru.

Ekonomia współdzielenia wpisuje się w tzw. trzecią generację inteligentnych miast¹.

Idea, definicja i cechy smart city

Wraz z dynamicznym powiększaniem się obszarów miejskich efektywny rozwój miast staje się priorytetem zarówno dla krajów zaawansowanych technologicznie, jak i dla państw pozostających poza światową czołówką. Zrównoważone i nowoczesne pod względem infrastruktury i zarządzania, ekologiczne miasta postrzegane są bowiem jako kluczowe fundamenty przyszłości. Strategiczna rola miast w rozwoju społecznym, gospodarczym i środowiskowym współczesnych gospodarek zmusza do podejmowania dyskusji naukowej na temat wizji i kierunków rozwoju miast, nie tylko w odniesieniu do implementacji nowej generacji technologii informacyjno-komunikacyjnych (wspierających obsługę mieszkańców), lecz również w kontekście generowania i wdrażania innowacji ekologicznych (prowadzących do redukcji emisji dwutlenku węgla czy efektywnego wykorzystania zasobów energetycznych) oraz nowoczesnych rozwiązań społecznych. Odpowiedzią na pojawiające się współcześnie problemy (związane z realizacją celów zrównoważonego rozwoju) oraz postulowanym kierunkiem rozwoju współczesnych miast jest coraz bardziej popularna (Stawasz, Sikora-Fernandez, Turała 2012; Letaifa 2015) koncepcja miast inteligentnych (smart cities).

Pomimo faktu, że pojęcie inteligentnego miasta pojawiło się kilkanaście lat temu, w literaturze wciąż brakuje jednoznacznej i uniwersalnej jego definicji. Niektóre definicje inteligentnego miasta akcentują przede wszystkim kwestie technologiczne, inne zaś – kwestie społeczne czy środowiskowe. Pojęcie miasta cyfrowego (digital city) odnosi się do rozwoju szeroko rozumianej infrastruktury informatycznej (szerokopasmowy dostęp do internetu), mającej charakter elastyczny i zorientowany na usługi, której celem jest zaspokojenie potrzeb wszystkich interesariuszy (władz lokalnych, przedsiębiorców i mieszkańców) (Yovanof, Hazapis 2009).

Koncepcja inteligentnego miasta uwzględnia zatem komponent ludzki i podkreśla kluczową rolę edukacji, nauki, kultury i wiedzy w rozwoju nowoczesnych inicjatyw miejskich. Pojęcie inteligentnego miasta (smart city) łączy wymiar cyfrowy z wymiarem społecznym, z kolei idea miasta kreatywnego (cre-

¹ *10 Ideas that will change the world*, „Time”, 17.03.2011 r., <http://content.time.com/time/specials/packages/0,28757,2059521,00.html> (data dostępu: 23.06.2019).

ative city) wiąże się z tworzeniem klimatu innowacyjności i przedsiębiorczości, co sprawia, że staje się ono przestrzenią kreatywną, przyciągającą twórczych, wykwalifikowanych i przedsiębiorczych pracowników (tzw. klasę kreatywną), ujmowaną jako główną siłę napędową rozwoju ekonomicznego miast (Florida 2005). Miasto wiedzy (knowledge city) jest miastem, które dzięki inwestycjom w rozwiązania oparte na wiedzy przyczynia się do tworzenia wartości zarówno w sektorze prywatnym, jak i publicznym (Carillo 2004).

Miasto innowacyjne to takie miasto, które wykorzystuje technologie ICT oraz inne rozwiązania prowadzące do poprawy jakości życia, wzrostu efektywności świadczonych w nim usług oraz wzmocnienia jego konkurencyjności, przy jednoczesnej dbałości o spełnienie potrzeb obecnych i przyszłych pokoleń, w odniesieniu do aspektów ekonomicznych, społecznych i środowiskowych².

Albino i inni badacze (Albino, Berardi, Dangelico 2015) wskazują na następujące cechy inteligentnych miast: 1) infrastrukturę sieciową, która wzmacnia efektywność działań politycznych i społecznych oraz rozwój kulturowy; 2) biznesowe i twórcze działania, podejmowane w celu promowania rozwoju miast; 3) włączenie społeczne mieszkańców miast i zaangażowanie kapitału społecznego w rozwój obszarów miejskich oraz 4) środowisko naturalne, jako strategiczny komponent przyszłości. Stwierdzić należy, iż „warunki życia” nie powinny stanowić odrębnej kategorii, bowiem wszystkie działania podejmowane w pozostałych wymiarach inteligentnego miasta z założenia prowadzą do podniesienia jakości życia jego mieszkańców.

Nazwa Smart City (miasto inteligentne) wywodzi się z ruchu Smart Growth (inteligentny wzrost) z lat 90. XX w., który to ruch propagował nowe zasady planowania przestrzennego (Hollands 2008). Zwrot ten został przyjęty przez wiele firm technologicznych w celu integracji elementów infrastruktury miejskiej i usług, takich jak transport, budownictwo, dystrybucja wody i energii oraz bezpieczeństwo publiczne. Technologie informacyjno-komunikacyjne (ICT – Information and Communication Technologies) zaczęły docierać do szerokiego grona odbiorców w krajach europejskich, a sam dostęp do internetu przestał być wyznacznikiem inteligentnego miasta (Caragliu, Nijkamp 2011). Pierwsza wizja koncepcji miasta inteligentnego określa je jako takie, którego gospodarka jest w coraz większym stopniu rozwijana poprzez technologiczne innowacje, kreatywność i przedsiębiorczość ludzi. Zakłada się, że właściwa polityka przy odpowiednio dobranych inwestycjach, kapitale ludzkim i technologii

² European Innovation Partnership on Smart Cities and Communities – Strategic Implementation Plan, 14.10.2013 (data dostępu: 23.07.2019).

spowoduje wzrost efektywności i podniesie wydajność oraz konkurencyjność rządu i biznesu, jednocześnie pozwalając gromadzić oszczędności. Druga natomiast zakłada, że inteligentne miasto to takie, które jest monitorowane, zarządzane i regulowane w czasie rzeczywistym, z zastosowaniem infrastruktury ICT i wszechobecnej komputeryzacji. Takie systemy umożliwiają wydajną kontrolę użytkowania publicznego i usług, zapewnienie publicznego bezpieczeństwa i dobrych wyników w dziedzinie ekonomii i środowiska. Dodatkowo wykorzystywane informacje mogą stymulować przyszły rozwój miasta (Kitchin 2014). Według Glasmeier i Christopherson miasto inteligentne ma dwa podstawowe atrybuty: zastosowanie technologii, która ma ułatwić koordynację rozproszonych podsystemów miejskich, oraz wykorzystanie zdobytego doświadczenia umożliwiającego stworzenie nowej, lepszej rzeczywistości. Dążenie do bycia smart poprzez rozwój podsystemów jest związane z nowymi możliwościami zatrudnienia, tworzeniem dobrobytu oraz wzrostem gospodarczym. Inteligentne miasto ma wiele znaczeń, które nawiązują do możliwości lokalnej administracji wynikających z realizacji większej ilości projektów za mniejszą pulę środków finansowych, a także do odnoszenia sukcesów w ograniczaniu niekontrolowanego rozrastania się miasta. Carvalho wspomina, że ICT może przyczynić się do rozwiązania lub złagodzenia wielu problemów miejskich poprzez poprawę efektywności usług lub, w niektórych przypadkach, poprzez zmiany przepisów urbanistycznych (Muraszkiewicz 2016).

Koncepcje inteligentnych miast

W literaturze przedmiotu można spotkać różne terminy odnoszące się do miast nowej generacji. W niniejszym artykule autor będzie posługiwał się terminem inteligentne miasta – przez które należy rozumieć miasto, które wykorzystuje nowe inteligentne techniki, technologie i metody organizacji życia. Jest także dynamiczną siecią wzajemnie komunikujących się i współdziałających ludzi, zasobów, struktur oraz usług. Jego mieszkańcy tworzą otwartą społeczność sieciową, są aktywnymi użytkownikami zasobów i usług, ale również sami są elementem sieci, wnosząc do niej swoje zasoby i energię (Muraszkiewicz 2016).

Inteligentne miasta są przedstawiane poprzez szereg dynamicznych działań zmierzających do osiągnięcia deklarowanych celów, między innymi w zakresie ochrony środowiska, dobrego zarządzania, administracji publicznej online, planowania urbanistycznego, poprawy mobilności, lepszego sposobu życia, większego bezpieczeństwa czy oszczędności energii (Gori, Parcu, Stasi 2015). Wy-

korzystując koncepcję inteligentnych miast, miasta dążą do tego, by być bardziej efektywne i w większym stopniu wykorzystywać zaawansowaną technologię, a przy tym przyczyniać się do ochrony środowiska naturalnego oraz poprawy jakości życia obywateli³. B. Cohen wyróżnia trzy generacje inteligentnych miast⁴:

- inteligentne miasta 1.0: technologia napędzana;
- inteligentne miasta 2.0: technologia włączona, kierowana przez miasto;
- inteligentne miasta 3.0: współtworzenie obywateli.

Inteligentne miasta 1.0 zdominowane są fascynacją innowacyjną technologią, która pozwala na wzrost efektywności ich funkcjonowania. Dostawcy technologii zachęcają do wdrażania swoich rozwiązań w miastach, które często nie są gotowe na ich przyjęcie. Wykorzystywana technologia wyposażona jest w najnowocześniejsze systemy kontroli i nadzoru, pozwala przykładowo sterować ruchem w przypadku kongestii drogowych poprzez dostosowywanie sygnalizacji świetlnej do aktualnego natężenia ruchu. Przykładem miast pierwszej generacji są Sondgo (Korea Południowa) i Masdar (Zjednoczone Emiraty Arabskie). Miasta od podstaw zaprojektowano jako eksperymenty technologiczne. Wspomniane wcześniej miasta inteligentne 1.0 tworzą środowisko atrakcyjne dla innowatorów technologicznych, natomiast nie uwzględniają relacji i interakcji miasta z jego mieszkańcami (Kauf 2018). Z kolei w inteligentnych miastach 2.0 to władze miast pełnią wiodącą funkcję w określaniu ich przyszłości oraz we wdrażaniu inteligentnych technologii i innych innowacji. W tej generacji gospodarze miast w coraz większym stopniu koncentrują się na rozwiązaniach technologicznych umożliwiających poprawę jakości życia. Dokonują analizy dostępnych narzędzi oraz rozwiązań technologicznych pod kątem ich przydatności w realizacji przyjętej wizji rozwoju miasta. W miastach drugiej generacji wykorzystuje się szereg projektów i programów, które stanowią podstawę we wdrażaniu nowoczesnych technologii, ułatwiając funkcjonowanie różnych obszarów życia miasta – począwszy od sieci wi-fi dostępnych w różnych przestrzeniach publicznych, poprzez czujniki ułatwiające np. znalezienie miejsca parkingowego, a skończywszy na inteligentnym sterowaniu ruchem. Przykładem inteligentnego miasta 2.0 jest Rio de Janeiro, którego burmistrz nawiązał współpracę z firmą IBM w celu opracowania sieci czujników łagodzących rolę osuwisk na wzgórzach faweli. Projekt ten spotkał

³ <https://www.fastcompany.com/3047795/the-3-generations-of-smart-cities> (data dostępu: 22.07.2020).

⁴ Ibidem.

się z dużym zainteresowaniem ze strony mediów na całym świecie, zwłaszcza że przekształcił się w pełnowymiarowe centrum operacyjne połączone ze strumieniową transmisją wideo w celu wykrywania i zapobiegania przestępczości oraz koordynowania zintegrowaną administracją służb ratowniczych (ibidem). W miastach inteligentnych trzeciej generacji zasadniczą rolę odgrywają jego mieszkańcy. Z kolei rola władz lokalnych sprowadza się do tworzenia przestrzeni, by w pełnym zakresie wykorzystać potencjał mieszkańców miast. W koncepcji tej znaczenie tracą natomiast ekonomiczne mierniki rozwoju, zyskują zaś takie czynniki jak: kreatywność, demokratyczność, innowacyjność, poczucie szczęścia, zadowolenie z mieszkania w danym mieście czy stopień akceptacji przez otoczenie (op. cit.). Wydaje się, że miasta trzeciej generacji mają lepsze podstawy również w kwestiach sprawiedliwości i integracji społecznej. Pojawienie się miast współdzielonych jest jednym z przykładów tego, że miasta stwarzają warunki umożliwiające dzielenie się. Wypożyczalnie narzędzi, rowerów, sprzętów sportowych i innych zasobów dają potencjał nie tylko do optymalizacji niewykorzystanych zasobów, ale także do podniesienia jakości życia wszystkich mieszkańców. Miasta takie jak Amsterdam czy Seul są przykładem liderów w promowaniu dzielenia się wśród obywateli⁵. Inteligentne miasto jest miastem dobrze funkcjonującym w sześciu kluczowych obszarach rozwoju miejskiego, zbudowanym w oparciu o inteligentne połączenie zasobów i działań samodzielnych, niezależnych i świadomych obywateli. Należą do nich:

1. Smart Economy (gospodarka) – konkurencyjność, innowacyjność, produktywność, przedsiębiorczość, elastyczność rynku pracy, inwestycje międzynarodowe, zaangażowanie kapitałowe.
2. Smart Mobility (komunikacja) – dostęp do nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych oraz zrównoważone systemy transportowe, zarówno lokalne, międzymiastowe, jak i międzynarodowe.
3. Smart Environment (środowisko) – atrakcyjność walorów przyrodniczych, ochrona środowiska i zarządzanie zasobami naturalnymi, stopień zanieczyszczenia środowiska, świadomość ekologiczna.
4. Smart People (ludzie) – poziom kwalifikacji i edukacji obywateli, zdolność do podnoszenia kwalifikacji, kreatywność, jakość interakcji społecznych, otwartość na świat zewnętrzny, zróżnicowanie społeczne i kulturowe, udział w życiu publicznym.

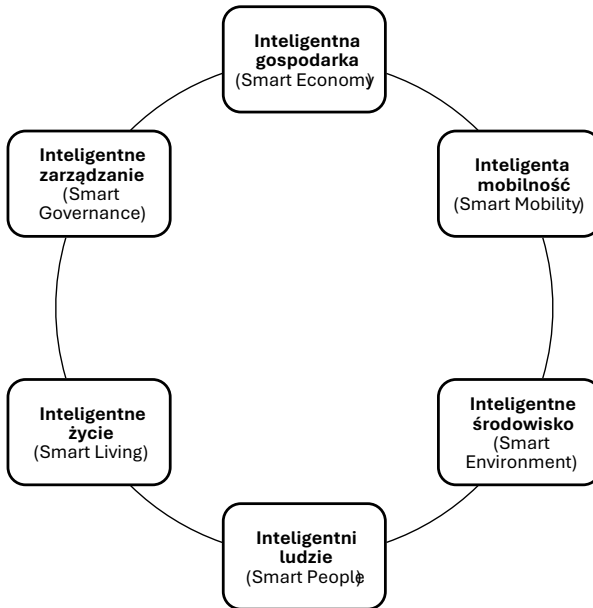
⁵ <https://www.fastcompany.com/3047795/the-3-generations-of-smart-cities> (data dostępu: 22.07.2020).

5. Smart Living (życie) – kultura, edukacja, kształcenie ustawiczne, warunki bytowe i komfort zamieszkania, bezpieczeństwo osobiste, warunki zdrowotne, integracja społeczna, atrakcyjność turystyczna.
6. Smart Governance (zarządzanie) – szeroko pojęte funkcjonowanie administracji, transparentność zarządzania, strategie polityczne i perspektywy, uspołecznienie rozwoju⁶.

Pierwszy wymiar inteligentna gospodarka odnosi się do generowania i implementacji nowych rozwiązań technologicznych, stymulujących tworzenie oraz wdrażanie nowości produktowych, procesowych, a także organizacyjnych, np. nowych modeli biznesowych (Pichlak 2018). Miasto w wymiarze inteligentnej gospodarki charakteryzuje się również umiejętnością dostrzegania trendów i dostosowywania do nich swoich działań. Potrafi współpracować z różnymi podmiotami oraz strukturami w szczególności z innymi miastami, także na poziomie międzynarodowym (ibidem). Inteligentne miasta w zakresie mobilności charakteryzują się dostępnością i niezawodnością infrastruktury ICT, bezawaryjnym, innowacyjnym oraz bezpiecznym systemem transportu. Dużą wagę odgrywa także dostępność do lokalnych urzędów, punktów usługowych i zasobów miejskich. Z kolei wymiar inteligentnego środowiska obejmuje skuteczną ochronę i niski poziom zanieczyszczenia środowiska naturalnego. Z wymiarem tym nierozzerwalnie związana jest również zrównoważona gospodarka, zarządzanie zasobami naturalnymi, obejmuje także poprawę bezpieczeństwa energetycznego, dzięki wykorzystaniu nowych technologii energetycznych. Zasadnicze w tym zakresie staje się promowanie cleaner production, która przyczynia się do zmniejszenia oddziaływania wytwarzanych produktów na środowisko naturalne w każdej fazie cyklu życia produktu. W odniesieniu do usług, rozwój czystych technologii prowadzi do włączania się w procesy projektowania i dostarczania usługi, a także kwestii ochrony środowiska (Romero, Molin 1912). Kolejny wymiar – „inteligentni ludzie” – obejmuje kapitał ludzki i społeczny, w tym wysoki poziom kwalifikacji i zdolności do ustawicznego ich podnoszenia. Elastyczność i kreatywność to czynniki wspierające innowacyjność oraz przewagę porównawczą (Muraszkiwicz 2016). Miasta mogą oferować warsztaty, szkolenia, kursy edukacyjne online, umożliwiając w ten sposób mieszkańcom podnoszenie kwalifikacji zawodowych. Inteligentni ludzie są nośnikami kreatywności oraz innowacyjności. Inteligentne życie polega na wdrażaniu innowacji w zakresie dostępności i atrakcyjności obiektów i usług kulturalnych, systemów bezpieczeństwa mieszkańców i podmiotów gospodarczych działających

⁶ <http://www.smart-cities.eu/?cid=2&ver=4> (data dostępu: 22.07.2020)

na terenie miasta. Istotne są również dobre warunki zdrowotne, mieszkaniowe, ogólna wysoka jakość życia w mieście, dobry poziom oświaty oraz inne rozwiązania promujące spójność społeczną (Pichlak 2018). Ostatni wymiar inteligentne zarządzanie obejmuje udział mieszkańców, dostawców usług, producentów w procesach podejmowania decyzji, które dotyczą funkcjonowania i rozwoju miasta. Wymiar ten charakteryzuje się szerokim wachlarzem rozwiniętych usług sektora prywatnego i publicznego. Jego celem jest promowanie wielopoziomowego systemu zarządzania, opartego na przejrzystych procesach decyzyjnych. S.B. Letaifa słusznie stwierdza, „że tradycyjne zarządzanie miastem, dotyczy bardzo często planowania urbanistycznego, natomiast inteligentne zarządzanie miastem oznacza kooperacje wielu różnych interesariuszy, w ramach tzw. ekosystemu innowacji” (Letaifa 2015).



Rysunek 1. Sześć wymiarów inteligentnych miast

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *The smart city model*, <http://www.smart-cities.eu/?cid=2&ver=4> (data dostępu: 22.07.2020)

Smart city jest kreatywnym, zrównoważonym miastem, w którym jakość życia ulega poprawie, środowisko staje się bardziej przyjazne, a perspektywy rozwoju gospodarczego są silniejsze (Lee, Gong Hancock, Hu 2014). Jego wyróżnikiem jest inteligencja, którą można rozumieć jako sumę różnych usprawnień

dotyczących funkcjonowania miejskiej infrastruktury i zasobów miasta, a także usług publicznych (Allwinkle, Cruickshank 2011).

Modele Smart City

Na przestrzeni czasu podjęto wiele prób stworzenia koncepcji miasta inteligentnego, zaproponowane modele są mniej lub bardziej złożone, wszystkie jednak ukazują, jak wiele różnych podmiotów i obszarów miasta musi ze sobą współpracować. Modele te opisują wszystkie elementy miasta inteligentnego na wielu poziomach szczegółowości. Są one podstawą do tworzenia „inteligentnych” projektów, opisują wszystkie zaangażowane strony, ich relacje, działania oraz wyniki (ISO/IEC JTC 1 2014).

Każda z koncepcji ma swoje zalety, ale nie tworzy kompleksowego rozwiązania dla miast. Cechą wyróżniającą miasto inteligentne jest wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w jego rozwoju. Nie jest to więc element miasta, a jedynie narzędzie, które ma zwiększyć efektywność prowadzonych przez miasto i na jego terenie działań czy usług. Coraz więcej danych jest gromadzone i udostępniane policji (lepsze bezpieczeństwo), lekarzom (większa efektywność służby zdrowia) oraz urzędnikom (skuteczne rozwiązywanie problemów społecznych). Nowe rozwiązania prezentują innowacyjne sposoby zarządzania miastem, „inteligentne” budynki, „inteligentne” zarządzanie ruchem, lepszą wydajność w zakresie zużycia energii i gospodarki odpadami, wymianę informacji i wiedzy oraz komunikujące się społeczeństwo informacyjne. Inteligentne miasto rozwija się i reaguje zgodnie z potrzebami jego mieszkańców. Dlatego stosowanie niektórych rozwiązań ICT może otworzyć nowe możliwości dla obywateli, aktywnie kształtować przyszłość miasta poprzez wprowadzanie nowych form aktywności mieszkańców, włączenie społeczne oraz zwiększenia dostępności usług dla osób niepełnosprawnych, a także zmniejszanie barier infrastrukturalnych oraz udostępnianie zasobów i informacji. Miejskie potrzeby transportowe mogą być zaspokajane za pośrednictwem innowacyjnych zastosowań technologii informacyjno-komunikacyjnych, zapewniających bardziej zoptymalizowane i wydajne podróżowanie. W sektorze nauki ICT umożliwia programy edukacyjne online oraz platformy e-learningowe. Od dawna technologie te uważane są za ważne narzędzia prowadzące do poprawy rezultatów procesu kształcenia, poprawy jakości systemów edukacyjnych, poszerzające możliwości edukacyjne oraz zwiększające indywidualny dostęp do edukacji.

Tak więc i w tym obszarze współczesne miasto stanowi miasto uczenia się (Kraus i in. 2015, Tranos, Gertner 2012) czy inaczej centrum edukacji (a centre for education) (Goswami 2015).

Coraz większą popularnością cieszy się więc koncepcja city-based learning zakładająca, że wszystko, co znajduje się w przestrzeni miasta, tworzy unikatowe środowisko uczenia się, przepełnione zróżnicowanymi obiektami pobudzającymi do aktywności poznawczej (Land, Zimmerman 2015). Miasto jest więc samo w sobie zasobem edukacyjnym, a jego kulturowe dziedzictwo stanowi pewnego typu historię, którą można odczytywać i poznawać (Ya'acob, Nor, Azman 2005). Jego układ urbanistyczny i architektura są nośnikami komunikatów, których odpowiednie odczytywanie prowadzi do poszerzania wiedzy. Chodzi tu o uczenie się w naturalnym otoczeniu (Hung i in. 2013). Ponieważ city-based learning wymaga, aby miasto (jako zasób edukacyjny) zostało w pewnym sensie udostępnione (city-to-share/city2share) uczącym się (Gonzalez-Martinez i in. 2015), do jego realizacji potrzebne jest wykorzystanie nowych, mobilnych narzędzi technologicznych oraz innowacyjnej technologicznie infrastruktury (Su, Cheng 2015; Perze-Sanagustin i in. 2016). Dwoma kluczowymi technologiami są tu edukacyjne chmury i multimedialne przewodniki (Klichowski i in. 2015; Klichowski 2017). Chmura edukacyjna stanowi technologię umożliwiającą umieszczenie materiałów edukacyjnych w dowolnych formatach, w cyfrowej przestrzeni, do której dostęp mają wszyscy uczestnicy procesu uczenia się, w dowolnym czasie, bez konieczności pobierania tych materiałów na aktualnie wykorzystywane urządzenie. Jedynym warunkiem jest posiadanie urządzenia z dostępem do internetu (typu smartphone czy tablet) i podłączenie go do tej chmury. Urządzenie automatycznie „prezentuje” konkretne materiały z chmury, dobierając je na bazie informacji o położeniu użytkownika (z wykorzystaniem technologii GPS). Tym samym, osoba poznająca miasto, symultanicznie otrzymuje informacje o nim. Informacje te muszą mieć jednak odpowiednią, przyjazną uczeniu się, formę (Jeong, Kim, Yoo 2013; Gonzalez-Martinez i in. 2014). Tu właśnie z pomocą przychodzi technologia multimedialnych, cyfrowych przewodników/podręczników. Dzięki niej treści są eksportowane z chmury w atrakcyjny, multimedialny sposób; ponadto są interaktywne, a zatem uczący się ma możliwość dodawania własnych notatek, tworzenia linków, a nawet modyfikowania samych treści (Kim i in. 2013). Podsumowując, city-based learning odnosi się do wizji uczenia się w autentycznym środowisku miasta, poprzez wszelkiego rodzaju mobilne narzędzia cyfrowe (np. smartphony czy tablety) podłączone do edukacyjnej chmury, pełnej materiałów o danym mieście, stanowiącej ponadto platformę komunikacji oraz społecznościowego doskonalenia edukacyjnych

materiałów (Klichowski, Smaniotto Costa 2015; Klichowski i in.). City-based learning wpisuje się więc w coraz popularniejsze obecnie koncepcje technologicznie wspomaganego uczenia się na zewnątrz (technology-enhanced outdoor learning) i edukacji miejskiej (urban education), czy w szersze idee mobilnych przestrzeni uczenia się i poznawczych aktywności na miejskich ulicach.

City-based learning stanowi koncepcję uczenia się poprzez środowisko miasta, z wykorzystaniem wszelkiego rodzaju mobilnych narzędzi cyfrowych, takich jak smartphony czy tablety, podłączanych do edukacyjnej chmury, pełnej materiałów o danym mieście. Kulturowy tekst miasta jest więc tu niejako udostępniomy użytkownikom miasta – scyfryzowany i umieszczony w cyfrowej chmurze.

Korzyści i zagrożenia związane z wdrożeniem idei smart city

Korzyści, podobnie jak zagrożenia, związane z wdrażaniem idei smart city, mogą być odczuwane w różnych obszarach (płaszczyznach) funkcjonowania miasta i przez różnych jego interesariuszy. Należy przy tym podkreślić, że ze względu na różnorodność miast i uwarunkowań, w których one funkcjonują, a także sposób wdrażania idei smart city (budowanie miasta od zera, implementowanie nowoczesnych rozwiązań w istniejącej tkance miejskiej lub inwestycja od zera w istniejącym mieście) nie jest możliwe wskazanie uniwersalnego i pełnego zestawu korzyści i zagrożeń. Niemniej jednak na podstawie licznych przykładów projektów i inicjatyw opisanych w literaturze przedmiotu i opracowaniach o charakterze praktycznym można wskazać stosunkowo szeroki ich wachlarz. Dzięki inteligentnym rozwiązaniom implementowanym w mieście możliwe jest np. uproszczenie procesu załatwiania spraw w urzędach, co ma znaczący wpływ na budowanie przychylnego mieszkańcom obrazu urzędnika i urzędu. Inną korzyścią dla władz może być modyfikowanie zakresu usług publicznych zgodnie z preferencjami mieszkańców oraz tworzenie przestrzeni do aktywności przedsiębiorców w tym zakresie. Wdrożenie inteligentnych rozwiązań pozwala oszczędzić energię niezbędną do oświetlenia miasta, a przez to również koszty (np. poprzez zastosowanie inteligentnego sterowania lampami ulicznymi, dostosowującego natężenie oświetlenia do pory dnia, pogody, intensywności ruchu ulicznego itd.). Daje także możliwość usprawnienia komunikacji miejskiej (np. poprzez wprowadzenie bieżącego monitoringu i pomiaru stopnia wykorzystania autobusów i tramwajów). Pozwala zwiększyć przychody i poprawić płynność spółek miejskich, np. poprzez wprowadzenie systemu automatycznego pomiaru zużycia mediów i monitorowania sieci wodociągowych, energetycznych czy gazowych.

Może być czynnikiem optymalizowania kosztów świadczenia usług publicznych, np. kosztów usług wywozu odpadów komunalnych poprzez wprowadzenie systemu monitorującego zapelnianie się śmietników. Ułatwia kreowanie wizerunku miasta jako nowoczesnego i funkcjonalnego. Pozwala budować markę, sprzyjając tym samym napływowi nowych mieszkańców, inwestorów i turystów⁷. Specyficznym obszarem, w którym stosowane są często inteligentne rozwiązania, jest transport. Korzyści z zastosowania inteligentnych rozwiązań transportowych odczuwane są przez wszystkich użytkowników miasta (mieszkańców, przedsiębiorców, władze, turystów i in.). Przede wszystkim poprawiają płynność ruchu, zwiększają komfort przemieszczania się, a także poprawiają komfort życia i przebywania w mieście (np. wówczas gdy tworzone są strefy ograniczonego ruchu). Niebagatelne znaczenie ma przy tym redukcja emisji spalin i zanieczyszczeń powietrza możliwa dzięki wdrożeniu nisko- lub zeroemisyjnych rozwiązań. Korzyścią może też być spadek natężenia hałasu, skrócenie czasu podróży, poprawa bezpieczeństwa na drogach i ograniczenie degradacji infrastruktury drogowej⁸. Zastosowanie inteligentnych sieci elektroenergetycznych (smart grid) pozwala z kolei optymalizować koszty energii elektrycznej (Fadaeenejad i in. 2014). Przykładowo, inteligentne liczniki razem z systemami zdalnego odczytu, tworzące podstawowy element smart grid, pozwalają odbiorcom energii dokładnie monitorować zużycie prądu w gospodarstwie domowym czy w firmie. Dają również możliwość zdalnego sterowania zapotrzebowaniem na energię w domu, przedsiębiorstwie, urzędzie itp. Sterowanie poborem energii zapobiega przekroczeniu norm obciążenia i pozwala oszczędzać rezerwową moc w elektrowniach. Dzięki dokładnej lokalizacji przeciążeń i strat sieciowych operator systemu dystrybucyjnego może optymalizować zarządzanie siecią, podnosząc tym samym jakość, bezpieczeństwo i efektywność dostaw energii. Z wdrażaniem koncepcji smart city mogą również wiązać się pewne zagrożenia. Zdaniem Hollands zbyt duża koncentracja na idei smart city, zwłaszcza w wymiarze technologicznym, może skutkować pojawieniem się negatywnych efektów rozwoju nowoczesnej infrastruktury sieciowej, a także ignorowaniem alternatywnych dróg rozwoju miasta. Wśród możliwych wzorców rozwoju należałoby poważnie brać pod uwagę również te, które nie są oparte na modelu biznesowym. Immanentną cechą takiego modelu jest bowiem mobilność kapitału, a ten może równie szybko napłynąć, co

⁷ *Przyszłość miast, miasta przyszłości*, Raport THINKTANK, Warszawa, <http://mttp.pl/pobieranie/RaportMiastoPrzyszlosci.pdf> (data dostępu: 10.11.2018).

⁸ *Przyszłość miast, miasta przyszłości*, Raport THINKTANK, op.cit. (data dostępu: 10.11.2018).

odpłynąć z miasta, zwłaszcza gdy inna lokalizacja oferuje więcej korzyści i można w związku z tym więcej zarobić. Zagrożeniem dla rozwoju miasta może być zjawisko wykluczenia pewnych grup społecznych z możliwości korzystania z usług oferowanych przez smart city – np. nisko uposażonych, starszych, wyłączonych ze społeczeństwa ze względu na niepełnosprawność, uzależnienia itp. Grupy te korzystają z telefonów komórkowych znacznie rzadziej niż pozostali członkowie społeczności miasta. W związku z tym, jeżeli sygnał wysyłany przez te urządzenia jest rejestrowany oraz przetwarzany i na tej podstawie świadczone są pewne usługi publiczne, to może się okazać, że nie będą one dopasowane do struktury społeczności miast (Glasmeier, Christopherson 2015). Poza tym, realizacji projektów rewitalizacyjnych, usiłujących zmienić przestrzeń miejską, towarzyszyć może gentryfikacja okolicy, tzn. gwałtowna zmiana charakteru danej części miasta wynikająca np. z realizacji inwestycji o innym charakterze niż jego najbliższe otoczenie. Skutkiem może być powstanie enklawy, której nic nie będzie z tym otoczeniem łączyć (*Przyszłość miast, miasta przyszłości*, 2013).

Koncepcja ekonomii współdzielenia

Ekonomię współdzielenia można zdefiniować jako model ekonomiczno-społeczny, polegający na współdzieleniu zasobów ludzkich i materialnych za pośrednictwem platform internetowych. Jedną z typowych cech wspólnych modeli ekonomiczno-społecznych jest lepsze wykorzystanie istniejących aktywów i redukcja kosztów dla wszystkich transakcji gospodarczych. Platformy internetowe funkcjonują jako rynek wielostronny, na którym użytkownicy znajdują się zarówno po stronie popytowej, jak i podażowej. Warto podkreślić, że w większości modeli ekonomii współdzielenia, dzielenie się jest raczej kwestią dostępu niż posiadania dóbr (od strony popytu). Wiele transakcji w ramach ekonomii współdzielenia odnosi się do prawa dostępu do dóbr, które pozostają własnością innego podmiotu, tzn. prawo dostępu często zastępuje przeniesienie pełnych praw własności. W transakcjach przedmiotem handlu nie jest własność sama w sobie, ale dostęp do towaru lub usługi przez ograniczony czas (Gori, Parcu, Stasi).

Według J. Hamari, M. Sjoqlinta oraz A. Ukonnen ekonomia współdzielenia to forma aktywności, która opiera się na rozwiązaniach *peer-to-peer*, polegająca w głównej mierze na otrzymywaniu, udostępnianiu i dzieleniu się dostępem do określonych zasobów i usług, koordynowana przez specjalne platformy internetowe opierające się na społeczności użytkowników (Hamari, Sjoqlint, Ukonnen 2015). Zdaniem G. Petropoulosa *sharing economy* polega na kojarzeniu ze

sobą użytkowników za pośrednictwem sieci, którzy wyrażają chęć dzielenia się dobrami i usługami (Petropoulos 2017). Wykorzystując platformy internetowe, strona podaźowa (posiadająca zasoby bądź świadcząca określone usługi) spotyka się ze stroną popytową. Jej wczesne formy obejmowały dzielenie się miejscem w pojeździe podczas podróży do tego samego miejsca docelowego lub dostęp do zasobów, z których aktualnie nie korzystał właściciel. W konsekwencji doprowadziło to do bardziej efektywnego wykorzystania zasobów przy jednoczesnym utrzymaniu konsumpcji na relatywnie niskim poziomie (Davidson, Infranca 2016). Koncepcja ta może być więc postrzegana jako ważny czynnik urzeczywistniania celów zrównoważonego rozwoju (Geissinger i in. 2019).

Głównymi podmiotami ekonomii współdzielenia są konsumenci (prosumenci) i producenci tzw. *peers*. Mogą oni występować zarówno jako strona dostarczająca, jak i wykorzystująca dobra i usługi. W procesach wymiany nie dochodzi jednak do zmiany własności udostępnianych dóbr (Belk 2014).

Ważną rolę w ekonomii współdzielenia odgrywają platformy internetowe. Służą one do dokonywania opłat za dobra i usługi. Ich zadaniem jest także tworzenie pomysłów, jakie produkty i usługi można jeszcze udostępnić oraz w jaki sposób zaprojektować proces wymiany (Rivera, Gordo, Cassidy 2017). Są także ważnym elementem budowania reputacji społeczności internetowej (Sztokfisz 2017).

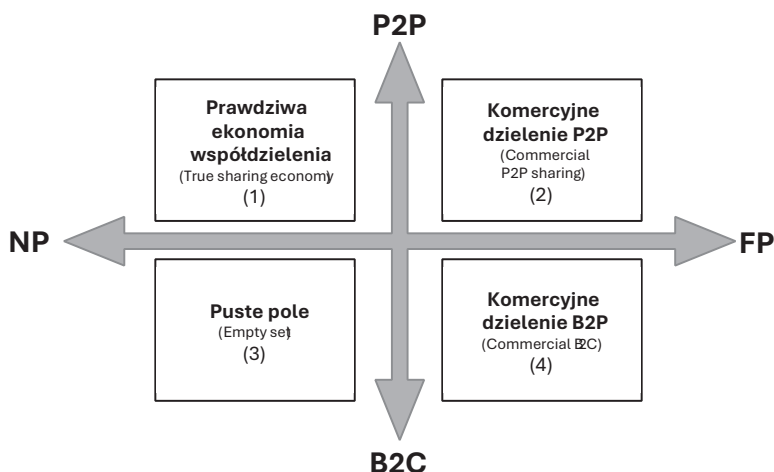
W literaturze przedmiotu występują różne systemy klasyfikacji ekonomii współdzielenia. J. Schor zaproponował podział na cztery kategorie (Schor 2014). Są to:

- **recyrkulacja towarów** – do tej kategorii należy zaliczyć platformy za pośrednictwem których dochodzi do wymiany dóbr i usług między indywidualnymi uczestnikami rynku, np. Freecycle;
- **zwiększenie amortyzacji środków trwałych** – wykorzystanie już występujących dóbr w sposób bardziej efektywny, np. Zipcar, Uber, Couchsurfing, Airbnb;
- **wymiana usług** – zgłoszenie wykonania jakiegoś zadania na platformie, a zarejestrowani użytkownicy również za pośrednictwem platformy zgłaszają chęć wykonania tego zadania, np. Task Rabbit;
- **udostępnianie środków produkcyjnych** – udostępnienie m.in. powierzchni do wspólnej współpracy. Związany jest bardziej ze stroną produkcyjną aniżeli z popytem kreowanym przez konsumentów, np. coworking, otwarte platformy edukacyjne – skillshare.com.

Z kolei R. Botsman proponuje podział ekonomii współdzielenia na trzy kategorie (Botsman 2010):

- **rynki redystrybucyjne** – ich głównym celem jest przedłużenie cyklu życia produktu oraz redukcja ilości odpadów;
- **współdzielony styl życia** – polega na dzieleniu się czasem, umiejętnościami, pieniędzmi;
- **wynajem dóbr** – polega na płatnym lub darmowym udostępnianiu zasobów. Użytkownik ponosi koszty związane tylko z użytkowaniem danego dobra, nie ponosi kosztów wynikających z posiadania prawa własności.

Istnieje również podział ekonomii współdzielenia ze względu na typ platformy. Można go przedstawić w postaci matrycy (rys. 3). Pierwszy jej wymiar klasyfikuje platformy udostępniania w celach zarobkowych (FP – *for profit*) i nienastawionych na zysk (NP – *non profit*). Drugi wymiar wynika z relacji między przedsiębiorstwem a konsumentem (B2C – *business-to-peer*), w stosunku do *peer-to-peer* (P2P). Oczywiście wiele platform P2P jest własnością i jest zarządzanych przez podmioty gospodarcze np. Uber czy Airbnb. Jednak głównymi producentami usług na tych platformach są osoby fizyczne. Platforma P2P jest preferowana w stosunku do C2C (*consumer to consumer*), ponieważ obie strony nie zawsze są tylko konsumentami, ale częściej konsumentami i dostawcami. Platformy typu *peer-to-peer* mogą również prowadzić wymiany między organizacjami partnerskimi, które wcześniej zostały sklasyfikowane jako platformy B2B (Codagnone, Martens 2016).



Rysunek 2. Matryca ekonomii współdzielenia

Źródło: C. Codagnone, B. Martens, *Scoping the Sharing Economy: Origins, Definitions, Impact and Regulatory Issues*, Digital Economy Working Paper 2016/01 JRC100369, Institute for Prospective Technological Studies, Seville 2016, s. 11, <https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/JRC100369.pdf> (data dostępu: 20.07.2019)

Platformy znajdujące się w pierwszym polu macierzy nie budzą kontrowersji i nie stwarzają problemów regulacyjnych, choć mogą one być interesujące dla polityki związanej z rewitalizacją społeczności, integracją społeczną i innowacjami społecznymi. Kwadrat drugi stanowi większość działań gospodarki dzielenia się obejmujących transakcje typu *peer-to-peer*. Kwadrat trzeci jest dla wszystkich przedsiębiorstw nastawionych na osiąganie zysku, choć mogą również finansować niektóre działania społeczne. Kwadrat czwarty w macierzy łączy gospodarkę współdzielenia ze zwykłymi aktywnościami online B2C – większość wymiany w internecie. Niektóre z tych platform, np. Zipcar, są określane jako platformy dzielenia się, ale w praktyce nie różnią się one od innych internetowych działań B2C.

Analizując matrycę przedstawioną na rysunku 3, można stwierdzić, że ważną cechą właściwej ekonomii współdzielenia jest kompromis i zwiększone zaangażowanie stron transakcji. Użytkownicy, wykorzystując nadwyżkę posiadanego dobra, dzielą się nią z innymi i w zamian również coś otrzymują, zaspokajając tym samym część rynkowego popytu. Należy podkreślić, że nie wszystkie platformy ekonomii współdzielenia działają bezinteresownie, jak podkreśla J. Schor, wiele przedsiębiorstw chce być kojarzone z *sharing economy* ze względu na jej pozytywny wizerunek, który wzmocniony jest innowacyjnościami oraz atrakcyjnością nowych technologii (Sztokfisz 2017).

Ekonomia współdzielenia podobnie jak ekonomia behawioralna koncentruje się na zachowaniu człowieka i kontrolujących go bodźcach środowiskowych. J.S. Mill stwierdza, że człowiek mimo wrodzonego egoizmu bywa również altruistą, a altruizm w połączeniu z uczciwością może pozwolić na dokonywanie powtarzalnych transakcji opartych na wzajemnym zaufaniu i osiąganiu korzyści (Zalega 2015). Niewątpliwie ważne w zachowaniach ekonomicznych są także emocje. Według A. Smitha obawa przed stratą jest uczuciem silniejszym niż radość z zysku. Ponadto człowiek w podejmowaniu decyzji jest krótkowzroczny, gdyż interesują go nagrody bliskie w czasie, natomiast te odległe znacznie mniej (Polowczyk 2009).

Inteligentne miasta, ekonomia współdzielenia – instrumenty poprawiające jakość życia

Smart city jest koncepcją, która wsłuchuje się w potrzeby mieszkańców i w sposób naturalny się do nich dostosowuje. Funkcjonujące w mieście technologie służą ludziom, zapewniając im wygodę, bezpieczeństwo i podnosząc jakość ży-

cia. Dominująca rola obywateli wpisuje się w ogólnoświatowy trend określany mianem ekonomii współdzielenia (sharing economy). Jej popularyzacja jest wynikiem nie tylko interaktywności bazującej na nowych technologiach, ale także wzrostu kompetencji cyfrowych mieszkańców.

To technologie cyfrowe i platformy internetowe umożliwiają współdzielenie oraz łączenie zainteresowanych stron przy jednoczesnej redukcji kosztów. Sharing economy wpisuje się w tzw. trzecią generację smart city, określaną jako sharing smart city. Ekonomia współdzielenia pozwala na rozbudowę potencjałów miasta inteligentnego, a władze miasta mają do odegrania ważną rolę w zmianie zachowań konsumpcyjnych i promowaniu strategii „dzielenia się miastem”.

Komplementarność koncepcji smart city i sharing economy jest zatem funkcją podejścia miast do innowacji i gotowości do ich wdrażania. W czasach wszechobecnego internetu, rozwoju sieci społecznościowych i upowszechnianiu się platform internetowych trudno wyobrazić sobie, by zablokowane zostały możliwości komunikacji między osobami, mogącymi sobie coś zaoferować. Mając powyższe na uwadze można stwierdzić, że współdzielenie stanowi jeden z podstawowych instrumentów, dzięki któremu miasta stają się bardziej inteligentne. Dzieje się tak w związku z ogromną ilością danych (big data) (Manyika i in. 2011), generowanych przez platformy internetowe. Na ich podstawie mieszkańcy wraz z władzami i firmami z sektora sharing economy mogą redefiniować sposoby realizacji usług publicznych – przykładem jest m.in. unijny projekt Cross, w którym partycypuje 9 firm w Rzymie, Sewilli, Turynie i Manchesterze.

Olbrzymia ilość danych i statystyk opracowywanych przez miasta oraz dostępnych dla nich stwarza ogrom nowych możliwości zaangażowania obywateli i wprowadzania innowacji obywatelskich. Pozwala także na identyfikację różnych trendów oraz wyciąganie wniosków, które można przełożyć na konkretne działania. W efekcie możliwe jest doskonale zarządzanie przestrzenią miejską i podnoszenie jakości życia mieszkańców. Jako przykład posłużyć może analizowanie przemieszczania się mieszkańców i turystów. Może to stać się podstawą planowania rozwoju miasta, np. podejmowania decyzji, w które dzielnice warto zainwestować. Inteligentne miasta w prosty sposób mogą wykorzystać dane, które gromadzone są niejako przy okazji i przez różnych interesariuszy (Manville 2014). Mogą wykorzystać zgromadzone przez Ubera dane, dotyczące częstotliwości kursów i tras przejazdu, by lepiej dostosować transport publiczny do faktycznych potrzeb mieszkańców – jak to się dzieje w Bostonie. Mogą identyfikować najczęściej odwiedzane atrakcje w mieście –

i to nie tylko w sensie ilościowym (ile osób przebywa w danym miejscu), ale także jakościowym (np. miejsce pochodzenia mieszkańców i turystów). Taka informacja jest ważna z punktu widzenia strategii promocji i uatrakcyjniania walorów miasta⁹. Istotnym obszarem zastosowania Big data jest internet rzeczy, czyli komunikacja z urządzeniami (Szołtysek 2018). Mogą one być podłączone m.in. do sieci komórkowej. Przykładem wdroyeń w tym zakresie jest projekt Audi Travolution, którego głównym założeniem jest komunikacja samochodu z sygnalizacją świetlną za pomocą sieci telefonii komórkowej. Dzięki zamontowanemu systemowi komputer „dogada się” z sygnalizacją świetlną, która poda prędkość, z jaką powinien jechać kierowca, by od razu natrafić na zielone światło na następnym skrzyżowaniu. W przypadku samochodu połączony w sieć kierowca skraca czas swojego postoj u i zmniejsza zużycie paliwa, a w efekcie redukuje emisję CO₂ (Banaszek 2018). Technologie cyfrowe (big data) i platformy on-line zwiększają dostępność transakcji, ułatwiają sieciowanie interesariuszy, a tym samym stymulują współdzielenie. Pozwalają na budowanie i wykorzystanie relacji oraz sieci partnerstwa, powstające dzięki swobodnym interakcjom przyciągającym na platformy kolejnych użytkowników. Ci zachęcają kolejnych, którzy werbują następnych itd. W efekcie powstaje niekończący się efekt sieciowania, stanowiący warunek podstawowy tworzenia się społeczności i powiązań między użytkownikami, opartych na dobrowolnym dzieleniu się (sharing economy). Sieciowanie potęguje efekt współdzielenia, gdyż wraz ze wzrostem liczby użytkowników platform on-line wzrasta ich wartość dla pojedynczego użytkownika.

Podstawowym warunkiem powodzenia tego przedsięwzięcia jest wzajemne zaufanie uczestników transakcji, tzn. właścicieli zasobów, potencjalnych użytkowników i firm pośredniczących (oferentów platform on-line). Problem ryzyka i braku zaufania może być rozwiązany m.in. przez systemy reputacyjne, które pozwalają na ocenę transakcji przez innych użytkowników. Oceny te są dostępne dla innych, co w dłuższej perspektywie minimalizuje oszustwa i zapobiega negatywnej selekcji (Hałasik 2017). Sharing economy odpowiada na potrzeby mieszkańców miast, w dobie smart city 3.0. To właśnie ich wiedza o technikach informatycznych i gotowości do interaktywności pozwoliła na popularyzację ekonomii współdzielenia. Pokolenie Y (tzw. milenialsi) ina-

⁹ San Francisco wspierane jest przez firmę gromadzącą dane na potrzeby analiz geo. Te przekazują miastu informacje na temat miejsca, liczby i częstotliwości noclegów w wybranych lokalizacjach, co stanowi podstawę identyfikacji motywów wyboru lokalizacji oraz tras wybieranych przez turystów.

czej patrzy na świat, doskonale adaptuje się i rozumie systemy peer-to-peer (Sokołowski i in. 2016). Ponadto wzrost świadomości mieszkańców i dążenie do ograniczenia konsumeryzmu sprawia, że milenialsi potrzebują i poszukują alternatyw dla własności, a tym samym są otwarci na sharing economy. Jednak warunkiem podstawowym jest powszechny dostęp mieszkańców do otwartych danych (open data). To one stymulują kreowanie innowacji i dzielenie się wiedzą. W tym kontekście niezmiernie ważne jest wsparcie osób wykluczonych cyfrowo w dostępie do internetu, po to, by również one mogły uzyskać dostęp do możliwości oferowanych przez sharing economy. Warto również zauważyć, że usługi ekonomii współdzielenia mogą pośrednio przyczyniać się do sukcesu ekonomicznego miasta, gdyż stanowią element jego atrakcyjności. Innymi słowy miasta, które wykorzystują nowoczesne technologie (m.in. big data, open data) i otwarte są na innowacyjne usługi, oferowane przez ekonomię współdzielenia postrzegane są jako atrakcyjne. To otwiera nowe możliwości biznesowe i pociąga za sobą większe zainteresowanie różnych grup interesariuszy (np. turystów). Oznacza to także lepsze przygotowanie do organizacji imprez masowych, co wynika z lepszego przygotowania na przyjęcie dużej liczby osób w krótkim czasie. W efekcie miasto lepiej funkcjonuje.

Tak więc, znaczenie ekonomii współdzielenia w kreowaniu miasta inteligentnego wynika z istotnych współzależności między nimi. Kluczowy jest sam fakt dzielenia się, tzn. udostępniania zasobów, oraz wsparcie nowoczesnymi technologiami komunikacyjnymi. Bez nich współdzielenie zasobów byłoby wręcz niemożliwe. Nowe technologie, takie jak np. big data czy internet rzeczy pozwalają nie tylko na łatwe i szybkie uzyskanie informacji o wolnych zasobach, ale także na natychmiastową reakcję na zachodzące w otoczeniu zmiany. Warto również zwrócić uwagę, że informacje są najcenniejszym produktem, którym mogą podzielić się z miastem mieszkańcy. Robią to chętnie, np. zgłaszają usterkę w oświetleniu ulicznym czy nawierzchni jezdni, jeżeli dysponują odpowiednimi narzędziami (np. aplikacjami mobilnymi). W inteligentnych miastach cele są pochodną potrzeb mieszkańców i realizowane są przez politykę publiczną, natomiast ekonomia współdzielenia precyzyjnie odpowiada na potrzeby klientów/mieszkańców (szczególnie młodego pokolenia) w zakresie cen, potrzeby indywidualizacji i wygody. Możliwe jest to właśnie dzięki efektywnemu łączeniu wolnych zasobów, szczególnie w zakresie: 1. mobilności, 2. wiedzy i danych, 3. energii, 4. powierzchni, biur i parkingów, 5. żywności, 6. środków finansowych. Zarówno smart city jak i sharing economy mogą być postrzegane jako instrumenty poprawy jakości życia, stymulowane przez samych mieszkańców i wspierane przez nowoczesne technologie. Te

dostosowane są do zindywidualizowanych potrzeb użytkowników, i określane są jako customizacja technologii informacyjnych (Sundarajan 2014). Inną cechą wspólną jest zaangażowanie społeczne, będące kwintesencją smart city 3.0. Istotą sharing economy jest współdzielenie zasobów przez mieszkańców. Dostęp do nich zaczyna być traktowany jako nowa forma własności (Ziobrowska 2018). Kolejnym ważnym elementem łączącym współdzielenie i miasta inteligentne są platformy internetowe, będące podstawą udostępniania dużej ilości danych. W smart city kwestia platform rozpatrywana może być dwójako: 1. inteligentne miasto jako całość może być traktowane jako platforma umożliwiająca nawiązywanie relacji miasto-mieszkańcy, 2. miasto staje się inteligentne tylko dzięki wsparciu platform internetowych, oferujących szeroki wachlarz usług i dostęp do dużych zbiorów danych, będących podstawą podejmowania decyzji zgodnych z oczekiwaniami mieszkańców. Pozwalają one na lepsze wykorzystanie zasobów, co jest szczególnie istotne w rozrastających się obszarach zurbanizowanych. Przykładowo sharing mobility (bike sharing, car sharing) pozwala na ograniczenie zatłoczenia, prowadzi do redukcji emisji gazów cieplarnianych, a także otwiera nowe możliwości mobilności dla osób o ograniczonych zasobach finansowych. Tym samym wsparcie miast w zakresie współdzielenia samochodów, dojazdów do pracy, a nawet przejazdów autobusowych staje się istotnym elementem kreowania smart city. Udostępniane przez miasto aplikacje do planowania podróży i opłat za transport mogą pozytywnie wpływać na integrację transportu współdzielonego z transportem publicznym, szczególnie w punktach przesiadkowych i centrach miast. Pozytywnym efektem współdzielenia środków transportu powinno być zmniejszenie problemów środowiskowych, ograniczenie natężenia ruchu, a także zmniejszenie zapotrzebowania na miejsca parkingowe. Ponadto zarówno w mieście inteligentnym jak i w sharing economy istotnym zasobem jest gromadzenie i przetwarzanie danych, które wpływają na dynamikę rynku. W efekcie im większym zbiorem danych o zachowaniach konsumentów/mieszkańców dysponuje miasto, tym lepiej może dostosować ofertę do ich potrzeb. W tym celu władze lokalne muszą współpracować ze społeczeństwem i podmiotami prywatnymi, gdyż to one dysponują szeregiem istotnych dla miasta informacji, np. efektywne zarządzanie ruchem w mieście możliwe jest tylko na podstawie analizy danych, które mogą być własnością firm prywatnych (np. Ubera), sieci społecznościowych, podmiotów zajmujących się wypożyczaniem samochodów, a także pochodzić z urządzeń i czujników montowanych przez miasta. W tym sensie istnieje pewien rodzaj trwałej korelacji między mieszkańcami, podmiotami prywatnymi i publicznymi.

Inteligentne miasta, jak i ekonomia współdzielenia charakteryzują się faktem dzielenia się i nie ma tu znaczenia, czy odnosi się ono do aktywów, towarów czy usług. Napędzane są przez łączność i technologie wspomagające (Gori, Parcu, Stasi 2015).

Perspektywy rozwoju smart city i ekonomii współdzielenia w Polsce

W Polsce prawdziwy boom na smart city może dopiero się rozpocząć. Władarze miast są zainteresowani tego typu rozwiązaniami, ale na razie eksperymentują, wdrażają pojedyncze ich elementy, a dotychczas stosowane innowacyjne technologie raczej nie mają charakteru kompleksowego. Stale postępuje modernizacja miast i tu należy upatrywać szans na wdrożenie kolejnych rozwiązań. Jednak wciąż niewiele miast przyjęło strategię związaną ze smart city, czy prowadzi odpowiednią edukację obywateli. Zwykle są to pojedyncze usprawnienia, które nie wpływają znacząco na jakość życia mieszkańców, środowisko naturalne oraz ograniczenie wydatków publicznych. Wydaje się więc, że tym bardziej zarządzanie samorządowe powinno być ukierunkowane na systemowe rozwiązania w dziedzinie komunikacji, energetyki, gospodarki odpadami czy usług społecznych.

Nie podjęto prac nad zintegrowanym systemem smart city i nic nie wskazuje na zmiany w tym zakresie. Miasta będą raczej stawać się smart etapami, za sprawą kolejnych wdrożeń. Można wskazać szereg czynników i barier, które powinny być wzięte pod uwagę przez władze polskich miast zainteresowane wdrażaniem koncepcji smart city. Wśród czynników można wyróżnić:

- wzrost liczby mieszkańców miast, który wymusza konkretne działania mające na celu zorganizowanie przestrzeni w sposób umożliwiający optymalne wykorzystanie; powstają nowe potrzeby w zakresie m.in. wyposażenia miejsc publicznych w infrastrukturę internetową, tworzenia węzłów przesiadkowych, przebudowy szkieletu komunikacyjnego, wprowadzenia inteligentnego sterowania ruchem ulicznym;
- wzrost zainteresowania rozwojem zrównoważonym; nowym wyzwaniem dla władz samorządowych jest ograniczenie zużycia energii i emisji CO₂; wiele miast przekracza normy zanieczyszczeń powietrza, co negatywnie wpływa na zdrowie i jakość życia mieszkańców; troska o środowisko wpisuje się w postanowienia Strategii 2020 i wiąże ze zmniejszeniem energochłonności budynków użyteczności publicznej oraz organizacją transportu miejskiego w sposób bardziej efektywny;

- postępującą informatyzację życia społeczeństwa; coraz więcej osób z różnych grup wiekowych posługuje się nowymi technologiami informacyjnymi, które ułatwiają komunikację, ale też umożliwiają realizację płatności on-line czy poszukiwanie informacji; wskazana zatem jest dalsza informatyzacja usług publicznych; tradycyjny model administracji oparty na obsłudze interesariuszy poprzez kontakt osobisty powinien być stopniowo zastępowany poprzez wykorzystanie narzędzi ICT;
- powołanie Europejskiego Partnerstwa Innowacji, które sprzyja włączeniu się w światowe trendy dotyczące rozwoju miast; partnerstwo stanowi platformę wymiany najlepszych praktyk oraz współpracy biznesu ze stroną publiczną; polskie miasta mogą korzystać z tych doświadczeń i śledzić na bieżąco zagraniczne doświadczenia w tej dziedzinie;
- strategię rozwoju kraju, które wskazują na możliwości zmian funkcjonowania miast w wielu obszarach; dokumenty programowe szczebla centralnego nie ograniczają możliwości innowacyjnych samorządów; identyfikują ścieżki rozwojowe, pozostawiając decydujący wybór władzom lokalnym.

Z kolei, do barier zastosowania smart city w polskich miastach można zaliczyć:

- trudną sytuację finansową spowodowaną w głównej mierze aktywnością inwestycyjną w ostatnich latach; w konsekwencji, nowe projekty w obszarach o największej kapitałochłonności, a więc transporcie, energetyce i gospodarce odpadami mogą zostać ograniczone lub odłożone w czasie;
- kadencyjność władz, która może negatywnie wpływać na kontynuację strategii obranej przez poprzedników; ryzyko polityczne stanowi trudną do przewyżnienia barierę; wymaga bowiem budowania sojuszu ponad podziałami, przynależnością partyjną i antagonizmami personalnymi; ważne aby dla polityków i urzędników dobrem nadrzędnym było miasto i mieszkańcy; właściwe zaspokajanie potrzeb publicznych z wykorzystaniem nowych trendów i sprawdzonych rozwiązań powinno stanowić podstawę zarządzania miastem;
- brak świadomości odbiorców w zakresie racjonalnego korzystania z mediów; zadaniem władz lokalnych powinna być budowa postawy świadomego konsumenta, który korzysta z energii, gazu, wody w okresach gwarantujących niższe rachunki i brak zagrożenia przeciążenia sieci;
- opór wobec zmian; jest naturalną reakcją społeczeństwa; stąd też wprowadzanie nowych rozwiązań miejskich powinno być poprzedzone sze-

roko zakrojonymi kampaniami informacyjnymi i konsultacjami, aby przedstawić argumenty potwierdzające słuszność podejmowanych decyzji; istotnym elementem wszystkich działań usprawniających powinna być cykliczność; innowacyjność jest procesem, który trwa w sposób ciągły; regularność wprowadzanych zmian może redukować sprzeciw społeczny i motywować mieszkańców do akceptacji nowych rozwiązań (Ogórkiewicz 2014).

Władze miast w Polsce powinny uwzględniać w swoich działaniach czynniki sprzyjające wdrażaniu omawianej idei. Jest ich zdecydowanie więcej niż barier, które w głównej mierze dotyczą aspektów świadomościowych i finansowych.

Jeśli zaś chodzi o możliwości rozwoju ekonomii współdzielenia w Polsce, to znajduje ona potwierdzenie w stanowisku władz centralnych. Zgodnie z odpowiedzią Ministerstwa Finansów na interpelację poselską¹⁰, organem odpowiedzialnym za przygotowanie analizy dotyczącej ekonomii współdzielenia jest Ministerstwo Gospodarki, a „planowanym przedmiotem analizy będzie prawdopodobnie opis zjawiska oraz określenie ewentualnych potrzeb regulacji”¹¹. W szczególności nacisk będzie położony na zbadanie, czy w ramach ekonomii współdzielenia nie dochodzi do omijania obowiązującego prawa¹². Jednakże istotę podejścia polskiego rządu do ekonomii współdzielenia oddaje stwierdzenie, że „Ministerstwo Gospodarki, Ministerstwo Finansów nie przygotowuje obecnie analiz dotyczących wpływu ekonomii współdzielenia na polską gospodarkę”¹³. Nie są również znane autorowi aktualnie prowadzone przez rząd polski prace analityczne, odnoszące się w swojej materii do ekonomii współdzielenia.

Podsumowanie

We współczesnym świecie wzrasta rola miast jako głównych ośrodków życia. Rosnące zaludnienie obszarów miejskich sprawia, że miasta stają współcześnie w obliczu wielu nowych wyzwań dotyczących poprawy efektywności ich funkcjonowania w wymiarze gospodarczym, społecznym i środowiskowym.

¹⁰ *Odpowiedź na interpelację poselską nr 32705 do ministra finansów w sprawie polskiego wsparcia dla rozwoju ekonomii współdzielenia z dnia 1 czerwca 2015 r.*, Ministerstwo Finansów, <http://www.sejm.gov.pl/Sejm7.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=2FF5B5F2> (data dostępu: 15.06.2019).

¹¹ *Ibidem*, s.23.

¹² *Ibidem*, s.35.

¹³ *Ibidem*, s.43.

Działania te mieszczą się w coraz popularniejszej na świecie koncepcji miast inteligentnych. Smart city to miasto – przyjazne dla ludzi i środowiska – w którym żyje się lepiej, bezpieczniej i zdrowiej. Od idei smart city nie ma odwrotu. Współczesne miasta muszą stać się inteligentne, i takie się stają. Jednocześnie trzeba pamiętać, że technologia nie może być celem samym w sobie. Głównym założeniem ma być poprawa życia mieszkańców.

Nowinki technologiczne szybko się starzeją, natomiast procedury administracyjne powstają powoli i trwają bardzo długo – kreowanie inteligentnych miast stawia więc władze miast przed dużym wyzwaniem. Samorządy lokalne nie powinny rezygnować z możliwości, jakie oferuje ekonomia współdzielenia. W rzeczywistości ekonomia współdzielenia obejmuje branże, które silnie przyczyniają się lub mogłyby się przyczynić do osiągnięcia podstawowych celów polityki rozwoju obszarów miejskich. Platformy internetowe ekonomii współdzielenia mogą generować ogromne nadwyżki, zarówno dla producentów, jak i konsumentów, ponieważ pozwalają one na handel istniejącymi aktywami i wykorzystywanie ich w nowy, bardziej efektywny sposób. Innymi słowy, zmniejszają one tradycyjną nadwyżkę zdolności produkcyjnych aktywów. To z kolei tworzy ważne pozytywne efekty zewnętrzne: z ekologicznego punktu widzenia modele ekonomii współdzielenia są bardziej zrównoważone, ponadto dają one dostęp do towarów i usług większej liczbie użytkowników, a tym samym mogą stać się potężnym środkiem redystrybucji dochodów z bogatych do ubogich dzielnic. Władze lokalne powinny zachęcać do innowacji i tworzyć sprzyjające warunki do rozpowszechniania się nowych inteligentnych modeli biznesowych. Konflikty między różnymi dziedzinami prawa lub regulacji mogą tworzyć środowisko wrogie innowatorom, a brak pewności prawnej może utrudniać inwestycje. Powinny one również przeciwstawiać się tworzeniu nowych, nowoczesnych monopolii.

Ogólnie rzecz biorąc, administracja lokalna dysponuje szeregiem narzędzi. Mogłyby one interweniować *ex ante*, poprzez różnego rodzaju regulacje, narzucając wydawanie licencji, gdy jest to naprawdę potrzebne lub poprzez zawieranie partnerstw publiczno-prywatnych oraz poprzez bezpośrednie odgrywanie podstawowej roli w procesie zmian.

Wyraźnie jednak widać tendencję – na świecie i w Polsce – do tworzenia nowoczesnych rozwiązań, zarówno w skali lokalnej, jak i całego kraju.

BIBLIOGRAFIA

- Albino V., Berardi U., Dangelico R.M. (2015), *Smart Cities: Definitions, Dimensions, Performance, and Initiatives*, „Journal of Urban Technology”, nr 22.
- Allwinkle S., Cruickshank P. (2011), *Creating Smarter Cities: An Overview*, „Journal of Urban Technology”, 18 (2).
- Banaszek M. (2018), *Ekonomia współdzielenia alternatywnym kierunkiem rozwoju miast. Potencjał województwa świętokrzyskiego*, Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Belk R. (2014), *You are what you can access: Sharing and collaborative consumption online*, „Journal of Business Research” 67 (8), s. 1595–1600, doi:10.1016/j.jbusres.2013.10.001.
- Botsman R. (2010), *The Case for Collaborative Consumption*, TED, https://www.ted.com/talks/rachel_botsman_the_case_for_collaborative_consumption?subtitle=en.
- Caragliu A., Del Bo C., Nijkamp P. (2011), *Smart Cities in Europe*, „Journal of Urban Technology”, 18 (2).
- Carrillo F.J. (2004), *Capital Cities: A Taxonomy of Capital Accounts for Knowledge Cities*, „Journal of Knowledge Management”, 8 (5).
- Chmielewska B., Zegar J.S. (2018), *Podstawowe determinanty jakości życia mieszkańców wsi i miast*, „Studia Obszarów Wiejskich”, t. 51, Warszawa: Instytut Geografii i Przestrzennego Zagospodarowania PAN oraz Polskie Towarzystwo Geograficzne.
- Codagnone C., Martens B. (2016), *Scoping the Sharing Economy: Origins, Definitions, Impact and Regulatory Issues*, „Digital Economy Working Paper”, 2016/01, JRC100369, Seville: Institute for Prospective Technological Studies.
- Davidson N.M., Infranca J. (2016), *The sharing economy as an urban phenomenon*, „Yale Law & Policy Review”, 34 (1), s. 216–279.
- de Rivera J., Gordo A., Cassidy P., Apesteguía A. (2017), *A netnographic study of P2P collaborative consumption platforms' user interface and design*, „Environmental Innovation and Societal Transitions”, vol. 23, s. 11–27, doi:10.1016/j.eist.2016.09.00.
- European Innovation Partnership on Smart Cities and Communities – Strategic Implementation Plan, 14.10.2013 (data dostępu: 23.07.2019).
- European Innovation Partnership on Smart Cities and Communities – Strategic Implementation Plan, 14.10.2013 (data dostępu: 23.07.2019).
- Fadaeenejad M. i in. (2014), *The Present and Future of Smart Power Grid in Developing Countries*, „Renewable and Sustainable Energy Reviews”, vol. 29.
- Florida R. (2005), *Cities and the Creative Class*, New York: Harper Business.
- Geissinger A. i in. (2019), *How sustainable is the sharing economy? On the sustainability connotations of sharing economy platforms*, „Journal of Cleaner Production”, vol. 206.

- Glasmeyer A., Christopherson S. (2015), *Thinking about Smart Cities*, "Cambridge Journal of Regions, Economy and Society", vol. 8.
- Gong L. i in. (2015), *A satisfaction analysis of the infrastructure of country parks in Beijing*, „Urban Forestry & Urban Greening”, 14.
- Gonzalez-Martinez J.A. i in. (2015), *Cloud computing and education: a state-of-the-art survey*, „Computers & Education”, 80.
- Gori P., Parcu P.L., Stasi M.L. (2015), *Smart Cities and Sharing Economy*, „EUI Working Paper” RSCAS 2015/96, European University Institute Robert Schuman Centre for Advanced Studies (Italy).
- Goswami P. (2015), *Matrix for a smart city*, „Current Science”, 109.
- Hall P. (2000), *Creative Cities and Economic Development*, „Urban Studies”, 37 (4).
- Hałasik M.G. (2017), *Sharing economy wyzwaniem dla współczesnych przedsiębiorstw*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici”, Zarządzanie, XLIV, 2.
- Hamari J., Sjöklint M., Ukkonen A. (2015), *The Sharing Economy: Why People Participate in Collaborative Consumption*, „Journal of Association for Information Science and Technology”, 67 (9), doi:10.1002/asi.23552 (data dostępu: 20.07.2019).
- Harrison C. i in. (2010), *Foundations for Smarter Cities*, „Journal of Research and Development”, 54 (4).
- Hollands R.G. (2008), *Will the Real Smart City Please Stand Up?*, „City: Analysis of Urban Trends, Culture, Theory, Policy, Action”, 12 (3).
- Hollands R.G. (2008), *Will the Real Smart City Please Stand Up?*, „City”, 12 (3), <http://www.smart-cities.eu/?cid=2&ver=4> (data dostępu: 22.07.2020).
<https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/JRC100369.pdf> (data dostępu: 20.07.2019).
https://en.tiny.ted.com/talks/rachel_botsman_the_case_for_collaborative_consumption (data dostępu: 20.07.2019).
<https://www.fastcompany.com/3047795/the-3-generations-of-smart-cities> (data dostępu: 22.07.2020).
<https://www.fastcompany.com/3047795/the-3-generations-of-smart-cities> (data dostępu: 22.07.2020).
- Hung P.H. i in. (2013), *Seamless connection between learning and assessment-applying progressive learning tasks in mobile ecology inquiry*, „Educational Technology & Society”, 16.
- Jeong J.-S., Kim M., Yoo K.H. (2013), *A content oriented smart education system based on cloud computing*, „International Journal of Multimedia and Ubiquitous Engineering”, 8.
- Jang S. (2014), *Study on service models of digital textbooks in cloud computing environment for SMART education*, „International Journal of u- and e-Service, Science and Technology”, 7.
- Kauf S. (2018), *Ekonomia współdzielenia (sharing economy) jako narzędzie kreowania Smart City*, w: „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”, Seria: Organizacja i Zarządzanie, z. 120, Gliwice: Wydawnictwo Politechniki Śląskiej.

- Kim J.-K. i in. (2013), *Effect of enhancing learning through annotation similarity and recommendation system*, „International Journal of Smart Home”, 7.
- Kitchin R. (2014), *The Real-Time City? Big Data and Smart Urbanism*, „GeoJournal”, 79, s. 1–14, doi:10.2139/ssrn.2289141.
- Klichowski M. i in. (2015), *CyberParks as a new context for smart education: theoretical background, assumptions, and pre-service teachers' rating*, „American Journal of Educational Research”, 3.
- Klichowski M. (2017), *Learning in CyberParks. A theoretical and empirical study*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Klichowski M., Smaniotto Costa C. (2015), *How do preservice teachers rate ICT opportunity for education? A study in perspective of the SCOT theory*, „Culture and Education”, 4, s. 158.
- Kourtit K., Nijkamp P., Arribas D. (2012), *Smart cities in perspective – a comparative European study by means of self-organizing maps*, „Innovation: The European Journal of Social Sciences”, 25.
- Kraus S. i in. (2015), *Innovating and exploiting entrepreneurial opportunities in smart cities: evidence from Germany*, „Creativity & Innovation Management”, 24, s. 602.
- Land S.M., Zimmerman H.T. (2015), *Socio-technical dimensions of an outdoor mobile learning environment: a three-phase design-based research investigation*, „Educational Technology Research and Development”.
- Lee J.H., Gong Hancock M., Hu M.Ch. (2014), *Towards an Effective Framework for Building Smart Cities: Lessons from Seoul and San Francisco*, „Technological Forecasting & Social Change”, vol. 89.
- Letaifa S.B. (2015), *How to Strategize Smart Cities: Revealing the SMART Model*, „Journal of Business Research”, vol. 68.
- Muraszkiewicz M. (2016), *Ku nowej utopii, ku inteligentnym miastom [w:] Smart City. Informacja przestrzenna w zarządzaniu inteligentnym miastem*, w: D. Gotlib, R. Olszewski (red.), PWN, Warszawa 2016.
- Manville C. (2014), *Mapping Smart Cities in the EU. European Parliament, Directorate General for Internal Policies. Policy Department – Economic and Scientific Policy*, [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2014/507480/IPOLITRE_ET\(2014\)507480_EN.df](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2014/507480/IPOLITRE_ET(2014)507480_EN.df).
- Manyika J. i in. (2011), *Big Data: the Next Frontier for Innovation, Competition and Productivity*, New York, McKinsey, http://www.mckinsey.com/insights/business_technology/big_data_the_next_frontier_for_innovation.
- Mone G. (2015), *The new smart cities*, „Communications of the ACM”, 58.
- Muraszkiewicz M. (2016), *Ku nowej utopii, ku inteligentnym miastom*, w: *Smart City. Informacja przestrzenna w zarządzaniu inteligentnym miastem*, D. Gotlib, R. Olszewski (red.), PWN, Warszawa 2016.
- Odpowiedź na interpelację poselską nr 32705 do ministra finansów w sprawie polskiego wsparcia dla rozwoju ekonomii współdzielenia z dnia 1 czerwca 2015 r.*

- Ministerstwo Finansów, <http://www.sejm.gov.pl/Sejm7.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=2FF5B5F2> (data dostępu: 15.06.2019).
- Ogórkiewicz A.M. (2014), *Polityka inteligentnych miast na szczeblu europejskim*, „Smart Grids Polska”, nr 2.
- Perez-Sanagustin M. i in. (2016), *Using QR codes to increase user engagement in museum-like spaces*, „Computers in Human Behavior”, nr 60.
- Petropoulos G. (2017), *An Economic Review of the Collaborative Economy*, „Policy Contribution”, nr 3.
- Pichlak M. (2018), *Inteligentne miasta w Polsce – rzeczywistość czy utopia?*, w: „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”, Seria: Organizacja i Zarządzanie, z. 127, Gliwice: Wydawnictwo Politechniki Śląskiej.
- Polowczyk J. (2009), *Podstawy ekonomii behawioralnej*, „Przegląd Organizacji”, nr 12.
- Przyszłość miast, miasta przyszłości*, Raport THINKTANK, Warszawa, <http://mttp.pl/pobieranie/RaportMiastoPrzyszlosci.pdf> (data dostępu: 10.11.2018).
- Raport ONZ w sprawie liczby mieszkańców miast (data dostępu: 20.12.2020).
- Romero D., Molin A. (2012), *Green Virtual Enterprise Breeding Environments: A Sustainable Industrial Development Model for a Circular Economy*, w: L.M. Camarinha-Matos, L. Xu, H. Afsarmanesh (red.), *Collaborative Networks in the Internet of Services*, „IFIP Advances in Information and Communication Technology”, vol. 380.
- Schor J. (2014), *Debating the Sharing Economy*, <https://www.greattransition.org/publication/debating-thesharing-economy> (data dostępu: 20.07.2019).
- Sokołowski D. i in. (2016), *Ekonomia współpracy w Polsce*, <http://ekonomiawspolpracy.pl/> (data dostępu: 29.04.2018).
- Stawasz D., Sikora-Fernandez D., Turała M. (2012), *Koncepcja Smart City jako wyznacznik podejmowania decyzji związanych z funkcjonowaniem i rozwojem miasta*, „Studia Informatica, nr 29, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego”, nr 721, Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Su C.-H., Cheng C.-H. (2015), *A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements*, „Journal of Computer Assisted Learning”, nr 31.
- Sundarajan A. (2014), *Peer-to-Peer Businesses and the Sharing (Collaborative) Economy: Overview, Economic Effects and Regulatory Issues*, The Power of Connection: Peer-to-Peer Businesses. Committee on Small Business of the United States House of Representatives.
- Szołtysek J. (2018), *Miasto w dobie Internet of Things*, w: Ł. Sułkowski, D. Kaczorowska, Spychalska (red.), *Internet of Things. Nowy paradygmat rynku*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2018.
- Sztofkiś B. (2017), *Gospodarka współdzielenia – pojęcie, źródła, potencjał*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie”, 6 (966).
- Tranos E., Gertner D. (2012), *Smart networked cities?*, „Innovation: The European Journal of Social Sciences”, 25.
- Ya'acob A., Nor N., Azman H. (2005), *Implementation of the Malaysian smart school: an investigation of teaching-learning practices and teacher-student readiness*, Internet Journal of e-Language Learning & Teaching.
- Yovanof G.S., Hazapis G.N. (2009), *An Architectural Framework and Enabling Wireless Technologies for Digital Cities & Intelligent Urban Environments*, „Wireless Personal Communications”, 49 (3).

- Zalega T. (2015), *Ekonomia behawioralna jako nowy nurt ekonomii – zarys problematyki*, w: „Studia i Materiały, Wydział Zarządzania UW”, 1 (18), Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Ziobrowska J., Sharing economy jako nowy trend konsumencki, <http://www.repozytorium.uni.wrocpl/Content/79622/03>.
- Zygiaris S. (2013), *Smart City Reference Model: Assisting Planners to Conceptualize the Building of Smart City Innovation Ecosystems*, „Journal of the Knowledge Economy”, 4 (2).

STRESZCZENIE

W ostatnich kilkunastu latach pojęcia oraz koncepcje inteligentnych miast, ekonomii współdzielenia stały się bardzo popularnymi zagadnieniami badawczymi z punktu widzenia jakości życia. Miasta odgrywały i odgrywają istotną rolę w rozwoju społecznym i gospodarczym, a także wywierają ogromny wpływ na środowisko. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wybranych zagadnień w odniesieniu do inteligentnego miasta oraz ekonomii współdzielenia. Jeśli chodzi o ekonomię współdzielenia, to taka forma gospodarowania nie jest zjawiskiem nowym. Z drugiej jednak strony, ekonomia oparta o nowe technologie i nowoczesne struktury społeczne sprawiła, że skala działalności jest w tym przypadku globalna. Autorka dokonała krótkiego przeglądu definicji pojęć, krótko scharakteryzowała obie koncepcje, zwróciła uwagę na słabe i mocne strony smart city i *sharing economy*, sygnalizując równocześnie, że niosą one ze sobą nie tylko nowe szanse, ale także i zagrożenia, ponadto porównała obie koncepcje w odniesieniu do ich wpływu na jakość życia. W końcowej części artykułu poruszona została problematyka koncepcji smart city, ekonomii współdzielenia w odniesieniu do polskich miast i możliwości jej realizacji.

SŁOWA KLUCZOWE: inteligentne miasto, innowacje, ekonomia współdzielenia, jakość życia

SUMMARY

In the last decade the concepts and ideas of smart cities, sharing economies have become very popular research issues from the perspective of quality of life. Cities have a major role in social and economic development, and have a major effect on the environment. The purpose of this article is to present, selected issues in relation to the smart city and the sharing economy. The sharing economy is a form of economy but is not a new concept. On the other hand, an economy based on new technologies and modern social structures has made the scale of business global. The author briefly reviewed the definitions of the terms, briefly characterized both concepts, highlighted the weaknesses and strengths of the smart city and sharing economy, while signaling

that they bring not only new opportunities, but also threats. She also compared the two concepts in terms of their impact on quality of life. The final part of the article discusses the concept of smart city, sharing economy in relation to Polish cities and the possibilities of its implementation.

KEYWORDS: smart city, innovation, sharing economy, quality of life

Edukacja domowa z perspektywy rodzica

Home education from a parent's perspective

DOI 10.25951/12957

Wstęp

Edukacja domowa staje się coraz popularniejsza wśród polskich rodzin. Ze względu na różnorodne powody rodzice decydują się na podjęcie trudu kształcenia swoich dzieci w domu. Pomimo ogromnej odpowiedzialności, jaką ponoszą w związku z realizacją założeń programowych, społeczność edukacji domowej stale rośnie.

Jak pokazują raporty, w roku szkolnym 2021/2022 ponad 20 tysięcy polskich uczniów realizowało obowiązek szkolny w ramach edukacji domowej. W odniesieniu do całej populacji uczniów uczęszczających do szkoły jest to zaledwie 0,5%, jednak liczba zwolenników tej formy nauczania rośnie, a w porównaniu z poprzednim rokiem szkolnym zwiększyła się o ponad 8 tysięcy. Wśród dzieci realizujących obowiązek szkolny w domu 69% stanowią uczniowie szkół podstawowych, 16,6% na licealiści, natomiast niecałe 7% to dzieci w wieku przedszkolnym (<https://domowi.edu.pl/blog/tysiace-dzieci-wybiera-edukacje-domowa-statystyki/>). W Stanach Zjednoczonych w domu uczy się 7% uczniów (dzieci, które nie ukończyły 18 roku życia) – ok 5 mln osób, co stanowi najszybszy przyrost tej formy edukacji na świecie (Ray 2021).

Jak pokazują statystyki, rodzice coraz chętniej decydują się na podjęcie wysiłku edukowania swoich dzieci. Motywy związane z przejściem są często różne i zależą od wielu czynników. Wśród licznych powodów decydujących o wzroście popularności edukacji domowej w Polsce A. Jurczak wskazuje na trzy istotne, które mogą wpływać na fakt, że rodzice rezygnują z uczestnictwa dzieci w nauce w szkole:

- ciągle reformy systemu oświaty;
- częste zmiany podręczników, programów nauczania, które nie idą w parze z aktualizowaniem wiedzy;

- zmiana podstawy programowej dla poszczególnych etapów edukacyjnych.

Brak stabilności w systemie polskiej oświaty skłania rodziców do refleksji nad systemem kształcenia oraz podjęcia decyzji o zapewnieniu swoim dzieciom lepszych warunków dla rozwoju (Jurczak 2017).

Zawsze jednak decyzja ta podyktowana jest dobrem dziecka, troską o jego swobodny oraz spokojny rozwój, a także realizację własnych zainteresowań i pasji. Jak zaznacza Budajczak, „dziecko uczące się w edukacji domowej jest aktywnym uczestnikiem kreowania i programowania procesu nauki (...) w procesie nauki uwzględniony jest jego temperament, styl i tempo pracy, kompozycje inteligencji oraz preferowane style uczenia się” (Budajczak 2004, s. 93).

Wybór takiej ścieżki kształcenia nakłada na rodziców/rodzica, opiekunów dziecka odpowiedzialność za realizację podstawy programowej, a tym samym wymaga przeorganizowania codzienności rodzinnej tak, aby umożliwić realizowanie treści kształcenia w warunkach domowych. Niniejszy artykuł ma na celu przedstawienie edukacji domowej z perspektywy rodzin, które w takiej formie realizują obowiązek szkolny. W pierwszej części zostanie scharakteryzowane zjawisko edukacji domowej oraz wyjaśnienie najważniejszych terminów. W kolejnej części dokonana zostanie analiza dotychczasowo zgromadzonych badań w zakresie organizowania edukacji domowej przez rodziców. Autorzy dodatkowo przedstawią wnioski z przeprowadzonych z rodzicami wywiadów, które miały na celu dopełnienie i wzbogacenie badań ilościowych znalezionych w polskich publikacjach.

Edukacja domowa – definicja zagadnienia

Przyjęta w Polsce nazwa „edukacja domowa” stanowi pełne odzwierciedlenie tłumaczenia pochodzącego z brytyjskiego terminu „home education” (Racewicz 2021). Rozumiane jest też jako odbywające się poza formalnym systemem edukacji uczenie dzieci przez ich rodziców, opiekunów lub wyznaczone przez nich osoby (<http://edukacjadomowa.pl/>, 2021). Poczucie odpowiedzialności rodzicielskiej, związane początkowo z umiejętnością nauki pisania i czytania, z biegiem lat przekształciło się w przekazywanie wartości i norm powszechnie uznawanych w danym społeczeństwie (Ray 2011). Jak zauważa Rochowska i Mazur, tylko na wczesnym etapie dziecka możemy przygotować je do podejmowania prób związanych z nauką czytania i pisania – co stanowi pierwszy etap edukacji,

edukacji domowej. Później możemy jedynie wspierać je w rozwoju, tak aby wra- stało w naturalnym dla niego środowisku społecznym (Rachowska, Mazur 2019).

Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku podaje, że edukacja domowa to „od- miana edukacji alternatywnej, w której rodzice lub opiekunowie danego dziec- ka dobrowolnie przyjmują na siebie odpowiedzialność za zapewnienie mu ade- kwatnych warunków do uczenia się i kształcą je najczęściej samodzielnie, bez korzystania z oferty szkół zarówno publicznych, jak niepublicznych” (*Encyklo- pedia XXI wieku* 2010).

W alternatywie tej rodzice ponoszą pełną odpowiedzialność za opanowanie przez dziecko treści programowych przewidzianych dla etapu edukacyjnego, na którym się znajduje. Dzięki takiemu rozwiązaniu, rodzice mogą organizo- wać proces kształcenia i wychowania zgodnie ze swoim systemem wartości oraz światopoglądem, a tym samym tworzyć własną drogę edukacji swojego dziecka lub dzieci. Edukacja domowa angażuje całą rodzinę, w której wytwarza się specyficzny styl życia (Giercarz-Borkowska 2019).

Próbując zdefiniować edukację domową, zazwyczaj spotykamy się z ukaza- niem dwóch następujących aspektów tego zjawiska:

- kontrola rodzicielska nad procesem edukacyjnym dzieci,
- kształcenie odbywające się w domu.

Warto jednak zaznaczyć, że edukacja domowa wcale nie musi odbywać się w domu. Istotne jest, że to rodzina wpływa na program nauczania oraz doko- nuje wyboru treści oraz sposobu nauczania dziecka (Tłuściak-Deliowska, Kra- wiec 2020).

Jak zaznacza Marek Budajczak, pierwszy polski edukator domowy po trans- formacji ustrojowej, jest to niezwykle dynamicznie rozwijający się ruch, który „bazuje na niezależnych przedsięwzięciach pojedynczych rodzin, w których ro- dzice, powodowani troską o edukacyjny los własnych dzieci, przyjmują na sie- bie całkowitą odpowiedzialność za ich kształcenie, wychowanie i uspołecz- nienie, przejmując tę odpowiedzialność od państwa” (Budajczak 2004, s. 12). Takie ujęcie terminu pokazuje, jak dużą świadomość i wrażliwość posiadają rodzice edukacji domowej w odniesieniu do wykształcenia, wychowania wła- snych dzieci oraz przygotowania ich do dorosłego życia. Pragną mieć pierw- szeństwo w tym, czego uczy się dziecko, w jaki sposób, jakie wartości i normy społeczne są mu przekazywane oraz jak rozwija swoje pasje i zainteresowania. Ten sam autor wskazuje, że edukacja domowa daje możliwość poznawania tre- ści w sposób holistyczny, dzięki czemu unika się separowania wiedzy i podziału na przedmioty. Dziecko poznaje dane zjawisko w taki sposób, jaki je interesuje, a treści dla niego atrakcyjne może poszerzać i pogłębiać.

Zalety edukacji domowej

Ruch edukacji domowej w Polsce rozwija się w sposób dynamiczny i z każdym rokiem przybywa uczniów realizujących w ten sposób obowiązek szkolny, mimo to dla zdecydowanej większości jest zjawiskiem nieznanym bądź co najmniej „dziwacznym”. Jak wskazuje Bartnikowska, „współczesny, przeciętny Polak nie wyobraża sobie dziecka nieuczęszczającego każdego dnia z ciężkim plecakiem do szkoły, wracającego z niej i odrabiającego zadane prace domowe. Szkoła wrosła w nasze widzenie świata i wydaje się być nieodłącznym i wręcz odwiecznym jego elementem” (Bartnikowska 2016, s. 1). Zatem zasadne wydaje się, aby zwiększać świadomość Polaków dotyczącą edukacji domowej, wskazując na jej niewątpliwe zalety. Tym bardziej, że wokół zjawiska edukacji domowej powstało wiele mitów oraz zastrzeżeń, które często nie mają pokrycia w rzeczywistości i nie są oparte na rzetelnych badaniach, a zazwyczaj bazują na domysłach i zarzutach sceptyków bądź przeciwników tego ruchu.

W pierwszej kolejności warto zwrócić uwagę, że każdy rodzic może zdecydować się na edukację domową własnego dziecka. Nie wymaga się od niego konkretnego przygotowania czy wykształcenia. Jego najważniejszym obowiązkiem jest tak realizować nauczanie w domu, aby dziecko zdało egzaminy klasyfikacyjne umożliwiające realizowanie tej formy nauczania w kolejnym roku szkolnym (Budajczak 2004).

Niewątpliwie edukacja domowa daje rodzicom swobodę organizowania procesu kształcenia w ciągu całego dnia. Brak tutaj sztywno określonych norm czasowych oraz presji związanej z dzwonkiem i kolejnymi przedmiotami. Często w badaniach rodzice nie są w stanie określić, ile czasu w ciągu dnia przeznaczają na naukę dzieci, ponieważ odbywa się to w sposób spontaniczny i swobodny dla dziecka. Często treści programowe, szczególnie na etapie edukacji wczesnoszkolnej, realizowane są w sytuacjach życiowych, np. ważenie produktów przy robieniu ciasta lub obliczenia pieniężne dokonywane w trakcie domowych zakupów. Dzięki takim rozwiązaniom dziecko uczy się w sposób praktyczny i atrakcyjny, a nie siedząc w ławce szkolnej i rozwiązując zadania dotyczące obliczeń pieniężnych lub jednostek miar (Bielecka-Prus 2018).

Marek Budajczak podaje wiele korzyści, jakie płyną z realizacji edukacji domowej:

- brak segmentowania czasu nauki, podziału na lekcje i przerwy;
- ramy czasowe nakładają realizowane zadania, a nie sztywne normy lekcyjne;

- zdecydowanie większa niż w szkole ilość czasu do efektywnego wykorzystania planu edukacyjnego;
- respektowanie fizjologicznego rytmu okołodobowego oraz reagowanie na zmęczenie dziecka i potrzebę zmiany aktywności;
- dostosowanie czasu nauki do naturalnego rytmu życia;
- planowanie kalendarza podporządkowane zadaniom życiowym całej rodziny;
- „mobilna” forma kształcenia, dająca swobodę wyboru miejsca realizacji treści programowych. Dziecko może uczyć się w domu, ale także w muzeum, lesie, podczas rodzinnych wyjazdów (Budajczak 2004, s. 97).

Analizując różne badania, które zostały przeprowadzone wśród polskich edukatorów domowych, warto do powyżej wskazanych zalet dodać: możliwość indywidualizacji pracy z dzieckiem, szczególnie uzdolnionym kierunkowo, a także uwzględnianie w pracy specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci czy swobodnego wyboru metod i form pracy zgodnych z preferowanym przez dziecko stylem uczenia się. Niewątpliwie dzieci edukowane domowo mają sposobność do zagłębiania się w treści i problemy, które szczególnie je zainteresowały, a także uczenia się w sposób holistyczny, ukazujący szeroki kontekst poznawanego zjawiska.

Wskazuje na to ciekawa anegdota, przytoczona przez edukatorów domowych: „Jak dziecko w domu wymienia przepaloną żarówkę? Najpierw mama przegląda trzy książki o elektryczności przyniesione z biblioteki, a dzieci przygotowują modele żarówek, czytając biografię T.A. Edisona. Następnie każde dziecko studiuje historię oświetlenia i tworzenia lamp, po czym tworzy lampion dla swojej świeczki. Później wszystkie dzieci udają się do sklepu, gdzie porównują różne typy żarówek i ich ceny oraz obliczają, ile reszty otrzymają, jeśli kupią dwie żarówki po 1,99 dolara, płacąc banknotem pięciodolarowym. Po drodze do domu prowadzą dyskusję nad historią pieniądza i postacią Abrahama Lincolna, którego podobizna widnieje na banknocie. Na koniec, po zbudowaniu domowym sposobem drabiny z przyciągniętych z lasu gałęzi, wspinają się na nią i... wymieniają żarówkę” (Budajczak 2004, s. 109–110).

Analiza opinii rodziców prowadzących edukację domową

Wraz ze wzrostem zwolenników edukacji domowej w Polsce rośnie również zainteresowanie środowisk naukowych. Badacze chcą poznać to zjawisko w wielu obszarach funkcjonowania edukacji domowej wśród rodzin. Chociaż

opracowań oraz badań nad środowiskiem edukatorów domowych jest coraz więcej, niezbadanych obszarów jest jeszcze wiele, jak wskazuje Bielecka-Prus. W krajach anglosaskich większość badań przeprowadzonych nad edukacją domową to badania ilościowe, oparte na wystandaryzowanych kwestionariuszach przesyłanych drogą elektroniczną, oraz testy badające predyspozycje psychologiczne czy wiedzę szkolną (Bielecka-Prus 2018). Warto zwrócić uwagę, że jak wiele jest rodzin edukacji domowej, tak wiele różnych koncepcji i pomysłów na jej realizację we własnym domu. Zjawisko to jest tak niezwykle, że nie posiada ogólnie ustalonych reguł i zasad realizacji, a każda rodzina tworzy swój niepowtarzalny styl nauczania dzieci w domu. Kreowanie tego stylu warunkuje zapewne wiele czynników, np.: miejsce zamieszkania rodziny, status materialny, liczba dzieci, wsparcie ze strony najbliższego otoczenia, bliskość innych edukatorów domowych itd.

W celu ukazania unikatowości i indywidualnego podejścia w edukacji domowej podjęte zostały wywiady, w których sześciu rodziców edukacji domowej w swobodny sposób mogło opowiedzieć o swojej rzeczywistości nauki dziecka/dzieci w domu. W literaturze przedmiotu znajdziemy metody i techniki badawcze, w ramach których możemy przeprowadzić badania (Pilch 2010). W celu pozyskania informacji od rodziców, którzy podjęli wysiłek edukacji domowej, wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego opartego na autorskim kwestionariuszu wywiadu. Celem prowadzonych badań było uzyskanie odpowiedzi w zakresie: motywacji podjęcia edukacji domowej, reakcji najbliższego otoczenia na decyzję o pozostawieniu dzieci w domu, problemów/wyzwań napotkanych na początku realizacji edukacji domowej, sposobów organizacji dnia i realizacji treści programowych, obaw towarzyszących rodzicom w związku z podjęciem odpowiedzialności za kształcenie własnych dzieci oraz oczekiwań ze strony szkół/państwa. Badania pilotażowe przeprowadzono w okresie od października 2022 do marca 2023 roku; stanowią one wstęp do pogłębionych badań ilościowo-jakościowych wykorzystanych w przygotowaniu przyszłej pracy doktorskiej.

Wśród dostępnych w polskiej literaturze naukowej opracowań badań dotyczących edukacji domowej, najczęściej spotykamy się z próbą analizowania motywacji rodzin podejmujących decyzję o edukacji domowej. Wśród najczęściej podawanych powodów pojawiają się: brak akceptacji szkolnych programów edukacyjnych, podstaw i ideologii stojących u podstaw tych programów, krytyka stosowanych w szkole metod nauczania, niewłaściwa organizacja procesu nauczania, brak indywidualizacji czy rozwijania zainteresowań uczniów, respektowanie w edukacji domowej indywidualnych potrzeb dziecka oraz jego specjalnych potrzeb rozwojowych, możliwość kształcenia i wychowania

dzieci zgodnie z przyjętym systemem wartości, większa ilość czasu spędzane go z dziećmi, możliwość budowania bliskich relacji (Bielecka-Prus, Heleniak 2018). Wskazane motywy mają swoje odzwierciedlenie wśród odpowiedzi otrzymanych od respondentów. Jedna z mam tak odniosła się do decyzji o edukacji domowej własnych dzieci, wskazując na prawo do decydowania o tym, czego i w jaki sposób będą uczyły się jej dzieci, a także możliwości budowania osobowości dziecka zgodnie z ważnymi dla rodziny wartościami:

Wierzymy, że jako rodzice mamy wszystko, co potrzebne, żeby wychować nasze dzieci na szczęśliwych i mądrych ludzi. Bardzo ważne jest dla nas to, że dla naszych dzieci to dom jest tym miejscem, które kojarzy się z tym, co najlepsze, najbardziej atrakcyjne. Poza tym chcemy, żeby nasze dzieci spędzały dużo czasu na zewnątrz, na poznawaniu piękna przyrody i realnego świata. Chcemy w domu uczyć je miłości do Pana Boga i do innych ludzi. Chcemy wychowywać je sami, a nie oddawać ich wychowanie w ręce innych. Możliwość uczenia ich w domu poczytujemy sobie za przywilej. Dzięki temu mamy czas na budowanie relacji, ale też podążanie za ich aktualnymi pasjami, zainteresowaniami.

Kluczowa dla rodzin jest potrzeba dostrzegania indywidualnych predyspozycji u dziecka oraz możliwości ich rozwijania:

(...) widzieć rozwój, obserwować, dostosowywać edukację do potrzeb dziecka, uniknąć niepotrzebnych szkolnych „szajb”, marnowania czasu na lekcjach (...). W przypadku jednego z moich dzieci (bardzo wrażliwego chłopca) dać mu szansę na rozwój jego wspaniałego talentu zamiast zdominowania go przez nauczycieli.

Zapewne nowym zjawiskiem, które mogło mieć wpływ na decyzję o przechodzeniu rodzin na edukację domową, jest doświadczenie edukacji zdalnej spowodowanej pandemią COVID-19. Może na to wskazywać liczba dzieci objętych w Polsce edukacją domową, która w roku szkolnym 2021/2022 nagle wzrosła o 8 tysięcy. Również dwie wypowiedzi matek wskazują na powyższą hipotezę:

Podczas pandemii zobaczyłam szkołę od środka.

Zamknięta zerówka z powodu covidu i kwarantanny pokazały nam, że fajnie nam w domu i dajemy radę.

Niezwykle ważnym, a zarazem stresującym zarówno dla rodzica, jaki dla dzieci, jest moment rozpoczęcia edukacji domowej. Rodzi się tu wiele pytań oraz obaw:

W jaki sposób zorganizować edukację dzieci w domu? Czy edukacja w domu powinna przypominać tę w szkole? Ile czasu poświęcić na naukę? W jaki sposób omawiać treści? To tylko niektóre rozterki pojawiające się wśród edukatorów domowych na samym początku. Warto zaznaczyć, że zdecydowana większość tych rodziców lub nawet wszyscy mają doświadczenie edukacji tradycyjnej związanej z uczęszczaniem do szkoły. Dało to podstawę do podjęcia próby zweryfikowania, z jakimi problemami spotykają się rodzice. W literaturze można znaleźć stwierdzenia, że na początku edukacji domowej podstawowym problemem są kwestie organizacyjne: pogodzenie nauki dzieci z różnymi etapów edukacyjnych, łączenie edukacji dzieci w domu z wykonywaniem obowiązków domowych, wygenerowanie czasu dla rodzica, przygotowanie do egzaminu klasyfikacyjnego. Jednak jak wskazują autorzy badań, problemy te znikają z czasem, gdy rodzice zyskują doświadczenie w organizacji nauki poza szkołą oraz mają możliwość wymiany doświadczeń z innymi rodzinami edukacji domowej (Bielecka-Prus, Heleniak 2018). Wśród odpowiedzi respondentów pojawiały się bardzo podobne obawy związane z podjęciem odpowiedzialności za cały proces edukacji swoich dzieci. Jedna z matek wskazała na problem dotyczący organizacji czasu:

W zasadzie to jesteśmy na początku. Na razie dużym wyzwaniem jest dla nas organizacja z uwzględnieniem motywacji dzieci i ich trybu działania.

Ciekawe są również odpowiedzi, w których rodzice wskazują na problem z organizacją edukacji domowej wynikającej z posiadaniem przez nich doświadczeń szkoły systemowej i próbą wprowadzenia podobnego schematu pracy w domu. Jak odpowiada jedna z matek:

Ułożenie dnia albo zaakceptowanie, że on nie będzie ułożony. Długo porównywałam się do tego, co mogłoby być w tym czasie w szkole i próbowałam „uszkolnić” dom, zmotywowanie syna do nauki jest nadal trudne.

Inna z matek również wskazuje na podobny problem:

W naszym przypadku więcej trudności tkwiło w naszym rodzicielskim „nieodszkolnionym” myśleniu niż w rzeczywistości. „Odszkolnianie” z każdym rokiem idzie nam coraz lepiej. Już wiemy, że decyzja o edukacji domowej jest najlepszą z możliwych dla naszych dzieci i dla całej naszej rodziny. Dzieci nawet nie chcą słyszeć o pójściu do przedszkola czy szkoły.

Rodzice przeżywają silne napięcie związane z tym, że strony chcą wyzwolić w dziecku naturalną potrzebę rozwoju i nauki, jednocześnie mają świadomość,

że tkwią w pewnych schematach przejętych przez doświadczenie szkolne, przez które chcą ten proces organizować za dziecko. Jedna z respondentek tak wyraża swoje obawy:

Największa obawa dotyczy mnie samej, że zabraknie mi w którymś momencie zaufania do tej siły, która pcha dziecko do tego, żeby poprzez swobodną zabawę uczyć się życia, że poprzez moje „uszkolnienie” i włożenie mnie w pewne sztywne schematy na długie lata, w którymś momencie moje strachy i lęki oraz opinie innych ludzi mogą przeważać szalę co do dalszej edukacyjnej drogi moich dzieci.

Przejmując obowiązek edukacyjny i przekładając go na grunt domowy, rodziny często muszą ponosić koszty finansowe i organizacyjne związane z przygotowaniem dzieci do egzaminów klasyfikacyjnych. Ważne, aby podejmowane przez te rodziny działania były wspierane przez szkoły „przyjazne edukacji domowej” – określane jako „parasolowe” (z ang. *umbrella*). Są to placówki, które znają specyfikę edukacji domowej, a ich pozytywne nastawienie i chęć pomocy takim rodzinom sprawia, że zarówno dyrekcja, jak i grono pedagogiczne wychodzi naprzeciw rodzinom realizującym obowiązek szkolny w domu (Minczanowska 2018).

W literaturze przedmiotu wśród potrzeb i oczekiwań w stosunku do placówek sprawujących opiekę nad uczniami, rodzice wymieniają najczęściej: organizację spotkań integracyjnych dla rodzin edukacji domowej, prowadzenie warsztatów dla rodziców o charakterze metodycznym, możliwość bezpośrednich konsultacji z nauczycielem, opracowanie jasnych i klarownych zagadnień do egzaminów klasyfikacyjnych, możliwość częściowego uczestniczenia w szkolnych kołach zainteresowań bądź zajęciach edukacyjnych. Respondenci, odpowiadając na pytanie: „Jakiego wsparcia, Waszym zdaniem, oczekują od szkoły/państwa rodziny edukujące swoje dzieci w domu?”, wskazywali na aspekty wymienione powyżej, ale pojawiały się również odpowiedzi związane z przekazaniem rodzinom pełnej autonomii oraz brakiem nadzoru. Wskazują na to poniższe wypowiedzi:

Nie oczekuję żadnego wsparcia, bo mam go w swojej rodzinie. Chciałabym jedynie całkowicie wolnego życia dla moich dzieci, bez żadnej kontroli ze strony systemowej edukacji (marzy mi się brak podstawy programowej i brak konieczności zdawania corocznych egzaminów), czyli całkowita wolność edukacyjna bez najmniejszego nadzoru.

My chcemy, by państwo dało spokój edukacji domowej. W każdym roku coś kombinują przy edukacji domowej.

Wypowiedzi te są zapewne odpowiedzią na próbę nowelizacji ustawy Prawo oświatowe, która przewiduje bardzo niekorzystne rozwiązania dla edukacji domowej. Niestety takie działania ze strony rządu wprowadzają jeszcze większy dystans pomiędzy szkolnictwem powszechnym a społecznością rodzin edukujących swoje dzieci w domu.

Zakończenie

Przedstawione powyżej wypowiedzi z przeprowadzonych badań są tylko wycinkiem rzeczywistości rodzica w edukacji domowej i wskazują na wielką potrzebę przeprowadzenia dogłębnych badań, dzięki którym lepiej poznamy środowisko „homeschoolersów”. Rodzice edukacji domowej, przejmując od państwa pełny obowiązek wykształcenia, wychowania i socjalizacji swoich dzieci, powinni zostać otoczeni szczególną troską oraz zaufaniem społecznym. Wydaje się zasadnym, aby w opinii publicznej otwierać społeczeństwo na alternatywne formy edukacji, do jakich niewątpliwie należy edukacja domowa. Warto również zwrócić uwagę na to, aby rodziny te zostały objęte wsparciem i zainteresowaniem ze strony placówek edukacyjnych, które sprawują nad nimi pieczę, tak aby rodzice mogli otrzymać niezbędną pomoc zarówno w odniesieniu do realizacji treści programowych, jak i dodatkowych ofert edukacyjnych dla dzieci. W badaniach Bieleckiej-Prus oraz Heleniak jedna z matek tak wypowiedziała się o swoim stosunku do polskiego systemu szkolnictwa: „Nie chodzi o antyszkolność ani antysystemowość, to alternatywa. My nie wojujemy z systemem, my wybraliśmy inną drogę” (Bielecka-Prus, Heleniak 2018). Rodziny te niejednokrotnie wskazują na potrzebę zapewnienia im poczucia bezpieczeństwa – chcą mieć pewność, że edukacja domowa w Polsce nie zostanie zakazana lub ograniczona do takiego stopnia, że będzie trudna lub wręcz niemożliwa do realizowania. Pragnieniem tych rodzin jest zapewnienie dzieciom jak najlepszych warunków do nauki zgodnych z ich możliwościami, zainteresowaniami, a także preferowanym stylem uczenia się. Przekonanie o słuszności wyboru oraz pozytywne zmiany, jakie dostrzegają u swoich dzieci, sprawiają, że rodzice podejmują trud edukacji własnych dzieci w domu, mimo że jest to dla nich nowe i niełatwe zadanie. Jak odpowiedziała jeden z respondentek: „Wierzymy, że jako rodzice mamy wszystko, co potrzebne, żeby wychować nasze dzieci na szczęśliwych i mądrych ludzi”.

Uogólniając wnioski z przeprowadzonych badań z wykorzystaniem kwestionariusza wywiadu, należy zwrócić uwagę na to, że podjęty przez rodziców trud

kształcenia i wychowania dzieci związany były z zapewnieniem indywidualizacji procesu kształcenia ukierunkowanego na niesformalizowany przez system edukacyjny wszechstronny rozwój z wykorzystaniem praktycznego podejścia do przekazywanych wiadomości, np. podczas robienia zakupów, przygotowywania posiłków, wyjazdów poza miejsce zamieszkania itp. Rodzice stanęli przed wyzwaniem związanym z organizacją procesu kształcenia i wychowania w warunkach domowych, ale też muszą się mierzyć z oceną środowiska i niekiedy negatywnym nastawieniem społeczeństwa do takiej formy nauczania i uczenia się. Zaangażowanie rodziców podczas edukacji zdalnej, do której zostali zobligowani w związku z pandemią COVID-19, przekonało o możliwości realizacji podstawy programowej w warunkach domowych z wykorzystaniem niezbędnego zaplecza technologicznego i metodycznego, szczególnie na niższych poziomach edukacyjnych.

BIBLIOGRAFIA

- Bartnikowska U. (2023), *Edukacja domowa jako alternatywa w kształceniu i wychowaniu zranionego dziecka*, http://polskadzieciom.home.pl/nslt/edukacja_domowa.pdf (data dostępu: 12.04.2023).
- Bielecka-Prus J. Heleniak A. (2018), *Problemy rodziców edukujących domowo*, w: J. Bielecka-Prus (red.), *Rodzina w edukacji domowej*, s. 139–166, Wrocław: Wydawnictwo i Księgarnia „Gotów”.
- Budajczak M. (2004), *Edukacja domowa*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Chmurzyńska J. (2023), *Tysiące dzieci wybiera edukację domową. Statystyki!*, Centrum Nauczania Domowego, <https://domowi.edu.pl/blog/tysiace-dzieci-wybiera-edukacje-domowa-statystyki/> (data dostępu: 12.04.2023).
- Gierczak-Borkowska M. (2019), *Edukacja domowa jako alternatywa edukacyjna dla dzieci zdolnych*, Wrocław: Wydawnictwo Teksty.
- Heleniak A., Bielecka-Prus J. (2018), *Motywy podjęcia edukacji domowej w opinii rodziców*, w: J. Bielecka-Prus (red.), *Rodzina w edukacji domowej*, s. 139–166, Wrocław: Wydawnictwo i Księgarnia „Gotów”.
- Heleniak A., Bielecka-Prus J. (2018), *Sposób organizacji edukacji domowej*, w: J. Bielecka-Prus (red.), *Rodzina w edukacji domowej*, s. 202–223, Wrocław: Wydawnictwo i Księgarnia „Gotów”.
- Jurczak A.A. (2017), *Edukacja domowa – nowy czy stary styl kształcenia?*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, tom LXX, s. 190–201.
- Minczanowska A. (2018), *Homeschooling po polsku, czyli kilka refleksji o stanie edukacji domowej w Polsce*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 13, s. 129–140.
- Pilch T., Bauman T. (2010), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Racewicz M. (2021), *Historyczne korzenie edukacji domowej na świecie i w Polsce*, „Rozprawy Społeczne”, 15 (3), s. 1–9, doi:10.29316/rs/141618.

- Ray B. (2011), *Historia, rozwój i filozofia edukacji domowej. Szkoła domowa. Między wolnością a obowiązkiem*, s. 19–26, Warszawa: Instytut Sobieskiego.
- Ray B. (2021), *Homeschooling Doubles in the United States During Government Pandemic Lockdowns: Evidence That State Policies Cause Homeschool Growth*, www.nheri.org.
- Rochovská I., Mazur P. (2019), *Theoretical Basis of Individual (Home) Education in Slovakia, the Czech Republic and Poland*, *Pedagogika.sk*, 10, s. 254–273.
- Tłuściak-Deliowska A., Krawiec M. (2020), *Edukacja domowa jako alternatywna forma realizacji obowiązku szkolnego. Stan polskich badań i perspektywy badawcze*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 191–202.

STRESZCZENIE

Edukacja domowa w Polsce zyskuje na popularności. Ze względu na coraz większą świadomość dotyczącą kwestii rozwoju oraz kształtowania się wiedzy u dzieci, a także niewydolność systemu publicznej edukacji, rodzice rezygnują z posyłania własnych dzieci do szkół, aby podjąć się pełnej odpowiedzialności za kształcenie, wychowanie oraz przygotowanie ich do życia w społeczeństwie. Dostrzegają w tym rozwiązaniu korzyści zarówno dla samego dziecka, jak i wszystkich członków rodziny. Pomimo wielu wyzwań i trudności związanych z organizowaniem całego procesu kształcenia i wychowania w środowisku domowym, a także konieczności przygotowania dziecka do egzaminów klasyfikacyjnych, chętnie podejmują to wyzwanie. Dzięki ich zaangażowaniu oraz nierzadko rezygnacji z pracy zarobkowej jednego rodzica, ich dzieci mogą uczyć się w sposób przyjazny, a także dostosowany do ich możliwości i ograniczeń. Początki rozpoczęcia nauki w ramach edukacji domowej nie są dla rodzin łatwe, gdyż często rodzice muszą pokonać własne wyobrażenia o edukacji, związane z doświadczeniem nauki w szkole, a także organizacji przestrzeni edukacyjnej w domu, przy jednoczesnym pogodzeniu jej z życiem rodzinnym i obowiązkami domowymi. Determinacja oraz troska tych rodzin o zapewnienie jak najlepszych warunków do rozwoju własnych dzieci jest tak duża, że wraz z przezwyciężaniem pierwszych trudności oraz zdobywaniem doświadczenia, rodzice utwierdzają się w przekonaniu, iż edukacja domowa jest najlepszym wyborem dla ich dzieci.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja domowa, rodzina, wychowanie, organizacja, nauka w domu

SUMMARY

Homeschooling in Poland is gaining popularity. Parents, due to the growing awareness of the development and formation of knowledge in children, as well as the inefficiency of the public education system, resign from sending their children to schools in order

to take full responsibility for their education, upbringing and preparing them for life in society. They see benefits in this solution both for the child and all family members. Despite the many challenges and difficulties associated with organizing the entire process of education and upbringing in the home environment, as well as the need to prepare the child for classification exams, they willingly take up this challenge. Thanks to their commitment and often the resignation of one parent's gainful employment, their children can learn in a friendly way and adapted to their abilities and limitations. The beginnings of home education are not easy for families, because often parents have to overcome their own ideas about education related to the experience of learning at school and the organization of educational space at home while reconciling it with family life and home duties. The determination and care of these families to provide the best possible conditions for the development of their children is so great that along with overcoming the first difficulties and gaining experience, parents confirm that home education is the best choice for their children.

KEYWORDS: home education, family, education, organization, learning at home

MARIA CESARZ – Uniwersytet Rzeszowski
TOMASZ WARZOCHA – Uniwersytet Rzeszowski

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 29.05.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.12.2023

(Post)pandemic challenges in pedagogical and psychological work with children and youth

Postpandemiczne wyzwania w pracy pedagogiczno-psychologicznej z dziećmi i młodzieżą

DOI 10.25951/12958

Introduction

The end of 2019 was a special moment in the history of mankind, since it was then that the first cases of infection with the SARS-CoV-2 virus were confirmed, which meant that a few months later citizens of almost the entire world had to change their current functioning to a large extent and face the largest epidemic in years.

In March 2020, a decision was made in Poland to introduce the state of epidemic threat, which necessitated almost a complete transition to a remote mode of functioning in the field of both education of children and youth and professional work of adults. The existing rules of life, everyday contacts, education, and work changed due to Poles being locked at home and entering a virtual system of interpersonal contacts. Everyday activity and ways of functioning in various areas of life were completely deprived of the previous routine and the society was forced to massively reorganize their lives and forms of activity undertaken at the family, educational, professional, or social level. It was a completely new experience for the whole society and the effects of this change began to be observed quite quickly, especially in terms of the functioning of children and young people.

This article is of a review nature and its main objective is to analyze the existing studies on the psychosocial effects of the pandemic and the related challenges that the entire education system has faced. For the purposes of the analyses, the problem was posed in the form of questions: What are the consequences of pandemic social isolation for children and youth? What psychopedagogical actions should be taken to minimize the effects of the pandemic in terms of the social functioning of young people?

The target group of the analyzes were children and young people learning remotely during the pandemic. The considerations were also related to the problems and challenges faced by pedagogues, psychologists, crisis interventionists and other people who supported young people in a difficult crisis situation, which was the pandemic, and who will now support them in rebuilding and developing their mental well-being.

The conditions for proper social development of children and youth

When analyzing the effects that children and youth experienced during the pandemic in terms of social functioning, primarily it is worth paying attention to the process of development of this group and the factors that are necessary for this process to run properly.

Following modern psychology, it should be assumed that human development is the resultant of various forces, both biological, being the effect of maturation of the body and social, which in turn are the result of learning under the influence of stimulation flowing from the environment, primarily resulting from interaction with other people. It should be remembered that each person develops in a specific environment (both internal and external) and in a specific context, which will be different for each individual and constructed by them in a situation in which they currently are¹. Considering the issue raised in this study, the social context of human development should be looked at in a special way. Since the life of each of us takes place in various types of institutions, organizations and environments, the aforementioned context consists of our interpersonal relationships with other people, participation in various social groups, belonging to communities as well as being influenced by social institutions². This functioning in diverse social structures is the basic source of socialization, i.e., the socialization of an individual. This is due to socialization that a person's personality is shaped, their values, beliefs and specific patterns of behavior, norms, rules, rights, and obligations accepted in a society are built³.

¹ Compare: A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2007, pp. 189–199.

² *Ibid.*, p. 203.

³ K. Janus (oprac.), *Słownik pedagogiki i psychologii. Zagadnienia, pojęcia, terminy*, Buchmann Sp. z o.o., Warszawa 2011, p. 264.

The process of socialization is closely linked to the development and change of human personality, which consists of specific features characterizing the individual, such as: “their behavior, way of acting, perceiving and transforming reality, character, temperament, intellect, emotional and volitional properties”⁴. The structure specific to each person is created due to the experiences of the individual during their life, and this happens on the biological basis of life, which are instincts, predispositions, inborn needs and talents⁵. It is extremely important that personality development is a process of exchange between the individual and their environment, which makes it possible to indicate certain planes of the socialization process. Among these planes, institutions play an extremely important role, e.g., school and interactions and activities relating to the relationship between children, learning at school or communicating with peers and friends⁶.

Therefore, when analyzing the process of socializing young people, it should be noted that they learn to function in social roles and take up everyday challenges primarily through relationships and social participation. It is necessary to enter direct interactions with other people in the area of various life events – both individual and group.

As A. Bandura writes, “learning would be extremely tedious (not to mention risky) if people had to rely only on the results of their own actions as a source of information about what to do in the future. Fortunately, people learn most of their behavior by modeling: by observing others the individual develops the view of how new behavior is performed, and then this mentally encoded information serves as guidance for action”⁷. Due to examples, they learn how to approximately act in a situation and thus avoid many unnecessary mistakes⁸.

Thus, by observing the behavior of other people, the individual can draw conclusions on this basis and learn how to behave in specific situations. It should also be remembered that the man as a subject of social relations, taking into account their own needs, tendencies, predispositions, can create cer-

⁴ Ibid., p. 186.

⁵ Compare: J. Juszczak-Rygallo, *Socjalizacja dziecka jako proces kształtowania tożsamości*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2016, No. 4 (42), p. 18, <https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=484558>; K. J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, p. 8.

⁶ K. J. Tillmann, op. cit., pp. 10–14.

⁷ A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, pp. 37–38.

⁸ Ibid., p. 38.

tain ways of acting and thus become a co-creator of diverse social contexts and broadly understood culture. This allows the young person to develop and deepen the sense of agency, as well as to learn to bear various consequences of their decisions and to be effective in action. Due to this, it is possible to build proper self-esteem.

However, for the process of socialization and personality development to proceed effectively, direct interpersonal relationships with members of various social environments are necessary – not only the family, but also school, peer groups, or the local environment.

Peers play an extremely important role in the process of social development of young people. The peer group becomes a normative and comparative reference group for the individual, due to which, on the one hand, young people learn to behave in accordance with the requirements in force in an environment, and on the other hand, they can evaluate both themselves and others. Interactions with people of a similar age and biographical situation are one of the important determinants for the development of adolescents and shaping their social competences⁹, which significantly affects the further functioning of a young person in social roles and building their individual identity.

The COVID-19 pandemic and its impact on the mental and social health of young people

The last few years, starting from the end of 2019, have been a time of extremely dynamic changes not only in Poland, but also around the world. Polish society had to face a special situation primarily in the years 2020–2021, when everyday activities were subordinated to COVID-19. Changes in the form of the sanitary regime meant that schools operated alternately between stationary, hybrid or remote modes. The successive waves of the pandemic had a very negative impact on the mood of young people, their parents and teachers – uncertainty and fears about everyday life intensified¹⁰.

⁹ M. Kokociński, *Rola grupy rówieśniczej w procesie socjalizacji młodzieży*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania w Poznaniu, Poznań 2011, pp. 58–64.

¹⁰ S. Grzelak, D. Żyro, *Jak wspierać młodzież w niestabilnym świecie? Wyzwania i rekomendacje dla wychowania profilaktyki i ochrony zdrowia psychicznego po trudnych latach 2020–2022*, Instytut Profilaktyki Zintegrowanej, Warszawa 2023, pp. 11–12. Raport-2023-Jak-wspierac-mlodziez-ONLINE_1.pdf (ipzin.org)

The period of the pandemic was a time when the mental condition of young people significantly decreased. Many young people, instead of the vitality characteristic of puberty, began to experience a lack of energy, decrease in motivation, instability, and fears about the future¹¹.

An important problem in terms of mental health of young people during the pandemic was a drop in mood. Young people, during the closure of schools and remote education, indicated the presence of a depressive mood, characterized by the experience of sadness, a sense of loneliness and depression. Young people also began to experience psychosomatic problems more often, such as: difficulty falling asleep, lack of energy, headaches, and abdominal pain. Importantly, the number of young people who changed their lifestyle to anti-health lifestyle increased, which was manifested primarily by a significant reduction in physical activity or fewer hours of sleep due to staying up late at night¹².

The pandemic also resulted in traumatic stress for many people, manifested, among others, by the threat and fear of infection and death, identity disruption resulting from social isolation and a radical change in practices of everyday functioning¹³.

The time of isolation and a very strict sanitary regime has also made the Internet even more important than before. For young people, it has become not only a space for remote education, but also a kind of virtual backyard, where it is difficult to have any supervision, which in turn has translated into increased access of children and youth to a variety of content, as well as an excellent tool for manipulating children, still immature for critical reflection¹⁴.

The enormous increase in the time that young people devoted to using information and communication technologies caused that the digital hygiene of children and youth also deteriorated, which was forced on the one hand by remote learning and on the other – by significantly limiting direct contacts with other people and transferring all relationships almost fully into virtual reality.

As indicated by T. Bilicki, the COVID-19 pandemic is an event that triggered a crisis affecting the mental stability of particularly children and adolescents, because this group does not yet have well-developed mechanisms for

¹¹ Compare: Ibid.

¹² J. Pyżalski, *Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 2021, No. 20 (2), pp. 96–97.

¹³ P. Długosz, *Trauma pandemii COVID-19 w polskim społeczeństwie*, CeDeWu, Warszawa 2021, p. 120.

¹⁴ S. Grzelak, D. Żyro, op. cit., pp. 11–12.

processing crisis situations. The result of the introduced sanitary regime was isolation and lack of peer support, monotony, the need to study and work on school material on their own, as well as being constantly among the household members. And although a crisis is a natural part of everyone's life, it should be remembered that it can be dangerous and lead to mental disorders and the occurrence of post-traumatic stress disorder¹⁵ – particularly in individuals with a weaker mental structure remaining without proper mental and social support, including specialist support.

It is worth mentioning here that a natural and at the same time constructive way of adaptation in crisis situations is the individual's search for hope to end a difficult situation. However, using this adaptive mechanism was not easy, because the waves of infections and diseases appearing one after another made it much more difficult to implement positive thinking, and this additionally burdened people in crisis¹⁶.

Undoubtedly, a very complex experience for young people was almost complete (especially during the lockdown) confinement at home, which resulted primarily in the lack of opportunities to meet peers, spend free time with them, develop passions and interests together, and learn to construct patterns of behavior in certain social situations. Mutual influences, which, as indicated earlier, are the basis for building and developing the personality and identity of a young person, were significantly reduced.

The opportunities for students to build a community within the school class were also minimized to a certain extent, which was possible primarily through direct daily contact at school and joint undertaking and implementing tasks related to education.

When analyzing the impact of the COVID-19 pandemic on the functioning of children and adolescents, it should be noted that young people have experienced its effects in basically all areas of their psychosocial functioning. A large difficulty in properly supporting young people in this difficult period was probably also the fact that many adults, especially parents and teachers, were not prepared to properly organize care and help children and youth.

¹⁵ T. Bilicki, *Jak pracować z uczniem w kryzysie w czasie pandemii COVID-19?*, in: J. Pyzalski (ed.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, EduAkcja, Warszawa 2020, pp. 16–17.

¹⁶ W. Poleszak, G. Kata, *Czynniki chroniące i czynniki ryzyka w radzeniu sobie z pandemią Covid-19 w środowisku młodzieży szkolnej*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio Numer” 2022, No. 4 (52), p. 3.

Psychopedagogical support for students in post-pandemic reality

Difficult and tragic situations are an inseparable part of our lives. We are not able to predict all of them, we cannot prevent all of them, therefore it is so important to skillfully deal with events that may be the source of a crisis.

Undoubtedly, the outbreak of the COVID-19 pandemic and the related consequences unknown so far, and thus the need to find oneself in a completely new situation, was a crisis event for the vast majority of society, requiring many supportive actions – not only when the crisis appeared, but also in the context of coping with its long-term effects.

Today, almost all social groups, including teachers, parents, and above all young people, are struggling with the effects of the (post)pandemic crisis. Therefore, it becomes extremely important to construct coherent support systems, especially for young immature people, but also to create conditions for individuals to develop constructive ways of dealing with stressful situations.

A major role in the process of supporting young people should be played by school as an environment we are connected with for many years of our lives and in which we spend at least a few hours every day. For young people, the presence and support provided by people with whom they establish relationships within the school, i.e., peers, tutors, and teachers, is of particular importance in dealing with crisis situations. The presence of a tutor who shows concern, interest and strengthens students' self-confidence can be extremely helpful and significant here¹⁷. Above all, it is them who create conditions in the school class to build integration, mutual respect among students and care for the educational climate. The school should also be a place where young people not only acquire knowledge in various areas, but also develop personal competences through interpersonal relationships, including self-efficacy, necessary in dealing with everyday challenges of the present day. In this context, it becomes extremely important to discuss the current education system towards its change so that it is conducive to building positive self-image, self-esteem and appropriate self-acceptance in children and adolescents.

The so-called first aid in a difficult crisis situation is very often provided to young people by their peers. It is often much easier to trust a person of a similar age who defines the surrounding reality in a similar way. Therefore, in building a system of supporting children and youth, it is worth considering preparing young people to support their friends on a large scale, as well as developing

¹⁷ Ibid., p. 15.

a network of organizations and institutions in which youth leaders would play a significant role in the assistance process. These leaders should be provided with the appropriate level of training in terms of the ability to communicate with peers, respond appropriately to problems perceived in groups of children and youth, solve difficult situations, including through effective referral to specialists.

When analyzing the effects of the pandemic and the need to organize related support, it should be noted that improper family relationships have a significant impact on the deterioration of the mental condition of children and adolescents. It is not only about the occurrence of pathological phenomena in the family, but above all about problems in the field of proper communication and active listening, which are the basis for building trust and strengthening bonds between parents and children¹⁸. This is undoubtedly largely caused by the current lifestyle of modern societies – high concentration on professional work and the resulting overload of parents, greater autonomy of individual family members related to the forms of time management, rapid and comprehensive development of technology resulting in the transfer of some activities to the virtual world.

Thus, analyzing the impact of the family environment on the proper development of the child and shaping their ability to cope with difficult situations, it can be concluded that the greatest support that a young person can receive from the family is unconditional love and acceptance. As a result, some of the most basic human psychological needs are satisfied – the need for security and meaning. It is due to such a relationship that children and adolescents build proper self-esteem and develop constructive coping with challenges, which occurs mainly through modeling and imitating parents¹⁹.

Therefore, it becomes extremely important to support the parents themselves in developing their parenting competences, a specific ability to follow the world of children and youth, sensitive observation and reacting to their emotional states and proper use of the support of specialists in the field of adequate assistance in difficult situations. However, it is necessary here to build a broad support system based on the cooperation of the school, family and organizations, associations and institutions operating for the benefit of the child

¹⁸ A. Wojtczuk, *Pandemia koronawirusa – zmiana w świecie. Zagrożenia dla zdrowia psychicznego i szanse rozwojowe*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy” 2020, No. 20 (13), p. 104.

¹⁹ *Ibid.*, p. 107.

and family. In this way, it is possible to analyze the sense of quality of life of children and young people permanently and comprehensively and to build an environment conducive to strengthening the mental well-being of young people.

In building the right conditions for the proper functioning of children and youth, it is impossible to ignore the concept of *resilience* today. This concept, based on knowledge in the field of life science, social psychology, developmental psychology, and health science, to a large extent allowed for building strategies that effectively strengthen the protective factors that enrich the individual and environmental resources of young people²⁰. Factors, processes and mechanisms described by the concept of *resilience* are conducive to the positive functioning of the individual despite adversity and traumatic experiences they are struggling with or have struggled in the past²¹. The strategies used within this concept allow young people to develop resilient personalities, which translates into their overall ability to cope with both external and internal stressors flexibly and on the basis of resources²².

However, it should be remembered that the basic condition for building and strengthening individual psychological resources of the individual, enabling dealing with stressful situations and constructing a positive and satisfying life that takes into account the individual, specific needs of each person, is extensively organized support and constant access to specialists – psychologists, psychiatrists, pedagogues, therapists.

Conclusions

In May 2023, the World Health Organization announced the end of the COVID-19 pandemic, and thus also in Poland, from July 1 of that year, the state of epidemic threat was lifted. Over three years of functioning in the system of various sanitary regimes, including almost the complete closure of society at home and limiting all interpersonal contacts to the virtual world, must have brought many negative effects, among others, fear, uncertainty, anxiety faced by the whole society, including many young people who do not yet have

²⁰ B. Borys, *Zasoby zdrowotne w psychice człowieka*, „Forum Medycyny Rodzinnej” 2010, Vol. 4, No. 1, pp. 49–52.

²¹ K. Jarosz, *Profilaktyka pozytywna w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2019, p. 49.

²² A. Falewicz, *Prężność osobowości i jej rola w procesach radzenia sobie ze stresem*, „Studia Koszalińsko-Kołońskie” 2016, No. 23, p. 265.

properly developed skills of rational assessment of the surrounding reality and the ability to cope with situations that trigger individual crises. Therefore, it is necessary to provide support and effective assistance.

The analyzes presented in this publication and the research conducted as part of the “Psychological and pedagogical support program for students and teachers” allowed for the development of important recommendations for building a broad, multidimensional assistance system for children and youth²³.

First of all, it is very important to diagnose stress coping strategies by students, with particular emphasis on strategies in the area of helplessness and avoidance. This should be followed by strengthening young people’s constructive ways of coping with stressful situations, which will allow them to overcome the crises experienced by them. It is important, however, that this should be accompanied by offering systemic support (parents, teachers, peers) addressed especially to students with an increased sense of helplessness²⁴.

Support is also required by the modern parent who, wanting to create the proper environment for the comprehensive development of the child, should be able to develop their parental and educational competences.

A significant element of building an effective support system for children and youth is also providing professional support to teachers. An effective way of supporting pedagogues and developing their psychopedagogical skills in working with children and youth can be systematic supervision. Its aim would be the permanent development of pedagogues, taking into account the reflection on their own attitudes as well as the possibilities and limitations in organizing the process of care and upbringing that is favorable to young people. Supervision would also be an excellent opportunity to exchange experiences, due to which it would be possible to increase effectiveness in the area of carefully perceiving and analyzing the behavior of children and young people and reacting immediately in the event of a threat to their broadly understood well-being.

To sum up, psychopedagogical work in the (post)pandemic reality should be carried out in many ways and take into account the needs, possibilities, resources of both children and youth, as well as adults - tutors, pedagogues, teachers and parents.

²³ Compare: Raport z badań przeprowadzonych wśród młodzieży szkół ponadpodstawowych, Lublin 2021, p. 62, https://pwpp.uksw.edu.pl/wp-content/uploads/2022/02/Raport-z-badan-przeprowadzonych-wsrod-mlodziezy-szkol-ponadpodstawowych_1.pdf

²⁴ Ibid., p. 62.

BIBLIOGRAPHY

- Bandura A. (2007), *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bilicki T. (2020), *Jak pracować z uczniem w kryzysie w czasie pandemii COVID-19?*, w: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, EduAkcja, Warszawa 2020.
- Borys B. (2010), *Zasoby zdrowotne w psychice człowieka*, „Forum Medycyny Rodzinnej” 2010, t. 4, nr 1.
- Brzezińska A. (2007), *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Długosz P. (2021), *Trauma pandemii COVID-19 w polskim społeczeństwie*, Warszawa: CeDeWu.
- Falewicz A. (2016), *Prężność osobowości i jej rola w procesach radzenia sobie ze stresem*, „Studia Koszalińsko-Kołobrzeskie”, nr 23.
- Grzelak S., Żyro D. (2023), *Jak wspierać młodzież w niestabilnym świecie? Wyzwania i rekomendacje dla wychowania profilaktyki i ochrony zdrowia psychicznego po trudnych latach 2020–2022*, Warszawa: Instytut Profilaktyki Zintegrowanej, Raport-2023-Jak-wspierac-mlodziez-ONLINE_1.pdf (ipzin.org)
- Janus K. (oprac.) (2011), *Słownik pedagogiki i psychologii. Zagadnienia, pojęcia, terminy*, Warszawa: Buchmann Sp. s. o.o.
- Jarosz K. (2019), *Profilaktyka pozytywna w teorii i praktyce pedagogicznej*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Juszczyk-Rygallo J. (2016), *Socjalizacja dziecka jako proces kształtowania tożsamości*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 4 (42), <https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=484558>.
- Kokociński M. (2011), *Rola grupy rówieśniczej w procesie socjalizacji młodzieży*, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania w Poznaniu.
- Poleszak W., Kata G. (2022), *Czynniki chroniące i czynniki ryzyka w radzeniu sobie z pandemią Covid-19 w środowisku młodzieży szkolnej*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio Numer”, nr 4 (52).
- Pyżalski J. (2021), *Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, nr 20 (2), s. 96–97.
- Raport z badań przeprowadzonych wśród młodzieży szkół ponadpodstawowych, Lublin 2021, https://pwpp.uksw.edu.pl/wp-content/uploads/2022/02/Raport-z-badan-przeprowadzonych-wsrod-mlodziezy-szkol-ponadpodstawowych_1.pdf
- Tillmann K.J. (2006), *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wojtczuk A. (2020), *Pandemia koronawirusa – zmiana w świecie. Zagrożenia dla zdrowia psychicznego i szanse rozwojowe*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy”, nr 20 (13).

SUMMARY

The COVID-19 pandemic, due to its specificity – especially very strict sanitary regimes – has brought many negative effects in the area of the psychosocial functioning of society, including children and youth, which has translated into a significant deterioration of the mental condition of this social group.

KEYWORDS: (Post)pandemic challenges, pedagogical and psychological work with children and youth

STRESZCZENIE

Pandemia COVID-19, ze względu na swoją specyfikę – zwłaszcza bardzo rygorystyczne reżimy sanitarne – przyniosła wiele negatywnych skutków w obszarze psychospołecznego funkcjonowania społeczeństwa, w tym dzieci i młodzieży, co przełożyło się na znaczne pogorszenie stanu psychicznego tej osoby.

SŁOWA KLUCZOWE: postpandemiczne wyzwania, praca z dziećmi i młodzieżą

Edukacja ogólnotechniczna w systemie oświaty w Polsce – perspektywa funkcjonalnego analfabetyzmu technicznego młodych Polaków

General technical education in the educational system in Poland – a perspective on functional technical illiteracy among young Poles

DOI 10.25951/12959

Wstęp

Odkrycia dokonywane każdego dnia, powstawanie nowych technologii, tekstów kultury w tym kultury technicznej powodują, że podobnie jak w większości krajów europejskich i świata, również w Polsce toczą się wśród naukowców, dydaktyków i polityków nieustanne polemiki dotyczące kwestii: czego powinna uczyć współczesna szkoła. Szkoła ma przygotować młodzież do funkcjonowania w bardzo szybko zmieniającej się rzeczywistości kreowanej przez postęp naukowy i technologiczny. Musimy pamiętać, że szkoła nie ma przygotować ucznia tylko i wyłącznie do funkcjonowania tu i teraz, co samo w sobie jest bardzo trudnym zadaniem, lecz przede wszystkim do funkcjonowania w przyszłości. Zależnie od przyjętej ścieżki edukacyjnej, czyli od rozpoczęcia nauki w pierwszej klasie szkoły podstawowej do jej ukończenia na kolejnych etapach edukacyjnych (szkoła branżowa I stopnia, II stopnia, liceum, studia), dającej młodemu człowiekowi kończącemu edukację kompetencje zawodowe i społeczne pozwalające na sprawne funkcjonowanie na rynku pracy i w społeczeństwie (por. Wałat 2018, s. 166). Do funkcjonowania w niezbyt wprawdzie odległej przyszłości, ale przyszłości, którą dzisiaj jest coraz trudniej określić i przewidzieć. Przyszłe funkcjonowanie naszych dziadków, czy nawet ojców, było stosunkowo łatwe do przewidzenia ze względu na powolny postęp naukowo-techniczny. Wiedzę i umiejętności, które nabył dziadek naszego dziadka za młodu w zasadzie wykorzystywał przez całe swoje życie; podobnie było z naszymi dziadkami i ojcami. Dziś już nie wystarcza nauka na tu i teraz (Furmanek, Wałat 2019, s. 15–18). Współczesna szkoła wśród kompetencji, które rozwija u uczących się, kładzie także duży nacisk na wywołanie potrzeby i umiejętności uczenia się

przez całe życie (*lifelong learning*). Zwraca na to uwagę wielu autorów, między innymi: Clark (2006); Cristina, Emilia (2008); Balcerowicz (2018), Ridei, Bogutskii, Sholudiak (2018). Szczególnie dotyczy to wiedzy i umiejętności z zakresu „techniki”, które są nabywane przez uczniów i rozwijane w trakcie edukacji technicznej w edukacji wczesnoszkolnej i wyższych klasach szkoły podstawowej, ponieważ to właśnie postęp techniczny ma największy wpływ na kreowanie przyszłości społeczeństw.

Kształcenie ogólnotechniczne w Polsce i wybranych krajach Europy

W dokumentach polskiego Ministerstwa Edukacji Narodowej znajdujemy zapisy podkreślające konieczność kształcenia w zakresie technicznego rozumienia otaczającej nas rzeczywistości oraz rozwijania zainteresowań techniką wśród dzieci i młodzieży. Poniżej przytoczone zostały wybrane treści z podstawy programowej dla szkoły podstawowej po ostatniej reformie z 2017 roku.

Do najważniejszych zadań szkoły należy przygotowanie uczniów do sprawnego funkcjonowania w nieustannie zmieniającym się świecie. Gwarantować to może jedynie zrozumienie przez ucznia otaczającej go rzeczywistości oraz uzyskanie przez niego samodzielności w zdobywaniu wiedzy i realizowaniu wyznaczonych zadań. W miarę rozwoju społeczno-ekonomicznego coraz większą rolę odgrywa dobre przygotowanie techniczne uczniów umożliwiające świadome i bezpieczne korzystanie z rozwiązań technicznych, z którymi spotykają się w codziennym życiu, a także rozwijanie kreatywności i samodzielne tworzenie konstrukcji zgodnie z założonym wcześniej planem (od pomysłu do wytworu).

Uczniowie szkoły podstawowej powinni stać się świadomymi uczestnikami kultury technicznej, aby móc się odnaleźć w otaczającym ich świecie. Sprzyjają temu zajęcia z „techniki”, podczas których młodzi ludzie nabywają umiejętności analizowania najbliższego otoczenia od strony zastosowanych w nim rozwiązań technicznych, poznają je i zdobywają możliwość ich stosowania w codziennym życiu.

Reforma systemu oświaty z 2017 roku zaowocowała zmianą organizacji procesu kształcenia. Zamiast sześcioletniej szkoły podstawowej (w tym 3 lata edukacji wczesnoszkolnej w klasach I–III) i trzyletniego gimnazjum powrócono do ośmioletniej szkoły podstawowej, w której występują dwa etapy edukacyjne. I etap edukacyjny obejmujący klasy I–III szkoły podstawowej (edukacja wczesnoszkolna), II etap edukacyjny obejmujący klasy IV–VIII szkoły podstawowej. Zlikwidowano gimnazjum.

W szkole podstawowej na I etapie edukacyjnym edukacja realizowana jest w formie kształcenia zintegrowanego. Wśród wymienionych dziewięciu obszarów edukacji realizowane są również zajęcia z „edukacji technicznej”. Na II etapie edukacyjnym nauka szkolna realizowana jest z podziałem na przedmioty. Jednym z przedmiotów realizowanych na tym etapie w klasach IV–VI jest „technika”.

Głównym celem nauczania „techniki” jest opanowanie przez uczniów praktycznych metod działań technicznych poprzez realizację prostych projektów opartych na przetwarzaniu różnych materiałów przy użyciu odpowiednich narzędzi i urządzeń. Podczas praktycznej działalności uczeń wyrabia prawidłowe nawyki zachowań, które są konieczne w dorosłym życiu, w tym w życiu zawodowym. Ma możliwość działania na realnym stanowisku pracy uwzględniającym niezbędne wymagania bezpieczeństwa i higieny pracy. Działania praktyczne powodują, że „technika” staje się przedmiotem weryfikacji i wykorzystania w praktyce wiedzy poznanej już m.in. z zakresu matematyki, biologii, informatyki oraz fizyki. Na lekcjach „techniki” uczeń poznaje swoje predyspozycje, zainteresowania techniczne i zawodowe, odkrywa talenty i pasje techniczne. Przedmiot szkolny „technika” stanowi nieodzowny element łączący kształcenie ogólne i w przyszłości kształcenie zawodowe. To na tych zajęciach przyszli technicy i inżynierowie powinni odkrywać swoje predyspozycje (*Podstawa programowa... 2023*).

Przedmiot szkolny „technika” spełnia ważną rolę wychowawczą, uczy szacunku do wytwarzanych dóbr materialnych, a także kreuje postawy świadomego użytkownika urządzeń technicznych poprzez respektowanie zasad bezpieczeństwa i higieny pracy, obowiązującego regulaminu, poszanowanie mienia oraz poprzez realizację projektów współpracy w grupie. „Technika” przygotowuje dzieci i młodzież do sprawnego, odpowiedzialnego i bezpiecznego korzystania z urządzeń technicznych codziennego użytku oraz do radzenia sobie z ciągle zmieniającą się rzeczywistością techniczną (*Podstawa programowa... 2023*).

W klasach I–III edukacja techniczna należy do grona zajęć obowiązkowych, ale bez określonego wymiaru godzin. Podziału godzin dokonuje nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej prowadzący zajęcia z określoną klasą (*Rozporządzenia Ministra... 2023*). Dla edukacji technicznej określone zostały w podstawie programowej treści nauczania (wymagania szczegółowe).

Treści nauczania w klasach I–III, w których określono osiągnięcia ucznia:

1. W zakresie organizacji pracy, Uczeń:

- planuje i realizuje własne projekty/prace; realizując te projekty/prace współdziała w grupie;
- wyjaśnia znaczenie oraz konieczność zachowania ładu, porządku i dobrej organizacji miejsca pracy ze względów bezpieczeństwa;

- ocenia projekty/prace, wykorzystując poznane i zaakceptowane wartości: systematyczność działania, pracowitość, konsekwencja, gospodarność, oszczędność, umiar w odniesieniu do korzystania z czasu, materiałów, narzędzi i urządzeń;
 - organizuje pracę, wykorzystuje urządzenia techniczne i technologie; zwraca uwagę na zdrowie i zachowanie bezpieczeństwa, z uwzględnieniem selekcji informacji, wykonywania czynności użytecznych lub potrzebnych.
2. W zakresie znajomości informacji technicznej, materiałów i technologii wytwarzania, Uczeń:
- odczytuje podstawowe informacje techniczne i stosuje w działaniu sposoby użytkowania: materiału, narzędzi, urządzenia zgodnie z instrukcją, w tym multimedialną;
 - wykonuje przedmioty użytkowe, w tym dekoracyjne i modele techniczne, z zastosowaniem połączeń nierozłącznych (sklejanie klejem, wiązanie, szycie lub zszywanie zszywkami, sklejanie taśmą itp.), używając połączeń rozłącznych (spinięcie spinaczami biurowymi, wiązanie sznurkiem lub wstążką ozdobną), bez użycia kleju, taśm, zszywek (np. wybrane modele technik origami, modele kartonowe nacinane), z wykorzystaniem prądu elektrycznego (lampion, dekoracja świąteczna);
 - stosuje poznaną technologię przy wykonywaniu przedmiotów użytkowych lub montowaniu wybranych modeli urządzeń technicznych;
 - wykonuje przedmiot/model/pracę według własnego planu i opracowanego sposobu działania.
3. W zakresie stosowania narzędzi i obsługi urządzeń technicznych, Uczeń:
- wyjaśnia działanie i funkcję narzędzi i urządzeń wykorzystywanych w gospodarstwie domowym i w szkole,
 - posługuje się bezpiecznie prostymi narzędziami pomiarowymi, urządzeniami z gospodarstwa domowego, a także urządzeniami dostępnymi w szkole (*Podstawa programowa... 2023*).

Cele kształcenia przedmiotu „technika” w klasach IV–VI:

- I. Rozpoznawanie i opis działania elementów środowiska technicznego.
1. Postrzeganie elementów środowiska technicznego jako dobro materialne stworzone przez człowieka.
 2. Identyfikowanie różnorodnych elementów technicznych w najbliższym otoczeniu.

3. Klasyfikowanie elementów technicznych do określonej grupy (budowlanej, mechanicznej, elektrycznej, komunikacyjnej itp.).
4. Rozróżnianie elementów budowy wybranych narzędzi, przyrządów i urządzeń technicznych.
5. Wyjaśnianie działania wybranych narzędzi, przyrządów i urządzeń technicznych.
6. Wyszukiwanie i interpretacja informacji technicznych na urządzeniach i ich opakowaniach.
7. Określanie zalet i wad rozwiązań materiałowych i konstrukcyjnych zastosowanych do produkcji wytworów technicznych.
8. Wykrywanie, ocenianie i usuwanie nieprawidłowości w działaniu sprzętu technicznego.
9. Wyszukiwanie informacji na temat nowoczesnych dziedzin techniki, ciekawostek i wynalazków technicznych.
10. Projektowanie i konstruowanie modeli urządzeń technicznych z wykorzystaniem zestawów poliwalentnych.

II. Planowanie i realizacja praktycznych działań technicznych (od pomysłu do wytworu).

1. Rozpoznawanie potrzeby wykonania wytworu technicznego. Motywacja do działania. Analiza możliwości wykorzystania wykonanego wytworu.
2. Planowanie i wykonywanie pracy o różnym stopniu trudności.
3. Posługiwanie się rysunkiem technicznym, czytanie instrukcji słownej i rysunkowej podczas planowania i wykonywania pracy wytwórczej.
4. Opracowanie planu pracy (nazywanie czynności technologicznych, uzasadnianie potrzeby zachowania odpowiedniej kolejności czynności technologicznych, szacowanie czasu potrzebnego na wykonanie poszczególnych czynności).
5. Organizowanie stanowiska pracy (dobór narzędzi, przyrządów i urządzeń do obróbki danego materiału).
6. Poszanowanie zasad i norm regulujących proces wytwarzania wytworu technicznego (regulamin pracowni, zasady BHP, współpraca w grupie, kontrakt).
7. Komunikowanie się językiem technicznym.
8. Wyszukiwanie informacji na temat możliwości udoskonalenia działania realizowanego wytworu.
9. Przewidywanie skutków własnego działania technicznego, podejmowanie działań z namysłem i planem pracy.

10. Wartościowanie własnych możliwości w zakresie planowania, wykonywania i modernizacji tworzonych wytworów.
 11. Rozwijanie cech: dokładności, precyzji i ostrożności.
 12. Oszczędne i racjonalne gospodarowanie materiałami, czasem i własnym potencjałem.
 13. Poczucie odpowiedzialności za wyniki pracy grupowej.
 14. Samoocena realizacji zaplanowanego wytworu technicznego.
- III. Sprawne i bezpieczne posługiwanie się narzędziami i sprzętem technicznym.
1. Interpretacja informacji dotyczących bezpiecznej eksploatacji urządzeń technicznych i ich bezawaryjności. analiza instrukcji obsługi.
 2. Sprawne posługiwanie się podstawowymi narzędziami do obróbki ręcznej i mechanicznej, narzędziami pomiarowymi oraz urządzeniami domowymi.
 3. Przewidywanie zagrożeń z niewłaściwego użytkowania sprzętu technicznego.
 4. Analizowanie sytuacji zagrażających zdrowiu i życiu podczas pracy z narzędziami i urządzeniami. Procedura postępowania podczas wypadku przy pracy. Umiejętność udzielenia pierwszej pomocy przedmedycznej w typowych sytuacjach zagrożenia.
 5. Utrzymywanie ładunku na stanowisku pracy. Przestrzeganie zasad bezpieczeństwa i higieny pracy.
 6. Przyjmowanie postawy odpowiedzialności i ostrożności przy posługiwaniu się narzędziami i obsłudze urządzeń technicznych.
 7. Poszanowanie narzędzi, urządzeń, sprzętu technicznego oraz własnej pracy i pracy drugiego człowieka.
- IV. Dostrzeganie wartości i zagrożeń techniki w aspekcie integralnego rozwoju człowieka i poszanowania jego godności.
1. Rozpoznawanie osiągnięć technicznych, które przysłużyły się rozwojowi postępu technicznego, a tym samym człowiekowi (lżejsza praca, komfort życia).
 2. Charakterystyka zagrożeń występujących we współczesnej cywilizacji spowodowanych postępowaniem technicznym (wojny, terroryzm, zanieczyszczenie środowiska, zagrożenie zdrowia psychicznego i somatycznego itp.).
 3. Przewidywanie zagrożeń ze strony różnych wytworów techniki i urządzeń technicznych.

V. Rozwijanie kreatywności technicznej.

1. Poznawanie siebie oraz swoich predyspozycji do wykonywania zadań technicznych.
2. Rozwijanie zainteresowań technicznych.
3. Przyjmowanie postawy twórczej, racjonalizatorskiej.

VI. Przyjmowanie postawy proekologicznej.

1. Przyjmowanie postawy odpowiedzialności za współczesny i przyszły stan środowiska.
2. Kształtowanie umiejętności segregowania i wtórnego wykorzystania odpadów znajdujących się w najbliższym otoczeniu.
3. Ekotechnologie pomocne w ochronie środowiska.
4. Ekologiczne postępowanie z wytworami technicznymi, szczególnie zużytymi (*Podstawa programowa... 2023*).

Treści nauczania (wymagania szczegółowe) na II poziomie edukacyjnym dla przedmiotu „technika” zostały określone w głównych obszarach:

1. Kultura pracy.
2. Wychowanie komunikacyjne.
3. Inżynieria materiałowa.
4. Dokumentacja techniczna.
5. Mechatronika.
6. Technologia wytwarzania (*Podstawa programowa... 2023*).

Jak wynika z powyższych zapisów przedmiot „technika” ma pełnić bardzo ważną rolę w przygotowaniu do sprawnego, a przede wszystkim świadomego funkcjonowania młodego pokolenia we współczesnym bardzo nasyconym wszelkimi urządzeniami usprawniającymi i ułatwiającymi funkcjonowanie człowieka i w dorosłym życiu, czyli przyszłym jeszcze bardziej wysyconym dobrami technicznymi świecie. Ma także spowodować rozwój zainteresowań i pasji, o czym jest mowa w podstawie programowej, co z kolei ma spowodować wybór przez absolwentów szkół podstawowych dalszej ścieżki kształcenia zawodowego związanej z techniką szkoły branżowej I i II stopnia, studiów inżynierskich, dając tym samym kadry techniczne konieczne dla gospodarki opartej na wysokich technologiach, czyli osoby potrafiące obsługiwać i wykorzystywać w produkcji, naprawiać i konserwować już wyprodukowane dobra techniczne, ale co najważniejsze projektować nowe, nie istniejące jeszcze wytwory wysokich technologii. Zdaniem ustawodawcy ma to sprawić, że w przyszłości Polska stanie się liderem europejskim. Jak konieczne są to działania, świadczy raport *Strategia na rzecz odpowiedzialnego rozwoju do roku 2020 z perspektywą*

do 2030 r., opracowany na podstawie danych Eurostat (*Strategia... 2023*). Wynika z niego między innymi, że udział eksportu wyrobów wysokiej techniki w łącznym eksporcie dla wybranych rynków w 2015 roku w przypadku Polski wyniósł 8,5%. Średnia dla Unii Europejskiej wynosiła 17%. Wyrzuciły nas między innymi: Francja jako lider (21,6%), Wielka Brytania (16,7%), Czechy (15,4%), Węgry (15,2%), Niemcy (14,8%) oraz Słowacja (9,8%) (Gadomski 2017). Na dodatek wzrost naszego eksportu był głównie generowany przez napływ inwestycji zagranicznych, włączenie się przedsiębiorstw w łańcuchy kooperacyjne firm zachodnich i wykorzystanie niszy produkcyjnych przez polskie firmy, wykorzystanie atutów wspólnego rynku europejskiego oraz bliskość geograficzną i kulturową największych partnerów handlowo-biznesowych, inwestycje publiczne w czynniki konkurencyjności współfinansowane przez środki UE (infrastruktura transportowa, telekomunikacyjna, poprawa jakości środowiska, inne) (*Strategia... 2023*, s. 18). Widzimy tu, że duży wpływ miały czynniki zewnętrzne, a nie bezpośrednia konkurencyjność naszych technologii, nawet tych nie najnowszych.

W 2016 roku Polska była na 12 miejscu w Unii Europejskiej pod względem eksportu wysokich technologii (Mroczek 2017, s. 4).

Kolejnym wskaźnikiem rozwoju technologicznego może być indeks innowacyjności technologicznej. Według Bloomberg Innovation Index w 2019 Polska zajęła 23 miejsce na świecie, w 2020 było to już 25 miejsce (*Bloomberg... 2020*), w 2021 ponownie 23 (Kolasa 2023). W roku 2022 według Global Innovation Index uplasowała się na miejscu 38 (TL 2022), a w 2023 na 41 miejscu (Kolasa 2023).

Kraje Europy zachodniej, posiadające dużo większy potencjał technologiczny, pielęgnują i rozwijają kadry do dalszego skoku technologicznego. Przedmiot szkolny „technika” jest realizowany w dużo większym wymiarze niż w Polsce. Przykładowo we Francji występuje w trzech klasach na poziomie kształcenia ogólnego w wymiarze dwóch 45-minutowych zajęć tygodniowo (*Education... 2020*).

W Anglii – czwarte miejsce w Global Innovation Index 2023 (Kolasa 2023) – zajęcia „projektowanie” i „technologia” prowadzone są począwszy od szkoły podstawowej (etap I i II), przez gimnazjum (etap III), po liceum (etap IV) (*The national curriculum... 2023*, s. 7) – gdzie zajęcia takie są oferowane jako przedmiot do wyboru (*Cookies on GOV.UK 2023*). W niemieckojęzycznej społeczności kantonu Gryzoniu w Szwajcarii – pierwsze miejsce w Global Innovation Index 2023 (Kolasa 2023) – jednym z wiodących przedmiotów w szkole powszechnej są „zajęcia tekstylne i techniczne”, tworząc z zajęciami plastycznymi

czwarty obszar edukacyjny o nazwie „Gestalten”. W klasach I i II na przedmiot ten w tygodniowej siatce przeznaczono po 2 godziny tygodniowo. W III i IV klasie po 3 godziny, a w V i VI czas realizacji tych zajęć wynosi 2 godziny. Również w gimnazjum występuje przedmiot „zajęcia tekstylne i techniczne” w wymiarze 2 godzin tygodniowo we wszystkich trzech klasach (Kraszewski 2019, s. 93–94). Podobny wymiar godzin w tygodniowej siatce na zajęcia techniczne przeznaczono w niemieckojęzycznej społeczności kolejnego szwajcarskiego kantonu Fryburg (Kraszewski 2018, s. 56).

W Federacji Walonii i Brukseli (Belgia) w ramach wprowadzanej reformy podkreśla się konieczność wzmocnienia kształcenia politechnicznego i zaplanowano na „technikę” 3+2+2 godziny, począwszy od nauczania początkowego, na wszystkich klasach gimnazjum skończywszy (*Allongement...* 2023). W Nadrenii Północnej Westfalii Niemcy – ósme miejsce w *Global Innovation Index 2023* (Kolasa 2023) – „technika” nauczana jest od pierwszej klasy szkoły podstawowej do klasy VI. Następnie w gimnazjum jest jednym z przedmiotów do wyboru, na które uczniowie mają obowiązek uczęszczać (Kraszewski 2013, s. 21).

W krajach Europy zachodniej systemy edukacyjne często są nieco bardziej skomplikowane, nazewnictwo poszczególnych poziomów kształcenia jest nieco inne, a i sam przedmiot szkolny „technika” ma różne nazwy. Często jest także dzielony na różne obszary techniki, co znajduje odzwierciedlenie w nazwie przedmiotu na różnych poziomach edukacyjnych, np. w przykładzie niemieckim w klasach I–IV treści z techniki są realizowane na przedmiocie noszącym nazwę „nauka o rzeczach”, a potem na lekcjach o nazwie „technika” (Kraszewski 2013, s. 18–20). Podobnie jest w innych krajach. Jednak dla przejrzystości i czytelności rozważań nazewnictwo zostało przez autorów uproszczone i ujednolicone w odniesieniu do polskiego nazewnictwa. Nie zmienia to jednak w żaden sposób ogólnego obrazu, występowania i przeznaczonych godzin dla realizacji w szkole przedmiotu „technika”.

We wszystkich przytoczonych przykładach w podstawach programowych przedmiotu „technika” podkreśla się jego szczególne znaczenie w dzisiejszym wysoko technicyzowanym świecie – „jest źródłem niezbędnej wiedzy do pewnego wykonywania codziennych zadań i do skutecznego uczestnictwa w coraz bardziej technologicznym świecie” (*The national curriculum...* 2023, s. 180). Dzięki niemu uczniowie zaznajamiają się ze starszymi i najnowszymi osiągnięciami technicznymi z bliskiego i dalszego otoczenia w celu umiejętnego korzystania z urządzeń. Zauważa się także konieczność rozwijania słownictwa technicznego mającego duży wpływ na kompetencje komunikacyjne uczniów.

W przedmiocie szkolnym „technika” dostrzega się duży potencjał kształcący i wychowawczy, dzięki któremu uczniowie poznają zawody oraz reguły i zasady obowiązujące w naukach inżynierskich, kształtują się umiejętności organizacji pracy dotyczące np. przestrzegania zasad bezpieczeństwa i higieny pracy, używania narzędzi zgodnie z przeznaczeniem, społecznej użyteczności wytworów techniki itp. Uczniowie poznają w trakcie jego realizacji podstawowe czynności, narzędzia i urządzenia. Stanowi zatem niezbędne ogniwo w podejmowaniu decyzji przez uczniów wyboru dalszej drogi życiowej. Uczniowie po zakończeniu szkoły podstawowej decydują, w jakiej szkole chcą podjąć dalszą naukę, co często determinuje ich przyszłą karierę zawodową i społeczną.

W przytoczonej wyżej polskiej podstawie programowej także zauważa się duży potencjał i uzasadnioną ważność przedmiotu, jednak poświęca się zdecydowanie mniej godzin na realizację tych jakże ważnych celów edukacyjnych. Właściwie można mieć wrażenie, że wbrew zapisom w podstawie programowej przedmiot ten staje się coraz mniej ważny i stopniowo z każdą reformą coraz bardziej usuwany ze szkoły. Obecnie zajęcia techniczne są realizowane w klasach I–II szkoły podstawowej bez przydzielonych na nie godzin, co oznacza, że to nauczyciel decyduje, czy i w jakim wymiarze będzie realizowana edukacja techniczna. Znajduje to odzwierciedlenie w podręcznikach do edukacji początkowej, w których tematyka techniczna występuje mniej więcej raz na dwa-trzy miesiące. W klasach IV–VI szkoły podstawowej realizowane są po jednej godzinie tygodniowo w każdej klasie, co stanowi ułamek czasu na „technikę” w podanych przykładach kilku krajów europejskich. W całym cyklu kształcenia ogólnego przedmiot „edukacja techniczna” i „technika” występuje w wymiarze ok. 100 godzin. Należy dodać, że klasa VI szkoły podstawowej jest ostatnią, w której występuje przedmiot szkolny „technika”. W kontekście marginalizacji znaczenia tego przedmiotu, należy podkreślić, że integruje on w praktyczny sposób różne dyscypliny wiedzy, co jest niezwykle istotne z dydaktycznego punktu widzenia. Podobne elementy wiedzy i umiejętności politechnicznych wróciły do szkół „tylnymi drzwiami” pod nośną nazwą „edukacja STEAM”, którą lansuje między innymi rządowy program „Laboratoria Przyszłości”. Oczywiście robotyczna i programistyczna oprawa jest atrakcyjna i może inspirować do nauki poprzez zabawę i rozwój własnych zainteresowań. Warto jednak pamiętać, że idea twórczej integracji rozmaitych treści programowych, świadomość cyklu życia różnych artefaktów techniki, zrównoważonego rozwoju i aspektów ekologii od dawna leżą u podstaw tak niedocenianego przedmiotu jak „technika”. Wszak jest on spadkobiercą przedwojennych „prac ręcznych” i XIX-wiecznego skandynawskiego „slojdu” (Baron-Polańczyk 2023, s. 33–41; *Laboratoria...* 2023).

Refleksje

Ustawodawca podkreśla chęć i potrzebę budowania społeczeństwa i gospodarki opartej na innowacyjnych technologiach, a przede wszystkim rozwijania gałęzi przemysłu, dla których nowoczesne technologie są podstawą, np. energetyka oparta na odnawialnych źródłach energii, elektromobilność, przemysł lotniczy, okrętowy, zbrojeniowy itp. Dla nowoczesnego przemysłu konieczna jest kadra dobrze wykształconych robotników, techników i inżynierów. By móc kształcić taką kadre, konieczne jest rozwijanie zainteresowań i pasji związanych z techniką już od najmłodszych lat w szkole podstawowej, tymczasem po reformie polskiego systemu oświaty z 2017 roku znacznie zmniejszono wymiar realizowanego przedmiotu. Przed reformą „technika” była realizowana od IV do VI klasy szkoły podstawowej w wymiarze jednej godziny tygodniowo oraz w dwóch klasach gimnazjum po jednej godzinie, a zatem po reformie powinna być nauczana do VIII klasy szkoły podstawowej. Zlikwidowano jednak przedmiot w dwóch najstarszych klasach, zmniejszając jego ogólny wymiar łącznie o 60 godzin i pozostawiając jednocześnie wymagania, a nawet podnosząc ambicje posiadania dobrze wykształconej kadry technicznej wszystkich szczebli na potrzeby rozwoju nowoczesnej gospodarki i społeczeństwa. Należy jeszcze raz podkreślić, że nie ma „techniki” w ostatnich dwóch klasach szkoły podstawowej, po których uczniowie stoją przed dylematem, co mają ze sobą zrobić, jaką ścieżkę edukacyjną obrać, jaką wybrać szkołę średnią. Przedmiot, który ma wspierać orientację zawodową uczniów znika dwa lata wcześniej. Nie skupiając się wyłącznie na potrzebach rynku pracy, należy również wyeksponować znaczenie tego przedmiotu dla podnoszenia ogólnie pojętej kultury technicznej w społeczeństwie. Ostatnie klasy szkoły podstawowej to także okres dynamicznych zmian w życiu adolescentów, które zachodzą w permanentnym otoczeniu technologiami i mediami. Trudno wychować świadomych i odpowiedzialnych użytkowników tych technologii bez rozumienia podstawowych technicznych aspektów funkcjonowania otaczającej cywilizacji.

Zakończenie

Pomimo palącej potrzeby, szczytnych celów, zapisów w podstawie programowej, wraz z każdą reformą w polskiej szkole jest coraz mniej miejsca dla przedmiotu „technika”. Najpierw sukcesywnie zmniejszana była liczba godzin, a obecnie, po ostatniej reformie „technika” zniknęła z dwóch klas (VII i VIII)

szkoły podstawowej. Z klas, które stanowią zakończenie II etapu edukacyjnego, i są tym momentem życia uczniów, w którym decydują o dalszej ścieżce kształcenia i często o swojej ścieżce zawodowej. Nie liczymy na to, że próba wzbudzenia zainteresowań i pasji techniką w tak krótkim czasie szkoły podstawowej zagwarantuje dopływ pasjonatów techniki do szkół średnich o tym profilu, do szkół branżowych, a później na studia inżynierskie. Kolejnym problemem jest jakość kształcenia „techniki” w szkole podstawowej. Obecnie na palcach jednej ręki można policzyć ośrodki akademickie w Polsce kształcące nauczycieli „techniki”: Akademia Górniczo-Hutnicza i Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Politechnika Lubelska, Politechnika Poznańska, Karkonoska Akademia Nauk Stosowanych w Jeleniej Górze. W zasadzie nie jest jednak eksponowana tu specjalność nauczycielska, ale inżynierska, np.: odnawialne źródła energii, zastosowania informatyki w technice, inżynieria materiałowa i komputerowe wspomaganie inżynierii produkcji, programowanie w automatyce i robotyce, projektowanie aplikacji internetowych i mobilnych, fotografia i druk itp. Tylko jedna uczelnia w opisie sylwetki absolwenta wspomina o możliwości pracy w szkole jako nauczyciel techniki i informatyki.

Większość nauczycieli tego przedmiotu to absolwenci studiów podyplomowych z zakresu nauczania „techniki” w szkole. Podjęli tego rodzaju studia w pewnym sensie z przymusu uzupełnienia pensum niż z pasji i zainteresowań związanych z techniką w szerokim tego słowa znaczeniu. Są to głównie nauczyciele humaniści stanowiący 63% podejmujących studia, uczący języka polskiego, historii, muzyki, wychowania fizycznego, plastyki. Zdarzają się też nauczyciele przedmiotów ścisłych (37%): matematycy, fizycy, chemicy (co wynika z danych zgromadzonych przez jednego z autorów podczas niemal 20-letniego prowadzenia zajęć na studiach podyplomowych z dydaktyki techniki w różnych ośrodkach kształcenia nauczycieli województwa podkarpackiego i małopolskiego). Wydawać się może, że ta ostatnia grupa reprezentantów umysłów ścisłych całkiem niezłe orientuje się i przyswaja wiedzę techniczną. Niestety nie pokrywa się to z rzeczywistością. Grupa „humanistów” zaś w zasadzie wcale nie rozwija wiedzy merytorycznej ani umiejętności umożliwiających prowadzenie przedmiotu szkolnego „technika”. Nie ma zatem żadnej gwarancji podjęcia przez nich próby rozwijania rozumienia techniki i związanych z nią pasji o jakimkolwiek technicznym ukierunkowaniu poznawczym. Stąd też istnieje coraz większe niebezpieczeństwo funkcjonalnego analfabetyzmu technicznego, a w zasadzie jest już on obserwowalny wśród młodych Polaków. Coraz więcej absolwentów szkoły podstawowej podejmujących próbę kształcenia się w szkołach branżowych nie jest w stanie przyswoić treści ani

nabyć kompetencji technicznych pozwalających na wykonywanie zadań zawodowych na wysokim poziomie. Również obserwowany jest spadek jakości kształcenia na studiach inżynierskich.

Jako ostateczne podsumowanie można przywołać słowa Tadeusza Kotarbińskiego, polskiego filozofa, logika, etyka, nauczyciela i pedagoga: „Kraj, który by się technicznie zaniedbał, lub co gorsza programowo od techniki odwrócił, dobrowolnie skaże się na rolę służebną wobec innych narodów...” (Kapko 2010, s. 4; Kotarbiński 2003).

BIBLIOGRAFIA

- Allongement du tronc commun: si vous n'avez pas tout compris, c'est par ici*, https://www.rtbfb.be/info/belgique/detail_allongement-du-tronc-commun-si-vous-n-avez-pas-tout-compris-c-est-par-ici?id=10211387 (data dostępu: 17.04.2023).
- Balcerowicz B. (2018), *Chaos i edukacja społeczeństwa informacyjnego*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, 3, s. 90–95, doi:10.15584/eti.2018.4.11.
- Baron-Polańczyk E. (2023), *ISTEAM Workshops for Children and Youth – Projects Evaluation Report*, „International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies”, Vol. 10, No. 1, s. 33–41, doi:10.5604/01.3001.0053.9391.
- Bloomberg Innovation Index 2020*, <https://www.bloomberg.com/news/articles/2020-01-18/germany-breaks-korea-s-six-year-streak-as-most-innovative-nation> (data dostępu: 10.04.2020).
- Clark M.A. (2006), *Adult Education and Disability Studies. An Interdisciplinary Relationship: Research Implications for Adult Education*, „Adult Education Quarterly”, 56 (4), s. 308–322.
- Cookies on GOV.UK*, <https://www.gov.uk/national-curriculum/key-stage-3-and-4> (data dostępu: 17.06.2023).
- Cristina B., Emilia L. (2008), *Lifelong Learning in the Context of The New Lisbon Strategy*. „Annals of the University of Oradea”, Economic Science Series, 17 (1), s. 192–196.
- Education.gouv.fr*, <https://www.education.gouv.fr/cid80/les-horaires-par-cycle-au-college.html> (data dostępu: 14.02.2020).
- Furmanek W., Walat W. (2019), *Modelowanie kompetencji nauczyciela szkoły przyszłości*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, 1, 15–22, doi:10.15584/eti.2019.1.1.
- Gadomski W. (2017), *Polskie strategie rozwoju gospodarczego*, <https://www.obserwatorfinansowy.pl/tematyka/makroekonomia/polskie-strategie-rozwoju-gospodarczego/> (data dostępu: 13.02.2020).

- Strategia na rzecz Odpowiedzialnego rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.)*, <https://www.gov.pl/web/fundusze-regiony/informacje-o-strategii-na-rzecz-odpowiedzialnego-rozwoju> (data dostępu: 13.02.2020).
- Kapko J. (2010), *Tylem do techniki – wszystko zaczyna się od zabawek*, „PAUza Akademicka Tygodnik Polskiej Akademii Umiejętności”, nr 69, 4, http://www.pauza.krakow.pl/69_2010.pdf (data dostępu: 18.04.2022).
- Kolasa M. (2023), *Innowacyjność Polski. Zestawienie. Polski Fundusz Rozwoju*. https://pfr.pl/dam/jcr:089b2e2b-e453-43af-bf02-ff1593f1d5b5/PFR_Innowacje_202312.pdf (data dostępu: 3.12.2023).
- Kotarbiński T. (2003), *Dzieła wszystkie. Prakseologia 2*, Wrocław: Ossolineum.
- Kraszewski K. (2013), *Kształcenie ogólne i ogólnotechniczne w Nadrenii Północnej – Westfalii*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, 4–1, s. 17–25.
- Kraszewski K. (2018), *Kształcenie ogólne i ogólnotechniczne w systemie szkolnym społeczności niemieckojęzycznej kantonu Fryburg*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, 3, 51–59, doi:10.15584/eti.2018.3.5.
- Kraszewski K. (2019), *O systemie szkolnym i edukacji ogólnotechnicznej niemieckojęzycznej społeczności kantonu Gryzonia*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, 2, 89–97, doi:10.15584/eti.2019.2.12.
- Laboratoria Przyszłości*, <https://www.gov.pl/web/laboratoria>, December 2023.
- Mroczek W. (2017), *Udział dóbr wysokiej techniki w eksporcie polski na tle innych krajów unii europejskiej*, file:///C:/Users/Waldek/Downloads/UE.pl_2_2017.1%20(2).pdf (data dostępu: 5.04.2023).
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa Technika*, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-technika.pdf> (data dostępu: 12.04.2023).
- Ridei N., Bogutskii I., Sholudiak A. (2018), *State and Perspectives of Development of the European Space of Education and Science: the System of Scientific Knowledge for a Period of Life*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, 4, 424–431, doi:10.15584/eti.2018.4.62.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół*, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU-20190000639/O/D20190639.pdf> (data dostępu: 12.04.2023).
- The national curriculum in England Key stages 1 and 2 framework document*, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/425601/PRIMARY_national_curriculum.pdf (data dostępu: 17.06.2023).
- TL (2022), *Oto najbardziej innowacyjne kraje świata*, <https://forsal.pl/gospodarka/artykuly/8566171,najbardziej-innowacyjne-kraje-swiata-ranking.html> (data dostępu: 11.08.2023).

Walat W. (2018), *Rozumienie pojęcia pracy zawodowej przez uczniów szkoły podstawowej – sprawozdanie z badań*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, 3, 165–171, doi:10.15584/eti.2018.3.23.

STRESZCZENIE

W artykule dokonano charakterystyki podstawy programowej przedmiotu technika dla szkoły podstawowej, a w szczególności miejsca i roli edukacji technicznej w polskim systemie oświaty. Przedstawione zostały założenia i konieczność kształcenia technicznego na poziomie ogólnokształcącym oraz krótka, krytyczna analiza podjętych działań, które miały na celu podniesienie jakości kształcenia ogólnotechnicznego, oraz sprzyjaniu rozwojowi zainteresowań i pasji technicznych wśród uczniów szkół podstawowych, a w rzeczywistości w ocenie i odczuciu autorów, ale i wielu specjalistów w tej dziedzinie prowadzi do dalszego umniejszenia roli techniki jako przedmiotu szkolnego. Konsekwencją tego może być, a może nawet już jest doprowadzenie do zapaści kształcenia technicznego i inżynierskiego w Polsce i powszechnego analfabetyzmu funkcjonalnego dorastającego pokolenia Polaków. Pierwsze symptomy są już obserwowalne u młodego pokolenia. Dla porównania podano również sposób realizacji przedmiotu technika we Francji, kantonie Gryzonia w Szwajcarii, Walonii i Brukseli w Belgii, Nadrenii Północnej Westfalii w Niemczech.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja techniczna, nauczanie techniki, reforma systemu edukacji, dydaktyka techniki, analfabetyzm techniczny.

SUMMARY

The article characterizes the core curriculum for the subject of technology for elementary school, and in particular the place and role of technical education in the Polish educational system. The assumptions and necessity of technical education at the general education level are presented, as well as a brief critical analysis of the measures taken to improve the quality of general technical education and to foster the development of technical interests and passions among elementary school students, and in fact, in the opinion and feeling of the author, but also many specialists in the field, leads to a further diminution of the role of technology as a school subject. The consequence of this may be, and may even already be, leading to the collapse of technical and engineering education in Poland and widespread functional illiteracy of the growing generation of Poles. The first symptoms are already observable in the younger generation. For comparison, the way the subject of technology is

implemented in France, the canton of Grisons in Switzerland, Wallonia and Brussels in Belgium, and North Rhine-Westphalia in Germany are given.

KEYWORDS: technical education, teaching technology, education reform, technology didactics, technical illiteracy.

WALDEMAR LIB – Uniwersytet Rzeszowski
EUNIKA BARON-POLAŃCZYK – Uniwersytet Zielonogórski

Pedagogika / Pedagogy
Przysłano do redakcji / Received: 15.12.2023
Data akceptacji do publikacji / Accepted: 20.12.2023

Teatr studencki jako katalizator sił społecznych w środowisku akademickim – rozważania teoretyczne

Student theatre as a catalyst of social forces in the academic environment – theoretical considerations

DOI 10.25951/12960

Wprowadzenie

W świecie zdominowanym przez hiperszybki rozwój technologiczny i nieustającą globalizację, wyzwania stawiane przed społeczeństwem są bardziej złożone niż kiedykolwiek wcześniej. Wraz z postępowaniem technologicznym pojawiają się nowe możliwości, ale także nowe zagrożenia, w tym sztuczna inteligencja. Globalizacja natomiast przynosi ze sobą korzyści w postaci łatwiejszego dostępu do dóbr i usług z całego świata, ale jednocześnie stawia wyzwania związane z równością społeczną, ochroną środowiska i zachowaniem kulturowej różnorodności. W XXI wieku człowiek coraz częściej jest uprzedmiotowiony, a jego wartość jest mierzona przez pryzmat wydajności, konsumpcji i zgodności z oczekiwaniami społecznymi, zamiast poprzez jego indywidualność, empatię i osobiste aspiracje. Należy jednak pamiętać o zdolności ludzkości do adaptacji i przewyższania trudności, co stanowi przeciwwagę dla takich pesymistycznych wizji. Ważnym z punktu widzenia niniejszych rozważań jest podejście skoncentrowane na aktywizowaniu, wyzwalaniu sił społecznych i przetwarzaniu chociażby najmniejszych elementów kultury, „nanokultur” w celu budowania środowisk lokalnych. Przykładem środowiska lokalnego jest środowisko akademickie i działające w nim teatry studenckie, które stanowić będą podłoże do dalszych rozważań teoretycznych w niniejszym artykule.

Kultura studencka – teatr studencki

Człowiek nieustannie znajduje się pod wpływem „otaczających go przedmiotów, urządzeń, ustalonych sposobów wychowania, zwyczajów itp., a więc kultury, która ustala w środowisku wychowania systemy

wartości, a także wzory zachowania, czyli reagowania na określone sytuacje oraz pewne modele, czyli ideały (...) ustalone wzory kulturowe zachowań stanowią o regularności życia społecznego i jego porządku” (Szczepański 1970, s. 93–102). Andrzej Czerkowski (1992, s. 442) kulturę traktuje jako czynnik prowadzący do integracji mniejszych i większych społeczności. Każde pokolenie wnosi do kultury nowe „wzorce i wartości, które asymilują z już istniejącymi (...) swoista możliwość asymilacji nowych idei, norm wzorców postępowania przez kulturę stanowi o dynamicznym i nieprzerwanym jej rozwoju” (s. 443). Rozwój kulturalny człowieka, zdaniem Anny Przeclawskiej (1986, s. 204), dokonuje się poprzez „proces uczestniczenia w kulturze symbolicznej, organizowanej w taki sposób, aby zachowany był stosunek dwustronny: odbieranie i współtworzenie kultury (...) im większy jest współudział uczestników w tworzeniu wartości kultury, tym pełniejsze (...) jest odbieranie treści przez nią przekazywanych”. Zatem kultura jest dynamicznym, interaktywnym systemem, który jest nie tylko przekazywany, ale również współtworzony przez jej uczestników. Istotny jest jej wpływ na społeczną integrację oraz rozwój indywidualny i zbiorowy.

Kultura studencka w tym kontekście ma niezwykle bogatą tradycję, gdyż jej początków należy upatrywać wraz z powstaniem pierwszych ośrodków akademickich (Chudziński 2011). W Polsce była często określana mianem reliktu czasów PRL-u i wiązała się nierozłącznie ze studenckim ruchem teatralnym (Nowicka-Zagórów 2018), który obejmował „spontanicznie organizowane zespoły młodzieży akademickiej, uprawiające różne formy działalności teatralnej (inscenizacje dramatu, kabaret, montaże poetyckie i publicystyczne, spektakle z pogranicza różnych sztuk); stanowiły szczególną platformę wypowiedzi na tematy polityczne, społeczne i światopoglądowe młodego pokolenia” (Wysińska, Semil 1980, s. 323–324). Po przemianie ustrojowej w roku 1989 kultura studencka straciła swoją wyrazistość i tożsamość, ustępując miejsca wzorcom, jakie niosła za sobą kultura popularna. W XXI wieku niezbędne stało się redefiniowanie pojęcia kultury studenckiej, czerpiącej z bogatych tradycji uniwersyteckich i określenie jej znaczenia w środowisku akademickim. Z raportu „Kultura studencka. Diagnoza kierunków rozwoju kultury studenckiej w Polsce” (2020) wynika, że młodzież akademicka kulturę studencką rozumie najczęściej jako aktywność w czasie wolnym; cechy społeczności studenckiej, jej dorobek i sposób funkcjonowania oraz jako wszechstronny rozwój, kształtowanie osobowości i ekspresję twórczych zainteresowań. Kultura studencka kojarzy się również młodzieży ze spontanicznymi imprezami i jest formą integracji młodych ludzi (s. 23–24). Niniejsze badania korespondują z badaniami przeprowadzonymi przeze mnie w roku 2005 i zaprezentowanymi w rozprawie „Teatr studencki jako czynnik

rozwoju kultury” (2006). Studenci określali najczęściej kulturę studencką jako: działalność artystyczno-kulturalną studentów (realizowaną przez studentów, uczelnię) obejmującą różne inicjatywy i organizacje; zespół norm, zasad i wartości, kultura osobista i sposób życia; ogół zjawisk (społecznych) wpływających na rozwój studentów oraz organizację czasu wolnego, rozrywkę. W efekcie zarysowanych powyżej badań należy uznać, że każdy student staje się członkiem kultury studenckiej i jednocześnie wpływa w mniejszym lub większym stopniu na jej kształtowanie i rozwój. Warto podkreślić jest również zaangażowanie studentów w kreowanie kultury studenckiej poprzez uczestnictwo w agendach kulturalnych, tj. zespołach pieśni i tańca, chórach, teatrach itp.

Aleksander Kamiński (1978, s. 327–335) wskazał na pięć ponadczasowych motywów uczestnictwa młodych ludzi w zespołach amatorskich, tj. motyw instrumentalnej użyteczności (zaspokajanie rozbudzonych zainteresowań przez jednostkę/grupę osób), pragnienie samourzeczywistnienia (zaspokajanie potrzeb wyższego rzędu, w tym potrzeby samorealizacji, która prowadzi do zdobywania wiedzy, poprzez ekspresję artystyczną, sztukę poprzez doświadczenia kreatywne, czyli twórczość), motyw współżycia koleżeńskiego (satysfakcja z kontaktów interpersonalnych zachodzących w grupie; potrzeba przynależności – afiliacji), motyw kompensacyjny (potrzeba uzupełnienia „braków” poprzez uzdolnienia zastępcze) i motyw aktywności społecznej (wpływ grupy na własne środowisko, poprzez upowszechnianie wzorów kultury i możliwości innego spędzania czasu wolnego).

Teatr studencki – trudności semantyczne

Początek teatrów studenckich w Polsce to lata 50. ubiegłego stulecia. Niektórzy badacze (m.in. Juliusz Tyszke) zmierzch teatru studenckiego datują na rok 1989, późniejsze jego formy nazywając teatrem alternatywnym. W rzeczywistości alternatywa jest bardzo pojemnym określeniem mieszczącym w sobie różnorodność, inność i nieokreśloność grup do niej przynależących. Takie podejście do pojęcia teatru studenckiego powoduje jego terminologiczne rozmycie i zagubienie przynależności środowiskowej. Teatr studencki wyrażał bunt wobec kultury i życia, tworząc własny teatr polemizował jednocześnie ze sceną i widzom. Studenckie zespoły teatralne okresu PRL-u odgrywały istotną rolę w kształtowaniu opinii i nastrojów społeczeństwa. Jan Roslan (1978) na łamach miesięcznika „Warmia i Mazury” pisał, iż „cechą teatru studenckiego było i pozostało niezmiernie szybkie reagowanie na zmiany polityki kulturalnej

i społecznej (...) teatr studencki był głosem pokoleniowej świadomości. Zaangażowanie w aktualne realia codzienności, reprezentowanie poglądów całego młodego pokolenia, to główna dominanta studenckiego zespołu teatralnego". Współczesny teatr studencki jest inny niż ten sprzed siedemdziesięciu laty, a odróżnia się wolnością słowa i środków wyrazu. Problematyka podejmowana przez młodych ludzi, o której pisał J. Roslan, jest wciąż aktualna, będąc reakcją na otaczającą nas rzeczywistość i jej kontestacją. Z badań przeprowadzonych przeze mnie w 2005 roku wynika, że teatr studencki w opinii studentów rozumiany jest najczęściej jako: teatr realizowany przez studentów (dla studentów), często działający przy uczelni; działalność amatorska, grupa studentów realizująca swoje pasje i zainteresowania, doskonaląca swój warsztat aktorski; klub, ośrodek, koło, organizacja, grupa ludzi (studentów) oraz działalność artystyczna studentów. Opierając się na powyższych analizach, teatr studencki należy rozumieć jako formę działalności artystycznej studentów skierowanej na doskonalenie warsztatu aktorskiego, zorganizowanej w postaci formalnej/niefORMALNEJ grupy działającej najczęściej przy uczelni wyższej. Na mapie uczelni wyższych działają i wciąż powstają nowe teatry studenckie, które tworzą przestrzeń do eksploracji sztuki i wyrażania kreatywności poprzez działania teatralne oraz przeobrażania środowiska akademickiego.

Wiesław Theiss w swoich rozważaniach wskazał na trzy zasady animacji środowiskowej, które wpisują się w przestrzeń animacji środowiska akademickiego, tj. „zasadę wżywania w środowisko – wstępny warunek działalności animacyjnej w środowisku małej ojczyzny oparty na poznaniu systemów, norm, wartości, ideałów i więzi (...); zasadę wspólnego planowania pracy – znajomość potrzeb i lokalnych sił społecznych, a także wyznaczników wynikających z celów, środków i wykonawców określonego projektu/programu; prowadzi do odpowiedzialności wszystkich uczestników za realizację wyznaczonego celu (...); zasadę dialogu środowiskowego – polega na akceptacji stanowisk i racji wszystkich uczestników programu, w oparciu o zaufanie, szacunek, wrażliwość, zrozumienie, co prowadzi do solidarności społecznej i rozwoju wspólnotowości” (Theiss, Skrzypczak 2006, s. 13).

Teatr jako katalizator sił społecznych

We wspieraniu środowiska, w tym środowiska akademickiego, istotną rolę odgrywa aktywizowanie sił ludzkich otoczenia (Kawula 2001, s. 53), rozumianych jako „zespół określonych czynników i wartości funkcjonujących w środowisku,

w postaci jednostkowych lub zbiorowych, jawnych lub ukrytych uzdolnień wyrażających się w działaniu” (Radlińska 1961, s. 33). Helena Radlińska (s. 368) podkreślała, że fundamentem teorii sił społecznych są uzdolnienia oraz cechy jednostek i grup wyrażających się w działaniu w każdej dziedzinie życia. Kategoria sił społecznych, jak podkreśla Ewa Marynowicz-Hetka (2007, s. 70), odnosi się do procesu reorganizacji środowiska życia ludzi, grup i społeczności w oparciu o ich siły własne. W pobudzaniu sił społecznych (zob. Piekarski 2017, s. 68–71), jak zauważa Andrzej Olubiński, ważną rolę odgrywają normy i reguły postępowania praktycznego, czyli „1. szacunek dla wartości każdej osoby oraz tworzenie warunków i możliwości realizacji jej rozwojowego potencjału; 2. uznanie osoby ludzkiej za autonomiczny, aktywny, twórczy, podmiot zmian; 3. przekonanie o postępie moralnym dokonującym się w wyniku przemian społeczno-gospodarczych oraz rozwoju humanistycznej demokracji; 4. wiara w pozytywną zmianę środowiska poprzez uruchomienie tkwiących w nim sił; 5. wzbogacanie życiowych doświadczeń wychowanków oraz ich współuczestnictwo, partnerstwo i zaangażowanie w rozwiązywanie problemów; 6. ukierunkowanie sił społecznych na przeobrażanie środowiska i wpływanie na zdarzenia” (cyt. za: Cudowska 2017, s. 205–206). Teatr studencki służy rozwojowi człowieka. Może on wychowywać swą publiczność w nawyku „myślenia o potrzebie stosowania kategorii etycznych w życiu, może służyć propozycjami w tym względzie, które miałyby charakter luster – pozwalających każdemu na przejrzenie się i zobaczenie swego własnego, prawdziwego oblicza” (Hausbrandt 1982, s. 81). Zdaniem Henryki Witalewskiej (1987, s. 16) teatr jest „rzeczą ludzką”, ponieważ na scenie „odbywa się uogólnienie losu ludzkiego (...) dzięki «masce» można pokazać pełnego człowieka w całej gamie jego wzlotów i upadków – po prostu «wszystko co ludzkie»”. W tej perspektywie teatr studencki jest bodźcem silnie oddziaływującym na widza i aktora, stanowiącym nośnik norm i reguł postępowania w znaczeniu wartościowym, przy jednoczesnym eliminowaniu lub zapobieganiu czynnikom ryzykownym. Tak postrzegana działalność teatralna jest środowiskiem aktywizującym, wyzwalającym potencjały sił ludzkich zarówno w sferze indywidualnej, jak i zbiorowej. Teatr może niezwykle silnie oddziaływać na całego człowieka, „przyczynić się do tego, by człowiek współczesny stawał się pełniejszy, bardziej rozumny i wrażliwy (...) [by] wychowywać człowieka w człowieku (...) tworzyć «człowieka w człowieku»” (Witalewska 1987, s. 52–53). W tej perspektywie teatr staje się potencjałem sił społecznych, które opierają się na konsekwencji w działaniu, postawach i umiejętnościach, dążąc do sprostania często niełatwym wymaganiom, jakie stawia przed nami życie.

W ostatnim czasie ważnego znaczenia w pracy środowiskowej nabiera orientacja związana z empowermentem, określanym jako upełnomocnienie (Gulczyńska, Granosik 2014, s. 16) lub „budzenie sił ludzkich” w rezultacie oddziaływań środowiskowych, skierowanych do poszczególnych ludzi lub grup (Marynowicz-Hetka 2007, s. 71, cyt. za: Szmagalski 1994). Ole Peter Askheim wskazał, że empowerment „obejmuje wymiar indywidualny i strukturalny (...) [pierwszy] odnosi się do działań i procesów mających na celu zwiększenie kontroli jednostki nad własnym życiem, wyposażenie jej w większą wiarę w siebie, lepsze postrzeganie samej siebie, wzbogaconą wiedzę i umiejętności (...) [drugi, strukturalny] odnosi się do struktur społecznych, barier i reakcji kontroli nad własnym życiem (...)” (cyt. za: Szmagalski 2007, s. 414).

Praktycznych źródeł empowermentu można również szukać w koncepcji edukacji środowiskowej W. Theissa (1996), która koncentruje się wokół idei wszechstronnej i ustawicznej edukacji oraz partycypacji sektora pozarządowego, wspierających rozwój społeczeństwa, uwidoczniiony w postaci różnorodnych form aktywności kształtujących tożsamość społeczną i autonomię obywateli (tamże, s. 72). E. Marynowicz-Hetka wskazuje na aktywności i procesy, które odnoszą się do edukacji środowiskowej: 1. *community work*, czyli wsparcie edukacyjne i organizacyjne jednostek oraz grup za pośrednictwem pracy środowiskowej; 2. *empowering*, to odkrywanie lokalnych zasobów i sił oraz pozytywnych czynników środowiska, tzw. wzmacnianie społeczne; 3. *community action* – łączenie ludzi/grup w celu podejmowania działań środowiskowych; 4. *community development*, czyli działań, które w przyczyniają się do rozwoju środowiska lokalnego (tamże, s. 72).

Społeczne zadanie teatru, w tym teatru studenckiego, polega na jego czynnościach uspołeczniających. Jak podkreśla Aleksander Hertz, „istotny jest tu fakt gromady ludzkiej, która żyje w atmosferze wzruszeń, dostarczanych przez scenę (...) stale zachodzi tu proces uspołeczniania się przez wspólność wzruszeń, przez poddawanie się tym samym autorytetom, przez przejmowanie tych samych wzorów obyczajowych, estetycznych itp. Wielostronność oddziaływania teatralnego sprawia, że sięga ono do różnych stron osobowości ludzkiej, że może zaspokajać różnorodne potrzeby, dążenia kompensacyjne, nadawać formę i wyraz różnorodnym postawom i oczekiwaniom” (Hertz 1978, s. 35).

Uczelnie wyższe kulturę studencką koncentrują najczęściej wokół akademickich ośrodków kultury, które stanowią doskonałą przestrzeń do rozwoju zainteresowań i pasji studentów. W perspektywie kilkudziesięcioletnich doświadczeń związanych z aktywnym uczestnictwem w życiu kulturalnym studentów w obszarze teatralnym i animacyjnym zauważam stały progres w zakresie odkrywania

zasobów lokalnych, z których młodzież akademicka może korzystać, tj. bazy lokalowej (pomieszczeń do realizacji prób, prezentacji spektakli teatralnych), wsparcia technicznego, merytorycznego i organizacyjnego, promocji w mediach uczelni oraz wsparcia finansowego. Młodzież akademicka tworzy lub dołącza do już istniejących zespołów/ grup teatralnych i poprzez proces asymilacji w oparciu o uzdolnienia i cechy ujawnione bądź odkryte przez jednostki/ grupę wyraża je w działaniach społeczno-kulturalnych – siłach działania społecznego. Teatr studencki wraz ze zmianą pokoleniową nieustannie się przekształca i poszukuje nowych środków wyrazu, dostosowując się do zmieniającej się rzeczywistości i trendów kulturowych. Wciąż żywe i niezmiennie od lat pozostają treści, kwestie zawierane w spektaklach i innych zdarzeniach parateatralnych. Z badań przeprowadzonych przeze mnie w roku 2005 wynika, że najczęściej typowanymi problemami podejmowanymi w spektaklach przez teatry studenckie były: 1. problematyka aktualna, dotycząca życia codziennego młodych ludzi i studentów oraz współczesnych trudności i problemów życiowych; 2. zróżnicowana i uniwersalna; 3. kontakty społeczne i relacje interpersonalne; 4. relaks i rozrywka. Spoglądając na repertuar teatrów studenckich ostatnich piętnastu lat, odnoszę wrażenie, że nadal teatry studenckie eksplorują te same przestrzenie, jednak mówią innym językiem niż poprzednie pokolenie. Teatr studencki powstał z potrzeby jednostek o podobnych zainteresowaniach, chcących tworzyć nieszablonowe zdarzenia teatralne, w których mówić będą o tym, co jest dla nich ważne i oplatając to w konwencji dramatu, komedii, farsy itp. Taki wymiar teatru sprzyjać będzie wspieraniu młodego pokolenia w próbie zrozumienia świata i niepozostawiania w nim samotnym, a w konsekwencji budowania lub pobudzenia takich sił, które sprzyjać będą reorganizacji środowiska oraz przekształcania jednostek i grup społecznych.

Koncepcja sił społecznych, którą zaproponowała H. Radlińska i dalej rozwijana przez pedagogów społecznych stanowi również punkt wyjścia do budowy i przetwarzania kultury studenckiej, w tym działających teatrów studenckich. Procesy zachodzące w środowisku akademickim z perspektywy aktywności teatralnej dokonują się w dwóch płaszczyznach:

- a. indywidualnej, uwidocznionej w zmianach w trzech podstawowych elementach struktury JA: poczuciu tożsamości (kim jestem), poczuciu własnej wartości (jaki jestem, ile jestem wart), poczuciu kontroli (co potrafię, mogę, umiem, do czego jestem zdolny);
- b. grupowej, określonej poprzez więzi społeczne, przejawiające się w poczuciu łączności, przynależności grupowej i działaniu na rzecz realizacji wspólnych celów, na rzecz przekształcania środowiska lokalnego w oparciu o siły społeczne.

Zamiast podsumowania

Teatr studencki, pomimo że jest pozornie małym ogniwem w szerszym kontekście społecznym, odgrywa znaczącą rolę jako katalizator sił społecznych w środowisku akademickim. Stanowi nie tylko miejsce, gdzie młodzi artyści mogą odkrywać i rozwijać swoje umiejętności aktorskie czy twórcze, ale także platformę, na której odbywa się dialog społeczny, mobilizacja do zmiany i refleksja nad otaczającą nas płynną rzeczywistością. W tej rozległej sieci społecznej teatr studencki obok innych inicjatyw społeczno-kulturalnych stanowi swego rodzaju „serce” kultury studenckiej – pulsujące życiem i energią oraz odwagą w wyrażaniu siebie i rozbudzaniu sił społecznych tkwiących w środowisku akademickim.

Kultura studencka, w tym szczególnie teatr studencki, pełni ważną rolę jako katalizator sił społecznych na uniwersytetach i w społecznościach akademickich. Wymiar ten manifestuje się poprzez zdolność teatru do mobilizowania studentów, inspirowania ich do działania i eksploracji nowych idei oraz kształtowania ich świadomości społecznej i politycznej.

Kultura studencka obejmuje różne formy aktywności i wyrazu, które charakteryzują życie studenckie. Teatr studencki, jako jedna z najbardziej dynamicznych form tej kultury, dostarcza platformy dla studentów do wyrażania swoich myśli i uczuć, często w odpowiedzi na bieżące wydarzenia społeczne, polityczne czy kulturalne. W taki sposób teatr staje się żywym archiwum generacyjnych nadziei, frustracji i aspiracji.

Teatr studencki oferuje unikalne możliwości nie tylko do rozwoju osobistego i artystycznego, ale również do zaangażowania społecznego. Przedstawienia często dotyczą ważnych i kontrowersyjnych tematów, co sprzyja dyskusji i refleksji wśród młodych ludzi. Poprzez satyrę, dramat, a także eksperymenty formy, teatr studencki może kwestionować istniejące normy i wartości, stawiając pytania o sprawiedliwość, równość i ludzką godność.

Roli teatru studenckiego jako katalizatora sił społecznych nie można lekceważyć. Teatr stwarza przestrzeń, w której studenci mogą zbierać się i tworzyć wspólnoty oparte na zainteresowaniach i przekonaniach. Dzięki temu, uczelniane grupy teatralne często stają się inkubatorami dla przyszłych liderów i aktywistów, którzy przenoszą zdobyte umiejętności komunikacyjne i krytycznego myślenia poza mury uczelni. To z kolei wpływa na szersze zmiany społeczne, gdyż studenci, wychowani w duchu krytycznym i kreatywnym, stają się bardziej świadomymi i zaangażowanymi obywatelami.

Podsumowując, kultura studencka, a szczególnie teatr studencki, służy nie tylko jako źródło rozrywki i edukacji, ale również jako ważny katalizator spo-

łeczny, kształtujący postawy, wartości i działania młodego pokolenia. Dzięki temu teatr studencki nie tylko wzbogaca życie kulturalne na uczelniach, ale również przyczynia się do budowania bardziej świadomej i zaangażowanej społeczności akademickiej.

BIBLIOGRAFIA

- Chudziński E. (red.) (2011), *Kultura studencka. Zjawisko–twórcy–instytucje*, Kraków: Wydawnictwo Skleniarz.
- Cudowska A. (2017), *Twórcze orientacje życiowe. Zdrowie i dobrostan*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Czerkawski A. (1992), *Kultura jako swoisty środek komunikowania międzypokoleniowego*, w: *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku*, pod red. A. Radziejewicza-Winnickiego, Katowice: ZSPM-Press.
- Gulczyńska A., Granosik M. (red.) (2014), *Empowerment w pracy socjalnej: praktyka i badania partycypacyjne*, Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Hausbrandt A. (1982), *Elementy wiedzy o teatrze*, Warszawa: WSiP.
- Hertz A. (1978), *Zadania społeczne teatru*, w: *Wprowadzenie do nauki o teatrze*, pod red. J. Degler, t. III, Wrocław: Uniwersytet Wrocławski.
- Kamiński A. (1978), *Studia i szkice pedagogiczne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kawula S. (2001), *Dylematy pedagogiki społecznej na koniec XX wieku*, w: E. Trempała, M. Cichosz (red.), *Pedagogika społeczna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*, Olecko: Wszechnica Mazurska.
- Kolasa-Nowak A., Stawicki A., Pastuszko I., Woźniak-Kostecka I. (2020), *Kultura studencka. Diagnoza kierunków rozwoju kultury studenckiej w Polsce*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kurkowski C. (2006), *Teatr studencki jako czynnik rozwoju kultury*, Olsztyn (rozprawa doktorska).
- Marynowicz-Hetka E. (2007), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Przeclawska A. (1986), *Młodzież i kultura – próba aktualizacji spojrzenia*, w: *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka. Konferencja w Jabłonnie k. Warszawy w dniach 6–8 listopada 1982 r.*, pod red. B. Suchodolskiego, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Nowicka-Zagórow K. (2018), *Student to ma klawe życie – o mitologizacji teatralnego ruchu studenckiego*, „Media Biznes Kultura”, 2 (5).
- Piekarski G. (2017), *Teoretyczne podstawy wolontariatu (w polu pracy socjalnej) w koncepcjach działania społecznego*, „Praca Socjalna”, 1 (32).
- Radlińska H. (1961), *Pedagogika społeczna*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

- Roslan J. (1978), *Kod i inne*, w: „Warmia i Mazury”, nr 3.
- Szmagalski J. (1994), *O „budzeniu sił społecznych” nie po polsku: Koncepcje „empowerment” w anglojęzycznej literaturze z zakresu edukacji i pracy socjalnej*, „Kwartalnik pedagogiczny”, nr 3.
- Szmagalski, J. (2007), *Metody pracy socjalnej w kontekście funkcji prakseologicznej pedagogiki społecznej*, w: E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Theiss W. (1996), *Edukacja środowiskowa. Zarys problematyki*, „Problemy opiekuńczo-wychowawcze”, nr 10.
- Theiss W., Skrzypczak B. (red.) (2006), *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym*, Warszawa: Wydawnictwo Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej.
- Witalewska H. (1987), *Teatr i my*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
- Wyśińska E., Semil M. (1980), *Słownik Współczesny Teatru*, Warszawa: Wydawnictwo WAiF.

STRESZCZENIE

W artykule podjęto rozważania na temat teatru studenckiego jako ważnego czynnika kształtującego kulturę studencką w środowisku akademickim. Zdefiniowano kluczowe pojęcia: kultura studencka – teatr studencki – siły społeczne, ukazując relacje zachodzące pomiędzy nimi. Rozważaniom teoretycznym towarzyszyła próba uchwycenia znaczenia teatru studenckiego jako katalizatora sił społecznych, ludzkich. Podkreślono możliwości teatru do wywoływania zmian społecznych poprzez angażowanie widzów i aktorów w refleksję nad aktualnymi problemami społecznymi. Ważnym elementem rozważań jest także ukazanie teatru studenckiego jako platformy, na której odbywa się rozwój umiejętności społecznych i kreatywność, dialog społeczny, mobilizacja do zmiany i refleksja nad otaczającą nas rzeczywistością.

SŁOWA KLUCZOWE: środowisko lokalne, siły społeczne, kultura studencka, teatr studencki

SUMMARY

The article discusses student theatre as an important factor shaping student culture in the academic environment. Key concepts were defined: student culture – student theater – social forces, illustrating the relationships between them. Theoretical considerations were accompanied by an attempt to grasp the significance of student theatre as a catalyst for social forces, emphasising its potential to evoke social change by engaging audiences and actors in reflecting on current social issues. An important

element of the discussion is also to portray student theatre as a platform for the development of social skills and creativity, social dialogue, mobilisation for change, and reflection on the surrounding reality.

KEYWORDS: local environment, social forces, student culture, student theatre

CEZARY KURKOWSKI – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 20.12.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 25.12.2023

Social support in a crisis situation on the example of the nationwide program of psychological and pedagogical support

Wsparcie społeczne w sytuacji kryzysowej. Na przykładzie ogólnopolskiego programu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego

DOI 10.25951/12961

Introduction

The issue of social support is often discussed by interdisciplinary researchers. Among others, Stanisław Kawula, Helena Sęk, Roman Cieśla, Philip Zimbardo, Bogdan Wojciszke, Paulina Forma, and many others have shown their interest in it. The subject matter of support in a new perspective, the so-called Internet support, was also raised by Natalia Walter, as one of the first, in her publication entitled *Internet social support. Sociopedagogical study*. The author focused on online support in crisis situations.

Social support is one of the key terms of pedagogy. In this article, the key definition of social support has been adopted, in which it is understood as “objectively existing and accessible social networks that stand out from other networks by the fact that, through the existence of ties, social contacts, belonging, they perform a support function for people in a difficult situation” (Zamkowska 2009, p. 97). Social support refers to emotional, information and instrumental support provided to an individual by significant persons, such as family members, teachers or specialists, pedagogues, psychologists, and therapists.

When referring to the contemporary situation of crisis and even trauma¹ faced by Ukrainian citizens, it is worth relating to the theory of exchange, one of the most important elements of which is the principle of reciprocity. It is realized both in interactions between individuals and between individuals and the community. E. Baniowska-Kopacz (2020,

¹ Trauma – after P. Sztompka understood in the social dimension as “a collective phenomenon, a state felt by the whole group, community as a result of destabilizing events” Compare: P. Sztompka, *Trauma wielkiej zmiany. Społeczne koszty transformacji*, Warszawa 2000, p. 27.

p. 236), recalling the studies of anthropologists and ethnographers, Marcel Mauss (1973) and Bronisław Malinowski (1984), wrote that “the exchange should be considered as a comprehensive service, a comprehensive social fact”. The legitimacy of the theories distinguished by the author in the context of an attempt to describe social support refers to the confirmed forms of action, i.e., “giving, reciprocity”, feedback and experiencing a sense of agency, extremely valuable for balance and order in social life. This empathy and cooperation are visible in the scale of transferring online posts, sharing them in wider groups. As noted by M. Piorunek (2010, pp. 7–10), we live in a time when “in the face of the multiplicity of challenges, eternal, repetitive and common problems, but above all, new, unknown ones, appearing somehow beyond individual and social imagination, unpredictable ones, for which solutions cannot be prepared as well as practiced scenarios used in standard situations of a certain type fail, there is a need for support, especially when “subjective and environmental resources of individuals that can be used in struggling with difficulties, critical and crisis situations, are more and more often not adequate to the specific requirements of the society of permanent risk, it is more and more often necessary to seek external support”.

As indicated by the analysis of the source materials, certain stages can be distinguished when offering support. Below there is a table illustrating a set of the multi-stage process of supporting people affected by a difficult situation.

Table 1. Elements of a multi-stage process of aiding people in need of support

Active participation in readaptation		
Medicinal activities	activities involving spiritual support	participation of people experiencing trauma
Psychological activities		
Pedagogical activities		
Social activities		
Professional activities		

Source: own study

When relating to the literature on the subject, it should be noted that assistance to people in need of support depends to a large extent on the place of these people in society (Sztaba 2011, p. 318). For people coming from

Ukraine, 24 February 2022 became an important date, determining their position in society. The citizens of Ukraine were somehow divided into those already staying and those who arrived after the outbreak of the war. This resulted in the emergence of various solutions, especially regarding the legalization of stay in Poland, or the readaptation process². In addition, on 12 March 2022 an act on assistance to Ukrainian citizens in connection with the armed conflict in the territory of this country was passed in Poland, which gives many rights to Ukrainian citizens residing in Poland and simplifies the procedures related to the above-mentioned legalization of stay or employment of labor from Ukraine.

Therefore, the implementation of the support process imposes specific requirements on both the person in need and the society, which should accept these people and help them on equal terms with others.

It is worth adding that the manner and scope of overcoming difficulties by people experiencing trauma is differentiated in the context of personality and social factors.

The presence and support of others, including family members, may help cope better and faster with difficult situations (Matyjas 2012, p. 161). Taking into account the very fact of experiencing the war and its consequences, it is inevitable that very difficult experiences will occur. And this is where the e-support system plays a huge role as a category of social support. It is both a factor conducive to stress reduction, it contributes to strengthening the resilience of an individual, and favors the transformation of certain potential human resources into those actually used in effective and adaptive coping with difficult situations (Sęk 1991, pp. 493–494).

As indicated in the literature on the subject, the concept of social support is ambiguous, thus, when referring to it in the context of remote forms of assistance to people experiencing trauma, there are two approaches illustrated below, based on the existing scientific positions come across, taking into account the structure and functions of support.

² A good example in this regard may be the Świętokrzyskie initiative of Polish language courses, which can be used by Ukrainian citizens residing in Kielce. This course is organized by Starachowice Municipality in cooperation with Jan Kochanowski University of Kielce from the funds obtained for this purpose under the project “Direction for the Future – Starachowice Local Development Program” financed from the Norwegian Financial Mechanism 2014–2021.

Phenomenon of a crisis

A crisis may affect not only the individual, but also the family or other social groups. The creators of the theory of crisis – G. Caplan and E. Lindemann, defined a crisis as “a reaction of a healthy person to a difficult situation” (Nasiłowska-Barud 2004, p. 17). A crisis is a phenomenon or condition that is characterized by such a degree of disproportion and imbalance of elements that it requires significant changes. This is often a turning point in a process (Sęk 1998, p. 487). According to psychological concepts, a crisis means a temporary state of internal imbalance, caused by a critical event or life events, requiring significant changes and decisions (Badura-Madej 1999, p. 16). A crisis can become a serious opportunity to change one’s life perspective, a turning point (for better or worse). It may raise the awareness of the need to change the current way of psychosocial functioning of the individual within a relatively short time (Kubacka-Jasiecka 2005, pp. 248–249). A crisis response can take place in four main stages.

1. Stage of shock, surprise with a traumatic event and the basic defense mechanism appears – denial.
2. Stage of emotional reaction, developing as a result of confrontation with reality – the person tries to adapt to the new situation.
3. Stage of work on the crisis – as a result of outside help, the person in crisis frees themselves from its influence.
4. Stage of new orientation – gradual regaining the sense of control over one’s own life, rebuilding self-esteem (Koźyczkowska 2004, pp. 34–35).

The end of the crisis is usually the resultant of the nature of the problem, the personality of the individual and their previous experiences on the one hand, and the effectiveness of the intervention undertaken on the other (Kubacka-Jasiecka 1997, p. 26).

Crises can appear on various levels of human life. L.M. Brammer distinguished crises: developmental, situational, existential, and environmental (quoted after: K. Mariańczyk 2005, p. 10). In turn, J. Cullberg proposes the following division of crises and crisis situations:

- crises of change (developmental, normative),
- situational crises (traumatic),
- chronic crises (Badura-Madej 1999, pp. 17–23).

A crisis is a state that configures the person’s position, i.e., their position in the family, local community, it is also the result of preceding situations, defined as critical, crisis situations. Crisis situations are related to problems such as:

1. loss: of another person through death or abandonment, self-esteem, sources of support, health or trust in others, a sense of identity and freedom;
2. changes: of a job, marital status, parental role, identity;
3. disorders: interpersonal relations between close people;
4. conflicts: inability to choose one of the alternatives (Pilecka 2004, pp. 9–10).

It follows from the above that almost anything can be a crisis: feelings, job loss, moving house, change of weather or calendar pages (Zaniewska 2006, p. 12). Most often, difficult life situations are a test of maturity. We are able to solve most of the crises that we experience ourselves, without outside help. Some authors claim that the more sensitive a person is the more crises they experience. However, some of them, especially existential crises, if they occur together with a high suicidal threat, require professional intervention (J. Kasprzak, www.terapia.rubikon.pl).

As already written, the crisis may concern a single person, but also a group, a family. We talk about the family in crisis when its stability is disturbed. In the literature on the subject, it is emphasized that a crisis in the family is a temporary disorganization of the system, requiring changes to restore stability and internal balance. These changes include rules, interaction patterns, roles, and family structure (Matyjas 2007, p. 89).

Psychological and pedagogical support program as a model of remote solutions and good practices

Psychological and pedagogical support program for students and teachers, managed by the vice-rector for student affairs and education at the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Anna Fidelus, PhD, associate professor of UKSW fits the type of social support described above, offering e-support (on-line support) for parents, students, and teachers, as well as specialists from psychological and pedagogical counseling centers. The members of the steering committee of the aforementioned program are practitioners and experts in the fields of pedagogy and psychology. An online specialist and advisory platform turned out to be an extremely valuable means for transferring e-support³. It is a valuable source of theoretical knowledge and practical examples, useful in reducing the negative effects of problematic situations in education, also related to the need to provide education to children from

³ pwpp.uksw.edu.pl

Ukraine. Its advantage is the fact that it guarantees unlimited (in time and place) access to consultations and teaching and research materials, both in Polish and Ukrainian. In addition, the e-support is offered in the form of individual and group online meetings, conducted by several dozen specialists (psychologists, pedagogues, psychotherapists) with many years of experience in psychological, pedagogical, therapeutic, and psychotherapeutic work, cooperating with the education sector.

This form of e-support, e-counselling includes psychological and pedagogical help in the following situations: depression, crisis, difficult life experiences and everyday challenges, personality disorders, problems with self-esteem, anxiety, and panic attacks, learning difficulties, aggressive behavior, disorders of proper communication, conflict resolution, relationship building, dealing with chronic stress and difficult emotions, etc. E-support for teachers, school principals, specialists, parents of students with special educational needs, covered by a special type of support, i.e., educational, and methodical e-support is also worth noting.

E-meetings also turned out to be extremely valuable – the so-called “Peace lessons in war conditions”, the aim of which is to try to adapt classes, schools, and local communities as quickly as possible to accept groups of students and teachers from across the eastern border. Michał Paluch, PhD, who had previously trained support staff in the development of “deep competences”, took up the conduct of open meetings supporting the subjectivity of the participants⁴. Within their frames, following the outbreak of the war, he conducted meetings entitled “How to behave when a parent of a Ukrainian student dies in the war?”⁵.

To sum up, psychological and pedagogical support, also dedicated in the form of social e-support, has become visible and noticeable nowadays, and deserves special attention. It should be remembered, however, there is further educational work for specialists for the benefit of intercultural, interreligious, existential integration, preventing the phenomena occurring after armed conflicts, such as an increased level of anger and the need for revenge. These activities require “pedagogy of the heart” (Suchomliński 2019, Łopatkowa 1992), trust, integration, subjective dialogue, a combination of Polish-Ukrainian ped-

⁴ Deep competences are a proposal for teachers, trainers and therapists that strengthens their own existential resources and balances social competences and key competences focused on efficiency and functionality (Paluch 2021, 2022).

⁵ Due to the difficult subject matter, a Ukrainian psychologist Aleksandr Tereshchenko and an experienced methodological advisor Beata Sapiejweska-Dąbrowska, were also invited to conduct the classes.

agogical thought, pedagogical support for the future. They may, for example, take the form of joint research and development projects, conferences, seminars, internet platforms.

BIBLIOGRAPHY

- Baniowska-Kopacz E. (2020), *Pomoc i współpraca w czasie pandemii. Zarys problemu*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Prace Etnograficzne”, 48, z. 3. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Forma P. (2020), *Wokół problematyki rodzicielstwa wielodzietnego, Wielowymiarowość ujęć pedagogicznych*, Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach.
- Galka U., Pęczkowska E. (2009), *One są wśród nas. Dzieci z autyzmem*, Warszawa: CMPPP.
- Kacperczyk A. (2006), *Wsparcie społeczne w instytucjach opieki paliatywnej i hospicyjnej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Lewowicki T. (2021), *O polsko-ukraińskiej wspólnocie akademickiej – esej optymistyczny*, in: L. Pawelski, M. Rembierz (eds.), *Ponad podziałami. Wspólne perspektywy i dążenia w polsko-ukraińskiej współpracy naukowej*, Dąbrowa Górnicza, Szczecinek – Dąbrowa Górnicza: Polskie Stowarzyszenie nauczycieli Twórczych, Akademia WSB.
- Łopatkowa M. (1992), *Pedagogika serca*, Warszawa: Wyd. WSiP.
- Malinowski B. (1984), *Zwyczaj i zbrodnia w społeczności dzikich*, Warszawa: Wyd. Polski Instytut Socjologiczny.
- Matyjas B. (2012), *Dzieciństwo na wsi. Warunki życia i edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Matyjas B. (2007), *Interwencja kryzysowa wobec rodziny w kryzysie*, in: B. Matyjas, (ed.) *Współczesne problemy pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Kielce: Wyd. WŚ.
- Mauss M. (1973), *Socjologia i antropologia*, transl. M. Król, K. Pomian, J. Szacki, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nikitorowicz J. (2021), *Jakiej przeszłości potrzebuje przyszłość w partnerstwie ukraińsko-polskim. Perspektywy współpracy w zakresie edukacji międzykulturowej*, in: L. Pawelski, M. Rembierz (eds.), *Ponad podziałami. Wspólne perspektywy i dążenia w polsko-ukraińskiej współpracy naukowej*, Dąbrowa Górnicza, Szczecinek: Wyd. Polskie Stowarzyszenie nauczycieli Twórczych, Akademia WSB
- Orłowska M. (ed.) (2005), *Skazani na wykluczenie*, Warszawa: Wyd. APS.
- Orłowska M. (2012), *Praca socjalna profesją przeciw wykluczeniu*, in: B. Zawadzka, M. Orłowska, M. Gościniwicz (eds.), *Zdrowotne skutki przemocy w rodzinie*, t. I, Kielce: Wyd. Kompendium Dobrych Praktyk Pomocy Społecznej.

- Paluch M. (2021), *Kompetencje głębokie – nowe umiejętności pedagogiczne*, in: Dycht, E. Śmiechowska-Petrovskij (ed.), „Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy”, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Paluch M. (2022), *Kompetencje głębokie – doświadczenie zreflektowania się*, in: Kuracki K., Tempczyk-Nagórka Ż. (eds.), *Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne w polskiej szkole w sytuacji pandemii i postpandemii. Od wsparcia on-line po zmiany off-line*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Pichalski R. (2002), *Podstawy rehabilitacji zdrowotnej, zawodowej i społecznej*, Warszawa: Wyd. APS.
- Piorunek M. (2010), *O pomocy, wsparciu społecznym i poradnictwie-prolegomena do teoretycznych rozważań i praktycznych odniesień*, in: M. Piorunek (ed.), *Pomoc-wsparcie społeczne-poradnictwo. Od teorii do praktyki*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sęk H. (1991), *Spoleczna psychologia kliniczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Sęk H., Cieślak R. (2004), *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, in: H. Sęk, R. Cieślak (eds.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Solomon S.D., Smith E., Robins L., Fischbach R. (1987), *Social involvement as a mediator of disaster induces stress*, “Applied Journal of Social Psychology”, 17.
- Suchomliński W. (2019), *Oddaję serce dzieciom*, transl. M. Bybluk, Brzezia Łąka: Wydawnictwo Poligraf.
- Ks. Sztaba M. (2011), *Troska bł. Jana Pawła II o etyczno-moralne podstawy życia społecznego*, Kraków: Wyd. Benedyktynów TYNIEC.
- Sztompka P. (2000), *Trauma wielkiej zmiany. Społeczne koszty transformacji*, Warszawa: Wydawnictwo ISP PAN.
- Śliwerski B. (2021), *Współpraca komitetów nauk pedagogicznych Polski i Ukrainy*, in: L. Pawelski, M. Rembierz (eds.), *Ponad podziałami. Wspólne perspektywy i dążenia w polsko-ukraińskiej współpracy naukowej*. Dąbrowa Górnicza, Szczecinek: Wyd. Polskie Stowarzyszenie nauczycieli Twórczych, Akademia WSB.

SUMMARY

The article is theoretical with reference to practical guidelines. It relates to the category of support in a crisis situation. Its advantages have recently been revealed, especially by the period of the COVID-19 pandemic and the armed conflict in Ukraine, during which psychological and pedagogical support reached various groups of recipients. The text also indicates good practices in the field of assistance on the example of the project entitled “Psychological and pedagogical support program for students and teachers”.

KEYWORDS: psychological and pedagogical support, social support, assistance, cooperation

STRESZCZENIE

Artykuł ma charakter teoretyczny w odniesieniu do wskazówek praktycznych. Odnosi się do kategorii wsparcia w sytuacji kryzysowej. Jego zalety ujawnił ostatnio okres pandemii COVID-19 i konfliktu zbrojnego na Ukrainie, podczas którego wsparcie psychologiczno-pedagogiczne docierało do różnych grup odbiorców. W tekście wskazano także dobre praktyki w zakresie pomocy na przykładzie projektu pt. „Program wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli”.

SŁOWA KLUCZOWE: wsparcie psychologiczno-pedagogiczne, wsparcie społeczne, pomoc, współpraca

PAULINA FORMA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 1.10.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.12.2023

Cyfryzacja wydarzeń kulturalnych jako sposób na kontakt z kulturą w dobie pandemii COVID-19 oraz dalsze perspektywy¹

Digitisation of cultural events as a way of interacting with culture in the era of the COVID-19 pandemic and future prospects

DOI 10.25951/12962

Wstęp

Aby instytucje kultury mogły dotrzeć do publiczności w dobie pandemii COVID-19, konieczne stało się częściowe lub całkowite przenoszenie organizowanych wydarzeń do sieci internetowej (Kantor, Kubiczek 2021; Kuźelewska, Tomaszuk 2022). W warunkach panujących obostrzeń taka forma cyfryzacji stała się kluczowym sposobem na zapewnienie kontynuacji i dostępności kulturalnych doświadczeń dla publiczności na całym świecie (Bajak i in. 2021). Przeniesienie wydarzeń kulturalnych do przestrzeni wirtualnej nie tylko umożliwiło kontynuację kulturalnych doświadczeń, ale także wpłynęło na rozwój technologii i innowacji. Nowe platformy streamingowe i narzędzia komunikacji online były doskonałe, aby zapewnić jak najwyższą jakość przesyłania i interakcji (Ryan 2022). Wirtualne wydarzenia kulturalne stały się swoistym laboratorium eksperymentów artystycznych i technologicznych, prowadząc do dalszego rozwoju cyfrowej kultury. Ponadto możliwość organizacji wydarzeń w przestrzeni wirtualnej wpłynęła również znacząco na ekonomię kultury. Pomimo zamknięcia tradycyjnych miejsc kulturalnych (takich jak teatry, muzea i sale koncertowe) organizacja wydarzeń online umożliwiła artystom i instytucjom kulturalnym generowanie dochodów. Wirtualne bilety, subskrypcje strumieniowe i darowizny stały się ważnymi źródłami finansowania sztuki i kultury w trudnych czasach pandemii (Gierat-Biedroń 2021; Kantor, Kubiczek 2021; Decrop, Dumont 2023).

¹ Publikacja została dofinansowana ze środków subwencji przyznanej Uniwersytetowi Ekonomicznemu w Krakowie – projekt nr 038/ZZM/2022/PRO.

Głównym celem artykułu jest przedstawienie znaczenie cyfryzacji wydarzeń kulturalnych jako sposobu na kontakt z kulturą w dobie pandemii COVID-19 oraz po zakończeniu obostrzeń z nią związanych. Dotychczasowe doświadczenia związane z cyfryzacją kultury wskazują, że wirtualne narzędzia i technologie mogą zostać zintegrowane w proces tworzenia i prezentacji sztuki w celu zwiększenia jej dostępności. Prawdopodobnie wydarzenia kulturalne będą coraz częściej integrować świat rzeczywisty i cyfrowy. Artyści będą korzystać z nowych technologii, takich jak sztuczna inteligencja, generatywne modele, wirtualna rzeczywistość lub interaktywne instalacje, aby tworzyć nowatorskie i angażujące doświadczenia dla publiczności. Tego typu innowacje mogą jeszcze efektywniej połączyć różne dziedziny sztuki, takie jak sztuka wizualna, muzyka, taniec czy teatr, w unikalne projekty interdyscyplinarne. Ponadto cyfryzacja wydarzeń kulturalnych umożliwia globalną współpracę i wymianę kulturową na szeroką skalę. To może prowadzić do większej różnorodności i wzajemnego zrozumienia między różnymi kulturami.

Cyfryzacja wydarzeń kulturalnych

Technologie informacyjno-komunikacyjne silnie oddziałują na kształt współczesnego świata i różnorodnych obszarów życia człowieka. Z każdą chwilą połączenia pomiędzy światem online i offline przybierają na sile, co znajduje odzwierciedlenie w nieustannie rosnącej liczbie generowanych danych (Statista 2022). Działalność w sieci internetowej prowadzi coraz więcej instytucji reprezentujących różnorodne gałęzie gospodarki. Środowisko internetowe cechuje globalny zasięg, interaktywność, szybkość i niski koszt przesyłania ogromnych ilości danych oraz sieciowe połączenia pomiędzy jego użytkownikami (Curran i in. 2012). W efekcie działalność w sieci różni się od funkcjonowania na rynku lokalnym. Wirtualne powiązania oraz interakcja pomiędzy internautami umożliwiają różnorodnym organizacjom dotarcie do szerszego grona konsumentów (Zhou i in. 2013). Postępujące w ten sposób zmiany nie ominęły sektora kultury, który pełni szczególnie istotną rolę w procesie ewolucji poznawczej – zarówno w kontekście indywidualnym, jak i społecznym (Graham 2012, Kaczmarek 2018, Wróblewski 2018).

Cyfryzacja wydarzeń kulturalnych to proces częściowego lub całkowitego przenoszenia tradycyjnych wydarzeń, takich jak koncerty, wystawy sztuki czy spektakle teatralne, do przestrzeni wirtualnej. Obejmuje to wykorzystanie nowoczesnych technologii, platform internetowych i narzędzi cyfrowych do prezentacji, promocji i udostępniania kultury oraz sztuki szerokiemu spektrum odbiorców. Przez wiele lat wydarzenia kulturalne odbywały się głównie w fi-

zycznym miejscu, z ograniczonym zasięgiem geograficznym i ograniczeniami dotyczącymi liczby uczestników (Tama i in. 2023). Jednakże w dobie internetu kultura stała się dobrem „na wyciągnięcie ręki” i może w niej uczestniczyć każdy, niezależnie od swojego statusu materialnego, miejsca zamieszkania i sprawności fizycznej (Manczak, Bajak 2020). Tendencje w zakresie digitalizacji nie ominęły wydarzeń kulturalnych. Obecnie można wyróżnić trzy podstawowe formy:

- wydarzenia offline – odbywające się wyłącznie w środowisku rzeczywistym,
- wydarzenia online – realizowane jedynie przy wykorzystaniu sieci internetowej,
- wydarzenia hybrydowe – łączące świat online i offline, część wydarzenia odbywa się w warunkach rzeczywistych, zaś część w internetowych.

Przyczyn cyfryzacji wydarzeń kulturalnych można upatrywać w różnorodnych zjawiskach. Po pierwsze, technologiczny rozwój umożliwił stworzenie infrastruktury, która wspiera przekształcenie wydarzeń kulturalnych w wirtualne doświadczenia. Wzrost prędkości internetu, rozwój platform streamingowych, narzędzi interaktywnych i wirtualnej rzeczywistości otworzyły nowe możliwości prezentacji i udziału w wydarzeniach kulturalnych online (Evans-Cowley, Hollander 2010, Simons 2019). Dzięki temu wydarzenia mogą być transmitowane na żywo lub są dostępne on-demand, a widzowie mogą uczestniczyć w nich z dowolnego miejsca na świecie (Couldry i in. 2009). Jednocześnie istotną jest potrzeba adaptacji branży kulturalnej do zmieniających się oczekiwań publiczności (Kolb 2013; Barnes, McPherson 2019). Wraz z rozwojem technologii coraz większa liczba ludzi oczekuje dostępu do kultury i sztuki w sposób elastyczny i wygodny. Cyfryzacja umożliwia poszerzenie zasięgu wydarzeń, dotarcie do nowych grup odbiorców i dostarczenie kultury do tych, którzy wcześniej mieli na nią ograniczony dostęp z powodu odległości geograficznych, ograniczeń czasowych czy fizycznych (Mihelj 2019, Auslander 2022). Należy jednak podkreślić, że to właśnie pandemia COVID-19 była kluczowym czynnikiem, który przyspieszył proces cyfryzacji wydarzeń kulturalnych (Galkin, Parfenova 2022). Zamknięcie miejsc kulturalnych i wprowadzenie restrykcji społecznych spowodowało konieczność znalezienia alternatywnych sposobów prezentacji kultury (Agostino i in. 2020; Peñarroya-Farell, Miralles 2022). Konieczne było przystosowanie wydarzeń kulturalnych do nowej rzeczywistości, a cyfryzacja stała się nie tylko opcją, ale często jedynym sposobem na kontynuowanie działalności. Dzięki transmisjom online, koncertom streamingowym, wirtualnym wystawom czy spektaklom teatralnym, kultura nadal była dostępna dla publiczności, a twórcy mieli możliwość zarobienia na swojej pracy (Radermecker 2021,

Petroniec i in. 2022). Przykład SARS-CoV-2 pokazał, że w przypadku braku odpowiednich zabezpieczeń imprezy masowe mogą przyczynić się do gwałtownego rozprzestrzeniania się wirusów (Mohanty i in. 2020). Ich rozmiar, zasięg i znaczenie sprawiają, że każde zakłócenie – czy to pochodzące z wewnątrz imprezy, czy z zewnątrz – może stać się katastrofalne w skutkach pomimo stosowania się do wytycznych (Ahmed, Memish 2020). W przypadku tego typu sytuacji optymalnym rozwiązaniem pod kątem zapewnienia bezpieczeństwa publiczności może być ograniczanie liczebności widowni poprzez częściowe lub całkowite przeniesienie wydarzeń do przestrzeni wirtualnej. Zalety tej formy wydarzeń doceniane są przez jej organizatorów nie tylko ze względu na bezpieczeństwo uczestników. Jako najważniejsze zalety imprez online, świadczące o ich przewadze nad imprezami offline, wskazują oni (Lively 2020):

- większy zasięg (50%),
- mniejszy koszt organizacji (33%),
- większą łatwość organizacji (11%).

Jednocześnie taka forma realizacji wydarzeń wzbudza wiele wątpliwości. Badania polskiej publiczności festiwalu, realizowane w 2015 roku, wskazały, że uczestnicy najbardziej cenią dobrą organizację imprezy, klimat miejsca, w którym się ona odbywa oraz jej treści artystyczne i edukacyjne (Poprawski i in. 2015). Realizacja tych aspektów wydarzenia jest znacznie utrudniona w przypadku transmisji wydarzenia za pośrednictwem internetu.

Wydarzenia kulturalne w Polsce w trakcie epidemii Covid-19

Należy zauważyć, że translokacja heterogenicznych obszarów życia ludzkiego do środowiska online została przyspieszona wskutek pandemii COVID-19. Stanowi to następstwo potrzeby zachowania dystansu społecznego, jak również konieczności odbywania kwarantanny w celu ograniczenia lub spowolnienia rozprzestrzeniania się choroby (Bruns i in. 2020, s. 327–328). Według raportu z lipca 2020 roku, ruch internetowy w następstwie epidemii wzrósł o około 30% (ITU 2020). Taki stan rzeczy nie pozostał bez wpływu na branżę kulturalną, kreatywną oraz rozrywkową. Znaczna część instytucji z tego obszaru była zależna od fizycznej obecności odbiorców – w miejscach, przestrzeniach i doświadczeniach wymagających bliskości (Harper 2020, s. 93), jednakże w konsekwencji ograniczeń związanych z pandemią, wiele z nich podjęło decyzję o dostosowaniu części swoich zbiorów i udostępnieniu ich w formie online. Umożliwiono również korzystanie za darmo z niektórych zasobów, których użytkowanie wymagało do tej pory płatnej subskrypcji

(Oyelude 2020). Szczególny wymiar w dobie pandemii przyjęła jednak organizacja różnorodnych wydarzeń. Jak zauważono, kultura już wcześniej przenosiła się do przestrzeni wirtualnej, jednak to pandemia COVID-19 zaimplikowała konieczność przystosowania się do nowej rzeczywistości (Kopeć, Tuszyński 2021) i upowszechnienia elektronicznych narzędzi transmisji różnorodnych wydarzeń, w efekcie zaś przyczyniła się do przeniesienia ich znacznej liczby do sieci internetowej. Motywacją dla organizacji tego typu imprez pomimo pandemii były podstawowe potrzeby człowieka i jego „głód” kultury (Liang, Li 2020), zaś przestrzeń wirtualna stała się bezpieczną płaszczyzną do ich zaspokajania w tym trudnym czasie.

Należy jednak zaznaczyć, że to właśnie wydarzenia kulturalne motywują swoich uczestników do odwiedzenia miejsca, w którym się odbywają, poprzez dobór unikalnych działań mających zaspokoić ich potrzeby oraz zrealizować założony cel imprezy (Salem i in. 2004). W związku z tym odgrywają znaczącą rolę w rozwoju, turystyce i działaniach marketingowych danego miasta lub regionu (Getz 2008). Jednym z miast, które jest ważnym punktem na mapie wydarzeń kulturalnych, nie tylko z punktu widzenia Polski, ale i Europy, jest Kraków. W badaniach The Cultural and Creative Cities Monitor jest on najlepiej oceniany pod względem „cultural vibrancy” ze wszystkich polskich miast (European Commission 2017). Przykładowo wśród publiczności festiwali odbywających się na terenie Krakowa niemalże 30% uczestników stanowią osoby przyjezdne. Dla znaczącej ich części dana impreza kulturalna jest powodem przyjazdu do miasta (Krakowskie Biuro Festiwalowe 2017). Według badań Wydziału Kultury i Dziedzictwa Narodowego Urzędu Miasta Krakowa (2020), zrealizowanych we współpracy z Małopolskim Instytutem Kultury i Miejskim Centrum Dialogu, ze względu na pandemię 76% respondentów reprezentujących różne typy podmiotów działalności kulturalnej zmuszonych było odwołać lub przesunąć w czasie organizowane wydarzenia, a 54% badanych oszacowało spadek przychodów o ponad 75% w trakcie czterech pierwszych miesięcy pandemii.

Organizacja wydarzeń kulturalnych, ze względu na dużą liczbę osób biorących w nich udział, wymaga dużej dbałości o zdrowie i bezpieczeństwo ich uczestników. Organizatorzy muszą być przygotowani na sytuacje kryzysowe (Rutherford-Silvers 2013; Getz, Page 2016). Nie można było jednak przewidzieć ani przygotować się na skutki wybuchu pandemii COVID-19 (Davies 2020). Na początku pandemii odwołanie lub przełożenie wydarzeń kulturalnych było preferowaną decyzją w związku z ryzykiem transmisji wirusa SARS-CoV-2 (Ahmed, Memish 2020; McCloskey i in. 2020). Innym optymalnym rozwiązaniem, które było chętnie stosowane w trakcie obostrzeń związanych

z pandemią, było częściowe lub całkowite przeniesienie imprezy do sieci internetowej. Ponadto wiele państw, w tym Polska (tab. 1), wprowadziło konkretne wytyczne dla organizatorów tego typu wydarzeń. Spowodowało to, że rynek kulturalny w Polsce funkcjonował w trakcie pandemii COVID-19 na zasadzie zamrażania/odmrażania (Gajda, Gierat-Biedroń 2021). Badania rynku instytucji kultury w Polsce wskazują, że ponad 50% organizacji zaczęło organizować wydarzenia online, których wcześniej nie praktykowano (Buchner i in. 2021).

Tabela 1. Obostrzenia w Polsce dotyczące stacjonarnego uczestnictwa w wydarzeniach kulturalnych w związku z pandemią COVID-19

Termin	Obostrzenia
Przed 12.03.2020	Brak obostrzeń dla branży kulturalnej i rozrywkowej.
12.03.2020–16.06.2020	Zawieszenie organizacji wydarzeń kulturalnych i rozrywkowych w przestrzeni rzeczywistej.
6.06.2020–16.07.2020	Umożliwienie organizacji imprez kulturalnych i rozrywkowych pod warunkiem udostępnienia co drugiego miejsca na widowni w pomieszczeniach (liczba uczestników nie może przekraczać 50% dostępnych miejsc siedzących), a w przypadku imprez plenerowych w wydarzeniach może uczestniczyć maksymalnie 150 osób.
17.07.2020–16.10.2020	Zniesienie limitu 150 osób podczas wydarzeń w przestrzeni otwartej. Od 25 lipca konieczne zachowanie dystansu 1,5 metra pomiędzy uczestnikami w miejscach bez wyznaczonej widowni.
17.10.2020–6.11.2020	Ograniczenie widowni wydarzeń kulturalnych i artystycznych do 25% widowni, przy zachowaniu dystansu minimum 1,5 metra.
7.11.2020–11.02.2021	Brak możliwości organizacji jakichkolwiek wydarzeń kulturalnych i rozrywkowych w przestrzeni rzeczywistej.
12.02.2021–19.03.2021	Ograniczenie widowni wydarzeń kulturalnych i artystycznych do 50% widowni, przy zachowaniu dystansu minimum 1,5 metra.
20.03.2021–14.05.2021	Brak możliwości organizacji jakichkolwiek wydarzeń kulturalnych i rozrywkowych w przestrzeni rzeczywistej.
14.05.2021–20.05.2021	Możliwość organizowania wydarzeń z udziałem publiczność wyłącznie na otwartym powietrzu. Ograniczenie widowni wydarzeń kulturalnych i artystycznych do 50% widowni, przy zachowaniu dystansu minimum 1,5 metra.

21.05.2021–25.06.2021	Możliwość organizowania wydarzeń z udziałem publiczność w pomieszczeniach. Ograniczenie widowni wydarzeń kulturalnych i artystycznych do 50% widowni, przy zachowaniu dystansu minimum 1,5 metra.
26.06.2021–30.11.2021	Ograniczenie widowni wydarzeń kulturalnych i artystycznych do 75% widowni, przy zachowaniu dystansu minimum 1,5 metra. Limity nie dotyczą osób zaszczepionych.
01.12.2021–14.12.2021	Ograniczenie widowni wydarzeń kulturalnych i artystycznych do 50% widowni, przy zachowaniu dystansu minimum 1,5 metra. Limity nie dotyczą osób zaszczepionych.
15.12.2021–27.02.2022	Ograniczenie widowni wydarzeń kulturalnych i artystycznych do 30% widowni, przy zachowaniu dystansu minimum 1,5 metra. Limity nie dotyczą osób zaszczepionych.
Od 28.02.2022	Brak limitów i ograniczeń w instytucjach kultury.

Źródło: opracowanie własne

Podczas pierwszych miesięcy pandemii instytucje kultury zmagaly się z licznymi wątpliwościami dotyczącymi organizacji zaplanowanych wydarzeń. European Festival Association na przełomie kwietnia i maja 2020 roku przeprowadziło badania wśród organizatorów 208 festiwali odbywających się na terenie Europy, między innymi w Polsce. Większość z badanych nie potrafiła z pewnością wskazać konkretnych planów wydarzenia ani jego ostatecznej daty. Przełożenie wydarzenia zadeklarowało 77% badanych (w tym 36% na późniejszy termin w bieżącym roku), jednak znaczna część respondentów nie posiadała w tym kierunku precyzyjnych ustaleń. Ponadto 57% osób wyrażało niepewność, czy wydarzenie dojdzie do skutku nie tylko w 2020 roku, ale również 2021 roku (European Festival Association 2020). W podjęciu ostatecznej decyzji dotyczącej formuły wydarzenia mogły pomóc prowadzone badania. Niemieccy naukowcy podjęli na przykład próbę określenia ryzyka rozprzestrzeniania się COVID-19 podczas imprez masowych o charakterze kulturalnym i sportowym. Uzyskane wyniki pozwoliły na sformułowanie następujących wniosków (Moritz i in. 2021):

- przestrzeganie zasad higieny ogranicza ryzyko zachorowania i negatywny wpływ na rozszerzanie się pandemii w wyniku uczestnictwa w wydarzeniu kulturalnym,
- słaba wentylacja przyczynia się do zwiększenia ryzyka rozprzestrzeniania się wirusa,

- największe zagrożenie infekcją ma miejsce przed i po wydarzeniu oraz w trakcie przerw np. pomiędzy koncertami.

Kwestie te są szczególnie istotne dla organizatorów wydarzeń kulturalnych, którzy w większości (82%) dostrzegają w formie online co najwyżej uzupełnienie imprez odbywających się w przestrzeni rzeczywistej (41%) lub wręcz sprowadzają ich rolę wyłącznie do rozwiązania na czas pandemii (41%) (Lively 2020). Optymalnym rozwiązaniem mogą okazać się wydarzenia hybrydowe. Według spostrzeżeń przedstawicieli kultury, taka formuła organizacji imprez znacząco ułatwia uczestnictwo odbiorcom z odległych miejsc, co znajduje odzwierciedlenie w statystykach (Buchner i in. 2021). Może być to więc sygnał, że taki model powinien być kontynuowany również obecnie, gdy kultura wraca do stanu sprzed pandemii. W roku 2022 przestały obowiązywać ograniczenia dla organizacji wydarzeń kulturalnych, w związku z czym ośrodki kultury, kluby i świetlice zorganizowały o 45,2% więcej imprez (227,3 tys.) niż w 2021 roku (156,6 tys.). Jest to również o 88,1% więcej niż w 2020 roku (120,9 tys.), ale nadal mniej niż w 2019 roku (243,8 tys.) (GUS 2023).

Korzyści i zagrożenia wynikające z cyfryzacji kultury

Transformacja cyfrowa ma ogromny wpływ na kulturę i sztukę, wprowadzając nowe możliwości, wyzwania i zmiany we współczesnym krajobrazie kulturalnym. Przede wszystkim znacząco zmieniła sposób dystrybucji i dostępności kultury. Dzięki internetowi i platformom streamingowym dzieła sztuki i wydarzenia kulturalne mogą być łatwo udostępniane i docierają do szerokiej publiczności na całym świecie (Valtysson 2010, Lavender 2016). To zwiększa dostępność kultury i możliwości jej odkrywania przez osoby posiadające różnorodne ograniczenia – na przykład fizyczne, przestrzenne czy czasowe (Mihelj i in. 2019, Auslander 2022).

Cyfryzacja pozwala również na zwiększenie dostępności dzieł sztuki, dokumentów historycznych, archiwów muzycznych i wielu innych elementów dziedzictwa kulturowego, które mogłyby być zagrożone zniszczeniem lub utratą w przypadku ich wzmożonej ekspozycji w przestrzeni rzeczywistej (Góral 2012; Korotusz-Mirecka, Mucha 2019). W efekcie sprzyja to powstawaniu nowych możliwości badawczych, edukacyjnych i twórczych (Fluda-Krokos 2019). Natomiast organizowanie wydarzeń online oraz hybrydowych ułatwia dotarcie do kultury odbiorcom zagranicznym i mieszkańcom małych miast (Buchner i in. 2021).

Innym ważnym aspektem postępującej transformacji jest cyfryzacja procesu twórczego. Rozwój technologii wirtualnych umożliwia artystom eksplorację nowych form ekspresji i tworzenie interaktywnych, wielomedialnych dzieł sztuki. Technologia cyfrowa stwarza środowisko, w którym sztuka może być prezentowana i doświadczana w sposób interdyscyplinarny i zintegrowany. Wirtualna i rozszerzona rzeczywistość, sztuczna inteligencja, internet rzeczy – to tylko kilka przykładów nowych narzędzi, które artystom pozwalają na tworzenie innowacyjnych i eksperymentalnych dzieł sztuki (Bădin 2018; Gianini, Bowen 2019). Twórcy mogą łączyć te elementy w nowe, złożone formy wyrazu, które przekraczają granice tradycyjnych dyscyplin artystycznych. Co więcej, internet i media społecznościowe umożliwiają również angażowanie publiczności w proces twórczy, a także większą interakcję i partycypację w kulturze. Społeczności online, grupy dyskusyjne, fora internetowe stwarzają przestrzeń do wymiany poglądów, współtworzenia treści i angażowania się w różne projekty kulturalne (Russo 2011; Özdemir, Çelebi 2017; Szczepaniak 2018). Publiczność może więc być aktywnym uczestnikiem procesu twórczego i mieć wpływ na rozwój kultury (Edmond 2015; Barnes, McPherson 2019). Z kolei przełamywanie tradycyjnego podziału na twórców i odbiorców, możliwość współtworzenia treści i angażowania się w projekty kulturalne przyczyniają się do większej demokratyzacji i różnorodności kultury, co otwiera nowe perspektywy i potencjał dla rozwoju sztuki i kultury w społeczeństwie.

Wraz z korzyściami wynikającymi z cyfryzacji kultury pojawiają się jednak różnorodne zagrożenia i trudności. Największe wyzwanie stanowią nowe oczekiwania i nawyki konsumpcji kultury. Instytucje kultury muszą dostosować swoje oferty i sposoby komunikacji do preferencji cyfrowych odbiorców (Kolb 2013; Barnes, McPherson 2019). Powinny rozwijać interaktywne platformy, tworzyć treści multimedialne i angażujące doświadczenia online, aby utrzymać uwagę i zainteresowanie publiczności. Równie istotny jest rozwój i utrzymanie infrastruktury technologicznej, dostęp do odpowiednich narzędzi cyfrowych, cyberbezpieczeństwo oraz zdolność do ciągłego dostosowywania się do oczekiwań odbiorców względem nowych technologii (Giannini, Bowen 2019; Bajak 2021). Wymaga to zwiększonej współpracy i wymiany danych między sektorem kultury a przedsiębiorstwami dostarczającymi rozwiązania informatyczne (Pietroni 2019). Transformacja cyfrowa wymusza nieustanny rozwój standardów, protokołów i platform, które umożliwiają prowadzenie interakcji z odbiorcami, udostępnianie i integrację cyfrowych zasobów, tak aby tworzyć większe i bardziej zintegrowane ekosystemy kultury.

Ważną kwestią są również wyzwania związane z prawami autorskimi, ochroną danych osobowych, etyką cyfrową i bezpieczeństwem informacji (De La Porte, Higgs 2019). Instytucje kultury muszą respektować prawa twórców, zapewnić prywatność użytkowników i przestrzegać wysokich standardów etycznych w swoich działaniach cyfrowych (Aksin-Sivrikaya, Bhattacharya 2017; Valtysson, 2017). W związku z tym konieczne są inwestycje w systemy zarządzania treścią, digitalizację zbiorów, ochronę praw autorskich i tworzenie odpowiednich procedur zarządzania cyfrowymi danymi (Thylstrup 2019). Jednocześnie transformacja cyfrowa wymusza na sektorze kulturalnym adaptację do nowych modeli biznesowych (Giannini, Bowen 2019; Pesce i in. 2019). Wzrost znaczenia streamingowych platform muzycznych, serwisów VOD czy crowdfundingu wprowadza nowe możliwości finansowania i dystrybucji kultury (Valtysson 2010; Vallejo, Taillibert 2023), ale pojawiają się również pytania dotyczące sprawiedliwości i wynagradzania twórców w cyfrowej rzeczywistości (Gillespie 2010; Arditi 2021).

Postpandemiczne podejście do organizacji wydarzeń kulturalnych

Postpandemiczne podejście do organizacji wydarzeń kulturalnych jest kształtowane przez doświadczenia i wnioski wyciągnięte z okresu pandemii COVID-19. Po wielu miesiącach ograniczeń i zamknięcia miejsc kulturalnych, branża kulturalna zmierza do ożywienia i ponownego nawiązania kontaktu z publicznością. Jednak w obliczu nadal istniejącego ryzyka związanego z rozprzestrzenianiem się nowych mutacji wirusa oraz innych turbulentnych wydarzeń współczesnego świata, konieczne jest podejście elastyczne, odpowiedzialne i innowacyjne, które uwzględni zarówno bezpieczeństwo, jak i rozwój kultury (Monaco 2021). Nie można zaprzeczyć, że branża kulturalna stała się bardziej elastyczna i zdolna do adaptacji. Twórcy i organizatorzy wydarzeń nabyli umiejętności związane z cyfryzacją, komunikacją online i kreatywnym podejściem do tworzenia i prezentowania sztuki. Pandemia przyspieszyła również rozwój technologii i innowacji w obszarze kultury, co otwiera nowe możliwości i narzędzia dla przyszłych wydarzeń (Arditi 2021, Decter i in. 2022). W związku z tym można spodziewać się, że cyfryzacja kultury będzie nadal zyskiwać na znaczeniu (Sasin 2021) nie tylko w kontekście bezpieczeństwa publiczności, ale przede wszystkim jej komfortu.

Pojawia się wniosek, że postpandemiczne podejście do organizacji wydarzeń kulturalnych musi uwzględniać zarówno aspekty bezpieczeństwa, jak i rozwoju kultury. Hybrydowy model wydarzeń, zaangażowanie społeczności lokalnych,

zrównoważony rozwój oraz wykorzystanie zdobytej wiedzy i umiejętności z okresu pandemii są kluczowymi elementami tego podejścia (Pusparari 2021). Jest to okazja do tworzenia innowacyjnych, interaktywnych i dostępnych dla wszystkich wydarzeń kulturalnych, które będą odgrywać ważną rolę w ożywianiu społeczności, tworzeniu więzi i rozwoju kultury w czasach po pandemii (Choi, Kim 2021; Goodman 2022). Wydarzenia hybrydowe okazały się skutecznym rozwiązaniem nie tylko w trakcie pandemii, ale również obecnie pozostają jedną z perspektywicznych form zapewniania dostępności kultury (Desiere, Meyer 2022; Piccioni 2023; Smits 2023). Po okresie ograniczeń związanych z pandemią, część publiczności może nadal preferować uczestnictwo w wydarzeniach zdalnie, ze względu na obawy zdrowotne czy po prostu wygodę. Wydarzenia hybrydowe pozwalają na kontynuację dostarczania kultury i sztuki tym osobom, które nie są jeszcze gotowe lub nie mają fizycznie możliwości uczestniczenia w wydarzeniach.

Ponadto wydarzenia hybrydowe mogą stanowić pewne zabezpieczenie w przypadku ewentualnych restrykcji czy zmian sytuacji epidemicznej. Jeśli kiedykolwiek jeszcze wystąpią ograniczenia dostępności lub zamknięcie miejsc publicznych, organizatorzy wydarzeń mają już gotowe narzędzia i doświadczenie, aby szybko przenieść wydarzenie do przestrzeni online i umożliwić kontynuację bez większych przestojów (Decter i in. 2022). Wzrost powszechności szerokopasmowego internetu, rozwój platform transmisyjnych, narzędzi interaktywnych i wirtualnej rzeczywistości otwierają nowe możliwości dla twórców i organizatorów (Pietroni 2019). Istnieje coraz większe zapotrzebowanie na wysokiej jakości transmisje na żywo, interaktywne sesje dyskusyjne, wirtualne wystawy i koncerty. Dlatego można oczekiwać, że postpandemiczne podejście do wydarzeń hybrydowych będzie kontynuowane i rozwijane.

Korzyści hybrydowego modelu konfrontowane są z pewnymi wyzwaniem. Organizatorzy muszą dbać o jakość transmisji online, zapewniać stabilne połączenia internetowe i wysoką jakość dźwięku i obrazu (Arditi 2021). Ponadto konieczne jest zapewnienie interaktywności i zaangażowania publiczności online, aby nie czuli się oni wykluczeni czy mniej istotni niż uczestnicy obecni na miejscu (Choi, Kim 2021; Monaco 2021). Ważne jest również, aby hybrydowy model wydarzeń nie prowadził do marginalizacji osób bez dostępu do technologii cyfrowych lub osób o słabszych kompetencjach technologicznych. Konieczne jest podejmowanie działań, które zmniejszą cyfrowe nierówności i umożliwią uczestnictwo wszystkim grupom społecznym. To może obejmować dostęp do publicznych punktów korzystania z internetu, szkolenia z obsługi narzędzi technologicznych, edukacje medialną czy też tworzenie środków wspierających odbiór kultury przez osoby z niepełnosprawnościami.

Podsumowanie

Transformacja cyfrowa wywiera ogromny wpływ na kulturę, zmieniając sposób, w jaki wydarzenia są organizowane, doświadczane i udostępniane publiczności (Decter i in. 2022). Jednocześnie cyfryzacja imprez kulturalnych, będąca odpowiedzią na pandemię COVID-19, stała się sposobem na zachowanie kontaktu z kulturą w czasach ograniczeń i izolacji społecznej (Galkin, Parfenova 2022; Peñarroya-Farell, Miralles 2022). Przeniesienie wydarzeń do przestrzeni wirtualnej umożliwiło dostęp do różnorodnych treści kulturalnych z dowolnego miejsca na świecie, zwiększyło dostępność dla osób z niepełnosprawnościami oraz otworzyło nowe możliwości dla artystów i twórców.

Wydarzenia hybrydowe łączą tradycyjne formy kulturalne z innowacyjnymi technologiami, co przynosi liczne korzyści, takie jak większa interaktywność, angażowanie publiczności, możliwość dostosowania treści do indywidualnych preferencji oraz tworzenie nowych połączeń między różnymi dziedzinami sztuki i innymi obszarami (Pietroni 2019). W erze cyfrowej publiczność może stać się aktywnym uczestnikiem procesu twórczego i mieć wpływ na rozwój kultury poprzez współtworzenie treści, udział w projektach partycypacyjnych oraz wyrażanie swoich opinii i preferencji (Lavender 2016).

Podsumowując, transformacja cyfrowa wprowadziła głębokie zmiany w organizacji wydarzeń kulturalnych. Wykorzystanie technologii wirtualnych, hybrydowe modele organizacji imprez, a także problematyka ochrony praw autorskich, zaangażowania publiczności i mierzenia się z trudnościami postpandemicznymi stanowią kluczowe kwestie w tym kontekście (Decter i in. 2022). Pomimo wyzwań, cyfryzacja kultury otwiera również nowe możliwości, pozwalając na szeroki dostęp do kulturalnych treści, interaktywność, personalizację i twórczą współpracę. Instytucje kultury muszą być elastyczne, innowacyjne i gotowe do adaptacji, aby wykorzystać pełen potencjał transformacji cyfrowej i kontynuować rozwój kultury w nowej rzeczywistości.

BIBLIOGRAFIA

- Agostino D., Arnaboldi M., Lampis A. (2020), *Italian state museums during the COVID-19 crisis: from onsite closure to online openness*, „Museum Management and Curatorship”, 35 (4), s. 362–372, doi:10.1080/09647775.2020.1790029.
- Ahmed Q.A., Meshish Z.A. (2020), *The cancellation of mass gatherings (MGs)? Decision making in the time of COVID-19*, „Travel Medicine and Infectious Disease”, 34, doi:10.1016/j.tmaid.2020.101631.

- Aksin-Sivrikaya S., Bhattacharya C.B. (2017), *Where digitalization meets sustainability: opportunities and challenges*, „Sustainability in a Digital World: New Opportunities Through New Technologies”, s. 37–49.
- Arditi D. (2021), *Streaming Culture: Subscription platforms and the unending consumption of culture*, Bingley: Emerald Group Publishing.
- Auslander P. (2022), *Liveness: Performance in a mediatized culture*, Abingdon: Taylor & Francis.
- Bajak M. (2021), *Wykorzystanie beaconów w komunikacji marketingowej*, Warszawa: PWE.
- Bajak M., Manczak I., Sanak-Kosmowska K. (2021), *Organizacja festiwalu filmowych w dobie pandemii COVID-19*, w: A. Konior, O. Kosińska, A. Pluszyńska (red.), *Badania w sektorze kultury: przyszłość i zmiana* (s. 109–133), Wydawnictwo Attyka, Kraków 2021.
- Bădin A.L. (2018), *New ways of interacting with culture consumers through cultural services marketing using big data and IoT*, „Proceedings of the International Conference on Business Excellence”, 12 (1), s. 93–102, doi:10.2478/picbe-2018-0010.
- Barnes P., McPherson G. (2019), *Co-creating, Co-producing and connecting: Museum practice today*, „Curator: The Museum Journal”, 62 (2), s. 257–267, doi:10.1111/cura.12309.
- Buchner A. i in. (2021), *Kultura w pandemii. Raport z badania*, https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2021/04/Raport_Kultura_w_pandemii.pdf (data dostępu: 09.12.2023).
- Choi B., Kim J. (2021), *Changes and challenges in museum management after the COVID-19 pandemic*, „Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity”, 7 (2), 148, doi:10.3390/joitmc7020148.
- Couldry N., Hepp A., Krotz F. (eds.) (2009), *Media events in a global age*, Abingdon: Routledge.
- Curran J., Fenton N., Freedman D. (2012), *Misunderstanding the Internet*, Abingdon: Routledge.
- Davies K. (2020), *Festivals Post Covid-19*, „Leisure Sciences” 43 (1–2), s. 184–189, doi:10.1080/01490400.2020.1774000.
- De La Porte B., Higgs R. (2019), *Challenges in digitisation of cultural heritage material in the Western Cape, South Africa*, „South African Journal of Information Management”, 21 (1), s. 1–11.
- Decrop A., Dumont N. (2023), *Innovations in COVID times: which lessons to learn for the cultural industry?*, „Journal of Marketing Management”, 39 (5–6), s. 373–388, doi:10.1080/0267257X.2023.2205424.
- Decter A.Y., Semmel M.L., Yellis K. (eds.) (2022), *Change is Required: Preparing for the Post-pandemic Museum*, Lanham: Rowman & Littlefield.

- Desiere N., Meyer P. (2022), *How to Design Tomorrow's HYBRID Culture*, [w:] Cloots A. (red), „Hybride Arbeitsgestaltung”, Wiesbaden: Springer Gabler, doi: 10.1007/978-3-658-36774-9_9.
- Edmond M. (2015), *All platforms considered: Contemporary radio and transmedia engagement*, „New Media & Society”, 17 (9), 1566–1582, doi:10.1177/1461444814530245.
- European Festival Association (2020), *Festivals' needs and commitments. Report on the occasion of the COVID-19 survey April – May 2020*, Brussels: European Festival Association.
- Evans-Cowley J., Hollander J. (2010), *The new generation of public participation: Internet-based participation tools*, „Planning Practice & Research”, 25 (3), s. 397–408, doi:10.1080/02697459.2010.503432.
- Fluda-Krokos A. (2019), *Dziedzictwo kultury druku XV-XVIII w. w zasobach cyfrowych – rekonesans*, „Perspektywy Kultury”, 26 (3), s. 169–186, doi:10.35765/pk.2019.2603.13.
- Gajda K., Gierat-Bieroń B. (2021), *Procesy transformacyjno-reorganizacyjne w sektorze kultury jako odpowiedź na kryzys pandemiczny COVID-19*, w: A. Konior, O. Kosińska, A. Pluszyńska (eds.), *Badania w sektorze kultury: przyszłość i zmiana* (s. 109–133), Wydawnictwo Attyka, Kraków 2021.
- Galkin K., Parfenova O. (2022), *The network society in the 'new normal times': Crisis digitalization and adaption of cultural organizations in the COVID-19*, „Current Sociology”, 00113921221129317, doi:10.1177/0011392122112931.
- Getz D. (2008), *Event tourism: Definition, evolution, and research*, „Tourism Management”, 29 (3), s. 403–428, doi:10.1016/j.tourman.2007.07.017.
- Getz D., Page S.J. (2016), *Event studies: theory, research and policy for planned events*, Abingdon: Routledge.
- Gillespie T. (2010), *The politics of 'platforms'*, „New Media & Society”, 12 (3), s. 347–364, doi:10.1177/1461444809342738.
- Giannini T., Bowen J.P. (2019), *Museums and Digital Culture: New perspectives and research*, Cham: Springer International Publishing.
- Goodman C. (2022), *The future of museums: The post-pandemic transformation of experiences and expectations*, w: *Transitioning media in a post covid world: Digital transformation, immersive technologies, and consumer behavior*, (s. 115–127), Cham: Springer International Publishing.
- Góral A. (2012), *E-dziedzictwo–potencjał cyfryzacji w zakresie zachowania ciągłości przekazu niematerialnego dziedzictwa kulturowego*, „Zarządzanie w Kulturze”, 13 (1), s. 87–100.
- Graham B. (2012), *Transforming museums in the twenty-first century*, Routledge: London – New York.

- GUS (2023), Kultura i dziedzictwo narodowe w 2022 r., https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5493/2/20/1/kultura_i_dziedzictwo_narodowe_w_2022_roku.pdf (data dostępu: 10.12.2023).
- Harper G. (2020), *Creative industries beyond COVID-19*, „Creative Industries Journal”, 13 (2), doi:10.1080/17510694.2020.1795592.
- Kaczmarek J. (2018), *Muzeum jako przestrzeń sztuki, pamięci i dialogu. Przypadek najmniejszego muzeum świata. Pogranicze*, „Studia Społeczne”, 34, s. 45–63.
- Kantor A., Kubiczek J. (2021), *Polish culture in the face of the COVID-19 pandemic crisis*, „Journal of Risk and Financial Management”, 14 (4), 181, doi:10.3390/jrfm14040181.
- Kolb B.M. (2013), *Marketing for cultural organizations: New strategies for attracting audiences*, Abingdon: Routledge.
- Kopec E., Tuszyński M. (2021), *Makro i mezoekonomiczne skutki pandemii oraz znaczenie innowacji w czasie pandemii koronawirusa (COVID19) – przegląd wybranych badań empirycznych*, „Perspektywy Kultury”, 35 (4), s. 185–198, doi:10.35765/pk.2021.3504.12.
- Korotusz-Mirecka A., Mucha M. (2019), *Zjawisko e-kultury w dobie przemian kulturowych współczesnego społeczeństwa. Wybrane aspekty w opinii środowiska akademickiego*, „Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy”, 1 (30), s. 133–143.
- Kuźlewska E., Tomaszuk M. (2022), *European human rights dimension of the online access to cultural heritage in times of the COVID-19 outbreak*, „International Journal for the Semiotics of Law-Revue internationale de Sémiotique juridique”, 35 (3), s. 1067–1079, doi:10.1007/s11196-020-09712-x.
- Lavender A. (2016), *Performance in the Twenty-first Century: Theatres of engagement*, Abingdon: Routledge.
- Lively (2020), *Eventy online – live experience i jeszcze więcej*, https://lively.pl/2020-07-05_raport_lively_4.pdf (data dostępu: 10.09.2023).
- Manczak I., Bajak M. (2020), *Beacony w muzeach: przypadek osób z niepełnosprawnością sensoryczną*, „Studia Pedagogiczne”, 36, s. 65–83, doi:10.25951/4380.
- McCloskey B. i in. (2020), *Mass gathering events and reducing further global spread of COVID-19: a political and public health dilemma*, „The Lancet”, 395, doi:10.1016%2FS0140-6736(20)30681-4.
- Mihelj S., Leguina A., Downey J. (2019), *Culture is digital: Cultural participation, diversity and the digital divide*, „New Media & Society”, 21 (7), s. 1465–1485, doi:10.1177/14614448188228.
- Monaco S. (2021), *Tourism, Safety and COVID-19: Security, Digitization and Tourist Behaviour*, Abingdon: Routledge.
- Moritz S. i in. (2021), *The risk of indoor sports and culture events for the transmission of COVID-19*, „Nature Communications”, 12 (1), 5096, doi:10.1038/s41467-021-25317-9.

- Özdemir G., Çelebi D. (2017), *A social media framework of cultural museums*, „Advances in Hospitality and Tourism Research”, 5 (2), s. 101–111, doi:10.30519/ahtr.375248.
- Peñarroya-Farell M., Miralles F. (2022), *Business model adaptation to the COVID-19 crisis: Strategic response of the Spanish cultural and creative firms*, „Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity”, 8 (1), 39, doi:10.3390/joitmc8010039.
- Pesce D., Neirotti P., Paolucci E. (2019), *When culture meets digital platforms: value creation and stakeholders' alignment in big data use*, „Current Issues in Tourism”, 22 (15), s. 1883–1903, doi:10.1080/13683500.2019.1591354.
- Petroniec J., Rokosz-Lempart K., Sołtys A.K. (2022), *Wpływ pandemii na funkcjonowanie wybranych instytucji kultury w Krakowie i Katowicach*, „Studies of the Industrial Geography Commission of the Polish Geographical Society”, 36 (3), s. 78–92.
- Piccioni N. (2023), *From physical to metaversal events: An exploratory study*, „Italian Journal of Marketing”, 2023(2), 119–134.
- Pietroni E. (2019), *Experience design, virtual reality and media hybridization for the digital communication inside museums*, „Applied System Innovation”, 2 (4), 35, doi:10.3390/asi2040035.
- Poprawski M. i in. (2015), *Oddziaływanie festiwali na polskie miasta. Studium kompetencji kadr sektora kultury oraz synergii międzysektorowej*, Poznań: Związek Miast Polskich.
- Puspasari S. (2021), *Constructing Smart Digital Media for Museum Education Post Pandemic Recovery: A Review and Recommendation*, „2021 International Conference on Informatics, Multimedia, Cyber and Information System”, s. 238–243, doi:10.1109/ICIMCIS53775.2021.9699345.
- Radermecker A.S.V. (2020), *Art and culture in the COVID-19 era: for a consumer-oriented approach*, „SN Business & Economics”, 1 (1), 4, doi:10.1007/s43546-020-00003-y.
- Russo A. (2011), *Transformations in cultural communication: Social media, cultural exchange, and creative connections*, „Curator: The Museum Journal”, 54 (3), s. 327–346, doi:10.1111/j.2151-6952.2011.00095.x.
- Rutherford-Silvers J. (2013), *Risk management for meetings and events*, Abingdon: Routledge.
- Ryan J.M. (ed.) (2022), *COVID-19: Cultural Change and Institutional Adaptations*, Abingdon: Taylor & Francis.
- Sasin M (2021), *Upowszechnianie sztuki w internecie w czasie pandemii COVID-19 – między nadmiernym pesymizmem a hurraoptymizmem*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, 39, s. 37–48, doi:10.25951/4800.

- Simons I. (2019), *Events and online interaction: The construction of hybrid event communities*, „Leisure Studies”, 38 (2), s. 145–159, doi:10.1080/02614367.2018.1553994.
- Smits R. (2023), *Disruption in times of COVID-19? The hybrid film festival format*, „Cultural Trends”, 33(3), s. 309–323, doi:10.1080/09548963.2023.2193872.
- Soto-Acosta P. (2020), *COVID-19 pandemic: Shifting digital transformation to a high-speed gear*, „Information Systems Management”, 37 (4), s. 260–266, doi:10.1080/10580530.2020.1814461.
- Statista (2022), *Volume of data/information created, captured, copied, and consumed worldwide from 2010 to 2020, with forecasts from 2021 to 2025*, <https://www.statista.com/statistics/871513> (data dostępu: 10.09.2023).
- Szczepaniak M. (2018), *Cyfryzacja jako główny czynnik wpływu na nowe formy współczesnej sztuki a ich przynależność do kategorii kultury artystycznej*, „Biuletyn Biblioteki Jagiellońskiej”, (68), s. 151–165.
- Tama B.A. i in. (2023), *Quantitative Analysis of Cultural Dynamics Seen from an Event-based Social Network*, „arXiv preprint”, 2306.06176.
- Thylstrup N.B. (2019), *The politics of mass digitization*, Cambridge: MIT Press.
- Vallejo A., Taillibert C. (2023), *Finding allies in pandemic times: Documentary film festivals and streaming platforms*, w: *Rethinking film festivals in the pandemic era and after* (s. 101–127), Cham: Springer International Publishing.
- Valtysson B. (2010), *Access culture: Web 2.0 and cultural participation*, „International Journal of Cultural Policy”, 16 (2), s. 200–214, doi:10.1080/10286630902902954.
- Valtysson B. (2017), *From policy to platform: the digitization of Danish Cultural Heritage*, „International Journal of Cultural Policy”, 23 (5), s. 545–561, doi:10.1080/10286632.2015.1084300.
- Wróblewski Ł. (2018), *Consumer behaviour in the market of cultural services*, „American Journal of Arts Management”, 1, s. 1–13.
- Wydział Kultury i Dziedzictwa Narodowego Urzędu Miasta Krakowa (2020), *Krakowska kultura w czasie pandemii COVID-19 – opracowanie wyników badania*, <https://www.bip.krakow.pl/plik.php?zid=309551&wer=0&new=t&mode=shw> (data dostępu: 10.12.2023).
- Zhou L., Zhang P., Zimmermann H.D. (2013), *Social commerce research: an integrated view*, „Electronic commerce research and applications”, 12 (2), s. 61–68, doi:10.1016/j.elelap.2013.02.003.

STRESZCZENIE

Pandemia COVID-19 wywarła ogromny wpływ na życie społeczne i kulturalne. Światowe obostrzenia i lockdowny spowodowały czasowe zamknięcie teatrów, muzeów, kin i innych miejsc kultury. Jednak dzięki rozwojowi technologii i cyfryzacji możliwe stało się częściowe lub całkowite przeniesienie wielu wydarzeń kulturalnych do przestrzeni wirtualnej. Działania te miały znaczący wpływ na dostępność kultury nie tylko w kontekście bezpieczeństwa, ale też innych barier. Ograniczenia przestrzenne i fizyczne, takie jak liczba miejsc, czy możliwość podróży do konkretnego miejsca, przestały być przeszkodą dla uczestnictwa w wydarzeniach. Osoby z różnych zakątków świata mogły oglądać te same spektakle, odwiedzać muzea czy uczestniczyć w koncertach. Cyfryzacja wydarzeń kulturalnych pozwoliła na osiągnięcie szerszej publiczności i propagowanie kultury na globalną skalę. Głównym celem artykułu jest przedstawienie znaczenia cyfryzacji wydarzeń kulturalnych jako sposobu na kontakt z kulturą w dobie pandemii COVID-19 oraz po zakończeniu obostrzeń z nią związanych.

SŁOWA KLUCZOWE: cyfryzacja kultury; wydarzenia hybrydowe; wydarzenia online; pandemia COVID-19; wydarzenia kulturalne

SUMMARY

The COVID-19 pandemic has had a huge impact on social and cultural life. Worldwide restrictions and lockdowns have resulted in the temporary closure of theatres, museums, cinemas and other cultural venues. However, thanks to the development of technology and digitisation, it has become possible to move many cultural events partially or completely into the virtual space. These developments have had a significant impact on the accessibility of culture, not only in terms of security, but also other barriers. Spatial and physical limitations, such as the number of seats or the ability to travel to a particular venue, were no longer an obstacle to attending events. People from different corners of the world could watch the same performances, visit museums or participate in concerts. The digitisation of cultural events made it possible to reach a wider audience and promote culture on a global scale. The main objective of this paper is to present the importance of the digitisation of cultural events as a way to contact culture in the era of the COVID-19 pandemic and after the end of the restrictions associated with it.

KEYWORDS: digitisation of culture; hybrid events; online events; COVID-19 pandemic; cultural events

MARIA BAJAK – Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 14.09.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.12.2023

Wiek jako kryterium negatywnego wyróżnienia a przemoc wobec seniorów

Age as a criterion of negative distinction and violence against seniors

DOI 10.25951/12963

Wstęp

Wiek XXI to okres wielu dynamicznych zmian, zachodzących w obszarze społeczno-kulturowym. Procesy te dokonują się zarówno na poziomie makro-, jak i mikrospołecznym. Współczesna rzeczywistość, jak twierdzi M. Malewski (2013), niesie ze sobą nieograniczone możliwości oraz szanse rozwoju, jak również zagrożenia ważnych sfer życia człowieka i całych grup społecznych. Zachodzące zmiany w wymiarze osobowym implikują zmiany w całej strukturze społecznej. Jak wskazuje A.A. Zych (2010), do kanonu istotnych przeobrażeń stanowiących wyzwanie współczesności bez wątpienia wpisuje się proces starzenia się społeczeństwa. Można nawet pokusić się o analogiczne określenie, że wiek XXI to stulecie starości.

Do najistotniejszych przyczyn starzenia się społeczeństwa polskiego, jak definiuje R. Bakalarczyk (2023), można zaliczyć:

- późniejsze macierzyństwo – na przestrzeni ostatnich trzech dekad obserwuje się, że kobiety w coraz późniejszym wieku decydują się na urodzenie pierwszego dziecka. Przyczyn można upatrywać m.in. w dłuższym okresie nauki i większej aktywności zawodowej kobiet;
- wyraźny spadek liczby zawieranych małżeństw – osoby żyjące w związkach nieformalnych rzadziej decydują się na posiadanie potomstwa;
- zmiany potrzeb konsumpcyjnych – wzrost zapotrzebowania na usługi związane z ochroną zdrowia, opieką społeczną, w tym powszechny dostęp do miejsc w placówkach;
- dzienną opiekę dla dzieci, tj. żłobki i przedszkola – trudności w zapewnieniu opieki dla dzieci po zakończeniu urlopu związanego z macierzyństwem mogą skutkować przesuwaniem przez młodszą część społeczeństwa decyzji o prokreacji i posiadaniu dzieci.

W literaturze przedmiotu, na co zwraca uwagę M. Halicka (2014), największym zagrożeniem dla spójności społecznej, w świetle coraz częściej pojawiających się w warunkach współczesnych demokracji opinii, jest dyskryminacja ze względu na płeć, rasę i wiek.

Można chyba zaryzykować tezę, jak twierdzą badacze O. Sitarz i A. Jaworska-Wieloch (2019), że z wymienionych trzech kryteriów dyskryminacji najbardziej zaniedbanym naukowo i legislacyjnie jest problem dyskryminacji ze względu na wiek, mimo że dotyka on coraz większej części społeczeństwa. Najistotniejszą z punktu widzenia potrzeby wdrożenia reakcji prawnokarnej, a jednocześnie najbardziej radykalną formą dyskryminacji, jest stosowanie przemocy.

Oblicza przemocy wobec seniorów

Co należy rozumieć przez pojęcie „przemocy względem osób starszych”? W przeszłości prawnokarne definicje „przemocy” związane były bądź to z zachowaniem sprawcy polegającym na użyciu siły fizycznej, bądź z zamierzonym rezultatem zachowania się sprawcy, obliczonym na wywołanie przymusu, co podkreśla T. Bigoszewski (1997). Światowa Organizacja Zdrowia w World Health Organization, Global Status Report on Violence Prevention (2014) definiuje przemoc jako celowe użycie siły fizycznej lub władzy, skierowane przeciwko sobie, innej osobie, grupie lub społeczności, łączące się z wysokim prawdopodobieństwem spowodowania obrażeń cielesnych, śmierci, szkód psychologicznych, wad rozwoju lub braku elementów niezbędnych do normalnego życia i zdrowia. Natomiast jak czytamy w znowelizowanej ustawie z 9 marca 2023 roku O zmianie ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie oraz niektórych innych ustawach w nawiązaniu do art. 2 .1 ust 1, przez przemoc domową należy rozumieć jednorazowe albo powtarzające się umyślne działanie lub zaniechanie, wykorzystujące przewagę fizyczną, psychiczną lub ekonomiczną, naruszające prawa lub dobra osobiste osoby doznającej przemocy domowej, w szczególności:

- narażające tę osobę na niebezpieczeństwo utraty życia, zdrowia lub mienia;
- naruszające jej godność, nietykalność cielesną lub wolność, w tym seksualną;
- powodujące szkody na jej zdrowiu fizycznym lub psychicznym, wywołujące u tej osoby cierpienie lub krzywdę;
- ograniczające lub pozbawiające tę osobę dostępu do środków finansowych lub możliwości podjęcia pracy lub uzyskania samodzielności finansowej;

- istotnie naruszające prywatność tej osoby lub wzbudzające u niej poczucie zagrożenia, poniżenia lub udręczenia, w tym podejmowane za pomocą środków komunikacji elektronicznej.

Przemoc w rodzinie wobec osób starszych i z niepełnosprawnościami jest rozpowszechniona. Co więcej, zjawisko to wyraziście funkcjonuje w świadomości społecznej. Badania zrealizowane w Polsce w roku 2009 pokazały, że można mówić o szczególnej deskryptywnej (statystycznej) normie przemocy. Wyniki badań potwierdziły, że około 50 proc. Polaków znane były przypadki przemocy w rodzinie wobec osób starszych i ponad 30 proc. – wobec osób z niepełnosprawnościami (zob. Przemoc w rodzinie wobec osób starszych i z niepełnosprawnościami 2009a). Z drugiej strony wiemy, że zjawiska te stanowią naruszenie społecznego tabu. Do najczęściej wymienianych form tej przemocy wobec seniorów, jak wskazuje M. Cichocka (2001), należą:

- zaniechanie, czyli brak opieki w wyniku zaniechania obowiązku — zarówno aktywne, jak i bierne;
- przemoc fizyczna definiowana jako nieprzypadkowe użycie siły fizycznej zakończone zranieniem;
- przemoc finansowa, czyli nieupoważnione użycie funduszy, własności prywatnej;
- przemoc seksualna (niepożądany kontakt seksualny);
- przemoc psychologiczna jako wywieranie nacisku przez groźbę, poniżenie lub zachowanie podobnego typu.

Ponadto może dochodzić do innej formy przemocy, a mianowicie do dyskryminacji. Może ona przybierać formę działań świadomych lub nieświadomych. Ofiarami takich poczynań, jak twierdzą badacze E.M. Kite i S.L. Wagner (2004), padają również osoby starsze, które ze względu na swój wiek są dyskryminowane na rynku pracy, w doborze ofert rozrywkowych i rekreacyjnych. Stereotypy na temat osób w starszym wieku, czyli ludzka wiedza i oczekiwania, mogą prowadzić do dyskryminacji. Stereotyp starości może tworzyć błędne przekonanie, że jest to okres nieprzydatności zawodowej i obciążenia dla społeczeństwa.

Jedną z istotniejszych cech przywołanych definicji jest intencjonalne zachowanie osoby, która stosuje przemoc, co wyklucza nieumyślność. Jednocześnie nie formułuje się przy tym wymogu powtarzalności wymienionego zachowania, zatem może chodzić również o pojedyncze czynności, zarówno w formie działania, jak i zaniechania. Termin „przemoc”, jak twierdzi J. Młyński (2012), potocznie najczęściej zastępowany jest pojęciami: brutalność, okrucieństwo, przestępczość. Oblicze przemocy XXI wieku jest różne i dotyczy wielu

aspektów naszego funkcjonowania zarówno w realu, jak i życiu wirtualnym, które charakteryzuje działanie lub/i zaniechanie. Jak sugerują badacze, m.in.: B. Tobiasz-Adamczyk, M. Florek, P. Brzyski, M. Brzyska, T. Ocetkiewicz (2008), skrajną formą zaniedbania jest porzucenie, czyli opuszczenie starszej osoby przez opiekuna – na przykład pozostawienie w szpitalu czy sklepie.

Inną formą niewłaściwego traktowania osób starszych jest nadopiekuńczość. Postawa taka wynika z przekonania, że osoby w podeszłym mają obniżone możliwości umysłowe i fizyczne. W efekcie poprzez przesadne zachowania, infantyлизację w podejściu do osób starszych wyrządza się im krzywdę i ogranicza działania jednostki. Osoba traktowana nadopiekuńczo jest okaleczana życiowo. Jak wskazuje D. Parlak (2017), w stosunku do seniorów stosowany jest specyficzny język w komunikacji międzypokoleniowej – elderspeak. Jest on jednym ze sposobów przekazywania i utrwalania tych negatywnych treści na temat starości i osób starszych. Jest przejawem i jednocześnie narzędziem ageizmu. Spotykany jest zarówno w sytuacjach interakcji rodzinnych, jak i w publicznych relacjach społecznych. Główne cechy, które wymieniają badacze G. Ashburn i A. Gordon, właściwe tej odmianie mowy można scharakteryzować następująco:

- wypowiedzi są krótsze i uproszczone, przeważają zdania pojedyncze, stosowane jest bardziej ograniczone słownictwo;
- pojawia się więcej powtórzeń, pytań i zdań rozkazujących (poleceń i nakazów) niż w komunikatach do innych dorosłych;
- częściej stosowana jest forma „my” zamiast „ja” i „ty”, czyli zwroty: „pójdziemy”, „zrobimy” zamiast „pójde/pójdziesz”, „zrobię/zobisz”;
- charakterystyczną cechą jest nadmiernie poufały sposób traktowania osoby starszej, mówienie po imieniu (bez uzyskania zgody rozmówcy), nadużywanie formy „ty” zamiast „pan/pani” oraz zwroty „kochana/kochany”, „babciu”, „dziadku” w kontaktach z obcymi osobami;
- nadużywanie zdrobnień, co zwłaszcza w kontekście codziennych życiowych aktywności („zjemy obiadek”, „zrobimy śniadanko”, „pójdziemy na spacer”) daje efekt infantyлизacji komunikacji.

To tzw. gerontomowa – jeden ze sposobów przekazywania i utrwalania negatywnych treści na temat starości i osób starszych. Jest przejawem i jednocześnie narzędziem ageizmu, który spotykany jest zarówno w sytuacjach interakcji rodzinnych jak i w publicznych relacjach społecznych. W werbalnej oraz niewerbalnej charakterystyce przypomina mowę, jaką ludzie dorośli posługują się w kontakcie z małymi dziećmi, we wczesnym okresie rozwoju języka, dlatego nazywana jest również „baby talk”.

Dyskryminacja seniorów ze względu na wiek

Obecnie pozycja społeczna osób starszych została zachwiana. Zauważany jest kult młodości i nastawienie ku przyszłości. Starzenie się organizmu, choć jest procesem naturalnym, odbierane jest negatywnie, co stwierdzają badacze C.G. Walton i C.K. Beck (1993). Osoba w starszym wieku, z pogarszającą się sprawnością fizyczną, nieodwracalnymi zmianami w organizmie nie pasuje do nowego schematu świata.

Ponadto nie bez znaczenia jest fakt, że zmianie uległa sama społeczna percepcja starości oraz rola, jaką ludzie starsi pełnili w tradycyjnych społecznościach. Do niedawna, jak zauważa A. Klimczuk (2012), sędziwy wiek był postrzegany jako oznaka doświadczenia, wiedzy, mądrości, kontaktu z siłami nadprzyrodzonymi, błogosławieństwa, autorytetu, władzy, prestiżu. Obecnie starzejący się członkowie społeczeństwa nie tylko zaczęli tracić swoją pozycję „wiedzących lepiej” nauczycieli, ale z uwagi na rosnące tempo zmian społeczno-gospodarczych, osiągnięcia nauki i techniki, które w XX i XXI w. przybrały niespotykane dotychczas rozmiary, musieli sami wejść w role uczniów, aby nadążyć za zmianami, co zauważają badacze, m.in.: B. Urbaniak, A. Gładzicka-Jankowska, A. Żyra, J. Kaliszczak, L. Pieutowska, A. Rollnik-Sadowska, E. Niewiadomska, E. Sobolewska-Poniedziałek, M. Gagacka (2015). Sytuacja taka doprowadziła więc do dewaluacji pozycji ludzi starszych w społeczeństwie, którzy w dodatku nierzadko charakteryzują się luką kompetencyjną, brakami w wykształceniu czy swoistym cyfrowym zacofaniem. Starość, jak sugeruje A. Klimczuk (2012), zaczęła być jednoznacznie utożsamiana także z osłabieniem fizycznym i umysłowym, chorobami, nieufnością, trwożliwością, biedą, otępieniem, cierpieniem czy osamotnieniem. Dyskryminacja ze względu na wiek rodzi negatywne konsekwencje zarówno w aspekcie jednostkowym, jak i społecznym. Gorsze traktowanie osób starszych według J. Osieckiej-Chojnackiej (2012) ogranicza ich szanse oraz możliwości dalszego rozwoju, stanowi więc jedną z istotnych determinant ich jakości życia. Przyczynia się również do ich wycofywania zarówno z życia publicznego, jak i społecznego.

W literaturze wskazuje się na trzy podstawowe typy dyskryminowania z względu na wiek:

- dyskryminacja bezpośrednia – kiedy osoba traktowana jest mniej przychylnie niż traktuje się albo traktowano by inną osobę w porównywalnej sytuacji wyłącznie z powodu jej wieku;
- dyskryminacja pośrednia – kiedy pozornie neutralne warunki, kryteria czy praktyki stosowane są na równi wobec wszystkich, ale w sposób

szczególny dotyczą konkretną grupę wiekową, a nie mogą być w sposób obiektywny uzasadnione;

- dyskryminacja zwielokrotniona – kiedy nakłada się na siebie kilka przyczyn dyskryminacji, np. wiek, płeć, rasa, na co wskazuje E. Throper (2004).

Ponadto ageizm może występować w dwóch formach, tj. indywidualnej oraz instytucjonalnej. Pierwszy typ uwidacznia się przez specyficzny sposób myślenia i działania poszczególnych jednostek i ma swoje źródło w stereotypach odnośnie do starości. Z kolei wymiar instytucjonalny to polityka lub też cecha struktury społecznej dyskryminująca osoby starsze, np. przez sztywno określony wiek przejścia na emeryturę czy też wprowadzanie zakazu pracy dla osób, które przekroczyły określony wiek. Ponadto, jak zauważa P. Szukalski (2014), obie te formy mogą istnieć niezależnie lub też wzajemnie się umacniać.

Dyskryminacja ze względu na wiek w literaturze przedmiotu określana jest angielskim terminem „ageizm”, pochodzącym od słowa „age” (wiek). Twórcą tego pojęcia był Robert Butler, który zdefiniował ageizm jako stereotypizację i dyskryminację osób ze względu na osiągnięty przez nich wiek. To zatem zestaw przekonań, uprzedzeń i stereotypów mających swe podstawy w biologicznym różnicowaniu ludzi, które dotyczą kompetencji i potrzeb osób w zależności od ich wieku, na co wskazuje M. Butrynowicz (2018). Przejawy ageizmu prezentuje poniższa tabela.

Tab. 1 Przejawy ageizmu

Lekceważenie	Założenie, że opinie, uznawane wartości czy też potrzeby osób starszych są mniej ważne niż innych członków społeczeństwa.
Ośmieszanie	Świadome przeinaczanie, karykaturalne zniekształcanie problemów osób starszych.
Dewaluowanie	Rozpowszechnianie własnych przekonań o negatywnych właściwościach grupy seniorów.
Stygmatyzacja	Przedstawianie osób starszych i ich działań w niekorzystnym świetle.
Paternalizm	Tendencja do wyłączenia osób starszych w wykonywaniu różnych czynności nawet wówczas, kiedy nie zachodzi taka rzeczywista potrzeba.

Protekcjonalność	Skłonność do traktowania seniorów jako osób niezdolnych do funkcjonowania bez wsparcia innych osób lub też instytucji.
Izolacja społeczna	Wycofywanie się z różnego typu relacji z osobami starszymi.
Odrzucenie	Nieutrzymywanie kontaktów społecznych innych niż konieczne z uwydatnieniem ich oficjalnego charakteru.
Zaniedbanie	Pomijanie o charakterze świadomym lub nieświadomym istotnych potrzeb osób starszych.
Segregacja	Oddzielanie osób starszych od innych członków społeczności poprzez skupienie ich na wydzielonym obszarze.
Delegitymizacja	Spoleczne utrwalenie negatywnego stosunku do ludzi starszych przez przyjęcie odpowiednich przepisów prawa.
Nadużycia finansowe	Niesprawiedliwe, nieuzasadnione lub też sprzeczne z prawem używanie zasobów materialnych, tytułów własności i uprawnień będących w posiadaniu osób starszych.
Nadużycia prawne	Nierzadko związane z nadużyciami finansowanymi, gdy korzystając np. z niewiedzy czy faktycznej niepoczytalności osoby starszej, podejmowane są działania zmierzające do ograniczenia samodzielności prawnej lub też przejęcia tytułów prawnych i uprawnień znajdujących się w ich posiadaniu.
Nadużycia cielesne	Stosowanie fizycznej agresji wobec osób starszych.
Eksterminacja	Świadome działanie nakierowane na skrócenie życia osoby starszej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Szukalski P. (2009), *Starzenie się ludności – wyzwania XXI wieku*, w: P. Szukalski (red.), *Przygotowanie do starości. Polacy wobec starzenia się*, ISP PAN, Warszawa 2021.

Warto nadmienić, że wielu badaczy upatruje źródła ageizmu w gerontofobii, czyli lęku ludzi w młodym wieku przed własną starością, a następnie śmiercią (Nelson 2003).

Podsumowanie

Niestety, wraz z postępującym procesem starzenia się ludności obserwowane jest nasilenie się zjawisk ageizmu w stosunku do ludzi starszych, co sygnalizują badacze M. Perlmutter i E. Hall (1992). Wyraża się to w negatywnych postawach oraz stereotypowym postrzeganiu tejże grupy jako nieatrakcyjnej, niekompetentnej, słabej, schorowanej, jak i stereotypowym postrzeganiu starzenia się jako nieuniknionego procesu narastających wraz z wiekiem ułomności. Ageizm uwydatniony jest również przez praktyki dyskryminacyjne w stosunku do ludzi starszych m.in. na rynku pracy, w dostępie do dóbr i usług o charakterze medycznym, finansowym, ubezpieczeniowym, edukacyjnym oraz w życiu społecznym i publicznym. Dyskryminacja taka niesie za sobą liczne negatywne konsekwencje w postaci chociażby szybkiej rezygnacji seniorów z życia zawodowego, mniejszych szans na znalezienie pracy, jej utrzymanie czy uzyskanie awansu zawodowego, niż ma to miejsce w przypadku młodszego pokolenia. Stan ten prowadzi także do marginalizowania tejże grupy społecznej, a nawet do społecznego wykluczenia, co znacząco obniża jakość życia seniorów. Praca jest bowiem nie tylko sposobem na otrzymywanie dochodów, ale także buduje prestiż, podnosi samoocenę czy określa rolę jednostki w społeczeństwie.

Skala stosowania przemocy wobec osób w podeszłym wieku, jak wskazuje B. Tobiasz-Adamczyk (2009), jest trudna do ustalenia z uwagi na funkcjonowanie ludzi starszych poza siecią społeczną, ich izolację społeczną, silne poczucie winy pokrzywdzonego, gdy agresorem jest osoba najbliższa, a także uzależnienie od innych osób oraz poczucie wstydu pokrzywdzonego. Nie oznacza to jednak, że próby takie nie były podejmowane. Badania przeprowadzone w Krakowie w latach 2001–2003 pod kierunkiem Beaty Tobiasz-Adamczyk wśród kobiet po 65. roku życia pokazały, że 14,1% z nich doświadczyło przemocy fizycznej lub psychicznej, z czego 67,3% doświadczyło przemocy w postaci gróźb, zastraszania lub poniżania, 60% – bicia lub znęcenia fizycznego, 20% – ograniczenia wolności, 14,5% – zmuszania do współżycia oraz 14,5% – niszczenia mienia. Najczęściej sprawcą był partner (76%), a prawdopodobną przyczyną – nadużywanie alkoholu (61,8%) i rys osobowościowy (23,6%). Z kolei wyniki badań E. Sygit i R. Ossowskiego (2008) potwierdzają, że najczęściej sprawcą jest osoba bliska z rodziny (89,7% przypadków przemocy wobec seniorów), przeważnie dorosłe dziecko (47,3%). Małżonek jest sprawcą w 19,3% przypadków, a w 8,8% sytuacji przemoc stosuje inny z członków rodziny.

Na konieczność ochrony osób starszych przed przemocą zwraca uwagę – podpisany przez wszystkie kraje ONZ – Międzynarodowy plan działania

w kwestii starzenia się społeczeństw (Madryt 2002) z jego europejską wersją strategiczną: Regionalną strategią wdrażania madryckiego międzynarodowego planu działania w kwestii starzenia się społeczeństw.

Jednakże należy podkreślić, że ostatecznie konieczna jest nie tyle odrębna i surowsza karnoprawna regulacja poświęcona naruszaniu praw osób starszych, ile społeczne, medialne i instytucjonalne dostrzeżenie problemu poprzez świadomość występującej przemocy wobec osób starszych.

BIBLIOGRAFIA

- Ashburn G., Gordon A. (1981), *Features of a simplified register in speech to elderly conversationalists*, „International Journal of Psycholinguistics”, 7, s. 31–43.
- Bakalarczyk R. (2023), *Seniorzy, niewidzialni obecni. Starzejące się społeczeństwo – prognozy, wyzwania, możliwości*, Warszawa: Wydawnictwo Caritas.
- Bigoszewski T. (1997), *Przemoc jako znamię strony przedmiotowej (Violence as a token of the party in question)*, „Czasopismo Prawa Karnego i Nauk Penalnych”, z. 2, s. 25.
- Butrymowicz M. (2018), *Dyskryminacja w dostępie do pracy ze względu na wiek – osoba starsza w pracy*, „Studia Socialia Cracoviensia”, 1 (18), s. 103–114.
- Cichocka M. (2001), *Zjawisko i formy przemocy wobec ludzi starych*, w: M. Bińczycka-Anholcer (red.), *Agresja i przemoc a zdrowie psychiczne*, Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, Warszawa–Poznań 2001.
- Halicka M. (2014), *Ludzie starzy jako ofiary przemocy (The elderly as victims of violence)*, w: P. Szukalski, B. Szatur-Jaworska (red.), *Aktywne starzenie się – przeciwdziałanie barierom (Active Ageing – Removing Barriers)*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2014. https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/status_report/2014/en/
- Kite E.M., Wagner S.L. (2004), *Attitudes toward older adults*, w: T.D. Nelson (red.), *Ageism: stereotyping and prejudice against older persons*, s. 129–130, MIT Press, Cambridge 2004.
- Klimczuk A. (2012), *Kapitał społeczny ludzi starych na przykładzie miasta Białystok*, Lublin: Wydawnictwo Wiedza i Edukacja.
- Madrycki plan działania w kwestii starzenia się społeczeństw, www.mpips.gov.pl.
- Małewski M. (2013), *Dorosłość – kłopotliwa kategoria andragogiki*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 3 (63), s. 32–35.
- Młyński J. (2012), *Przemoc w rodzinie – skala zjawiska, ofiary przemocy i formy pomocy pracowników socjalnych*, „Studia Socialia Cracoviensia”, t. 4, nr 2 (7), s. 143.
- Osiecka-Chojnacka J. (2012), *Spoleczne opinie o starości a wdrażanie idei aktywnego starzenia się*, Warszawa: Wydawnictwo Studia BAS.
- Perlmutter M., Hall E. (1992), *Adult development and aging*, New York: Johny Welly.

- Przemoc w rodzinie wobec osób starszych i niepełnosprawnych. Część I: Raport z badania ogólnopolskiego* (2009a), Warszawa: Instytut Psychologii PAN; http://www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/File/Przemoc%20w%20rodzinie/przemoc_spol.pdf.
- Przemoc w rodzinie wobec osób starszych i niepełnosprawnych. Część II: Raport z badania profesjonalistów* (2009b), Warszawa: Instytut Psychologii PAN; http://www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/File/Przemoc%20w%20rodzinie/przemoc_prof.pdf.
- Sitarz O., Jaworska-Wieloch A. (2019), *Wiktymologiczne i prawnokarne aspekty przemocy wobec osoby starszej*, „Archiwum kryminologii”, t. XLI, nr 2, s. 205–252.
- Spurek S. (2019), *Przeciwdziałanie przemocy w rodzinie. Komentarz (Prevention of Domestic Violence. A Commentary)*, Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Sygit E., Ossowski R. (2008), *Przemoc wobec osób starszych ze względu na ich wiek, płeć i wykształcenie (Violence against old people considering their age, sex and level of education)*, „Gerontologia Polska”, nr 3, s. 163–168.
- Szukalski P. (2014), *Ageizm – dyskryminacja ze względu na wiek*, w: J.T. Kowaleski, P. Szukalski (red.), *Starzenie się ludności Polski – między demografią a gerontologią społeczną*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.
- Szukalski P. (2009), *Starzenie się ludności – wyzwania XXI wieku*, w: P. Szukalski (red.), *Przygotowanie do starości. Polacy wobec starzenia się*, Wydawnictwo ISP PAN, Warszawa 2009.
- Thorpe E. (2004), *Dyskryminacja ze względu na wiek w Unii Europejskiej*, w: *My też – seniorzy w UE*, Wydawnictwo Akademia Rozwoju Filantropii, Warszawa 2004.
- Tobiasz-Adamczyk B. (2009), *Definicje przemocy (Definitions of violence)*, w: B. Tobiasz-Adamczyk (red.), *Przemoc wobec osób starszych (Violence against the Elderly)*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2009.
- Tobiasz-Adamczyk B. i in. (2008), *Zaniedbywanie i samo zaniedbywanie wśród osób starszych w opinii pracowników socjalnych i medycznych*, „Gerontologia Polska”, tom 16, nr 3.
- Urbaniak B. i in. (2015), *Socjoekonomika starzenia się współczesnych społeczeństw*, Warszawa: Wydawnictwo CeDeWu.
- Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (Dz.U. z 2021 r. poz. 1249 oraz z 2023 r. poz. 289).
- Ustawa z dnia 9 marca 2023 r. o zmianie ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2023 r. poz. 535).
- Walton C.G., Beck C.K. (1993), *The aged adult*, w: R.P. Rawlins, S.R. Williams, C.K. Beck (red.), *A holistic life-cycle approach*, s. 801–802, St Louis Mosby Year Book.
- World Health Organization, *Global Status Report on Violence Prevention* (2014), Luxembourg, s. 2.
- Zych A.A. (2010), *Leksykon gerontologii*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

STRESZCZENIE

Proces starzenia oraz sama starość należą do relatywnie dobrze znanych zjawisk, które opisują złożony fenomen ludzkiego życia. W związku z tymi nieuchronnymi zmianami zachodzącymi w nowoczesnych społeczeństwach wzrosło zainteresowanie życiem osób starszych. W ocenie demografów zjawisko starzenia się ludności będzie w Polsce szczególnie drastyczne – z jednego z najmłodszych krajów Unii Europejskiej w 2060 roku stanie się państwem najstarszym. Spowolnienie rozwoju demograficznego niesie różnorodne problemy, które są ukierunkowane również na seniorów: od niezrozumienia ich potrzeb, przez przemodelowania i dostosowania usług społecznych, po marginalizację czy przemoc wobec osób starszych. Wiek z perspektywy seniorów może stać się kryterium negatywnego wyróżnienia, gdzie to z natury słabszy, starszy może doświadczać różnorodnych form krzywdzenia od przemocy fizycznej, psychicznej, ekonomicznej po wykluczenie czy zaniedbanie.

SŁOWA KLUCZOWE: senior, osoba starsza, wiek metrykalny, dyskryminacja, ageizm, przemoc

SUMMARY

The aging process and old age itself are among the relatively well-known phenomena that describe the complex phenomenon of human life. With these inevitable changes taking place in modern societies, interest in the lives of the elderly has increased. According to demographers, the phenomenon of population aging will be particularly drastic in Poland – from being one of the youngest countries in the European Union in 2060 it will become the oldest country on. The slowdown in demographic development brings various problems that target seniors, among others, i. e. from the lack of understanding of their needs, remodeling and adjustment of social services, to stigmatization, marginalization or violence against the elderly. Age, from the perspective of seniors, can become a criterion for negative distinction, where it is the inherently weaker, older person who may experience various forms of abuse from physical, psychological, economic violence to exclusion or neglect.

KEYWORDS: senior, older person, metric age, discrimination, ageism, violence

MARTA ŁASZCZYK-LICHOŃ – Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
ANDRZEJ KOBIAŁKA – Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 27.05.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.12.2023

Streetworking – The Stage of Environment Study. Theoretical-Practical Study¹

Streetworking – etap badania środowiska. Studium teoretyczno-praktyczne

DOI 10.25951/12964

Introduction

Contemporary societies face many challenges, including issues related to poverty, homelessness, addictions, or social marginalization. Faced with these difficulties, streetworking becomes an essential tool – a form of social work that directly engages in the field, reaching out to people in the most difficult life situations (Pierson 2010, p. 5; Fook 2002, p. 12; Adams et al. 2009, p. 30; Kamiński 2015, p. 45; Kowalski 2018, p. 32). The aim of this article is to present the role of environmental study in the context of streetworking and discuss both its theoretical and practical aspects. This article aims to introduce the reader to the essence of environmental study as a key tool in streetworker's work and to show the benefits that can arise from its application in practice. Considering the importance of environmental study in streetworking, we focus on two main aspects: theoretical study, which includes social, economic, cultural, and historical analysis of the studied area, and practical study, which is based on direct contact with the local community and data collection in the field (Karabanow 2004, p. 217; Fook 2002, p. 18; Kamiński 2015, p. 47). By understanding the environmental context in which streetworkers operate and analyzing its impact on residents' lives, interventions and actions can be better tailored to the real needs of the community and individuals in difficult life situations (Pierson 2010, p. 10; Adams et al. 2009, p. 35; Kowalski 2018, p. 34).

¹ The article was created as part of the project: "Streetworking as an Innovative Method of Impacting the Environment by „Street Educators,” financed by state budget funds allocated by the Minister of Education and Science under the "Student Research Clubs Create Innovations" Program (artykuł powstał w ramach projektu: „Streetworking” jako innowacyjna metoda oddziaływania „pedagogów ulicznych” na otoczenie, finansowanego ze środków budżetu państwa, przyznanych przez Ministra Edukacji i Nauki w ramach Programu „Studenckie koła naukowe tworzą innowacje”).

Characteristic of Action Research

Action research is a research method that focuses on solving specific practical problems through an iterative cycle of action-reflection-action. It is characterized by active involvement of researchers in practice and close collaboration with research participants, which enables the generation of practical knowledge, innovative solutions, and real changes in the environment (Coghlan and Brannick 2014, p. 25; Stringer 2013, p. 20). Action research is action-oriented, focusing on practical action to solve specific problems in a real environment. Researchers take active actions in the field to implement changes and monitor their effects. The research proceeds in iterative cycles, where successive stages of action, reflection, planning, and implementation of changes are repeated to achieve the intended research goals (Coghlan and Brannick 2014, p. 28; Kamiński 2015, p. 52). Furthermore, action research engages research participants in the decision-making process, action planning, and evaluation of results. This collaboration is based on a partnership approach that considers the perspectives and experiences of all involved parties (Stringer 2013, p. 25). A significant element of action research is reflection on one's own actions and critical analysis of results. Researchers systematically evaluate the effectiveness of their actions, identify barriers and opportunities, and adjust strategies accordingly (Burns 2006, p. 421; Pierson 2010, p. 12). The aim of action research is to generate practical knowledge that can be used to solve real problems in practice. Researchers strive to create applicable solutions that can benefit all involved parties (Karabanow 2004, p. 219). Additionally, action research often leads to systemic or organizational changes aimed at improving the functioning of a given environment or organization. Researchers aim to implement lasting and sustainable changes that contribute to community development (Fook 2002, p. 22; Kowalski 2018, p. 56).

Action research can be applied in various fields such as education, health-care, social work, or management, where there is a need to solve specific practical problems and implement positive changes (Stringer 2013, p. 30; Coghlan and Brannick 2014, p. 35). Conducting action research is important for several reasons: it focuses on solving real practical problems that occur in a specific community, organization, or environment, enabling the implementation of specific changes that have a real impact on people's lives (Pierson 2010, p. 15). Through the iterative process of action, reflection, and strategy adjustment, researchers can gradually improve action methods, leading to increased effectiveness. Thus, action research enables the evaluation of action effectiveness and

identification of best practices (Coghlan and Brannick 2014, p. 25). It engages research participants in the decision-making process, action planning, and result evaluation, based on a partnership approach that considers the perspectives and experiences of all involved parties (Stringer 2013, p. 40; Adams et al. 2009, p. 42). Action research generates practical knowledge that can be used to solve real problems in practice. Researchers aim to create applicable solutions that can benefit all involved parties (Fook 2002, p. 25). Through systemic or organizational changes resulting from action research, lasting and sustainable changes can be implemented, contributing to community or organizational development. These actions lead to improved functioning of a given environment or organization and increased community engagement in decision-making processes (Coghlan and Brannick 2014, p. 45).

Researching the Environment as the First Stage of Action Research

Researching the environment constitutes the first stage of action research and involves a thorough familiarization with the area of operation through the analysis of social, economic, cultural, and historical knowledge. It encompasses both theoretical study, which involves analyzing scientific literature and reports concerning the studied area, as well as practical study, which entails direct contact with the local community and environment. It includes understanding the social structure of the studied area, identifying social groups, and their relations and social dynamics. Streetworkers may conduct interviews with local residents, community leaders, social workers, and other involved individuals to better understand their needs, concerns, and aspirations (Burns 2006, p. 425; Healy 2014, p. 58). Economic knowledge pertains to analyzing the economic situation of the studied area, including job availability, income levels, poverty indicators, or local businesses. Streetworkers may gather data on the job market, unemployment, living standards, and financial resources available to local residents (Karabanow 2004, p. 223; Pierson 2010, p. 20). Cultural knowledge involves understanding the culture, traditions, values, and social norms prevailing in the studied area. Streetworkers may engage in participant observations, participate in local cultural events, and talk to representatives of various ethnic and religious groups to better understand the cultural specificity of the community (Fook 2002, p. 28; Stringer 2013, p. 47). Historical knowledge includes analyzing the history of the studied area, including social changes, events important to the local community, and their impact on the current situation.

Streetworkers may conduct archival research, have conversations with local historians and older residents to gather information about the history and evolution of the community (Healy 2014, p. 62).

As a result of theoretical and practical study at the stage of researching the environment, streetworkers gain a deeper understanding of the context of their actions, allowing them to better adapt strategies and actions to the specificities of the local community and the needs of its residents (Burns 2006, p. 429; Karabanow 2004, p. 225; Pierson 2010, p. 25).

The Context of Streetworking

The context of streetworking is a complex mosaic of environmental, social, and cultural factors that surround the work of streetworkers and influence the situation of the individuals they work with (Karabanow 2004, p. 227; Banks 2012, p. 83). Streetworking often operates in areas with challenging social and economic conditions, where high unemployment, poverty, and social exclusion prevail. These conditions can lead to a lack of access to basic social services and health problems (Burns 2006, p. 431; Healy 2014, p. 62). The social structure of the area under study also plays a significant role, determining social divisions, hierarchies, and power relations. Understanding these structures allows streetworkers to better identify social problems and the needs of residents (Pierson 2010, p. 30; Fook 2002, p. 32). The local culture, including traditions, values, and norms, shapes the context of streetworker's work. Understanding this culture enables better relationship building and communication with the local community (Karabanow 2004, p. 229; Banks 2012, p. 85). The community's history influences its current situation and needs. Streetworkers must consider the historical context, including any traumatic events or processes of social change, to better understand current challenges (Burns 2006, p. 433; Stringer 2013, p. 50). The availability of social services, as well as public policy and legal regulations, significantly impact the work of streetworkers and the situation of the individuals they work with. Streetworkers must take these factors into account in their actions to effectively support those in need and operate in accordance with legal provisions (Pierson 2010, p. 35; Healy 2014, p. 64).

The Essence of Streetworking

Streetworking is a term used to describe the work conducted by educators, somewhat on the streets, which serves as an example of “outreach” methodology, meaning work outside institutions, in the environment where the client resides. Streetworking represents an innovative form of social work due to its flexible nature. It is becoming increasingly popular in the context of state institutionalized assistance to marginalized individuals, enabling support for people who have been isolated, rejected, and unnoticed in their places of residence (streets, clubs, selected city districts) (Banks 2012, p. 87; Karabanow 2004, p. 231; Kamiński 2015, p. 60). The essence of streetworking lies in a direct approach to social work, focusing on reaching out to people in need of help in their own living environment. Streetworkers do not wait for individuals in need of support to approach them but rather proactively engage by going out to the streets, public places, or shelters to establish contact with people directly in their environment (Fook 2002, p. 35; McNiff and Whitehead 2011, p. 38). They not only provide practical assistance, such as food, clothing, or shelter, but also offer emotional support and counseling to individuals facing difficult situations, such as homelessness, addiction, or violence (Burns 2006, p. 435; Stringer 2013, p. 52). Each person encountered by streetworkers is treated individually, taking into account their unique needs, life situation, and social context. Streetworkers strive to understand the history and experiences of each person to tailor their actions to their needs (Banks 2012, p. 89; Karabanow 2004, p. 233). Additionally, streetworkers collaborate with the local community, including residents, non-governmental organizations, social services, and other institutions. This collaboration allows for building trust, better understanding the needs of the community, and more effective actions (Fook 2002, p. 37; Pierson 2010, p. 40). They continuously monitor the changing needs and situations of the individuals they work with, adjusting their actions to provide them with appropriate support in different stages of life and various situations (Burns 2006, p. 437; Stringer 2013, p. 54).

Theoretical-Practical Study of Streetworking – Assumptions

The theoretical-practical study of streetworking is a comprehensive analysis of both the theory and practice of this form of social work. It includes understanding the main concepts, assumptions, and methodologies of streetworking and

their application in fieldwork. Here are the main elements to consider when conducting such a study. The study begins with understanding the basic definition of streetworking and identifying the main goals of this form of social work. This is crucial to determine the scope and purpose of the analysis (Burns 2006, p. 439; Banks 2012, p. 91). Next, various models and theories of streetworker's work are analyzed, such as the structural-functional model or socialization theory. Studying these theories allows for understanding the main assumptions and strategies of working with individuals in need of support (Karabanow 2004, p. 235; Pierson 2010, p. 45). An important element of the study is also the analysis of ethics and values that guide the work of streetworkers. These values may include respect for the dignity of each person, individual autonomy, or social engagement (Healy 2014, p. 68; Stringer 2013, p. 56). The theoretical-practical study also includes an analysis of various methods and tools used by streetworkers. These can include methods of social activation, crisis interventions, or psychosocial support (Burns 2006, p. 441; Banks 2012, p. 93). An important element of the study is conducting case analysis and field studies, which allow for a better understanding of the effectiveness of different strategies and interventions in practice. Studying specific cases allows for identifying best practices and areas that require further development (Karabanow 2004, p. 237; Fook 2002, p. 50). Finally, the theoretical-practical study should include an evaluation of the effectiveness of streetworking, analyzing the results and effects of streetworkers' work based on indicators such as homelessness reduction, improvement in mental health, or increased access to social services (Healy 2014, p. 70; Stringer 2013, p. 58).

Conducting a comprehensive theoretical-practical study of streetworking allows for a better understanding of the principles, goals, and methods of this form of social work and enables the identification of best practices and areas that require further development and improvement (Burns 2006, p. 443; Banks 2012, p. 95).

Definition and Goals of Streetworking

Streetworking is a form of social work that focuses on direct engagement in the field and establishing contact with individuals facing difficult life situations, such as homelessness, addiction, or social marginalization. The main goal of streetworking is to provide support and assistance to these individuals by providing them with essential means of living, as well as emotional support, counseling, and referrals to appropriate institutions or social assistance programs. Streetworking

aims to reduce social exclusion by providing support to individuals facing difficult life situations. Streetworkers work to integrate these individuals into the rest of society and eliminate barriers to access social and economic resources (Karabanow 2004, p. 239; Healy 2014, p. 72). Streetworking seeks to improve the quality of life of the individuals with whom streetworkers work by providing them with essential means of living, such as food, clothing, shelter, and assistance in resolving crisis situations (Burns 2006, p. 445; Banks 2012, p. 97). Streetworking aims to promote the autonomy and self-reliance of individuals in need of support by enabling them to take actions to improve their life situations and personal development (Pierson 2010, p. 55; McNiff and Whitehead 2011, p. 40). Streetworkers work to prevent marginalization and social exclusion by providing assistance and support to individuals at risk and promoting social integration and active participation in community life (Healy 2014, p. 74; Stringer 2013, p. 60). By achieving these goals, streetworking contributes to improving the quality of life of individuals facing difficult life situations and building a more inclusive and supportive community (Burns 2006, p. 447; Karabanow 2004, p. 241).

Models and Theories of Streetworker Practice

Models and theories of streetworker practice form the foundations for effective intervention in the field. The structural-functional model treats society as an organism, and streetworkers act as “social doctors,” restoring social balance (Healy 2014, p. 75; McNiff and Whitehead 2011, p. 42). The outreach model involves actively engaging in the field and direct interaction with individuals in need of support (Pierson 2010, p. 60). The theories of socialization and social interactions are important for understanding the impact of the social environment on individuals and the process of their integration. Streetworkers can use these theories to support individuals in accepting social norms and promoting positive behaviors (Fook 2002, p. 80; Banks 2012, p. 99). The empowerment model focuses on empowering individuals in need of support by increasing their ability to make decisions and take action. Streetworkers act as partners, supporting individuals in making their own decisions and developing skills necessary for achieving autonomy (Burns 2006, p. 449; Healy 2014, p. 76). These models and theories serve as the basis for streetworking practice, enabling effective intervention in the field and adapting actions to the individual needs and situations of those in need of support (Banks 2012, p. 99; Karabanow 2004, p. 243).

Ethics and Values in Streetworking

Respect for the dignity of every individual is deeply rooted in the ethics and values of streetworking. Streetworkers are guided by the belief that every person, regardless of their life situation or behavior, deserves respect and dignified treatment. This fundamental principle forms the basis for building trust and effective interaction with individuals in need of support (Pierson 2010, p. 65; Fook 2002, p. 90). Furthermore, streetworkers place great emphasis on individual autonomy in their work. This means that they respect the right of each person to make their own decisions and life choices. Their role is to support clients in making decisions consistent with their values and life goals, rather than imposing their own views or solutions (Banks 2012, p. 101; Healy 2014, p. 78). Empathy also plays a significant role in the ethics of streetworking. Streetworkers seek to understand the life situation and emotions of the individuals they work with, by empathetically listening to their needs and experiences. Through empathy, they can better identify clients' needs and tailor their actions to their individual situations (Fook 2002, p. 92; Stringer 2013, p. 56). Integrity and honesty are key values in the work of streetworkers. They prioritize transparency and honesty in all their actions, avoiding manipulation or exploitation of individuals in need of support for their own benefit. They strive to maintain high ethical and moral standards, contributing to building trust and reputation in the community (Healy 2014, p. 80; Pierson 2010, p. 70). Finally, streetworkers demonstrate social commitment and solidarity by actively participating in the life of the local community and promoting cooperation and mutual support among its members. Through actions aimed at building social bonds and promoting solidarity, streetworkers support the process of social integration and the development of the local community (Burns 2006, p. 451; Karabanow 2004, p. 250).

Methods and Tools of Streetworker's Work

In the work of a streetworker, it is essential to employ various methods and tools to effectively support individuals facing difficult life situations. These methods and tools are tailored to the individual needs of clients and the specifics of the environment in which streetworkers operate. One of the key methods is street outreach. Streetworkers actively engage in the field, patrolling streets, parks, and other public places, establishing direct contact with individuals in need of support. This allows them to quickly identify clients' needs and offer assistance on

the spot (Pierson 2010, p. 75; Fook 2002, p. 95). Another important element of streetworker's work is crisis intervention. Streetworkers are trained to provide psychosocial first aid and support in crisis situations such as suicide, domestic violence, or substance abuse. They act quickly and effectively to provide assistance and ensure the safety of individuals in need (Burns 2006, p. 453; Healy 2014, p. 85). Streetworkers also provide psychosocial support by offering emotional support and counseling to individuals facing difficult life situations. They listen to their problems, provide advice, and help them solve issues to enable them to take steps towards improving their situation (Banks 2012, p. 105; Stringer 2013, p. 60). Another tool in the streetworker's toolkit is mediation and referral to assistance. Streetworkers act as intermediaries between individuals in need of support and institutions and organizations providing social assistance. They assist clients in accessing various services and assistance programs such as shelters, psychological support, or material aid (Pierson 2010, p. 80; Karabanow 2004, p. 260). Additionally, streetworkers conduct educational and training activities by organizing workshops, training sessions, or educational campaigns on topics related to health, safety, or life skills. This helps raise social awareness and support educational processes in local communities (Healy 2014, p. 88; Fook 2002, p. 100). Building collaboration networks and engaging in partnership activities is also crucial in streetworker's work. Streetworkers actively collaborate with other institutions and social organizations, social services, and local authorities to provide comprehensive support to individuals in need and effectively address social issues (Burns 2006, p. 455; Stringer 2013, p. 65). By employing these methods and tools, streetworkers are able to effectively support individuals facing difficult life situations, socially integrate them, and support them in achieving independence and improving their quality of life. By using various techniques and approaches, streetworkers can adapt their actions to the individual needs and situations of clients, contributing to the effectiveness of their work (Pierson 2010, p. 85; Fook 2002, p. 105).

Case Analysis and Field Studies

Case analysis and field studies are key tools in the work of streetworkers, enabling a better understanding of the situations of individuals in need of support and the social context in which they operate. Case analysis involves a detailed examination of clients' life histories, their needs, goals, and challenges. Streetworkers seek to identify the main factors influencing the client's situation and deter-

mine the best support strategies that will help achieve desired outcomes (Healy 2014, p. 90; Karabanow 2004, p. 270). Field studies, on the other hand, allow for the collection of data regarding specific social conditions and needs in a given area. Streetworkers can better understand the social context in which their clients live, enabling them to tailor their actions to local realities and identify areas requiring intervention (Burns 2006, p. 457; Stringer 2013, p. 70). Through case analysis and field studies, streetworkers can better tailor their actions to the individual needs and situations of clients, contributing to more effective support and social integration of those in need. This tool also allows for monitoring client progress and evaluating the effectiveness of interventions, enabling continuous improvement of streetworker's work and better response to changing needs of local communities (Pierson 2010, p. 90; Fook 2002, p. 110).

Evaluation of Streetworking Effectiveness

Evaluation of streetworking effectiveness is an essential process that allows for a thorough understanding of the impact of streetworkers' actions and the effects of interventions in local communities. It involves systematic examination, analysis, and interpretation of the results of actions aimed at assessing the degree of achievement of set goals and the effectiveness of measures taken. Streetworkers initiate the evaluation process by defining specific goals they aim to achieve through their actions. These goals may relate to reducing the number of homeless individuals, improving access to social services, or increasing the involvement of the local community. They then gather diverse data concerning their work, such as the number of clients, the type of support provided, or the community's reactions to their actions (Burns 2006, p. 459; Pierson 2010, p. 95). The next step involves analyzing the collected data, which allows for assessing the achieved results in the context of the set goals. Streetworkers examine whether their actions contribute to desired changes in local communities, whether they achieve intended goals, and what are the main factors influencing the effectiveness of their work (Stringer 2013, p. 75; Karabanow 2004, p. 280). Based on the data analysis, streetworkers draw conclusions and formulate recommendations for further steps. They may propose changes in intervention strategies, adjust actions to the changing needs of local communities, or identify areas where additional actions or support are necessary (Healy 2014, p. 95; Fook 2002, p. 115). As a result, the process of evaluating streetworking effectiveness enables streetworkers to continuously improve their work and more effectively support individuals in

difficult life situations. By consciously monitoring progress and responding to changing needs, streetworkers can contribute more effectively to improving the quality of life in local communities (Burns 2006, p. 461; Pierson 2010, p. 100).

Conclusions

The theoretical-practical study of streetworking serves as the foundation for effective streetworker practice, integrating theoretical knowledge with field experience. Through the analysis of social, psychological, and pedagogical theories, streetworkers gain a deeper understanding of social issues and the needs of individuals in difficult life situations. At the same time, practical field experience allows them to verify and apply acquired knowledge in real-world environments. The study enables streetworkers to develop communication, empathy, and interpersonal skills, which are crucial in building trust and relationships with clients. Furthermore, it facilitates an understanding of the principles of ethics and values that should guide streetworkers' actions, such as respect for dignity, individual autonomy, and social solidarity (Burns 2006, p. 463; Healy 2014, p. 105). In conclusion, the theoretical-practical study of streetworking is an essential element in preparing streetworkers for effective fieldwork. The integration of theoretical knowledge with field practice enables effective support for individuals in difficult life situations and action to improve the quality of life in local communities (Stringer 2013, p. 80; Pierson 2010, p. 110).

BIBLIOGRAPHY

- Adams R., Dominelli L., Payne, M. (2009), *Critical Practice in Social Work, 2nd ed.*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Banks S. (2012), *Ethics and Values in Social Work, 4th ed.*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Burns D. (2006), *Evaluation in Practice: Monitoring and Evaluation in Social Work, 3rd ed.*, Aldershot: Ashgate.
- Coghlan D., Brannick, T. (2014), *Doing Action Research in Your Own Organization, 4th ed.*, London: SAGE Publications.
- Fook J. (2002), *Social Work: Critical Theory and Practice*, London: SAGE Publications.
- Healy K. (2014), *Social Work Theories in Context: Creating Frameworks for Practice, 2nd ed.*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Karabanow J. (2004), *Being Young and Homeless: Understanding How Youth Enter and Exit Street Life*, New York: Peter Lang Publishing.

- Kamiński R. (2015), *Pedagogika społeczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kowalski M. (2018), *Praca socjalna: teoria i praktyka*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- McNiff J., Whitehead J. (2011), *All You Need to Know About Action Research, 2nd ed.*, London: SAGE Publications.
- Pierson J. (2010), *Tackling Poverty and Social Exclusion: Promoting Social Justice in Social Work, 2nd ed.*, London: Routledge.
- Stringer E.T. (2013), *Action Research, 4th ed.*, London: SAGE Publications.

SUMMARY

Streetworking is a form of social work that involves direct contact with individuals in difficult life situations. This article presents the role of environmental study in streetworking, discussing both theoretical and practical aspects. It highlights the importance of social, economic, cultural, and historical analysis of the studied area, which allows for better tailoring of interventions to the real needs of the community. The article also outlines research methods and evaluates the effectiveness of streetworkers' actions.

KEYWORDS: streetworking, social work, environmental studies, social interventions

STRESZCZENIE

Streetworking to forma pracy socjalnej polegająca na bezpośrednim kontakcie z osobami znajdującymi się w trudnych sytuacjach życiowych. Artykuł przedstawia rolę badania środowiskowego w streetworkingu, omawiając zarówno jego aspekty teoretyczne, jak i praktyczne. Podkreślono znaczenie analizy społecznej, ekonomicznej, kulturowej i historycznej badanego obszaru, co pozwala na lepsze dostosowanie interwencji do realnych potrzeb społeczności. Przedstawiono również metody badawcze oraz ocenę efektywności działań streetworkerów.

SŁOWA KLUCZOWE: streetworking, praca socjalna, badania środowiskowe, interwencje społeczne

PAULINA FORMA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
ANNA KANABROCKA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
KAMILA LACH – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 15.12.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 25.12.2023

Streetworking – The Stage of Community Presence¹

Streetworking – etap obecności w społeczności

DOI 10.25951/12965

Introduction

Streetworking, as a form of social work, relies on direct engagement in the field, close contact with individuals in need of support, and integration with the local community. One of the key stages of this process is community presence, which allows streetworkers to better understand the social and cultural realities of a given area and build lasting relationships with local residents. The stage of community presence is not merely about physical presence in a specific location but also involves absorbing the culture, norms, and values prevailing in the community. It is a time when streetworkers interact with local residents, participate in community life, and build trust and relationships. This stage is crucial in the streetworking process, forming the foundation for effective work with individuals in need of support (Pierson 2010, p. 5; Fook 2002, p. 12; Adams et al. 2009, p. 30; Kamiński 2015, p. 45; Kowalski 2018, p. 32). In this article, we will take a closer look at this stage of streetworker's work, discussing its objectives, methods, and challenges. By analyzing the significance of community presence, we will better understand how this practice affects the effectiveness of social intervention and integration with the local community (Karabanow 2004, p. 217; Fook 2002, p. 18; Kamiński 2015, p. 47).

¹ The article was created as part of the project: "Streetworking as an Innovative Method of Impacting the Environment by 'Street Educators,'" financed by state budget funds allocated by the Minister of Education and Science under the "Student Research Clubs Create Innovations" Program (artykuł powstał w ramach projektu: "Streetworking" jako innowacyjna metoda oddziaływania "pedagogów ulicznych" na otoczenie finansowanego ze środków budżetu państwa, przyznanych przez Ministra Edukacji i Nauki w ramach Programu "Studenckie koła naukowe tworzą innowacje").

The Stage of Community Presence in Streetworker's Work

The stage of community presence is a fundamental step in the streetworking process, enabling streetworkers to better understand the social, cultural, and problem realities of a given area. During this stage, streetworkers engage in direct interaction with the local community, assimilating the rules, norms, and values prevailing in the environment. It is a period when initial relationships with residents are built, laying the groundwork for further actions. Community presence extends beyond mere physical presence on the ground; it also involves active participation in community life and engagement in various activities within the local community. Streetworkers may participate in neighborhood meetings, cultural events, or engage in local social initiatives. This allows them to better understand the specifics of a given area and establish closer contact with residents (Burns 2006, p. 425; Healy 2014, p. 58). A key aspect of this stage is building trust and relationships with the local community. Streetworkers seek acceptance and support from residents, which allows for a better understanding of their needs and more effective support. Direct contact with residents enables the identification of social problems and determination of areas requiring intervention. As a result, the stage of community presence enables streetworkers to assimilate into the local culture and integrate with the community, which is essential for effective work with individuals in need of support. Going through this stage allows streetworkers to better understand the context of their work and gain insight into the needs and issues of the local community, translating into the effectiveness of interventions and support provided to those in need of assistance (Burns 2006, p. 429; Karabanow 2004, p. 225; Pierson 2010, p. 25).

Goals of the Community Presence Stage

The community presence stage aims to achieve several significant goals that serve as a foundation for further actions by the streetworker. Among the main objectives of this stage, we can highlight: assimilation with the local culture, building trust and relationships, identifying social needs, gaining community support, and increasing visibility and accessibility. Streetworkers strive for full integration with the local community by embracing its culture, norms, and values. The goal is to achieve a deep understanding of the realities of the area and incorporate them into subsequent actions (Burns 2006, p. 439; Banks 2012, p. 91). Building trust and lasting relationships with residents is crucial for effec-

tive work with individuals in need of support. Building trust is a lengthy process but essential for effective community support (Karabanow 2004, p. 239; Healy 2014, p. 72). Through their presence in the community, streetworkers can better understand the specifics of the area and identify the main social problems and the needs of residents. This is crucial for effective intervention planning and support (Burns 2006, p. 445; Banks 2012, p. 97). Streetworkers aim to gain support from the local community, enabling more effective action and greater acceptance of their efforts. Through active participation in community life, streetworkers become an integral part of the local community, facilitating the achievement of their goals (Pierson 2010, p. 55; McNiff and Whitehead 2011, p. 40). Being present in the environment allows streetworkers to increase their visibility and accessibility to people in need of support. Residents may find it easier to seek help and support when they see streetworkers as part of the local landscape (Healy 2014, p. 74; Stringer 2013, p. 60).

Methods and Tools in the Community Presence Stage

In the community presence stage, streetworkers utilize various methods and tools that enable them to effectively integrate with the local community and understand its needs and issues. Direct observation of the environment and residents' behaviors is a fundamental method that allows streetworkers to understand the specifics of the area, the dynamics of social life, and identify social problems (Pierson 2010, p. 75; Fook 2002, p. 95). Active participation in conversations with residents enables streetworkers to build relationships, learn about life histories, and the needs of the local community. Through conversations, streetworkers can better understand the realities of the area and identify areas requiring intervention (Burns 2006, p. 453; Healy 2014, p. 85). Involvement in local events, such as festivals, neighborhood meetings, or cultural events, allows streetworkers to have closer contact with residents and build relationships with the local community (Banks 2012, p. 105; Stringer 2013, p. 60). Streetworkers can participate in various social groups, such as sports clubs, volunteer groups, or non-governmental organizations, allowing them to integrate with the local community and better understand its needs and issues (Pierson 2010, p. 80; Karabanow 2004, p. 260). Reviewing documents such as social reports, analyses of the social situation, or local statistics can provide streetworkers with additional information about the specifics of the area and social problems in the local community (Healy 2014, p. 88; Fook 2002, p. 100). Community mapping

involves identifying existing resources, institutions, and social groups in a given area. This useful tool allows streetworkers to better understand the social structure of the area and identify potential partners for cooperation (Burns 2006, p. 455; Stringer 2013, p. 65). The use of these methods and tools enables streetworkers to effectively operate in the community presence stage, contributing to a better understanding of the realities of the area and more efficient work with the local community (Pierson 2010, p. 85; Fook 2002, p. 105).

Challenges and Difficulties

Although the community presence stage is extremely important for the work of a streetworker, it is also accompanied by various challenges and difficulties that can hinder its effectiveness. Streetworkers often have to deal with a lack of social trust from residents who may be skeptical of strangers entering their area. Building trust takes time and effort, which can be challenging, especially at the beginning of working in a particular area (Healy 2014, p. 90; Karabanow 2004, p. 270). Integration with the local community can be difficult, especially in areas affected by social conflicts, poverty, or crime. Streetworkers may encounter resistance from social groups or individual residents, making it difficult to establish relationships and gain acceptance (Burns 2006, p. 457; Stringer 2013, p. 70). Streetworkers may struggle with understanding and accepting cultural differences within a community. Lack of knowledge of the norms, values, and customs of the local culture can lead to conflicts or misunderstandings in relationships with residents (Pierson 2010, p. 90; Fook 2002, p. 110). Working in some areas may involve risks to the safety of streetworkers, especially in areas affected by violence, crime, or drug addiction. Streetworkers must be aware of potential threats and know how to respond appropriately to risky situations (Burns 2006, p. 459; Pierson 2010, p. 95). Streetworkers often have to operate under limited financial and human resources, which can hinder the effectiveness of their work. Lack of adequate support from institutions or organizations can lead to burnout and a decrease in motivation to continue working (Stringer 2013, p. 75; Karabanow 2004, p. 280). Despite these difficulties, streetworkers often overcome challenges by employing various adaptive strategies and seeking solutions to problems. It is crucial to be aware of these difficulties and be willing to work to overcome them, allowing streetworkers to more effectively support those in need and integrate with the local community (Healy 2014, p. 95; Fook 2002, p. 115).

Tasks Performed by a Streetworker

Streetworkers, who dedicate themselves to their daily work in the community, undertake various actions aimed at supporting those in need. Within these activities, several specific tasks can be distinguished. These include providing information to supported individuals about available sources of assistance, distributing informational leaflets, and accompanying individuals during visits to offices, clinics, or other assistance institutions to provide them with support and a sense of security (Burns 2006, p. 461; Pierson 2010, p. 100). Another significant area of streetworker activities is the role they play as a link between individuals in need of support and institutions offering such support. This involves facilitating contact between those in need and various social welfare institutions, healthcare services, and charitable organizations. This becomes particularly important when supported individuals have had negative experiences with interactions with officials or members of the local community (Stringer 2013, p. 80; Pierson 2010, p. 110). The process of accompanying individuals in problem-solving and social reintegration by streetworkers can take various forms. In addition to physical presence in difficult or stressful situations, accompanying also involves providing emotional support, listening to the needs and concerns of those supported, and building lasting relationships with them based on trust and respect. It is crucial for this accompaniment to have a clear motivational character, encouraging those supported to take actions aimed at improving their life situation and integration with the community (Burns 2006, p. 463; Healy 2014, p. 105). Considering both the physical abilities and emotional state of the supported individual, it is essential for streetworkers to motivate them to be active and stimulate their potential while encouraging independence and relying on their own resources. This is extremely crucial because in some cases, supported individuals may be inclined to avoid the effort necessary to make changes or fight for improvement in their situation, relying on the assistance of others or becoming dependent on it. They may also adopt an attitude of expecting help or succumb to learned helplessness, which can lead to a loss of initiative. Encouraging independence also includes discussing with the supported individual various possibilities for overcoming difficulties, taking steps and their consequences, making decisions, and providing support in coping with difficulties in their implementation (Stringer 2013, p. 85; Pierson 2010, p. 120). Such an approach contributes to strengthening the sense of self-worth and the ability to make decisions in situations where the supported individual may feel they have lost control

over their life. It is also important to emphasize that an essential aspect of the streetworker's work is intervening in situations of direct threat to the lives of those with whom they cooperate, which sometimes requires providing first aid and supporting them in getting to the hospital (Burns 2006, p. 465; Karabanow 2004, p. 290). Additionally, it is important to regularly monitor the places where they stay, especially during winter periods, to ensure their safety and provide suitable living conditions. One of the last tasks attributed to a streetworker, as described in the literature, is the role of a leader-guide. According to the principles of streetworking methodology, based on the needs and choices of the supported individual, the leader initiates changes in their life situation, acting at a pace and time adapted to the specific situation and needs of the supported individual. This active role of the leader contributes to building trust and more effective cooperation with those in need of assistance (Healy 2014, p. 110; Fook 2002, p. 120). Execution of streetworker tasks requires specific predispositions and a wide range of skills that are necessary for effective functioning in the area of working with people in need of social support. Psychosocial competencies play a crucial role here, encompassing both personality traits and a lifestyle attitude. Among these traits, those that allow for building trust and empathetic relationships with others, flexibility in dealing with stress, emotional maturity, as well as the ability to make independent decisions and take responsibility for duties performed, are important (Burns 2006, p. 467; Pierson 2010, p. 130). Additionally, a streetworker should demonstrate a high level of engagement and initiative in taking action, enabling effective response to the changing needs of supported individuals in a dynamic street environment. Equally important are interpersonal skills, such as ease in establishing contacts, building lasting relationships, and effectively solving problems in various situations. Streetworkers must be prepared to make quick decisions in conditions of tension and stress, requiring both flexibility of thinking and self-confidence in action. Another significant aspect is the ability to motivate individuals in need of support to take actions aimed at improving their life situations. Moreover, streetworkers must be capable of effective teamwork, requiring cooperation skills, communication, and flexibility in adapting to diverse situations and group needs. Skillful planning and organizing of activities are also essential, enabling the effective implementation of social assistance goals within team collaboration. The mentioned traits and skills allow streetworkers to perform work in accordance with best practices in the field of social assistance. This work is based on accepting the supported individual as a whole, showing respect for their individuality and diversity,

and avoiding judgment. Striving for objectivity in assessing the situation and needs of the supported individual is essential, requiring maintaining control over one's involvement, especially on an emotional level. This is particularly important when working with the most vulnerable groups, such as children or victims of violence. Additionally, streetworkers must be able to express their feelings in a controlled manner and appropriately respond in dangerous situations. Furthermore, it is important to effectively respond to aggressive behaviors from supported individuals and adhere to confidentiality principles in the relationship with them. A particular emphasis is placed on the ethical dimension of this work, which is the foundation of its operation. It is worth noting that although streetworkers' actions are monitored by the organizations that employ them, they are carried out in an environment where the supported individual is in a position susceptible to influence and often deprived of the opportunity to defend their rights. In such situations, streetworkers' motivation must be at the highest level, as they work with socially weakest individuals, who often find themselves in situations of lack of support and backing. Due to the increasing level of professionalism of streetworkers, resulting in increased competence in providing assistance to individuals in need, organizations involved in streetworking gain a special position in providing support for specific groups of people – such as addicts, homeless individuals, sex workers, or children lacking proper parental care on the streets. Therefore, it becomes apparent that they face another important task. It involves effectively representing these groups of people and their interests in social discussion, local communities, and the media – which is particularly important. Society is filled with numerous stereotypes, prejudices, and myths related to homelessness or prostitution, for example. Many of them stem from a lack of understanding of the nature of these phenomena, their diversity, complexity, and sources. Hence, there are beliefs about homelessness as a consequence of one's own choice, ubiquitous alcoholism, or beliefs that individuals working in the sex industry do so voluntarily, for easy access to prosperity. The media often present an incorrect image of these individuals and groups, simplifying it, depreciating, stigmatizing, or applying symbolic violence, which leads to humiliation and emphasizing their unfortunate fate, enclosing them within this stereotype. Representatives of organizations involved in streetworking, who understand these issues perfectly and demonstrate a high level of empathy and understanding, have the chance to become advocates for the people they help, speaking out in public debate, representing their interests, and contributing to changing social awareness about these groups.

Case Studies

To better understand the practical application of the presence stage in the work of a streetworker, we will present a case study describing a specific situation from the field. The case study allows us to examine the real challenges, decisions, and actions taken by the streetworker during the presence stage and their consequences. Details regarding the area of operation, community profile, and main social problems in that area are presented. The implementation of the presence stage and the actions taken are described, along with the challenges encountered by the streetworker. Analyzing the case study enables the identification of effective streetworker strategies in the context of the presence stage and a better understanding of the significance of this stage for the entire streetworking process. The case study serves as a practical example of the application of theories and methods discussed earlier, leading to a better understanding of the complexity of streetworker's work and the associated challenges.

Urban District with Homelessness Issue The streetworker faced challenges of social distrust and resistance from residents. Despite difficulties, through observation and direct conversations, the streetworker identified the causes of homelessness and developed an action plan. Collaborating with local authorities and organizations, shelters and social reintegration programs were organized, leading to an improvement in the situation.

Community with Social Isolation Issue The streetworker struggled with challenges of lack of access to the community and trust from residents. Nevertheless, through organizing meetings and community activities, a space for integration was created, supporting isolated individuals. By utilizing transportation, recreational activities, and support groups, the community began to actively participate in social life, reducing isolation.

District with Drug Addiction Issue Streetworkers operating in a district with drug addiction problems had to face resistance from residents and dangers associated with crime. Through observation, conversations with local leaders and organizations, the causes were identified, and preventive, therapeutic, and reintegration programs were initiated, leading to a reduction in the drug problem in the community.

Housing Estate with Domestic Violence Issue Streetworkers working in an estate with domestic violence issues had to address the lack of trust from victims and resistance from perpetrators. Through observation, conversations with local leaders and organizations, shelters for victims, therapeutic programs, and legal support were organized, improving safety in the estate.

Youth Ghetto with School Dropout Issue Streetworkers operating in a youth ghetto with school dropout issues had to overcome resistance from

youth and lack of parental support. Through observation, conversations with local leaders and organizations, educational, vocational, and psychological support programs were organized, leading to a decrease in the number of young people dropping out of school. Estate with Child Malnutrition Issue Streetworkers working in an estate with child malnutrition problems had to address challenges of lack of access to healthy food and nutritional education. Through situation analysis, collaboration with local grocery stores and charitable organizations, nutritional programs, meal delivery, and nutritional education for families were organized, leading to improved children's health. Community with Unemployment Issue Streetworkers working in a community affected by unemployment had to address resistance and lack of motivation from residents. Through labor market analysis, organizing vocational workshops and training, residents were motivated to seek employment, and financial support and career counseling programs were organized, contributing to a decrease in unemployment in the community. Area with Street Violence Issue Streetworkers operating in an area with street violence issues had to deal with safety risks and resistance from gangs and criminal groups. Through situation analysis, establishing contacts with local leaders and organizations, preventive programs, psychological support, and anti-violence education for youth were organized, leading to a reduction in street crime. Community with Lack of Access to Healthcare Issue Streetworkers working in a community lacking access to healthcare had to address financial and logistical challenges. Through health needs analysis, collaboration with local medical centers and charitable organizations, mobile health clinics, preventive programs, and health education for residents were organized, contributing to improved community health. Youth Center with Social Media Addiction Issue Streetworkers operating in a youth center with social media addiction issues had to deal with communication difficulties and engaging youth. Through analysis of social media trends, organizing digital workshops and support groups, youth were interested in alternative forms of spending time and media education, leading to a reduction in addiction and improved peer relationships.

Conclusion

Streetworking is a social work method based on direct contact with individuals in need of support in their natural environment. This article focused on presenting the presence stage, which is crucial for the effective conduct

of streetworking activities. During this stage, streetworkers familiarize themselves with the area of operation, build relationships with residents, and identify major social problems. Many of the tasks streetworkers perform daily and fundamental elements of their practice are also described in social work textbooks, indicating a certain similarity between these two areas of social assistance. However, important issues for social workers employed in social assistance institutions are often overlooked or relegated to the background during the process of providing assistance due to the dominant emphasis on reporting actions and the need to demonstrate measurable effects of work. Similarly to the situation in streetworking, social work cannot always be unequivocally assessed through quantitative indicators, as its essence often lies in the quality of the client relationship, personal involvement, and time devoted to comprehensive assistance. In the professional practice of social workers in social assistance institutions, paradoxically, there is often a lack of time to carry out social work itself, as bureaucratic and administrative duties take up a significant portion of their time. This imbalance may be one of the factors contributing to the development of alternative forms of assistance, such as streetworking. Many of these forms are based on the basic assumptions of social work, emphasizing direct contact with the client and focusing on important aspects of individual support. The article discussed various methods and tools used by streetworkers in the presence stage, such as observation, conversations with residents, participation in local events, or document analysis. Additionally, challenges associated with working in this stage, such as lack of social trust, difficulties in community integration, or limited resources and support, were highlighted. Through case studies from various areas, the article demonstrated the practical application of streetworking and its effectiveness in addressing social issues. Streetworking not only enables the identification and support of individuals in need but also mobilizes the community to take action to improve living conditions and social integration. As a result, streetworking is an essential tool in researching the environment and effectively acting for local communities, positively impacting their development and well-being. The article encourages further exploration of this topic and continuing research on streetworker's work methods and their impact on communities.

BIBLIOGRAPHY

- Adams R., Dominelli L., Payne M. (2009), *Critical Practice in Social Work, 2nd ed.*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Banks S. (2012), *Ethics and Values in Social Work, 4th ed.*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Burns D. (2006), *Evaluation in Practice: Monitoring and Evaluation in Social Work, 3rd ed.*, Aldershot: Ashgate.
- Coghlan D., Brannick T. (2014), *Doing Action Research in Your Own Organization, 4th ed.*, London: SAGE Publications.
- Fook J. (2002), *Social Work: Critical Theory and Practice*, London: SAGE Publications.
- Healy K. (2014), *Social Work Theories in Context: Creating Frameworks for Practice, 2nd ed.*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Karabanow J. (2004), *Being Young and Homeless: Understanding How Youth Enter and Exit Street Life*, New York: Peter Lang Publishing.
- Kamiński R. (2015), *Pedagogika społeczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kowalski M. (2018), *Praca socjalna: teoria i praktyka*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- McNiff J., Whitehead J. (2011), *All You Need to Know About Action Research, 2nd ed.*, London: SAGE Publications.
- Pierson J. (2010), *Tackling Poverty and Social Exclusion: Promoting Social Justice in Social Work, 2nd ed.*, London: Routledge.
- Payne M. (2014), *Modern Social Work Theory, 4th ed.*, Chicago: Lyceum Books.
- Stringer E.T. (2013), *Action Research, 4th ed.*, London: SAGE Publications.
- Zastrow C. (2017), *Social Work with Groups: Comprehensive Practice and Self-Care, 10th ed.*, Boston: Cengage Learning.

SUMMARY

Streetworking is a social work method based on direct contact with individuals in need of support in their natural environment. This article focuses on the community presence stage, which is crucial for the effective conduct of streetworking activities. During this stage, streetworkers familiarize themselves with the area of operation, build relationships with residents, and identify major social problems. The article discusses various methods and tools used by streetworkers in this stage, such as observation, conversations with residents, participation in local events, and document analysis. Additionally, it highlights the challenges associated with working in this stage, including lack of social trust, difficulties in community integration, and limited resources. Through case studies from various areas, the article demonstrates the

practical application of streetworking and its effectiveness in addressing social issues, mobilizing the community to take action to improve living conditions and social integration.

KEYWORDS: streetworking, social work, community presence, social intervention

STRESZCZENIE

Streetworking jest metodą pracy socjalnej opierającą się na bezpośrednim kontakcie z osobami potrzebującymi wsparcia w ich naturalnym środowisku. W artykule omówiono etap obecności w społeczności, kluczowy dla efektywnego prowadzenia działań streetworkerów. W trakcie tego etapu streetworkerzy zapoznają się z obszarem działania, budują relacje z mieszkańcami oraz identyfikują główne problemy społeczne. Artykuł przedstawia różne metody i narzędzia wykorzystywane przez streetworkerów, takie jak obserwacja, rozmowy z mieszkańcami, udział w lokalnych wydarzeniach oraz analiza dokumentów. Opisano również wyzwania związane z pracą w tym etapie, takie jak brak zaufania społecznego, trudności z integracją czy ograniczone zasoby. Przez studia przypadków artykuł pokazuje praktyczne zastosowanie streetworkingu i jego skuteczność w rozwiązywaniu problemów społecznych, mobilizując społeczność do działań na rzecz poprawy warunków życia i integracji społecznej.

SŁOWA KLUCZOWE: streetworking, praca socjalna, obecność w społeczności, interwencja społeczna

PAULINA FORMA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
ANNA KANABROCKA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
JULIA WRONA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagoggy

Przysłano do redakcji / Received: 15.12.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 25.12.2023

Streetworking – Introduction/Engagement Stage in the Local Community¹

Streetworking – etap wprowadzenia i zaangażowania w lokalną społeczność

DOI 10.25951/12966

Introduction

Streetworking, as a form of social work, plays a crucial role in reaching out to individuals in need of support in their natural environment. Its essence lies not only in responding to specific social problems but also in actively engaging in the lives of local communities and building lasting relationships with residents. This article focuses on one of the key stages of a streetworker's work – the stage of familiarization and introduction in the local community.

During this stage, streetworkers are tasked with delving into the specificity and needs of the community they work with. Through observation, conversations with residents, and participation in local events, they seek to understand the dynamics of the community, build trust, and identify the main problems and challenges it faces. In this way, they become an integral part of the local social ecosystem and can more effectively respond to the needs of their clients. In the following part of the article, various aspects of this key stage of a streetworker's work will be discussed. The tools and strategies used during the familiarization with the local environment, challenges encountered during relationship building and integration, as well as examples of practices that prove to be particularly effective in this field, will be analyzed. By discussing these issues, the importance of the familiarization stage for the effective

¹ The article was created as part of the project: "Streetworking as an Innovative Method of Impacting the Environment by 'Street Educators,'" financed by state budget funds allocated by the Minister of Education and Science under the "Student Research Clubs Create Innovations" Program (artykuł powstał w ramach projektu: "Streetworking" jako innowacyjna metoda oddziaływania "pedagogów ulicznych" na otoczenie finansowanego ze środków budżetu państwa, przyznanych przez Ministra Edukacji i Nauki w ramach Programu "Studenckie koła naukowe tworzą innowacje").

work of streetworkers is emphasized, and inspiration for further research and practices in this field is provided.

Development of Streetworking

The history of streetworking dates back to a time when people endeavored to assist others in challenging situations often overlooked by official structures. However, the term “streetworking” began to gain prominence in the second half of the 20th century, especially in the context of working with youth in difficult urban conditions. The first streetworkers appeared on American streets in the 1920s, responding to growing social problems and the need to support young people. At that time, due to the economic crisis, society found itself in a difficult situation, resulting in disruptive changes in its functioning. There was an increase in street crime, and dangerous youth gangs emerged, intimidating residents and engaging in various forms of crime.

Streetworkers, undertaking their mission, ventured into these environments to help young people break away from criminal groups and support their reintegration into society. Their work was not only exceptionally challenging but also dangerous, especially in the context of escalating violence and social tensions associated with the economic crisis. However, despite these challenges, streetworkers tirelessly made efforts to reach out to those in need and offer support. In the 1950s and 1960s, street work also developed in European countries such as the Netherlands, Germany, the United Kingdom, France, and Scandinavia. In these regions, urban environments were affected by various social pathologies, including drug addiction and prostitution, which required intervention.

Jane Addams, an American sociologist, was one of the key figures in the development of streetworking. In the late 19th century, she founded Hull House in Chicago, the first settlement house, and actively worked for those in need, including through street work (Addams 1961, pp. 45–50). In Europe in the 1970s and 1980s, streetworking began to develop particularly in cities where problems related to homelessness, drugs, and social marginalization emerged. NGOs and volunteers began to actively work on the streets, offering assistance in various forms, from psychological support to providing food and medical care.

Streetworking, as a method of social assistance, has its roots in the activities of individuals such as Father Jan Bosco and Father Guy Gilbert, who di-

rectly engaged in working with youth on the streets. Direct contact with young people on the street, understanding their situation, and motivating them for change remained crucial (Deegan 1988, pp. 54–59). Listing projects, it is worth noting that many initiatives emerged in response to specific social needs. An example is the “Mobile Kinder – und Jugendarbeit” founded in Hamburg in the early 1980s, which targeted children and young people, offering them various forms of support and active engagement in social life. On the other hand, the Berlin project “Hydra,” established in the same period, was specifically aimed at prostitutes, often minors, who found themselves in particularly difficult situations. This project not only offered material and psychological support but also sought to facilitate these individuals’ abandonment of this dangerous occupation and their social reintegration.

In Poland, although streetworking has been known for some time, it spread much later than in other countries. Such activities, conducted among children and young people, have their roots in the work of pioneers such as Janusz Korczak and Kazimierz Lisiecki, who through their attitude and commitment proved that social support should be available to everyone, regardless of circumstances or social status (Korczak 1967, pp. 120–125). By the late 1970s, Marek Kotański founded MoNaR – a series of initiatives and facilities aimed at supporting drug-dependent individuals. MoNaR’s street therapists served as non-institutional consultation points where drug-dependent individuals could seek help and support, including motivation for treatment in residential facilities (Kotański 1994, pp. 88–95). From the mid-1990s, the Pedagogy and Social Animation Group Praga Północ (gPaS Praga Północ) actively engaged in working with children and youth on the streets. By promoting innovative street pedagogy, it sought to reach out to those who needed support the most, providing assistance and hope to those often overlooked by traditional social support institutions. It is also worth mentioning the actions of the Krakow branch of MoNaR, which in 1996 introduced an innovative street program for drug-dependent individuals. This program was based on the idea of harm reduction and HIV prevention, aiming to reduce the negative consequences of drug use by providing appropriate assistance and education.

Thanks to the development of streetworking, various working methods have emerged depending on local needs and conditions. Streetworkers often operate on the edge of the law, trying to reach people who avoid official institutions. Their work is based on trust and empathy, aiming not only to provide short-term assistance but also long-term support, striving for social reintegration and preventing further problems. Today, streetworking is a widely used

practice worldwide, especially in large cities where social problems are particularly visible. It is not only a form of assistance for the homeless or drug-dependent individuals but also an essential tool for working with youth at risk of social marginalization and elderly individuals who may be excluded from social care. Streetworking plays an important role in building more open and supportive societies for all its members.

Streetworking and Social Work

The key values of streetworking, such as an individual approach, respect for the decisions of those supported, and providing support in their environment, are also the essence of social work. The social assistance system in Poland often fails to meet the expectations of the homeless or those engaged in prostitution, especially those who avoid contact with social workers, feeling misunderstood or unwanted by them. Many of these individuals are unable to meet institutional requirements or assistance agreements, leading to further social exclusion. As a result, they are left to fend for themselves, relying solely on private support (Leszczynska-Rejchert 2010, pp. 102–108).

Streetworkers, specialists in street work, focus primarily on helping the homeless, drug or alcohol addicts, prostitutes, and street children. These groups are particularly affected by social exclusion, as they are not only deprived of basic goods and social services but also often avoid contact with local communities. Many of them have also been rejected by traditional social assistance institutions, such as homeless shelters or rehabilitation centers. Streetworking, or street work, is therefore a crucial tool for social intervention, enabling reaching out to people beyond standard institutions and offering them support in their natural living environment. Social work is a combination of theory and practice, based on active participation in the community, observation, and appropriate responses to changing conditions. For social workers, characteristics such as dynamism and flexibility are crucial. One of the most challenging areas of social assistance in Poland is supporting marginalized individuals, especially the homeless, addicts, sex workers, and street children and youth. Streetworkers play a crucial role in these areas. Despite the long existence of various social assistance facilities in the country, strong institutionalization, bureaucratic complexities, and limitations in seeking new support methods are observed. As a result, gaps have emerged, mainly filled by non-governmental organizations, leveraging both professional work and the

support of numerous volunteers who add energy, commitment, creativity, and a propensity for innovative solutions to social workers (Kaminski, Leszczynska 2005, pp. 122–126).

Streetworking as a Method of Social Work

Streetworking is one of the most effective methods of social intervention, especially when it comes to reaching people in difficult life situations. In this chapter, the definition of streetworking, its main goals, and its significance for local communities are examined. Streetworking can be defined as a form of social intervention that involves direct contact with people in need of support in their natural environment. Streetworkers operate on the streets, in public places, and in local communities, seeking to establish contact with homeless individuals, addicts, elderly people, youth, or other groups in need of assistance.

The main goal of streetworking is to provide support to marginalized and socially excluded individuals and promote their active participation in society. Streetworkers strive to build trust, identify the needs of people in difficult situations, and provide them with necessary assistance and support to help them achieve a better quality of life. Streetworking plays a significant role in local communities as it allows reaching people whose problems are often overlooked or ignored. Through direct contact with residents, streetworkers can better understand the specifics of a given community, its needs, and challenges. As a result, they can more effectively respond to social problems, mobilize the community to action, and promote social integration. In conclusion, streetworking is an extremely important method of social work that enables direct support and intervention in the lives of those in need and active engagement in local communities. By building trust, identifying needs, and implementing concrete actions, streetworkers contribute to improving the living conditions of the most vulnerable individuals and strengthening local communities.

Description of the Local Environment Familiarization Stage

The stage of familiarizing oneself with the local environment is a crucial element of a streetworker's work, as it enables a better understanding of the specifics of a given community and the identification of its main problems and challenges. In this chapter, the processes and actions undertaken by streetwork-

ers during this stage and the significance it holds for effective social intervention are discussed.

The first step in the process of familiarizing oneself with the local environment is conducting a social, economic, and cultural analysis of the area. Streetworkers strive to delve into the community's structure, understand its history, traditions, and specific challenges it faces. Establishing contacts with the residents of the local community is another important element. Streetworkers engage in conversations with residents, listen to their stories, concerns, and needs. They create a space for open communication and building trust, which allows for a better understanding of the situation and the identification of specific problems.

Streetworkers actively participate in the life of the local community, attending local events, meetings, and social initiatives. This gives them the opportunity to better understand the residents and their needs, as well as to build relationships and social engagement. During the stage of familiarizing oneself with the local environment, streetworkers seek to identify the main social problems facing the community. They analyze various areas of social life, such as homelessness, addiction, domestic violence, or social exclusion, to better understand the specificity of the problems and possible intervention methods. In this way, the stage of familiarizing oneself with the local environment forms the foundation of effective streetworker's work, enabling a better understanding of the community, identification of needs, and more effective response to social problems. It also allows for building trust and relationships with residents, which is crucial for subsequent intervention actions.

Building Relationships and Trust

During the work of a streetworker, building relationships and trust with residents of the local community is a multidimensional process that requires time, commitment, and empathy. Effective relationship building not only facilitates the identification of community needs but also enables streetworkers to effectively intervene and support those in need. In this chapter, various aspects of this process and the strategies streetworkers use to build relationships and trust effectively are discussed.

Active listening is the foundation of effective relationship building. Streetworkers seek to understand the perspectives, experiences, and needs of residents through empathetic and open listening. During conversations with those

in need of support, they emphasize showing interest and attentive listening, which allows for building trust and a better understanding of the situation. Streetworkers place great emphasis on empathy and understanding for the situations in which community members find themselves. They strive to identify the emotions and experiences of the individuals they work with, which allows for building bonds based on mutual understanding and support. Compassion and understanding are key elements of effective relationship building. Streetworkers take a holistic approach to their work, considering all aspects of a person's life. In addition to understanding specific social problems they face, they also seek to understand other areas of life, such as family relationships, health, or financial situation. This approach allows for a more comprehensive intervention and support, addressing all the needs of the individual. Streetworkers strive to create a space where residents feel safe and accepted. They create an atmosphere of openness and trust, where residents can freely express their needs and problems. Creating such a space is crucial for effectively building relationships and trust.

Building relationships and trust form the foundation of effective streetworker's work, enabling a better understanding of community needs and effective response to social problems. It is also a key element of effective support for those in need, based on trust, empathy, and understanding.

Integration in the Local Community

The integration of streetworkers into the local community is a complex process that requires active engagement and building relationships based on trust and mutual respect. In this chapter, various aspects of this process and the strategies streetworkers use to effectively integrate into the local community are discussed. The consistent presence of streetworkers in places where residents gather is a key element of integration into the local community. Streetworkers actively participate in community life by visiting streets, squares, community centers, or parks. Regular meetings with residents, conversations, and joint activities allow for building relationships and a better understanding of the specificities of a given community.

Streetworkers establish partnerships with local community leaders, such as spiritual leaders, representatives of non-governmental organizations, or other social activists. This collaboration enables a better understanding of the community structure and the identification of its needs. Local leaders often act as

intermediaries between streetworkers and residents, facilitating the building of relationships and trust. Streetworkers engage the local community in decision-making processes and action implementation. They organize meetings, social consultations, or workshops where residents have the opportunity to express their opinions, ideas, and needs. The active participation of residents in decision-making processes makes them feel more engaged and responsible for their communities, which fosters the building of social bonds. Streetworkers develop their cultural competence to better understand the cultural diversity of the communities they work with. They respect cultural, linguistic, and religious differences, which allows for building trust and relationships based on mutual respect. Understanding and respecting cultural diversity are crucial for effective integration into the local community.

The effective integration of streetworkers into the local community enables a better understanding of community needs and more effective responses to social problems. Building relationships, collaborating with local leaders, engaging the community, and developing cultural competence are key elements of this process that contribute to building social bonds and strengthening local communities.

The Effectiveness of Streetworking Social Intervention

Evaluating the effectiveness of streetworking social intervention can involve various methods and tools. Quantitative methods, such as analyzing statistical data regarding changes in the behavior of the local community, can be effective in determining the overall impact of streetworker actions. Conversely, qualitative methods, such as interviews with intervention participants, can provide more detailed information about the experiences and perceptions of individuals receiving support. Indicators of the effectiveness of streetworking social intervention can be diverse and depend on the specific context of the intervention. These indicators may include changes in the level of social trust, an increase in social activity within the local community, improvements in the quality of life for homeless or addicted individuals, or a reduction in crime rates.

Examples of achievements in streetworking social intervention can be diverse and depend on the specific context of operation. They may include successes in the social reintegration of homeless individuals, assistance in accessing health or psychological services, or supporting addicted individuals in the

recovery and return to healthy social life process. Despite numerous positive effects, streetworking also faces many challenges and limitations. These challenges may include difficulties in building trusted relationships with supported individuals, a lack of sufficient financial resources, time or logistical constraints, or the necessity of working in challenging environmental conditions.

A crucial element in evaluating the effectiveness of streetworking is the continuation of research and monitoring of intervention effects. Regular assessment of effectiveness allows for identifying weaknesses in actions and adjusting intervention strategies to meet the changing needs of the local community. A thorough analysis of the effectiveness of streetworking social intervention requires the use of various methods and tools, taking into account both positive effects and challenges that may arise. Through continuous monitoring and evaluation, streetworking can provide significant support to local communities, contributing to improving their quality of life and strengthening social bonds.

Case Studies

- Support for Elderly Individuals Living in Isolation

The streetworker focused on supporting elderly individuals who lived alone and suffered from social isolation. The challenge was to establish contact with elderly individuals who often avoided social interaction and were wary of strangers. The streetworker regularly visited elderly people in their homes, offering them companionship, conversation, and emotional support. Through patience, empathy, and dedication, he gradually gained their trust and built relationships based on respect and understanding. The successes included gradually building trust and relationships based on respect and understanding, improving the well-being and quality of life of elderly individuals by providing them with companionship and emotional support, and referring individuals in need to appropriate institutions and organizations providing support for the elderly.

- Support for Disabled Individuals

The streetworker undertook actions to support disabled individuals who often faced social exclusion and lacked access to basic services. The challenge was to adapt to the individual needs and situations of disabled individuals and provide them with access to necessary services and support. The streetworker regularly organized educational meetings, vocational workshops, and assistance in finding suitable employment or therapeutic activities for disabled

individuals. Successes included improving the quality of life and well-being of disabled individuals by providing them with access to necessary services and support, supporting disabled individuals in the process of social and vocational integration, and increasing social awareness of the needs and challenges of disabled individuals and promoting social inclusion.

- Support for Homeless Individuals

The streetworker focused on supporting homeless individuals in a city affected by homelessness. The challenge was to establish contact with homeless individuals, who could be distrustful of strangers and often changed their places of stay. The streetworker regularly visited places frequented by homeless people, offering them meals, clothing, blankets, and emotional support. Through a consistent approach and dedication, he gradually gained their trust and built relationships based on respect and understanding. Successes included gradually building trust and relationships based on respect and understanding, assisting in providing basic needs such as food, clothing, and shelter for homeless individuals, and referring individuals in need to appropriate institutions and organizations providing support for the homeless.

- Support for Young People in Difficult Life Situations

The streetworker undertook actions to support young people who were in difficult life situations, such as being victims of domestic violence, having drug problems, or dropping out of education. The challenge was to reach out to these individuals and convince them to seek help. The streetworker regularly organized group meetings, therapeutic sessions, and individual conversations, offering emotional support and assistance in finding solutions to their problems. Successes included providing emotional support and problem-solving assistance for young people in difficult life situations, referring individuals in need to appropriate institutions and organizations providing support for youth in difficult situations, and promoting positive behavior patterns and supporting the development of life and social skills.

- Support for Individuals After Leaving Prison

The streetworker focused on supporting individuals after leaving prison, who had difficulties in social and vocational reintegration. The challenge was to provide support in adapting to life after leaving prison and help in finding employment and stabilizing their lives. The streetworker regularly organized group meetings, vocational workshops, and individual conversations, offering

emotional support and practical advice. Successes included assisting in social and vocational reintegration for individuals after leaving prison, providing emotional support and practical assistance in finding employment and stabilizing life, and referring individuals in need to appropriate institutions and organizations providing support for former prisoners.

Analysis of these cases shows that streetworking can be an effective form of social intervention in various areas, bringing positive effects for those in need of support. In each case, flexible approach, empathy, and commitment to building relationships based on respect and understanding are important.

Conclusions

The article dedicated to the stage of familiarization and introduction of the streetworker in the local environment focuses on key aspects of this important phase of social work. Streetworking is not limited to reacting to specific social problems but involves actively engaging in the life of the local community and building lasting relationships with its members. In this context, the stage of getting to know the local environment becomes immensely important. Streetworkers utilize various methods, such as observation, direct conversations with residents, and participation in local events, to better understand the dynamics of the community while simultaneously building trust and identifying the most pressing problems and challenges. Integration into the local environment allows them to become an integral part of this social ecosystem and respond more effectively to the needs of their clients. In the further part of the article, tools, strategies, and challenges that streetworkers may encounter in the process of familiarizing themselves with the surroundings are analyzed. Additionally, examples of practices that have proven particularly effective in this field are presented. This article emphasizes the crucial role of the stage of familiarizing oneself with the local environment for the effective work of a streetworker and encourages further research and improvement of practices in this field to better support those in need in their natural surroundings.

BIBLIOGRAPHY

- Addams J. (1961), *Twenty Years at Hull-House*, New York: Macmillan.
Benard B. (2004), *Resiliency: What We Have Learned*, pp. 62–67, San Francisco: WestEd.

- Deegan M.J. (1988), *Jane Addams and the Men of the Chicago School, 1892–1918*, pp. 45–50, New Brunswick: Transaction Publishers.
- Drabarek A. (2009), *Praca socjalna z osobami uzależnionymi*, pp. 88–92, Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Helios J. (2002), *Streetworking – A European Model of Social Work with Youth at Risk*, “European Journal of Social Work”, 5 (2), pp. 217–228.
- Kaminski M., Leszczynska K. (2005), *Pedagogika ulicy*, pp. 122–126, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Karwacki A. (2013), *Praca socjalna z dziećmi i młodzieżą na ulicy*, pp. 150–154, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Korczak J. (1967), *How to Love a Child*, pp. 120–125, New York: Noonday Press.
- Kotański M. (1994), *MoNaR: Program i działalność*, pp. 88–95, Warszawa: Monar.
- Lisiecki K. (1984), *Metody pracy z dziećmi ulicy*, pp. 54–59, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie.
- Stadtmuller K. (2011), *A History of Street Social Work in Europe. In The History of Social Work in Europe (1900–1960)*, pp. 157–170, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

SUMMARY

Streetworking is a form of social work aimed at directly supporting individuals in need within their natural environment. The article discusses the introduction and engagement stage of the streetworker in the local community, highlighting the importance of building trust, identifying needs, and effective social intervention. Streetworkers use various methods, such as observation, direct conversations with residents, and participation in local events, to better understand the dynamics of the community. Integration into the local environment allows streetworkers to become an integral part of this social ecosystem and respond more effectively to the needs of their clients.

KEYWORDS: streetworking, social work, local community, social integration

STRESZCZENIE

Streetworking to forma pracy socjalnej, której celem jest bezpośrednio wsparcie osób potrzebujących w ich naturalnym środowisku. Artykuł omawia etap wprowadzenia i zaangażowania streetworkera w lokalną społeczność, podkreślając znaczenie budowania zaufania, identyfikacji potrzeb oraz efektywnej interwencji społecznej. Streetworkerzy stosują różne metody, takie jak obserwacja, bezpośrednie rozmowy

z mieszkańcami oraz uczestnictwo w lokalnych wydarzeniach, aby lepiej zrozumieć specyfikę danej społeczności. Integracja w lokalnym środowisku pozwala streetworkerom stać się integralną częścią tego ekosystemu społecznego i skuteczniej odpowiadać na potrzeby swoich klientów.

SŁOWA KLUCZOWE: streetworking, praca socjalna, społeczność lokalna, integracja społeczna

PAULINA FORMA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
ANNA KANABROCKA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
NATALIA ZYS – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 15.12.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 25.12.2023

Streetworking – Building Relationships Stage ¹

Streetworking – etap budowania relacji

DOI 10.25951/12967

Introduction

Streetworking is a method of social work involving direct action to support individuals in need within their natural living environment. It is an intervention approach that entails actively engaging with social issues and building relationships with the individuals targeted for assistance. Unlike traditional forms of social aid, streetworking focuses on reaching out to individuals in difficult life situations through direct contact on the streets, in public places, and wherever people in need gather. The primary goal is to establish a rapport with the community, understand their unique challenges, and provide tailored support that addresses their specific needs. This method relies heavily on the streetworker's ability to build trust and create meaningful connections with individuals who might be wary of traditional social services.

The Essence of the Relationship-Building Stage in Streetworking

In the context of streetworking, building interpersonal relationships is an integral part of effective social assistance. Direct contact and relationship-building with individuals in need are crucial for understanding their life situations, needs, and aspirations. Through personal contact, streetworkers can better understand the life context and surroundings

¹ The article was created as part of the project: "Streetworking as an Innovative Method of Impacting the Environment by 'Street Educators,'" financed by state budget funds allocated by the Minister of Education and Science under the "Student Research Clubs Create Innovations" Program (artykuł powstał w ramach projektu: "Streetworking" jako innowacyjna metoda oddziaływania "pedagogów ulicznych" na otoczenie finansowanego ze środków budżetu państwa, przyznanych przez Ministra Edukacji i Nauki w ramach Programu "Studenckie koła naukowe tworzą innowacje").

of individuals, enabling them to tailor the assistance offered to specific needs. The mutual trust built during the relationship-building process forms the foundation for further cooperation. Individuals in need often open up only when they feel safe and accepted by the streetworker. Therefore, building these relationships requires time, patience, and the ability to empathetically listen and understand the other person (Banks 2012, pp. 48–75).

Moreover, direct contact with individuals in need allows streetworkers to better identify hidden problems and adjust assistance strategies to the individual needs and capabilities of each person. It is during the relationship-building process that the sources of problems can be identified and solutions developed collaboratively. This stage is essential for the effectiveness of streetworkers, as it enables them to offer more personalized and impactful support (Trotter 2015, pp. 78–101). By understanding the intricacies of each individual's situation, streetworkers can advocate more effectively and work towards sustainable solutions that address the root causes of their challenges.

Methods of Contacting and Building Relationships

One of the key methods of contacting and building relationships in streetworking is systematic observation of the environment. Streetworkers spend time on the streets and in public places, analyzing social dynamics and identifying individuals who may need support. Observation allows for understanding the social structure, relationships between people, and identification of areas where the most significant social problems occur (Ferguson 2009, pp. 95–112). Additionally, environmental observation enables streetworkers to tailor their actions to the specific needs of the community. Based on the gathered information, they can plan interventions and initiate assistance activities that are most appropriate and effective in a given social context.

Direct conversations with individuals in need of support are also a crucial element of building interpersonal relationships in streetworking. Streetworkers engage in dialogue with residents, listening to their life stories, problems, and needs. This face-to-face meeting allows for building trust and demonstrating authenticity and commitment to help (Fook 2016, pp. 123–145). During conversations, streetworkers not only offer support and advice but also encourage sharing experiences and feelings. This enables them to better understand the life situation of the individual and tailor the assistance offered to their needs and capabilities.

Participation in local events and community activities is another effective method of contacting and building relationships in streetworking. Streetworkers engage in the life of the local community by participating in meetings, festivals, or charity events. This enables them to get to know residents better and build relationships based on mutual trust and respect (Thompson 2015, pp. 66–92). Participation in local events allows streetworkers to naturally integrate into the community and show that they are available and ready to help. It is also an opportunity to demonstrate sensitivity to the community's needs and effectively reach out to individuals who may need support but are not actively seeking it.

Challenges in Building Interpersonal Relationships

One of the main challenges streetworkers face in building interpersonal relationships is a lack of trust in the community. Individuals in need of support may often be skeptical of strangers, including those offering help. Reasons for such behavior can vary, including negative experiences with institutions or difficulties trusting unfamiliar people (Hawkins 2017, pp. 61–82). Streetworkers must overcome this lack of trust, which requires time, patience, and consistent action. Building trust through authenticity, consistency, and integrity in actions is essential. The ability to listen and empathize also plays a crucial role in understanding the concerns and needs of the individuals they work with.

Another challenge is effective communication with individuals experiencing difficult life situations. These individuals may often be overwhelmed by stress, fear, or shame, making it challenging to openly express their needs and feelings. Streetworkers must be able to communicate effectively with individuals in various emotional states, maintaining empathy and understanding (Payne 2014, pp. 114–136). It is essential for communication to be based on respect and acceptance, providing individuals in difficult situations with space to express themselves and their feelings. Streetworkers should demonstrate empathy and sensitivity to the needs of others, allowing for the building of relationships based on trust and understanding.

Overcoming cultural and social barriers is another significant challenge, especially when working in diverse communities. Streetworkers may encounter different norms, values, and cultural expectations that can hinder building relationships with individuals belonging to other social groups. Overcoming these

barriers requires knowledge and respect for cultural diversity and the ability to adapt to different social contexts (Larkin 2009, pp. 153–178). Streetworkers should be able to communicate with individuals from different life and cultural experiences, respecting their values and traditions. This allows for building relationships based on mutual respect and understanding, which is crucial for effective social assistance.

Effective Practices for Building Interpersonal Relationships in Streetworking

Effective practices for building interpersonal relationships in streetworking include various strategies and tools that have been proven successful in different contexts. One of the key elements of effectively building interpersonal relationships is successful interactions with individuals in need of support. Examples of successful interactions may include situations where streetworkers successfully establish contact with individuals in difficult life situations and gain their trust. This could be a moment when the person in need of support decides to openly share their problems and needs, feeling understood and supported by the streetworker (Healy 2011, pp. 87–105).

Examples of successful interactions may also include situations where streetworkers effectively assist individuals in need in solving specific problems or providing them with necessary support. It is important for streetworkers to demonstrate empathy, respect, and readiness to listen and support during these interactions, which allows for building lasting relationships based on trust. Communication and empathy tools are crucial in this process. Streetworkers should be able to actively listen, show interest, and understanding towards the situations and needs of the individuals they encounter. Communication based on empathy allows for better understanding of the other person and building relationships based on mutual respect and understanding (Thompson 2015, pp. 66–92).

Building trust through consistency and honesty in action is another key element. Streetworkers should be credible and predictable in their actions, which allows for building trust in the local community and among individuals in need of support. Consistency in action also means keeping promises and fulfilling commitments to the individuals streetworkers collaborate with. Honesty and transparency are crucial for building trust, so streetworkers should be open and sincere in their relationships with individuals in need of support and the local community. This allows for building lasting relationships based on mutu-

al respect and understanding, which is crucial for effective social assistance in streetworking (Banks 2012, pp. 48–75).

Case Studies

Legal and Social Counseling: Legal and social counseling was provided to a young mother who was struggling with childcare issues. Help was given in obtaining legal advice and directing her to appropriate institutions that could assist her in resolving her childcare problems. This assistance provided her with the necessary resources to navigate her legal challenges and find solutions that improved her situation (Healy 2011, pp. 87–105).

Support in Addiction Rehabilitation: Persuasion was employed to encourage a person struggling with substance addiction to undergo rehabilitation therapy. Support was provided throughout the rehabilitation process, enabling them to return to a healthy life. This intervention played a significant role in their recovery journey (Fook 2016, pp. 123–145).

Organization of Group Meetings: A series of meetings for homeless individuals in the local community was organized. Participants shared their experiences and concerns, while emotional support and practical advice were provided. These meetings created a supportive environment where participants felt heard and valued, fostering a sense of community (Thompson 2015, pp. 66–92).

Life Skills Workshops: Workshops for unemployed individuals, teaching basic job search skills, were conducted. Individual assistance was provided to participants in preparing resumes and cover letters. These workshops equipped participants with essential skills, boosting their confidence and increasing their employability (Trotter 2015, pp. 78–101).

Meeting Basic Needs: Food and clothing were provided to homeless individuals, along with conversations and emotional support. Understanding the needs of homeless individuals and offering them material assistance as well as emotional support was crucial in helping them regain stability and self-confidence (Hawkins 2017, pp. 61–82).

Direct Street Patrols: During nighttime patrols, an individual in emotional crisis was encountered. Listening to their story for a long time, offering support, and reassurance. This immediate intervention helped de-escalate the crisis and provided the individual with much-needed emotional support (Banks 2012, pp. 48–75).

Assistance in Obtaining Identity Documents: Helping a homeless person retrieve identity documents, accompanying them through formalities, and providing necessary information. This assistance was vital in enabling them to access essential services and opportunities (Healy 2011, pp. 87–105).

Mediating Access to Medical Help: Assisting a person with health problems in scheduling a doctor's appointment, accompanying them to the meeting, and supporting communication with the doctor. This support ensured they received appropriate medical care and felt supported throughout the process (Ferguson 2009, pp. 95–112).

Support in Finding Shelter: Assisting homeless individuals in finding temporary shelter by contacting local facilities and providing information about available options. This intervention provided immediate relief and helped them find a safe place to stay (Fook 2016, pp. 123–145).

Facilitating Access to Education: Providing support to a young person in accessing education by assisting in filling out application forms, providing information about available educational programs, and motivating them to continue their studies. This intervention played a significant role in supporting their educational aspirations and future opportunities (Hawkins 2017, pp. 61–82).

Support in Coping with Mental Health Problems: Providing assistance to a person with mental health problems, accompanying them to a therapist's visit, listening to their concerns, and providing emotional support in difficult times. This support was essential in helping them navigate their mental health challenges and find appropriate care (Banks 2012, pp. 48–75).

Conclusions

The phase of building relationships in the work of a streetworker is extremely important for the effectiveness of social interventions in the local community. Through establishing relationships and interacting with individuals in need of support, streetworkers not only identify their needs but also build trust and enable effective responses to social problems. It is through solid interpersonal relationships that effective support and mobilization for change in the beneficiaries' life situations become possible (Payne 2014, pp. 114–136).

Research on effective communication strategies and relationship-building between streetworkers and individuals in need of support remains crucial. Contemporary society poses new challenges for social workers, making it important to investigate innovative communication tools such as social media or

online platforms that can increase access to support and facilitate interactions (Larkin 2009, pp. 153–178). Each local community has its unique characteristics and challenges. Further research on diverse social and cultural contexts is necessary to understand which intervention strategies are most effective in different environments. It is also important to consider cultural and social perspectives in designing support programs.

The development of technology, including mobile applications or telemedicine platforms, opens up new possibilities for streetworker's work. Research on the use of modern technological tools in fieldwork may bring benefits in terms of effectiveness and efficiency of actions, but also requires consideration of potential challenges related to privacy, accessibility, and digital literacy of beneficiaries (Thompson 2015, pp. 66–92). Effective streetworker's work requires collaboration with various institutions and social organizations. Further research on best practices in collaboration and integration of social services can contribute to increasing the effectiveness of assistance actions and improving coordination and resource utilization.

In the context of changing social and economic needs, it is important to research sustainable assistance strategies that not only respond to current needs but also promote long-term social changes. Further research on prevention programs, mental health promotion, and social inclusion can contribute to the development of more holistic and effective support strategies for those in need (Banks 2012, pp. 48–75). All these research areas can contribute to the further development of streetworking as an effective form of social assistance and enable a better understanding and response to the needs of the most socially excluded individuals.

BIBLIOGRAPHY

- Banks S. (2012), *Ethics and Values in Social Work*, pp. 48–75, Palgrave Macmillan.
- Ferguson I. (2009), *Reclaiming Social Work: Challenging Neoliberalism and Promoting Social Justice*, pp. 95–112, SAGE Publications.
- Fook J. (2016), *Social Work: A Critical Approach to Practice*, pp. 123–145, SAGE Publications.
- Hawkins R.L. (2017), *Social Work in the 21st Century: An Introduction to Social Welfare, Social Issues, and the Profession*, pp. 61–82, SAGE Publications.
- Healy K. (2011), *Social Work Methods and Skills: The Essential Foundations of Practice*, pp. 87–105, Palgrave Macmillan.
- Larkin M. (2009), *Vulnerable Groups in Health and Social Care*, pp. 153–178, SAGE Publications.

- Payne M. (2014), *Modern Social Work Theory*, pp. 114–136, Palgrave Macmillan.
- Thompson N. (2015), *Understanding Social Work: Preparing for Practice*, pp. 66–92, Palgrave Macmillan.
- Trotter C. (2015), *Working with Involuntary Clients: A Guide to Practice*, pp. 78–101, Routledge.

SUMMARY

Streetworking is a method of social work involving direct action to support individuals in need within their natural living environment. A key element of streetworking is building interpersonal relationships, which facilitates a better understanding of the life situations, needs, and aspirations of those in need. Through trust and acceptance in the local community, streetworkers can more effectively carry out assistance activities and integrate into the environment. The article examines methods of contacting and building relationships, challenges associated with this process, and effective practices in streetworking.

KEYWORDS: streetworking, relationship building, social work, social integration

STRESZCZENIE

Streetworking to metoda pracy socjalnej polegająca na bezpośrednim działaniu wspierającym osoby potrzebujące w ich naturalnym środowisku życia. Kluczowym elementem streetworkingu jest budowanie relacji interpersonalnych, co umożliwi lepsze zrozumienie sytuacji życiowej, potrzeb i aspiracji osób potrzebujących. Dzięki zaufaniu i akceptacji w lokalnej społeczności, streetworkerzy mogą skuteczniej realizować działania pomocowe i integrować się z otoczeniem. Artykuł analizuje metody kontaktu i budowania relacji, wyzwania związane z tym procesem oraz skuteczne praktyki w streetworkingu.

SŁOWA KLUCZOWE: streetworking, budowanie relacji, praca socjalna, integracja społeczna

PAULINA FORMA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
ANNA KANABROCKA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
NATALIA OSET – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagoggy

Przysłano do redakcji / Received: 15.12.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 25.12.2023

Streetworking – Support and Intervention Stage¹

Streetworking – etap wsparcia i interwencji

DOI 10.25951/12968

Introduction

The support and intervention stage constitutes a significant phase in the work of a streetworker, determining the effectiveness of social assistance actions in the local community. Streetworking, as a form of social work, not only engages in diagnosing social problems but also in organizing specific supportive and interventionist actions aimed at assisting individuals and communities in coping with the challenges of everyday life. In this article, we will focus on the role, significance, and practices associated with the support and intervention stage in streetworker's work, analyzing both individual and group or community actions that are crucial for achieving social goals effectively. By understanding the essence of this stage and examining various aspects of its implementation, we will be able to better appreciate the role of streetworking in creating positive social changes and supporting individuals in need of assistance.

Streetworking – Essence and Mission

The essence of streetworking and its innovativeness compared to commonly used methods of social work are subjects of discussion among specialists. The mission of streetworking, as presented in numerous studies, is to create a bridge between homeless individuals and soci-

¹ The article was created as part of the project: "Streetworking as an Innovative Method of Impacting the Environment by ,Street Educators," financed by state budget funds allocated by the Minister of Education and Science under the "Student Research Clubs Create Innovations" Program (artykuł powstał w ramach projektu: „Streetworking” jako innowacyjna metoda oddziaływania „pedagogów ulicznych” na otoczenie finansowanego ze środków budżetu państwa, przyznanych przez Ministra Edukacji i Nauki w ramach Programu „Studenckie koła naukowe tworzą innowacje”).

ety, allowing them to restore their ability to fulfill social roles and rebuild their mental, social, and material well-being by reaching out to homeless individuals in non-residential areas and working with them utilizing the resources and potential of the local community, aiming towards positive changes, understood as a willingness to change their way of life (Dominelli 2002, pp. 33–57).

Streetworkers use three traditional methods of social work in their daily work: individual case work, group work, and community organization. What constitutes a clear difference between street work and traditional social work in Polish reality is mainly the level of formalization and excessive bureaucracy, which burden social workers. The latter are often perceived by both clients and society as bureaucrats, which may affect the relationship between them and individuals in need of support (Payne 2014, pp. 89–103).

Additionally, an important aspect is that in Poland, legal regulations require the possession of appropriate vocational education for individuals wishing to work as social workers. In the case of streetworkers, the situation is different, as there is no requirement for specific vocational training according to legal regulations to perform their duties. During recruitment for the position of streetworker or when accepting volunteers, the key role is played primarily by the personality predispositions of the candidates and their psychosocial abilities (Banks 2012, pp. 112–135).

In this way, streetworking constitutes a flexible form of support, more tailored to the individual needs of the homeless and those in need. The tasks of streetworkers focus on identifying the needs of individuals where they are, building relationships with them, and proposing various forms of support. The key element in their work is the quality of the relationships built with individuals in need, rather than immediately achieving specific results. Apart from situations requiring immediate intervention, where the streetworker must act immediately to save the life or health of an individual, in regular contacts with beneficiaries, the priority is to build trust and gain knowledge about them so that over time they themselves want to share their experiences and needs (Healy 2014, pp. 57–76).

These actions are aimed at facilitating the establishment of deeper bonds and better understanding of the situations and needs of the supported individuals. In streetworker's work, it is essential not only to provide material support but also emotional engagement and building trust, which allows for more effective support of individuals in the long term. Streetworkers make an effort to understand the situation and needs of the individuals they work with, which requires time and patience (Fook 2002, pp. 91–114).

In addition to responding to sudden crisis situations, the streetworking team also seeks to develop lasting relationships with the local community, enabling a better understanding of the context of the lives of those in need of help and identifying potential sources of support. Thanks to this, streetworkers can adjust their actions to the specific situation and needs of individuals, increasing the effectiveness of their interventions and assistance. One of the important skills of a streetworker, analogous to that of a social worker, is the ability to actively listen and observe the person they are talking to, their behaviors, and their surroundings (Thompson 2009, pp. 45–67).

In the assistance actions carried out „on the street,” particular emphasis is placed on respecting the dignity of the supported individual, their right to self-determination, and the choice of forms of assistance they wish to accept. This respect is maintained even if the person refuses to accept assistance in any form. In such situations, their decision should be respected (unless their life is in danger), and only assistance should be offered again. It is important for the streetworker, when interacting with individuals in need of support, to be able to focus on listening to their needs, observing their behaviors, and understanding the context in which they find themselves. The appropriate approach to these individuals also includes respect for their autonomy and freedom of choice, even if they do not agree to accept assistance at that moment. In such cases, it is crucial for the streetworker to respect their decisions while maintaining empathy and readiness to offer assistance again in the future (Adams, Dominelli, Payne 2009, pp. 77–93).

Organizing Supportive Actions

Organizing supportive actions by streetworkers is a key element of their work, aiming to effectively support individuals in need and improve the social situation in the local community. This part of the work includes both individual actions, which are directly targeted at specific individuals, and group or community actions that involve a broader group of beneficiaries. Streetworkers conduct needs and situation analysis for specific individuals in order to offer them personalized support. These actions include problem identification, goal setting, and action planning tailored to the specific situation (Coulshed, Orme 2012, pp. 41–63).

Streetworkers provide a safe and confidential space for beneficiaries where they can openly discuss their difficulties and concerns. Through individual

meetings and therapy, streetworkers support individuals in coping with stress, emotional issues, or life difficulties. They provide practical assistance in planning personal and professional lives of beneficiaries. They assist in developing development strategies, identifying educational or training opportunities, as well as supporting in job search and developing skills needed in the job market (Healy 2014, pp. 89–104).

Streetworkers organize group meetings, workshops, and trainings aimed at a wider group of beneficiaries. These actions aim to promote cooperation, exchange of experiences, and building support among participants. They engage in organizing social initiatives aimed at improving living conditions in the local community. These may include educational campaigns, charity events, or integration projects involving the local community in solving specific social problems. Through a diverse approach to organizing supportive actions, streetworkers become an integral part of the local community, providing support where it is most needed and mobilizing the community to act for the common good (Fook 2002, pp. 117–140).

Individual Support

Individual support is a key element of streetworker's work, enabling targeted and personalized support for individuals in need of assistance in the local environment. This form of support includes a wide range of activities aimed at improving the life, emotional, and social situation of specific individuals. Streetworkers conduct individual meetings with individuals in need of support, during which they can freely express their concerns, problems, and life goals. Therapeutic sessions allow for a deeper understanding of the beneficiary's situation and the development of personalized support strategies (Payne 2014, pp. 115–137).

Streetworkers provide counseling on personal and professional development, supporting individuals in planning their life paths, identifying goals, and taking steps towards achieving them. Vocational counseling also includes assistance in job search, CV writing, or preparing for job interviews. They engage in actively solving current problems and difficulties faced by beneficiaries. These may include housing, health, financial, or interpersonal relationship problems. Through cooperation and setting specific goals, streetworkers help individuals find effective solutions and overcome obstacles on the path to independence and better social functioning (Banks 2012, pp. 144–168).

Group Actions

Group actions are a key element of streetworker's work, enabling support for a wider group of people and promoting social integration and mutual solidarity in the local community. Within these activities, streetworkers organize various meetings and activities aimed at supporting personal development, building relationships, and promoting healthy social behaviors. They organize workshops where participants can develop practical skills necessary for everyday life. These may include workshops on financial management, healthy lifestyle, interpersonal communication, or coping with crisis situations. They create support groups that allow beneficiaries to share their experiences, mutual support, and gain new social skills. Such groups may be aimed at people struggling with similar issues, such as addictions, domestic violence, or health problems (Dominelli 2002, pp. 143–167).

Streetworkers organize trainings aimed at developing interpersonal and communication skills of participants. These may include workshops on building relationships, dealing with conflicts, assertiveness, or empathy. Such trainings support personal development and improve the quality of interpersonal relationships. Group actions conducted by streetworkers are essential for building a local community based on mutual support and solidarity. By organizing various group activities, streetworkers create space for personal development and social integration, contributing to improving the quality of life and reducing social exclusion (Healy 2014, pp. 105–129).

Community Interventions

Community interventions are a crucial element of streetworker's work aimed at mobilizing the local community and promoting social changes on a broader scale. By organizing various social initiatives, streetworkers engage the local community in actions aimed at improving living conditions, raising social awareness, and supporting individuals in need. They organize educational campaigns aimed at increasing social awareness about specific social or health issues. These may include campaigns addressing domestic violence prevention, addiction prevention, promotion of healthy lifestyles, or sexual education. Through organizing lectures, meetings, or distributing educational materials, streetworkers support the process of informing the local community and promoting positive behaviors (Thompson 2009, pp. 77–98).

Streetworkers engage the local community in organizing charity events aimed at raising funds or donations for individuals in need. These may include food drives, clothing drives, or providing essential items for the homeless, families in financial difficulty, or children growing up in challenging conditions. By mobilizing the community to help and support those in need, streetworkers create a space for building social bonds and active involvement in helping others. They also work on building social engagement by mobilizing the local community to actively participate in social life and take initiatives for the common good. These may include various social projects, meetings, or activities aimed at building interpersonal relationships and strengthening community bonds. Through cooperation with local organizations, institutions, and residents, streetworkers create conditions for the development of the local community and its potential for self-organization and addressing social issues (Adams, Dominelli, Payne 2009, pp. 157–183).

Community interventions conducted by streetworkers are essential for building a civil society based on solidarity, mutual support, and active social participation. By organizing various social initiatives, streetworkers support the process of building a local community based on the values of cooperation, understanding, and mutual assistance (Coulshed, Orme 2012, pp. 124–145).

Collaboration with Local Institutions

Collaboration with local institutions is a key element of streetworker's work, enabling effective resolution of social issues and providing support to individuals in need. This form of cooperation allows for the utilization of resources and expertise of various institutions to achieve better results and promotes the building of partnership networks in the local environment. Streetworkers collaborate with local social assistance facilities such as social assistance centers, shelters, or homeless shelters. This collaboration allows for the exchange of information about individuals in need of support and coordinated efforts to provide them with comprehensive assistance (Fook 2002, pp. 141–160).

They also engage in cooperation with local government bodies such as city councils, police, or courts. This collaboration enables streetworkers to access specialized services and resources that may be helpful in addressing specific social issues. Moreover, by collaborating with public administration bodies, streetworkers can influence decision-making and shaping social policy for the benefit of those in need. They collaborate with local non-governmental orga-

nizations (NGOs) such as foundations, associations, or volunteer groups. This collaboration allows for the utilization of various competencies and resources of NGOs to support individuals in need and implement joint social projects. Additionally, integration with local NGOs enables streetworkers to access specialized knowledge and experience and promotes the building of partnerships for social development (Dominelli 2002, pp. 198–218).

Collaboration with local institutions is a key element of effective streetworker's work, enabling the efficient use of resources and competencies of various entities for the common social good. By building partnerships and collaborating with local institutions, streetworkers can more effectively respond to the needs of individuals in need and promote positive social changes in the local environment (Adams, Dominelli, Payne 2009, pp. 184–202).

Tools and Techniques of Intervention

Interpersonal communication is the foundation of effective streetworker's work, enabling the building of trust, establishing relationships, and providing support to individuals in need. Active listening is the skill of focusing attention on the speaker, understanding their emotions and needs, and expressing empathy. Streetworkers actively listen, responding to what the speaker says by validating their experiences and feelings. This technique allows for the building of trust and a deeper understanding of the beneficiary's situation (Banks 2012, pp. 177–198).

Empathetic support involves expressing understanding, acceptance, and support for the experiences and feelings of the speaker. Streetworkers show empathy by identifying with the emotions and experiences of the beneficiary, fostering bonds and a sense of understanding. The use of interpersonal communication techniques enables streetworkers to effectively build relationships and provide support to individuals in need. Through active listening, empathetic support, and setting boundaries, streetworkers create a space for mutual understanding and collaboration, fostering social and personal development for beneficiaries (Healy 2014, pp. 144–162).

Setting boundaries is a significant intervention technique used by streetworkers in their work with individuals in need of support. It involves clearly expressing one's needs, views, and boundaries in a way that respects the other person. Setting boundaries is important for both the streetworker and the beneficiary, as it allows for maintaining healthy relationships and ensuring

the safety and comfort of both parties. Streetworkers set boundaries in the following areas: defining the time that a streetworker can dedicate to meetings and support for the beneficiary allows for effective planning of actions and avoiding excessive burden. Protection of one's own mental health: Streetworkers take care of their mental and emotional health by setting boundaries regarding situations that may lead to excessive stress or exhaustion. Proper self-care is crucial for maintaining the ability to provide support (Thompson 2009, pp. 155–173).

Respecting the beneficiary's privacy and maintaining confidentiality of information are fundamental principles of streetworker's work. Setting boundaries against crossing privacy boundaries allows for maintaining trust and respect in the relationship. Streetworkers define the scope of assistance provided, adjusting it to their capabilities and competencies. Clearly defining boundaries helps to avoid conflicts and confusion in the relationship with the beneficiary. Setting boundaries requires streetworkers to have skills in assertive communication and awareness of their own needs and boundaries. It is an important tool for maintaining healthy relationships with the beneficiary and ensuring effective work and one's own well-being. Through consistent and clear expression of boundaries, streetworkers can build relationships based on respect, trust, and mutual cooperation, facilitating effective support for individuals in need (Coulshed, Orme 2012, pp. 178–197).

Emotional and psychosocial support is a key element of streetworker's work, enabling the building of trust, developing coping skills, and promoting mental health. Building trust is a process in which streetworkers gradually build a relationship based on mutual trust and respect. Through consistent and honest actions, streetworkers strengthen the trust of beneficiaries, allowing for open sharing of problems and needs. Streetworkers employ creative problem-solving approaches that enable beneficiaries to look at their situations from a new perspective and find innovative solutions. Through collaboration with beneficiaries, streetworkers assist in identifying alternative strategies and actions that can contribute to problem resolution (Payne 2014, pp. 194–217).

Creating a safe space involves creating conditions conducive to open communication, acceptance, and emotional support. Streetworkers strive to create an atmosphere free from judgment and criticism, where beneficiaries can feel comfortable and safe sharing their experiences and feelings. Utilizing tools and techniques of intervention in the area of emotional and psychosocial support enables streetworkers to effectively support individuals in need and promote their mental and social well-being. Through building trust, employing creative

problem-solving approaches, and creating a safe space, streetworkers create conditions for personal and social development of beneficiaries, supporting them in the process of adaptation and coping with life difficulties (Banks 2012, pp. 207–226).

Case Studies

Life Skills Workshops for Young Unemployed Individuals: In organizing life skills workshops for young unemployed individuals, the streetworker focuses on supporting them in acquiring essential skills for effective functioning in their professional and social lives. Through interactive sessions, streetworkers assist participants in identifying their strengths, interests, and career goals. The workshops cover practical aspects such as CV preparation, job interviews, and financial management, allowing participants to expand their knowledge and skills. At the same time, streetworkers provide psychosocial support, helping participants cope with stress, motivation, and building self-confidence (Coulshed, Orme 2012, pp. 197–210).

Social Action for the Homeless: In organizing a social action for the homeless, the streetworker directs their efforts towards raising social awareness and gathering resources to aid those in need. They engage the local community in organizing charitable events such as fundraising, food drives, or clothing donations for the homeless. Additionally, they establish contacts with local businesses, non-governmental organizations, and media outlets to increase the reach of the action and mobilize more people to get involved in helping those in need. Through this social action, streetworkers promote empathy and solidarity within the local community and mobilize action for those most in need (Thompson 2009, pp. 193–210).

Social Reintegration Program for Former Prisoners: In leading a social reintegration program for former prisoners, the streetworker focuses on supporting them in the process of adapting to life after leaving prison. Through individual counseling sessions and group meetings, streetworkers help former prisoners identify barriers and challenges related to reintegration into society. They support them in finding housing, employment, and establishing healthy social relationships. At the same time, streetworkers provide emotional support, helping former prisoners cope with emotional and psychological difficulties associated with the process of rehabilitation (Dominelli 2002, pp. 218–240).

Domestic Violence Prevention Program: In leading a domestic violence prevention program, the streetworker focuses on educating the local community and supporting victims of violence in their healing and recovery process. Through educational workshops, group meetings, and individual sessions, streetworkers promote awareness of domestic violence risks and provide information about available support resources. At the same time, they provide a safe space where victims can openly share their experiences and receive emotional support and practical safety advice (Banks 2012, pp. 226–245).

Senior Citizen Activation Program: In leading a senior citizen activation program, the streetworker focuses on promoting social activity and supporting elderly individuals in maintaining their quality of life. Through organizing cultural and sports activities, as well as thematic meetings, streetworkers encourage seniors to actively participate in social life. At the same time, they provide psychosocial support, helping seniors cope with social isolation, loneliness, and age-related health problems. Through this program, streetworkers promote the health and well-being of seniors, facilitating social integration and improving quality of life in old age (Fook 2002, pp. 240–263).

Conclusions

The support and intervention stage in streetworker's work play a crucial role in providing assistance to those in need and building lasting positive changes in the local community. Through organizing aid activities, individual support, and community interventions, streetworkers actively engage in community life, respond to specific social problems, and provide support to individuals in difficult and demanding situations. The perspectives of streetworking development include continuing research on the effectiveness of various intervention methods, developing new communication and intervention tools, and integrating with technology. Implementing these perspectives can contribute to improving the quality and effectiveness of streetworkers' work, better adaptation to changing social needs, and more comprehensive support for those in need. At the same time, continuing research and development in this field are necessary for further improving streetworking practices and effectively addressing social challenges (Payne 2014, pp. 233–257).

One of the main challenges in organizing interventions within streetworking is the lack of sufficient financial resources. Limited financial means can hinder providing adequate support to those in need and conducting intervention

activities on a sufficiently large scale. It is necessary to search for alternative sources of funding and effectively manage available resources to maximize their effectiveness (Adams, Dominelli, Payne 2009, pp. 202–225).

Integration with local institutions poses another challenge for streetworkers. They may encounter resistance from institutions, difficulties in establishing cooperation, or a lack of understanding for the specifics of their activities. Therefore, it is crucial to build partnerships and relationships with local institutions through dialogue, cooperation, and education about the role of streetworking and the benefits of effective collaboration (Coulshed, Orme 2012, pp. 210–233).

Streetworkers often face uncertainty about the effectiveness of their intervention activities. Despite efforts and dedication, it is not always possible to measure specific effects or immediately see the results of their work. In such situations, it is crucial to maintain motivation and trust in the intervention process, continuously monitor progress, and reflect on their actions to improve and adjust work strategies (Thompson 2009, pp. 210–229).

In the face of these challenges, streetworkers must be flexible, creative, and determined in pursuing their goals. At the same time, there are also prospects for development that can contribute to improving the effectiveness of interventions and increasing their impact on the local community. There is a need to continue research on the effectiveness of various intervention methods used in streetworking. These studies should include assessing the effects of actions conducted on various social and individual levels, such as improving the living conditions of those in need, reducing risky behaviors, or increasing social awareness of specific social issues (Dominelli 2002, pp. 240–263).

With the development of society and changing needs of local communities, there is a need for continuous improvement of communication and intervention tools used by streetworkers. Developing new intervention methods, better suited to the changing social reality, can contribute to more effective support for those in need and increased efficiency of streetworkers' actions. The introduction of modern communication and monitoring technologies can significantly improve the work of streetworkers. Utilizing mobile applications, internet platforms, or monitoring systems can facilitate data collection, coordination of activities, and communication with beneficiaries. Integration with technology can also enable more efficient use of resources and financial means and increase the reach and impact of streetworkers' actions on the local community (Healy 2014, pp. 162–183).

Implementing the above development perspectives and further research can contribute to improving the quality and effectiveness of streetworkers' work

and providing more comprehensive support to those in need. At the same time, continuing research and development in this field are essential for further improving streetworking practices and effectively responding to social challenges (Banks 2012, pp. 245–265).

BIBLIOGRAPHY

- Adams R., Dominelli L., Payne M. (2009), *Social Work: Themes, Issues, and Critical Debates*, Palgrave Macmillan.
- Banks S. (2012), *Ethics and Values in Social Work*, Palgrave Macmillan.
- Coulshed V., Orme, J. (2012), *Social Work Practice: An Introduction*, Palgrave Macmillan.
- Dominelli L. (2002), *Anti-Oppressive Social Work Theory and Practice*, Palgrave Macmillan.
- Fook J. (2002), *Social Work: Critical Theory and Practice*, SAGE Publications.
- Healy K. (2014), *Social Work Theories in Context: Creating Frameworks for Practice*, Palgrave Macmillan.
- Payne M. (2014), *Modern Social Work Theory*, Palgrave Macmillan.
- Thompson N. (2009), *Understanding Social Work: Preparing for Practice*, Palgrave Macmillan.

SUMMARY

The support and intervention stage in streetworking is crucial for the effectiveness of social actions in local communities. Streetworkers diagnose social problems and organize supportive and intervention activities. The article analyzes individual, group, and community methods, emphasizing the importance of trust-building, institutional cooperation, and the use of modern technologies to improve the quality of life for those in need.

KEYWORDS: streetworking, social support, intervention, trust-building, community cooperation

STRESZCZENIE

Etap wsparcia i interwencji w pracy streetworkera jest kluczowy dla skuteczności działań społecznych w lokalnych społecznościach. Streetworkerzy diagnozują problemy społeczne oraz organizują działania wspierające i interwencyjne. Artykuł analizuje

metody indywidualne, grupowe i społecznościowe, podkreślając znaczenie budowania zaufania, współpracy z instytucjami oraz wykorzystania nowoczesnych technologii w celu poprawy jakości życia osób potrzebujących.

SŁOWA KLUCZOWE: streetworking, wsparcie społeczne, interwencja, budowanie zaufania, współpraca społecznościowa

PAULINA FORMA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
ANNA KANABROCKA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
KATARZYNA GOŁĘBIOWSKA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 15.12.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 25.12.2023

Badania i komunikaty

Zmiany w zakresie miejsca zamieszkania, sytuacji rodzinnej i ekonomicznej w czasie epidemii COVID-19 w kontekście poczucia bezpieczeństwa współczesnej młodzieży akademickiej

Changes in residence, family and economic situation during the COVID-19 outbreak in the context of the sense of security of contemporary university students

DOI 10.25951/12969

Bezpieczeństwo społeczno-ekonomiczne jako potrzeba społeczna i jednostkowa

Odkąd 24 lutego 2022 roku wybuchła wojna w Ukrainie, pokolenie młodych w zupełnie nowy sposób, znany dotąd z historii, uczy się postrzegać bezpieczeństwo państwa w kategoriach polityczno-militarnych. Nie sposób zapomnieć także o trwającej nadal epidemii, która towarzyszy naszemu życiu, zmieniając jego oblicze już od ponad dwóch lat. Trwająca wojna będzie implikowała kolejne zagrożenia i zmiany w rozwoju młodych ludzi pozostających w okresie tranzytu z edukacji na rynek pracy oraz z młodości do dorosłości. Celem tekstu jest ukazanie szczególnego kontekstu wchodzenia w dorosłość młodych ludzi, jakim jest usamodzielnienie się w zakresie warunków mieszkaniowych i finansowych. Owa naturalna do tej pory sytuacja, która związana była z okresem studiowania i wchodzenia w dorosłość – tranzytu z edukacji na rynek pracy (Cybal-Michalska, 2013), została zaburzona w sposób znaczący wraz z wybuchem epidemii. Zachwiane zostały dotychczasowe perspektywy życia i rozwoju w kraju i społeczeństwie, które uznawane były za bezpieczne. Nikt nie spodziewał się zupełnie nowej sytuacji, nie był w stanie przewidzieć jej rozwoju. Zachwiana została jedna z podstawowych potrzeb człowieka – bezpieczeństwo. Warto zatem przyrzeć się, w jaki sposób owego zachwiania doświadczała młodzież akademicka. W niniejszym artykule zaprezentowane zostaną przede wszystkim obszary dotyczące zmiany sytuacji mieszkaniowej, rodzinnej i ekonomicznej badanych studentek i studentów oraz ich lęków związanych z epidemią. Artykuł prezentuje wyniki

badań własnych w ramach szerszego projektu *Młodzież akademicka w okresie pandemii COVID-19* oraz odwołuje się do analizy badań prowadzonych na temat pandemii COVID-19 wśród studentek i studentów oraz w grupie wiekowej młodych dorosłych. Artykuł jest także wstępem i zaproszeniem do dyskusji nad kondycją młodzieży akademickiej, która obecnie zmuszona została normalizować swoje życie w postpandemicznym świecie, w zupełnie nowej rzeczywistości społeczno-ekonomicznej, pozostając w poczuciu zagrożenia i niebezpieczeństwa związanego z wojną w Ukrainie.

W literaturze przedmiotu, począwszy od najprostszych rozstrzygnięć słownikowych, bezpieczeństwo oznacza stan niezagrożenia, spokoju oraz pewności. W znaczeniu ogólnospołecznym bezpieczeństwo dotyczy zaspokajania potrzeb: istnienia, przetrwania, stabilności, pewności i całości (Merczyńska 2011, s. 59). W związku z powyższymi rozstrzygnięciami definicyjnymi przeciwieństwem bezpieczeństwa jest jego brak, a zatem stan zagrożenia, który ściśle związany może być z lękiem. Bezpieczeństwo państwa i jego obywateli jest jedną z najcenniejszych wartości. W czasach pokoju ważne dla bezpieczeństwa państwa stały się inne sfery działalności, takie jak gospodarka, ekologia, kultura czy społeczeństwo (Rosłoń-Żmuda 2013, s. 175). Bezpieczeństwo społeczne jest wyrażane przede wszystkim w zakresie bezpieczeństwa ekonomicznego państwa i każdego człowieka (Szara, Kisiel 2016, s. 63). Rzeczywisty poziom bezpieczeństwa zależy od stanu zasobów państwa oraz ich dostępności dla obywateli (Kubiak, Minkina 2013, s. 90). W sytuacji zagrożenia mamy do czynienia ze stanem niepokoju, lęku i niepewności. Musimy podejmować decyzje, które zmieniają nasze dotychczasowe życie. Epidemia COVID-19 spowodowała znaczące zmiany w funkcjonowaniu państwa, a sytuacja epidemiczna odcisnęła się bardzo szybko na życiu i funkcjonowaniu obywateli. Zmiana, niepewność, nieprzewidywalność, lęk, strach, trudności, kryzys, to te pojęcia, które zdominowały nasze funkcjonowanie w ostatnich dwóch latach. Chaos, jaki towarzyszył nieprzewidywalności zdarzeń, wprowadził wiele zmian w życiu każdego z nas. Liczne badania, na które wskazują w swojej publikacji Joanna Chwaszcz, Małgorzata Łysiak oraz Stanisław Mamcarz, potwierdzają, że pandemia powoduje stres, bezradność, wzrost zachowań ryzykownych wśród młodzieży, zmartwienie, problemy w związkach czy także problemy akademickie (Chwaszcz, Łysiak, Mamcarz 2022, s. 42–48). W badaniach kierowanych przez Małgorzatę Dragan aż 75% próby określiło epidemię jako sytuację stresującą w ich życiu, potwierdzono również przypuszczenia, że sytuacja zawodowa jest głównym znaczącym stresorem towarzyszącym pandemii (Dragan 2020).

Wydaje się, że w obliczu powyższych danych poza perspektywą socjologiczną i politologiczną bezpieczeństwa niezwykle istotne będzie doprecyzowanie perspektywy psychologicznej. Należy podkreślić, że bezpieczeństwo w perspektywie psychologicznej nie jest pojęciem jednoznacznym. Ujmowane jest w kilku aspektach: jako potrzeba, wartość oraz poczucie (Klamut 2012, s. 42, Korzeniowski 2006). Bezpieczeństwo jako potrzeba szczególnie wybrzmiewa w koncepcji Abrahama Masłowa. W piramidzie potrzeb bezpieczeństwo stanowi drugi poziom, po potrzebach fizjologicznych, które niezbędne są do podtrzymywania egzystencji. Realizacja potrzeby bezpieczeństwa jest niezbędna do zdrowego funkcjonowania (Klamut 2012, s. 41). Potrzeba ta odnosi się do zabezpieczenia warunków życiowych – zapewnienia odpowiednich finansów, pracy, spokoju społecznego. Dokładniej opisuje ją, jak wylicza Abraham Masłow, potrzeba: „stabilizacji, zależności, opieki, uwolnienia od strachu, lęku i chaosu; potrzeba struktury, porządku, prawa, ograniczeń, oparcie w opiece oraz inne” (Masłow 1990, s. 76). Niezaspokajanie wskazanych potrzeb niesie wiele konsekwencji w sposobie funkcjonowania człowieka, ma wpływ na odczuwanie lęku i niepokoju oraz decyduje o dalszym działaniu jednostki (Klamut, Bańka, Siek). Rozumienie natomiast bezpieczeństwa jako wartości mocno wybrzmiewa w koncepcjach antropologiczno-filozoficznych, aksjologicznych i etycznych. Szczególnie w czasie wielości zagrożeń, których doświadczamy we współczesności, sytuacja skłania nas do szczególnego namysłu nad podstawowymi wartościami i, jak pisze Jan Szmyd, poczucie bezpieczeństwa jest warunkiem sine qua non osiągnięcia niemal wszystkich pozostałych wartości (Szmyd 2014, s.10). Ów katalog najważniejszych dóbr (między innymi dobro, piękno, prawda, sprawiedliwość, szczęście, samorealizacja) stanowi subiektywny wybór jednostki, jednak bez bezpieczeństwa wspomniane wartości stają się ideałami trudnymi do zrealizowania. Samo bezpieczeństwo jako wartość także będzie kategorią subiektywnie odczuwaną przez jednostkę i wyrażać się będzie w jego poczuciu, a zatem w zdawaniu sobie sprawy z faktów i zjawisk zachodzących w otaczającym świecie, które odnoszą się do zaspokojenia określonych potrzeb związanych z bezpieczeństwem, takich jak: spokój, stabilizacja, opieka, porządek, przewidywalność, praca czy prawo.

Szczególnie zachwiana i niepewna w tym względzie okazała się sytuacja studentów, którzy doświadczyli zarówno zagrożenia medycznego (duża mobilność zagrażała większej liczbie zakażeń, niepewne okazało się uzyskanie pomocy medycznej dla osób potrzebujących ciągłej opieki lekarskiej, pojawiły się problemy ze sprzętem medycznym), jak i destabilizacji związanej z niepewnością ich sytuacji mieszkaniowej, rodzinnej i ekonomicznej. Doszło do zachwiania w natural-

nym rozwoju i wypełnianiu zadań rozwojowych, które przypisane są okresowi wczesnej dorosłości. Studenci, którzy poprzez nowy etap w swoim życiu w sposób naturalny pogłębiali swoje aktywności (White 1975), takie jak nauka czy praca¹, w sposób zupełnie nieplanowany i nieprzewidywalny zostali pozbawieni z dnia na dzień możliwości dotychczasowego funkcjonowania. W ten sposób przerwane zostały podstawowe zadania rozwojowe przypisane okresowi wczesnej dorosłości i dorastania oraz zachwiane zostało ich poczucie bezpieczeństwa. Zagrożony został zatem właściwy rozwój jednostki, który związany jest z koncepcją prawidłowego i terminowego wykonywania zadań rozwojowych. Bowiem zmiany czy osiągnięcia, jakich dokonuje jednostka w toku swojego życia, oraz sposób ich osiągania będą determinowały zdolność do rozwiązywania kolejnych zadań na poszczególnych etapach życia człowieka (Wołk 2021, s. 54–55). Możliwość elastycznych form zatrudnienia i praca dorywcza (umowa zlecenie, umowa o dzieło, B2B), które dotąd kojarzyły się z wolnością i były atrakcyjną opcją dla studentów, którzy łączyli naukę i pracę, zupełnie nagle i nieprzewidywalnie stały się źródłem zagrożenia i destabilizacji ich dotychczasowego życia. Zamieszkiwanie w gronach przyjacielskich czy z partnerami życiowymi, które dotąd stanowiło pomost pomiędzy młodością (zamieszkiwanie z rodzicami) a dorosłością (pełna niezależność ekonomiczna) oraz było istotnym etapem usamodzielniania się młodych ludzi przed wejściem w dorosłość (Kanclerz 2015, s. 66) również zostało w sposób absolutnie nagły ograniczone lub utracone.

Wszystkie te okoliczności w sposób znaczący zaburzyły poczucie bezpieczeństwa pokolenia młodych, którzy musieli podejmować nagle decyzje, zmieniać swoje życie, reagować na zmiany, na które nikt nie był przygotowany, pojawił się zatem strach i lęk, niespotykany dotąd w przestrzeni życia społecznego młodzieży. Młodzi musieli się zmierzyć z problemem braku pracy czy mieszkania. Pojawiły się na szeroką skalę wykorzystywane zdalne formy pracy i nauki, których wszyscy w przyspieszonym tempie musieli się nauczyć. Wszystko to działo się bardzo szybko, a zmiany, jakie zachodziły, budziły wiele kontrowersji i niezrozumienia, także w środowisku studentów.

¹ W okresie dorosłości zaznaczają się następujące trendy rozwojowe (White 1975): stabilizacja własnej tożsamości, nawiązanie głębszych związków interpersonalnych, co związane jest z uwolnieniem się od samego siebie a wyculeniem na potrzeby innych, pogłębienie dziedzin aktywności: praca, nauka, zainteresowania, wyraźniejsze dostrzeganie problemów moralnych i etycznych, wzrost znaczenia troski nie tylko o najbliższych, ale również o wszystkich potrzebujących i cierpiących, zobacz: Kielar-Turska M. (2000), *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, J. Strelau (red.), Gdańsk 2000: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Młodzież akademicka i jej problemy w okresie epidemii COVID-19

Wraz z początkiem marca 2020 roku epidemia koronawirusa dotarła do Polski. Ówczesny minister zdrowia Łukasz Szumowski w dniu 4 marca poinformował o pierwszym potwierdzonym przypadku zachorowania pacjenta w województwie lubuskim (MZ 2020). Życie społeczne toczyło się, wydawać by się mogło, w niezakłóconym rytmie jeszcze przez kilka dni. Młodzież akademicka mogła uczestniczyć w zajęciach, toczyło się życie towarzyskie, odbywały się koncerty i spektakle (choć już wówczas pojawiały się wątpliwości, czy to bezpieczne). Sytuacja dynamizowała się z każdym dniem. 11 marca pojawiła się oficjalna informacja o pierwszym zawieszeniu zajęć na uczelniach podległych Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Jarosław Gowin po rekomendacji Rządowego Zespołu Zarządzania Kryzysowego zawiesił zajęcia dydaktyczne od 12 do 25 marca. W tym czasie, bo już 13 marca, wprowadzono pierwsze ograniczenia dla działalności gospodarczej: ograniczono funkcjonowanie galerii handlowych, restauracje mogły dostarczać jedzenie jedynie na wynos, zamknięte zostały siłownie, baseny, kluby taneczne, kluby fitness, muzea, biblioteki i kina, zakazano zgromadzeń powyżej 50 osób. Skutki tych działań, nieznanych dotąd pokoleniu współczesnej młodzieży, mogłyby stanowić istotę rozważań osobnej publikacji. Jednak z perspektywy studentów ważne w tamtym czasie i stanowiące o ich poczuciu bezpieczeństwa było: pojawienie się zagrożenia utraty pracy oraz niepewność w wielu wymiarach życia społecznego. Umowy zlecenia bądź umowy o dzieło, najczęściej proponowane studentom, nie dawały już gwarancji pracy i płacy. Z dnia na dzień studenci zostali pozbawieni możliwości zarobkowania, co odebrało im stabilizację i poczucie bezpieczeństwa. Jednocześnie początkowe zawieszenie zajęć stacjonarnych do 25 marca nie zwiastowało jeszcze kolejnych trudności, jakie spotkały w późniejszym czasie studentów. Duży chaos i niepewność na początkowym etapie lockdownu nie skłaniał jeszcze do podejmowania drastycznych kroków przez młodzież. Panowała wówczas atmosfera niepokoju przy jednoczesnym dużym ograniczeniu aktywności społecznej. Opustoszały ulice i budynki użyteczności publicznej. Nikt nie przewidywał, jak długo potrwa sytuacja zagrożenia i jakie to będzie miało skutki nie tylko dla młodzieży akademickiej. Odebranie młodym ludziom możliwości zarobkowania oraz przedłużająca się sytuacja edukacji zdalnej spowodowała potrzebę modyfikacji życia studentów. Szczególnie istotne dla młodzieży okazały się informacje dotyczące zamknięcia Domów Studenckich, taka sytuacja implikowała bowiem znaczące utrudnienia w dotychczasowym funkcjonowaniu studentów. Przedłużająca

się sytuacja izolacji społecznej oraz kolejne decyzje ograniczające aktywności, nieprzewidywalność podejmowanych działań potęgowały niepokój i stres.

Dopiero 4 maja 2020 roku otwarto duże sklepy i galerie handlowe, otwarte zostały hotele i restauracje. Ponownie umożliwiono organizację wystaw i targów. Przywrócono działalność basenów, klubów sportowych oraz parków rozrywki (Podsumowanie Lockdownu 2021). Zatem w maju studenci i studentki, którzy wcześniej pracowali w zamkniętych lokalach, przynajmniej częściowo mogli powrócić do zarobkowania lub szukać dla siebie nowej pracy. Trzeba bowiem podkreślić, że znoszenie obostrzeń było etapowe i nadal limitowane były miejsca w poszczególnych przestrzeniach. Często zmiany i zniesienia obostrzeń dotyczyły wybranych miejsc działalności, co budziło sprzeciw zarówno pracowników, jak i właścicieli. Restrykcje bądź ich zniesienie następowało z dnia na dzień (przykład zamknięcia cmentarzy na Święto Wszystkich Świętych), co nie ułatwiało stabilizacji i możliwości długookresowego planowania. Listopad i grudzień to kolejny etap obostrzeń i zmian w regulacjach covidowych. Niestępujący dynamizm i chaos decyzyjny powodował napięcia społeczne i potęgował niepokoje. Wraz z nowym rokiem i kolejnym miesiącami stopniowo znoszono ograniczenia, jednak uczelnie zdecydowały o przedłużeniu nauki zdalnej w roku akademickim 2020/2021, co było zgodne z wytycznymi Ministerstwa Zdrowia w tym zakresie.

Młodzież akademicka doświadczyła niespotykanego dotąd w swoim życiu masowego zagrożenia epidemicznego, co znacząco zmieniło ich sposób funkcjonowania. Nie tylko sfera edukacji i pracy uległa przeobrażeniom. Młodzi pozbawieni zostali możliwości społecznego funkcjonowania w dotychczasowym kształcie. Realizowane dotąd zadania rozwojowe zostały przerwane i w wielu przypadkach zawieszono bądź modyfikowano w zależności od potrzeb i możliwości młodzieży. Stało się to inspiracją do badań na młodzieżą akademicką, której przyszło funkcjonować w zmienionych warunkach społeczno-gospodarczych. W polu zainteresowań zespołu prowadzącego badania² pozostawało zagadnienie zmiany, jaka zaszła w następujących sferach życia młodzieży: kariera zawodowa, życie wewnętrzne/rozwój duchowy oraz aktywność społeczno-obywatelska, relacje koleżeńskie oraz relacje z rodzicami i z partnerami.

² Projekt *Młodzież akademicka w okresie pandemii COVID-19* był realizowany na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu na Wydziale Studiów Edukacyjnych przez zespół w składzie: dr Bożena Kanclerz, dr Mateusz Marcinak, prof. UAM dr hab. Ewa Karmolińska-Jagodzik, dr Lucyna Myszka-Strychalska i dr Paulina Peret-Drażewska

Metodologia badań własnych

Podstawowe założenie modelu badawczego wynikało z faktu, że sfery funkcjonowania studentek i studentów w obszarach związanych z karierą zawodową, sferą życia rodzinnego, rówieśniczego, w obszarze duchowości oraz zaangażowania obywatelskiego ulegną zmianie, ze względu na czynniki związane z zagrożeniem życia, koniecznością zmian w codziennym funkcjonowaniu, z lockdownem oraz zmiennymi skorelowanymi z cechami osobowościowymi³. W związku z podjętym tematem prezentowanym w artykule, który jest wybranym fragmentem prowadzonych badań w ramach projektu „Młodzież akademicka w okresie pandemii COVID-19”, istotne okazało się udzielenie odpowiedzi na następujące pytania badawcze: Jaka jest sytuacja mieszkaniowa studentów podczas pandemii COVID-19?, Jaka jest sytuacja ekonomiczna młodzieży w czasie pandemii COVID-19? Jakie zmiany w swoim życiu przewidują studenci w związku z trwającą epidemią? W jakim stopniu i zakresie badani studenci odczuwali lęk w związku epidemią? Ważne w artykule będzie także zestawienie odpowiedzi na wskazane pytania badawcze ze zmiennymi niezależnymi wskazanymi w tabeli 1.

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego celem zgromadzenia danych statystycznych i faktów na temat opisywanego zjawiska, jakim jest zmiana w wyżej wymienionych obszarach życia studentów, która ma istotny wpływ na ich zachowania, podejmowane decyzje i codzienne funkcjonowanie, co w efekcie pozwoliło określić zasięg, natężenie i zakres opisywanych zmian. Badanie miało charakter ilościowy, co pozwoliło stosunkowo dokładnie określić skalę i rozmiar zachodzących zmian, z uwzględnieniem obszarów najbardziej i najmniej podatnych na zmiany w czasie lockdownu, spowodowanego pandemią COVID-19.

W sondażu została wykorzystana ankieta internetowa CAWI (Computer Assisted Web Interview). Ze względu na specyfikę zaistniałej sytuacji był to jedyny możliwy sposób prowadzenia badania. Przy czym autorzy badania mają świadomość ograniczeń wynikających między innymi ze sposobu dystrybuowania ankiety jak i posiadają świadomość zawężenia grona respondentów do osób, które zdecydowanie chętniej wykonują tego typu badania. Wynikiem

³ Wyniki i analizy z badań publikowane są w tematycznych artykułach, zobacz: Myszkalska-Strychalska L., Peret-Drążewska P., Marciniak M., Karmolińska-Jagodzik E., Kanclerz B., *Młodzież akademicka w okresie pandemii COVID-19: sytuacja zawodowa i materialna – egzemplifikacje badawcze*, „Roczniki Pedagogiczne”, 14 (3), s. 5–26.

takiej organizacji badań jest brak reprezentatywności ich wyników. Przeprowadzone badanie ma charakter eksploracyjny. Do badania wykorzystano portal ZOHO, uwzględniający między innymi ochronę danych i anonimowość. Próba do badań miała charakter celowy. Dystrybucja ankiet nastąpiła poprzez Biura Obsługi Studenta, na wybranych uczelniach, które wyraziły zgodę na udział w badaniu. Zgromadzony materiał empiryczny poddano analizie ilościowej i jakościowej oraz zastosowano następujące procedury statystyczne: współczynnik V-Cramera, test chi-kwadrat oraz jednoczynnikowa analiza wariancji ANOVA.

Badanie przeprowadzone zostało w czasie izolacji społecznej spowodowanej pandemią wirusa SARS-CoV-2, początkowo określanej jako pandemia COVID-19. Od 2 kwietnia 2020 roku ankietę była rozsyłana do respondentów. Był to czas, w którym obowiązywał zakaz opuszczania domu, zamknięte zostały wszystkie parki handlowe, bulwary i miejsca publiczne. Ostatnie dane w pierwszej turze wpłynęły dnia 2 lipca 2020 roku, po czym z względu na odbywając się wakacje nie była możliwa dystrybucja danych i kolejne ankiety zostały wypełnione w okresie od października 2020 roku do stycznia 2021 roku.

Zmienne zależne i niezależne poddane oglądowi w procesie eksploracji badawczej zostały umieszczone w tabeli 1.

Tabela 1. Zmienne zależne i niezależne

Narzędzie	Źródło	Zmienne	Uzasadnienie wyboru
Autorski kwestionariusz ankiety	Analizy własne	Zmienne zależne przedstawione w artykule: sytuacja materialna, zmiana sytuacji materialnej w związku z pandemią COVID-19, sytuacja mieszkaniowa oraz zmiana sytuacji mieszkaniowej, poczucie lęku.	Pomiar, określenie rodzaju zmiany w wyniku pandemii COVID-19. Zmienne zostaną wykorzystane w procesie zgłębienia wiedzy na temat wybranych obszarów problemowych i wykazania związku ze zmiennymi niezależnymi.

Zmienne socjo-demograficzne	Pytania metryczkowe stosowane w obszarze zdrowia publicznego oraz specyficzne w związku z COVID 19	Zmienne niezależne: wiek, płeć, dyscyplina studiowanej wiedzy, typ uczelni, tryb studiów, wyniki dydaktyczne uzyskiwane na studiach, miejsce pochodzenia, doświadczenia związane z pandemią (przebywanie na kwarantannie, izolacja społeczna spowodowana powrotem z zagranicy, zachorowania w najbliższym otoczeniu)	Charakterystyka badanej grupy. Zmienne zostaną wykorzystane jako kryterialne do porównań międzygrupowych w populacji.
-----------------------------	--	--	---

Źródło: opracowanie własne

Warto podkreślić, iż można przypuszczać, że ankietowani wypełniali kwestionariusz w okresie najsilniejszych obaw i stanu kryzysowego, żyjąc w dużej niepewności oraz sytuacji konieczności dostosowywania się do szeregu ograniczeń i zmian, a fakt wypełniania ankiet w dwóch turach daje możliwość analizy porównującej dane pomiędzy dwoma okresami lockdownu.

W badaniu uczestniczyło 1259 osób. Badanymi osobami, byli studenci (7,2%, N = 90) i studentki (92,8%, N = 1163). Studenci studiów stacjonarnych stanowili 69,2% badanych (N = 869), a niestacjonarnych 30,8% badanych (N = 389). Badania prowadzone były na terenie całej Polski. Zdecydowana większość badanych (91,6%, N = 1151) to studenci szkół publicznych, pozostali to studenci szkół niepublicznych (8,4%, N = 105). Głównie respondentami byli studenci nauk humanistycznych (39,2%, N = 492) i społecznych (53,5%, N = 672), pozostałe kierunki to studenci nauk ścisłych i przyrodniczych (2,5%, N = 31, medycznych (2,2%, N = 27), inżynierijno-technicznych (1,4%, N = 18) i związanych ze sztuką 1,2%, N = 15). Pod względem wyników dydaktycznych osiągniętych na studiach dominowała grupa osób uzyskujących średnią ocen mieszczącą się w przedziale 4,0–4,49 stanowiąca 56,8% (N = 313), zaś poniżej średniej 3,99 – 18% badanych (N = 223). Prawie połowa respondentów (42,0%, N = 528) to osoby pochodzące z terenów wiejskich, co trzeci badany (29,5%, N = 371) jako miejsce pochodzenia wskazywał małe miasteczko (do 50 tysięcy mieszkańców), miasto o średniej wielkości (od 50

do 200 tysięcy mieszkańców) zadeklarowało 14,7% badanych (N = 185), a pozostałe osoby (13,8%, N = 174) – duże miasta wojewódzkie (powyżej 200 tysięcy mieszkańców).

Zmiany w zakresie miejsca zamieszkania, sytuacji rodzinnej i ekonomicznej młodzieży – wyniki badań

W nawiązaniu do tematyki proponowanego artykułu poniżej omówione zostaną tylko wybrane obszary prowadzonych przez zespół badań. Przybliżone zostaną wyniki odnoszące się do faktów i opinii związanych z sytuacją badanych studentów w obszarach bezpieczeństwa mieszkaniowego i ekonomicznego oraz sytuacji rodzinnej, ważne będzie także omówienie wyników badań dotyczących lęków badanej młodzieży, które ujawniły się w związku z epidemią.

W związku z pandemią COVID-19 prawie połowa badanych studentów i studentek (46,1%, N = 569), powróciła do domu rodzinnego. Implikowało to sporo zmian w ich życiu i mogło prowadzić nie tylko do zachwiania poczucia bezpieczeństwa, ale także przerywało dotychczasowe zadania życiowe i rozwojowe, których z powodzeniem podejmowali się przed epidemią. Warto zwrócić uwagę, że wśród badanej młodzieży przed pandemią dom rodzinny zamieszkiwało 47,13 % (N = 592) badanych studentów, natomiast poza rodziną pochodzenia (własne mieszkanie, akademik, wynajem) zamieszkiwało 51,52% (N = 647) badanych studentów. Oznacza to, że niemal wszyscy, którzy dotąd nie zamieszkiwali w domu rodzinnym, powrócili do rodziców (84%, N = 569). Warto także zwrócić uwagę, że 62,66 % (N = 787) badanych studentów to osoby pozostające w różnego typu związkach. Część z badanych została postawiona także przed innymi wyborami niż tylko związanymi ze zmianą miejsca zamieszkania. Studenci wracając do rodziców nie znali perspektywy czasowej zaistniałej sytuacji, często także opuszczali swoich partnerów i przyjaciół. W czasie pandemii okazało się, że młodzi ludzie zmuszeni zostali do spędzania o wiele więcej czasu z rodzicami niż by na to wskazywała tendencja i dynamika wieku rozwojowego, a decyzje, jakie podejmowali, musiały być często weryfikowane przez rodziców (Bartkowiak, Karmolińska 2021, s. 188). Owa sytuacja mieszkaniowa wiązała się także z ich sytuacją ekonomiczną (finansową). Pandemia COVID-19 przyczyniła się do zmiany sytuacji materialnej niemal co trzeciego badanego studenta lub studentki (27,4%, N = 343). W większości przypadków było to równoznaczne z pogorszeniem się ich położenia finansowego (19,2%, N = 234) lub osoby, która współdziałała z nimi gospodarstwo domowe (1,6%,

N = 19), oraz niepewnością swoich dochodów (1,2%, N = 14). Jedynie 3,5% respondentów (N = 42) zauważyło u siebie poprawę kondycji ekonomicznej w tym okresie. Odpowiedzi badanych dotyczące zmiany sytuacji materialnej były istotnie statystycznie różnicowane pod względem wieku ($\chi^2 = 11,574$, $df = 5$, $p = 0,041$), miejsca pochodzenia ($\chi^2 = 17,245$, $df = 3$; $p = 0,001$), sytuacji rodzinnej ($\chi^2 = 18,044$, $df = 4$, $p \leq 0,001$) oraz rodzaju sytuacji materialnej ($\chi^2 = 116,567$, $df = 2$; $p \leq 0,001$). Przeobrażeń w obszarze życia materialnego częściej doświadczała starsza młodzież akademicka (23 lata – 30,6%, N = 83; 24 lata – 28,5%, N = 49; 25 lat – 35,9%, N = 42), niż osoby z młodszych lat studiów (21 lat – 24,5%, N = 46, 22 lata – 22,1%, N = 73). Podobną prawidłowość można odnotować w przypadku wielkości miejscowości, z której pochodzili badani. Większe prawdopodobieństwo doświadczenia zmiany usytuowania ekonomicznego generowało miasto o dużej liczebności (pow. 250 tys. mieszkańców – 38,5%, N = 67; 50–250 tys. mieszkańców – 32,2%, N = 59) niż tereny wiejskie (24,4%, N = 128) (Myszka-Strychalska i in. 2022, s. 16). Badana młodzież akademicka miała także odnieść się do stwierdzenia dotyczącego korzystania z pomocy finansowej udzielanej przez rodziców. Istotnie statystycznie częściej z pomocy finansowej rodziców byli zmuszeni korzystać studenci, którzy ponownie zamieszkali z rodzicami (75,2% wskazań, N = 358) ($\chi^2 = 93,413$; $df = 1$; $p < 0,05$). Statystycznie częściej studenci powracający do domu rodzinnego zwracali uwagę na to, że w związku z tym zmieniła się ich sytuacja rodzinna (85,1%, N = 405) ($\chi^2 = 6,198$; $df = 1$; $p < 0,05$). Ponad połowa badanych zadeklarowała, że w czasie epidemii zaczęła korzystać ze wsparcia finansowego od rodziców (59,10 %, N = 614). Zdecydowanie częściej z pomocy tej korzystali studenci studiów stacjonarnych (74,8%), N = 544) ($\chi^2 = 247,364$; $df = 1$; $p \leq 0,001$) oraz osoby wynajmujące przed okresem epidemii pokój, stancję czy akademik (74,7%, N = 142) ($\chi^2 = 46,410$; $df = 3$, $p \leq 0,001$) oraz te, które w wyniku epidemii ponownie zamieszkały z rodzicami (75,2%, N = 358) ($\chi^2 = 93,413$; $df = 1$, $p \leq 0,001$). Istotnie statystycznie częściej z takiej pomocy korzystały osoby zaliczające się do grona singli i singlek (69,3%, N = 266) ($\chi^2 = 97,097$; $df = 3$, $p \leq 0,001$) oraz osoby nieposiadające dzieci (62%, N = 601). Co dość oczywiste, również osoby, które wskazywały na trudną sytuację materialną, statystycznie częściej korzystały z pomocy rodziców (75,9 %, N = 82) ($\chi^2 = 32,938$, $df = 2$, $p \leq 0,001$). Do osób, których poczucie bezpieczeństwa finansowego zostało zachwiane, należą też studenci, którzy ocenili swoją relację z partnerem jako przeciętną bądź niską (68 %, N = 153) ($\chi^2 = 10,453$, $p \leq 0,001$). Dane na temat trudnej sytuacji finansowej młodego pokolenia ujawniły się w wielu raportach, między innymi w *Raport More in Common*

(2021), który donosi, że sytuacja finansowa w okresie pandemii u większości młodych ludzi znacząco się pogorszyła (wskazuje na to 40,0% badanych w wieku 18–24 lata i 47,0% w wieku 25–39 lat) lub jej niepewność wzbudzała ich obawy (strach o sytuację materialną przejawia 38,0% osób w wieku 18–24 lata i 46,0% w wieku 25–39 lat). Podobne wnioski wynikają z Raportu *European Consumer Payment Report 2020* (Intrum 2020), który dowodzi zmniejszenia dochodów 63,0% młodych dorosłych (18–21 lat) na skutek pandemii oraz sygnalizuje ich trudności z regulowaniem należności za długi. Utratę poczucia bezpieczeństwa finansowego dostrzegają także studenci, którzy w czasie lockdownu utracili lub musieli zrezygnować z pracy (Niezależne Zrzeszenie Studentów 2020) (Myszka-Strychalska i in. 2022, s. 7). Wszystkie te analizy oraz wyniki badań własnych bezsprzecznie dowodzą, że młodzi, którym przyszło żyć w stabilnych czasach wzrostu gospodarczego, nagle doświadczyli zupełnie nowych sytuacji, które wywoływały strach i lęk związany z nieprzewidywalnością i wielością zagrożeń. Obok dynamicznie zmieniającej się sytuacji gospodarczej (makroskala) i sytuacji rodzinnej czy społecznej (mikroskala) nagle zaczęliśmy doświadczać jako społeczeństwo zupełnie nowych rzeczy, takich jak: lęk przed zarażeniem, masowe chorowanie naszych bliskich oraz masowe zgony nieporównywalne do żadnych wcześniejszych doświadczeń pierwszej i drugiej dekady XXI wieku w Polsce.

W kontekście tak rozumianego poczucia zagrożenia i zachwianego poczucia bezpieczeństwa studenci zostali poproszeni między innymi o wypowiedzi na temat dwóch aspektów w swoim życiu: oceny dotyczącej zmian w życiu w związku z epidemią (Czy ma Pan/i przeczucie, że Pana/i życie zdecydowanie zmieni się w wyniku pandemii COVID-19?) oraz odczuwanego lęku podczas izolacji społecznej (Czy odczuwał/a Pan/i lęki i niepokoje związane z długą izolacją społeczną w okresie pandemii COVID-19?). O ile większość badanych w pierwszym roku epidemii wskazywało, że ich życie w związku z epidemią się nie zmieni (64,37%, $N = 746$), to warto zauważyć, iż studenci przewidujący, że ich życie zmieni się w wyniku pandemii, częściej wskazywali, że doświadczyli zmiany swojej sytuacji materialnej (42,1%, $N = 173$) ($\chi^2 = 68,055$; $df = 1$; $p \leq 0,001$) oraz korzystali z pomocy finansowej swoich rodziców (63,2%, $N = 237$) ($\chi^2 = 4,251$; $df = 1$; $p \leq 0,05$). Obecnie wiemy już, że subiektywne poczucie zmiany, jaką mieli określić badani studenci, było trudne do przewidzenia ze względu na skalę i długość trwania epidemii oraz ze względu na decyzje polityczno-gospodarcze, jakie były wprowadzane w kolejnych miesiącach i latach także po zakończeniu badania. Czasowy wzrost bezrobocia, ograniczona działalność gospodarcza, która generuje niższe dochody podatkowe, spowolnienie tem-

pa wzrostu PKB, zwiększone wydatki na służbę zdrowia (Sieroń 2020, s. 32–37) oraz inne liczne uwarunkowania makroekonomiczne nie były do przewidzenia w skutkach w pierwszym roku epidemii. Obecnie jednak, podobnie jak większość z nas, także i studenci mierzą się nie tylko z trudną sytuacją ekonomiczną jako skutkiem pandemii, ale także w związku z prowadzoną w Ukrainie wojną.

Ważnym wątkiem w kontekście poczucia bezpieczeństwa, szczególnie psychicznego badanej młodzieży akademickiej, okazało się pytanie dotyczące poczucia lęku związanego z długą izolacją społeczną w czasie pandemii. Niemal połowa badanych wskazała, iż odczuwała lęk (45,91%, N = 533). Jednak warto zwrócić uwagę, że znaczna część badanych studentów nie umiała określić swojego stanu związanego z izolacją społeczną (29,46%, N = 342). Osoby doświadczające lęku częściej niż ich rówieśnicy nie mający takich doświadczeń korzystały z pomocy finansowej swoich rodziców (65,3%, N = 312) ($\chi^2 = 14,389$; $df = 2$; $p \leq 0,001$). Jednocześnie zdecydowanie częściej osoby te także doświadczały lęku związanego z zachorowaniem rodziców (81,3%, N = 388) ($\chi^2 = 35,739$; $df = 2$; $p \leq 0,001$) oraz dostrzegły zmianę w swoich relacjach partnerskich (84,0%, N = 388) ($\chi^2 = 8,369$; $df = 2$; $p \leq 0,05$). Narażenie na długotrwały stres i niepewność związana z nieprzewidywalnością sytuacji prawdopodobnie doprowadzi do negatywnych psychospołecznych skutków pandemii, które w sposób merytoryczny będziemy mogli ocenić po dłuższym czasie, choć w obecnej sytuacji trwania wojny w Ukrainie i pogłębiających się problemów ekonomicznych trudno będzie wyraźnie wskazać, co jest główną przyczyną między innymi pogłębiających się problemów psychicznych młodego pokolenia. Jednak już teraz wiemy z analiz poprzednich epidemii, że istnieje związek pomiędzy lękiem i strachem a pogarszaniem się stanu psychicznego badanych. Potwierdzają to między innymi badania nad wpływem psychologicznym pandemii SARS, MERS i grypy H1N1, podczas których wykazano wyraźne powiązania między strachem związanym z pandemią i występowaniem objawów zespołu stresu pourazowego (post-traumatic stress disorder – PTSD), lęku i depresji (Hawryluck i wsp. 2004; Zhu i wsp. 2008 za: Dymecka 2021, s. 4). Także liczne polskie badania zwracają uwagę na zdrowie psychiczne młodzieży podczas epidemii. Z badań Zbigniewa Izdebskiego zrealizowanych w październiku 2020 roku dla WHO wynika, że to właśnie młodzi najgorzej reagują na stan epidemii. Ponad połowa uczniów i studentów (53%) przeszła podczas epidemii okres załamania bądź kryzysu psychicznego (Rozejrzyj się! Ze strony rozejrzyjsie.pl). Bezspornie zatem badania nad młodzieżą w związku z epidemią COVID-19 potwierdzają trudności w ich funkcjonowaniu, co nie powinno pozostawać bez znaczenia dla praktyki pedagogicznej.

Będąc w okresie postpandemicznym możemy bowiem zaobserwować, że przywracanie równowagi w zakresie bezpieczeństwa młodego pokolenia, choć jest widoczne, to przebiega zupełnie nieprzewidywalnie ze względu na nowe zjawiska społeczno-polityczne. Ilość prowadzonych badań nad młodzieżą pozostawia jednak nadzieję, że wyniki będą implikowały działania zmniejszające skutki dynamicznych i zagrażających młodemu pokoleniu przeobrażeń.

Trudności i szanse w czasie (po)epidemii

Pandemia, która jest z nami od 2020 roku, zmieniła niemal każdy aspekt życia. Młodzież akademicka musiała szybko i w sposób nieprzewidywany dostosowywać się do zmieniających się warunków epidemiczno-polityczno-gospodarczych. W wielu obszarach życia utracone zostało dotychczasowe poczucie bezpieczeństwa. Zmiany i przeobrażenia, na które zwrócono uwagę w analizie, dotyczyły przede wszystkim miejsca zamieszkania oraz finansów badanych studentów. Zaznaczony i opisywany lęk młodzieży akademickiej dotyczył natomiast izolacji społecznej i strachu przed chorobą – zwłaszcza najbliższych. Częstkowy wymiar analizy funkcjonowania studentów w czasie epidemii COVID 19 pozwala stwierdzić, że znacząco zmieniła się sytuacja młodzieży, co implikuje mnóstwo metamorfoz w wymiarze społecznym oraz w funkcjonowaniu uczelni w postpandemicznym okresie przywracania równowagi. W tym aspekcie dostrzec można przede wszystkim ogromny postęp, który poczyniliśmy jako całe społeczeństwo w obszarze edukacji na odległość. Wydaje się, że pandemia przyspiesza nieuchronne zmiany także w edukacji akademickiej. Dla studentów to duża szansa na lepszy dostęp do wiedzy oraz większe możliwości na edukację. Wprowadzane na stałe do programów studiów zajęcia on-line oraz możliwość studiowania w dowolnym czasie (zajęcia możliwe do odtwarzania poza uczelnią) pozwalają na większą elastyczność, dają także możliwość łączenia pracy i nauki w jeszcze większym wymiarze niż dotychczas. Nie poddając ocenie walorów jakościowych tak prowadzonych zajęć, należy dostrzec nieuchronne zmiany w uczelnianym myśleniu o dydaktyce, co pozostaje przedmiotem ważkiej dyskusji w kręgach akademickich, ze względu na kontrowersje, jakie budzi model zdalny, który mógłby zastąpić klasyczny wykład akademicki w kontakcie face-to-face. Mimo tego, że podczas trwania epidemii zdalna edukacja oceniana była negatywnie, a studenci chcieli powrócić na uczelnie (Długosz 2020, s. 40–42, Wronowska 2021, s. 25), obecnie pojawia się coraz więcej ofert hybrydowych i online, które cieszą się

zainteresowaniem wśród studentów (wykłady on-line, webinary, podcasty). Dostrzegalne zmiany w tym zakresie należy zatem uznać za szansę dla pokolenia młodych studentów.

Bardzo ważnym aspektem, który również należy uznać za szansę dla pokolenia młodych studentów, jest dostrzeżenie problemów natury psychicznej, z jakimi muszą się zmierzyć studenci w okresie postpandemicznym. Na uniwersytetach i innych uczelniach wyższych otwierane są poradnie lub rozszerzają swoją działalność już istniejące. Realizowane są także projekty adresowane do studentów poszczególnych wydziałów⁴. Pomoc udzielana bliżej środowiska życia pacjenta oraz zapewnienie specjalistów w określonej dziedzinie wydaje się właściwym kierunkiem profilaktyki i leczenia psychicznego w Polsce. Studenci bowiem w miejscu swojej nauki będą mogli korzystać z pomocy specjalistów. Wszystkie te pozytywne aspekty rozwijane na uczelniach są bardzo ważne, choć należy także dopowiedzieć, iż sytuacja społeczna w wymiarze globalnym znacząco utrudnia i będzie utrudniała studiowanie. Przede wszystkim, w kontekście przybliżonych badań, dla studentów dużą przeszkodą są ciągle drożące mieszkania, zarówno te do kupienia, jak i te na wynajem. Młodzi ludzie chcący studiować stacjonarnie doświadczyli w ostatnich latach wyraźnego wzrostu kosztów życia, co odzwierciedla się w danych inflacyjnych. Napływ migrantów wojennych przyczynił się natomiast do wzrostu popytu na mieszkania do wynajęcia, co spowodowało mniejszą ich dostępność i wzrost cen. Dużo w ostatnim czasie mówi się także na temat nadchodzącego kryzysu lub spowolnienia gospodarczego, co nie pozostaje bez znaczenia dla studentów, którzy pozostają w okresie tranzycji z edukacji na rynek pracy.

Wszystkie te negatywne elementy budują poczucie niepokoju i będą oddziaływać na poczucie bezpieczeństwa nie tylko młodzieży akademickiej. Nieustanne poczucie zagrożenia, niepewność sytuacji oraz trudna sytuacja ekonomiczna, to tylko wybrane wątki, których uświadomienie sobie towarzyszyć powinno nauczycielom i edukatorom będącym w codziennym kontakcie z młodzieżą akademicką. Realizacja sylabusów i efektów kształcenia nie może dydaktykom przysłańać dziejącej się na naszych oczach trudnej historii, w której przyszło dorastać i studiować młodemu pokoleniu. Empatia i indywidualizacja w pracy z drugim człowiekiem powinna stać się priorytetem wobec ocen

⁴ Poradnia Rozwoju Psychicznego UAM, Zespół Psychologów na Wydziale Studiów Edukacyjnych, Poradnia psychologiczna na Uczelni Łazarskiego, Wsparcie psychologiczne dla studentów Uniwersytetu Medycznego w Poznaniu, Pomoc psychologiczna i psychoterapeutyczna dla studentów Politechniki Wrocławskiej – to tylko pierwsze wyniki wyszukiwania w Google (data dostępu: 15.12.2022).

i punktów. W ten sposób możemy chociaż w minimalnym stopniu w wymiarze jednostkowym przywracać poczucie bezpieczeństwa studentkom i studentom każdego dnia naszej pracy dydaktycznej i naukowej.

BIBLIOGRAFIA

- Bartkowiak A., Karmolińska-Jagodzik E. (2021), *Relacje młodych ludzi (18–25) z ich rodzicami w czasie pandemii COVID-19*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język”, 13.
- Chwaszcz J., Łysiak M., Mamcarz S. (2022), *Jakość życia adolescentów w czasie pandemii Covid-19. Część 1*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Cybal-Michalska A. (2013), *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Długosz P. (2020), *Raport z II etapu badań studentów UP. Opinia na temat zdalnego nauczania i samopoczucia psychicznego*, Kraków: Instytut Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
- Dymecka J. (2021), *Psychospołeczne skutki pandemii COVID-19*, „Neuropsychiatria i Neuropsychologia” 16 (1–2).
- Hawryluc L., Gold WL, Robinson S. i wsp. (2004), *SARS control and psychological effects of quarantine*, Toronto, Canada. *Emerg Infect Dis*, 10: 1206–1212.
- Kanclerz B. (2015), *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kielar-Turska M. (2000), *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, J. Strelau (red.), Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Klamut R. (2012), *Bezpieczeństwo jako pojęcie psychologiczne*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Rzeszowskiej”, 289 (4), s. 41–51.
- Korzeniowski L. (2006), *Potrzeby i wartości a poczucie bezpieczeństwa menedżerów*, „Acta Universitas Wratislaviensis. Socjologia”.
- Kubiak M., Minkina M. (2013), *Współczesne bezpieczeństwo społeczne*, Warszawa–Siedlce: Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach.
- Maslow A. (1990), *Motywacja i osobowość*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Merczyńska M. (2011), *Bezpieczeństwo narodowe państwa polskiego. Uwarunkowania i zagrożenia*, Częstochowa: Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Tom IV.
- Myszka-Strychalska L., Peret-Drażewska P., Marciniak M., Karmolińska-Jagodzik E., Kanclerz B. (2022), *Młodzież akademicka w okresie pandemii COVID-19: sytuacja zawodowa i materialna – egzemplifikacje badawcze*, „Roczniki Pedagogiczne”, 14 (3), 5–26.
- Myszka-Strychalska L. (2022), *Pokolenie koronawirusa jako spuścizna po pandemii choroby COVID-19 (?) – próba charakterystyki*, „Podstawy Edukacji”, 15, s. 161–186.
- Pierwszy przypadek koronawirusa w Polsce*, <https://www.gov.pl/web/zdrowie/pierwszy-przypadek-koronawirusa-w-polsce> (data dostępu: 10.09.2022).
- Rosłon-Żmuda J. (2013), *Bezpieczeństwo społeczno-ekonomiczne Polski z perspektywy czynnika demograficznego*, „Przegląd Strategiczny”, 1, s. 175–184.
- Rozejrzyj się!, <https://rozejrzyjsie.pl> (data dostępu: 23.01.2023).

- Sieroń A. (2020), *Czy pandemia COVID-19 spowoduje zapaść globalnej gospodarki*, „Przegląd Uniwersytecki”, 1 (231), s. 31–33.
- Słownik Języka Polskiego, Warszawa: PWN <https://sjp.pwn.pl/slowniki/bezpieczeństwo.html> (data dostępu: 28.02.2022).
- Szara K., Kisiel M. (2016), *Uwarunkowania bezpieczeństwa społeczno-ekonomicznego jako potrzeby społecznej*, „Przegląd Geopolityczny”, 15, s. 63–82.
- Szymd J. (2014), *Poczucie bezpieczeństwa jako wartość społeczna, etyczna i egzystencjalna. Rozważania podstawowe*, „Państwo i Społeczeństwo”, 14 (2), s. 9–19.
- Wołk Z. (2022), *Praca i edukacja na tle zadań rozwojowych wczesnej dorosłości w obliczu czwartej rewolucji przemysłowej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia”, 34 (4), s. 53–66.
- White R. (1975), *Lives in progres*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Wronowska G. (2021), *Wpływ pandemii na sytuację studentów Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie – wybrane zagadnienia*, „Horyzonty Polityki”, 12 (40), s. 11–28.
- Zdrowie psychiczne w czasie pandemii COVID-19. Raport wstępny z badania naukowego kierowanego przez dr hab. Małgorzatę Dragan*, <http://psych.uw.edu.pl/2020/05/04/zdrowie-psychiczne-w-czasie-pandemii-COVID-19-raport-wstepny-z-badania-naukowego-kierowanego-przez-dr-hab-malgorzate-dragan/> (data dostępu: 02.01.2022).
- Zhu X., Wu S., Miao D., Li Y. (2008), *Changes in emotion of the Chinese public in regard to the SARS period*, „Behavior and Personality: an International Journal”, 36, s. 447–454.
- Związek Przedsiębiorców i Pracodawców, Podsumowanie Lockdown-u w Polsce (2021)*, <https://zpp.net.pl/wp-content/uploads/2021/01/25.01.2021-Business-Paper-Podsumowanie-lockdownu-w-Polsce.pdf> (data dostępu: 12.05.2022).

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest przedstawienie i analiza wyników badań nad wybraną grupą młodzieży akademickiej w kontekście jej sytuacji ekonomicznej, mieszkaniowej i rodzinnej w kontekście zachwianego/utraconego poczucia bezpieczeństwa. W tekście uchwycone zostały te fragmenty większego procesu badawczego, które nawiązują do lęku badanych studentów związanego z funkcjonowaniem w czasie epidemii. Tekst nawiązuje do badań zespołowych *Młodzież akademicka w okresie pandemii COVID-19* (N = 1259). W części teoretycznej autorzy odnoszą się do koncepcji potrzeby i poczucia bezpieczeństwa jednostki, natomiast w części wynikowej analizowane są badania własne oraz raporty dotyczące funkcjonowania młodego pokolenia w czasie epidemii, szczególnie te związane z tematyką artykułu. Uzyskane dane wskazują na duże zmiany w zakresie sytuacji mieszkaniowej oraz pogorszenie sytuacji materialnej. Nie bez znaczenia dla poczucia bezpieczeństwa są także wyniki dotyczące stanów lękowych badanej młodzieży akademickiej. Autorzy w części podsumowującej odwołują się do zmian, jakie zaszły nie tylko w wymiarze jednostkowym, ale także instytucjonalnym, co będzie miało znaczący wpływ nie tylko na studentów, ale i na całe szkolnictwo wyższe w Polsce.

SŁOWA KLUCZOWE: pandemia COVID-19, sytuacja mieszkaniowa młodzieży akademickiej, sytuacja ekonomiczna młodzieży akademickiej, lęk związany z COVID-19

SUMMARY

The purpose of this article is to present and analyse the findings of a study of selected university students in the context of their economic, housing and family situations as examples of shaky sense of security. The text captures those parts of the larger research process that relate to the anxiety of the students surveyed related to functioning during an epidemic. The text refers to the collaborative research Youth academics during the COVID-19 pandemic (N = 1259). In the theoretical part, the authors refer to the concept of the need and sense of security of an individual, while the resultant part analyses their own research as well as reports on the functioning of the young generation during epidemics, especially those related to the topic of the article. The data obtained show large changes in the housing situation and a deterioration in the material situation. The results on the anxiety states of the academic young people surveyed are also not insignificant for the sense of security. In the concluding part, the authors refer to the changes that have taken place not only in the individual but also in the institutional dimension, which will have a great impact not only on students but also on the whole higher education in Poland.

KEYWORDS: COVID-19 pandemic, housing situation of university students, economic situation of university students, COVID-19 anxiety

BOŻENA KANCLERZ – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
PAULINA PERET-DRAŻEWSKA – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
LUCYNA MYSZKA-STRYCHALSKA – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
MATEUSZ MARCINIAK – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
EWA KARMOLIŃSKA-JAGODZIK – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 13.04.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.12.2023

„Triada pasji” w twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich – relacja z badań

“The triad of passion” in creative didactic work realized by academic teachers – research report

DOI 10.25951/12970

Wstęp

Twórczość rozumiana jako powoływanie do życia nowych i lepszych (od dotychczas znanych) oraz oryginalnych rozwiązań (por. Szmidt 2013, s. 77–79) możliwa jest w każdej dziedzinie ludzkiego działania. Specyficznym jej obszarem jest dydaktyka akademicka, w której tradycja i przywiązanie do klasycznych metod kształcenia (wykład) ściera się z próbami wprowadzania innowacyjnych podejść (Dylak 2013), koncepcji (Zaorska 1999) a także metod i technik nauczania–uczenia się w obszarze których znajdują się między innymi: drama (Witerska 2011), e-learning (Kuciapski 2018), gamifikacja¹, LARPy (Mochocki 2009) case study (Markiewicz 2013) i inne.

Twórcze działania realizowane przez nauczycieli – w tym także akademickich – mogą mieć charakter epizodyczny, i przejawiać się w podejmowanych co pewien czas próbach wprowadzania do procesu kształcenia nowych i użytecznych rozwiązań metodycznych, lub też ciągly – trwający latami. Przybiera on wówczas specyficzny wymiar twórczej pracy dydaktycznej. Proponując definicję twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich nawiązuję głównie do teorii The Evolving Systems Approach to Creative Work (ESA) Howarda E. Grubera (Gruber 1985, 1988, 1989, 2005) oraz do teorii twórczej pracy pedagogicznej R. Schulza (1994) i przyjmuję, że: twórcza praca dydaktyczna obejmuje świadomie podejmowane przez nauczyciela, wieloletnie działania mające na celu wymyślanie/wdrażanie oraz popularyzowanie nowych (dla nauczyciela, studentów i co najmniej własnej uczelni) rozwiązań

¹ Zob. W. Glac, <https://www.tedxgdynia.pl/2019/02/26/wojciech-glac/>

konceptyjnych, metodycznych i organizacyjnych związanych z procesem kształcenia studentów. Rezultatami tej pracy są zaś zarówno: adaptacje rozwiązań zaproponowanych przez innych, modyfikacje istniejących rozwiązań jak i autorskie propozycje oryginalnych rozwiązań dydaktycznych.

Niniejszy tekst poświęcony jest jednej z prawidłowości, która pojawiła się we wszystkich badanych przeze mnie przypadkach, a dotyczy ona wielowymiarowej pasji nauczycieli akademickich – innowatorów stanowiącej czynnik stymulujący ich do twórczej pracy dydaktycznej.

Pasja jako aspekt twórczości – także dydaktycznej

Termin „pasja” funkcjonuje w literaturze przedmiotu w wielu odcieniach znaczeniowych (Kunat 2015a). W najpowszechniejszym ujęciu oznacza zaś „wielkie zamiłowanie do czegoś” (Sobol 2003, s. 639). Jak podkreśla Christopher Day (2003), „pasja jest siłą napędzającą i motywującą, która wypływa z silnych emocji. (...) Napęlnia energią, determinacją, przekonaniem, zaangażowaniem, a nawet wywołuje obsesję. Może wyostrzać spostrzeżenie (determinacja w osiągnięciu głęboko pożądanego celu), lecz może również zatrzeć pełnię obrazu i sprawić, że człowiek ślepo podąża za swoją namiętnością kosztem innych spraw”. Zarysowane przez Ch. Daya dualistyczne spojrzenie na pasję znajduje swoje rozwinięcie w koncepcji R.J. Valleranda (2008), który ujmuje pasję jako „silną skłonność do aktywności, którą ludzie lubią, uważają za ważną i w którą inwestują czas i energię”. Zaprezentowany przez badacza model zakłada istnienie dwóch rodzajów pasji: harmonijnej i obsesyjnej, z których każda wiąże się z różnymi wynikami i doświadczeniami. Pasja harmonijna wywodzi się z autonomicznej internalizacji aktywności w tożsamości i skłania ludzi do podejmowania aktywności, którą kochają. Oczekuje się, że doprowadzi to głównie do bardziej adaptacyjnych wyników. Z kolei pasja obsesyjna wywodzi się z kontrolowanej internalizacji tożsamości i prowadzi ludzi do odczuwania niekontrolowanego pragnienia zaangażowania się w działalność (Kunat 2015b). Pasja odgrywa szczególną rolę w zawodzie nauczyciela. Jak pisze Ç.T. Mart (2013), „pasja nauczyciela nie tylko motywuje ich do własnej pracy, ale przyczynia się również do ich kreatywności, dlatego też nauczyciele z pasją mają zdolność myślenia i tworzenia nowych pojęć w łatwy sposób. Nie poddają się status quo. Dążą do zmian i rozwoju własnego oraz uczniów/studentów”. Na związek pasji (harmonijnej) z kreatywnością zwracają uwagę także Liu i Chen (2010).

K.J. Szmidt określa zaś pasję sprzyjającą kreowaniu nowych, wartościowych i oryginalnych wytworów jako pasję twórczą. Składają się na nią: „wielkie zamiłowanie, wielkie zaangażowanie i entuzjizm” (Szmidt 2019, s. 360).

Okazuje się, że ten typ pasji jest typowy dla osób wykonujących twórczą pracę, a więc realizujących twórcze działania – od pomysłu do wdrożenia – przez przynajmniej 5 lat (Gruber 1989). Specyficzny obraz pasji w twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich ukazują przeprowadzone przeze mnie badania.

Zarys procedury badań własnych

Zarówno na etapie planowania koncepcji badawczej, jak i analizy oraz interpretacji uzyskanych wyników badań zastosowałam podejście teoretyczno-metodologiczne ESA Howarda E. Grubera. Teoria ta – wykorzystywana na świecie do badania twórczej pracy ludzkiej (por. Rostan 2003, Brower 2003) – powstała na bazie realizowanych przez Howarda E. Grubera oraz jego współpracowników i uczniów analiz poznawczych studiów przypadków, których celem była rekonstrukcja procesu oraz kontekstu powstawania i realizacji twórczego pomysłu poprzez osadzenie ich w strukturze pracy badanej jednostki (Gruber 1989). Teoria ESA ma charakter systemowy. Zgodnie z klasyczną definicją system oznacza „zbiór elementów sprzężonych ze sobą w taki sposób, że tworzą one całość wyodrębniającą się w danym otoczeniu; jest to zatem kompleks elementów znajdujących się we wzajemnej interakcji” (Bertalanffy 1960, za: Duraj-Nowakowa 1992, s. 13). Systemowe podejście w poznawaniu i analizowaniu twórczości oznacza uwzględnienie nie jednego (np. talent), ale wielu – działających łącznie i wchodzących we wzajemne interakcje czynników (Nęcka 2005).

Podążając za wytycznymi przyjętego podejścia teoretyczno-metodologicznego w zrealizowanych przeze mnie badaniach zastosowane zostało wielokrotne studium przypadków. Po uwzględnieniu różnych aspektów twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich i powstających w jej wyniku innowacji sformułowane zostały następujące problemy badawcze główne:

1. Jakie są doświadczenia nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej, jakie nadają im znaczenia i jak można interpretować te relacje wykorzystując teorię ESA H.E. Grubera oraz inne teorie twórczości?

W tym obszarze zwróciłam szczególną uwagę przede wszystkim na: doświadczenia inspirujące i stymulujące nauczycieli akademickich do twór-

czych działań; doświadczenia w budowaniu warsztatu dydaktycznego, doświadczenia w wymyślaniu i wdrażaniu nowych rozwiązań dydaktycznych, związane z nimi formy aktywności podejmowane przez nauczycieli akademickich, przeszkody i reakcje zwrotne wobec proponowanych działań ze strony studentów i współpracowników, jakich doświadczają badani, a także doświadczenia w zakresie organizowania przez nich swojego czasu i pracy. Interesujące były dla mnie również doświadczenia rozmówców w odniesieniu do wprowadzonych w 2011 roku Krajowych Ram Kwalifikacji. Doświadczenia te usytuowane są w kontekście środowiska szkoły wyższej jako miejsca pracy badanych.

Ze względu na specyficzne wytwory twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich: nowe strategie, techniki kształcenia, oryginalne warsztaty, ćwiczenia, środki dydaktyczne, programy kształcenia, systemy oceniania studentów itp. w prowadzonych badaniach sformułowałam również problemy badawcze dotyczące tego zagadnienia:

2. Jaki jest przedmiot i właściwości rozwiązań dydaktycznych proponowanych przez badanych nauczycieli akademickich?
3. Jakie są wyróżniki warsztatu pracy dydaktycznej badanych nauczycieli akademickich?

W badaniach wzięło udział 13 nauczycieli akademickich, którzy przynajmniej od 5 lat² wprowadzają takie rozwiązania w pracy ze studentami (Okraj 2019). Dobór osób do badań odbywał się przy zastosowaniu metody „śnieżnej kuli”, która polega na „przechodzeniu od jednego przypadku do kolejnych na podstawie wskazań respondentów, kto jeszcze – zgodnie z przyjętą w badaniach definicją przypadku – mógłby się nadać do badania” (Flick 2010, s. 61). Jednym z czynników stymulujących badanych nauczycieli do twórczej pracy dydaktycznej okazała się wielowymiarowa pasja, co opisuję szczegółowo w dalszej części tekstu.

W tabeli 1 przedstawione zostały osoby, które wzięły udział w badaniach nad doświadczeniami w twórczej pracy dydaktycznej wraz z głównymi ich osiągnięciami w tym zakresie³.

² H. E. Gruber dowodzi, że twórcza praca w każdej dziedzinie trwa latami. Długotrwałość obok ukierunkowania na cel jest jedną z jej cech immanentnych. Realizowane przez badacza i jego współpracowników przez ponad 30 lata badania nad twórczą pracą osób kreatywnych pozwoliły mu stwierdzić, że twórcza praca, związana z nabywaniem wiedzy i umiejętności z danego obszaru, a także projektowanie i wdrażanie nowych rozwiązań, obejmuje czas przynajmniej 5 lat, por. Gruber 1989, s. 25.

³ Osoby biorące udział w badaniach wyraziły zgodę na ujawnienie ich personaliów.

Tabela 1. Główne rozwiązania dydaktyczne wypracowane przez badanych nauczycieli akademickich

Nauczyciel akademicki	Specyfika głównych rozwiązań dydaktycznych wypracowanych przez badanych nauczycieli akademickich
K. Witerska	<ul style="list-style-type: none"> • Nowe techniki dramy z wykorzystaniem: <ul style="list-style-type: none"> – zadań stymulujących twórcze myślenie; – ruchu; – czynnika opresji i wyzwolenia; – multimediiów; – tańca. • Autorskie ćwiczenia dramowe realizowane w obrębie autorskich i innych technik dramowych. • Wypracowanie własnego modelu metodycznego prowadzenia warsztatów z wykorzystaniem dramy obejmującego cele, zasady, techniki, ćwiczenia, środki dydaktyczne: rekwizyty, utwory muzyczne. • Projektowanie środków dydaktycznych do wykorzystania podczas zajęć z wykorzystaniem dramy.
S. Czachorowski	<ul style="list-style-type: none"> • Wdrożenie do pracy dydaktycznej ze studentami zbioru technik kształcenia bazujących na myśleniu wizualnym: <ul style="list-style-type: none"> – zmodyfikowane mapy myśli, – rysnotki (notatki rysunkowe/wizualne), – lapbooki (miniksiążki przygotowane z wykorzystaniem różnych technik plastycznych, technicznych i różnych materiałów: papier, sznurki, plastik, drewno itp., w zależności od inwencji autora), – grafonospekty (konspekty z wykorzystaniem rysunku/szkiców), – autorskie rysunki i animacje komputerowe podczas prezentacji multimedialnych na wykładzie, – tematyczne malowanie kamieni/dachówek/butelek, – teatr Kamishibai, – „nauka w puszcze” – rozwiązanie stosowane podczas seminariów dyplomowych.
M. Mochocki	<ul style="list-style-type: none"> • Autorstwo scenariuszy gier fabularnych LARP i stosowanie ich podczas zajęć dydaktycznych ze studentami, • Zgamifikowany system oceniania studentów, • Zastosowanie wykresu Gantta do motywowania studentów do pracy i realizacji przez nich projektów.
M. Markiewicz	<ul style="list-style-type: none"> • Opracowanie formuły metodycznej dla zastosowania metody <i>case study</i>.

K. Lasocińska	<ul style="list-style-type: none"> • Autorski model metodyczny zajęć z odniesieniami autobiograficznymi, • Opracowanie ćwiczeń z wykorzystaniem autobiografii i storytellingu. • Zaprojektowanie środków dydaktycznych do wykorzystania podczas zajęć bazujących na autobiografii.
W. Glac	<ul style="list-style-type: none"> • Pisanie scenariuszy gier dydaktycznych i wdrażanie ich w pracy dydaktycznej ze studentami. • Opracowanie zgamifikowanego systemu oceniania studentów (poziomy, życia, bonusy). • Rozwiązania motywujące studentów do nauki.
M. Kuciapski	<ul style="list-style-type: none"> • Opracowanie narzędzi do e-learningu/kursów realizowanych w trybie e-learningu. • Prowadzenie zajęć w trybie e-learningu z wykorzystaniem zaprojektowanych rozwiązań.
E. Dul-Ledwośńska	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptowanie, modyfikowanie istniejących, a także wymyślanie i wdrażanie do procesu kształcenia studentów ćwiczeń bazujących na myśleniu projektowym i Design Thinking.
Z. Zaorska	<ul style="list-style-type: none"> • Implementowanie koncepcji pedagogiki zabawy oraz typowych dla niej metod i technik podczas zajęć ze studentami i innymi odbiorcami (seniorzy). Wymyślanie autorskich zabaw i ćwiczeń bazujących na tej koncepcji kształcenia.
A. Kowalkowska	<ul style="list-style-type: none"> • Modyfikowanie istniejących, a także wymyślanie i wdrażanie do procesu kształcenia studentów ćwiczeń/zadań bazujących na tutoring i coachingu.
S. Dylak	<ul style="list-style-type: none"> • Wypracowanie formuły prowadzenia wykładów z zastosowaniem tez płynących z paradygmatu konstruktywistycznego (prezentowanie wiadomości w sposób umożliwiający studentom samodzielne budowanie własnych poglądów i wiedzy; otwartość na opinie/stanowiska studentów, dialog między wykładowcą a studentami). • Opracowanie (wraz z zespołem) Strategii Kształcenia Wyprzedzającego.
A. Pobjowska	<ul style="list-style-type: none"> • Wypracowanie (na kanwie propozycji M. Lipmana) autorskiego modelu warsztatów z dociekań filozoficznych obejmującego dobór: <ul style="list-style-type: none"> – celów/treści bazujących na pytaniach/zasad/form/technik/ćwiczeń/pakietu – środków dydaktycznych. • Zastosowanie rozwiązań dydaktycznych bazujących na myśleniu pytajnym podczas wykładów i ćwiczeń ze studentami.

E. Józefowski	<ul style="list-style-type: none"> • Wypracowanie autorskiego modelu metodycznego warsztatów twórczych przy kreacji plastycznej zawierającego opis celów/trześci (trening wyobraźniowy pobudzający wyobraźnię twórczą/zadania plastyczne dla uczestników warsztatu związane z tym treningiem)/zasad/form/środków dydaktycznych wykorzystanych do jego realizacji.
---------------	--

Źródło: badania własne

Według H.E. Grubera celem badań nad twórczą pracą prowadzonych z wykorzystaniem studium przypadku jest zrozumienie, jak ewaluowała praca twórcza poszczególnych osób (Wallace 1989; Rostan 2003). Dla każdego z nich z osobna istotne jest odkrycie „teorii jednostki” (Gruber 1980) działającej w specyficznym kontekście obejmującym historyczno-społeczne okoliczności jego funkcjonowania (Vidal 2003). Dlatego też pierwsza faza analizy przeprowadzonych przeze mnie badań obejmowała analizę wertykalną, w wyniku której powstało 13 indywidualnych portretów nauczycieli akademickich – innowatorów. Następnie dokonano analizy horyzontalnej – obejmującej poszukiwanie prawidłowości i różnic w odniesieniu do wszystkich badanych osób.

W obrębie wielokrotnego studium przypadku dla pozyskania materiału empirycznego przeprowadzone zostały wywiady jakościowe częściowo ustrukturyzowane (*Semi Structured Life World Interview*), analiza treści publikacji naukowych i dydaktycznych autorstwa badanych oraz analiza zdjęć z zajęć dydaktycznych, warsztatów i szkoleń prowadzonych przez badanych nauczycieli. Poszczególne wywiady trwające od 1,5 do 3,5 godziny poddane zostały następnie transkrypcji, a spisany tekst wraz z zapisem cyfrowym stanowiły materiał empiryczny, który podlegał dalszej interpretacji. W procesie tym zastosowany został model Interpretacyjnej Analizy Fenomenologicznej (*Interpretative Phenomenological Analysis- IPA*). Głównym celem badaczy posługujących się modelem IPA jest wnikliwa analiza tego, w jaki sposób ludzie nadają sens swoim doświadczeniom. Zakłada się tu, że człowiek aktywnie angażuje się w interpretację zdarzeń, których doświadcza, a także obiektów i ludzi, których spotyka w swoim życiu (Smith, Pietkiewicz 2012, s. 362). W takiej formule analizy materiału badawczego następuje synteza koncepcji pochodzących z fenomenologii i hermeneutyki, czego rezultatem jest metoda będąca w swej naturze zarówno deskryptywna (ponieważ zajmuje się tym, jak rzeczy nam się jawią i pozwala im mówić niejako „w swoim imieniu”), jak i interpretacyjna (ponieważ wychodzimy z założenia, że nie ma takiej rzeczy jak niezinterpretowany fenomen) (tamże). Badaczom zależy tu przede wszystkim na uzyskaniu bogatych i szczegółowych narracji w pierwszej osobie na temat doświadczeń i zjawisk,

które są przedmiotem badań. Założenia Interpretacyjnej Analizy Fenomenologicznej korespondują z wymaganiami stawianymi badaczowi w teoretyczno-metodologicznym podejściu do badania twórczej pracy kreatywnych osób wypracowanym przez H.E. Grubera. W prowadzonych przeze mnie badaniach wywiady semistrukturyzowane dostarczyły bogatego i różnorodnego w swojej treści materiału empirycznego na temat doświadczeń nauczycieli akademickich twórczej pracy dydaktycznej. Płynąca z nich wiedza wzbogacona została wynikami analizy dokumentów obejmującej treść publikacji naukowych i dydaktycznych autorstwa badanych nauczycieli akademickich (książki, artykuły, broszury dla studentów). Źródła te dostarczyły wielu cennych informacji o specyfice i właściwościach rozwiązań dydaktycznych proponowanych przez badanych nauczycieli, co również stanowiło treść problemów badawczych. W projekcie zastosowano także analizę zdjęć z prowadzonych przez nauczycieli zajęć dydaktycznych ze studentami, a także warsztatów i szkoleń popularyzujących wprowadzane rozwiązania. Zdjęcia te stanowiły niezastąpioną ilustrację ustnych relacji nauczycieli w wywiadach oraz dopełnienie informacji zawartych w analizowanych publikacjach ich autorstwa. W odniesieniu do zdjęć sformułowane było pytanie: „co” przekazuje treść tego zdjęcia na temat twórczej pracy dydaktycznej badanych nauczycieli?

Zastosowane w projekcie metody i techniki badań pozwoliły na zgromadzenie pokaznego i zróżnicowanego materiału badawczego umożliwiającego wieloaspektowe zgłębienie doświadczeń nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej oraz poznanie specyfiki i właściwości proponowanych przez nich rozwiązań dydaktycznych.

„Triada pasji” w twórczej pracy dydaktycznej badanych nauczycieli

„Pasja wykładowcy to jest najlepszy sposób żeby zachęcić studenta do pracy, do zainteresowania tematem.”

M. Mochocki⁴

Wszyscy badani nauczyciele akademicy, relacjonując swoje doświadczenia inspirujące i stymulujące ich do twórczych działań, mówili o różnych wymiarach pasji, która towarzyszy im w tej pracy i bez której by jej nie realizowali.

⁴ Cytat pochodzi z wywiadu przeprowadzonego z dr M. Mochockim.

Na etapie analizy i interpretacji uzyskanych wyników badań treści tych relacji w wielu punktach okazały się zbieżne, co umożliwiło nakreślenie wyraźnych prawidłowości dotyczących pasji, jej aspektów i znaczenia w tworzeniu i wdrażaniu nowych i wartościowych rozwiązań dydaktycznych przez badanych dydaktyków.

Pasja kształcenia

Badani nauczyciele akademicy, opowiadając o doświadczeniach stymulujących⁵ ich do wdrażania nowych rozwiązań dydaktycznych, zwracali uwagę na to, że praca dydaktyczna jako obszar działań nauczyciela akademickiego zawsze była i jest dla nich szczególnie ważna. Dla wielu z nich (W. Glac, Z. Zaorska, A. Pobojevska, S. Czachorowski, M. Mochocki, M. Markiewicz, S. Dylak) jest to najistotniejszy obszar działań realizowanych w zawodzie nauczyciela akademickiego, umożliwiający im twórcze działania obejmujące wymyślanie, implementację i popularyzowanie nowych/wartościowych – użytecznych rozwiązań dydaktycznych. Wszystkich badanych łączy więc predylekcja do wykonywania pracy dydaktycznej.

Jak mówi A. Pobojevska: „Dydaktyka była dla mnie bardzo ważnym elementem pracy, uważałam, że to trzeba robić solidnie”.

Podobnie wypowiada się M. Markiewicz: „Ja po prostu lubię swoją pracę, gdyby tak nie było, to przypuszczam, że nie udawałoby mi się tego wszystkiego połączyć”.

Dzięki pasji kształcenia prowadzenie zajęć dydaktycznych ze studentami, warsztatów i szkoleń daje badanym nauczycielom akademickim radość i satysfakcję. Nie chcą oni jednak realizować ich w sposób tradycyjny, schematyczny/szablonowy, pamięciowy, nudny. Nadrzędnym celem podejmowanej przez nich pracy dydaktycznej jest wyrażane na różne sposoby hasło, które można ująć słowami: „uczyć inaczej”. Świadomie przez lata budują warsztat dydaktyczny, w charakterystyce którego odnaleźć można odwrócenie tego, co nie podoba się im w kształceniu tradycyjnym – podającym. Badani dydaktycy poszukują alternatywnych metod kształcenia, proponują nowe techniki nauczania–uczenia się, wdrażają własne rozwiązania w pracy ze studentami, opracowują nowe programy kształcenia, kierunki studiów itp. Celowo w obrębie wielu ogniw metodycznych wychodzą poza nauczanie podające.

⁵ Stymulatory twórczej pracy: czynniki mające pozytywny wpływ na aktywność twórczą, dynamizujące i usprawniające jej przebieg – K.J. Szmidt (2007), *Pedagogika twórczości*, s. 66.

Działania te dają im poczucie spełnienia i zachęcają do dalszych działań (K. Witerska, W. Glac, Z. Zaorska, M. Mochocki, K. Lasocińska, E. Józefowski, S. Dylak).

Według H.E. Grubera (1989) przyjemność odczuwana w toku realizowania działań związanych z twórczą pracą stanowi dla twórców czynnik stymulujący do jej wykonywania. Z kolei M.A. West (2000) podkreśla, że jednostki pracujące nad innowacjami czerpią szczególną przyjemność i satysfakcję nie tylko z samego procesu tworzenia, ale i z osiągnięć w twórczej pracy przybierających postać innowacji. Wraz z czerpaniem satysfakcji związanej z wykonywaniem danej czynności pojawia się motywacja samoistna, a rola nagród i innych czynników zewnętrznych maleje (Nęcka 2005). Również K.J. Szmidt (2017) wyjaśnia, że ludzi twórczych cechuje „prawdziwa radość tworzenia i końcowa satysfakcja, zwłaszcza wtedy, gdy jest realizacją trudnego i złożonego zadania, gdy wymaga cierpliwości, uporczywości, odłożenia gratyfikacji i ciągłych poprawek, a w efekcie prowadzi do powstania czegoś lepszego i nowszego niż to, co było. Ogromna radość z doprowadzenia początkowo niedojrzałego i pełnego wad pomysłu do końcowej perfekcyjnej postaci nie ma sobie równych w działaniach człowieka.

Badani dydaktycy nie otrzymują za swoje twórcze działania dydaktyczne wielu cennych punktów do oceny swojej pracy ani dodatkowych gratyfikacji pieniężnych. Swoistymi nagrodami jest dla nich pozytywny obraz prowadzonych zajęć dydaktycznych, osiągnięcie założonych celów kształcenia, przychylne reakcje zwrotne ich uczestników. Aprobata ich propozycji ze strony studentów ma dla nich często większe znaczenie niż oficjalne uznanie ze strony władz uczelni za pracę dydaktyczną, choć i te również są udziałem niektórych badanych dydaktyków (M. Mochocki, S. Dylak). Podejmowane przez badanych nauczycieli działania związane z twórczą pracą dydaktyczną, a obejmujące: wymyślanie, wdrażanie i popularyzowanie proponowanych rozwiązań, są więc dla nich nagradzające same w sobie.

H.E. Gruber (1988) wyjaśnia, że kreatywni ludzie są gotowi ciężko pracować przez bardzo długi czas, nawet jeśli takie prace nie przynoszą natychmiastowych rezultatów lub nagród, ale praca ta jest dla nich po prostu przyjemna. Wciągające do twórczej pracy są dla nich inspirujące wizje, związane z nimi nadzieje, radość odkrywania, umiłowanie prawdy i czerpanie zmysłowej przyjemności z samego tworzenia. T. Kocowski (za: Tokarz, Sękowa 1991) podkreśla jednak, że praca twórcza ma właściwości samostymulujące, pod warunkiem że daje efekty.

Pasja kształcenia wiąże się z przedkładaniem przez wielu badanych nauczycieli pracy dydaktycznej nad pracę naukową.

Jak mówi W. Glac: „Dla mnie to jest przyjemność na zajęciach, to jest coś ważnego, a jeżeli to jest coś ważnego, to jest oczywiście tak, że jeżeli mam z czegoś zrezygnować, to zrezygnuję, żeby usiąść i pisać artykuł naukowy, ale na to żeby sprawdzić zadania w grze i wprowadzić punkty i wymyśleć kolejne zadania dla studentów to na pewno zawsze znajdę czas. Ja mam z tego większą frajdę. I większą motywację do tego”.

Podobnie wypowiadała się na ten temat Z. Zaorska: „Nie przykładałam się do tego. Nie fascynowały mnie takie badania dla badań. Dla artykułu”.

Również M. Mochocki przyznaje: „Mam słabsze wyniki w produkcji naukowej, habilitacji. Ja za dużo czasu ładuję w Gamedeca, a nie w habilitację. I za bardzo to się dzieje kosztem habilitacji”.

Zarysowujący się w badaniach trend związany z dominacją pracy dydaktycznej nad naukową nie oznacza, że badani nauczyciele rezygnują z rozwoju naukowego. Przebiega on jednak wolniej, niż by tego chcieli i niż oczekują od nich tego władze uczelni. W wielu przypadkach (K. Witerska, K. Lasocińska, M. Mochocki, S. Dylak, E. Józefowski) kolejne prace naukowe i awansowe wiążą się z realizowaną przez badanych twórczą pracą dydaktyczną. Prowadzą oni badania naukowe na ten temat, opracowują artykuły nie tylko dydaktyczne ale i naukowe, piszą monografie, których tematem są podejmowane przez nich działania dydaktyczne, a często także *badania naukowe nad ich efektywnością*.

Pasje osobiste

Kolejnym wymiarem pasji badanych nauczycieli akademickich są ich pasje często na długo przed podjęciem pracy na uczelni wyższej. We wszystkich badanych przypadkach nauczyciele postanowili zaszcześcić swoje pasje osobiste na gruncie dydaktyki akademickiej i dalej je rozwijać i realizować w postaci innowacji metodycznych – zob. tabela 2.

Tabela 2. Zainteresowania badanych i ich transfer do procesu twórczego kształcenia

Nauczyciel akademicki	Pasja osobista	Przeniesienie na grunt dydaktyki akademickiej
K. Witerska	Drama, teatr	Tworzenie nowych technik dramowych i autorskiego modelu metodycznego dramy.
S. Czachorowski	Szkicowanie, rysowanie	Wdrażanie do pracy dydaktycznej ze studentami technik sketchnotingu (graonoteksty, lapbooki, mapy myśli itp.).
M. Mochocki	Gry RPG	Tworzenie LARPów dydaktycznych.
M. Markiewicz	Analiza przypadków	Tworzenie własnego modelu metodycznego zajęć z wykorzystaniem case study.
K. Lasocińska	Biografia	Tworzenie modelu metodycznego warsztatów z odniesieniami autobiograficznymi.
W. Glac	Gry komputerowe	Gry dydaktyczne.
M. Kuciapski	Programowanie	Tworzenie rozwiązań informatycznych i metodycznych związanych z e-learningiem.
S. Dylak	Szkoły alternatywne (wizyty, filmy)	Opracowywanie i wdrażanie paradygmatu konstruktywistycznego w dydaktyce.
E. Dul-Ledwośńska	Projektowanie	Stosowanie podejścia i Techniki Design Thinking w edukacji, tworzenie własnych ćwiczeń i bazy dla projektów realizowanych przez studentów.
Z. Zaorska	Zabawy, organizowanie środowiska	Wdrażanie pedagogiki zabawy w pracy ze studentami, tworzenie własnych scenariuszy zabaw.
A. Kowalkowska	Coaching, tutoring Fotografowanie	Wymyślanie i wdrażanie ćwiczeń i projektów prorozwojowych dla studentów. Wykorzystanie fotografowania w pracy dydaktycznej.
A. Pobjewska	Filozofia	Tworzenie własnego modelu warsztatów.
E. Józefowski	Pasja artystyczna	Tworzenie autorskiego modelu warsztatów arteterapeutycznych.

Źródło: badania własne

Pracując w uczelni, badani nauczyciele stwierdzili, że może to być odpowiedni, dobry grunt do rozwijania w pracy ze studentami ich własnych pasji, co dawało im również poczucie możliwości dalszego własnego rozwoju i rodziło potrzebę zorganizowania swojej pracy dydaktycznej, tak by robić to, co się lubi, w sposób, który daje zadowolenie, a jednocześnie wdrażać i popularyzować swoje pomysły na rozwiązania dydaktyczne, realizując własną wizję kształcenia innego od tradycyjnego/podającego.

Jak opowiada E. Dul-Ledwosińska: „Zawsze lubiłam projektować, zarówno dla subiektywnej wypowiedzi, jaką jest grafika artystyczna, jak i dla celów użytkowych, usługowych. Zauważyłam wtedy, że realizowanie projektu dla innych polega na zrozumieniu ich spojrzenia na problem, na współpracy z tą drugą osobą. Połączyłam te refleksje z doświadczeniami z pracy trenerskiej – warsztatowej: dostrzegłam siłę pracy grupy, zespołu, nad poszukiwaniem rozwiązań”.

Podobnie mówi A. Kowalkowska: „Swego czasu pracowałam z fotografią. Chodziłam do takiej szkoły fotografii przez rok. Tak z pasji po prostu. I prowadzimy z koleżanką pracownię makro- i mikrofotografii cyfrowej i analogowej. To są takie zajęcia typowo praktyczne, sadzamy studenta przed mikroskopem, binokulem i uczymy obsługi cyfrowej obrazu”.

Świadome łączenie pasji osobistych z pasją kształcenia sprawia, że badani nauczyciele akademicy postrzegają ją nie jako męczącą i obciążającą, ale jako frajdę (W. Glac), przyjemność (E. Józefowski, Z. Zaorska, K. Lasocińska, K. Witerska), a nawet live motive (S. Dylak), najbardziej twórczy obszar działań nauczyciela akademickiego (Z. Zaorska, S. Czachorowski). Nauczyciele ci odczuwają stymulującą do dalszych działań radość z wymyślania, wdrażania i popularyzowania nowych rozwiązań dydaktycznych (por. K. Lasocińska, W. Glac, S. Czachorowski, Z. Zaorska). Cieszy ich, a zarazem stymuluje do działania ciągły ruch w obrębie wdrażanych rozwiązań dydaktycznych: wymyślanie, testowanie i poddawanie ewaluacji nowych propozycji, a także modyfikowanie istniejących, czy też kombinacje między tworzącymi je elementami (por. Z. Zaorska, K. Lasocińska).

Świadomość, że dzięki podejmowanym aktywnościom mogą oni rozwijać także swoją pasję i związaną z nią wiedzę oraz umiejętności, jest dla nich dodatkowo stymulująca do podejmowania kolejnych działań. Dążenie do własnego wzrostu i rozwoju a zwrótnie poczucie postępu w pracy i własnych możliwościach przyczynia się do wzrostu wewnętrznego popędu do działania i jest jednym z czynników sprzyjających działaniom jednostki na rzecz innowacji (Zoul 2019). Aspekt ten łączy się z motywacją samoistną typową dla twórczej pracy (Szmidt 2013).

Pasja tworzenia

Odczuwana i realizowana przez nauczycieli pasja osobista związana z ich zainteresowaniami oraz pasja kształcenia łączy się wyraźnie z pasją tworzenia przejawiającą się w dążeniu do tworzenia i wdrażania coraz to nowych rozwiązań dydaktycznych.

Działania koncepcyjne związane z opracowywaniem nowych rozwiązań na potrzeby zajęć dydaktycznych stanowią dla nich obszar swoistej twórczej zabawy przynoszącej radość rodzącą chęć do kontynuowania tego typu działań.

Jak mówi W. Glac: „(...) Stałem się uzależniony od samego tworzenia gier, więc co roku właściwie te gry ulegały zmianie, bo sam proces tworzenia tej gry jest równie ciekawy jak i potem granie w tę grę”.

O zamiłowaniu do wymyślania coraz to nowych rozwiązań dydaktycznych w połączeniu z niechęcią do powtarzania takich samych zajęć wypowiada się również E. Józefowski: „To jest jak z całą rzeczywistością. Można coś robić tak jak robili, jak sami byliśmy uczeni, ja muszę być zainteresowany tym co robię, bez tego elementu pasji, zainteresowania, czuję taką pustkę, że po prostu robię coś nieuczciwego. Nie lubię powtarzać warsztatów, chciałbym, żeby one były tak samo jak moja twórczość wynikały z relacji moich zapotrzebowań emocjonalnych, intelektualnych i jeżeli komuś coś oferuję, chciałbym żeby było uczciwe dla moich zainteresowań też”.

Pasję ciągłego tworzenia wyrażają też słowa Z. Zaorskiej: „Generalnie ja lubię zmieniać stereotypy. Mnie to pasjonuje (...) No i to też było fascynujące. A poza tym to jest tak, że jak się pozna coś nowego albo się przekombinuje coś, to człowiek jest ciekawy, jak to funkcjonuje. Aha, no to może ja tutaj coś zmienię, zobaczymy, czy to działa”.

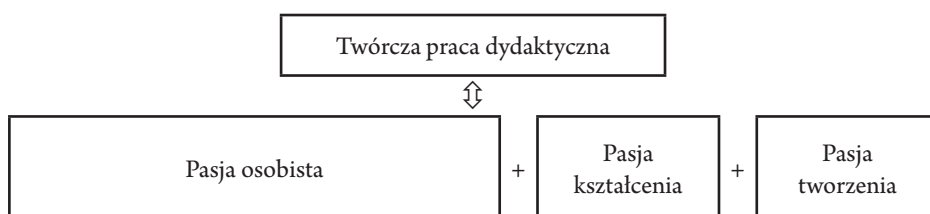
Analiza relacji badanych nauczycieli pozwala zauważyć tendencję do swobodnego organizowania przez nich swojego środowiska pracy – uczelni wyższej – tak by można tu było rozwijać swoje pasje: kształcenia, osobiste (związane z zainteresowaniami) oraz pasję ciągłego tworzenia nowych, wartościowych rozwiązań dydaktycznych.

Jak wyjaśnia H.E. Gruber (1989), zewnętrzne środowisko twórcy nie jest dane, a jego zasoby nie są prezentami, ale ciągle zmieniającymi się rezultatami stałej pracy. Osoba twórcza uczestniczy w wyborze i kształtowaniu otoczenia, w którym przebiega praca. Świadomie konstruuje środowisko, które pasuje do wymagań realizowanego przez nią projektu.

Warto podkreślić, że realizowaniu przez badanych nauczycieli twórczej pracy dydaktycznej, w której mają oni możliwość rozwijania swoich pasji: kształce-

nia, osobistych związanych z zainteresowaniami oraz pasji tworzenia towarzyszą pozytywne emocje: radość, entuzjazm, zadowolenie, satysfakcja. To dzięki nim badani dydaktycy mają motywację do podejmowania kolejnych twórczych działań, które nie męczą ale dają nową protwórczą energię.

Emocje takie jak radość, zaciekawienie noszą miano prokreatywnych i sprzyjają procesowi tworzenia (Tokarz, Sękowa 1991). Według E. Nęcki (2005) nie tylko wpływają one na przebieg procesu twórczego, ale stanowią też jego istotną część składową. Pełnią funkcje motywujące i pobudzające, a także quasi-poznawcze, polegające na sterowaniu procesem twórczym. Również K. Rowat (za: Neil 2009) podkreśla, że działalność twórcza, choć czasem trudna i ciężka, wzbogaca życie i czyni je radosnym.



Rys.1. Triada pasji w twórczej pracy dydaktycznej badanych innowatorów

Źródło: badania własne

Obecne w badanych przypadkach twórczych nauczycieli akademickich trzy wymiary pasji, mianowicie: pasja osobista, pasja kształcenia i pasja tworzenia układają się w swoistą triadę, która pozwala zrozumieć rdzeń motywacji badanych nauczycieli do wymyślania/wdrażania nowych, wartościowych i oryginalnych rozwiązań dydaktycznych. Ta wielowymiarowa pasja pociągająca za sobą wewnętrzną motywację do twórczości dydaktycznej stanowi element „samonapędzającego się mechanizmu” tworzenia – typowego dla wszystkich badanych przypadków.

Zakończenie

Jak mówił w przeprowadzonych przeze mnie badaniach W. Glac: „uczelnie wyższe to oazy wolności metodycznej”. Każdy nauczyciel akademicki znając cele i treści kształcenia może dokonać wyboru, jaką drogą: podającą – tradycyjną czy problemową i twórczą będzie realizował swoje zajęcia dydaktyczne ze

studentami. W ich toku może wykorzystać podejścia, metody, techniki kształcenia i środki dydaktyczne dobrze już znane i opisane w literaturze przedmiotu. Może też wymyślać i wdrażać nowe, wartościowe i oryginalne rozwiązania dydaktyczne o charakterze autorskim lub też zdecydować się na pionierskie wdrożenia na własnej uczelni propozycji opracowanych przez innych dydaktyków. W każdym z tych przypadków nauczyciel akademicki świadomie staje się innowatorem. Jeśli podejmowanie tego typu działań trwa latami – jego pracę można określić jako twórczą. Fundamentem twórczości dydaktycznej jest w badanych przypadkach wielowymiarowa pasja nauczycieli układająca się w swoistą triadę. Połączenie osobistej pasji badanych dydaktyków, pasji kształcenia i pasji tworzenia daje odpowiedź na pytanie „Dlaczego twórczo pracujesz?”, „Dlaczego wybrałeś twórczą, a nie schematyczną drogę kształcenia?”; „Dlaczego tworzysz, a nie kopiujesz?”. Dla badanych nauczycieli twórcza praca ugruntowana na „potrójnej” pasji jest przyjemnością, daje poczucie sensu i spełnienia. Zaś sam proces tworzenia jest dla nich jak „tlen”, bez którego praca na uczelni wyższej nie miałaby dla nich sensu.

BIBLIOGRAFIA

- Bertalanffy L. (1960), *General Systems Theory*, New York: Foundation Development.
- Brower R. (2003), *Constructive Repetition, Time and the Evolving System Approach*, „Creativity Research Journal”, Special issue: Festschrift for Howard E. Gruber, 1/15, s. 61–72.
- Day Ch. (2008), *Nauczyciel z pasją: jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańsk: GWP.
- Duraj-Nowakowa K. (1992), *Teoria systemów a pedagogika*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Dylak S. (2013), *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa: Wydawnictwo „Difin”.
- Flick U. (2010), *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gruber H.E. (1980), *And the Bush Was Not Consumed: The Evolving Systems Approach to Creativity*, w: S. Modgil, C. Modgil (red.), *Towards a Theory of Psychological Development*, Windsor: NFER Publishers, s. 269–299.
- Gruber H.E. (1988), *The Evolving Systems Approach to Creative Work*, „Creativity Research Journal”, 1, s. 27–51.
- Gruber H.E. (1989), *The Evolving Systems Approach to Creative Work*, w: *Creative People at Work. Twelve Cognitive Case Studies*, H.E. Gruber, D.B. Wallace (red.), New York: Oxford University Press, s. 4–35.
- Gruber H.E. (1989), *Creativity and Human Survival*, w: *Creative People at Work. Twelve Cognitive Case Studies*, H.E. Gruber, D.B. Wallace (red.), New York: Oxford University Press, s. 286–294.

- Gruber H.E., Bödeker K. (2005), *Creativity, Psychology and The History Of Science*, „Boston Studies In The Philosophy Of Science”, Springer.
- H.E. Gruber, D.B. Wallace (2005), *The Case Study Method and Evolving Systems Approach for Understanding Unique Creative People at Work*, w: H.E. Gruber, K. Bödeker (red.), *Creativity, Psychology and The History Of Science*, „Boston Studies In The Philosophy Of Science”, Boston: Springer 2005.
- Gruber H.E., Davis S.N. (1988), *Inching our Way up Mount Olympus: the Evolving-Systems Approach to Creative Thinking*, w: *The Nature of Creativity. Contemporary Psychological Perspectives*, R.J. Sternberg (red.), Cambridge: Cambridge University Press, s. 243–270.
- Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa: WSiP.
- Kuciapski M. (2018), *Wielopłaszczyznowa integracja e-nauczania z akademicką praktyką dydaktyczną – studium przypadku uczelni University of Houston-Downtown*, „E-mentor”, 1 (73).
- Kunat B. (2015a), *Pasja jako kategoria badawcza – w świetle dualistycznego modelu R.J. Valle-randa*, „Psychologia Wychowawcza”, 8, s. 31–41.
- Kunat, B. (2015b), *Entuzjazm, zaangażowanie, żar, konik, a może bzik... W poszukiwaniu znaczeń kategorii „pasja”*, „Rocznik Pedagogiczny”, 38, s. 155–165.
- Kvale S. (2014), *Interviews: wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Białystok: Wyd. Trans Humana.
- Liu D., Chen X. Yao P. (2010), *From Autonomy to Creativity: A Multilevel Investigation of the Mediating Role of Harmonious Passion*, „Journal of Applied Psychology”, doi:10.1037/a0021294, November 8.
- Mart Ç.T. (2013), *A Passionate Teacher: Teacher Commitment and Dedication to Student Learning*, „International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development”, 1 (2), s. 437–447.
- Markiewicz M., Bednarz J. (2013), *Application of case study method*, w: *Innovative tools for facilitated transfer of entrepreneurial skills and knowledge*, W. Bizon, A. Poszewiecki (red.), Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Mochocki M. (2009), *Teatralne gry fabularne (LARP-y) w nauczaniu szkolnym*, „Homo Ludens” 1.1 (2009), s. 177–189.
- Neil T. (2009), *Kreatywność i innowacje według Johna Adaira*, Kraków: Oficyna Wolters Kluwer Business.
- Nęcka E. (2005), *Psychologia twórczości*, Gdańsk: GWP.
- Okraj Z. (2019), *Twórcza praca dydaktyczna w doświadczeniach nauczycieli akademickich*, Warszawa: Difin.
- Rostan S.M. (2003), *In the Spirit of Howard E. Gruber's Gift: Case Studies of Two Young Artists' Evolving Systems*, „Creativity Research Journal”, 1/15, s. 45–60.
- Schulz R. (1994), *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Sękowa H., Tokarz A. (1991), *Tomasz Kocowski. Szkice z teorii twórczości i motywacji*, Poznań: SAAW.
- Smith J.A., Pietkiewicz I. (2012), *Praktyczny przewodnik interpretacyjnej analizy fenomenologicznej w badaniach jakościowych w psychologii*, „Psychological Journal”, 2/18, s. 361–369.

- Sobol E. (red.) (2003), *Nowy słownik języka polskiego*, Warszawa: PWN.
- Szmidt K.J. (2013), *Pedagogika twórczości*, Sopot: GWP.
- Szmidt K.J. (2017), *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*, Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Szmidt K.J. (2019), *ABC kreatywności – kontynuacje*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Vallerand R.J. (2008), *On the Psychology of Passion: In Search of What Makes People's Lives Most Worth Living*, „Canadian Psychology”, 1 (49), s. 1–13.
- Vidal F. (2003), *Contextual Biography and the Evolving System Approach to Creativity*, „Creativity Research Journal”, Special issue: Festschrift for Howard E. Gruber, 1/15, Routledge, s. 73–82.
- Wallace D.B. (1989), *Studying the Individual: The Case Study Method and Other Genres*, w: *Creative People at Work. Twelve Cognitive Case Studies*, H.E. Gruber, D.B. Wallace (red.), s. 36–55, New York: Oxford University Press.
- Witerska K. (2011), *Drama: techniki, strategie, scenariusze*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- West M.A. (2000), *Rozwijanie kreatywności wewnątrz organizacji*, Warszawa: WN PWN.
- Yin R.K. (2015), *Studium przypadku w badaniach naukowych: projektowanie i metody*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Zaorska Z. (1999), *Dodać życia do lat*, Lublin: Wyd. Klanza.
- Zoul J., (2019), *Innovative Professional Learning*, w: J. Casas, T. Whitaker, J. Zoul (red.), 10 perspectives of innovations, New York: Taylor & Francis, Routledge.

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest przedstawienie fragmentu wyników badań nad twórczą pracą dydaktyczną nauczycieli akademickich. Badania zostały zrealizowane przy wykorzystaniu teoretyczno-metodologicznej koncepcji The Evolving Systems Approach to Creative Work Howarda E. Grubera. W badaniach jakościowych wzięło udział 13 nauczycieli akademickich – innowatorów. Jako wiodącą metodę badawczą zastosowano wielokrotne, deskryptywne, studium przypadków. W wyniku badań udało się nakreślić indywidualne portrety twórczej pracy dydaktycznej badanych nauczycieli oraz wykręcić i przedstawić podobieństwa oraz różnice między nimi.

SŁOWA KLUCZOWE: pasja, twórcza praca dydaktyczna, teoria ESA

SUMMARY

The aim of the article is to present a fragment of the results of research into the creative didactic work of academic teachers. The research was carried out using the theoretical and methodological concept of The Evolving Systems Approach to Creative Work by Howard E. Gruber. 13 academics-innovators took part in the qualitative research. As a leading research method, multiple, descriptive, case studies were used. As a result of

the research, it was possible to draw individual portraits of the creative didactic work of the surveyed teachers and to detect and present similarities and differences between them.

KEYWORDS: passion, creative didactic work, ESA theory

ZOFIA OKRAJ – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 17.05.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.12.2023

Nierozwiązany problem opieki nad osobami starszymi – polskie opiekunki/opiekunowie osób starszych w Niemczech

The Unsolved Problem of Elderly Care – Polish Carers for the Elderly in Germany

DOI 10.25951/12971

Wstęp

Celem niniejszego tekstu jest zwrócenie uwagi na problem opieki nad nie-samodzielnymi osobami starszymi w środowisku rodzinnym oraz przedstawienie wybranych wyników badań sondażowych przeprowadzonych wśród polskich opiekunek/opiekunów pracujących w Niemczech.

W przeciągu ostatnich kilkudziesięciu lat odnotowujemy w Europie proces systematycznego starzenia się społeczeństw (Tracz-Dral 2018). Jak podaje Eurostat, „odsetek ludności w wieku 65 i więcej lat wzrasta we wszystkich państwach członkowskich UE-27, państwach EFTA i krajach kandydujących, a także w Zjednoczonym Królestwie”. (...) Wzrost w ciągu ostatniego dziesięciolecia wynosi od 5,1 punktu procentowego w Finlandii, 4,7 punktu procentowego w Czechach i 4,5 punktu procentowego na Malcie do 1,1 punktu procentowego w Niemczech oraz 0,4 punktu procentowego w Luksemburgu. W ciągu ostatniej dekady (2009–2019) dla całej UE-27 odnotowano wzrost o 2,9 punktu procentowego (...). Z drugiej strony odsetek ludności w wieku poniżej 15 lat w populacji UE-27 spadł o 0,2 punktu procentowego (...)” (https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Archive:Struktura_ludno%C5%9Bci_i_starzenie_si%C4%99_spo%C5%82ecze%C5%84stwa#Tendencje_dotycz.C4.85ce_starzenia_si.C4.99_spo.C5.82ecze.C5.84stwa_w_UE-27_w_przesz.C5.82o.C5.9Bci_i_w_przysz.C5.82o.C5.9Bci). Z jednej strony wzrasta zatem długość ludzkiego życia (postęp medycyny, przemiany cywilizacyjne), z drugiej zaś maleje dzietność w wielu krajach tego regionu. Eurostat wskazuje, że „prognozowana liczba ludności UE-27 osiągnie poziom maksymalny 449,3 miliona około 2026 r., a później nastąpi stopniowy spadek do 416,1 miliona do roku 2100” (<https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-...>). Ważnym

aspektem starzenia się społeczeństw jest wzrastająca liczba osób bardzo starych. „Przewiduje się, że odsetek osób w wieku 80 lat lub starszych w stosunku do liczby ludności UE-27 wzrośnie w okresie od 2019 do 2100 r. dwa i pół razy, z 5,8% do 14,6% (<https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-...>). Wszystkie te tendencje rodzą ogromne wyzwania dla krajów europejskich, w tym Polski, natury ekonomiczno-gospodarczej, w sferze ochrony zdrowia, społeczno-opiekuńczej. Powstaje pytanie o miejsce ludzi starych w społeczeństwie, możliwości ich utrzymywania się (wydolność systemu ubezpieczeń społecznych, obsadzenie miejsc pracy na rynku), możliwości jak najdłuższego samodzielnego ich funkcjonowania w dobrej kondycji psychofizycznej. (Okólski 2010, Baranowska 2017).

Wśród krajów o najbardziej zaawansowanym procesie demograficznego starzenia się ludności znajdują się Niemcy. „Odsetek osób w wieku 65 i więcej lat wyniósł w 2013 r. 20,7 proc. Był o 2,5 punktu procentowego wyższy niż przeciętnie w całej Unii Europejskiej i aż o 6,5 p.p. wyższy niż w tym samym roku w Polsce” (Błędowski 2016, s.109).

Tendencje te rodzą ogromne konsekwencje o charakterze gospodarczym, stanowią też wyzwanie w obszarze polityki społecznej, opieki i wsparcia tej najstarszej grupy osób.

„Wsparcie środowiskowe dla osób starszych w Niemczech można najogólniej podzielić pod względem odbiorców na dwie grupy:
wsparcie udzielane osobom sprawnym lub w miarę sprawnym i aktywnym;
wsparcie udzielane osobom o ograniczonej samodzielności, korzystającym ze świadczeń społecznego lub prywatnego ubezpieczenia pielęgnacyjnego.
(...) dwa najważniejsze cele udzielanego wsparcia to:
pomoc w podtrzymaniu (ewentualnie odzyskaniu) możliwego poziomu samodzielności seniorów w ich gospodarstwach domowych, w tym poprzez świadczenia pielęgnacyjne i opiekuńcze oraz pracę socjalną;
integracja i reintegracja społeczna, zarówno między-, jak i wewnątrzpokoleniowa” (Błędowski 2016, s.112).

Działania te są inicjowane przez placówki pomocy społecznej, organizacje pozarządowe czy samorządowe.

W przypadku, gdy seniorzy potrzebują całodobowej opieki, a nie ma możliwości lub woli korzystania z pomocy z placówek opieki całkowitej dla seniorów (domy seniora jako instytucje noszące znamiona instytucji totalnych) i alternatywne formy zamieszkiwania osób starszych (Cieśla 2020; Janowski, Pokajewicz 2020) dalekie są od upowszechnienia, pewnym rozwiązaniem pozostaje opieka

sprawowana w rodzinie seniora. Jest to jednak wielokrotnie zadanie przekraczające możliwości i siły członków rodzin, osób często aktywnych na wielu polach, pracujących, uczących się, nieprzygotowanych do podjęcia funkcji opiekuńczych nad osobami obłożnie chorymi, w stanie terminalnym, z problemami demencyjnymi, które często dotyczą osoby po 80-tym roku życia.

Wyjściem z trudnej sytuacji – konieczności sprawowania całodobowej opieki nad seniorami – jest jej powierzenie opiekunkom/opiekunom sprawującym ją w rodzinach podopiecznego. Pozostaje oczywiście kwestia dostępności (fizycznej i finansowej) takich osób.

Jak wspomniano, jednym z państw, w których proces starzenia się społeczeństwa i przyrost osób bardzo starych jest wysoki są Niemcy¹. Jest to jednocześnie państwo, w którym pracę w charakterze 24-godzinnych opiekunek/opiekunów często podejmują imigranci – między innymi obywatele polscy, bowiem bliskość geograficzna i kulturowa ułatwia im wybór Niemiec jako docelowego miejsca zatrudnienia.

Z jednej zatem strony powstaje zapotrzebowanie na usługi opiekuńcze, z drugiej zaś zmieniające się wzorce przebiegu życia zawodowego jednostek przyczyniają się do otwarcia się na wykonywanie pracy za granicą, w nie zawsze sformalizowanym charakterze.

Klasyczne deskrypcje całozyciowego rozwoju zawodowego człowieka podkreślały jego linearny charakter (Super 1984, 1994; Smart, Peterson 1997) i odnosiły się do ogólnie rzecz ujmując następujących etapów rozwoju kariery edukacyjno-zawodowej: etapu wzrostu, przypadającego na czas dzieciństwa, etapu eksploracji związanego z adolescencją i wczesną dorosłością, etapu zajmowania i stabilizowania pozycji zawodowej (wczesna/średnia dorosłość), konsolidacji w roli zawodowej (średnia dorosłość) oraz schyłku i wycofywania się z rynku pracy (etap starości).

Ludzie przechodzili przez poszczególne fazy w pewnym elastycznie pojmowanym porządku, związanym w wiekiem jednostki i nabywanym w toku życia doświadczeniem biograficznym. W teoriach tych wyeksponowany zostaje wątek kierunkowości rozwoju zawodowego, ciągle aktualny, choć dyskusji podlegać mogą, ze względu na dynamikę rozwoju społecznego, zarówno ramy czasowe, jak i specyfika zmian zachodzących na poszczególnych etapach rozwoju

¹ W Niemczech liczba osób w wieku co najmniej 100 lat jest na najwyższym poziomie od 2011 roku. W zeszłym roku było ich około 23,5 tys., czyli o 3 tys. więcej niż rok wcześniej – podaje Federalny Urząd Statystyczny (Destatis). Cztery na pięć osób w tej grupie wiekowej to kobiety.

zawodowego. Coraz częściej jednak ów linearny charakter kariery nie znajduje już potwierdzenia w doświadczeniach społecznych, a wielość i różnorodność doświadczeń zawodowych przyczyniają się do realizowania karier sekwencyjnych, kolażowych, mozaikowych (Piorunek 2009, 2016).

Najbardziej dynamiczne zmiany mają jednak miejsce w długim okresie dorosłości, kiedy poszczególne cykle zaangażowania zawodowego domykają się w znacznie krótszym czasie i są często ponawiane wielokrotnie w biegu życia zawodowego, a destandaryzacja przebiegu kariery zmusza jednostki do indywidualnego jej konstruowania zgodnie z dynamicznie zmieniającymi się ich potrzebami i aktualnymi wymogami rynku pracy. W wielu wypadkach etap eksploracji znacznie się wydłuża, a przede wszystkim etap schyłkowy, związany z wychodzeniem z rynku pracy przesuwana się na okres późniejszy – osoby na wczesnym etapie starości podtrzymują kontakt z rynkiem pracy, poszukują dla siebie zatrudnienia, niekoniecznie powiązanego z dotychczasowym doświadczeniem zawodowym, stwarzającego jednak możliwości bycia aktywnym, podtrzymywania relacji z ludźmi czy podniesienia swojego wynagrodzenia wobec niesatysfakcjonujących świadczeń emerytalno-rentowych.

Rosnąca akceptacja dla mobilności zawodowej i poszukiwania nisz, w ramach których możliwe staje się sprzedawanie swoich usług i kompetencji, przyczynia się do podejmowania pracy opiekunki/opiekuna osób starszych w kraju sąsiadującym – w Niemczech.

To praca bardzo obciążająca fizycznie i psychicznie, a rzeczywistość, która staje się udziałem w dużej mierze kobiet z Europy Wschodniej, jest zróżnicowana. To nie do końca uregulowana formalnie strefa rynku pracy, w ramach której ujawniają się liczne problemy opiekunek i opiekunów oraz pracodawców – w tym wypadku rodzin niemieckich (Tigges, Gomola 2013; Metz-Göckel, Müntz 2009; Kałwa 2014; Städtler-Mach, Ignatzi (red.) 2020). Opiekunki/opiekunowie trafiają do rodzin zagranicą, także niemieckich, najczęściej za pośrednictwem polskich agencji zatrudnienia, z którymi zawierają umowę o pracę, ale warunki ich pracy i wynagrodzenie nie zawsze są satysfakcjonujące (<https://www.tvp.info/54434680/praca-w-niemczech-opiekunka-osob-s-tarszych-szokujacy-raport-zarobki-warunki-godziny-pracy-czas-wolny> oraz <https://www.dw.com/pl/polskie-opiekunki-w-niemczech-wykiwane-przez-swoich/a-6121877>)

Kim zatem są i jak postrzegają swoją pracę polskie opiekunki /opiekunowie osób starszych pracujący w niemieckich rodzinach?

Metodologiczne podstawy badań autorskich²

Poszukując odpowiedzi na tak sformułowane pytanie główne, przeprowadzono na przełomie 2019/2020 roku badania sondażowe (Babbie 2003, Rubacha 2008) z wykorzystaniem techniki ankiety wraz z autorskim jej kwestionariuszem. Badania polsko-niemieckie prowadziła autorka niniejszego tekstu we współpracy z Helene Ignatzi z Evangelische Hochschule w Norymberdze (wraz ze współpracownikami), Agencja CareWork z Poznania pośredniczyła w rozpowszechnianiu anonimowej, internetowej ankiety wśród polskich opiekunek/opiekunów w Niemczech.

Kwestionariusz ankiety, przygotowanej w języku polskim (celem uniknięcia problemów językowych osób niedostatecznie znających język niemiecki), podzielono na trzy części – pierwszą zbierającą dane metryczkowe, drugą koncentrującą się na doświadczeniach pracy opiekunki/opiekuna w biografiiach edukacyjno-zawodowych respondentów (pytania przygotowywane przez stronę polską), trzecią – skupioną wokół samooceny kompetencji ankietowanych i ich potrzeb edukacyjnych (pytania przygotowywane przez stronę niemiecką).

Pytanie o doświadczenia edukacyjno-zawodowe, motywacje, oczekiwania, proces podejmowania decyzji o pracy w Niemczech, nastawienia odnośnie do wykonywanej pracy stanowiły punkt wyjścia konstrukcji pierwszej, a przede wszystkim drugiej części kwestionariusza ankiety. I to wyniki uzyskane w tym obszarze stanowiąc będą podstawę dalszych wywodów w niniejszym tekście.

Liczebność losowo dobranej próby badawczej wynosiła 119 czynnych całodobowych opiekunek/opiekunów osób starszych w Niemczech. Ze względów technicznych docieranie do grupy respondentów było utrudnione, ale analizy statystyczne prowadzone przy takiej liczebności są analizami wiarygodnymi. Do analizy użyto programu IBM SPSS Statistics 26. Jako poziom istotności przyjęto wartość 0,05. Do sprawdzenia zależności pomiędzy danymi użyto testu zależności chi kwadrat., który można stosować już przy liczebności grupy

² Część z prezentowanych w opracowaniu wyników została przedstawiona w ramach prezentacji: Piorunek, M., Grzywacz M., Ignatzi H. Lenkowski M., *Der graue Markt Pflege – Ergebnisse einer Umfrageforschung von polnischen 24-h-Betreuer*innen* na 14. Forum Forschung – Entwicklung – Transfer w Norymberdze 20.01.2022 oraz w tekście artykułu autorskiego zatytułowanego *Praca poza granicami kraju w doświadczeniach edukacyjno-zawodowych jednostki (na przykładzie polskich całodobowych opiekunek/opiekunów osób starszych w Niemczech)*. *Wybrane wyniki badań sondażowych*. Edukacja Międzykulturowa 2023, 1(20).

równiej 5 osób (<https://www.biostathandbook.com/small.html>). W przeprowadzonych badaniach wszystkie grupy przekroczyły ten wynik. Dodatkowo przy małych liczebnościach (np. wśród mężczyzn) wyniki testu chi kwadrat zostały porównane z dokładnym testem Fischera tam, gdzie zaistniała taka możliwość (poprawka dla testu chi-kwadrat przy małych liczebnościach i tablach 2x2), a jego wyniki potwierdziły te uzyskane testem chi kwadrat. W przypadku pytań wielokrotnego wyboru (gdzie powstawały zmienne zależne) do porównania wyników wybrano z-test z poprawką Bonferroniego.

Ograniczeniem proponowanych badań jest niewątpliwie zarówno wielkość próby, znaczna przewaga liczebności badanych kobiet w stosunku do mężczyzn (co wynika ze znacznej feminizacji tego sektora usług) oraz terytorialne ograniczenie doboru próby (głównie pochodzącej z zachodniej Polski), co nie podważa jakości proponowanych weryfikacji, nakazuje jednak dalece idącą ostrożność w zakresie uogólniania ich wyników.

Wyniki badań sondażowych

1. Charakterystyka próby badawczej

Pracę opiekunek seniorów w ich rodzinach zdecydowanie częściej podejmują kobiety, co znalazło swoje odzwierciedlenie w rozkładzie płci osób biorących udział w sondażu. Wśród badanych dominowały kobiety, stanowiące niemal 92% respondentów. Zdecydowaną większość ankietowanych stanowiły osoby powyżej 40 roku życia, najczęściej w przedziale wiekowym między 51 a 60 rokiem życia (40,3%), nie było zaś w ogóle osób młodych, poniżej 30 roku życia. Pracę opiekunów osób starszych podejmują zatem przede wszystkim osoby, dla których nie jest to pierwsza ani jedyna do tej pory praca zarobkowa. Są to też osoby o różnym statusie rodzinnym. Zaznacza się przewaga tych, które aktualnie tworzą lub wcześniej tworzyły sformalizowane związki (łącznie – 74,8% badanych, a ponad $\frac{3}{4}$ z nich posiada dzieci, najczęściej co najmniej pełnoletnie, często starsze, od wielu lat usamodzielnione. Co dziesiąte z dzieci respondentów jest zaś w wieku nastoletnim.

Ankietowani reprezentują wszystkie środowiska zamieszkania, są w tej grupie osoby pochodzące z miast powyżej 100 tys. mieszkańców (28,6% badanych), miast powyżej 30 tys. do 100 tys. mieszkańców (24,4%), miast do 30 tys. (25,2%) oraz wsi (21%).

2. Edukacyjno-zawodowe doświadczenia badanych

Ponad połowa badanych (52%) posiada wykształcenie średnie, ukończyła różne licea i technika. Niemal czwarta część badanych ukończyła zasadniczą szkołę zawodową lub posiada wykształcenie podstawowe. Z kolei 22,7% ankietowanych stanowią osoby z wyższym wykształceniem licencjackim lub magisterskim.

Badani są bardzo zróżnicowani nie tylko ze względu na poziom wykształcenia, ale także profil kończącej edukacji.

Wśród osób o wykształceniu zasadniczym zawodowym dominują dwie grupy zawodowe: sprzedawcy i krawcowe/szwaczki.

W grupie osób ze średnim wykształceniem dominują absolwenci liceów ogólnokształcących (25,8 %) oraz liceów ekonomicznych (11,3%).

Bardzo zróżnicowane jest także formalne przygotowanie zawodowe na poziomie licencjackim lub magisterskim, które deklarują badani. Ze względu na duże rozproszenie danych grupy absolwentów poszczególnych kierunków są niewielkie, zaznacza się pewna przewaga absolwentów kierunków pedagogicznych.

Mimo znacznego zróżnicowania formalnego przygotowania zawodowego badanych, zarówno w kontekście jego poziomu, jak i dziedziny, daje się zauważyć, że wskazywane zawody stosunkowo często należą do niżej gratyfikowanych, niezbyt prestiżowych profesji, np. sprzedawców, pracowników fizycznych oraz pracowników administracyjno-biurowych.

Ankietowani wskazują także na różne formy pozaszkolnych aktywności edukacyjnych podejmowanych na różnych etapach życia (kursy, szkolenia, warsztaty doszkalające). Co istotne w kontekście realizowanej pracy opiekuńczej, to fakt, że co piąta z nich poszerzała w ich ramach zakres kompetencji potrzebnych w kontaktach z podopiecznymi (kursy z zakresu opieki nad osobami starszymi czy chorymi). Znaczna grupa ukończyła też kursy opiekuna medycznego lub kursy pierwszej pomocy medycznej. Piąta część badanych wskazuje ogólnie na szkolenia zawodowe, a 9,2% na ukończone kursy językowe.

Pracę opiekuna osób starszych wykonują osoby o bardzo zróżnicowanych doświadczeniach zawodowych poprzedzających podjęcie tej pracy. Można postawić hipotezę, że są to zapewne osoby, których dotychczasowe doświadczenie zawodowe bądź nie było dla nich satysfakcjonujące w różnych wymiarach (np. finansowym, relacyjnym, w zakresie budowania poczucia sensu aktywności zawodowej czy poczucia własnej wartości), bądź ciągłość ich biografii zawodowej była z różnych powodów przerwana, bądź znajdują się w fazie wygaszania regularnej aktywności zawodowej i szukają możliwości jej przedłużenia. Hipotezę tę potwierdza ogląd danych jakościowych pozyskanych w ramach odpowiedzi

udzielonych na pytanie otwarte o przebieg dotychczasowej drogi zawodowej badanych. Wprawdzie uzyskane informacje nie upoważniają do wskazania dominującego wzorca kariery zawodowej, która stała się udziałem badanych, można jednak wyciągnąć ostrożny wniosek, że stosunkowo często były to kariery wielokrotnych prób (Super 1990) przeplatane zróżnicowanymi okresami pozostawania poza rynkiem pracy. Tym bardziej, że niemal połowa badanych odnotowała w przebiegu dotychczasowej drogi zawodowej epizody, nawet długotrwałego bezrobocia.

Przyglądając się karierom badanych, odnajdziemy wśród nich także wzorce karier sekwencyjnych (Piorunek 2009, 2016), w ramach których badani podejmowali aktywność zawodową w kilku etapach, z których każdy odznaczał się zaangażowaniem w określoną profesję, a następnie wycofaniem z niej inicjowanym zarówno przez nich samych, jak i przez osoby trzecie czy mającym swoje źródła w uwarunkowaniach strukturalnych. Badanie przy pomocy omawianego kwestionariusza ankiety nie pozwala na wyciągnięcie wniosków o poziomie satysfakcji badanych uzyskiwanej z pracy na każdym z tych etapów. W badanej grupie dostrzeżemy też przykłady karier linearnych (Piorunek 2009), najczęściej z wzorcem mobilności horyzontalnej (zmiana miejsc pracy, zakresu obowiązków, bez widocznego awansu zawodowego).

Co drugi badany w swojej dotychczasowej karierze nie pracował w sektorze zawodów pomocowych (52,9% badanych). Z kolei niemal 1/5 badanych wskazuje na zróżnicowany zakres doświadczeń związanych z opieką nad osobami starszymi w rodzinach polskich, mniej liczne grupy respondentów przywołują swoje umiejętności nabyte w tym zakresie za granicą czy w systemie opieki instytucjonalnej. Co trzeci ankietowany pracuje w charakterze opiekunki/opiekuna w niemieckich rodzinach 4–7 lat, ponad czwarta część badanych ma staż 8–11-letni, a nieco częściej niż co dziesiąty z badanych opiekunów zajmuje się tą pracą od 12 do 15 lat. Są to więc osoby mające w tej pracy znaczne doświadczenie, nawet jeśli pierwotnie nie zamierzały realizować takiego scenariusza kariery, to jednak dla wielu z nich obecnie podejmowana praca stanowi centrum aktywności w długiej perspektywie czasowej.

3. Motywacje podejmowania pracy opiekuńczej, jej percepcja i oceny

W pytaniu wielokrotnego wyboru ankietowani wskazywali maksymalnie trzy powody podjęcia przez siebie pracy w charakterze opiekunek/opiekunów osób starszych w Niemczech.

Badani najczęściej wskazywali następujące motywacje tych decyzji:

- chciałam sobie dorobić i poprawić swoją sytuację finansową – 31,9%
- miałam już trochę doświadczeń w kontaktach o osobami starszymi we własnej rodzinie i otoczeniu, umiałam się nimi zajmować – 31,1%
- znałam trochę język niemiecki i postanowiłam to wykorzystać – 26,1%
- chciałam pomagać ludziom, opiekować się nimi – 25,2%
- znajoma mi opowiadała o tej pracy i postanowiłam spróbować – 19,3%
- nie mogłam znaleźć żadnej innej pracy w kraju – 15,1%
- wszyscy zawsze mówili, że się do takiej pracy nadają – 12,6%

Zwraca uwagę przede wszystkim motywacja finansowa oraz możliwości wykorzystania swoich dotychczasowych doświadczeń i kompetencji w ramach podejmowanego zatrudnienia.

Stosunkowo nieliczne (kilkuprocentowe) grupy badanych przyznawały, że ich decyzje o pracy w tym charakterze były efektem przypadku, nieplanowanego zapoznania się z ogłoszeniem w prasie, przelotnej informacji pochodzącej z najbliższego otoczenia, część zawodowo pracowała z osobami starszymi i była to naturalna konsekwencja ich dotychczasowej drogi zawodowej, inni wskazywali na dużą ilość wolnego czasu do zagospodarowania (na tę zaletę wskazywało istotnie więcej osób między 31 a 40 rokiem życia niż wśród osób starszych; Chi-kwadrat = 12,215, df-3; istotność 0,007) czy chęć wyjazdu za granicę jako motyw podjęcia zatrudnienia.

Praca całodobowego opiekuna osób starszych jest zatem dla badanych wyborem podyktowanym preferencjami zawodowymi, dotychczasowymi doświadczeniami czy w dalszej kolejności motywacją prospołeczną. Podobna liczba badanych fokusowała się na motywie finansowym, nie zawsze dokonując autooceny swoich kompetencji istotnych z punktu widzenia podejmowanego zatrudnienia.

Same powody podejmowania określonych decyzji zawodowych nie przesądzą jednak o ich trafności czy poziomie satysfakcji zawodowej, zwłaszcza że ta jest ewaluowana najczęściej w zróżnicowany, ambiwalentny sposób.

Dla niemal piątej części respondentów swobodne skojarzenia, syntetyczne deskrypcje związane z wykonywaną pracą są wyłącznie pozytywne, a dla prawie co dziesiątego ankietowanego wyłącznie negatywne. Największa grupa badanych uznała ją za trudną, ciężką (26,9% pytanych), wymagającą cierpliwości (23,5%) oraz wymagającą empatii (21,8%). Równie duża grupa – 21,8% badanych uznała ją za satysfakcjonującą, a 19,3% respondentów podkreślało, że dzięki tej pracy pomagają ludziom, są wsparciem dla starszych (17,6%), praca jest odpowiedzialna (18,5%), wymagająca (16,8%; osoby w wieku pomiędzy 41 a 50 rokiem życia istotnie częściej postrzegają tę pracę jako wymagającą niż

osoby powyżej 60 roku życia; Chi-kwadrat = 11,186, df-3; istotność 0,011), rozwinęła badanych i wiele ich nauczyła (12,6%).

Podjęcie decyzji dotyczących pracy to zawsze proces, w którym bierze się pod uwagę szereg czynników, określających warunki brzegowe dokonywanych wyborów. Badani podejmujący pracę opiekuna osób starszych za granicą byli w ponad 70% przypadków zdecydowani na wyjazd do konkretnego kraju, do Niemiec, przede wszystkim z powodu znajomości języka i relatywnej bliskości miejsca przyszłej pracy do Polski. Przy tym to kobiety były częściej zdecydowane na wyjazd do pracy do Niemiec, a mężczyźni podkreślali, że jest im obojętne do jakiego państwa pojedą (Chi kwadrat = 10,595, df-1; istotność 0,001).

Subiektywna ocena stopnia trudności podejmowania decyzji o pracy opiekunki/opiekuna osób starszych za granicą wskazuje, że dla ponad 40% respondentów (44,5%) decyzja ta była raczej lub zdecydowanie trudna. Dla mężczyzn decyzja o wyjeździe do pracy istotnie częściej niż dla kobiet była decyzją bardzo łatwą (Chi-kwadrat = 11,202, df-1; istotność 0,024).

Dla ponad 45% badanych decyzja o podjęciu pracy opiekunki/opiekuna była decyzją podjętą samodzielnie, bez niczyjego wsparcia. Dla co piątego badanego wsparcie to stanowiły osoby już zatrudnione w charakterze opiekunek/opiekunów, które przekazywały swoje pozytywne doświadczenia z tą pracą związane, a dla co dziesiątego – znajomi i przyjaciele, którzy do tej pracy zachęcali. Nieco ponad 15% badanych podejmowało decyzję o przyszłej pracy przede wszystkim przy pomocy członków rodziny. Pomoc instytucji doradztwa zawodowego czy pośrednictwa pracy była wskazywana zaledwie incydentalnie.

Wykonywana praca była przez badanych bilansowana w kontekście zysków vs strat, jakich przysporzyła.

Wśród zysków dominowało ogólnie przywoływane doświadczenie (23,5%). Badani wskazywali także na pozyskanie nowych przyjaciół i znajomych (22,7%), poprawę własnej sytuacji materialnej (20,2%). Co dziesiąty badany doceniał podwyższenie kompetencji językowych, w równym stopniu (po 8,4% badanych) było dla nich ważne poznanie nowych miejsc, jak i zmiana sposobu postrzegania życia i śmierci. Dla badanych było także ważne uzyskanie przeświadczenia o byciu potrzebnym oraz podniesienie poziomu samooceny.

Do kategorii strat badani zaliczyli przede wszystkim czas, który potencjalnie mogli spędzić z rodziną i rozluźnienie więzi z jej członkami (30,2%), utracone (lub rozluźnione) relacje z przyjaciółmi i znajomymi (9,2%; dotyczyło to istotnie częściej osób młodszych między 31-40 rokiem życia niż starszych powyżej

60 lat (Chi-kwadrat = 9,282, df-3; istotność 0,026) oraz pozbawienie się bezpośredniego uczestnictwa w życiu dorastających dzieci i wnucząt (9,2%) lub po prostu część swojego życia (6,7%).

W pytaniach otwartych, w których badani samodzielnie formułowali wypowiedzi odnośnie tego, co zyskali vs stracili dzięki tej pracy, zmienną różnicującą okazała się ich płeć, choć liczba udzielonych w tych wypadkach odpowiedzi była niewielka, co każe traktować uzyskane dane statystyczne z dużą dozą ostrożności. Otóż:

- istotnie więcej mężczyzn niż kobiet uważa, że dzięki tej pracy zyskali źródło dochodu (Chi-kwadrat = 5,929, df-1; istotność 0,015),
- istotnie więcej mężczyzn niż kobiet uważa, że dzięki tej pracy stracili zdrowie (Chi-kwadrat = 10,551, df-1; istotność 0,001),
- istotnie więcej mężczyzn niż kobiet uważa, że dzięki temu zatrudnieniu stracili chęć do dalszej pracy (Chi-kwadrat = 12,215, df-1; istotność 0,000).

Ankietowani wskazywali, że brakowało im w toku realizowanych obowiązków przede wszystkim kontaktu z rodziną (ponad 70% badanych) i przyjaciółmi (niemal co piąty badany). Doskwierał im też brak wystarczającej znajomości języka niemieckiego (ponad 17% badanych). Za najtrudniejsze w tej pracy opiekunki/opiekunowie uznawali nie tylko rozłąkę z bliskimi, ale też stałe obcowanie z cierpieniem i śmiercią. To trudny emocjonalnie element tej pracy, do którego zresztą badani nie czują się przygotowani i w tym obszarze zgłaszają też zapotrzebowanie na wsparcie i edukacyjny rozwój kompetencji.

Z kolei za szczególnie cenne w swojej pracy ankietowani uznawali wdzięczność podopiecznych, na co wskazywało prawie 40% z nich, a niemal tyle samo podnosiło wagę allocentrycznego wymiaru swojej pracy – możliwość pomagania innym i bycia potrzebnym.

Doświadczenia i dokonywane oceny pracy w charakterze opiekunki/opiekuna są (co nie stanowi zaskoczenia) niejednolite. Respondenci z jednej strony podejmują tę pracę kierując się motywacją finansową, z drugiej zaś dzięki niej zyskują poczucie użyteczności i podnoszą swoją samoocenę, mają też motywacje prospołeczne oraz związane z zaspakajaniem potrzeb relacyjnych. Doceniają rozwijanie w jej trakcie kompetencji emocjonalno-społecznych, ale także pewna ich część deklaruje pogłębianie refleksji o charakterze intrapsychicznym.

Praca całodobowej opiekunki/opiekuna osób starszych to zajęcie obciążające psychicznie i fizycznie, w przypadku zaś pracy za granicą narażające na rozłąkę z rodziną, ale jej podejmowanie w tych warunkach stwarza szanse uzyskiwania satysfakcjonujących gratyfikacji materialnych. Pod warunkiem jednak,

że jest podejmowana poza granicami kraju, podobnie jak ta świadczona na terenie Polski przez osoby zza wschodniej granicy. Mimo znacznego zapotrzebowania na tego typu usługi rozwiązania dotyczące 24-godzinnej opieki nad osobami starszymi w ich środowisku rodzinnym nie mają charakteru systemowego, a opiekunów/opiekunek stale brakuje.

4. Nastawienie do wybranych aspektów pracy w charakterze opiekunki/opiekuna

W następnej kolejności poproszono ankietowanych o ustosunkowanie się w pięciopunktowej skali (*zdecydowanie się zgadzam, raczej się zgadzam, trudno powiedzieć, raczej się nie zgadzam i zdecydowanie się nie zgadzam*) do dwudziestu dwóch stwierdzeń, które odzwierciedlały trzy kategorie opisu specyfiki pracy opiekunów osób starszych. Znalazły się wśród nich następujące kategorie:

1. ocena wpływu pracy na życie badanych,
2. nastawienie do pracy opiekunki/opiekuna,
3. stosunek do osób starszych.

Dodatkowo dopytano badanych o ich ustosunkowanie się do stwierdzeń dotyczących kształtu systemu opieki czy roli w podejmowanej aktywności zawodowej wiary i religii.

Dla większości pytań (dotyczy to także pozostałych dwóch kategorii) przyjęto punktację: zdecydowanie się zgadzam = 1, raczej się zgadzam = 2, trudno powiedzieć = 3, raczej się nie zgadzam = 4, zdecydowanie się nie zgadzam = 5; w niektórych przypadkach zastosowano notację odwróconą.

W kategorii 1. znalazły się następujące stwierdzenia, do których mieli się ustosunkować badani: praca opiekunki/opiekuna to ważny etap w moim życiu zawodowym; ta praca to tylko sposób na zarobkowanie, nic więcej; praca opiekunki/opiekuna osób starszych dała mi bardzo wiele; zyskałam (-em) wiele umiejętności, przemyśleń, emocji ważnych w życiu człowieka; nauczyłam (-em) się dzięki tej pracy akceptować różnych ludzi i radzić sobie z emocjami; dzięki tej pracy stałam (-em) się lepszym człowiekiem; pracę opiekunki/opiekuna osób starszych można wykonywać tylko doraźnie, to nie jest sposób na karierę zawodową; w tej pracy stale czuję się niedoceniana (-ny); ta praca uczy pokory wobec przemijania i kruchości ludzkiego życia; praca opiekunki/opiekuna osób starszych to raczej wyraz braku wyboru niż świadomy wybór zawodowy; ta praca to przede wszystkim sposób na przyzwoite zarobki. Średnia punktacja dla kategorii ocena wpływu pracy na życie badanych wynosi 37,72 (min.17,00, maks. 50,0; mediana 39,00; odchylenie standardowe: 6,203).

Badani dostrzegają zatem stosunkowo duży wpływ wykonywanej pracy na ich życie w różnych obszarach, największa ich liczba (26 osób) szacuje go na poziomie 40–41 punktów na 50.

Jednocześnie, co interesujące, 42% badanych osób traktuje wprawdzie pracę opiekunki/opiekuna jako nowe doświadczenie, ale nie jako etap swojego życia zawodowego, 36,1% jest przeciwnego zdania, a 18,5% nie formuluje w tym względzie stanowiska. Oznacza to, że dla całkiem dużej grupy respondentów ten rodzaj pracy nie jest uwzględniany w puli doświadczeń zawodowych. Zastanawia, jakie są możliwe tłumaczenia tego stanu rzeczy. Być może wynika to faktu, że wcześniejsze doświadczenia zawodowe były całkowicie odmienne od obecnych obowiązków, możemy też hipotetycznie założyć, że to rodzaj pracy niesformalizowanej, nieskojarzonej z żadną konkretną instytucją czy „zakładem pracy”, dodatkowo realizowanej w sytuacji wycofania się lub bycia wypchniętym z rodzimego rynku pracy, co powoduje, że respondenci nie chcą go włączać w trajektorię swojego zawodowego funkcjonowania.

Do kategorii 2. zakwalifikowano trzy stwierdzenia o następującym brzmieniu: praca opiekunki/opiekuna to niewdzięczna, trudna, beznadziejna praca; nigdy nie poleciałabym tej pracy bliskiej mi osobie; ta praca to jawny wyzysk. Średnia punktacja w omawianej kategorii wynosiła 10,74 (min – 0,00, maks. – 15,00; mediana 11,00; odchylenie standardowe: 3,552), co przy przyjętej zasadzie punktacyjnej oznacza, że przeważały w badanej grupie osoby, które się z takimi stwierdzeniami nie zgadzają, a dwadzieścioro badanych zdecydowanie nie zgadza się z żadnym z ww. twierdzeń. Są to zatem osoby, które są do swojej pracy raczej ustosunkowane pozytywnie. Ponad połowa badanych wskazuje, że wiara i religia pomagają im wytrwać w tej pracy, pozostali bądź nie odnoszą się do tej kwestii (27,7% badanych) bądź nie zauważają takiego związku (16% ankietowanych).

W kategorii 3. znalazły się następujące stwierdzenia: opieka nad ludźmi starszymi w ich rodzinach sprawowana przez wynajęte opiekunki to najlepsza forma opieki dla osób w podeszłym wieku; osoby starsze, które nie są samodzielne, powinny dożywać swoich dni w zorganizowanych placówkach opiekuńczych; ludzie starzy są z natury niezyczliwi, kłótlivi, zrzędlivi; ludzie starzy są godni szacunku; ludzie starzy mogą nas wiele nauczyć. Średni wynik dla badanej grupy wyniósł 20,98 (min. 13,00, maks. 25,00; mediana 21,00; odchylenie standardowe: 2,749). Badani są zatem pozytywnie nastawieni do osób starszych, zdecydowanie przeważają ci, którzy akceptują stwierdzenia dotyczące osób starszych i ich domowej opieki nacechowane pozytywnie.

Badani są ponadto w 64,7% zgodni, co do tego, że państwo powinno zapewnić ludziom starszym opiekę, chociaż co piąta osoba nie składa w tym względzie żadnej deklaracji, a co dziesiąta jest przeciwnego zdania. Jeszcze większa grupa osób – 74,8% respondentów jest jednocześnie zdania, że to rodzina powinna zapewnić opiekę osobom starszym i schorowanym, 12,6% badanych nie zajmuje tu stanowiska, a co dziesiąta osoba nie akceptuje takiego zobowiązania rodziny. Można zatem przypuszczać, że badani oczekują systemowych rozwiązań w zakresie opieki nad osobami starszymi, nie zwalniając jednakże rodzin tych osób od udzielania wsparcia i włączania się w sprawowanie opieki. Problem się komplikuje, gdy osoba starsza jest samotna lub pozbawiona realnego kontaktu z rodziną.

Zakończenie

Starzejące się społeczeństwa, w tym polskie, stać będą przed trudnymi problemami opieki nad osobami starszymi. Niewątpliwie rozwiązania systemowe w tym obszarze nie są wystarczające, a można także przypuszczać, że zapotrzebowanie na osoby podejmujące się całodobowej opieki nad seniorami w ich naturalnym środowisku będzie rosło, ponieważ nie wszystkie rodziny będą się decydowały na opiekę instytucjonalną (nawet gdy będzie ona dostępna). Powstaje zatem pytanie o to, jak skutecznie taką opiekę organizować (także w kontekście formalno-prawnym, odnoszącym się do statusu pracowniczego opiekunek/opiekunów), pozyskiwać osoby zainteresowane tą trudną pracą, jakie podmioty powinny w tym obszarze działać? Jak organizować efektywne kształcenie opiekunek/opiekunów? Ten edukacyjny kontekst jest tu nie bez znaczenia, bowiem niewątpliwie opiekunkom/opiekunom potrzeba jest szeroka wiedza z zakresu pielęgniarstwa, dietetyki, opieki, ale także wzmocnienie ich kompetencji społeczno-emocjonalnych oraz szeregu umiejętności związanych z radzeniem sobie w sytuacjach trudnych, wobec cudzego cierpienia, śmierci, w nieprzewidywalnych warunkach codziennego funkcjonowania, wymagających stałej dyspozycyjności.

Sądzę, że nawet jeśli nie znamy jeszcze odpowiedzi na te mnożące się pytania, trzeba je stawiać, ponieważ wypracowywanie skutecznych mechanizmów działania w tym obszarze to proces długotrwały i trudny, wymagający decyzji społeczno-politycznych, gospodarczo-finansowych, organizacyjnych, edukacyjnych. A ich niedostrzeżenie z pewnością nie jest panaceum na te skomplikowane problemy w obszarze pomocy i opieki.

BIBLIOGRAFIA

- Babbie E. (2003), *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Baranowska A. (2017), *Starzenie się społeczeństw europejskiego jako wyzwanie XXI wieku. Casus Polski*, „Opuscula Sociologica”, 4 (22), s. 55–66, doi:10.18276/os.2017.4-04.
- Błądowski, P. (2016), *System wsparcia dla osób starszych w Niemczech*, w: B. Szatur-Jaworska, P. Błądowski (red.), *System wsparcia osób starszych w środowisku zamieszkania. Przegląd sytuacji. Propozycja modelu* (s. 109–131), Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Cieśla A. (2020), *Alternatywne formy zamieszkania osób starszych w Niemczech. Ekspertyza*. <http://namiejscu.org/wp-content/uploads/2020/09/ekspertyza-alternatywne-mieszkalnictwo.pdf>.
- https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Archive:Struktura_ludno%C5%9Bci_i_starzenie_si%C4%99_spo%C5%82eczne%C5%84stwa#Tendencje_dotycz.C4.85ce_starzenia_si.C4.99_spo.C5.82eczne.C5.84stwa_w_UE-27_w_przesz.C5.82o.C5.9Bci_i_w_przysz.C5.82o.C5.9Bci (data dostępu: 5.02.2023).
- <https://www.bankier.pl/wiadomosc/Niemieckie-spolescenstwo-sie-starzeje-Rekordowaliczba-osob-w-grupie-wiekowej-100-8374460.html> (data dostępu: 7.02.2023)
- <https://www.biostathandbook.com/small.html> (data dostępu: 17.01.2023).
- Janowski M., Pokajewicz M. (2020), *Alternatywne formy zamieszkiwania osób starszych*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Poznańskiej. Architektura. Urbanistyka. Architektura Wnętrz”, 2, s. 121–142, doi:10.21008/j.2658-2619.2020.2.8.
- Katwa D. (2014), *Emanzipatorische Dimension der Migrationserfahrung. Fallstudien von Polinnen im deutschen Haushaltssektor*, w: Praszalowicz, D. Sosna-Schubert, A. (red.), *Deutsche und polnische Migrationserfahrungen. Vergangenheit und Gegenwart*, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang Edition, s. 299–314.
- Metz-Göckel S., Müntz S., Katwa D. (2009), *Migration als Ressource: Zur Pendelmigration polnischer Frauen in Privathaushalte der Bundesrepublik*, Openladen: Verlag Barbara Budrich
- Okólski M. (2010), *Wyzwania demograficzne Europy i Polski*, „Studia Socjologiczne, 4 (199)”, s. 37–78.
- Piorunek M. (2009), *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Piorunek, M. (2016), *Biographical Career Patterns: Differentiations and Emergence. Fields of Empirical Exploration*, w: Guichard J., Drabik-Podgórna V., Podgórnny M. (red.) *Counselling and Dialogue for Sustainable Human Development*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 75–91.
- Piorunek M., Grzywacz M., Ignatzi H., Lenkowski M. (2022), *Der graue Markt Pflege – Ergebnisse einer Umfrageforschung von polnischen 24-h-Betreuer*innen*. Niepublikowana prezentacja na 14. Forum Forschung – Entwicklung – Transfer w Norymberdze 20.01.2022.
- Piorunek M. (2023), *Praca poza granicami kraju w doświadczeniach edukacyjno-zawodowych jednostki (na przykładzie polskich całodobowych opiekunek/opiekunów osób starszych w Niemczech)*. *Wybrane wyniki badań sondażowych*, „Edukacja Międzykulturowa”, 1 (20).
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- Smart R., Peterson C. (1997), *Super's career stages and the decision to change careers*, „Journal of Vocational Behavior”, 51, s. 358–374.
- Städtler-Mach B., Ignatzi H. (red.) (2020), *Grauer Markt Pflege. 24-Stunden-Unterstützung durch osteuropäische Betreuungskräfte*, Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Super D.E. (1994), *A life Span, Life Space. Perspective on Convergence*, w: M.L. Savickas, R.W. Lent (red.), *Convergence in Career Development Theories: Implication for Science and Practice* (s. 63–74), Palo Alto, California: CPP BOOKS.
- Super D.E. (1984), *Career and Life Development*, w: D. Brown, L. Brooks (red.), *Career Choice and Development* (s. 192–234), San Francisco, Washington, London: Jossey-Bass Publishers.
- Super D.E. (1990), *A life-span, life-space approach to career development*, w: D. Brown, L. Brooks (red.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (s. 197–261), San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Tigges W., Gomola M. (2013), *Wstydliwie przemilczana prawda o opiece nad osobami starszymi*, Wiedeń: Verlag-Ideenmanufaktur .
- Tracz-Dral J.(2018), *Starzenie się ludności w Unii Europejskiej – stan oceny i prognoza*, Warszawa: Kancelaria Senatu.

STRESZCZENIE

Starzenie się społeczeństw europejskich jest wyzwaniem ekonomicznym i społecznym. Jako szczególne wyzwanie systemowe jawi się także organizacja opieki nad niesamodzielnymi osobami starszymi. Jedną z form wspierania osób starszych i ich rodzin jest całodobowa opieka nad seniorami w środowisku rodzinnym, świadczona przez zewnętrzne opiekunki/opiekunów. W Niemczech – jednym ze społeczeństw ze szczególnie dużą liczbą seniorów – często pracę tę podejmują osoby z Polski. Kim są polskie opiekunki/opiekunowie osób starszych w tym kraju? Jakimi kierują się motywacjami, jak swoją pracę postrzegają, jakie mają do niej nastawienie? To pytania, na które poszukiwano odpowiedzi w polsko-niemieckich badaniach sondażowych prowadzonych na grupie opiekunek/opiekunów. Rosnący rynek pracy dla tych osób nie jest do końca formalnie uregulowany. Osoby podejmujące się tej trudnej i obciążającej emocjonalnie i fizycznie pracy, powinny być zarówno edukowane, jak i wspierane w radzeniu sobie z opieką nad seniorami z licznymi chorobami, z demencją i niepełnosprawnościami. To kolejne wyzwanie stojące przed społeczeństwami, w których opieka w rodzinie seniora jest tylko jednym z rozwiązań.

SŁOWA KLUCZOWE: starość, opieka, rodzina, opiekunki/opiekunowie

SUMMARY

The aging of European societies is an economic and social challenge. Organizing care for dependent elderly people also appears to be a particular systemic challenge. One form of support the elderly and their families can get is employing non-familial carers to provide round-the-clock care for seniors in family environments. In Germany, where the elderly population is particularly large, this work is often undertaken by individuals from Poland. What are the Polish carers of the elderly in Germany? What are their motivations, how do they perceive their work, what are their attitudes towards it? Answers to these questions were sought in a Polish-German survey conducted among a group of male and female carers. The growing labor market for this occupational group remains partly unregulated. Individuals taking on this difficult and emotionally and physically taxing work should be both supported and trained on how to manage care for the elderly with multiple conditions, dementia, and disabilities. This presents another challenge for the societies where providing care for older persons living with their families is one of possible solutions.

KEYWORDS: old age, care, family, carers

MAGDALENA PIORUNEK – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 20.10.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.12.2023

Wierzę, więc się nie lękam? – o roli religijności i duchowości w związku z lękiem przed COVID-19

I believe, so I am not afraid? – about the role of religiosity and spirituality in relation to the anxiety of COVID-19

DOI 10.25951/12972

Wstęp

Sytuacja społeczna i psychologiczna, w jakiej znalazły się społeczeństwa w związku z pandemią COVID-19, sprowokowała do poszukiwania sposobów radzenia sobie w stresującej sytuacji, wsparcia zasobów, którymi dysponuje jednostka, czy wzmocnienia siły psychicznej, by przeciwdziałać negatywnym skutkom zagrożeń.

W związku z wprowadzeniem definicji zdrowia, nawiązującej do dobrostanu jednostki, w psychologii zdrowia i psychologii pozytywnej zaczęły być brane pod uwagę konstrukty takie jak religijność i duchowość (np. wiążące się z nimi postawy), wykazujące korzystne lub niekorzystne wpływy i związki ze zdrowiem człowieka w aspekcie zarówno fizycznym, jak i psychicznym oraz społecznym. Początkowo hipotetyczne domysły i przypuszczenia zostały potwierdzone przez szereg badań psychologicznych, które ukazały, że czynniki religijno-duchowe mają związek ze zdrowiem człowieka (Surzykiewicz 2015). U badanych z wyższym poziomem religijności odnotowywano niższy wskaźnik zapadalności na zaburzenia odżywiania, zaburzenia osobowości czy depresję (Woźniak 2012). Wiązało się to również z optymizmem i pozytywną orientacją życiową (Ogińska-Bulik 2014).

Pojawianie się pojęć religijności i duchowości we współczesnych badaniach oraz rozważaniach psychologicznych wynika z ich związków ze strukturą osobowości człowieka, jego emocjonalnością, zachowaniami, spostrzeganiem otaczającego świata oraz ogólnego funkcjonowania poznawczego (Hill i in. 2000). Tak więc duchowość człowieka zaczyna wybrzmiewać jako konstrukt, który na stałe zadomowił się w badaniach psychologicznych a który dotyka wielu, jak nie wszystkich, aspektów ży-

cia człowieka. Pojęć „duchowość” i „religijność” nie można uznać za tożsame i jednoznaczne. Badacze różnie podchodzą do nadrzędności tych pojęć – jedni twierdzą, że religijność w swoim zakresie jest szersza od duchowości, inni zaś – że to właśnie duchowość posiada nadrzędny status względem pojęcia religijności (Jarosz 2010). Oba te pojęcia stanowią złożone i wielowymiarowe konstrukty. Są częściowo ze sobą powiązane i wyraźnie na siebie zachodzą, łączą się, ale nie można ich uznawać za synonimiczne (Krok 2012).

Religijność

Wierzenia i przekonania religijne są immanentnym elementem towarzyszącym gatunkowi ludzkiemu od zarania dziejów i mimo, że podlegają zmianom w zależności od kultury, pokolenia, tradycji czy obszaru zamieszkania, to łączy je wiara, posłuszeństwo i oddawanie czci istocie, którą uznaje się za potężniejszą i większą od człowieka (Myśliwiec 2009).

Samo pojęcie religia ma wiele definicji, które sprowadzają ją do zbioru prawd, przekonań i zasad regulujących relację między człowiekiem a Bogiem (Besta i Błażek 2012). Istota wiary obejmuje uzależnienie życia jednostki od ponadludzkiej potęgi, które wyraża się w myślach, uczuciach, woli i postępowaniu człowieka (Kulesz 2013). Przeżywanie religii ma charakter osobisty, znajdujący zewnętrzną ekspresję w kulcie religijnym, instytucjach, w moralnym postępowaniu, a także w czynnościach regulujących indywidualny stosunek do Boga, między innymi poprzez akt modlitwy (Pastuszka 1964).

Religijność natomiast oznacza indywidualne przeżywanie, dostosowywanie i subiektywne ustosunkowanie się osoby do zbioru prawd i przekonań, przy zaangażowaniu całej osobowości człowieka. Obejmuje myślenie, zachowanie oraz emocjonalność osoby (Kuczkowski 1998). Na religijność człowieka składają się osobiste przeżycia religijne stanowiące poznawcze odniesienia podmiotu (człowieka) do przedmiotu (Absolutu).

Przeżycie religijne nie jest jednorazowym, krótkotrwałym odczuciem, lecz składa się na nie szereg doznań i doświadczeń skoncentrowanych wokół przedmiotu religijnego, osadzonych dogłębnie w psychice i przebiegających przy zachowaniu jednostkowych cech osoby (Prężyna 1981). Religijność tworzą trzy główne komponenty: element poznawczy (czyli przekonanie o istnieniu Boga, wiara), uczucie (przeżycie spotkania z Absolutem, konfrontacja własnej ograniczoności z bezkresem Istoty Wyższej) oraz działanie (wyrażone w praktykach religijnych i przestrzeganiu zasad, ale również w uznawaniu Boga za wartość, która wyznacza kierunek

osobistych działań i zachowań). Wyróżnione komponenty religijności: poznawczy, emocjonalny i behawioralny są analogiczne do głównych elementów wchodzących w skład postaw (Śliwak i Bartczuk 2011). Z tego też powodu religijność można rozpatrywać pod kątem postawy oraz badać i analizować jej intensywność, czyli poziom i zakres zaangażowania jednostki wobec przedmiotu postawy religijnej.

Postawa religijności, podobnie zresztą jak każdy inny rodzaj postawy, charakteryzuje się względną stałością reakcji, wyrażającą się poprzez gotowość do pozytywnych lub negatywnych zachowań, odczuć i myśli względem jej przedmiotu. Aby jednak tę pewną stałość osiągnąć, postawa musi zostać najpierw ukształtowana. Nadawanie jej kształtu odbywa się dzięki czynnikom wewnętrznym, ale również wpływają na nią stymulatory ze środowiska zewnętrznego o charakterze społecznym, kulturowym czy ekonomicznym (Kulesz 2013).

W kontekście założeń artykułu ważnym jest przywołanie motywów, które towarzyszą wierze, a dopełniają konstrukt, jakim jest religijność. Motywy stanowią uzasadnienie przyjętych hipotez, a wśród nich świadomość własnej ograniczoności – wiara i religijność jako nadzieja i szansa na akceptację własnej przemijalności; lęk przed śmiercią i inne egzystencjalne niepokoje człowieka – religia jako mechanizm obronny minimalizujący lęk przed śmiercią, dający odpowiedź na pytanie o sens życia i ziemskiego cierpienia, nadzieja na życie w świecie transcendentnym; motyw hubrystyczny, tworzenie tożsamości – religijność jako czynnik budujący samoocenę i poczucie bycia ważnym; motyw poznawczy, jako potrzeba poczucia sensu życia – religijność jako struktura nadająca sens życiu, cierpieniu i śmierci, jako wyjaśnienie tajemnicy egzystencji, szansa na odkrycie głębszego porządku w codziennych wydarzeniach i nadzieja na spotkanie z Absolutem.

Podobnie tożsame z założeniami artykułu są funkcje religijności określone przez J. Kozielskiego, które można odnosić do doświadczeń, wobec których staje człowiek (Kulesza 2013), są to:

- sens życia – w tym aspekcie religijność zaspokaja ludzką potrzebę transcendencji, która daje poczucie sensu istnienia świata i życia człowieka;
- system wartości – to religijność utrwała i stabilizuje wartości moralne jednostki, wyznacza kierunek dążeń i zachowań zgodnych z zasadami wiary;
- bezpieczeństwo i zaufanie – nadaje przekonanie o istnieniu po śmierci w świecie transcendentnym, co skutkuje budowaniem równowagi psychicznej i zaufaniem do nieznanego przyszłości;
- autoidentyfikacja – religia pozwala na samookreślenie, zrozumienie siebie i odnalezienie własnego miejsca w świecie społecznym oraz we wszechświecie;

- identyfikacja z grupą – dzięki religijnej wspólnotie grupowej spełniona jest potrzeba komunikacji społecznej i przynależności;
- autopsychoterapeutyczna – religia dzięki nadawaniu sensu życiu ludzkiemu powoduje redukcję napięć.

Duchowość

Istnieje wiele definicji pojęcia duchowości, jednak niezależnie od ich dokładnej treści wszystkie są zgodne co do tego, iż duchowość obejmuje i przenika wszystkie obszary ludzkiego istnienia (Hart 1994; Wiseman 2007; Wagner i Malony 2006). Integruje życie, relacje, osobowość i rozwój człowieka (Shannon 2000; Kapała 2017). Wiąże się z poszukiwaniem sensu i szerszego znaczenia życia oraz wyższych wartości, celu ludzkiej egzystencji i ustosunkowania do perspektywy ostateczności, wychodzeniem poza empiryczne i mierzalne „ja” (Skrzypińska 2012, 2014; Straś-Romanowska 1992).

Duchowość odgrywa również bardzo istotną rolę w procesie zaspokajania podstawowych potrzeb, m.in.: bezpieczeństwa, przynależności, sensu życia, samorealizacji oraz wielu potrzeb emocjonalnych i poznawczych (Skrzypińska 2008). W jakości praktyk i wierzeń duchowych upatruje się jednostkowy sukces, poczucie dobrostanu, subiektywnie ocenianą jakość życia i zdrowia w aspekcie zarówno fizycznym, jak i psychicznym (Kapała 2017).

Duchową tożsamość posiada każdy człowiek, a bezpośrednim przejawem jej istnienia jest między innymi poszukiwanie własnego miejsca w świecie, osobistej drogi życiowej, dążenie do samorealizacji czy do odnalezienia sfery sacrum (bądź profanum) w swoim istnieniu (Skrzypińska 2014, 2015). Rozwój i poszukiwanie własnej tożsamości duchowej dotyczy zarówno osób wierzących, jak i niewierzących, gdyż może dokonywać się na wiele sposobów. Wśród nich mogą być próby odnalezienia siły wyższej, realizowanie moralnych wartości, relacje międzyludzkie, generowanie i odbieranie twórczości. Tożsamość duchowa odnosi się do płaszczyzny zarówno indywidualnej (ocena własnego życia duchowego), jak i społecznej (formułowanie opinii w nawiązaniu do grupy, np. religijnej, w której jednostka uczestniczy).

Zgodnie z definicją Piedmonta, będącą podstawą kwestionariusza użytego w badaniu, transcendencja duchowa to „zdolność jednostek do wyjścia poza ich bezpośrednie poczucie czasu i miejsca oraz do widzenia życia z szerszej, bardziej obiektywnej perspektywy” (Piedmont 1999, s. 988). Duchowość zyskała miano wymiaru indywidualnego, ponieważ nawiązuje w swojej ideologii

do osobistego wykraczania poza swoje materialne „ja” i odkrywania głębszego znaczenia życia. Duchowość wzbudza dodatnie emocje, budzi pozytywne skojarzenia związane z rozwojem ludzkiego potencjału (Heszen-Niejodek 2003), postrzegana jest przez pryzmat najwyższej wartości w życiu, nadającej mu sens, odnoszącej się do doświadczania istnienia siły wyższej i bezpośrednio wpływającej na system moralny jednostki, jej decyzje, wybory i zachowania (Jarosz 2010; Krok 2009).

Istnieje w psychologii pogląd, który akcentuje i wyjaśnia zasadność uznania duchowości za szóstą dymensję osobowości człowieka (MacDonald 2000; Skrzypińska 2015). W nawiązaniu do osobowości duchowość pełni bazową funkcję w rozwoju tożsamości (a więc i osobowości), ponieważ jest czynnikiem współodpowiedzialnym za spójność ludzkiego zachowania (MacDonald 2009) i kluczowym elementem w procesie autoidentyfikacji.

Religijność a duchowość

Pojęcie duchowości i religijności nie są tożsame i jednoznaczne oraz istnieją różnice w postrzeganiu nadrzędności/podrzędności obu zjawisk, sposobu praktykowania i ich doświadczania (Jarosz 2010; Krok 2012).

Na potrzeby tego artykułu mimo uznawania religijności i duchowości za pokrewne zasoby, którymi dysponuje jednostka mierząc się z kryzysami, zagrożeniami, i zgody co do koncentrowania się obu fenomenów wokół „poszukiwania sacrum”, zaakcentujemy rozbieżności w pojęciach, by poszukując związków, potencjalnie znaleźć różnice.

Oba analizowane terminy rozumieć można w kategoriach procesów charakteryzujących się postawą aktywnego poszukiwania sensu, jego odkrywania, utrzymywania i modyfikacji najbardziej istotnych znaczeń dla danej jednostki (Krok 2012). W religijności poszukiwanie odbywa się na poziomie jednostkowym bądź wspólnotowym i ma charakter tradycyjny, zinstytucjonalizowany, kojarzy się z praktykami religijnymi, kultem i odniesieniem do instytucji religijnych, nie zawsze jednak w połączeniu ze znaczeniem funkcjonalnym. Duchowość zaś polega na odkrywaniu sacrum w sposób indywidualny, w oparciu o osobiste możliwości i sposoby. Użyte strategie służą odnalezieniu prawdy o Istocie Wyższej, a przekonania odnoszące osobę do świata i egzystencji nadają znaczenie oraz sensu ludzkiemu życiu (Jarosz 2010; Peteet 1994). Religijność stanowi dla wielu konstrukt bardziej sformalizowany, materialny, poznawczy, przekonaniowy, a duchowość charakteryzuje się większą emocjonalnością

oraz funkcjonalnością (Hill i Pargament 2003). Przekonaniowy charakter religijności nawiązuje do takich jej aspektów jak dogmatyzm, teologizm i instytucjonalność (kojarzony z zewnętrzną, rytualną ekspresją przekonań religijnych powiązanych z instytucjami struktury jaką jest np. Kościół), zaś emocjonalność w duchowości nawiązuje do osobistej afirmacji transcendencji, przy udziale wartości wpływających na całe życie jednostki, niezależnie od obiektu uznanego przez osobę za byt ostateczny (Elkins i in. 1988).

Rozróżnień w terminologii religijności i duchowości niektórzy doszukują się również dokonując analiz rodzaju rzeczywistości reprezentowanej przez dane pojęcie. Religijność traktowana jest jako realność statyczna, co wynika z nadanego jej kształtu i formy w postaci dogmatów, reguł, instytucji itp. Duchowość zaś uznawana jest za rzeczywistość dynamiczną, w której nie ma stałych, a dochodzi do nieustannych zmian i odkryć (Krok 2009).

Obie koncepcje ujmują się także przez pryzmat wymiarów społecznego i indywidualnego. Intuicyjnie religijność łączona jest z wymiarem społecznym, co motywowane jest jej grupowymi praktykami, wspólnotowym kultem, formalnymi zasadami i zinstytucjonalizowaniem. Duchowość zaś reprezentuje wymiar jednostkowy poszukiwania, i istnieje poza instytucjami.

Religijność i duchowość, choć łączy je wiele, to jednak można wskazać różnice, nie są zatem od siebie uzależnione. Religijność jest głęboko osadzona w religii, zaś jednostkowa duchowość może, ale nie musi się z nią łączyć. Osoba religijna to taka, która uznaje wierzenia, praktyki, normy i zasady nawiązujące wynikające z nakazów określonej religii. Pojęcie religijności bez duchowości oznacza praktykowanie kultu religijnego, ale z pobudek drugorzędnych, takich jak np. nacisk czy aprobatą społeczną. Analogicznie może istnieć duchowość bez religijności, wówczas gdy osoba niewyznająca żadnej religii przeżywa doświadczenia mistyczne. Religijność i duchowość mogą więc nachodzić na siebie lub funkcjonować jako oddzielne konstrukty, bez żadnych wzajemnych związków (Krok 2009).

Religijność i duchowość a lęk przed COVID-19

Lęk, jedna z najbardziej pierwotnych i podstawowych emocji, jest adaptacyjną reakcją organizmu ludzkiego na zagrożenie, by utrzymać jednostkę przy życiu.

Lęk przed COVID-19 pojawił się jako odpowiedź na nowe zagrożenie, które pociągało za sobą groźbę choroby, przez to utraty zdrowia a nawet śmierć. Ludzie zaczęli aktywować posiadane zasoby, by tym samym niwelować skutki

stresu wynikające z obawy przed niebezpieczeństwem zakażenia. Na stan zdrowia człowieka ma wpływ kombinacja czynników fizycznych, społecznych i psychologicznych, a gotowość organizmu w odpowiedzi na zagrożenie i jego stan fizjologiczny uzależniony jest od ich wzajemnych interakcji. To współdecyduje o dobrej bądź złej kondycji oraz zdolności do walki z ewentualną chorobą. Aby mierzyć się z wyzwaniami w obszarze szeroko pojętego zdrowia, wymagane jest uruchomienie zasobów jednostki. W psychologii zdrowia od 30 lat mówi się i bada związki, jakie religijność i duchowość mają w kontekście zdrowia, dobrostanu i choroby (Harris i in. 1999; Hatch i in. 1998; Sartorius 2000). Religia i duchowość odgrywają rolę na różnych etapach mierzenia się z zagrożeniem, pozwalając na ocenę sytuacji, poszukiwanie znaczenia w doświadczeniu, przyjmowaniu bardziej adaptacyjnej strategii.

Na dobre zdrowie wpływa regularna praktyka o charakterze religijnym i duchowym, zaś jej brak łączy się niejednokrotnie z różnymi przejawami zaburzeń natury psychiatrycznej (Balboni i in. 2010). Harold E. Koenig, jeden z najbardziej znanych i zasłużonych badaczy poszukujących związków między religijnością a zdrowiem, dowiódł, że osoby religijne mają lepsze wyniki morfologiczne, żyją dłużej i bardziej angażują się w troskę o swoje zdrowie (Jarosz 2011). Postawa religijnego zaangażowania stanowi także czynnik chroniący przed doświadczaniem nadmiernego stresu, w tym jego negatywnych skutków, takich jak np. częste stany zapalne czy podwyższona reaktywność osi nadnercza-podwzgórze-przysadka mózgowa czy też układu sercowo-naczyniowego (Żołnierz i Sak 2017).

Choroba, szczególnie terminalna, śmiertelna, wywołuje u człowieka poczucie lęku i niepewności. Podobnie jest z chorobami zakaźnymi, które rozprzestrzeniają się masowo – budząc wątpliwości co do przebiegu, skutków ubocznych, dalszych konsekwencji nie tylko zdrowotnych. Podczas pandemii COVID-19 ludzie stanęli w obliczu strachu spowodowanego raptownym rozprzestrzenianiem się i mutowaniem wirusa. Eskalacja pandemii doprowadziła do sytuacji bezpośredniego zagrożenia zdrowia i życia milionów ludzkich istnień na całym świecie (Łukasik 2022).

Lęk przed nieznanym, perspektywa nowej, trudnej rzeczywistości, myśli o nieuchronności śmierci, ludzkim przemijaniu, stawanie w obliczu odejścia bliskich osób – to tylko kilka z wyzwań, z którymi musiał zmierzyć się człowiek w dobie pandemii. Tak trudne sytuacje mogą generować w ludziach różne postawy wobec dotychczas wyznawanych wartości – wiele osób zostało dotkniętych kryzysem w związku z utratą poczucia sensu życia.

Czynnikami chroniącymi w obliczu naturalnych nieszczęść stają się często religijność i duchowość jako postawy przyjmowane w obliczu zagrożenia. Pozwalają one na traktowanie niekorzystnych życiowych wydarzeń przez pryzmat rozwojowy (jako szansa na rozwój osobisty i duchowy), dają możliwość odnalezienia głębszego sensu i celu w trudnych wydarzeniach, stwarzają okoliczności do utrzymania nadziei i zachowania spokoju w sytuacjach bezpośredniego zagrożenia (Mudyń i Pietras 2007).

Inteligencja duchowa, szukająca odpowiedzi na pytanie „dlaczego?”, buduje świadomość, uczy człowieka stawiania czoła cierpieniu, znoszenia bólu i wznoszenia się ponad nim. Pomaga poradzić sobie z odczuwanym z uwagi na występujące życiowe trudności brakiem sensu w egzystencji przy wykorzystaniu duchowych zasobów jednostki (Emmons 2000a, b). Religijność pełni buforową funkcję w sytuacjach kryzysowych i niekorzystnych życiowych wydarzeniach, kiedy to zostają wyczerpane zasoby radzenia poradzenia sobie (zarówno osobiste, jak i społeczne). Wartości religijne i duchowe dają wtedy wsparcie o charakterze transcendentnym, oferują poczucie istnienia „czegoś więcej”, ukazują nowe cele i alternatywne interpretacje trudnej rzeczywistości. Duchowość i religijność stanowią więc potężny zasób pomagający przezwyciężyć kryzysy zarówno fizyczne, jak i psychiczne (Mudyń i Pietras 2007).

Problem i cel badań własnych

W podjętych badaniach założyliśmy sprawdzenie, na ile religijność i duchowość stanowią czynniki chroniące przed lękiem wobec COVID-19. Celem badań była więc analiza zależności między religijnością, mierzoną kwestionariuszem Skala Centralności, i duchowością, badaną narzędziem Skala Transcendencji Duchowej (STD), a lękiem przed COVID-19.

Przypuszczaliśmy, iż osoby cechujące się wyższym poziomem duchowości i religijności będą odczuwać niższy poziom lęku przed COVID-19, dodatkowo założyliśmy, iż lepszym predyktorem tego związku będzie wskaźnik duchowości, bardziej niż poziom religijności.

Projekt wpisuje się w nurt badań związanych z psychologią pozytywną i służy rozważaniom dymensji duchowość – religijność. Badania miały odpowiadać na pytanie dotyczące zróżnicowania wobec odczuć względem koronawirusa u badanych osób. Ten element wzbogaca poszukiwania na temat znaczenia pandemii w kontekście ludzkiego życia.

W przestrzeni praktycznej zakładanie ujemnego związku korelacyjnego i wnioski z badań mogłyby posłużyć jako podstawa do programów profilaktycznych oraz zastosowania terapeutycznego, wpisując się w nurt psychologii pozytywnej służącej wzmocnieniu potencjału jednostki, w podejściu saluto-genetycznym wskazując czynniki podtrzymujące zdrowie oraz w poszukiwaniu czynników chroniących, zarówno w okresie pandemii, jak i uniwersalnych czynników chroniących.

Metoda

1. Uczestnicy badania

W celu zweryfikowania postawionych hipotez przebadano 344 osoby. Analizie statystycznej poddano: 287 kobiet (83%), 56 mężczyzn (16%), w badaniu wzięła także udział jedna osoba niebinarna. Wiek osób badanych wahał się od 18 do 82 roku życia ($M = 32,15$, $SD = 10,90$). Spośród badanych, uwzględniając zmienną miejsca zamieszkania, 54% osób pochodziło z miasta do 250 tys. mieszkańców, 39% pochodziło z terenów wiejskich, 7% pochodziło z miast powyżej 250 tys. mieszkańców. Wykształcenie wyższe charakteryzowało 51% badanej próby, 46% posiadało wykształcenie średnie, a 2% wykształcenie podstawowe. W związku formalnym wśród badanych pozostawało 50% osób, w związku nieformalnym 24%, również 24% osoby zadeklarowały się jako osoby niebędące w żadnym związku oraz 1% było wdowami/wdowcami. Spośród respondentów 55% wskazały, iż pozostają zarówno w stosunku pracy, jak i jako osoby równocześnie uczące się, 24% scharakteryzowały się jako osoby tylko uczące się, 19% pozostawały tylko w stosunku pracy, 3% wskazały, iż są bezrobotne.

2. Procedura badania

Uczestnicy badania zostali zrekrutowani przy użyciu metody kuli śnieżnej przez Facebook® i dystrybucję mailową oraz metodą papier–ołówkę. Adres URL wysyłany potencjalnym uczestnikom odsyłał ich do ankiety internetowej. Badania metodą papier–ołówkę wykonywali przeszkoleni asystenci badacza.

W obu formach badania uczestnicy zostali poproszeni o wyrażenie zgody na udział w badaniu, przy zapewnieniu o anonimowości badania, używania wyników do celów naukowych oraz możliwości rezygnacji z udziału w badaniu

w dowolnym momencie. Następnie badani otrzymywali pakiet ankiet do wypełnienia online lub pakiet kwestionariuszy do wypełnienia odręcznego. Respondenci zgodzili się na udział w badaniu bez żadnej gratyfikacji finansowej. Prowadzone badania zostały zatwierdzone przez Uniwersytecką Komisję Bioetyczną nr decyzji 4/2022. Zebrane dane pochodziły z badania prowadzonego online oraz w wersji papier-olówek, nie odnotowano żadnych istotnych statystycznie różnic pomiędzy dwoma użytymi metodami pozyskiwania danych (wszystkie wyniki *t-test* mieszczą się w $p > 0,05$).

3. Narzędzia badawcze

W badaniu uczestnicy wypełniali metryczkę oraz posłużono się trzema narzędziami badawczymi. Metryczka objęła pytania dotyczące wieku, miejsca zamieszkania, wykształcenia, stanu cywilnego oraz sytuacji zawodowej.

Pierwszym z narzędzi zastosowanym w badaniu była Skala Transcendencji Duchowej (STD) autorstwa Piotrowskiego, Skrzypińskiej, Żemojtel-Piotrowskiej (2013). Skala ta jako swoją podstawę teoretyczną stawia teorię transcendencji duchowej Piedmotna (1999, 2001). Na skale składają się dwie podskale: transcendencja właściwa oraz otwartość duchowa, łącznie 22 pytania, po 11 z każdej skali, przy czym możliwe jest wyliczenie wyniku ogólnego Skali Transcendencji Duchowej. Skala jest narzędziem samoopisowym, w którym badany odnosi się do twierdzeń na 4-stopniowej skali Likerta od „zdecydowanie nie” do „zdecydowanie tak”. Przykłady itemów dla poszczególnych podskal:

1. Transcendencja duchowa – np. „Modłę się lub medytuję, aby osiągnąć wyższy poziom świadomości duchowej”;
2. Otwartość duchowa – np. „Codzienna doświadczenia są dla mnie okazją do zabawy i rozwoju”.

Skale Transcendencji Duchowej charakteryzują się wysoką rzetelnością wewnętrzną z Alfa Cronbacha na poziomie 0,92 dla podskali Transcendencji właściwej oraz 0,84 dla podskali Otwartości Duchowej.

Drugim narzędziem, którym posłużono się w badaniu, jest Skala Centralności (*The centrality of religiosity scale*) autorstwa Hubera (2003, 2006); w polskiej adaptacji Beaty Zarzyckiej (2007, 2011). Skala jest częścią Testu Struktury Religijnej (*Religious Construct Test*), wielowymiarowego narzędzia służącego do mierzenia znaczenia i struktury religijności w religiach teistycznych (Zarzycka, Bartczuk i Rybarski 2020).

Na skalę składają się następujące podskale: zainteresowanie problematyką religijną, przekonania religijne, modlitwa, doświadczenie religijne, kult. Osoba badana ustosunkowuje się na 5, 7 i 9-stopniowej skali Likerta od wcale/nigdy (1) do bardzo/bardzo często (5); nigdy (1) do kilka razy w tygodniu (7); nigdy (1) do kilka razy dziennie (9). Narzędzie ponadto umożliwia zliczenie wyniku ogólnego dla wszystkich podskal, określanego mianem „centralności” – wskazującego pozycje systemu religijnego w życiu jednostki.

W prezentowanym badaniu wskaźnik rzetelności Alfa Cronbacha wyniósł dla poszczególnych podskal następujące wartości: Zainteresowanie problematyką religijną – 0,85; Przekonanie religijne – 0,92; Modlitwa – 0,94; Doświadczenie religijne – 0,93; Kult – 0,91; Centralność – 0,97.

Trzecim z narzędzi użytym w badaniu jest Skala lęku przed koronawirusem (*The fear od COVID-19 Scale*) autorstwa Ahorsu i in. (2020) w polskim tłumaczeniu Pisuli i Nowakowskiej (2020). Jest to jednoczynnikowa skala samoopisowa mierząca nasilenie odczuwanego lęku przed COVID-19, gdzie osoba badana udziela odpowiedzi na 5-stopniowej skali Likerta od 1 (zdecydowanie nie zgadzam się) do 5 (zdecydowanie się zgadzam). Narzędzie składa się z 7 itemów, np. „Nie mogę spać, bo martwię się, że zakażę się koronawirusem” lub „Bardzo boję się koronawirusa”. Wskaźniki rzetelności w przeprowadzonym badaniu wyniósł dla wartości Alfę Cronbacha równe 0,89.

Wyniki

Testy normalności Shapiro-Wilka wykazały, że w przypadku każdej z badanych dystrybucja danych istotnie odbiega od rozkładu normalnego. Taka sytuacja jest jednak typowa dla dużych prób (Field 2017) zatem przyjrzeliśmy się bliżej wartościom skośności i kurtozy. Ponieważ w przypadku wszystkich zmiennych współczynniki skośności i kurtozy nie przekraczały wartości bezwzględnej 2, a dla większości z nich nie były większe od wartości bezwzględnej 1 (jedynym wyjątkiem wynik kurtozy dla zmiennej Modlitwa, por. tabela 1), rozkłady można za względnie symetryczne i za usprawiedliwione należy uznać stosowanie dla nich testów parametrycznych.

Tabela 1. Statystyki opisowe zmiennych uwzględnionych w badaniu

	TW	OD	STD	Zainteresowanie	Przekonania	Modlitwa	Doświadczenie	Kult	Centralność	FCV
N	344	344	344	344	344	344	344	344	344	344
Braki	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
M	27.88	34.67	62.55	7.27	10.47	8.78	7.48	7.90	41.91	13.60
SD	8.14	5.66	12.38	2.95	3.71	3.85	3.25	3.75	15.57	5.84
Min.	11	16	28	3	3	3	3	3	15	7
Max.	44	44	88	15	15	15	15	15	75	35
Skośność	-0.17	-0.67	-0.35	0.49	-0.53	-0.00	0.34	0.36	0.02	0.75
Kurtoza	-0.78	0.28	-0.31	-0.41	-0.80	-1.25	-0.58	-1.10	-0.93	-0.16
Shapiro-Wilk W	0.98	0.96	0.99	0.95	0.92	0.93	0.95	0.92	0.97	0.91
Shapiro-Wilk p	<.001	<.001	0.002	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001
Alfa Cronbacha	.92	.84	.92	.84	.91	.94	.92	.91	.96	.89

Adnotacja: TW – transcendencja właściwa, OD – otwartość duchowa, STD – wynik ogólny transcendencji duchowej, FCV – wynik ogólny

W celu sprawdzenia różnic pomiędzy nasileniem poszczególnych zmiennych ilościowych u kobiet i mężczyzn wykonano analizę testem *t* Studenta. W tej analizie nie uwzględniono jedynej osoby deklarującej się jako osoba niebinarna. Z racji dużej dysproporcji w liczebności kobiet ($n = 287$) i mężczyzn ($n = 56$) do oszacowania wielkości efektów posłużyliśmy się statystyką g Hedgessa. Analiza wykazała, że kobiety uzyskały wyższe wyniki w przypadku większości zmiennych (por. tabela 2). W przypadku TW była to umiarkowana róż-

nica, natomiast w przypadku STD, Przekonań, Modlitwy, Doświadczeń, Kultu, ogólnego poziomu Centralności religijności różnice, choć istotne statystycznie, wskazuje na efekty o małej sile.

Tabela 2. Wyniki testu t – płeć a poziom nasilenia zmiennych

Zmienna	<i>t</i>	<i>Df</i>	<i>P</i>	<i>g</i>
TW	-3.63	341.00	<.001	-0.53
OD	-1.64	341.00	0.102	-0.24
STD	-3.14	341.00	0.002	-0.46
Zainteresowanie	-0.83	341.00	0.404	-0.12
Przekonania	-2.30	341.00	0.022	-0.33
Modlitwa	-2.57	341.00	0.011	-0.37
Doświadczenie	-2.62	341.00	0.009	-0.38
Kult	-2.10	341.00	0.036	-0.31
Centralność	-2.39	341.00	0.017	-0.35
FCV	-1.82	341.00	0.069	-0.27

Adnotacja: płeć zakodowana jako 0 – mężczyźni,
1 – kobiety

Analizy korelacji *r* Pearsona ujawniły, że poszczególne podskale transcendencji duchowej i centralności religijności są ze sobą dodatnio skorelowane i zazwyczaj są to korelacje o umiarkowanej bądź dużej sile. Wyjątkiem są słabe korelacje (choć nadal istotne statystycznie pomiędzy Otwartością duchową a poszczególnymi podskalami centralności, por. tabela 3). Okazało się natomiast, że FCV koreluje bardzo słabo albo wcale z poszczególnymi podskalami transcendencji duchowej i centralności religijności. Słabe dodatnie korelacje wykazano jedynie dla TW, STD, Doświadczenia oraz Kultu. W przypadku pozostałych zmiennych nie odnotowano istotnych powiązań z FCV.

Tabela 3. Korelacje r Pearsona pomiędzy zmiennymi

	TW	OD	STD	Zainteresowanie	Przekonania	Modlitwa	Doświadczenie	Kult	Centralność	FCV
TW	—									
OD	0.60***	—								
STD	0.93***	0.85***	—							
Zainteresowanie	0.61***	0.18***	0.48***	—						
Przekonania	0.62***	0.19***	0.49***	0.66***	—					
Modlitwa	0.63***	0.19***	0.50***	0.69***	0.78***	—				
Doświadczenie	0.68***	0.22***	0.55***	0.70***	0.75***	0.82***	—			
Kult	0.61***	0.16**	0.47***	0.71***	0.72***	0.79***	0.73***	—		
Centralność	0.71***	0.21***	0.56***	0.83***	0.88***	0.92***	0.90***	0.90***	—	
FCV	0.15**	0.08	0.14*	0.05	0.03	0.09	0.15**	0.13*	0.10	—

Adnotacja: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

W kolejnym kroku przeprowadzono hierarchiczną analizę regresji dla sprawdzenia łącznego znaczenia transcendencji duchowej i centralności religijności dla prognozowania poziomu FCV.

W pierwszym kroku do modelu wprowadzono TW i OD jako predyktory FCV. Model okazał się dobrze dopasowany do danych choć wyjaśniał zaledwie 2% wariacji zmiennej zależnej (Skor. $R^2 = 0.02$; $F(2,341) = 4.17$; $p = 0.016$). Jedynym istotnym predyktorem FCV było TW – dodatni związek o słabej sile. W drugim kroku po wprowadzeniu poszczególnych wymiarów centralności religijności model wyjaśniał dodatkowe 4% wariacji FVC (Skor. $R^2 = .06$; $F(2,341) = 3.24$; $p = 0.002$). W tym modelu związek TW z FCV nie osiągnął już poziomu istotności statystycznej ($p = 0.095$) a jedynymi predyktorami powiązаныmi z FCV okazały się dwa różne wymiary centralności tj. Przekonania i Doświadczenie. Co ciekawe o ile Przekonania są powiązane ujemnie ze zmienną wyjaśnianą ($\beta = -0.22$, $p = 0.018$), Doświadczenie okazało się dodatnim predyktorem FCV ($\beta = 0.25$, $p = 0.018$).

Tabela 4. Analiza regresji wielozmiennej dla FCV jako zmiennej wyjaśnianej

Predyktory	Krok 1			Krok 2			Statystyki modelu	Statystyki modelu
	Współczynniki			Współczynniki				
	β	T	p	β	t	p		
TW	0.17	2.51	0.013	0.17	1.68	0.095		
OD	-0.02	-0.34	0.733	-0.02	-0.32	0.750		
Zainteresowanie	-	-	-	-0.15	-1.79	0.075		
Przekonania	-	-	-	-0.22	-2.39	0.018		
Modlitwa	-	-	-	-0.08	-0.70	0.482		
Doświadczenie	-	-	-	0.25	2.38	0.018		
Kult	-	-	-	0.18	1.86	0.064		
							Skor. $R^2 = .02$ $F(2,341) = 4.17$; $p = 0.016$	Skor. $R^2 = .06$ $F(2,341) = 3.24$; $p = 0.002$

Następnie sprawdzono, czy przynależność do poszczególnych okresów rozwojowych w ramach dorosłości różnicuje poziom nasilenia zmiennych testowanych w badaniu.

Posłużono się periodyzacją J. Trempały (tabela 5):

- późne dorastanie 17–20,
- wczesna dorosłość 20–40,
- średnia dorosłość 40–60,
- późna dorosłość 60+.

Ze względu na niedoreprezentowanie osób z okresu późnej dorosłości grupę tę analizowano łącznie z osobami reprezentującymi okres średniej dorosłości.

Tabela 5. Okresy

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	Późne dorastanie	57,00	16,57	16,57	16,6
	Wczesna dorosłość	219,00	63,66	63,66	80,2
	Średnia i późna dorosłość	68,00	19,77	19,77	100,0
	Ogółem	344,00	100,00	100,00	

Analizę przeprowadzono za pomocą jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA).

Wyniki ANOVA (por. tabela 6) wykazały, że okres rozwojowy różnicuje poziom następujących zmiennych: Transcendencji właściwej, Przekonań, Modlitwy, Doświadczenia, Kultu oraz wyniku ogólnego Centralności religijności. Testy post-hoc Tukeya ujawniły, że różnice te w przypadku większości zmiennych dotyczą dwóch grup – osoby z okresu późnego dorastania mają istotnie niższe wyniki niż osoby z okresu średniej i późnej dorosłości. Taka sytuacja ma miejsce w przypadku Transcendencji właściwej, Przekonań, Doświadczenia, Kultu. Natomiast w przypadku Modlitwy oraz ogólnego poziomu Centralności religijności osoby reprezentujące okres średniej i późnej dorosłości mają istotnie wyższe wyniki od obu młodszych grup odniesienia. Jednocześnie nie wykazano żadnych różnic pomiędzy późnym dorastaniem a wczesną dorosłością.

Tabela 6. Okres rozwojowy a poziom zmiennych uwzględnionych w badaniu (ANOVA)

Zmienna	Okresy	M	SD	F	df1	df2	p	Tukey post-hoc
TW	1	25.70	7.83	3.26	2	341	0.040	1 < 3
	2	27.99	8.15					
	3	29.38	8.11					
OD	1	34.26	6.28	0.48	2	341	0.617	–
	2	34.60	5.52					
	3	35.22	5.61					
STD	1	59.96	12.72	2.20	2	341	0.113	–
	2	62.59	12.22					
	3	64.60	12.39					
Zainteresowanie	1	6.58	2.58	3.00	2	341	0.051	–
	2	7.27	2.97					
	3	7.87	3.07					
Przekonania	1	9.74	3.52	3.50	2	341	0.031	1 < 3
	2	10.37	3.82					
	3	11.43	3.36					
Modlitwa	1	8.09	3.89	6.76	2	341	0.001	1 < 3 2 < 3
	2	8.51	3.85					
	3	10.26	3.46					

Doświadczenie	1	6.79	3.30	3.37	2	341	0.036	1 < 3
	2	7.42	3.29					
	3	8.26	2.92					
Kult	1	6.89	3.57	4.19	2	341	0.016	1 < 3
	2	7.87	3.79					
	3	8.82	3.62					
Centralność	1	38.09	14.47	5.09	2	341	0.007	1 < 3 2 < 3
	2	41.43	15.89					
	3	46.65	14.43					
FCV	1	13.61	6.29	0.64	2	341	0.530	–
	2	13.38	5.61					
	3	14.29	6.22					

Adnotacja: 1 – późne dorastanie, 2 – wczesna dorosłość, 3 – średnia i późna dorosłość

Dyskusja wyników

W świetle otrzymanych wyników hipoteza o predykcyjnej roli duchowości i religijności względem odczuwanego lęku przed COVID-19 potwierdziła się częściowo.

Skala lęku przed COVID-19 (FCV) wykazała słabe dodatnie korelacje z wynikiem ogólnym transcendencji (STD) oraz z podskalą Doświadczenia oraz podskalą Kultu. Wyniki te mają swoje potwierdzenie w teoriach mówiących o delegowaniu odpowiedzialności na Boga, co może skutkować przyjęciem biernej postawy (Pargament, Koenig i Perez 2000).

Jednym z pierwszych odkryć, które zapoczątkowało rozszerzenie badań na temat czynników chroniących, jakimi jest religijność/duchowość, było opu-

blikowanie pracy badawczej E. Durkheima dowodzącej, że postawa religijna jest czynnikiem zmniejszającym ryzyko popełnienia samobójstwa (Pawlikowski i in. 2009). Poprzez pogłębianie tej tematyki przez kolejne badania na przestrzeni lat dowiedziono także, że zaangażowanie religijno- duchowe może być korzystne dla ludzkiego zdrowia chociażby dlatego, że redukuje stres psychologiczny, zachęca do pozytywnych zachowań prozdrowotnych, zwiększa wsparcie społeczne (Surzykiewicz 2015). Ponadto dowiedziono, że w bardziej religijnych grupach obserwować można niższy poziom lęku, mniejsze ryzyko chorób o charakterze sercowo- naczyniowym, zwiększoną odporność na stres czy też niższy wskaźnik umieralności u osób dotkniętych chorobami przewlekłymi (Żolnierz i Sak 2017).

Zgodne z wcześniejszymi badaniami spójne okazały się wskaźniki dotyczące udziału kobiet względem mężczyzn w praktykowaniu religijności i duchowości. Okazuje się, że kobiety uzyskały wyższe wyniki w przypadku większości zmiennych. To potwierdza, że kobiety wykazują wyższy poziom przekonań, odwoływania się do pomocy Boga i poszukiwania wsparcia poprzez modlitwę i udział w kulcie w porównaniu do mężczyzn (Wnuk i Marcinkowski 2010).

Oba konstrukty: religijność i duchowość, mimo odrębnych sposobów definiowania, korelują ze sobą dodatnio i są to wyniki istotne statystycznie. Należy jednak nadmienić, iż w analizie ANOVA wykazano, iż okres rozwojowy różnicuje poziom deklarowanej religijności i duchowości. I tak pomiędzy grupami: osoby z okresu wczesnego dorastania oraz osoby w średniej i późnej dorosłości wykazują wyższy poziom religijności i duchowości ze wskazaniem właśnie na grupę osób po okresie wczesnej dorosłości. Uwzględniwszy ten podział periodyzacji, w naszych badaniach przeważającą grupą osób są właśnie osoby w okresie wczesnej dorosłości (64%), co pozwala wnioskować, iż wyniki poziomu badanych zmiennych nie są reprezentatywne jeśli chodzi o średnie wyniki. Tłumaczyłoby to niskie korelacje zmiennych względem lęku przed COVID-19, choć literatura (Gall i in. 2005; Pawlikowski i in. 2009; Surzykiewicz 2015) wskazuje, iż zmienne związane z duchowością i religijnością są czynnikami chroniącymi w wielu aspektach życia człowieka i należałoby przewidywać, iż będą zaliczać się do czynników chroniących budujących rezylencję psychiczną.

Badania Heszen-Niejodek (2003) wskazują, iż duchowość stanowi dyspozycję jednostki, która może się rozwijać w ciągu całego życia, stąd wskazać można na przyrost duchowości wraz z wiekiem. W badaniach Metlak (2002) najwyższy wskaźnik duchowości stwierdzono w grupie po 60 roku życia.

Otrzymane przez nas wyniki wymagają prowadzenia dalszych badań, szczególnie z uwzględnieniem większej ilości osób w późniejszych okresach rozwojowych oraz uwzględnienia grup specyficznych takich jak np. duchowieństwo, które byłoby grupą porównawczą pozwalającą unaocznic jak wysokie poziomy religijności i duchowości różnicują badane osoby w aspekcie np. lęku przed COVID-19. Należy również uwzględnić inne czynniki, które mogą mediować badany związek, a które ściśle związane są z pojęciem duchowości człowieka jak np. poczucie sensu życia czy lęk przed śmiercią. Niemniej otrzymane przez nas wyniki, ukazują ciekawe zmiany pokoleniowe, w których religijność i duchowość przestaje interesować nowe pokolenia, co z kolei może przyczyniać się do wyzbycia cennego zasobu chroniącego przed odczuwaniem dystresu psychicznego.

Podsumowanie

Religijność i duchowość stanowią cenny zasób jednostki, który pozwala na adaptację w warunkach stresu i zagrożenia. Uzyskane przez nas wyniki nie wyczerpują rozważań na temat związków duchowości religijności na sytuację psychologiczną jednostki. Stanowią punkt wyjścia do dalszej analizy powiązań między poziomem religijności i duchowości jako czynnikami chroniącymi, a doświadczeniami tj. lęk przed COVID-19.

Liczne badania naukowe, będące inspiracją do podjętych analiz, potwierdziły pozytywny wpływ religijnej aktywności na zdrowie psychiczne. Religijność zaczęto doceniać w praktykach psychoterapeutycznych, opracowano nawet programy leczenia w oparciu o wartości duchowe (np. dla pacjentów dotkniętych różnymi uzależnieniami) (Pawlikowski i in. 2009). U osób cierpiących na przewlekłe czy śmiertelne choroby dowiedziono, że religijna postawa może wpływać na postrzeganie przez nich choroby, podejmowane decyzje dotyczące procesu leczenia, zwiększa motywację do wypełniania zaleceń lekarskich. Znaczna część pacjentów ceni sobie i oczekuje włączenia treści religijnych i duchowych do procesu całego leczenia (Żołnierz i Sak 2017). Zapewniają one człowiekowi poczucie sensu życia, nadzieję, nadają znaczenie trudnym doświadczeniom życiowym. Coraz częściej spotyka się również życzenia pacjentów, aby wsparcie duchowo-religijne było oferowane w pracy personelu medycznego.

Istotnym byłoby zatem przeprowadzenie analiz w różnych grupach wiekowych, z różnymi doświadczeniami, by móc określić znaczenie tej strategii radzenia sobie w sytuacjach zagrażających na dobrostan jednostki.

Nasze badania wskazują na dalszą potrzebę rozwijania nurtu badań związanych z duchowością człowieka, również w ujęciu interdyscyplinarnym, ponieważ sfera religijności i duchowości człowieka może być zasobem odpornym na zniekształcenia czasu i towarzyszącym człowiekowi od kołyski po grób, nie tylko zwiększającym dobrostan jednostki, ale i przyczyniającym się do ochrony zdrowia i życia.

BIBLIOGRAFIA

- Ahorsu D.K., Lin C.Y., Imani V., Saffari M., Griffiths M.D., Pakpour A.H. (2020), *The Fear of COVID-19 Scale: Development and Initial Validation*, „International Journal of Mental Health and Addiction”, Advance online publication, doi:10.1007/s11469-020-00270-8. Items in English retrieved from https://www.nlm.nih.gov/dr2/Fear_of_Covid-19_Scale_2020.pdf.
- Balboni T.A., Paulk M.E., Balboni M.J. (2010), *Provision of spiritual care to patients with advanced cancer: associations with medical care and quality of life near death*, „Journal of Clinical Oncology”, doi:10.1200/JCO.2009.24.8005.
- Besta T., Błazek M. (2012), *Religijność poszukująca i fundamentalizm religijny: dwa wymiary religijności w badaniach empirycznych*, „Roczniki Psychologiczne”, 15 (4), s. 117–137.
- Elkins D., Hedstrom L., Hughes L., Leaf J., Saunders C. (1988), *Toward a humanistic-phenomenological spirituality: Definition, description, and measurement*, „Journal of Humanistic Psychology”, doi:10.1177/0022167888284002.
- Emmons R.A. (2000a), *Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern*, „The International Journal for the Psychology of Religion”, doi:10.1207/S15327582IJPR1001_2.
- Emmons R.A. (2000b), *Spirituality and intelligence: Problems and prospects*, „The International Journal for the Psychology of Religion”, doi:10.1207/S15327582IJPR1001_6.
- Field A. (2017), *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics (5th ed.)*, „Sage Publications”, Inc.
- Harris A.H.S., Thoresen C.E., McCullough M.E., Larson D.B. (1999), *Spiritually and Religiously-Oriented Health Interventions*, „Journal of Health Psychology”, doi:10.1177/135910539900400309.
- Hatch R.L., Burg M.N., Naberhaus D.S., Hellmich L.K. (1998), *The Spiritually Involvement and Beliefs Scale. Development and Testing of a New Instrument*, „The Journal of Family Practice”, doi:10.1037/t06493-000.
- Hart T. (1994), *The hidden spring: The spiritual dimension of therapy*, New York: Paulist Press.

- Heszen-Niejodek I. (2003), *Wymiar duchowy człowieka a zdrowie*, w: Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik (red.), *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, s. 33–47, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Heszen I., Sęk H. (2007), *Psychologia zdrowia*, s. 67–73, Warszawa: PWN.
- Hill P.C., Pargament K.I., Hood R.W., Jr. McCullough M.E., Swyers J.P., Larson D.B., Zinbauer B.J. (2000), *Conceptualizing religion and spirituality: Points of commonality, points of departure*, „Journal for the Theory of Social Behaviour”, doi:10.1111/1468-5914.00119.
- Hill P., Pargament K. (2003), *Advances in the conceptualization and measurement of religion and spirituality*, „American Psychologist”, doi:10.1037/0003-066X.58.1.64.
- Huber S. (2003), *Zentralität und Inhalt: ein neues multidimensionales Messmodell der Religiosität [Centrality and Content: A New Multidimensional Measurement Model of Religiosity]*, Opladen: Leske + Budrich.
- Huber S. (2006), *The Structure of Religiosity Test (SRT). A Comprehensive Instrument for Systematic Research in the Field of Religion*, Artykuł zaprezentowany na Kongresie Międzynarodowego Stowarzyszenia Psychologii Religii w 2006 roku, Leuven, Belgia, sierpień 27–31.
- Jarosz M. (2010), *Pojęcie duchowości w psychologii*, „Studia z Psychologii w KUL”, 16, s. 9–22.
- Jarosz M. (2011), (red.). *Psychologiczny pomiar religijności*, Lublin: TN KUL.
- Kapała M. (2017), *Duchowość jako niedoceniany aspekt psyche. Propozycja nowego ujęcia duchowości w psychologii – kategoria wrażliwości duchowej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, doi:10.17951/j.2017.30.1.7.
- Krok D. (2009), *Religijność a duchowość – podobieństwa i różnice z perspektywy psychologii religii*, „Polskie Forum Psychologiczne”, 14 (1), s. 126–141.
- Krok D. (2012), *Poczucie sensu życia jako mediator w związkach duchowości i eu-dajmonistycznego dobrostanu psychicznego*, „Psychologia jakości życia”, 11 (2), 145–147.
- Kuczkowski S. (1998), *Psychologia religii*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Kulesz Z. (2013), *Religijność w perspektywie psychologicznej*, „Studia Elbląskie”, 14, s. 185–197.
- Lukasik, I. (2022), *Samopoczucie studentek w okresie pandemii w aspekcie duchowości*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, doi:dx.doi.org/10.17951/lrp.2022.41.3.113-127.
- MacDonald D. (2000), *Spirituality: Description, measurement and relation to the five factor model of personality*, „Journal of Personality”, doi:10.1111/1467-6494.t01-1-00094.
- MacDonald M.D. (2009), *Identity and Spirituality: Conventional and Transpersonal Perspectives*, „International Journal of Transpersonal Studies”, doi:10.24972/ijts.2009.28.1.86.

- Mudyń K., Pietras K. (2007), *Preferowane wartości a zdrowie i satysfakcja z życia*, „Psychoterapia”, 1 (140), s. 5–25.
- Myśliwiec R. (2009), *Drogi dojścia do Boga*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Ogińska-Bulik N. (2014), *Rola duchowości w rozwoju po traumie u osób zmagających się z przewlekłymi chorobami somatycznymi*, „Psychiatria i Psychoterapia”, 10 (3), s. 3–16.
- Pargament K.I., Koenig H.G., Perez L.M. (2000), *The many methods of religious coping: Development and initial validation of the RCOPE*, „Journal of Clinical Psychology”, doi:10.1002/(SICI)1097-4679(200004)56:4<519::AID-JCL-P6>3.0.CO;2-1.
- Pastuszka J. (1964), *Osobowość a religijność człowieka: Analiza psychologiczna*, „Roczniki Filozoficzne”, 12 (4), s. 5–16.
- Pawlikowski J., Sak J., Marczewski K. (2009), *Religia a zdrowie – czy religia może sprzyjać trosce o zdrowie? Część 2 – religijność a zdrowie*, „Kardiologia po Dyplomie”, 8 (1), s. 88.
- Peteet J. (1994), *Approaching spiritual problems in psychotherapy: A conceptual framework*, „Journal of Psychotherapy Practice and Research”, 3, s. 237–245.
- Piedmont R. (1999), *Does spirituality represent the sixth factor of personality? Spiritual transcendence and the Five-Factor Model*, „Journal of Personality”, doi:10.1111/1467-6494.00080.
- Piedmont R. (2001), *Spiritual transcendence and scientific study of spirituality*, „Journal of Rehabilitation”, 67, s. 4–14.
- Piotrowski J., Skrzypińska K., Żemojtel-Piotrowska M. (2013), *Konstrukcja i walidacja Skali Transcendencji Duchowej (STD)*, „Roczniki Psychologiczne”, 16, 3, s. 449–465.
- Pisula E., Nowakowska I. (2020), *Polskie tłumaczenie Skali Lęku przed Koronawirusem FCV-19S / Polish translation of Fear of COVID-19 Scale FCV-19S*, doi:10.17605/OSF.IO/39JR8.
- Prężyna W. (1981), *Funkcja postawy religijnej w osobowości człowieka*, Lublin: RW KUL.
- Sartorius N. (2000), *Promotion of Health and the Identity of Psychologists*, Referat na XXVII International Congress of Psychology, Sztokholm, Szwecja.
- Shannon W. (2000), *Thomas Merton's Paradise Journey: Writings on Contemplation*, Wellwood, UK: Burns & Oates.
- Skrzypińska K. (2008), *„Dokąd zmierzam?” – duchowość jako wymiar osobowości*, „Roczniki Psychologiczne”, 11 (1), s. 39–57.
- Skrzypińska K. (2012), *Granice duchowości – perspektywa pierwsza*, „Roczniki Psychologiczne”, 1 (15), s. 75–96.
- Skrzypińska K. (2014), *The Threefold Nature of Spirituality in the Inclusive Cognitive Framework*, „Archive for Psychology of Religion”, 36, s. 277–302.

- Skrzypińska K. (2015), *Duchowa tożsamość, czyli poszukiwanie siebie ponad przestrzeni i czasem: ujęcie według modelu Potrójnej Natury Duchowości (PND)*, w: H. Grzymała-Moszyńska, D. Motak (red.), *Religia, religijność, duchowość. W poszukiwaniu nowych perspektyw*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Straś-Romanowska M. (1992), *Los człowieka jako problem psychologiczny. Podstawy teoretyczne*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Surzykiewicz J. (2015), *Religia, religijność i duchowość jako zasoby osobowe i kapitał społeczny w pedagogice społecznej/pracy socjalnej*, „Pedagogika społeczna”, 1 (55), s. 23–71.
- Śliwak J., Bartczuk R.P. (2011), *Skala Intensywności Postawy Religijnej W. Prężyny*, w: M. Jarosz (red.), *Psychologiczny pomiar religijności*, s. 45–72.
- Wagener L., Malony H. (2006), *Spiritual and religious pathology in childhood and adolescence*, w: E. Roehlkepartain, P. King, L. Wagener, P. Benson (eds.), *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wiseman J. (2007), *Thomas Merton and Theravada Buddhism*, w: B. Thurston (red.), *Merton & Buddhism: Wisdom, Emptiness, and Everyday Mind*, Louisville, KY: Fons Vitae.
- Wnuk M., Marcinkowski J.T. (2010), *Religijne korelaty jakości życia młodzieży studiującej – moderacyjna rola płci*, „Problemy Higieny i Epidemiologii”, 91 (4), 678–684.
- Woźniak B. (2012), *Zaangażowanie religijne a stan zdrowia osób w wieku podeszłym: mechanizmy zależności, wybrane wyniki badań*, „Sociological Review”, 61 (2), s. 207–242.
- Zarzycka B., Bartczuk R.P., Rybarski R. (2020), *Centrality of religiosity scale in Polish research: A curvilinear mechanism that explains the categories of the centrality of religiosity*, „Religions”, 11 (2), 64.
- Żołnierz J., Sak J. (2017), *Współczesne badania nad wpływem religijności na zdrowie człowieka*, „Journal of Education, Health and Sport”, 7 (4), s. 100–112.

STRESZCZENIE

Celem badań była analiza zależności między religijnością – mierzoną kwestionariuszem Skali Centralności, i duchowością – badaną Skalą Transcendencji Duchowej a lękiem przed COVID-19. Projekt wpisuje się w nurt badań związanych z psychologią pozytywną i psychologią zdrowia i służy rozważaniom dymensji duchowość – religijność, ujawniając, na podstawie analiz, silne i umiarkowane dodatnie korelacje między poszczególnymi skalami kwestionariuszy mierzących oba wymiary. W badaniu wzięły udział 344 osoby. Postawione hipotezy sprawdziły się częściowo. Wykazano słabe

dotądnie korelacje pomiędzy FVC jedynie dla TW, wyniku ogólnego STD, Doświadczenia oraz Kultu. Analizy wskazywały, że osoby z okresu późnego dorastania mają istotnie niższe wyniki niż osoby z okresu średniej i późnej dorosłości. Kobiety uzyskały wyższe wyniki w przypadku większości zmiennych.

SŁOWA KLUCZOWE: duchowość, religijność, lęk przed COVID-19, czynniki chroniące

SUMMARY

The aim of the study was to analyze the relationship between religiosity – measured by the Centrality Scale questionnaire, and spirituality – measured by the Spiritual Transcendence Scale and fear of COVID-19. The project is part of the trend of research related to positive psychology and health psychology and serves to consider the dimension of spirituality – religiosity, revealing, based on the analyses, strong and moderate positive correlations between individual scales of questionnaires measuring both dimensions. 344 people took part in the study. The hypotheses were partially true. Weak positive correlations were found between FVC only for TP, the overall STD score, Experience and Cult. Analyses indicated that people in late adolescence have significantly lower scores than people in middle and late adulthood. Women scored higher on most variables.

KEYWORDS: spirituality, religiosity, anxiety of COVID-19, protective factors

KATARZYNA LIPSKA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
TOMASZ WAJS – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
SANDRA KLIMCZAK – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 16.11.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.12.2023

The regulatory role of soft fascination with nature and Nature Relatedness in improving the voluntary attention

Regulacyjna rola miękkiej fascynacji przyrodą i pokrewieństwa z przyrodą w zwiększaniu efektywności uwagi dowolnej

DOI 10.25951/12973

Introduction

According to the concept of *biophilia*, humans are a part of nature and experience positive feelings towards organisms, species and habitats that ensured their adaptation and development (Wilson 1984). Therefore, people tend to prefer natural rather than urban landscapes, and enjoy resting in nature (Frumkin 2001; Ulrich 1981). Empirical research supports the beneficial effects of communing with inanimate and animate nature in reducing physiological and psychological stress as well as improving well-being (Brown et al. 2013; von Lindern et al. 2017; Vanaken and Danckaerts 2018). Contact with nature also fosters personality development in terms of emotional and cognitive sensitivity and empathy towards all living organisms (Feral 1998; Kaplan 1995).

The restorative role of nature for attention, short and long-term memory (knowledge acquisition) and processing speed has also empirical support both with young and older adults (Vella-Brodrick and Gilowska 2022; Hartig et al 2014; Astell-Burt and Feng 2020). For example, increase in voluntary attention (both sustained and selective attention) and working memory as an effect of exposure to green space was documented in a number of studies (Amicone et al. 2018; Johnson et al. 2019; Mason et al. 2021). Similarly, spatial working memory (Flouri 2019) and academic performance (Li et al. 2019) was related to green space experience. However, the majority of these studies were based on a correlational or quasi-experimental, between-subject research design, making it difficult to establish cause-and-effect relationships (Montoya 2019). Therefore, it was decided to conduct an experimental study of the within-subject design model.

The facilitating role of nature in cognitive recovery is most often explained with reference to two theories: Attention Restoration Theory (ART; Kaplan 1995) and the Stress Reduction Theory (SRT; Ulrich 1981). The first approach points that the natural environment elicits soft fascination that can release the need for relentless goal-voluntary attention processes, and subsequently facilitates cognitive restoration. However, the second one proves that stress reduction induced by the natural environment can, in turn, enhance cognition (with mediating role of tension/relaxation, mood state) (Wallner et al. 2018).

According to the ART, improvement in cognitive performance can be explained by the regenerative role of soft fascination with nature, as evidenced by the greater engagement with landscape exploration observed in eye-tracking studies (Stevenson et al. 2019). According to Kahneman's (1973) concept, attention is not an unlimited resource. However, compared to exogenous (involuntary) attention, endogenous (voluntary) attention depletes more mental resources which require replenishment. According to the ART, both types of attention act interchangeably, i.e. the engagement of involuntary attention "frees" voluntary attention and vice versa (Kaplan and Kaplan 1989; Kaplan 1995). Thus, regeneration of voluntary attention is possible by "switching on" involuntary attention through, for example, a specific experience of the so-called *soft fascination* derived from nature. Fascinating elements of the natural environment such as birds singing, the sound of wind blowing through the trees, the sight of clouds, sunrise or sunset, or a flowing stream or river, trigger *soft fascination*, as contrasted with *hard fascination*, which is engaged while watching a sporting event or a suspenseful movie and requires full concentration of voluntary attention.

Environmental factors that support *soft fascination* are characterized by a low intensity of change and a distinct component of aesthetic experiences (Kaplan and Kaplan, 1989). Natural stimuli triggering involuntary attention are characterized by awe, relief, safety and geographical fit (the opposite poles: repetition, overload, anxiety, unfamiliarity with the environment). The experience of awe is aroused by an environment based on harmonious change, while monotonous, repetitive environment, conversely, fosters boredom. The feeling of relief is evoked by "being away" and separated from everyday thoughts and worries, while excessive stimuli generated by the environment overwhelm and overload people. A sense of security is fostered by a predictable environment, devoid of sudden, unusual, or unexpected phenomena; anxiety, on the other hand, is generated by the environment loaded with threat factors. Geographical fit is based on an individual's biographical connection to a particular type of natural ecosystem, while unfamiliarity with the environment refers to unknown

and unfamiliar surroundings. However, it can be assumed that the readiness to experience fascination with nature is moderated by a number of individual factors, especially by the intensity of personal relatedness to nature.

The concept of nature relatedness (NR) is considered “trait-like” because it is relatively stable over time and across situations, yet not precisely defined (Nisbet et al. 2009). Nature relatedness refers to the extent to which nature is part of a person’s human identity or cognitive representation. Its predictive role has been shown in a few studies so far. For example, individuals with high levels of NR are more likely to behave in an ecological way and care about the environment (Perkins et al. 2010). Such individuals are much more concerned with the impact they have on nature, and the resulting environmental implications such as pollution and nature protection (Nisbet et al. 2009; Restall and Conrad 2015). It can be inferred from this that they derive tangible personal benefits from contact with the natural environment. Some research show that NR directly facilitates the positive affect, life satisfaction, happiness and indirectly affects the relation between the exposure on natural environment and vitality (Nisbet et al. 2011; Capaldi et al 2014; Zelenski and Nisbet 2014). Therefore, NR increases the susceptibility to the regenerative influence of nature on emotional health. However, the role of NR in increasing the efficiency of voluntary attention followed the *soft fascination with nature* is yet unknown. Hence, the purpose of this study was to explore the impact of natural environment on the restoration of voluntary attention resources considering the individual differences in NR.

Following the above analysis, the following research hypotheses can be put forward:

1. *The soft fascination with nature environment increases the voluntary attention, whereas the opposite experience of urban-built environment decreases the voluntary attention.*
2. *A nature relatedness is positively associated with the improving of the voluntary attention after experiencing the soft fascination with nature.*

Method

2.1. Participants

Overall, 99 respondents aged 18 to 70 years ($M = 33.32$; $SD = 12.04$) participated in the study, with men ($n = 59$; 59.6%) constituting a majority compared to women ($n = 40$; 40.4%). Half of the study participants had a college degree

($n = 50$; 50.5%), and more than 40% of the sample had a high school education ($n = 46$; 46.5%). The completion of the secondary education ensured that the participants could efficiently add in the range 0–100. The sample size was determined by the algorithm ($50 + n \times 15$) as proposed by Tabachnik and Fidell (2007). As there were three variables (measurement of the speed and accuracy of counting and the intensity of NR), the sample size of 99 was sufficient in this study. We used the snow-ball technique to recruit the adult respondents.

2.2. Tools – Videos and NR Scale

The selection of videos with urban and natural scenes was based on eight expert judges' decisions (5th year psychology students – familiar with Kaplan's Attention Restoration Theory and the criteria of the *soft fascination*). They rated each 2–3 minute video considering the following dimensions: awe vs. repetition (1), relief vs. overload (2), safety vs. anxiety (3) and geographical fit vs. unfamiliarity with the environment (4) on a 7-point Likert-type scale (the lower rank the more negative characteristic and the higher the more positive ones, with 4 – neutral) (table 1).

Table 1. The ranks of urban and natural environment videos in terms of: awe vs. repetition (1), relief vs. overload (2), safety vs. anxiety (3) and geographical fit vs. unfamiliarity with the environment (4) and the level of agreement among experts

Titles and links to the video footages	1	2	3	4	W	P
<i>Rush Hour Traffic</i> https://www.youtube.com/watch?v=1ZupwFOhjl4	3.12	0.62	2.0	1.37	.66	.001
<i>Lagos City</i> https://www.youtube.com/watch?v=SUSLtf3DCz4	2.62	2.75	4.12	3.75	.22	.14
<i>Incredible Indian Traffic</i> https://www.youtube.com/watch?v=KnPiP9PkLAs	4.12	0.5	0.87	1.62	.01	.97
<i>Daily Life in India</i> https://www.youtube.com/watch?v=mDLCd70iTeE	3.75	1.75	2.0	1.62	.02	.94
<i>Taiwan Taipei</i> https://www.youtube.com/watch?v=Ufq_F0doyll	1.37	1.62	3.12	2.37	.51	.007
<i>Rainforest Animals</i> https://www.youtube.com/watch?v=STWVMI_cGuc	4.25	4.86	5.75	5.88	.28	.08
<i>Walking bird singing</i> https://www.youtube.com/watch?v=K-Vr2bSMU7o	3.88	4.63	6.0	5.75	.55	.004

<i>Walk in forest Kneip</i> https://www.youtube.com/watch?v=71lHOXRTJSU	6.0	6.5	6.5	6.38	.81	.0002
<i>Jog in woodlands</i> https://www.youtube.com/watch?v=u52PaO9PWCC	5.13	5.0	5.0	4.87	.52	.006
<i>Calming Virtual Forest</i> https://www.youtube.com/watch?v=ZNjT5jOJPiA	5.88	5.5	4.6	3.5	.17	.25

Source: W Kendall Test

The *Rush Hour Traffic* video received the highest experts' rank and agreement ($p = .001$) on properties such as repetition, overload, anxiety, and unfamiliarity with the environment, while the *Walk in forest Kneip* video received the highest rank and agreement ($p = .0002$) on properties such as awe, relief, safety, and geographic fit. Therefore, these two video footages were used in the study to facilitate the soft fascination with nature and the opposite experience.

The *Nature Relatedness Scale* assesses the overall level of connectedness to nature and the intensity of each of its three dimensions: *NR-Self*, *NR-Perspective*, *NR-Experience*. *NR-Self* represents internalized identification with nature, reflecting feelings and thoughts about personal connection to nature. *NR-Perspective* reflects an external, nature-related worldview, a sense of agency with respect to individual human actions and their impact on all living things. Finally, *NR-Experience* reflects physical familiarity with the natural world, comfort level, and desire to be in nature. The tool obtained satisfactory psychometric properties (Nisbet et al. 2009).

2.3. Procedure

The hypotheses were tested online with a multimedia computer program: "Nature as an ally in arithmetic", designed specifically for the purpose of this study. The experiment was based on a within-subject design with a triple measurement and alternating intervention, as presented in Figure 1.

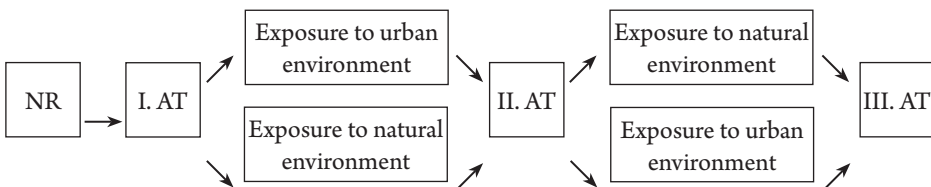


Fig. 1. A schematic of experimental within-subject design

Voluntary attention (dependent variable) was assessed on the basis of performance accuracy and solving time separately for three series of ten randomly generated arithmetic tasks (AT – addition of two-digit numbers exceeding the decimal threshold, e.g. 24+38). This task limits the role of such cognitive functions as perception, memory, reasoning and speech, since numbers are constantly presented on the monitor and addition is routine for adults. Most adults do not use complex cognitive functions for the majority of simple number addition or subtraction because of the availability of efficient procedural methods (Cambell and Xue 2001). The task is therefore not difficult for them, but it does require concentration of voluntary attention. Many researches prove that the sustained attention is a strong predictor of arithmetic achievement (Orbach and Fritz 2022). For this reason, some attention tests measurements apply the design based on digit arithmetic operations (e.g. German instrument Konzentrationstest 3–4 R by Nell et al 2006). We decided to adopt the idea as well.

The independent variable was the specific video footage (a three-minute video showing the natural environment or the urban environment), and the predicting variable was the individual's level of the Relatedness to Nature (NR).

The alternating experimental model was used to control for the practice effects of the counting performance. Therefore, the order of the experimental factor was reversed, i.e., a randomly selected half of the respondents were exposed to the urban environment first and then to the natural environment, and the other half were exposed to a reversed sequence of videos.

The experimental procedure was preceded by an invitation (online via Facebook portal) to participate in the study based on voluntary recruitment. After getting acquainted with its purpose and course, the candidate made a decision whether to participate in the study or not. Therefore, the participants either exited the program, if they did not want to take part in the experiment, or moved to the next page of the survey, if they agreed to participate (to respect the ethics rules of the research). At that point, the participants responded to the items of the NR Scale. After that they were confronted with arithmetic tasks in particular conditions (natural and next urban, or inversely) using the multimedia computer program “*Nature as an ally in arithmetic*” (the program title was masked for the respondents to avoid any prejudice). The within-person design was implemented to control the influence of individual differences of the respondents on the effectiveness of attention after different environment exposure (Montoya 2019). Due to the lockdown associated with the SARS-CoV-2 pandemic, the procedure was carried out remotely.

To test the research hypotheses ANOVA, Student's t-test and linear regression were used in the analysis.

Results

1. Task performance accuracy and task solving time as well as NR

First, descriptive statistics were calculated for task solving accuracy and time across series and conditions as well as for the NR subscales and total score (table 2).

Table 2. Descriptive statistics of task solving accuracy, task solving time, and NR (n = 99).

The variables	R	M	SD	Sk	Kurt	K-S
First series task solving accuracy	0-10	9.43	1.28	-4.72	30.36	0.35**
First series task solving time	28-158	70.09	23.74	1.25	2.26	0.11
Second series task solving accuracy	0-10	9.31	1.29	-4.41	27.69	0.30**
Second series task solving time	20-120	61.94	16.84	0.50	1.24	0.08
Third series task solving accuracy	0-10	9.38	1.24	-4.89	33.84	0.31**
Third series task solving time	24-108	59.79	16.64	0.60	0.62	0.08
Task solving accuracy (total)	0-0	28.13	3.36	-6.27	50.33	0.29**
Task solving time (total)	76-386	191.82	53.00	0.84	1.83	0.08
Task solving accuracy in the urban condition	0-10	9.34	1.27	-4.57	29.72	0.30**
Task solving time in the urban condition	20-120	62.71	16.83	0.63	1.29	0.08

Task solving accuracy in the natural condition	0–10	9.35	1.26	-4.71	31.35	0.30**
Task solving time in the natural condition	24–108	59.02	16.52	0.47	0.47	0.06
The <i>Self</i> component of NR	18–40	32.14	5.50	-0.44	-0.48	0.12
The <i>Experience</i> component of NR	10–35	25.47	6.35	-0.55	-0.51	0.10
The <i>Perspective</i> component of NR	10–30	23.77	4.00	-0.92	0.73	0.15*
Total score of NR	53–103	81.38	12.95	-0.11	-0.91	0.09

Source: *K-S* (Kolmogorow-Smirnov test of the normality distribution)

* $p < .05$; ** $p < .01$

The statistics showed that the distribution of arithmetic tasks' accuracy was left-skewed, which means that most of the respondents performed arithmetic calculations correctly. On the other hand, the task solving time data in each series was normally distributed, which indicates that the speed of work varied in the sample. The NR data was not particularly skewed or kurtic, only the distribution of results on the *NR-Perspective* dimension was slightly left-skewed and platykurtic. Given these findings, comparative analyses were run in terms of counting speed mediated by a situational factor (exposure to nature vs. city) and an individual factor (NR).

2. Effects of exposure to the natural and urban environments and NR on the functioning of voluntary attention

Prior to conducting the main analyses, we additionally examined whether there was a practice effect in the arithmetic performance. For this purpose, the within-subjects factor was included in the analyses (first, second, and third measurement), ignoring the between-subject factor (natural vs. urban environment). In other words, only the sequence of tasks performed was taken into account in the analyses so as to check whether there was a progression in solving successive tasks that would indicate the occurrence of practice effects. These analyses were calculated for both dependent variables, i.e., task performance accuracy (Table 3) and task performance time (Table 4).

Table 3. The effect of measurement order on task performance accuracy

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>Post-hoc</i>
A	First measurement	9.43	1.28	0.69	.50	.007	Ns
B	Second measurement	9.31	1.29				
C	Third measurement	9.38	1.24				

Table 4. The effect of measurement order on task solving speed

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	η^2	<i>Post-hoc</i>
A	First measurement	70.09	23.74	31.73	.000	0.242	B < A
B	Second measurement	61.94	16.84				C < A
C	Third measurement	59.79	16.64				

It was found that task performance accuracy did not increase with subsequent performance [$F(2, 194) = 0.69$; $p = .502$; $\eta^2 = .007$]. In contrast, statistically significant differences were observed in time taken to complete subsequent tasks [$F(2, 194) = 31.73$; $p < .001$; $\eta^2 = .242$]. Simple effects tests with Bonferroni's correction, comparing individual pairs of means, showed that in the second and third measurements, the time to solve arithmetic tasks was significantly shorter than the time needed to solve the first task ($p < .001$). Despite this, in order to control for the non-significant effect of skill between the 2nd and 3rd measurements, respondents solved the tasks in a mixed variant (50% continued solving the tasks after exposure to the city and then to nature and 50% vice versa).

To verify the hypothesis regarding the differences in addition speed in the two experimental conditions (nature vs. urban), a Student's t-test was used (table 5).

Table 5. Two-digit-numbers addition time after seeing natural and urban scenes

Addition time	M	SD	T	df	P
Urban	62.71	16.83	3.00	98	.003
Nature	59.02	16.52			

A comparison of mean scores in the two experimental conditions indicated lower counting speed after the urban condition compared to the nature condition ($p = .003$). Thus, the subjects performed the tasks faster after viewing the nature scenes than the city scenes. The ANOVA analysis (based on parameterization with sigma restrictions) showed that the improvement did not depend on education level ($F(3.78) = 0.17$; $p = .94$) or gender ($F(1.80) = 3.36$; $p = .07$), although there was a discernible statistical tendency to increase the counting speed among women.

To test the role of NR as an explanatory variable for shorter addition time in the Nature condition compared to the Urban condition, a simple linear regression was performed. To maintain the homoscedasticity condition, only one outlier was removed from subsequent analysis, based on the residuals normality plot (Table 6).

Table 6. The effect of NR on increasing the counting speed in the Nature condition relative to the Urban condition

NR	R	R ²	B	F	P	t	p
The <i>Self</i> component	.048	.002	.048	.186	.67	.078	.93
The <i>Experience</i> component	.174	.030	.174	2.50	.12	-.77	.44
The <i>Perspective</i> component	.096	.009	.096	.738	.39	-.37	.71
The total level of NR	.138	.019	.138	1.56	.21	-.77	.45

However, the analysis showed no statistically significant effects of individual components (*Self*, *Experience* or *Perspective*) or the general index of NR on

the improvement of addition speed in the Nature condition compared to the Urban condition.

Discussion

1. Main findings

The results showed significant improvement in speed of adding two-number digits after remote natural exposure (compared to urban). Similar effect was observed by Stevenson et al. (2019) who reported faster and more stable responses on the Attention Network Task after a green walk relative to an urban walk. Generally, the outcomes confirm the facilitating role of nature on attention processes restoration (Vella-Brodrick and Gilowska 2022). The obtained outcomes are consistent with the ART and previous studies, emphasizing direct impact of nature on cognitive performance (van den Berg et al. 2016; Li and Sullivan 2016). These results may confirm the species-characteristic, primary role of nature as a factor contributing to the renewal of cognitive performance in human being (as every person belongs to nature system). According to the ART, the restoration of voluntary attention may be explained in terms of the “wandering mind” hypothesis, according to which, allowing the mind to freely follow a meaningful object or freely explore a safe and interesting space facilitates performance in cognitive tasks (Baird et al. 2012; Sio and Ormerod 2009). Alternatively, according to the SRT, contact with nature may also serve as stress reduction factor which facilitates the emotional homeostasis in individuals (Hansmann, et al. 2007; Martyn and Brymer 2016), and thus increases the efficiency of voluntary attention. Moreover, the study confirmed the phenomenon of practice effects in calculating, as the participants showed an increase in the speed of performing subsequent arithmetic activities.

However, the predictive role of individual NR in voluntary attention was not confirmed in the presented research. It may be explained with eco-anxiety effect. Since the persons with higher NR are nowadays more alarmed about the issue of global warming and climate change and are more likely to feel afraid, depressed, angry and disgusted (Maibach et al. 2009). These individuals reported symptoms of sleeplessness, loss of appetite, weakness, irritability, and panic attacks (Coffey et al 2021). Therefore, the exposure on beautiful nature may generate not only the restorative but the overload influence (mainly the threat of losing it) as well. The varied effect may depend on the particular as-

pects of NR. According to Dean et al (2018), the aspects of NR reflecting enjoyment of nature are associated with reduced ill health and with widespread evidence of the health and well-being benefits of experiencing nature. However, the aspects of NR reflecting self-identification with nature, and a conservation worldview, are connected with increased depression, anxiety or stress, after accounting for potential confounding factors. The ambivalent emotional experiences may affect the restorative role of nature on cognition, and therefore, may better explain the influence of nature on voluntary attention. Therefore, NR as a personality tendency may not directly affect the routine cognitive functioning (adding numbers) after nature exposure. Various studies have shown a predictive character of NR but this influence referred to ecological involvement, so it concerned a similar mental domain (Perkins, 2010; Restall and Conrad 2015). Nevertheless, they do not exclude the moderating role of individual factors (van Dijk-Wesselius et al. 2018; Greenwood and Gatersleben 2016), setting the context for nature's influence on voluntary attention. Especially, investigating the mediating role of emotional well-being in regulating attention performance in individuals with biophilic tendencies still presents a research challenge.

A separate issue is the type of passive vs. active involvement in the natural surroundings, and the type of desiring objects (fauna vs flora) that may play a significant role in the renewal of individual cognitive resources.

2. Limitations

Although the study showed the facilitating role of nature in attention restoration and, simultaneously, put into question the role of NR in this process, some limitations of the study should be noted. Firstly, the selection of specific urban and nature movies should be pointed. The concept of NR is a very broad category, as it includes a generalized attitude towards diverse natural phenomena (e.g., observation of thunderstorms and observation of birds or flowers are treated equally). However, an individual's personal biophilic preferences may be more diverse and the chosen video may have varied impact. Secondly, individual NR was examined on the basis of self-reported rather than objective methods; the measurement had therefore an indirect character, and may have reflected the „declarative” rather than the „actual” self. Thirdly, the experiment was conducted in a laboratory setting and it lacks ecological validity; in other words, it was not real and multisensory in nature. Also, the sample size does not allow for generalization beyond the scope of this study.

3. Practical significance of the study

This study was designed with the aim of finding answers and solutions that would improve life quality. It has shed light on the positive aspect of human-nature relationship in regenerating voluntary attention. Being close to nature enhances attention resources of the individuals, regardless of how they perceive their NR. This encourages the development of various models of soft fascination with nature, i.e. incorporation of some elements of nature in everyday life, according to individual preferences. Hence, the findings are an encouragement to put more effort to have direct contact with nature, especially in the current built-up living areas and cybernetic work environment. The threat of increasing human alienation, including that of the younger generation, prompts special concern for urban planning policies. The creation of green spaces in workplaces as well as study and leisure spots is a condition for the recovery of cognitive efficiency and, thus, more effective functioning. Simultaneously, personal benefits resulting from contact with nature may be an important factor in the development of biophilic tendencies and pro-environmental behavior (Kellert 1997; Schultz 2000).

BIBLIOGRAPHY

- Amicone G., Petruccelli I., De Dominicis S., Gherardini A., Costantino V., Perruchini P., & Bonaiuto, M. (2018), *Green breaks: The restorative effect of the school environment's green areas on children's cognitive performance*, "Frontiers in Psychology", doi:10.3389/fpsyg.2018.01579.
- Astell-Burt T. & Feng X. (2020), *Greener neighbourhoods, better memory? A longitudinal study*, "Health and Place", doi:10.1016/j.healthplace.2020.102393.
- Baird B., Smallwood J., Mrazek M.D., Kam J.W., Franklin M.S. & Schooler J.W. (2012), *Inspired by distraction: mind wandering facilitates creative incubation*, "Psychological Science", doi:10.1177/0956797612446024.
- Brown D.K., Barton J.L., & Gladwell V.F. (2013), *Viewing Nature Scenes Positively Affects Recovery of Autonomic Function Following Acute-Mental Stress*, "Environmental Science & Technology", doi:10.1021/es305019p.
- Campbell J., Xue Q. (2001), *Cognitive Arithmetic Across Cultures*, "Journal of Experimental Psychology", doi:10.1037//0096-3445.130.2.299.
- Capaldi C.A., Dopko R.L. & Zelenski J.M. (2014), *The relationship between nature connectedness and happiness: A meta-analysis*, "Frontiers in Psychology", doi:10.3389/fpsyg.2014.00976.
- Coffey Y, Bhullar N., Durkin D., Islam S., Usher K. (2021), *Understanding Eco-anxiety: A Systematic Scoping Review of Current Literature and Identified*

- Knowledge Gaps*, “The Journal of Climate Change and Health”, doi:10.1016/j.joclim.2021.100047.
- Feral C.H. (1998), *The connectedness model and optimal development: Is ecopsychology the answer to emotional well-being?*, “The Humanistic Psychologist”, doi:10.1080/08873267.1998.9976975.
- Flouri E., Papachristou E. & Midouhas E. (2019), *The role of neighbourhood green-space in children’s spatial working memory*, “British Journal of Educational Psychology”, doi:10.1111/bjep.12243.
- Frumkin H. (2001), *Beyond toxicity: human health and the natural environment*, “American Journal of Preventive Medicine”, doi:10.1016/s0749-3797(00)00317-2.
- Greenwood A., Gatersleben B. (2016), *Let’s go outside! Environmental restoration amongst adolescents and the impact of friends and phones*, “Journal of Environmental Psychology”, doi:10.1016/j.jenvp.2016.09.007.
- Hansmann R., Hug S. & Seeland K. (2007), *Restoration and Stress Relief through Physical Activities in Forests and Parks*, “Urban Forestry and Urban Greening”, doi:10.1016/j.ufug.2007.08.004.
- Hartig T., Mitchell R., de Vries S. & Frumkin H. (2014), *Nature and health*, “Annual Review of Public Health”, doi:10.1146/annurev-publhealth-032013-182443.
- Johnson S.A., Snow S., Lawrence M.A., Rainham D.G.C. (2019), *Quasi-Randomized Trial of Contact With Nature and Effects on Attention in Children*, “Frontiers in Psychology”, doi:10.3389/fpsyg.2019.02652.
- Kahneman D. (1973), *Attention and Effort*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kaplan R., Kaplan S. (1989), *The Experience of Nature: A Psychological Perspective*, New York: Cambridge University Press.
- Kaplan S. (1995), *The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework*, “Journal of Environmental Psychology”, doi:10.1016/0272-4944(95)90001-2.
- Kellert S.R. (1997), *Kinship to mastery: Biophilia in human evolution and development*, Washington: Island Press.
- Li D., Sullivan W.C. (2016), *Impact of views to school landscapes on recovery from stress and mental fatigue*, “Landscape and Urban Planning”, doi:10.1016/j.landurbplan.2015.12.015.
- Li D., Chiang Y.-C., Sang H. & Sullivan W.C. (2019), *Beyond the school grounds: Links between density of tree cover in school surroundings and high school academic performance*, *Urban Forestry & Urban Greening*, 38, p. 42–53, doi:10.1016/j.ufug.2018.11.001.
- Leiserowitz A., Roser-Renouf C., Marlon J., Maibach E. (2021), *Global warming’s six Americas: a review and recommendation for climate change communication*. *Current Opinion in Behavioral Science*, doi:10.1016/j.cobeha.2021.04.007.
- Martyn P., Brymer E. (2016), *The relationship between nature relatedness and anxiety*, “Journal of Health Psychology”, doi:10.1177/1359105314555169.

- Mason L., Ronconi A., Scrimin S. & Pazzaglia F. (2021), *ShortTerm Exposure to Nature and Benefits for Students' Cognitive Performance: a Review*, "Educational Psychology Review", doi:10.1007/s10648-021-09631-8.
- Montoya A.K. (2019), *Moderation analysis in two-instance repeated measures designs: Probing methods and multiple moderator models*, "Behavior Research Methods", doi:10.3758/s13428-018-1088-6.
- Nell V., Bretz J. & Sniehotta F. (2004), *Konzentrationstest 3-4 R*, Testzentrale: Göttingen.
- Nisbet E., Zelensky J.M. & Murphy S.A. (2009), *The Nature Relatedness Scale: Linking individuals' connection with nature to environmental concern and behavior*, "Environment and Behavior", doi:10.1177/0013916508318748.
- Nisbet E.K., Zelenski J.M. & Murphy S.A. (2011), *Happiness is in our nature: Exploring nature relatedness as a contributor to subjective well-being*, "Journal of Happiness Studies", doi:10.1007/s10902-010-9197-7.
- Orbach L, Fritz A. (2022), *Patterns of Attention and Anxiety in Predicting Arithmetic Fluency among School-Aged Children*, "Brain Science", doi:10.3390/brainsci12030376.
- Perkins D.M., Mckie B.G., Gilmour S.G. & Malmqvist B.R. (2010), *Environmental Warming and Biodiversity–Ecosystem Functioning in Freshwater Microcosms: Partitioning the Effects of Species Identity, Richness and Metabolism*, "Advances in Ecological Research", doi:10.1016/S0065-2504(10)43005-6.
- Restall B, Conrad E.A. (2015), *Literature review of connectedness to nature and its potential for environmental management*, "Journal of Environmental Management", doi:10.1016/j.jenvman.2015.05.022.
- Schultz P.W. (2000), *Empathizing With Nature: The Effects of Perspective Taking on Concern for Environmental Issues*, "Journal of Social Issues", doi:10.1111/0022-4537.00174.
- Sio U.N., Ormerod T.C. (2009), *Does incubation enhance problem solving? A meta-analytic review*, "Psychological Bulletin", doi:10.1037/a0014212.
- Tabachnik B.G., Fidell L.S. (2007), *Using Multivariate Statistics*, Boston: Allyn & Bacon.
- Ulrich, R.S. (1981), *Natural versus urban scenes: Some psychophysiological effects*, "Environment and Behavior", 13, p. 523–556.
- van den Berg A., Joye Y. & Koole S. (2016), *Why viewing nature is more fascinating and restorative than viewing buildings: A closer look at perceived complexity*, "Urban Forestry & Urban Greening", doi:10.1016/j.ufug.2016.10.011.
- van Dijk-Wesselius, J.E., Maas J., Hovinga D., van Vugt M. & van den Berg A.E. (2018), *The impact of greening schoolyards on the appreciation, and physical, cognitive and social-emotional well-being of schoolchildren: A prospective intervention study*, "Landscape and Urban Planning", doi:10.1016/j.landurbplan.2018.08.003.

- Vanaken G.J., Danckaerts M. (2018), *Impact of Green Space Exposure on Children's and Adolescents' Mental Health: A Systematic Review*, "International Journal of Environmental Research and Public Health", doi:10.3390/ijerph15122668.
- Vella-Brodrick D., Gilowska K. (2022), *Effects of Nature (Greenspace) on Cognitive Functioning in School Children and Adolescents: a Systematic Review*, "Educational Psychology Review", doi:10.1007/s10648-022-09658-5.
- von Lindern E., Lymeus F. & Hartig T. (2017), *The Restorative Environment: A Complementary Concept for Salutogenesis Studies*, w: M.B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, G.F. Bauer, J.M. Pelikan, B. Lindström, G.A. Espnes (ed.), *The Handbook of Salutogenesis* (p. 181–195), doi:10.1007/978-3-319-04600-6_19
- Wallner P., Kundi M., Arnberger A., Eder R., Alex B., Weitensfelder L. & Hutter H.P. (2018), *Reloading Pupils' Batteries: Impact of Green Spaces on Cognition and Wellbeing*, "International Journal of Environmental Research and Public Health", doi:10.3390/ijerph15061205.
- Wilson E.O. (1984), *Biophilia*, Harvard University Press.
- Zelenski J.M., Nisbet E.K. (2014), *Happiness and Feeling Connected: The Distinct Role of Nature Relatedness*, "Environment and Behavior", doi:10.1177/0013916512451901.

STRESZCZENIE

Celem niniejszej pracy było zbadanie możliwości poprawy uwagi dowolnej poprzez doświadczenie miękkiej fascynacji przyrodą z uwzględnieniem predykcijnej roli pokrewieństwa z naturą. Oczekiwane zależności wyprowadzono z perspektywy Teorii Przywracania Uwagi i Teorii Redukcji Stresu. Zastosowano intra-indywidualny model badawczy. W badaniu 99 osób (w wieku od 18 do 70 lat) wykorzystano serie zadań dodawania w zakresie 100, po obejrzeniu na przemian krótkich filmików, kontrastujących w zakresie doświadczenia miękkiej fascynacji (krajobraz naturalny vs miejski). Ponadto zastosowano samoopisową Skalę Pokrewieństwa z Naturą. Wyniki pokazują facylitujące znaczenie kontaktu z przyrodą dla zwiększenia szybkości liczenia niezależnie od indywidualnego nasilenia pokrewieństwa z naturą. Zatem doświadczenie miękkiej fascynacji naturą zwiększa efektywność uwagi dowolnej. Artykuł kończy się dyskusją.

SŁOWA KLUCZOWE: środowisko miejskie i przyrodnicze; pokrewieństwo z naturą; doświadczenie miękkiej fascynacji; przywracanie uwagi dowolnej

SUMMARY

The aim of this study was to examine the possibility of improving voluntary attention through the experience of soft fascination with nature considering the predictive role of nature relatedness (NR). The influence was analyzed from the Theory of Restoring Attention and the Stress Reduction Theory. The within-subject design was used to in two alterable contexts: a virtual experience of urban and nature. The Nature Relatedness Scale and series of addition tasks within 100 after exposure to short videos depicting nature vs urban was performed by a group of 99 persons (aged 18 to 70). To test the research hypotheses, ANOVA model, Student's t-test, and linear regression were used in the analysis. The results showed the importance of contact with nature for increasing the counting speed irrespectively to the intensity of NR. The article ends with the discussion and some practical conclusions.

KEYWORDS: urban and nature environment; nature relatedness; soft fascination experience; restoration of voluntary attention

PAWEŁ KURTEK – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
MATEUSZ BIENIEK – Świętokrzyskie Centrum Psychiatrii w Morawicy

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 17.08.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.12.2023

Nadzieja na sukces i satysfakcja z życia utalentowanych sportowczyń i sportowców

Hope for success and satisfaction with life of talented sportswomen and sportsmen

DOI 10.25951/12974

Wstęp

Współczesny sport jest ukierunkowany na maksymalizację wyników (Nowocień 2019), wymaga pokonywania własnych ograniczeń fizycznych i psychicznych, stąd często czy to trening, czy udział w zawodach/turniejach, wiąże się z aktem transgresyjnym (Kozielecki 1987), ukierunkowanym na pokonanie barier i udowodnienie sobie i innym zakresu posiadanych możliwości. Przy tym złożoność treningu sportowego uwzględnia nie tylko doskonalenie ciała i ruchów oraz psychiki, lecz podkreśla rolę podmiotowości sportowca, który świadomie współtworzy własny rozwój oraz buduje karierę (Nowocień 2019).

W przypadku sportowców, którzy wykazują się talentem, potwierdzonym obiektywnymi osiągnięciami, ujawniają się specyficzne cechy osobowości. Przykładowo posiadają oni wyższy poziom ekstrawersji i sumienności, niższy poziom neurotyczności i ugodowości w porównaniu do osób nieosiągających sukcesów, dzięki czemu łatwiej jest im znieść żmudne i trudne treningi sportowe, a także radzić sobie z kryzysami czy trudnościami, co jest niezbędne do uzyskiwania wysokich wyników (Remiszewska i in. 2018). Piłkarze ręczni, którzy osiągają wysokie wyniki, przechodzą intensywny trening motoryczny oraz techniczno-taktyczny (Spieszny i in. 2011), przy tym jednocześnie każdy zawodnik musi posiadać uniwersalne cechy, takie jak wysoka motoryczność i technika, motywacja, inteligencja, gotowość do ryzyka (Czerwiński 2021) oraz specyficzne predyspozycje motoryczne i cechy fizyczne, w zależności od pozycji na której grają (Ramos-Sánchez i in. 2018). W przypadku szachistów, kluczowe jest wsparcie, które otrzymują od dorosłych, w szczególności trenerów, odpowiedni trening szachowy, obejmujący udział

¹ Autor korespondencyjny

w adekwatnych do możliwości turniejach, lecz także zamiłowanie do gry oraz pracowitość (Baum i Łukasiewicz-Wieleba 2018).

W kontekście skuteczności i osiągnięć sportowców interesujące jest znaczenie, jakie przypisują nadziei na sukces oraz satysfakcji z życia.

Nadzieja na sukces i satysfakcja z życia

Nadzieja może być rozumiana jako przekonanie o tym, że ma się zasoby, kompetencje niezbędne do tego, by odnieść sukces (Snyder 2005). Nadzieja na sukces wiąże się z pozytywnymi emocjami, umożliwia przekraczanie możliwości, nawet w sytuacjach bardzo trudnych (Obuchowski 2002), dookreślana jest poprzez silną wolę oraz umiejętność rozwiązywania problemów (Turosz 2011). Bazuje na przekonaniu o tym, że możliwe jest osiągnięcie celu, bez względu na napotkane przeszkody i że jest się w stanie znaleźć niezbędne do osiągnięcia celu rozwiązania (Łaguna i in. 2005). Ma związek z dobrymi relacjami społecznymi, w tym z przyjaciółmi i rodziną (Snyder 2005) oraz wysokimi osiągnięciami w pracy zawodowej (Peterson i Byron 2008). Nadzieja sprawia, że jednostka jest w stanie zmienić sytuacje ekstremalnie trudne, na takie, które umożliwią jej osiągnięcie postawionych celów (Snyder 2002).

Satysfakcja z życia odnosi się do sposobu postrzegania swojego życia, jest oceną subiektywną, odnoszącą się do wewnętrznych standardów. W przypadku oceny pozytywnej, efektem jest odczuwanie satysfakcji (Juczyński 2001). Satysfakcja określana jest także jako zadowolenie, które jest subiektywną oceną różnych komponentów życia. Chociaż, według Anny Sowińskiej (2018), zadowolenie wiąże się z ulotnością, jest chwilowe, zaś satysfakcja jest odczuciem związanym z długotrwałym zadowoleniem (Sowińska 2018). Satysfakcja z życia jest elementem subiektywnie pojmowanego dobrego samopoczucia, w skład którego wchodzi także pozytywne uczucia oraz brak uczuć negatywnych. Jest określana jako ocena jakości życia, dokonywana indywidualnie, subiektywnie, w perspektywie osobistych zasobów oraz ograniczeń (Juczyński 2001). Satysfakcja z życia wiąże się z tym, jakie znaczenie osoba nadaje swoim doświadczeniom i zdarzeniom, które ją spotykają a także łączy się ze znaczeniem procesów socjalizacyjnych, czy wieku i towarzyszącym im zmianom rozwojowym (Sprynska i in. 2019). Łączy się z motywacją do działania i rozwoju, a także z poziomem przystosowania się do życia (Chodkowski 2021). Ma znaczenie dla psychospołecznego funkcjonowania człowieka (Trzebiatowski 2011).

Nadzieja na sukces, ale też satysfakcja z życia to wymiary psychicznych zasobów człowieka, sprzyjające wysokiej jakości życia (Turosz 2011). Osoby, które posiadają niski lub umiarkowany poziom nadziei na sukces, doświadczają dużego nasilenia dostrzeganych trudności, na przykład w wyborze kariery edukacyjnej lub zawodowej. Z kolei wysoki poziom nadziei na sukces aktywizuje i zachęca do mierzenia się z problemami (Zaleszczyk i Kot 2015). Wyższy poziom nadziei na sukces mają osoby twórcze, które w sytuacjach trudnych nie poddają się, lecz potrafią znajdować różne drogi osiągnięcia celów, także takie w których konieczne jest akceptacja konfliktów i działania konstruktywne (Kuśpit 2021). Wyższy poziom satysfakcji z życia sprzyja większej nadziei, chociaż wraz z wiekiem poziom nadziei się obniża (Bailey i Snyder 2007).

Przegląd badań na temat satysfakcji z życia i nadziei na sukces

Dotychczas naukowcy prowadzili badania nad satysfakcją z życia między innymi osób wykonujących określone zawody², samych doświadczających niepełnosprawności³ lub opiekujących się osobami z niepełnosprawnością⁴, ludźmi starszymi⁵, ale także osobami w wieku średnim⁶ oraz studentami⁷

² Badania prowadzone w odniesieniu do kobiet wykonujących zawód pielęgniarek wykazały, że ich satysfakcja życiowa jest analogiczna do tej, które odczuwają pielęgniarki z innych krajów, ale niższy niż ogólny poziom satysfakcji z życia osób mieszkających w Polsce. Przy tym istnieje związek pomiędzy satysfakcją z życia a miejscem zamieszkania i stanem cywilnym (Wysokiński i in. 2009).

³ Badania osób doświadczających porażenia mózgowego ukazały, że dla nich satysfakcja z życia stanowi cel działań rehabilitacyjnych (Aondo-Akaa 2020).

⁴ W przypadku matek osób z niepełnosprawnościami satysfakcja z życia nie jest wysoka, szczególnie w przypadku, gdy dzieci charakteryzują się zachowaniami trudnymi (Lew-Koralewicz 2018).

⁵ Poziom satysfakcji z życia osób starszych wiąże się z ich stanem zdrowia, sytuacją ekonomiczną, wykształceniem oraz relacjami rodzinnymi (Pawlikowska-Łagód i in. 2017).

⁶ Dla kobiet w wieku pomenopauzalnym wykazano związek pomiędzy satysfakcją z życia a wykształceniem, oceną sytuacji materialnej i mieszkaniowej, oceną stanu zdrowia i aktywnością seksualną (Pałucka i in. 2022).

⁷ Badane studentki wykazują wyższy poziom satysfakcji z życia w porównaniu do studentów oraz osoby zamożniejsze w porównaniu do mniej zamożnych (Chodkowski 2021), zaś w badaniach porównujących studentów polskich i ukraińskich jest analogiczny – przeciętny (Sprynska i in. 2019). Z kolei badania studentów studiów pedagogicznych ukazują przewagę przeciętnego (ok. 40%) lub rzadziej (ok. 30%) wysokiego poziomu

i młodymi dorosłymi⁸. W przypadku sportowców (piłkarzy nożnych) istnieje związek pomiędzy sposobem odżywiania się a satysfakcją życiową (Gacek 2019). Systematyczne uprawianie sportu, np. karate, istotnie zwiększa poziom satysfakcji z życia, przy tym im dłuższy jest staż treningów, tym większa korelacja pomiędzy tymi zjawiskami (Potoczny 2020). Analizowano także pokrewne zjawiska, takie jak zadowolenie z życia osób aktywnych fizycznie. Wskazuje się na fakt, że uprawianie sportu zwiększa samoocenę, łagodzi stres i stany depresyjne (Swan i Hyland 2012), zwiększa poczucie szczęścia (Hasmén i in. 2000) i zadowolenie z życia (Metelski 2019; Lujic i in. 2023) i poczucie własnej skuteczności (Reigal Garrido i in. 2014). W badaniach Marii Turosz (2011), ponad połowa badanych studentów i studentek wychowania fizycznego wysoko ocenia swoją nadzieję na sukces, uznając się za osoby właściwie wybierające cele i potrafiące cele te realizować pomimo napotykaných trudności (Turosz 2011). Z kolei w badaniach Agnieszki Zajęc (2013) badani sportowcy, młodzi tancerze, uzyskali znacząco wyższe wyniki w kwestionariuszu Nadzieja na Sukces w porównaniu z grupą rówieśników. Autorka tłumaczy ten fakt większym doświadczeniem tancerzy w zakresie budowania wiedzy o sobie, zdobywanym zarówno w czasie treningów, jak i turniejów (Zajęc 2013). Z kolei w badaniach bułgarskich nie stwierdzono istotnych różnic pomiędzy osobami, które regularnie uprawiają sport a tymi, którzy tego nie robią, w zakresie ogólnej satysfakcji życiowej, lecz sportowcy wykazywali znacząco wyższy poziom zadowolenia z różnych wymiarów swojego życia: sytuacji materialnej, zdrowotnej, rozwoju, osiągnięć, relacji społecznych (Ivanchew i Stoyanova 2019). W badaniach młodych piłkarzy ręcznych wykazano, że dla ich poczucia skuteczności oraz zadowolenia z życia mają znaczenie informacje zwrotne przekazywane przez trenerów (Toros 2018).

Badania młodych szachistów wskazują na to, że w porównaniu z rówieśnikami, którzy grają w sporty zespołowe (piłkę nożną oraz koszykówkę), są oni bardziej zadowoleni z siebie i z życia i mają większą pewność siebie (Aciego i in. 2012). W przypadku sportowców z niepełnosprawnością wzroku wykazano istnienie umiarkowanej dodatniej korelacji pomiędzy motywacją wewnętrzną a nadzieją na sukces, co oznacza, że osoby, które posiadają silną motywację wewnętrzną, posiadają także wyższy poziom nadziei na sukces (Gerc i Adamiec

satysfakcji z życia, przy tym wyższemu poziomowi towarzyszy gotowość do zmian, wyrażana przez takie cechy jak pomysłowość, pasja, optymizm, śmiałość czy pewność siebie (Kosiba i in. 2019).

⁸ W badaniach młodych dorosłych wykazano zależność pomiędzy zachowaniami prozdrowotnymi a satysfakcją z życia (Marmola i Wańczyk-Welc 2017).

2017). Ponadto w badaniach sędziów piłki siatkowej oraz piłki nożnej, czyli wśród osób zawodowo zajmujących się sportem, stwierdzono wysoką korelację pomiędzy nadzieją na sukces i satysfakcją z życia (Minda 2020).

Założenia metodologiczne

1. Cele i problemy badawcze

Sformułowano dwa cele badań, którymi są: 1. analiza zależności między nadzieją na sukces a satysfakcją z życia utalentowanych sportowczyń i sportowców uprawiających sporty fizyczne (piłka ręczna) i umysłowe (szachy) 2. porównanie grup z uwzględnieniem płci (kobiety/mężczyźni), rodzaju sportu (fizyczny – piłkarze i piłkarki ręczne oraz intelektualny – arcymistrzowie i arcymistrzynie szachowe) a także z wynikami średnimi grup normalizacyjnych. Problemy badawcze dookreślono: Czy i jakie są zależności między nadzieją na sukces a satysfakcją z życia utalentowanych sportowczyń i sportowców uprawiających sporty fizyczne i umysłowe? Czy są istotne różnice pomiędzy średnim poziomem satysfakcji z życia i średnim poziomem nadziei na sukces w ramach wyodrębnionych grup i w porównaniu z grupami normalizacyjnymi?

2. Metoda badań i narzędzia badawcze

W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem *Skali Satysfakcji z Życia* (SWLS – *Satisfaction with Life Scale*) autorstwa Eda Dienera, Roberta A. Emmons, Randy J. Larsena i Sharon Griffin w adaptacji Zygryda Juczyńskiego. Jest to narzędzie szacowania życia uwzględniające różnice indywidualne jednostek oraz populacji i umożliwia osobie badanej dokonania aktualnej oceny satysfakcji z życia. Kwestionariusz składa się z pięciu stwierdzeń, które badana osoba ocenia w skali od 1 do 7, a suma punktów daje ogólny wynik oznaczający stopień satysfakcji z życia. Wyniki mieszczą się w granicach od 5 do 35 punktów. Im wyższy wynik, tym większa satysfakcja z życia osoby badanej. SWLS jest rzetelnym i trafnym narzędziem badawczym. Wskaźnik rzetelności (*alfa* Cronbacha) dla polskiej wersji kwestionariusza wyniósł 0,81, a wskaźnik stałości skali, ustalony w dwukrotnym badaniu – 0,86. Trafność narzędzia potwierdzono ustalając dodatnią korelację z poczuciem

własnej wartości, skuteczności oraz dyspozycyjnym optymizmem, zaś negatywną z miarami neurotyzmu i emocjonalności (Juczyński 2001).

Drugim narzędziem wykorzystanym w badaniu był *Kwestionariusz Nadziei na Sukces* (KNS) w adaptacji Marioli Łaguny, Jerzego Trzebińskiego, Mariusza Zięby (2005). Jest to narzędzie, które dookreśla poziom pozytywnych oczekiwań skierowanych wobec własnych działań. Skala składa się z dwóch kategorii komponentów – świadomości własnej skuteczności (posiadanie silnej woli), która związana jest ze skierowaniem się na cel i jego realizację oraz przekonania o możliwości i umiejętności znalezienia rozwiązania problemów, które pojawiają się na drodze do realizacji celu. Kwestionariusz składa się z 12 stwierdzeń (w tym 8 diagnostycznych), a osoba badana określa stopień, na ile dane stwierdzenie jest prawdziwe dla niej (na skali od 1 – zdecydowanie nieprawdziwe do 8 – zdecydowanie prawdziwe). Wyniki ogólne mieszczą się w granicach od 8 do 64 punktów (dla podskal od 4 do 32). Im wyższy wynik, tym większa nadzieja na sukces, przekonanie o posiadaniu silnej woli oraz o umiejętności znajdowania rozwiązań. KNS jest rzetelnym i trafnym narzędziem badawczym. Wskaźnik rzetelności (*alfa* Cronbacha) dla polskiej wersji kwestionariusza wyniósł 0,82, skali przekonań o silnej woli 0,74, a skali przekonań o umiejętności znajdowania rozwiązań 0,72 (Łaguna i in. 2005).

3. Charakterystyka badanej próby

W badaniu wzięło udział 70 celowo dobranych utalentowanych sportowców i sportowczyń. Badani byli dobrani pod kątem dwóch kategorii: kryterium przynależności do zróżnicowanych dziedzin sportowych – zdecydowano się na dziedzinę: intelektualną i indywidualną (szachy) oraz fizyczną i zespołową (piłka ręczna) a także kryterium posiadanego talentu, tj. wybitnych osiągnięć w reprezentowanej dziedzinie. Sporty intelektualne⁹ reprezentowane były przez 34 osoby – 22 arcymistrzów i 12 arcymistrzyń szachowych¹⁰, zaś sporty fizyczne przez 36 osób – 20 piłkarek i 16 piłkarzy ręcznych powołanych do kadr narodowych. Wiek badanych wahał się między 20 a 48 lat ($M = 30,72$; $SD = 6,25$)

⁹ Zgodnie z Ustawą z dnia 25 czerwca 2010 roku o sporcie (Dz.U. 2010 Nr 127 poz. 857) za sport uważa się również współzawodnictwo oparte na aktywności intelektualnej, którego celem jest osiągnięcie wyniku sportowego.

¹⁰ Tytuł arcymistrza (*Grandmaster* – GM) jest najwyższym tytułem szachowym przyznawanym przez Międzynarodową Federację Szachową (FIDE). Mogą go uzyskać mężczyźni i kobiety. Najwyższym kobiecym tytułem jest tytuł arcymistrzyni (*Woman Grandmaster* – WGM).

przy czym 10 osób (14,29%) nie podało swojego wieku. Najwięcej badanych, bo 39 (55,71%) legitymowało się wykształceniem wyższym, 21 (30%) średnim, a 10 osób (14,29%) nie podało swojego wykształcenia.

Badania arcymistrzów i arcymistrzyń szachowych zrealizowano w ramach indywidualnych spotkań, zaś piłkarek i piłkarzy ręcznych w formie grupowej – podczas zgrupowań kadr narodowych. Wszyscy badani wyrazili zgodę na udział w badaniu (w przypadku piłkarek i piłkarzy ręcznych zgody wyrazili również trenerzy kadr), podczas realizacji którego przestrzegano obowiązujących norm etycznych dotyczących prowadzenia badań naukowych.

4. Procedura analizy danych

Dane uzyskane w badaniu zostały poddane analizie statystycznej z wykorzystaniem programu SPSS 28. Wyznaczono statystyki opisowe (średnia (M), odchylenie standardowe (SD), minimum (Min) i maksimum (Max)) zmiennych (satysfakcja z życia, nadzieja na sukces: siła woli i umiejętność znajdowania rozwiązań) dla badanych utalentowanych sportowców ogólnie oraz w podziale na grupy z uwzględnieniem płci (kobiety/mężczyźni) oraz rodzaju sportu (fizyczny – piłkarze i piłkarki ręczne oraz intelektualny – arcymistrzowie i arcymistrzynie szachowe). Dla porównania dwóch grup niezależnych zastosowano test t, przyjmując 5-procentowy błąd wnioskowania (poziom istotności $p < 0,05$). Średnie wyniki porównano również z wynikami średnimi grup normalizacyjnych (dla całej próby oraz w ramach wyodrębnionych grup badawczych). Następnie przeprowadzono analizę korelacyjną (test r Pearsona) uwzględnionych w niniejszym badaniu zmiennych ogólnie oraz w podziale na wyodrębnione grupy.

Wyniki badań własnych

1. Satysfakcja z życia utalentowanych sportowczyń i sportowców

W badanej grupie utalentowanych sportowczyń i sportowców średnia wartość satysfakcji z życia wynosiła 24,96. Analizując uzyskane wyniki ze względu na płeć, wyższą średnią, czyli wyższy poziom satysfakcji z życia wyrażający się poczuciem zadowolenia z własnych osiągnięć i warunków, wykazywały kobiety (25,75), natomiast wyższe odchylenie standardowe ustalono w przypadku mężczyzn (4,26) (Tab. 1). Na podstawie testu t nie stwierdzono jednak istotnej statystycznie różnicy pomiędzy płciami w zakresie średniego poziomu satysfakcji z życia ($t = 1,579$; $p = 0,119$).

Tablica 1. Statystyki opisowe satysfakcji z życia z uwzględnieniem płci

Grupa	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Razem	70	13	33	24,96	3,96
Kobiety	32	18	32	25,75	3,48
Mężczyźni	38	13	33	24,29	4,26

Zebrane dane poddano również analizie ze względu na rodzaj uprawianego sportu. W przypadku średniego poziomu satysfakcji z życia jest on wyższy u piłkarek i piłkarzy ręcznych (25,14), czyli osób uprawiających sport fizyczny w porównaniu z grupą osób uprawiających sport umysłowy (19,53) – arcymistrzyniami i arcymistrzami szachowymi. Wyższe odchylenie standardowe ustalono w przypadku szachistów i szachistek (4,42) (Tab. 2). Analiza statystyczna nie wykazała istotnego zróżnicowania średniego poziomu satysfakcji z życia w zależności od rodzaju uprawianego sportu ($t = 0,390$; $p = 0,349$).

Tablica 2. Statystyki opisowe satysfakcji z życia z uwzględnieniem rodzaju sportu

Grupa	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Razem	70	13	33	24,96	3,96
Piłkarki i piłkarze ręczni	36	15	32	25,14	3,52
Arcymistrzynie i arcymistrzowie szachowi	34	13	33	24,76	4,42

Średnie wyniki poziomu satysfakcji z życia ogólnie i w podziale na wyodrębnione grupy (płeć i rodzaj sportu) porównano również ze średnimi wynikami grupy normalizacyjnej¹¹. W przypadku wszystkich analizowanych

¹¹ Średnie wyniki polskiej grupy normalizacyjnej – dorośli $N = 555$; $M = 20,37$; $SD = 5,32$; kobiety $N = 295$; $M = 21,09$; $SD = 5,26$; mężczyźni $N = 260$; $M = 20,11$; $SD = 5,43$.

par stwierdzono istotne statystycznie różnice między średnim poziomem satysfakcji z życia (Tab. 3).

Tablica 3. Istotność różnic (test t) między średnim poziomem satysfakcji z życia dla analizowanych grup

Grupa normalizacyjna	Grupy badane				
	Razem	Kobiety	Mężczyźni	Piłkarki i piłkarze ręczni	Arcymistrzynie i arcymistrzowie szachowi
Razem	9,688*	–	–	8,123*	5,791*
Kobiety	–	7,569*	–	–	–
Mężczyźni	–	–	6,055*	–	–

* $p < 0,001$

Należy zatem stwierdzić, że satysfakcja z życia wyrażająca się poczuciem zadowolenia z własnych osiągnięć i warunków jest znacząco wyższa u sportowców i sportowczyń ogólnie, u utalentowanych sportowo kobiet i mężczyzn oraz osób uprawiających sporty fizyczne i umysłowe niż w grupie normalizacyjnej.

2. Nadzieja na sukces utalentowanych sportowczyń i sportowców

Analizując wyniki zaprezentowane w tabeli 4 należy stwierdzić, że w grupie utalentowanych sportowczyń i sportowców średnia wartość nadziei na sukces wynosiła 51,04. Biorąc pod uwagę płeć badanych, wyższą średnią, czyli wyższy poziom nadziei na sukces odnoszący się do siły oczekiwania pozytywnych efektów własnych działań, wykazywały kobiety (52,25). W grupie tej stwierdzono również wyższe odchylenie standardowe (5,11). Jednak na podstawie testu t nie stwierdzono istotnej statycznie różnicy pomiędzy płciami w zakresie średniego poziomu nadziei na sukces ($t = 1,818$; $p = 0,074$).

Utalentowane sportowczynie uzyskały również wyższe średnie w ramach obu komponentów składowych nadziei na sukces – umiejętności znajdowania rozwiązań (26,44) oraz siły woli (25,81). Analiza testem t nie potwierdziła istotnej statystycznie różnicy między utalentowanymi sportowo kobietami

i mężczyznami ani w zakresie przekonania o posiadaniu silnej woli ($t = 1,738$; $p = 0,087$), ani umiejętności znajdowania rozwiązań ($t = 1,450$; $p = 0,152$).

Tablica 4. Statystyki opisowe nadziei na sukces z uwzględnieniem płci

Nadzieja na sukces	Razem				Kobiety				Mężczyźni			
	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
Wynik ogólny	39	63	51,04	5,18	39	63	52,25	5,11	40	62	50,03	5,08
Umiejętność znajdowania rozwiązań	18	32	25,89	2,79	18	32	26,44	2,80	20	32	25,47	2,73
Siła woli	17	31	25,10	3,07	17	31	25,81	2,98	18	30	24,55	3,07

Analiza zebranych danych pod kątem rodzaju uprawianego sportu (Tab. 5) wykazała, że osoby uprawiające sport fizyczny osiągnęły wyższy średni wynik nadziei na sukces (51,67) niż osoby trenujące sport intelektualny (50,38). Dostrzeżona różnica nie jest jednak istotna statystycznie ($t = 1,042$; $p = 0,151$). Piłkarki i piłkarze ręczne uzyskali wyższy średni wynik również w zakresie siły woli (25,91), zaś arcymistrzyni i arcymistrzowie szachowe – umiejętności znajdowania rozwiązań (26,09). Analiza statystyczna nie wykazała istotnego zróżnicowania średniego poziomu umiejętności znajdowania rozwiązań w zależności od rodzaju uprawianego sportu ($t = 0,508$; $p = 0,613$). Istotną statystycznie różnicę stwierdzono w przypadku siły woli – osoby uprawiające sporty fizyczne osiągnęły w tym zakresie znacząco wyższy wynik niż trenujące sporty umysłowe ($t = 2,269$; $p = 0,013$).

Tablica 5. Statystyki opisowe nadziei na sukces z uwzględnieniem rodzaju sportu

Nadzieja na sukces	Razem				Piłkarki i piłkarze ręczni				Arcymistrzyni i arcymistrzowie szachowi			
	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
Wynik ogólny	39	63	51,04	5,18	39	63	51,67	5,55	40	59	50,38	4,81

Umiejętność znajdowania rozwiązań	18	32	25,91	2,79	18	32	25,75	3,05	21	32	26,09	2,53
Siła woli	17	31	25,13	3,07	21	31	25,92	2,88	17	29	24,29	3,10

Podobnie jak w przypadku satysfakcji z życia, tak i w przypadku nadziei na sukces oraz jej komponentów – umiejętności znajdowania rozwiązań i siły woli – średnie wyniki ogólnie oraz w podziale na wyodrębnione grupy (płeć i rodzaj sportu) porównano ze średnimi wynikami grupy normalizacyjnej¹². W przypadku niemal wszystkich analizowanych par stwierdzono istotne statystycznie różnice między średnim poziomem nadziei na sukces oraz jej komponentami (Tab. 6).

Tablica 6. Istotność różnic (test t) między średnim poziomem nadziei na sukces i jej podskal dla analizowanych grup

Nadzieja na sukces	Razem	Kobiety	Mężczyźni	Piłkarki i piłkarze ręczni	Arcymistrzynie i arcymistrzowie szachowi
Wynik ogólny	7,032*	6,153*	4,048*	5,375*	4,540*
Umiejętność znajdowania rozwiązań	3,707*	3,545*	1,793 p = 0,081	2,108***	3,265**
Siła woli	8,516*	7,243*	5,121*	8,152*	4,329*

*p < 0,001; **p < 0,003; ***p < 0,05

Różnicy nie odnotowano jedynie w przypadku grupy utalentowanych sportowo mężczyzn w zakresie umiejętności znajdowania rozwiązań. Należy zatem stwierdzić, że nadzieja na sukces oraz siła woli są znacząco wyższe u sportowców i sportowczyń ogólnie, u utalentowanych sportowo kobiet i mężczyzn oraz osób uprawiających sporty fizyczne i umysłowe niż w grupie normalizacyjnej. Nato-

¹² Średnie wyniki polskiej grupy normalizacyjnej (N = 621) – wynik ogólny M = 46,69; SD = 7,91; – podskala umiejętności znajdowania rozwiązań M = 24,68; SD = 4,24; podskala siły woli M = 22,00; SD = 4,66. W badaniu normalizacyjnym nie stwierdzono statystycznie istotnych różnic między płciami.

miast w przypadku umiejętności znajdowania rozwiązań jest znacząco wyższa u sportowców i sportowczyń ogólnie, u utalentowanych sportowo kobiet oraz osób uprawiających sporty fizyczne i umysłowe niż w grupie normalizacyjnej.

3. Zależności między nadzieją na sukces a satysfakcją z życia

Analiza korelacji wykazała istotną, dodatnią zależność pomiędzy ogólnymi wynikami nadziei na sukces i jej poszczególnymi podskalami a satysfakcją z życia niemal we wszystkich badanych grupach (Tab. 7).

Tablica 7. Korelacje (r Pearsona) między nadzieją na sukces a poczuciem satysfakcji z życia z uwzględnieniem badanych grup

Nadzieja na sukces	Satysfakcja z życia				
	Razem	Kobiety	Mężczyźni	Piłkarki i piłkarze ręczni	Arcymistrzynie i arcymistrzowie szachowi
Wynik ogólny	0,579*	0,696*	0,475*	0,648*	0,532*
Umiejętność znajdowania rozwiązań	0,426*	0,543*	0,316 $p = 0,053$	0,570*	0,307 $p = 0,077$
Siła woli	0,590*	0,683*	0,504*	0,646*	0,566*

* $p < 0,01$

Stwierdzono brak istotnej statystycznie zależności jedynie między umiejętnością znajdowania rozwiązań a satysfakcją z życia w grupie utalentowanych sportowo mężczyzn oraz arcymistrzyń i arcymistrzów szachowych (sport umysłowy).

Dyskusja wyników i wnioski

Badania wykazały, że w obrębie wyodrębnionych grup sportowców: piłkarzy i piłkarek ręcznych oraz szachistów i szachistek nie ma istotnych statystycznie różnic ani w zakresie średniego poziomu satysfakcji z życia, ani średniego poziomu nadziei na sukces, chociaż w podkategorii siły woli piłkarze i piłkarki

osiągnęli wyższe wyniki niż szachiści i szachistki. Istotne znaczenie ma jednak fakt, że obydwie grupy sportowców i sportowczyń osiągają znacznie wyższy poziom satysfakcji z życia i nadziei na sukces (istotny statystycznie) w stosunku do grup normalizacyjnych.

Uzyskane wyniki można interpretować w kilku wymiarach. Po pierwsze osoby uprawiające sport, które osiągają sukcesy, narażone są stres, z którym muszą sobie radzić (np. rywalizacja, ryzyko kontuzji, wypalenie), wypracowując indywidualne sposoby, czerpiąc z posiadanych zasobów środowiskowych lub osobistych (Kristiansen i Stensrud 2020). Takim zasobem może być między innymi nadzieja na sukces oraz czerpanie satysfakcji ze swojego życia, które budują pozytywne emocje związane z uprawianym sportem. Ponadto, potwierdziły się badania innych autorów, które wskazują na fakt, że uprawianie sportu w ogóle, zwiększa poziom nadziei na sukces i satysfakcji z życia (Gacek 2019; Potoczny 2020; Turosz 2011; Zajac 2013; Brown i in. 2015). Także badania młodych piłkarzy ręcznych potwierdzają ich wyższy poziom satysfakcji z życia w porównaniu do rówieśników nie uprawiających sportu (Lujic i in. 2023).

Jednocześnie należy wskazać, że badani to sportowczynie i sportowcy, którzy posiadają talent, potwierdzony wysokim poziomem osiągnięć. Aby taki poziom w sporcie osiągnąć, konieczne jest jego długotrwałe i intensywne uprawianie, co z kolei ma związek z subiektywnym poczuciem zadowolenia (Chmelik i in. 2021). Czynniki te mogą mieć znaczenie dla poczucia nadziei na sukces sportowczyń i sportowców, jako że dotychczasowe doświadczenia potwierdzają, że sukces w ich przypadku jest możliwy i stale towarzyszy ich życiu. To z kolei przyczynia się do poczucia satysfakcji, co może mieć odzwierciedlenie w uzyskanych wynikach, ukazujących, że prawie zawsze u badanych sportowczyń i sportowców istnieje zależność pomiędzy nadzieją na sukces a satysfakcją z życia odczuwanymi przez szachistki i szachistów oraz piłkarki i piłkarzy ręcznych.

Badania nie wykazały istotnych różnic w zakresie badanych wymiarów pomiędzy kobietami a mężczyznami uprawiającymi wyróżnione dyscypliny sportowe, chociaż w badaniach niemieckich nad wybitnymi szachistkami takie różnice zostały stwierdzone – kobiety szachistki wykazywały wyższy poziom satysfakcji z życia w porównaniu z mężczyznami (Vollstädt-Klein i in. 2010).

Badania były prowadzone na stosunkowo niewielkiej grupie sportowców i sportowczyń, co było uwarunkowane ustalonymi kryteriami doboru próby. Warto poszerzyć badania o grupy utalentowanych sportowców i sportowczyń

uprawiających inne dyscypliny oraz o analizie poziomu nadziei na sukces oraz satysfakcji z życia sportowców i sportowczyń, którzy mają wybitne osiągnięcia oraz osiągnąć takich nie mają.

BIBLIOGRAFIA

- Aciego R., García L., Betancort M. (2012), *The Benefits of Chess for the Intellectual and Social-Emotional Enrichment in Schoolchildren*, „The Spanish Journal of Psychology”, 15 (2), s. 551–559.
- Aondo-Akaa G. (2020), *Samoocena i jej związek z satysfakcją z życia młodych dorosłych osób z porażeniem mózgowym*, „Horyzonty Wychowania”, 19 (52), s. 2333, doi:10.35765/hw.1849.
- Bailey T.C., Snyder C.R. (2007), *Satisfaction with Life and Hope: a Look at Age and Marital Status*, „The Psychological Record”, 57, s. 233–240.
- Baum A., Łukasiewicz-Wieleba J. (2018), *Korelaty uzdolnień szachowych. Środowiskowe badania nad młodymi adeptami królewskiej gry*, Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Brown J., MacDonald R., Mitchell R. (2015), *Are people who participate in cultural activities more satisfied with life?*, „Social Indicators Research”, 122, s. 35–146, doi:10.1007/s11205-014-0678-7.
- Chmelik F., Frömel K., Groffik D., Šafář M., Mitáš J. (2021), *Does Vigorous Physical Activity Contribute to Adolescent Life Satisfaction?*, „International Journal of Environmental Research and Public Health”, 18 (5), s. 2236, doi:10.3390/ijerph18052236.
- Chodkowski Z. (2021), *Poczucie satysfakcji życiowej wśród studentów uczelni rzeszowskich*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, 24 (3), s. 155–175, doi:10.12775/SPI.2021.3.008.
- Czerwiński J. (2021), *Droga do sukcesu w grze w piłkę ręczną*, Warszawa: ZPRP.
- Gacek M. (2019), *Wybrane zasoby osobiste a zachowania żywieniowe grupy piłkarzy nożnych*, „Medycyna Sportowa”, 3 (4), 35, s. 149–155, doi:10.5604/01.3001.0013.5815.
- Gerc K., Adamiec A. (2017), *Wybrane psychologiczne korelaty motywacji do uprawiania sportu u osób z dysfunkcją narządu wzroku*, w: I. Sikorska, K. Gerc, L. Pawłowski (red.), *Sportowcy z niepełnosprawnością. Aspekty psychologiczne i społeczne* (s. 125–156), Kraków: Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.
- Hassmén P., Koivula N., Uutela A. (2000), *Physical exercise and psychological well-being: A population study in Finland*, „Preventive Medicine”, 30, s. 17–25, doi:10.1006/pmed.1999.0597.
- Ivantchev N., Stoyanova S. (2019), *Athletes and Non-Athletes' Life Satisfaction*, „Athens Journal of Sports”, 6 (1), s. 45–60, doi:10.30958/ajsports.6-1-4.

- Juczyński Z. (2001), *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Kosiba G., Gacek M., Bogacz-Walancik A., Wojtowicz A. (2019), *Gotowość do zmiany a satysfakcja z życia studentów kierunków nauczycielskich*, „Forum Oświatowe”, 31, 1 (61), s. 61–75, doi:10.34862/fo.2019.1.4.
- Kozielecki J. (1987), *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kristiansen E., Stensrud T. (2020), *Talent development in a longitudinal perspective: Elite female handball players within a sport school system*, „Translational Sports Medicine”, 3 (4), s. 364–373.
- Kuśpit M.A. (2021), *Postawa twórcza pracowników organizacji a ich nadzieja na sukces*, „Kultura i Edukacja”, 3 (133), s. 226–242, doi:10.15804/kie.2021.03.13.
- Lew-Koralewicz A. (2018), *Zachowania trudne a satysfakcja z życia matek dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania”, II/20 (27), s. 54–65.
- Lujic M., Prskalo I., Bratko D. (2023), *The difference in well-being between handball players and ones not physically active*, „Scientific Journal of Sport and Performance”, 2 (2), s. 144–150, doi:10.55860/FHSL7752.
- Łaguna M., Trzebiński J., Zięba M. (2005), *Kwestionariusz Nadziei na Sukces*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Marmola M., Wańczyk-Welc A. (2017), *Zachowania zdrowotne a poczucie satysfakcji z życia u młodych dorosłych*, „Fides et Ratio”, 4/32, s. 185–196.
- Metelski A. (2019), *Zadowolenie ze zdrowia i z życia osób aktywnych fizycznie*, w: W. Nowak, K. Szalotka (red.), *Zdrowie i style życia. Wyzwania ekonomiczne i społeczne* (s. 29–45), Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Minda M. (2020), *Hope for success and life satisfaction among sport referees*, „Journal of Education, Health and Sport”, 10(9), s. 720–729, doi:10.12775/JEHS.2020.10.09.087.
- Nowocień J. (2019), *Pedagogika sportu*, Warszawa: Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego.
- Obuchowski K. (2002), *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pałucka K., Bałanda-Bałdyga A., Kęsik J.J., Pilewska-Kozak A.B. (2022), *Satysfakcja z życia kobiet w wieku pomenopauzalnym*, „Fides et Ratio”, 3 (51), s. 1–8.
- Pawlikowska-Łagód K., Dąbska O., Humeniuk E., Sak J. (2017), *Satysfakcja z życia osób starszych mieszkających w województwie lubelskim*, „Geriatrics”, 11, s. 183–189.
- Peterson S., Byron K. (2008), *Exploring the role of hope in job performance: results from four studies*, „Journal of Organizational Behavior”, 29 (6), s. 785–803, doi:10.1002/job.492.

- Potoczny W. (2020), *Satysfakcja z życia u osób trenujących i nietrenujących karate*, „Studia Psychologica”, XIII, s. 161–173, doi:10.24917/20845596.13.
- Ramos-Sánchez F., Camina-Martín M., Alonso-de-la-Torre S., Redondo-del-Río P., de Mateo Silleras B. (2018), *Body Composition and Somatotype in Professional Men's Handball According to Playing Positions*, „Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte”, 18 (69), s. 91–102, doi:10.15366/rimcafd2018.69.006.
- Reigal Garrido R., Videra A., Gil J. (2014), *Physical exercise, general self-efficacy and life satisfaction in adolescence*, „Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte”, 14 (55), s. 561–576.
- Remiszewska M., Surawska M., Miller J. (2018), *Związki pomiędzy osobowością a sukcesem sportowym w taekwondo olimpijskim*, „Roczniki WSWFiT, Kwartalnik”, 4 (26), s. 46–51.
- Snyder C. (2002), *Hope Theory: Rainbows in the Mind*, „Psychological Inquiry”, 13 (4), s. 249–275.
- Snyder C. (2005), *Hope and the meaningful life: Theoretical and empirical associations between goal directed thinking and life-meaning*, „Journal of Social and Clinical Psychology”, 24 (3), s. 401–421.
- Sowińska A. (2018), *Zadowolenie z pracy – problemy definicyjne*, „Studia Ekonomiczne”, 197, s. 45–56.
- Spieszny M., Tabor R., Walczyk L. (2011), *Piłka ręczna. Technika. Metodyka. Podstawy taktyki*, Kraków: Kon Tekst.
- Sprynska Z., Tychmanowic A., Filipiak S. (2019), *Kto jest szczęśliwszy? Optymizm, wartości i satysfakcja z życia studentów polskich i ukraińskich*, „Czasopismo Psychologiczne Psychological Journal”, 25 (1), s. 69–77, doi:10.14691/CPPJ.25.1.69.
- Swan J., Hyland P. (2012), *Review of the Beneficial Mental Health Effects of Exercise and Recommendations for Future Research*, „Psychology & Society”, 5, s. 1–15.
- Toros T. (2018), *Effect of Verbal Feedback in Twelve Weeks Handball Training on Self-Efficacy and Life Satisfaction*, „Asian Journal of Education and Training”, 4 (1), s. 13–17, doi:10.20448/journal.522.2018.41.13.17.
- Trzebiatowski J. (2011), *Jakość życia w perspektywie nauk społecznych i medycznych – systematyzacja ujęć definicyjnych*, „Hygeia Public Health”, 46 (1), s. 25–31.
- Turosz M. A. (2011), *Zasoby osobiste i deficyty a jakość życia studentów Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie*, „Problemy Higieny i Epidemiologii”, 92 (2), s. 204–210.
- Vollstädt-Klein S., Grimm O., Kirsch P., Bilalić M. (2010), *Personality of elite male and female chess players and its relation to chess skill*, „Learning and Individual Differences”, 20 (5), s. 517–52, doi:10.1016/j.lindif.2010.04.005.
- Wysokiński M., Fidecki W., Walas L., Ślusarz R., Sienkiewicz Z., Sadurska A., Kachaniuk H. (2009), *Satysfakcja z życia polskich pielęgniarek*, „Problemy Pielęgniarstwa”, 17 (3), s. 167–172.

- Zając A. (2013), *Światopogląd, poczucie nadziei na sukces oraz kompetencje społeczne młodzieży trenującej taniec sportowy*, „Psychologia Rozwojowa”, 18 (2), s. 35–47.
- Zaleszczyk A.K., Kot P. (2015), *Nadzieja na sukces a trudności w podejmowaniu decyzji zawodowych*, „Roczniki Psychologiczne”, 18 (4), s. 599–609.

STRESZCZENIE

Badania nadziei na sukces i satysfakcji z życia prowadzone są w różnych kontekstach społecznych, także w dziedzinie sportu. Czynniki te przyczyniają się do skuteczności w działaniu, oddziałują na relacje społeczne, wpływają na dobrostan jednostki. Badania prowadzone w odniesieniu do osób o wybitnych osiągnięciach sportowych podejmowane są sporadycznie.

Sformułowano dwa cele badań: 1. analiza zależności między nadzieją na sukces a satysfakcją z życia utalentowanych sportowczyń i sportowców uprawiających sporty fizyczne (piłka ręczna) i umysłowe (szachy) 2. porównanie grup z uwzględnieniem płci i rodzaju sportu a także z wynikami średnimi grup normalizacyjnych.

W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego i technikę ankietowania z wykorzystaniem dwóch narzędzi – *Skali Satysfakcji z Życia* oraz *Kwestionariusza Nadziei na Sukces*.

Stwierdzono istotną, dodatnią zależność między ogólnymi wynikami nadziei na sukces i jej poszczególnymi podskalami a satysfakcją z życia niemal we wszystkich badanych grupach. Ponadto w obrębie niemal wszystkich wyodrębnionych grup nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic ani w zakresie średniego poziomu satysfakcji z życia, ani nadziei na sukces, zaś wszystkie grupy osiągnęły znacznie wyższy średni poziom satysfakcji z życia i nadziei na sukces w porównaniu z grupami normalizacyjnymi.

Aktywni sportowcy mają wyższy poziom nadziei na sukces i satysfakcji z życia w porównaniu z osobami, które sportu nie uprawiają. Wysoki poziom osiągnięć, potwierdzający posiadanie talentu w dziedzinie sportu, łączy się z długotrwałym, intensywnym treningiem. To może zwiększać poczucie satysfakcji i znajdować odzwierciedlenie w uzyskanych wynikach, ukazujących, że prawie zawsze u badanych istnieje zależność pomiędzy nadzieją na sukces a satysfakcją z życia.

SŁOWA KLUCZOWE: satysfakcja z życia, nadzieja na sukces, talent sportowy, utalentowani sportowcy i sportowczynie, arcymistrzyni i arcymistrzowie szachowi, piłkarki i piłkarze ręczni

SUMMARY

Research on hope for success and satisfaction with life is conducted in various social contexts, also in the field of sport. These factors contribute to effectiveness in action, affect social relations, influence the well-being of the individual. Research conducted in relation to people with outstanding sports achievements is undertaken sporadically.

Two research aims were formulated: 1. analysis of the relationship between the hope for success and life satisfaction of talented sportsmen and sportswomen practicing physical (handball) and mind sports (chess) 2. comparison of groups taking into account gender and the type of sport, as well as with the average results of normalization groups.

In the study diagnostic survey and questionnaire methods were utilized as the two research method tools - Satisfaction with Life Scale-SWLS and the Questionnaire of Hope KNS.

A significant, positive relationship was found between the general results of hope for success and its individual subscales and satisfaction with life in almost all study groups. In addition, within almost all the identified groups, there were no statistically significant differences in the average level of life satisfaction or hope for success, and all groups achieved a much higher average level of life satisfaction and hope for success compared to the normalization groups.

Active athletes have a higher level of hope for success and satisfaction with life compared to people who do not practice sports. A high level of achievements confirms having a talent in the field of sport, combined with long-term, intensive training. This may increase the sense of satisfaction and be reflected in the obtained results, showing that there is almost always a relationship between the hope for success and life satisfaction in the respondents.

KEYWORDS: satisfaction with life, hope for success, sports talent, talented sportsmen and sportswomen, chess grandmasters, handball players

Poczucie gniewu i natężenie lęku wśród osób odbywających karę pozbawienia wolności

Sense of anger and intensity of anxiety among persons serving prison sentences

DOI 10.25951/12975

Wstęp

Gniew, lęk i agresja zajmują szczególne miejsce w pedagogice, psychologii sądowej i kryminologii z uwagi na fakt, że w dużej mierze ich niewłaściwe natężenie staje się jednym z wielu predyktorów zachowań niewłaściwych, a nawet społecznych.

Emocja gniewu była przez długie lata pojmowana jako główny generator niepożądanego, dolegliwej aktywności w stosunkach międzyludzkich. Dopiero praca Johna Dollarda, Leonarda Dooba i współpracowników (1939) *Frustration and Aggression* zmieniła perspektywę podejścia badawczego do tej problematyki. Zachowania agresywne stały się przedmiotem badań, gniew zaś zaczęto traktować jako jedną ze zmiennych wyjaśniających te zachowania (Stanik 2013, s. 105).

Emocjami bezpośrednio związanymi z zachowaniami agresywnymi są gniew i strach, przy czym ten pierwszy prowadzi do wyzwolenia agresji, ten drugi działa raczej jako jej hamulec. Mężczyźni i kobiety w równym stopniu doświadczają gniewu, ale nie strachu. Badania dowodzą, że małe dziewczynki (w wieku 2 do 5 lat) odczuwają strach wcześniej niż chłopcy, zaś dorosłe kobiety doświadczają strachu bardziej intensywnie niż mężczyźni. Zarówno gniew, jak i strach są emocjami, których uczymy się w procesie socjalizacji. I jak to już zaznaczono, strach jest czynnikiem hamującym zachowania agresywne. Ponieważ dziewczynki wcześniej nabywają odruchy lęku, wcześniej też uczą się kontrolować zachowanie i są bardziej podatne na kontrolę ze strony rodziców. Innym czynnikiem, który prowadzi do zachowań agresywnych, jest impulsywność, czyli chwilowa utrata samokontroli i uleganie odruchom. Impulsywność może wynikać z nadmiernego pociągu do „nagrody” lub niedostatecznej świadomości kary. Podobnie jak gniew nie jest różni-

cowana płciowo, aczkolwiek kobiety mają większą świadomość kary i są mniej skłonne do ryzyka, co w efekcie oznacza, że w mniejszym stopniu ulegają agresywnym impulsom niż mężczyźni. Kobiety zdecydowanie rzadziej niż mężczyźni uciekają się do agresji bezpośredniej, a jeśli już ją stosują, to łżejsze jej formy i mniej groźne dla życia czy zdrowia, co wynika z mocniej doświadczanych uczuć strachu i ich niechęci do narażania się na fizyczne niebezpieczeństwo. Z drugiej jednak strony kobiety w większym stopniu niż mężczyźni stosują agresję pośrednią, która nie wymaga konfrontacji twarzą w twarz i nie prowadzi do fizycznych obrażeń – na przykład obmowa, plotka, oczernianie itp. Różnice między płciami są istotne dla ryzykownych i bezpośrednich form agresji, które najczęściej kwalifikują się jako czyny z użyciem przemocy.

W ostatnich kilkudziesięciu latach zaszły jednak diametralne zmiany w społecznych rolach kobiet i mężczyzn. Według kryminologa B. Hołysta: „Współczesna kobieta nie tylko zmierza do równości wobec prawa i w zawodzie, lecz wręcz pragnie wyzwolić się od dominacji męzczyzny i walczy o swoje równouprawnienie społeczne. Taki bieg wydarzeń ma bardzo duży wpływ na zmiany zachodzące w przestępczości kobiet” (Machel 2006, s. 215)¹.

Pośród wielu emocji, których doświadczają człowiek, odczuwanie i przeżywanie lęku doświadczane jest przez wszystkich ludzi. Ze szczególną wyrazistością i częstotliwością występuje u tych, u których została osłabiona czy nadwyrężona zdolność do efektywnej, poznawczej kontroli nad sobą. U ludzi tych emocje lękowe, wydostawszy się spod kontroli mechanizmów kognitywnych, działają priorytetowo, paraliżując ich konstruktywne funkcjonowanie, dezorganizując komunikację społeczną, utrudniając wykonywanie obowiązków zawodowych, rodzinnych, ale przede wszystkim obniżając dobrostan psychiczny. Nigdy nie było pełnej zgody co do tego, czy strach i lęk rzeczywiście różnią się między sobą. Zazwyczaj różnice upatrywano w istnieniu wyraźnego i oczywistego źródła zagrożenia, które większość osób uznałaby za realne (Butcher, Hooley, Mineka 2021, s. 219). Lęk zawsze kojarzy się z niebezpieczeństwem i odnosi się do przyszłości, strach zaś jest reakcją alarmową, która pojawia się w odpowiedzi na istniejące zagrożenie, które większość osób uznałaby za realne. Człowiek doświadczający lęku przeżywa napięcie, niepokój, który blokuje niekiedy jego aktywność społeczną. Koncepcje psychoanalityczne lęku wywodzą się od Zygmunta Freuda, który przypisywał lękowi ogromne znaczenie w wyznaczaniu ludzkiego zachowania. W pierwszej fazie rozwoju swojej

¹ H. Machel, *Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarnej – casus polski*, Kraków 2006, s. 215, za: B. Hołyst, *Kryminologia*, Warszawa 1994.

koncepcji lęku, tzw. fizjologicznej, Freud doszukiwał się jego źródła w braku możliwości rozładowania popędu seksualnego (id-libido), co powodowało napięcie wynikające z pobudzenia okolic podkorowych mózgu, generujące lęk. Pod wpływem znaczącej krytyki pierwotnej koncepcji „libidocentrycznej” autor zmodyfikował ją, wysuwając w drugiej fazie pogląd ogólniejszy, bardziej psychologiczny, wedle którego lęk jest nieprzyjemnym stanem emocjonalnym związanym z subiektywnie odczuwanym zagrożeniem generowanym przez konflikt id z superego. W fazie tej odróżnił także lęk od strachu. Zgodnie z tym lęk charakteryzował jako poczucie bezradności wobec zagrożeń nieuprzedmiotowionych-niezwerbalizowanych lub zwerbalizowanych błędnie, płynących z zewnątrz lub wewnątrz. Z kolei strach ujmował jako reakcję emocjonalną na uprzedmiotowione, racjonalne zagrożenie zewnętrzne lub wewnętrzne (J.M. Stanik 2013, s. 101). Z kolei Alfred Adler za źródło lęku uważał poczucie mniejszej wartości, powstałe w rezultacie niepowodzeń na drodze dążenia do mocy. Według Karen Horney lęk jest emocjonalną reakcją na niebezpieczeństwo, stanem nieokreślonej dolegliwej subiektywnie niepewności. Autorka wyodrębniła lęk podstawowy, związany z konfrontacją ze światem zewnętrznym, obawą przed negatywną oceną ze strony otoczenia bądź przed jego wrogimi reakcjami. Lęk ten pojawia się we wczesnym dzieciństwie, głównie u dzieci, które nie doświadczają poczucia akceptacji przynależności uczuciowej. Z kolei lęk wtórny jest efektem nieskuteczności mechanizmów obronnych osobowości nastawionych na jego redukcję, które – jak uważa – mogą czasowo łagodzić nieprzyjemne napięcia emocjonalne, lecz nie zmieniają obiektywnej przyczyny jego występowania. W ten sposób powstaje błędne koło prowadzące do różnych zaburzeń osobowości (Ibidem, s. 102).

Nieco odmienne spojrzenie na lęk prezentują koncepcje neobehawiorystyczne, według których zachowanie człowieka jest reakcją wywołaną na skutek oddziaływania bodźców płynących ze środowiska, mogą mieć walencję dodatnią oraz ujemną, ale mogą też być obojętne dla podmiotu i wówczas nie wywołują reakcji. Przychodząc na świat, człowiek posiada jedynie pierwotne popędy, takie jak: głód, pragnienie, reakcja na ból, zimno i inne. Wszystkie inne poznaje i kształtuje w procesie socjalizacji. W tym także reakcje unikania, generowane przez aktywację w odniesieniu do bodźców o walencji ujemnej, a więc i lęku. Zgodnie z teorią uczenia się mechanizmy takie jak „generalizacja”, „różnicowanie”, „transfer” i „wygaszanie” mają także zastosowanie w uczeniu się reakcji i lęku. Badacze o orientacji neobehawiorystycznej różnicują pojęcie strachu i leku. Lęk pojmują jako strach, którego źródło jest niejasne, strach zaś to dolegliwe dla podmiotu przeżycie wywołane bodźcem jasno percypowanym

(fizycznym lub słownym). Podkreślają jednocześnie, że zarówno stan strachu, jak i lęku jest wrodzoną reakcją aktywacyjną, łączoną z bodźcem w toku procesów warunkowania (Ibidem, s. 102).

Współcześnie klasyfikacja zaburzeń psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego DSM wyodrębnia grupę zaburzeń określanych jako zaburzenia lękowe, w których występują te same, oczywiste symptomy istotnego pod względem klinicznym strachu lub lęku. Zaburzenia te prowadzą do wielu problemów osobistych, społecznych i zdrowotnych. Szacuje się, że dotyczą w którymś momencie życia około 25–29% Amerykanów i są dominującą kategorią zaburzeń w przypadku kobiet i drugą najczęstszą w przypadku mężczyzn (J.N. Butcher, J.M. Hooley, S. Mineka 2021, s. 217).

W niniejszym artykule autorki próbują dowieść, że istnieją różnice w zakresie poczucia gniewu i natężenia lęku pomiędzy skazanymi kobietami a skazanymi mężczyznami. Przyjęto hipotezę, że skazane kobiety ujawniają wyższe natężenie gniewu i wyższą wrażliwość, mierzoną Skalą lęków społecznych, na opinię publiczną niż skazani mężczyźni.

Przytoczone na potrzeby artykułu wyniki stanowią tylko wycinek badań, które autorki przeprowadziły w populacji skazanych kobiet i mężczyzn, prowadząc badania nt. postaw osób odbywających karę pozbawienia wolności wobec ról społecznych.

Charakterystyka badanej populacji

Badania nad istnieniem różnic w natężeniu gniewu i lęku przeprowadzono na populacji 100 kobiet i 100 mężczyzn odbywających karę pozbawienia wolności w Areszcie Śledczym w Kielcach. Dane empiryczne wskazują, że przestępczość koncentruje się wokół dużych aglomeracji. W całej grupie osób zakwalifikowanych do badań występuje jednorodne miejsce zamieszkania w postaci miasta. Ogółem 150 respondentów (72 skazanych kobiet i 78 skazanych mężczyzn) mieszka w mieście. Pozostała część osób odbywających karę pozbawienia wolności, tj. 50 respondentów, mieszka na wsi (11% skazanych mężczyzn oraz 14% skazanych kobiet). Dane na niniejszy temat obrazuje tabela 1.

Tabela 1. Miejsce zamieszkania N = 200

Miejsce zamieszkania	Skazani mężczyźni	Skazane kobiety	Razem	Chi-kwadrat	Poziom istotności (p)	Liczba Stopni swobody (df)
Miasto	78	72	150	,9600000	p = ,32719	df = 1
% ogółu	39,00	36,00	75,00			
Wieś	22	28	50			
% ogółu	11,00	14,00	25,00			
Ogół	100	100	200			
% ogółu	50,00	50,00	100,00			

Źródło: badanie własne

Przedstawiony powyżej wynik nie wykazuje istotnych statystycznie różnic pomiędzy miejscem zamieszkania skazanych kobiet i mężczyzn.

W dalszej kolejności analizie poddano wiek respondentów (Tab. 2).

Tabela 2. Wiek skazanych

Przedział wiekowy	Skazani mężczyźni	Skazane kobiety	Razem	Chi-kwadrat	Poziom istotności (p)	Liczba Stopni swobody (df)
20–30	29	32	61	5,516987	p = ,13763	df = 3
% ogółu	14,50	16,00	30,50			
31–40	46	31	77			
% ogółu	23,00	15,50	38,50			
41–50	16	22	38			
% ogółu	8,00	11,00	19,00			
Powyżej 50	9	15	24			
% ogółu	4,50	7,50	12,00			
Ogół	100	100	200			
% ogółu	50,00	50,00	100,00			

Źródło: badanie własne

Przedstawiony powyżej rozkład w przedziale wiekowym skazanych kobiet i mężczyzn nie wykazuje istotnych statystycznie różnic. Najwięcej badanych osób znajdowało się w przedziale wiekowym 31–40 lat (23% skazanych mężczyzn oraz 15,5 % skazanych kobiet). W dalszej kolejności 11% skazanych kobiet znajdowała się w przedziale wiekowym 41–50 lat, z kolei niniejszy przedział wiekowy reprezentowało 8% skazanych mężczyzn.

Stan cywilny skazanych

Tabela 3. Stan cywilny

Stan cywilny	Skazani mężczyźni	Skazane kobiety	Razem	Chi-kwadrat	Poziom istotności (p)	Liczba Stopni swobody (df)
Kawaler	58	41	99	39,48850	P = ,00000	df = 3
% ogółu	29,00	20,50	49,50			
Żonaty	4	31	35			
% ogółu	2,00	15,50	17,50			
Wdowiec/-a	1	11	12			
% ogółu	0,50	5,50	6,00			
Wolny związek	37	17	54			
% ogółu	18,50	8,50	27,00			
Ogół	100	100	200			
% ogółu	50,00	50,00	100,00			

Źródło: badanie własne

Na podstawie danych dotyczących stanu cywilnego skazanych kobiet i mężczyzn (Tab. 3) stwierdza się, że różnice pomiędzy skazanymi mężczyznami i kobietami są istotne statystycznie. Zdecydowana większość skazanych mężczyzn

jest stanu wolnego (29%) bądź żyje w wolnym związku (18,50%). W grupie skazanych kobiet 20,5% jest stanu wolnego, 15,5% posiada męża; 8,5% żyje w wolnym związku. Należy przy tym nadmienić, że w ocenie więźniów są to związki trwałe, oparte na stałym podtrzymywaniu kontaktów poprzez widzenia, rozmowy telefoniczne, korespondencje, paczki, niekiedy przepustki.

Rodzaj popełnionego przestępstwa

Tabela 4. Rodzaj popełnionego przestępstwa przez skazane kobiety i mężczyzn

Rodzaj popełnionego przestępstwa	Skazani mężczyźni	Skazane kobiety	Razem	Chi-kwadr.	Poziom istotności (p)	Liczba Stopni swobody (df)
Przestępstwa przeciwko mieniu	81	54	135	24,65882	p = ,00006	df = 4
% ogółu	40,50	27,00	67,50			
Przestępstwa przeciwko wolności seksualnej	2	0	2			
% ogółu	1,00	0,00	1,00			
Przestępstwa przeciwko opiece i rodzinie	8	9	17			
% ogółu	4,00	4,50	8,50			
Przestępstwa przeciwko życiu i zdrowiu	9	36	45			
% ogółu	4,50%	18,00%	22,50%			
Ogół	100	100	200			
% ogółu	50,00%	50,00%	100,00%			

Źródło: badanie własne

Na podstawie analizy statystycznej zawartej w Tabeli 4. stwierdza się, że istnieją istotne różnice w strukturze popełnionego przestępstwa w grupie skazanych mężczyzn i kobiet. Zdecydowanie więcej kobiet odbywa karę pozbawienia wolności z uwagi na fakt, że dopuściła się przestępstw przeciwko życiu i zdrowiu (18% skazanych kobiet; 4,5 % skazanych mężczyzn). Respondenci z obydwu grup w zdecydowanej większości odbywają karę za przestępstwa przeciwko mieniu, odpowiednio 40,5% skazanych mężczyzn oraz 27% skazanych kobiet. W ramach przestępstw przeciwko wolności seksualnej odnotowano jeden przypadek w grupie skazanych mężczyzn.

W celu weryfikacji niniejszej hipotezy posłużono się autorskimi narzędziami, tj. Kwestionariuszem poczucia gniewu oraz Inwentarzem Lęku Społecznego.

Kwestionariusz poczucia gniewu skonstruowano, wzorując się na Skali Ekspresji Gniewu autorstwa N. Ogińskiej-Bulik i Z. Jurczyńskiego. Niniejszy kwestionariusz jest narzędziem samoopisu, składa się z 17 twierdzeń opisujących pomiar nasilenia gniewu, który odnosi się do sytuacji ogólnych i reakcji przejawianych w tego typu sytuacjach (rozładowanie gniewu, złości na innych osobach bądź jego tłumienie).

Badani po zapoznaniu z instrukcją dokonują oceny własnego zachowania, zaznaczając jedną z następujących odpowiedzi: nigdy, rzadko, czasami, często, zawsze. Każde twierdzenie jest oceniane od 0 (nigdy) do 4 (zawsze). Ogólny wynik stanowi suma uzyskanych punktów.

Na podstawie wyników badań pilotażowych, które objęły grupę 350 osób w przedziale wiekowym 20–47 lat, z wykształceniem średnim i wyższym; współczynnik spójności wewnętrznej alpha Cronbacha równy 0,715684; Standardized alpha: ,703249 wskazuje na rzetelność tego narzędzia.

Na powszechny w wielu kulturach schemat kobiecości składają się najczęściej następujące cechy: czułość, troskliwość, delikatność, taktowność, otwartość, skłonność do plotek, zaangażowanie w życie domowe, wychowanie dzieci, brak zainteresowania sferą seksualną. Mężczyźni natomiast stereotypowo opisywani są jako osoby agresywne, dobrze zorganizowane, niezależne, dominujące, aktywne, silne fizycznie i psychicznie oraz pewne siebie. Biorąc pod uwagę zestaw cech konstytuujących stereotyp kobiecości i męskości, założono, że może on determinować przejawianą przez badanych kontrolę gniewu lub lęk. Kwestionariusz poczucia gniewu posłużył do zbadania przejawianego gniewu w różnych sytuacjach życiowych, na przykład:

- gdy jestem zły, staję się zrzędny,
- często mam ochotę ukarać siebie za przewinienia, jakie popełniłem,

- jeśli ktoś mnie rozgniewa, mogę mu wyrzucić krzywdę,
- nawet gdy jestem zdenerwowany, powstrzymuję się od mówienia przykrych rzeczy.

Pojęcie „lęk” jest często używane w literaturze przedmiotu zamiennie z pojęciem „strach”. Podstawowe różnice między tymi nimi związane są z występowaniem lub nieobecnością bezpośredniego zagrożenia. Lęk powstaje wówczas, gdy nie potrafimy dokładnie tego zagrożenia określić, jest bardziej stanem psychicznym związanym z poczuciem zagrożenia, co jednak namacalnie zagrożeniem nie jest. Lęk zawsze wiąże się ze złym nastrojem, obawami o przyszłość, brakiem przewidywania zagrożeń i zapanowania nad nim.

Do określenia natężenia lęku w grupie skazanych kobiet i skazanych mężczyzn posłużono się autorskim narzędziem – Inwentarzem lęku społecznego, który jest narzędziem samoopisu. Inwentarz zbudowany jest z 17 twierdzeń. Skala służy do pomiaru subiektywnej kontroli lęku w sytuacjach dla jednostki trudnych. Badany określa częstotliwość występowania podanego sposobu wyrażania swoich emocji, którym towarzyszy lęk w różnych sytuacjach życiowych (np. podejmowanie decyzji, sytuacje sporne, stosunek do świata i najbliższego otoczenia, sposób organizacji czasu), takich jak:

- większość czasu martwię się,
- wolę raczej utrzymywać dystans wobec ludzi,
- lubię poznawać nowych ludzi,
- ludzie rzadko dają mi uczciwą szansę,
- czuję się samotny, nawet gdy inni przebywają ze mną.

Na podstawie wyników badań pilotażowych, które objęły grupę 350 osób w przedziale wiekowym 20–47 lat, z wykształceniem średnim i wyższym; współczynnik spójności wewnętrznej alpha Cronbacha równy 0,700268 Standardized alpha: ,695874 wskazuje na rzetelność tego narzędzia.

Zdecydowaną większość skazanych w jednostkach penitencjarnych stanowią mężczyźni. U kobiet zgodnie z teoriami kryminologicznymi agresję/gniew mogą hamować silniejsze reakcje emocjonalne: poczucie winy, wstyd i lęk. Biorąc pod uwagę zestaw cech konstytuujących stereotyp kobiecości i męskości, założono, że może on determinować przejawiany przez badanych lęk społeczny. Inwentarz lęku społecznego posłużył do zbadania w grupie respondentów przejawianego lęku w różnych sytuacjach życiowych. Dane dotyczące natężenia lęku i gniewu w grupie skazanych kobiet i mężczyzn zobrazowano w Tabeli 5.

Tabela 5. Istotność różnic pomiędzy wariancjami w zakresie ogólnego natężenia lęku społecznego i gniewu w grupie skazanych kobiet i mężczyzn

Gniew	Średnia	t	Poziom istotności (p)	Liczba Stopni swobody (df)
Skazani mężczyźni	26,31000	-4,55079	0,000009	198
Skazane kobiety	31,22000			
Lęk	Średnia	t	Poziom istotności (p)	Liczba Stopni swobody (df)
Skazani mężczyźni	8,94000	-1,49872	0,135539	198
Skazane kobiety	9,37000			

Źródło: badanie własne

Na podstawie analizy statystycznej stwierdza się, że istnieją istotne statystycznie różnice pomiędzy grupami skazanych mężczyzn i kobiet w zakresie natężenia gniewu. Skazane kobiety wykazują wyższy poziom poczucia gniewu niż skazani mężczyźni.

Z kolei w zakresie poczucia lęku społecznego otrzymane wyniki dowodzą, że nie ma istotnych statystycznie różnic pomiędzy skazanymi kobietami i mężczyznami.

Różnice pomiędzy skazanymi mężczyznami i kobietami są istotne statystycznie, tj. skazane kobiety posiadają wyższy poziom natężenia gniewu, niż skazani mężczyźni, odnosi się do sytuacji ogólnych i reakcji przejawianych w tego typu sytuacjach (rozładowanie gniewu, złość na innych osobach bądź jego tłumienie), co obrazuje Tabela 6.

Tabela 6. Istotność różnic pomiędzy wariacjami w zakresie natężenia poczucia gniewu w grupie skazanych kobiet i mężczyzn

Kwestionariusz poczucia gniewu						
Gdy jestem zły, staję się zrzędnym	Skazani mężczyźni	Skazane kobiety	Razem	p	Chi-kwadrat	df
Nigdy	10	31	41	p = ,00098	18,51464	df = 4
% ogółu	5,00	15,50	20,50			
Rzadko	43	30	73			
% ogółu	21,50	15,00	36,50			
Czasem	36	24	60			
% ogółu	18,00	12,00	30,00			
Często	11	12	23			
% ogółu	5,50	6,00	11,50			
Zawsze	0	3	3			
% ogółu	0,00	1,50	1,50			
Ogół	100	100	200			
% ogółu	50,00	50,00	100,00			
Mojej złości często towarzyszy załamanie	Skazani mężczyźni	Skazane kobiety	Razem	p	Chi-kwadrat	df
Nigdy	34	10	44	p = ,00057	19,69820	df = 4
% ogółu	17,09	5,03	22,11			
Rzadko	37	40	77			
% ogółu	18,59	20,10	38,69			
Czasem	20	27	47			
% ogółu	10,05	13,57	23,62			
Często	7	17	24			
% ogółu	3,52	8,54	12,06			
Zawsze	2	5	7			
% ogółu	1,01	2,51	3,52			
Ogół	100	99	199			
% ogółu	50,25	49,75	100,00			

W ostrej dyskusji zdarza mi się tracić panowanie nad sobą	Skazani mężczyźni	Skazane kobiety	Razem	p	Chi- kwadrat	df
Nigdy	20	5	25	p = ,00000	44,86840	df = 4
% ogółu	10,00	2,50	12,50			
Rzadko	42	12	54			
% ogółu	21,00	6,00	27,00			
Czasem	17	25	42			
% ogółu	8,50	12,50	21,00			
Często	13	31	44			
% ogółu	6,50	15,50	22,00			
Zawsze	8	27	35			
% ogółu	4,00	13,50	17,50			
Ogół	100	100	200			
% ogółu	50,00	50,00	100,00			
Lubię demonstrować swoją siłę	Skazani mężczyźni	Skazane kobiety	Razem	p	Chi- kwadrat	df
Nigdy	45	27	72	p = ,03536	10,32041	df = 4
% ogółu	22,50	13,50	36,00			
Rzadko	25	24	49			
% ogółu	12,50	12,00	24,50			
Czasem	15	20	35			
% ogółu	7,50	10,00	17,50			
Często	9	21	30			
% ogółu	4,50	10,50	15,00			
Zawsze	6	8	14			
% ogółu	3,00	4,00	7,00			
Ogół	100	100	200			
% ogółu	50,00	50,00	100,00			

Kiedy ludzie mnie złością, mówię im, co o nich myślę	Skazani mężczyźni	Skazane kobiety	Razem	p	Chi-kwadrat	df
Nigdy	4	34	38	p = ,00000	43,36831	df = 4
% ogółu	2,00	17,00	19,00			
Rzadko	18	30	48			
% ogółu	9,00	15,00	24,00			
Czasem	32	19	51			
% ogółu	16,00	9,50	25,50			
Często	20	7	27			
% ogółu	10,00	3,50	13,50			
Zawsze	26	10	36			
% ogółu	13,00	5,00	18,00			
Ogół	100	100	200			
% ogółu	50,00	50,00	100,00			
Potrafię zapanować nad natychmiastowym wyładowaniem gniewu	Skazani mężczyźni	Skazane kobiety	Razem	p	Chi-kwadrat	df
Nigdy	0	7	7	p = ,02964	10,74051	df = 4
% ogółu	0,00	3,50	3,50			
Rzadko	18	27	45			
% ogółu	9,00	13,50	22,50			
Czasem	22	16	38			
% ogółu	11,00	8,00	19,00			
Często	38	33	71			
% ogółu	19,00	16,50	35,50			
Zawsze	22	17	39			
% ogółu	11,00	8,50	19,50			
Ogół	100	100	200			
% ogółu	50,00	50,00	100,00			

Kto chce żyć ze mną w zgodzie, lepiej niech mi się nie sprzeciwia	Skazani mężczyźni	Skazane kobiety	Razem	p	Chi- kwadrat	df
Nigdy	35	18	53	p = ,00001	27,68555	df = 4
% ogółu	17,68%	9,09%	26,77%			
Rzadko	32	17	49			
% ogółu	16,16%	8,59%	24,75%			
Czasem	19	32	51			
% ogółu	9,60%	16,16%	25,76%			
Często	4	24	28			
% ogółu	2,02%	12,12%	14,14%			
Zawsze	8	9	17			
% ogółu	4,04%	4,55%	8,59%			
Ogół	98	100	198			
% ogółu	49,49%	50,51%	100,00%			
Często mam ochotę ukarać siebie za przewinienia, jakie popełniłem	Skazani mężczyźni	Skazane kobiety	Razem			
Nigdy	23	12	35	p = ,02587	11,06248	df = 4
% ogółu	11,50	6,00	17,50			
Rzadko	23	14	37			
% ogółu	11,50	7,00	18,50			
Czasem	27	27	54			
% ogółu	13,50	13,50	27,00			
Często	17	29	46			
% ogółu	8,50	14,50	23,00			
Zawsze	10	18	28			
% ogółu	5,00	9,00	14,00			
Ogół	100	100	200			
% ogółu	50,00	50,00	100,00			

Uważam, że ludzie posiadający broń są bardziej niezależni i pewni siebie	Skazani mężczyźni	Skazane kobiety	Razem	p	Chi-kwadrat	df
Nigdy	27	73	100	p = ,00000	51,67698	df = 4
% ogółu	13,50	36,50	50,00			
Rzadko	17	11	28			
% ogółu	8,50	5,50	14,00			
Czasem	25	8	33			
% ogółu	12,50	4,00	16,5			
Często	11	8	19			
% ogółu	5,50	4,00	9,50			
Zawsze	20	0	20			
% ogółu	10,00	0,00	10,00			
Ogół	100	100	200			
% ogółu	50,00	50,00	100,00			
Czasem bywam tak rozdrażniony, że niszczę jakieś przedmioty	Skazani mężczyźni	Skazane kobiety	Razem	p	Chi-kwadrat	df
Nigdy	47	3	50	p = ,00000	65,65794	df = 4
% ogółu	23,50	1,50	25,00			
Rzadko	23	24	47			
% ogółu	11,50	12,00	23,50			
Czasem	19	21	40			
% ogółu	9,50	10,50	20,0			
Często	9	39	48			
% ogółu	4,50	19,50	24,00			
Zawsze	2	13	15			
% ogółu	1,00	6,50	7,50			
Ogół	100	100	200			
% ogółu	50,00	50,00	100,00			

Bywają chwile, że nie potrafię zapanować nad chęcią, żeby kogoś uderzyć	Skazani mężczyźni	Skazane kobiety	Razem	p	Chi-kwadrat	df
Nigdy	50	4	54	p = ,00000	81,38677	df = 4
% ogółu	25,00	2,00	27,00			
Rzadko	27	13	40			
% ogółu	13,50	6,50	20,00			
Czasem	8	28	36			
% ogółu	4,00	14,00	18,00			
Często	7	42	49			
% ogółu	3,50	21,00	24,50			
Zawsze	8	13	21			
% ogółu	4,00	6,50	10,50			
Ogół	100	100	200			
% ogółu	50,00	50,00	100,00			
Łatwo się wściekam, ale również szybko się uspokajam	Skazani mężczyźni	Skazane kobiety	Razem	p	Chi-kwadrat	df
Nigdy	16	1	17	p = ,00000	31,54444	df = 4
% ogółu	8,00	0,50	8,50			
Rzadko	38	22	60			
% ogółu	19,00	11,00	30,00			
Czasem	23	21	44			
% ogółu	11,50	10,50	22,00			
Często	16	36	52			
% ogółu	8,00	18,00	26,00			
Zawsze	7	20	27			
% ogółu	3,50	10,00	13,50			
Ogół	100	100	200			
% ogółu	50,00	50,00	100,0			

Nie wiem, czemu czasem tak bardzo jestem zawzięty	Skazani mężczyźni	Skazane kobiety	Razem	p	Chi-kwadrat	df
Nigdy	13	17	30	p = ,02354	11,28485	df = 4
% ogółu	6,50	8,50	15,00			
Rzadko	19	13	32			
% ogółu	9,50	6,50	16,00			
Czasem	40	23	63			
% ogółu	20,00	11,50	31,50			
Często	20	31	51			
% ogółu	10,00	15,50	25,50			
Zawsze	8	16	24			
% ogółu	4,00	8,00	12,00			
Ogół	100	100	200			
% ogółu	50,00	50,00	100,00			

Źródło: badanie własne

Jak obrazują dane zawarte w Tabeli 6., kobiety są bardziej skłonne demonstrować swój gniew w różnych sytuacjach życiowych oraz relacjach międzyludzkich. Znajduje to potwierdzenie w wynikach uzyskanych dla poszczególnych Itemów Kwestionariusza poczucia gniewu, które poddano analizie, i tak:

- *Gdy jestem zły, staje się zrzędny* – dla wariantu „*nigdy*” udzieliło odpowiedzi 5 % skazanych mężczyzn i 15,50 % skazanych kobiet; dla wariantu „*zawsze*” – 0% skazanych mężczyzn i 1,50% skazanych kobiet;
- *Mojej złości często towarzyszy załamanie* – dla wariantu „*nigdy*” udzieliło odpowiedzi 17,9% skazanych mężczyzn i 5,3% skazanych kobiet, dla wariantu „*zawsze*” – 1,01% skazanych mężczyzn i 2,51% skazanych kobiet;
- *W ostrej dyskusji zdarza mi się tracić panowanie nad sobą* – dla wariantu „*nigdy*” udzieliło odpowiedzi 10% skazanych mężczyzn i 2,5% skazanych kobiet, dla wariantu „*zawsze*” – 4% skazanych mężczyzn i 13,5% skazanych kobiet;
- *Lubię demonstrować swoją siłę* – dla wariantu „*nigdy*” udzieliło odpowiedzi 22,5% skazanych mężczyzn i 13,5% skazanych kobiet, dla wariantu „*zawsze*” – w 3% skazanych mężczyzn i 4% skazanych kobiet;

- *Kiedy ludzie mnie złoścą, mówię im, co o nich myślę* – dla wariantu „nigdy” udzieliło odpowiedzi 2% skazanych mężczyzn i 17% skazanych kobiet, dla wariantu „zawsze” – 13% skazanych mężczyzn i 5% skazanych kobiet;
- *Potrafię zapanować nad natychmiastowym wyładowaniem gniewu* – dla wariantu „nigdy” udzieliło odpowiedzi 0% skazanych mężczyzn i 3,5% skazanych kobiet, dla wariantu „zawsze” – 11% skazanych mężczyzn i 8,5% skazanych kobiet;
- *Kto chce żyć ze mną w zgodzie, lepiej niech mi się nie sprzeciwia* – dla wariantu „nigdy” udzieliło odpowiedzi 17,68% skazanych mężczyzn i 9% skazanych kobiet, dla wariantu „zawsze” – 4,04% skazanych mężczyzn i 4,55% skazanych kobiet;
- *Często mam ochotę ukarać siebie za przewinienia, jakie popełniłem* – dla wariantu „nigdy” udzieliło odpowiedzi 11,5% skazanych mężczyzn i 6% skazanych kobiet, dla wariantu „zawsze” – 5% skazanych mężczyzn i 9% skazanych kobiet;
- *Uważam, że ludzie posiadający broń są bardziej niezależni i pewni siebie* – dla wariantu „nigdy” udzieliło odpowiedzi 13,5% skazanych mężczyzn i 36,5% skazanych kobiet, dla wariantu „zawsze” – 10% skazanych mężczyzn i 0% skazanych kobiet;
- *Czasem bywam tak rozdrażniony, że niszczę jakieś przedmioty* – dla wariantu „nigdy” udzieliło odpowiedzi 23,5% skazanych mężczyzn i 1,5,5% skazanych kobiet, dla wariantu „zawsze” – 1% skazanych mężczyzn i 6,5% skazanych kobiet;
- *Bywają chwile, że nie potrafię zapanować nad chęcią, żeby kogoś uderzyć* – dla wariantu „nigdy” udzieliło odpowiedzi 25% skazanych mężczyzn i 2% skazanych kobiet, dla wariantu „zawsze” – 4% skazanych mężczyzn i 6,5% skazanych kobiet;
- *Łatwo się wściekam, ale również szybko się uspokajam* – dla wariantu „nigdy” udzieliło odpowiedzi 8% skazanych mężczyzn i 0,5% skazanych kobiet, dla wariantu „zawsze” – 3,5% skazanych mężczyzn i 10% skazanych kobiet;
- *Nie wiem, czemu czasem tak bardzo jestem zawzięty* – dla wariantu „nigdy” udzieliło odpowiedzi 6,5% skazanych mężczyzn i 8,5% skazanych kobiet, dla wariantu „zawsze” – 4% skazanych mężczyzn i 8% skazanych kobiet.

Podsumowanie

Jak dowiodła analiza statystyczna, przyjęta w pracy hipoteza: *Istnieją różnice w zakresie poczucia gniewu i natężenia lęku pomiędzy skazanymi kobietami a mężczyznami. Skazane kobiety ujawniają wyższe natężenie gniewu i wyższą wrażliwość na opinię publiczną mierzoną skalą lęków społecznych niż skazani mężczyźni*; została częściowo potwierdzona. Według wyników istnieją istotne statystycznie różnice pomiędzy grupami skazanych mężczyzn i kobiet w zakresie natężenia gniewu. Skazane kobiety wykazują wyższy poziom poczucia gniewu niż skazani mężczyźni. Z kolei w zakresie poczucia lęku społecznego, otrzymane wyniki dowodzą, że nie ma istotnych statystycznie różnic pomiędzy skazanymi kobietami i mężczyznami.

Reasumując, stwierdzić należy, iż doświadczanie i przejawy gniewu nieobce są zarówno mężczyznom, jak i kobietom. Obie płcie tak samo mocno narażone są na jej doznawanie, przy czym każda z nich daje jej upust w odmienny sposób. Różnice w wyrażaniu gniewu, charakteryzujące kobiety oraz mężczyzn, przejawiają się w wymiarze jakościowym, ilościowym, a także jej intensywności i w formie wyrazu. Gniew i agresja ulegają wpływowi uczenia się i mogą być tłumione lub ulegać sublimacji. Wydaje się, że na związek gniewu z płcią dość istotny wpływ mają teorie socjalizacji. W procesie uczenia się, jakim jest właśnie socjalizacja – od narodzin aż do śmierci jednostki – człowiek nabywa różnych umiejętności i zdolności, w tym wyrażania i okazywania uczuć, aby stać się częścią danego społeczeństwa i kultury.

BIBLIOGRAFIA

- Butcher J.N., Hooley J.M., Mineka S. (2021), *Psychologia zaburzeń*, s. 217, Sopot: Wydawnictwo GWP.
- Machel H. (2015), *Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarnej – casus polski*, s. 215, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Stanik J.M. (2013), *Psychologia sądowa*, s. 100–104, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

STRESZCZENIE

Przedmiotem badań w niniejszym artykule autorki uczyniły natężenie gniewu i lęku u osób odbywających karę pozbawienia wolności. Badania przeprowadzono na próbie 200 skazanych odbywających kare pozbawienia wolności w Areszcie Śledczym w Kielcach. Kryterium doboru grupy stanowiło orzeczenie sądu co do rodzaju przestępstwa i wielkości odbywanej kary. Wiek badanej grupy wynosił 20–60 lat. Grupy dobrano homogenicznie pod względem wieku, rodzaju popełnionego przestępstwa, jako że te czynniki w istotny sposób modyfikują wynik.

Celem artykułu jest ukazanie różnic w natężeniu gniewu i lęku pomiędzy skazanymi kobietami a skazanymi mężczyznami. Przyjęto następującą hipotezę: *Istnieją różnice w zakresie poczucia gniewu i natężenia lęku pomiędzy skazanymi kobietami a mężczyznami. Skazane kobiety ujawniają wyższe natężenie gniewu i wyższą wrażliwość na opinię publiczną.* W celu weryfikacji hipotezy posłużono się autorskimi narzędziami – Skalą lęków społecznych oraz Skalą Ekspresji Gniewu.

Przyjęta w pracy hipoteza: *Istnieją różnice w zakresie poczucia gniewu i natężenia lęku pomiędzy skazanymi kobietami a mężczyznami. Skazane kobiety ujawniają wyższe natężenie gniewu i wyższą wrażliwość na opinię publiczną mierzoną skalą lęków społecznych niż skazani mężczyźni;* została częściowo potwierdzona. Istnieją istotne statystycznie różnice pomiędzy grupami skazanych mężczyzn i kobiet w zakresie natężenia gniewu. Skazane kobiety wykazują wyższy poziom poczucia gniewu niż skazani mężczyźni. Z kolei w zakresie poczucia lęku społecznego, otrzymane wyniki dowodzą, że nie ma istotnych statystycznie różnic pomiędzy skazanymi kobietami i mężczyznami.

SŁOWA KLUCZOWE: skazane kobiety, skazani mężczyźni, lęk, gniew

SUMMARY

The focus of the authors' research in this article is the intensity of anger and anxiety in people serving a custodial sentence. The study was conducted on a sample of 200 convicts serving prison sentences in the Detention Centre in Kielce. The criterion for selecting the group was the court's decision on the type of crime and the size of the punishment. The age of the study group was 20–60 years. The groups were selected homogeneously in terms of age, type of crime committed, as these factors significantly modify the outcome.

The aim of this article is to show the differences in the intensity of anger and anxiety between female and male convicts. The following hypothesis was adopted: there are differences in feelings of anger and anxiety intensity between female and male convicts. Convicted women reveal higher levels of anger and higher sensitivity to public opinion. In order to verify the hypothesis, original tools were used, i.e. The Social Fear Scale and the Anger Expression Scale.

Hypothesis adopted in the study: There are differences in feelings of anger and anxiety between convicted women and men. Convicted women reveal higher anger intensity and higher sensitivity to public opinion as measured by the social anxiety scale than convicted men; was partially confirmed. According to the results, there are statistically significant differences between groups of convicted men and women in the intensity of anger. Convicted women show higher levels of feelings of anger than convicted men. On the other hand, in terms of feelings of social anxiety, the results obtained show that there are no statistically significant differences between male and female convicts.

KEYWORDS: convicted women, convicted men, fear, anger

PAULINA FORMA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
ELIZA MAZUR – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
EDYTA LAURMAN-JARZĄBEK – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
MONIKA SZPRINGER – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 4.10.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.12.2023

Inspiration activity of primary school pupils during non-formal education classes – Research report¹

Aktywność inspiracyjna uczniów szkół podstawowych na zajęciach edukacji pozaformalnej – raport z badań

DOI 10.25951/12976

Contemporary education is intended to stimulate the conscious and full self-development of a human being, not through encyclopaedic teaching, but through learning to understand, stimulate cognitive skills, sensitivity, curiosity about the world and readiness to act (Stańko-Kaczmarek 2013, p. 64).

At present, the implementation of these objectives in traditional formal education is difficult, for example due to the “rigid” approach to education through the implementation of the content of education, which is enforced by the core curriculum (Warchoł 2018, pp. 215–216). Teachers are required to complete all the content of the basic curriculum, which is often difficult to achieve within the teaching hours set for a given subject, and going beyond the curriculum is often impossible (Czajkowski 2005; Stępień 2015).

The search for inspiration of pupils to acquire new knowledge and skills (Koziańska 2019, p. 11–14) is perceived in non-school methods of education, i.e. non-formal or informal education (Sławiński et al. 2013).

Non-formal education is defined as institution-based learning, but outside education and training programs leading to a registered qualification (Fordhan 1993). As the report of the Foundation for the Development of the Education System points out, non-formal education may lead to qualifications that are not in the Integrated Qualifications Register (Szłęk 2013). Non-formal education also means all education and

¹ The article was written in cooperation with the Center for Innovation and Knowledge Transfer of Technology and Life Sciences of the University of Rzeszów in the LLL (Lifelong Learning) Technology Laboratory.

training programs, except those organised under the law governing education and higher education systems (Sławiński 2017, p. 13).

The main organisational forms of non-formal education include: subject, technical, artistic, sports clubs, trips, homework, activities in production plants and various workshops (Stalończyk 2014, p. 329).

Non-formal education is the acquisition of knowledge, skills and social competences through a variety of activities beyond organised forms of education. Non-formal education continues throughout life and is an unorganised and unstructured process in which people acquire knowledge, skills, beliefs and attitudes based on everyday experience and educational influences from the environment (Trempała 2011, p. 96).

The forms of education presented are an environment where there is a greater likelihood of inspiring pupils with content for which there is no time in traditional education.

This effect is mainly due to the freedom in the scope of the educational content, forms of organisation of pupils' work, as well as in the area of didactic aids, which are most often automated and modern technological solutions (Kamińska, Olszta 2016).

In search of inspiration for pupils to learn new knowledge and skills (Koziańska 2019), an experiment was prepared, which was carried out within the framework of non-formal education in the form of workshops. The aim of the experiment was to determine the inspiration activity of primary school pupils from the Podkarpackie Voivodeship. The research was carried out as part of the project: *The University of Rzeszów for young explorers*, in which 1149 pupils from 18 primary schools in Podkarpackie took part. The full characteristics of the test group are shown in Table 1.

Table 1. Characteristics of the test group

Gender	Number	Place of residence	
		City	Village
Girls	529	252	277
Boys	620	311	309

Pupils participating in the project had the opportunity to take part in a cycle of three classes conducted in the form of non-formal education. Mainly pupils who are inspired by constructing, designing and solving problems with the use

of *Lego Mindstorms* blocks enrolled in the classes. The main aim of the course was to acquire knowledge and skills in the field of design and construction of robots. The prepared project focuses on stimulating thinking and developing the computational thinking (Sysło 2014) of pupils participating in the classes.

The organised classes were prepared in accordance with the guidelines for non-formal education, i.e. with a developed curriculum that defined the goals, as well as with appropriately selected teaching aids, which included didactic sets of *Lego Mindstorms* programmable blocks, as well as devices enabling their programming, i.e. tablets and computers. The teaching process was supported by technical didactic aids, which included: an interactive board, a visualiser.

In the organised classes, the main attention was paid to the change in the inspiration activity of pupils, which is directly connected with extracurricular activities, e.g. non-formal education. In the case of inspiration activity, one of its most important elements is the proper motivation of pupils to learn, that is, their activation (Amborska-Głowacka 2004, pp. 423–424). According to B. Dyrda, motivation to learn is a component of active participation in the didactic process (Dyrda, 2006 pp.121–131).

Therefore, it should be assumed that the inspiration activity of pupils is determined on the basis of the characteristic behaviour of the pupil, which is defined by the manifestations of well-defined behaviours that lead to the development of the human being and to the internal achievement of their goals. A characteristic feature of this type of activity is the desire to develop oneself, abilities and interests. This type of activity is attributed mainly to out-of-school organisational forms (Warchoń 2021, doctoral thesis).

Research procedures and methods used

The study was conducted using the observation method, which is the most frequently used method in social research, to determine the behaviour or activity of human beings (Krajewski 2006, p. 18).

The choice of this method is associated with the identification of characteristic behaviours or observations that the observer expects to occur. In the observation method, an appropriate selection should be adopted, and the criterion is defined in terms of the purpose of the observation (Apanowicz 2002, p. 81).

In the conducted research, the method of direct observation with the use of recording means, i.e. video cameras, was used. The recorded materials were analysed in terms of standardised behaviour.

The selection of characteristic behaviours was adopted in accordance with the study conducted by A. Gurycka, who observed primary school pupils, determining their activity through specific behaviours, assigning a point weight to each of the distinguished behaviours (Gurycka 1989).

The behaviours listed in Table 2 were adopted for the characteristic behaviours of pupils that define their inspiration activity during non-formal education classes.

Table 2. Acts extracted for the purpose of observing the behaviour of pupils that serves to determine the inspiration activity

No.	Type of pupil act	Short name of the act	Point value
1.	The pupil shows clear emotionally coloured inspiration activity	Aie	1.5
2.	The pupil shows clear inspiration activity expressed by asking questions	Pt	1
3.	The pupil shows a clear concentration of attention and focus on the subject matter implemented by the tutor	U	0.5
4.	Not showing any signs of inspiration activity	Ai	0
5.	The pupil does not show concentration of attention and focus on the topic implemented by the tutor	-U	-0.5
6.	The pupil shows reluctance to work	-Aip	-1
7.	The pupil shows a complete lack of emotional interest in the subject	-Aiz	-1.5

Acts of inspiration highlighted in the table can be divided into positive (Aie, Pt, U), neutral (Ai) and negative (-U, -Aip, -Aiz) acts. In addition, each of the acts presented has its own weight, which makes it possible to carry out an accurate and reliable analysis of the research results.

Observation of the pupils was carried out during the first and last classes. The collected material consisted of 405 hours of observational recordings (540 45-minute lesson units).

The recordings began with checking the presence of pupils, but in the form of reading out their individual number, which was assigned when the pupil was enrolled into the project. In this way, it was possible to identify pupils and record the standardised behaviours indicated in Table 2.

Of all the recorded video material, only 60 minutes were selected and divided into four quarters of an hour. Each of them was designated on the basis of the implementation of the same educational content. In this way, reliable and comparable research material was obtained. The material was analysed by playing the recordings and noting the pupils' behaviour on the observation sheet for the designated quarters of an hour.

The main problem of the research carried out was the question: How are the inspiration activities of primary school pupils participating in non-formal education changing?

The specific questions concerned the following areas:

- Is there a change in pupil behaviour between the first and last classes?
- What behaviours characterise pupils in the first and last classes?
- What is the intensity of inspiration for pupils in the first and last classes?

The main objective of the research was to determine the inspiration activity of primary school pupils in the context of organised non-formal education classes.

For the above-mentioned purpose, the following scopes of detailed analysis were defined, which concerned:

- identifying changes in the number of positive and negative pupil behaviours,
- identifying changes in the types of pupil behaviours,
- identifying changes in the intensity of inspiration of pupils.

Only the acts recorded during the observation of the pupils were used for the analysis. The analysis of the research results has been presented in accordance with induction logic, i.e. from detailed to general.

Interpretation of the observation results in terms of positive and negative acts

The analysis of the results of the research in the first area concerned the change in the number of acts of inspiration for pupils in the context of their participation in the first and last classes organised in the form of non-formal education.

The overall results of the research carried out in this area show that during the initial observation the average number for positive acts was 10 and for negative acts 15. This means that during the first class, pupils showed negative behaviours much more often, i.e.: *the pupil does not show concentration and focus on the subject matter presented by the tutor (-U), the pupil shows reluctance to work (-Aip), the pupil shows a complete lack of emotional interest in the subject (-Aiz)*. This may mean that they were not adequately inspired by the realised content or that their level

of knowledge in the initial classes was higher than that which was realised. Additionally, it should be noted that the first classes were largely theoretical, which may translate into a lack of inspiration activity demonstrated by the pupils.

The analysis of the final observation of pupils shows that the average number of positive acts increased and amounted to 18, and the average number of negative acts decreased to 12. This means that during the final classes, pupils much more often showed that their inspiration activity was stimulated because they were interested and motivated to carry out tasks.

Figure 1 shows the results for the studied pupils broken down by gender, presenting the division of positive and negative acts of pupils in the initial and final observations.

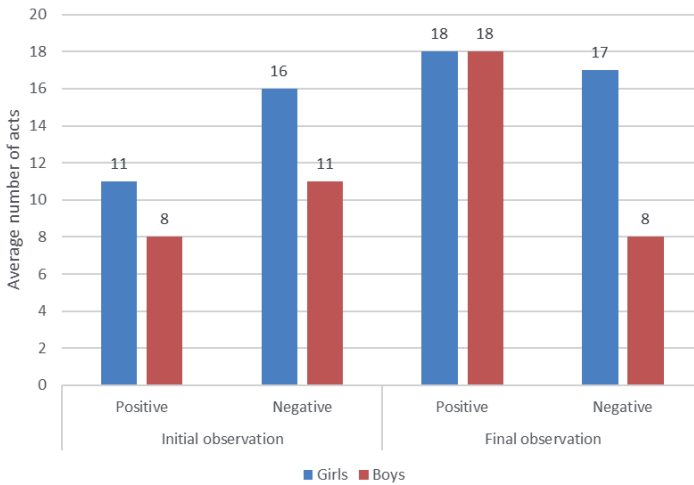


Figure 1. Distribution of the average number of acts of inspiration in the initial and final observations, broken down by gender of the pupils

The analysis of the data presented in Figure 1 shows that both boys and girls showed a similar number of positive acts of inspiration in the final observation and that the number of negative acts in girls was much higher than in boys. It should be added that the number of negative acts in girls increased compared to the initial observations. The data obtained from boys shows that there was a reverse relationship in their case. This is indicated by the number of positive acts revealed in the final observation, which increased by more than 100% compared to the initial observation. In the case of negative acts, their number decreased by 30%.

The analyses carried out with regard to the distribution of pupils by place of residence show that a greater number of positive acts during the final obser-

vation was observed in pupils from rural schools, which proves the higher inspiration activity of these respondents in relation to the respondents from city schools. It may be added that during the conducted observations no differences were observed in the number of revealed acts between girls and boys from rural schools. The outcome of this observation may indicate that non-formal education has been satisfactory for both sexes.

Based on the conducted observation, differences between the number of positive acts in girls from city schools and girls from rural schools were also noticed. Girls from rural schools showed twice as many acts as girls from city schools. This may seem to be the result of a different approach to learning.

The observations carried out indicate directly that non-formal education should include rural schools, as it brings greater benefits to pupils from these schools. This seems to be a good argument for the so-called equalising educational opportunities (Stępień 2015). This may be due to the use of practical and problem-based methods that are rarely used in rural schools, as well as a different form of education that stimulates inspiration activity in pupils.

Interpretation of the results of observations in terms of standardised pupil behaviour

Another area of research was the analysis of pupils' inspiration activity in terms of the types of acts of inspiration occurring during the initial and final observations. Figure 2 shows the average number of behaviours standardised during the initial and final observations.

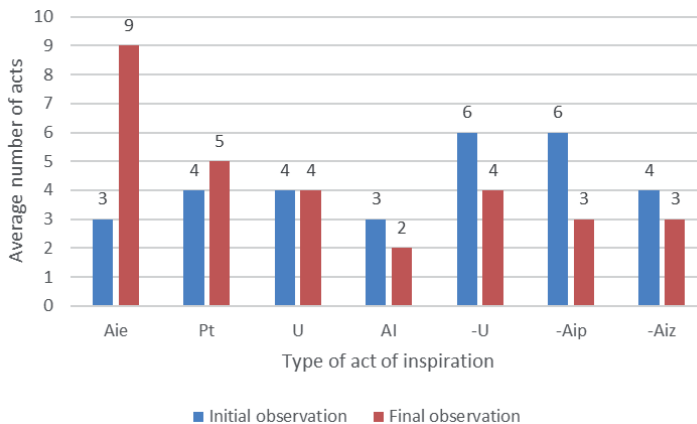


Figure 2. Distribution of the average number of acts of inspiration observed in pupils during initial and final observations

The analysis of the research results shows that the pupils during the initial observation were not properly *focused* (-U), that is, the following behaviours were observed: conversations about topics unrelated to the class, no response to the tutor's instructions, performing activities in a hurried and careless manner. In addition, the pupils showed a *reluctance to work* (-Aip), which was indicated by daydreaming and even symptoms of drowsiness. It is worth adding that during the initial observation, a *complete lack of interest in the subject* was also noted, which was *intensified by the pupil's negative emotions* (-Aiz), e.g. arrogant behaviour towards the tutor, persuading other pupils to act badly, insulting a friend, verbal taunts. The listed behaviours mean that during the initial observation some of the pupils were not adequately inspired and motivated to acquire knowledge and skills.

During the initial observation, there were also behaviours indicating *that pupils were concentrating on the subject of the work being carried out* (U), i.e. focusing on the activities performed and the teaching content conveyed. Equally often *questions were asked* (Pt), which showed that the pupils were interested in the subject of the classes. Lack of *inspiration activity* (Ai) was observed less frequently, i.e., e.g. not showing reaction to questions addressed to the pupil, as well as *emotionally coloured inspiration activity* (Aie), e.g. when giving a correct answer, joy could be seen in the pupil.

The final observation was dominated by behaviours showing a clear, *emotionally coloured inspiration activity* (Aie), which constituted 30% of all the acts of the observation. It is also worth adding that this behaviour shows that pupils have knowledge and motivation to share it with other pupils. On the basis of the observation performed, it can be assumed that the participation of pupils in non-formal education activities stimulated deep internal motivation in them (Czajkowska 2005). It should also be added that during the final observation a large number of *questions* (PT) of an explanatory nature and behaviours demonstrating *concentration* (U) were observed.

It should be noted that the non-formal education activities did not eliminate negative acts, i.e. *lack of concentration* (-U) and *reluctance to work* (-Aip). It is worth remembering that each group contains pupils who, whatever the content, methods and forms of education, have a negative attitude to learning. It is possible that some of these behaviours were represented by these pupils. It is also important to note that recorded behaviours may have occurred due to a lack of interest among the pupils.

The analysis of acts of inspiration recorded during the initial and final observations proves that the conducted classes inspired only some of the pupils participating in them. It can be assumed that the inspired group of pupils was

motivated by deep motivation, because the dominant behaviour was *emotionally coloured* inspiration (Aie). It is also worth adding that the number of negative acts had decreased by the final observation, which is a positive indicator of the impact of organised classes on the pupil's inspiration activity.

The analysis of the observation carried out was also conducted in the context of the gender of the examined pupils, the results of which are presented in Figure 3.

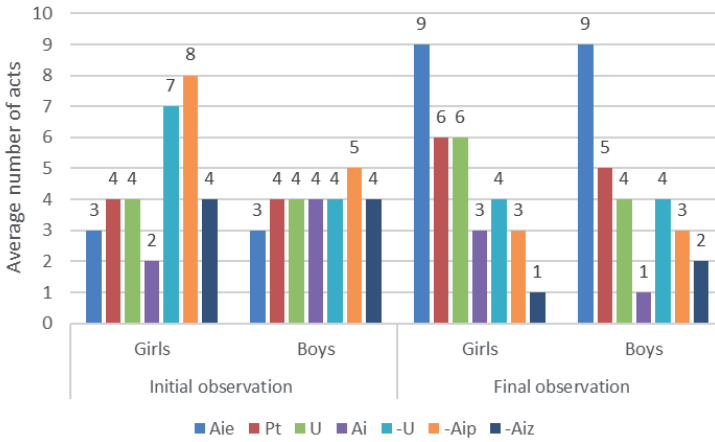


Figure 3. Distribution of the average number of acts of inspiration in the initial and final observations by gender of pupils

The obtained results indicate that during the preliminary observation, there was a large number of negative acts manifested by girls in terms of *reluctance to work* (-Aip) and *lack of concentration* (-U). This may indicate that girls were not initially interested in the subject matter of the class. Acts related to *asking questions* (Pt) and *emotional approach to the content being implemented* (Aie) constituted a smaller number. In the case of boys, the acts were distributed evenly, which shows that they were interested in the subject matter of the class.

The results of the final observation show that the conducted classes in the form of non-formal education resulted in the standardisation of pupils' behaviours, which were dominated by clear, *emotionally-coloured inspiration activity* (Aie). *Questions were asked* (Pt) equally often by both girls and boys. In addition, greater *concentration* (U) on the content was observed for both sexes.

The results of the study show a clear change in the inspiration activity of both girls and boys in the class. It is worth adding that the behaviour displayed by pupils in the final observation proves that participation in such classes inspired them to learn and aroused deep motivation in them.

The obtained results, broken down by type of school, confirm the observations made so far and show the particular need to organise such classes for pupils from rural schools.

Interpretation of the observation results in terms of changes in the intensity of inspiration of the pupils

The final scope of the analysis of the pupil's inspiration activity was to determine the intensity of inspiration during the 60-minute initial and final observations. Figure 4 shows the average inspiration activity of pupils during the initial and final observations.

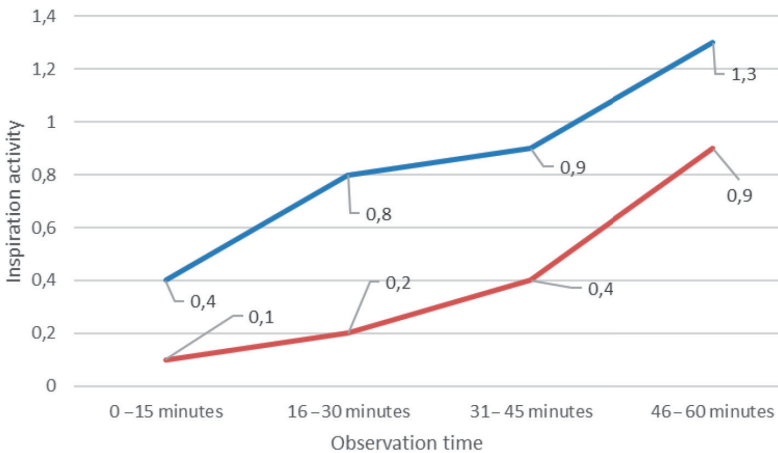


Figure 4. Inspiration activity of pupils during the initial and final observation

Analysing the course of inspiration activity in individual quarters during the preliminary observation, it shows that the highest value of inspiration activity was achieved by the pupils in the last quarter of an hour of preliminary observation. The average value of the achieved inspiration activity in this quarter of an hour indicates that the pupils displayed behaviours such as: *pronounced emotionally coloured inspiration activity (Aie)*, as well as a clear desire to learn by *asking questions (Pt)*. It can be assumed that the occurrence of the highest value of inspiration activity in this quarter of an hour was associated with the performance of practical tasks. Another high degree of inspiration activity took place during the third quarter of an hour of observation. The pupils mainly demonstrated behaviours related to *explicit inspiration activity expressed by asking ques-*

tions (Pt). It seems that the occurrence of these behaviours was caused by the discussion of the elements of the *Lego Mindstorms NXT 2.0* set and the questions asked (Pt) were mainly of an explanatory nature. The lowest value of inspiration activity was obtained by the pupils in the second quarter of an hour of observation, which may be the result of the lack of courage to ask more questions.

During the final observation, high values of inspiration activity were maintained for the same quarter-hour observation, similarly to the initial observation. However, it should be added that the pupil’s inspiration activity was much lower than in the first class.

It can be said that pupils’ inspiration activity increased with observation time. This is a very interesting conclusion, as pupil activity in traditional classes is considered to decrease over time. In this case, the effect of the participation of pupils in non-formal education was the opposite.

The observation results were also compiled in the context of the gender division of the studied pupils, and the observation results are presented in Figure 5.

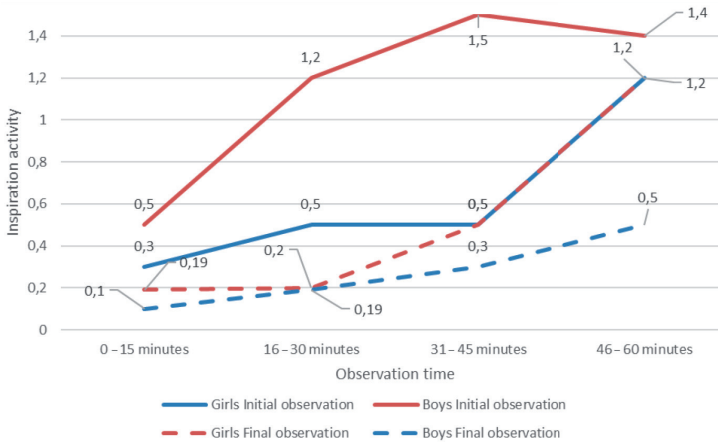


Figure 5. Inspiration activity of pupils during the preliminary and final observation, broken down by gender of the respondents

The analysis of inspiration activity broken down by gender shows that during the initial observation boys showed high inspiration activity in the initial phase of observation, unlike the girls. This seems to be due to their higher initial knowledge. In the case of final observation, girls’ inspiration activity was significantly higher than boys’ activity.

In the case of dividing pupils according to their place of residence, the obtained results are presented in Figure 6.

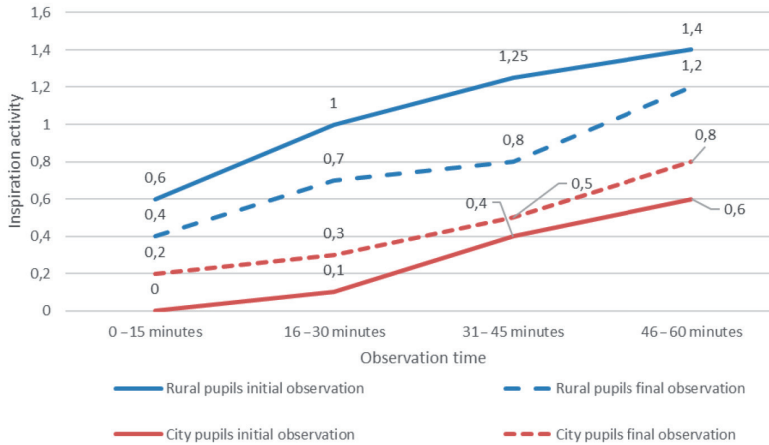


Figure 6. Inspiration activity of pupils during initial and final observations by place of residence

As regards the type of school, the inspiration activity for both groups of pupils increased with the time of observation; however, the inspiration activity of pupils from rural schools during the initial and final observations definitely exceeded the activity of pupils from city schools. This conclusion confirms the previous observations that classes in the form of non-formal education are more important in stimulating the inspiration activity of pupils from rural schools.

Conclusion

The conducted observational research confirms that non-formal education activities that concern a topic other than those conducted at schools can inspire and motivate primary school pupils to learn.

In the first part, it is worth noting that as a result of pupils' participation in non-formal education, their behaviour changed from negative to positive. The change focused mainly on the number of positive acts, which were noted significantly more often during the final observation. In the case of negative acts, their number in the final observation halved in relation to the initial observation. This research shows that non-formal education has a positive impact on pupils' inspiration activity. The research also found that boys displayed a greater number of acts. In the context of the division of pupils by type of school, a greater number of acts was recorded in pupils from rural schools. This may be

due to the lack of support for pupils from rural schools with additional forms of education, during which they are inspired and motivated to learn.

In the second part of the detailed analysis, it should be stated that during the initial observation, the majority of standardised behaviours are: *lack of concentration of attention* (-U), *reluctance to work* (-Aip), *complete lack of interest in the subject* (-Aiz). These behaviours seem to have been the result of a lack of knowledge of pupils in terms of the content of the education, the form of the teaching and the methods used. The pupils were reluctant to work, as the beginning reminded them of the traditional form of school classes. The distribution of the acts of inspiration during the final observation was completely opposite. A predominance of acts of *concentration* (U), *questions* (Pt) and *emotionally coloured inspiration activity* (Aie) was observed.

The girls from the start of the initial observation showed behaviour of *reluctance to work* (-Aip) and *complete lack of interest* (-Aiz). This may have been the result of their lack of knowledge in this area. It is worth adding that their behaviour changed during the workshop and they mainly demonstrated positive behaviour: *concentration* (U) and *asking questions* (Pt). The group of boys in the initial observation was very diverse and represented all kinds of acts of inspiration. As a result of the classes, their behaviours were manifested in the form of positive acts and were associated with *asking questions* (Pt) and *emotionally coloured inspiration* (Aie). The most important conclusion in the type of school is that urban school pupils did not show significant inspiration.

The final aspect of the study was to verify the intensity of inspiration during the observation time. The presented research results show that the inspiration intensity of pupils increases during non-formal education classes. This means that organised classes, in contrast to the traditional form of education, stimulate pupils' inspiration activity and motivate them to learn. It is worth noting that in almost all groups the effect of the increasing value of inspiration activity occurred. Therefore, regardless of the type of mediating variable, during the initial and final observations of pupils' inspiration activity, the inspiration activity of pupils increased with their participation in the workshops.

In conclusion, it should be stated that teachers looking for inspiration for their pupils should look for out-of-school forms of education, because, as the presented research results show, during classes in which the pupil pursues his interests, he gains knowledge and skills that are important to him and the inspiration activity he needs is properly stimulated and developed.

BIBLIOGRAPHY

- Amborska-Głowacka D. (2004), *Motywacja*, in: T. Pilch (ed.), *Encyklopedia XXI wieku*, vol. 3, p. 422.
- Apanowicz J. (2002), *Metodologia ogólna*, Pelplin: Bernardinum.
- Czajkowski Z. (2005), *Inne spojrzenie na pierwszy etap szkolenia na przykładzie szermierki*, "Ido – Ruch dla Kultury", vol. V, p. 35–52.
- Czajkowska I.B. (2005), *Oddziaływanie mass mediów i hipermediów – szanse i zagrożenia*, "Media – Kultura – Komunikacja Społeczna", vol. I, p. 230–240.
- Dyrda B. (2006), *Motywowanie uczniów do nauki – zadanie współczesnego nauczyciela*, "Chowanna", n. 1, p. 121–131.
- Fordham P.E. (1993), *Informal, Non-formal and Formal Education Programmes. Material from YMCA George Williams College ICE301 Lifelong Learning Unit 2*, YMCA George Williams College, London 1993.
- Gurycka A. (1989), *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Warszawa: WSiP.
- Kamińska B., Olszta K. (2016), *Współczesne środki dydaktyczne i ich zastosowanie w działalności dydaktyczno-muzycznej szkolnictwa*, "Muzyka Historia Teoria Edukacja", 6 (5), p. 11–33.
- Koziarska I. (2019), *Rozwój semantyczny leksemu Inspiracja*, in: M. Urbańska (ed.), *Inspiracja*, p. 11–15, Wyd. UŁ.
- Krajewski M. (2006), *Badania pedagogiczne*, Płock: Novum.
- Stalończyk I. (2014), *Edukacja formalna i pozaformalna w procesie kształtowania społeczeństwa wiedzy*, "Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy", n. 37, p. 320–332.
- Sławiński S., Dębowski H., Michałowicz H., Urbanik J. (2014), *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*, Warszawa: IBE.
- Sławiński S. (2017), *Mała encyklopedia zintegrowanego systemu kwalifikacji*, Warszawa: IBE.
- Stańko-Kaczmarek M. (2013), *Arteterapia i warsztaty edukacji twórczej*, Warszawa: Difin.
- Stępień N. (2015), *Wyrównywanie szans edukacyjnych w warunkach polskiej szkoły po 1989 roku. O potrzebie polityki wyrównywania szans edukacyjnych*, "Studia Politicae Universitatis Silesiensis", vol. 14, p. 122–134.
- Syso M. (2014), *Myślenie komputacyjne. Nowe spojrzenie na kompetencje informatyczne*, "Informatyka w Edukacji", vol. 11, 15–32.
- Szlęk A. (2013), *Uczyć się inaczej – nowe kompendium wiedzy na temat edukacji pozaformalnej*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Edukacji.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2003), *Twórcza aktywność dziecka*, Białystok: Trans Humana.
- Warchoł T. (2018), *Edukacja pozaformalna wsparciem dla rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym*, "Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna", 2 (12), p. 71–84.
- Warchoł T. (2021), *Wybrane rodzaje aktywności uczniów szkoły podstawowej w edukacji pozaformalnej*, Rzeszów: Wydawnictwo UR.

SUMMARY

The article presents the results of research aimed at identifying the inspiration activities of primary school pupils in non-formal education activities. The article sets out the following research issue: How do the inspiration activities of primary school pupils participating in non-formal education change? The specific questions concerned the following areas: Is there a change in pupils' behaviour between the first and last classes? What behaviours characterise pupils in the first and last classes? What is the intensity of inspiration for pupils in the first and last classes?

The research was carried out by the method of controlled direct observation with the use of recording means, i.e. video cameras.

At present, teachers benefit from additional forms of education which are designed to support the teaching process. This is an interesting environment for research exploration because there is no research in this area in the context of inspiration of pupils. Therefore, it seems that in the future, education will be largely based on additional classes for pupils in the form of non-formal education.

Research shows that 1 in 2 primary school pupils participating in non-formal education have changed their behaviour from negative to positive. In addition, in the last classes the pupils were characterised by behaviours that were defined by the highest degree of inspiration. It is worth adding that the intensity of the inspiration of pupils increased during observation, from the initial to the final observations.

KEYWORDS: pupil, primary school, activation, non-formal education

STRESZCZENIE

W artykule przedstawiono wyniki badań mających na celu identyfikację aktywności inspiracyjnej działań uczniów szkół podstawowych w edukacji pozaformalnej. W artykule postawiono następujący problem badawczy: Jak zmienia się aktywność inspiracyjna uczniów szkół podstawowych, uczestniczących w edukacji pozaformalnej? Pytania szczegółowe dotyczyły następujących obszarów:

Czy nastąpiła zmiana w aktywności inspiracyjnej uczniów pomiędzy pierwszym a ostatnim?

Jakie zachowania charakteryzują uczniów na pierwszych i ostatnich zajęciach?

Jakie jest natężenie aktywności inspiracyjnej uczniów na pierwszych i ostatnich zajęciach?

Badania przeprowadzono metodą kontrolowanej obserwacji bezpośredniej z wykorzystaniem środków rejestrujących, jakimi jest kamera wideo.

Obecnie nauczyciele korzystają z dodatkowych form kształcenia, których zadaniem jest wspieranie procesu dydaktycznego. Jest to ciekawe środowisko do eksplo-

racji badawczej, gdyż brak jest badań w tym zakresie w kontekście inspiracji uczniów. Wydaje się zatem, że w przyszłości edukacja będzie w dużej mierze opierać się na zajęciach dodatkowych dla uczniów – w formie edukacji pozaformalnej.

Wyniki badań pokazują, że 1 na 2 uczniów szkół podstawowych uczestniczących w edukacji pozaformalnej zmienił swoje zachowanie z negatywnego na pozytywne. Dodatkowo na ostatnich zajęciach uczniowie charakteryzowali się zachowaniami, które przejawiały się najwyższym stopniem inspiracji. Warto dodać, że intensywność inspiracji uczniów wzrastała w trakcie obserwacji, od obserwacji początkowej do końcowej.

SŁOWA KLUCZOWE: uczeń, szkoła podstawowa, aktywizacja, edukacja pozaformalna

sprawozdania, opinie

Recenzje

Sprawozdanie z XXXVI Letniej Szkoły Młodych Pedagogów i Pedagożek im. Marii Dudzikowej

Generacja antropocenu; co pedagogika i edukacja może/powinna/musi robić, by nie zostawić świata takim, jaki jest?

10–15 września 2023 roku, Kielce – Mąchocice Kapitulne, Masłów k. Kielc

Report of the XXXVI Summer School of Young Pedagogists
named after Maria Dudzikowa

DOI 10.25951/12977

W dniach od 10 do 15 września 2023 roku¹ w malowniczej okolicy sprzyjającej naukowej refleksji, znajdującej się w samym sercu Gór Świętokrzyskich, odbyła się XXXVI Letnia Szkoła Młodych Pedagogów i Pedagożek im. Marii Dudzikowej. Po raz pierwszy pod zmienioną nazwą Letnia Szkoła Młodych Pedagogów i Pedagożek im. Marii Dudzikowej (do roku 2022 funkcjonowała pod nazwą Letnia Szkoła Młodych Pedagogów im. Marii Dudzikowej). Wydarzenie zorganizowane zostało tradycyjnie przez Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, któremu przewodniczy prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska. Zaszczytą rolę gospodarza XXXVI LSMPiP pełnił w tym roku Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego na czele z Panią Dziekan dr hab. Mariolą Wojciechowską, prof. UJK. Kierownictwo naukowe sprawowały Kierowniczki LSMPiP: prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak oraz dr hab. Ewa Bochno, prof. UZ. Sekretarzami XXXVI LSMPiP byli: dr Bartłomiej Kotowski (Prezydent Forum Młodych

¹ 10 września po godzinie 16.00 do Hotelu Ameliówka zaczęli przyjeżdżać uczestnicy XXXVI Letniej Szkoły Młodych Pedagogów i Pedagożek (LSMPiP) wraz z przedstawicielami gospodarzy, komitetu organizacyjnego i Prezydencji LSMPiP dr Justyną Miko-Giedyk, dr Karoliną Wiśniewską, dr Bartłomiejem Kotowskim, a jako pierwsze przybyły kierowniczki LSMPiP prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak oraz dr hab. Ewa Bochno, prof. UZ. Po południu odbyły się pierwsze spotkania szkolników z Mistrzami, Kierownictwem szkoły oraz Samorządem LSMPiP.

Pedagogów przy KNP PAN kadencji 2022/2023) oraz dr Justyna Miko-Giedyk i dr Karolina Wiśniewska.

Tegoroczna LSMPiP odbyła się na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, przy ul. Krakowskiej 11, oraz w Hotelu Ameliówka w Mąchocicach Kapitulnych (ul. Bohdana Kosińskiego 2, 26-001 Masłów k. Kielc).

Celem Letniej Szkoły od zawsze jest wspieranie i stymulowanie rozwoju naukowego młodych pedagożek i pedagogów, w ramach którego tworzone są możliwości do uzupełniania oraz pogłębiania wiedzy, wzbogacania warsztatu badawczego uczestników, a także okazje do debiutów naukowych oraz promowania interesujących koncepcji i odkryć.

Zajęcia w ramach Letniej Szkoły odbywały się w formach wykładów, dyskusji panelowych, warsztatów i prezentacji naukowych zaproszonych gości (autorytetów w dziedzinie nauk humanistycznych i społecznych), a także rozmów i konsultacji z profesorami, problemowych seminariów, wystąpień, prezentacji dorobku młodej kadry pedagogicznej.

Specyfikę tegorocznej szkoły zawarto w temacie: *Generacja antropocenu; co pedagogika i edukacja może/powinna/musi robić, by nie zostawić świata takim, jaki jest?* Przedmiotem dyskusji była refleksja nad przejawami i konsekwencjami antropocenu – epoki w dziejach planety, w której czas geologiczny przeplata się z historią ludzkości. Epoki, w której działalność człowieka wpływa na procesy biologiczne, fizyczne i chemiczne, zachodzące na Ziemi, a także w której ludzie oddziałują trwale na ekologiczne, społeczno-polityczne, gospodarcze, jak również intelektualne, emocjonalne i etyczne warunki ludzkiego i nie-ludzkiego bytowania. Antropocen pojmowany jest jako epoka człowieka, w której to właśnie człowiek stał się czynnikiem geologicznym. Warto zauważyć, że ludzkość stanowi siłę geologiczną przekształcającą Ziemię, jej wnętrze, a także powierzchnię, równorzędnie z epokami lodowcowymi i ruchami płyt tektonicznych. Wielowymiarowość i złożoność tego wpływu i jego skutków kreśli zadania i zobowiązania wobec powszechnej edukacji. W tej sytuacji niezbędne jest otwarcie pedagogiki na to, jak go badać, opisywać, wyjaśniać i reagować na niego przez wzmacnianie/ograniczanie aktywności i interwencji człowieka, aby odwołać się do teraźniejszości, a także zaprojektować kierunki zmian w przyszłości, z jednej strony spowodowane zaawansowanym rozwojem technologicznym oraz ekspansjonistycznymi działaniami ludzi (w tym wojny), a z drugiej strony dbałością o zachowanie równowagi i dobrostanu życia na planecie i we wszechświecie (Czerepaniak-Walczak, Bochno 2023).

Planeta oraz jej bliższe i dalekie otoczenie to miejsce aktywności nowych „mieszkańców” – *more-than-human*, nie tylko ludzi i całego ekosystemu, ale także podmiotów cyfrowo-technologicznych, w tym awatarów w metawersum, robotów społecznych oraz innych bytów materialnych i niematerialnych (w tym SI). Ich obecność i aktywność zapowiada nową epokę w dziejach Ziemi – postantropocen. Wymaga to od człowieka stawiania pytań i poszukiwania odpowiedzi na pytania o to, jakie intelektualne, emocjonalne i etyczne wyzwania i zobowiązania stają przed pedagogiką jako nauką społeczną i humanistyczną oraz przed powszechną edukacją. Zobowiązaniem i udziałem pedagogów/pedagożek podczas LSMPiP była refleksja nad wspieraniem rozumienia skutków codziennego życia ludzi w epoce antropocenu. Celem było wzbudzenie pytań wśród młodych badaczek i badaczy i poszukiwanie odpowiedzi, które będą stanowić źródło krytycznej świadomości i zrównoważonej obecności człowieka na Ziemi, podstawą nowych form transformacyjnej i transdyscyplinarnej edukacji.

Podjęta w 2023 roku problematyka koncentrowała się na społecznych i humanistycznych wyzwaniach pedagogiki i edukacji, które wymagały wysokich kompetencji krytycznych, jak również odporności na pokusę uproszczeń. Uszczegóławiała się ona w kontekście różnych teorii naukowych oraz przykładów praktyk pedagogicznych, a także w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania:

- Jakie perspektywy metodologiczne są/mogą być użyteczne: co i jak warto/należy badać?
- Jak analizować, interpretować i opisywać fakty, zjawiska i procesy społeczne i edukacyjne dziejące się w epoce antropocenu?
- Jakie instrumentarium pojęciowe może być potrzebne do opisu tych zjawisk z punktu widzenia nauk o edukacji? (Czerepaniak-Walczak, Bochno 2023).

Tegoroczna Letnia Szkoła Młodych Pedagogów i Pedagożek im. Marii Dudzikowej miała charakter międzynarodowy. W obradach w dniu 11 września 2023 roku brało udział 14 doktorantów z Ukrainy – za pośrednictwem transmisji online. Ponadto wśród uczestników i profesorów biorących udział w LSM-PiP były osoby z Ukrainy. Dzięki stypendium ufundowanemu przez prof. dr hab. Marię Czerepaniak-Walczak w LSMPiP brała udział studentka studiów doktoranckich w Instytucie Edukacji Pedagogicznej i Edukacji Dorosłych im. Ivana Ziaziuna Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy.

Ceremonia otwarcia XXXVI LSMPiP im. Marii Dudzikowej odbyła się 11 września 2023 w Auli im. ks. Stanisława Konarskiego na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Uroczystość zgromadziła nie tylko uczestników LSMPiP, ale także liczne grono pracowni-

ków naukowo-dydaktycznych Wydziału Pedagogiki i Psychologii UJK, w tym Instytutu Pedagogiki oraz zaproszonych gości, lokalne media (TVP3 Kielce, Telewizja Świętokrzyska, Uniwersyteckie Centrum Mediów UJK, Radio Kielce, Radio eM) oraz sponsorów².

Uczestników i uczestniczki Szkoły powitała Dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii UJK w Kielcach dr hab. Mariola Wojciechowska, prof. UJK. W swoim wystąpieniu podkreśliła znaczenie i wieloletnie tradycje Szkoły oraz jej rangę naukową, a także zwróciła uwagę na istotną problematykę antropocenu, której poświęcona została tematyka tegorocznej LSMPiP.

Następnie przemówienia wygłosili JM Rektor UJK prof. dr hab. Stanisław Głuszek oraz Dyrektor instytutu Pedagogiki UJK w Kielcach dr hab. Paulina Forma, prof. UJK.

Uroczystego otwarcia tegorocznej XXXVI LSMPiP w imieniu organizatorów dokonała przewodnicząca Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, która w swoim wystąpieniu przekazała słowa podziękowania, wdzięczności dla gospodarzy tegorocznej LSMPiP – Wydziału Pedagogiki i Psychologii UJK w Kielcach.

Po uroczystym otwarciu LSMPiP głos zabrały kierowniczkę Szkoły prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak i dr hab. Ewa Bochno, prof. UZ, które w swoim przemówieniu nawiązały do historii i tradycji Szkoły, jej symboliki i rytuałów. Wspomniały również o formach uczestnictwa, Patronce Szkoły oraz o Mistrzach.

Po oficjalnym otwarciu LSMPiP uczestnicy Szkoły wysłuchali dwóch wykładów inauguracyjnych pt. „Relacja człowiek – środowisko w geologicznym antropocenie”, który wygłosiła prof. dr hab. Agnieszka Gałuszka oraz „Edukacja w cieniu antropocenu: jak zmieniać panikę w nadzieję i odwagę”, który wygłosił prof. dr hab. Ryszard Maciej Łukaszewicz.

Wieloletnią tradycją LSMPiP jest przekazywanie insygniów kolejnym gospodarzom, co ukazuje trwałość i współpracę naukową oraz organizacyjną. Insygnia są nieodzownym elementem symbolicznym, który wpisał się już na stałe w tradycję Szkoły. W roku 2024 rolę gospodarza LSMPiP będzie pełnić Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Symbolizująca władzę i sprawne zarządzanie batuta – „pałeczka dyrygenta” – trafiła w ręce Dziekan dr hab. Aliny Wróbel, prof. UŁ oraz Prodziekan dr hab. Moniki Kin-Wiśniewskiej,

² Tego dnia w wydarzeniu uczestniczyło około 80 osób, a także 16 uczestników z Kijowa w trybie online. W samej zaś LSMPiP brało udział stacjonarnie 34 szkolników, w tym 1 osoba z Ukrainy oraz 16 Mistrzów.

prof. UŁ. Przekazała ją Dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii dr hab. Mariola Wojciechowska, prof. UJK, wypowiadając sentencję: „Niech otworzą się serca, kiesy i kasy dla dobra nauki”. Drugie insygnium Szkoły, jakim jest „Kociałka”, symbol gospodarności, dobrego planowania i roztropności, atrybut sekretarza Szkoły, przekazali dr Bartłomiej Kotowski, dr Justyna Miko-Giedyk i dr Karolina Wiśniewska na ręce przyszłorocznego sekretarza Szkoły dr Joanny Szewczyk-Kowalczyk, wypowiadając przy tym tradycyjne słowa: „Niech się twórczo miesza”.

Po uroczystym przekazaniu insygniów nastąpiło wręczenie przez Kierowniczki Szkoły dyplomów „Strzał w 10”, które stanowią swoiste wyróżnienie dla osób związanych z LSMPiP. W tym roku otrzymali je: dr hab. Maksymilian Chutorański za bycie ze Szkołą od magistra do samodzielnego pracownika naukowego, a także dr Colette Szczepaniak i dr Karol Motyl za pracę na rzecz popularyzacji Szkoły w mediach społecznościowych.

Po inauguracji uczestnicy LSMPiP wraz z Mistrzami udali się na spacer do Rezerwatu Geologicznego Kadzielnia w Kielcach, który to spacer był połączony z konsultacjami. Wydział Pedagogiki i Psychologii UJK w Kielcach położony jest zaledwie kilka kroków od Kadzielni³. Spacer prowadziła licencjonowana przewodniczka turystyczna, która przybliżyła uczestnikom szkoły osobliwości Kadzielni, osadzając je w kontekście antropocenu. Po godzinnym spacerze uczestnicy wrócili na teren Wydziału Pedagogiki i Psychologii UJK w Kielcach, skąd udali się autokarem do hotelu Ameliówka, położonego w malowniczej okolicy Kielc u podnóża Gór Świętokrzyskich.

Kolejnym elementem Szkoły, zaplanowanym na wieczór 11 września 2023, był wieczór integracyjny „Poznajmy się bliżej” prowadzony przez Prezydencję LSMPiP 2023. Uczestnicy i uczestniczki opowiadali o sobie, przybliżali swoje ośrodki naukowe oraz omawiali własne kierunki i plany badawcze. Wieloletni uczestnicy odwoływali się do zmian, jakie zaszły w ich aktywnościach badawczych i naukowych. Podczas wieczoru przekazano wszystkim uczestnikom LSMPiP prezenty, czyli albumy o historii Kielc i Gór Świętokrzyskich, a także upominki pozyskane od wydawnictw. Potem wszyscy zgromadzili się przy kronikach LSMPiP – dwóch opasłych księgach dokumentujących wszystkie lata funkcjonowania Szkoły.

³ Kadzielnia (295 m n.p.m.) to jedno ze wzgórz Pasma Kadzielniańskiego, którego historia sięga nawet 360 milionów lat, a nazwa pochodzi prawdopodobnie od rosnącego w tym rejonie jałowca wykorzystywanego do produkcji kadzideł. Kadzielnia stanowi największe skupisko 25 jaskiń na Kielecczyźnie.

Ostatnim punktem tego dnia było wieczorne spotkanie Młodych („Samorząd LSMPiP uaktywnia się”) oraz Mistrzyń i Mistrzów („Rada pedagogiczna”).

Kolejne dni LSMPiP upływały w intensywnej atmosferze pracy naukowej, pracy twórczej, dyskusji, refleksji i wymiany doświadczeń. Było to możliwe dzięki przewidzianym przez kierowniczkę Szkoły zajęciom realizowanym w formule charakterystycznej dla LSMPiP. Mistrzowie po zakończeniu swoich wykładów i seminariów otrzymywali w podziękowaniu figurki świętokrzyskiej Baby Jagi w nawiązaniu do symboli miejsca, w którym odbywała się w 2023 roku Szkoła, czyli Gór Świętokrzyskich⁴. Przy wręczaniu figurki sekretarze XXXVI LSMPiP dziękowali za przyjęcie zaproszenia do udziału w LSMPiP oraz przeprowadzenie zajęć, zaznaczając przy tym, że „im brzydsza Baba Jaga, tym więcej szczęścia w miejscu, w którym się znajduje”⁵.

Każdy dzień Szkoły rozpoczynał się tradycyjnie „Poranną kawą”, czyli konsultacjami uczestników z kierowniczkami. We wtorek, 12 września, kolejny dzień Szkoły rozpoczęto wykładem dr. hab. Maksymiliana Chutorańskiego, który opowiedział o „Motywie pedagogicznym w antropocenie”. Następnie odbyła się tzw. „Giełda (p)różności” – czyli wystąpienia uczestników Szkoły, którzy prezentowali swoje projekty badawcze, dzielili się obawami odnoszącymi się do perspektyw teoretycznych i metodologicznych, omawiali wyniki badań własnych. Ta forma pracy podczas tegorocznej Szkoły odbyła się kilka razy, a łącznie w ramach „Giełdy (p)różności” wystąpiło 16 uczestników. Tego samego dnia uczestnicy Szkoły wysłuchali wykładu prof. dr. hab. Marka Konopczyńskiego pod tytułem „Mity, półprawdy i prawdy w wychowaniu i resocjali-

⁴ Góry Świętokrzyskie stanowią stosunkowo niski łańcuch górski, który znajduje się w południowo-wschodniej części Polski (Łysica – 614 m n.p.m., Łysa Góra – 595 m n.p.m.). Góry słyną z legend o Babie Jadze i sabatach czarownic.

⁵ Czarownica, wieszczka, ale też znachorka – jej wizerunek stał się nieodłącznym symbolem regionu Kielecczyny i Gór Świętokrzyskich i trwa do dziś. W tradycji ludowej postać Baby Jagi ukształtowała się pod wpływem legend o pogańskiej przeszłości Łysca, a także o odbywających się tam sabatach, czyli zlotach czarownic. Sam wizerunek Baby Jagi sięga średniowiecza i przyjmuje się, że wywodzi się on z kręgu wierzeń antycznych, celtyckich czy germańskich. Świętokrzyska Baba Jaga lata na miotle, czyli najlepszym dla niej środku transportu, bowiem miotłę uznawano za symboliczny przedmiot związany z oczyszczaniem czy wypędzaniem złych mocy. Różni się więc od swoich poprzedniczek, które latały początkowo na zwierzętach lub elementach płotów czy żerdziach. Legendy i podania ludowe związane z Babą Jagą na ziemi świętokrzyskiej sięgają XV wieku i ściśle nawiązują do pogańskiej tradycji związanej z Łysą Górą (dawniej wierzono, że na Gołoborzu odbywały się sabaty czarownic). Co ciekawe, współcześnie Baba Jaga odziana jest w świętokrzyski strój ludowy, czyli czarno-czerwona zapaskę.

zacji w kontekście kryzysu zmiany paradygmatycznej w naukach społecznych” oraz wzięli udział w warsztacie dr. hab. Małgorzaty Kamińskiej, prof. SWPW, dotyczącym pedagogicznego słownika (post)antropocenu. Ostatni warsztat („warsztat pisarstwa naukowego”) tego dnia poświęcony był temu, „jak napisać o antropocenie nie tylko do «Parezi»?”, a przygotowali go prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak, dr hab. Alicja Korzeniecka-Bondar, prof. UwB, dr hab. Ewa Bochno, prof. UZ, a także Zespół Czasopisma Forum Młodych Pedagogów „Parezia” (dr hab. Maksymilian Chutorański, dr Katarzyna Szorc).

Dzień zakończono grillem, podczas którego odbywały się konsultacje uczestników Szkoły. Kulturalną atrakcją tego wieczoru był występ świętokrzyskiej Baby Jagi, która „przyleciała” na swojej brzoźowej miotle do uczestników Szkoły prosto z Łysej Góry. W rolę Baby Jaki wcieliła się przewodniczka PTTK, która przebrana w regionalny strój Baby Jagi prowadziła „bajania” oraz przybliżyła uczestnikom osobliwości regionu świętokrzyskiego, jego kultury, tradycji i symboliki.

Kolejny dzień szkoły rozpoczął się tradycyjnie od konsultacji z kierowniczkami Szkoły. Następnie wykład połączony z dyskusją poprowadzili Marzena Okła-Drewnowicz („Od transferu do systemu społecznego”) oraz prof. dr hab. Zenon Gajdzica („Antropocen klimatu wokół szkoły – jak «złe i dobre idee» współkreują niepowodzenia edukacji włączającej”).

Po tej części szkolnicy udali się na wycieczkę do dworku Stefana Żeromskiego – Centrum Edukacji i Kultury „Szklany Dom” w Ciekotach. Większość z uczestników dotarła tam autokarem, ale byli i tacy, którzy pokonali tę niewielką odległość z hotelu do Ciekot spacerem. Oprócz doznań duchowych, estetycznych, kulturalnych i intelektualnych pobyt w Ciekotach zapewnił doznania smakowe, a to za sprawą wypieków regionalnych, które dla uczestników XXXVI LSMPiP zorganizował wójt Gminy Masłów Pan Tomasz Lato wraz z dyrektorem Wojciechem Purtakiem oraz panią Marzeną Biskupską. Warto dodać, że cała wycieczka była inicjatywą Pana Wójta Tomasza Lato.

Po powrocie Dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii UJK dr hab. Mariola Wojciechowska, prof. UJK poprowadziła seminarium na temat „Zachwianie hierarchii wartości w antropocenie i jego przejawy w życiu młodzieży”. Następnie odbył się wykład dr. hab. Radosława Rybkowskiego, prof. UJ, dotyczący „Uniwersytetu na drodze zagłady. Dlaczego tak trudno przekonać się do antropocenu”. W kolejnej części dnia uczestnicy wzięli udział w „Klimatycznym warsztacie teatralnym” przeprowadzonym przed dr. Aleksandra Cywińskiego. Szkolnicy uczestniczyli też w spotkaniach z Mistrzami i Mistrzyniami. Dzień zakończyło spotkanie Samorządu z Młodymi oraz tradycyjnie „Młodych z Młodymi”.

Podczas piątego dnia LSMPiP (14 września 2023) uczestnicy mogli wysłuchać m.in. wykładu połączonego z dyskusją – „Nierówności cyfrowe młodych ludzi – jak zmienia się to zjawisko” – dr. hab. Jacka Pyżalskiego, prof. UAM, a także wziąć udział w debacie „Nierówności i antropocen” przeprowadzonej przed dr Anetę Makowską. Przedostatni dzień LSMPiP zwieńczyła tradycyjna uroczysta kolacja, którą rozpoczęła swoim przemówieniem dr hab. Mariola Wojeciachowska, prof. UJK. Następnie głos zabrały prof. dr hab. Maria Cze-repaniak-Walczak i dr hab. Ewa Bochno, prof. UZ. Przy dźwiękach muzyki zaserwowano uczestnikom szkoły lokalne specjały. Kolacja przeplatana była wspomnieniami uczestników poprzednich szkół, dyskusjami naukowymi oraz towarzyskimi. Podczas niej miało miejsce wręczenie dyplomów ukończenia XXXVI LSMPiP im. Marii Dudzikowej oraz rozstrzygnięcie konkursów.

Osobom najbardziej aktywnym w dyskusjach wręczono dyplomy w kategoriach „Twórczy Szum” i „Twórczy Szumek”. W kategorii „Twórczy Szum” wyróżnienie otrzymała mgr Hanna Krocak, a w kategorii „Twórczy Szumek” dr Agnieszka Kozłowska oraz mgr Jacek Jarosz. Natomiast Nagrody Auditorium za najlepsze wystąpienia podczas „Giełdy (p)różności” w kategorii doktor/doktora otrzymała dr Ewelina Konieczna za wystąpienie: „Czy dzieci obawiają się zmian klimatycznych?”, a wyróżnienie zostało przyznane dr Colette Szczepaniak za wystąpienie: „Jak w antropocenie «radzono sobie» z kobietami, a jak kobiety radzą sobie w antropocenie? Herstorie”, dr Agnieszce Kozłowskiej za wystąpienie: „Edukacja ekologiczna w podstawie programowej w dobie antropocenu: szkoły ponadpodstawowe”, dr Oksanie Ivanowej za wykład: „Związek między destrukcyjnym wpływem wojny na ekosystem Ukrainy a rezyliencją jednostki w warunkach wojny” oraz dr Karolowi Motylowi za wystąpienie: „Antropocen: «egocen» czy «allogen»? Szkic aksjologiczny faktycznych dawców szpiku kostnego”. Z kolei w kategorii magister/magistra nagrodę za najlepsze wystąpienie otrzymała mgr Joanna Antosik za wystąpienie: „Problem kryzysu ekologicznego w procesie kształcenia w ruchu Budzącej się Szkoły”, a wyróżnienie w tej kategorii zdobył mgr Krzysztof Kasperek za wystąpienie: „O znaczeniu doświadczeń samorządowych w edukacji w niezostawianiu świata takim, jaki jest”.

Podczas tego wieczoru odbyła się również tradycyjna „Fraszkolimerykojada” oraz pokaz memów przygotowanych przez szkolników, które wzbudziły radość i entuzjazm. Tego wieczoru zaprezentował się również reaktywowany po kilkuletniej przerwie kabaret „Beche-co?”, w sztuce poświęconej antropoceniowi. Miłym akcentem były podziękowania i upominki od całej społeczności szkolnej XXXVI LSMPiP dla Sekretarzy tegorocznej Szkoły.

Ostatni dzień XXXVI LSMPiP zamknęły wykłady Daniela Dziedzica na temat „Roli OZE w antropocenie”, oraz Mistrzyń LSMPiP prof. dr hab. Marii Czerepaniak-Walczak i dr hab. Ewy Bochno pt. „Strategie badań społecznych i humanistycznych nad przejawami i konsekwencjami «czynienia sobie Ziemi poddaną» – implikacje wyników badań”. Ostatnim elementem LSMPiP 2023 było podsumowanie i zamknięcie Szkoły przez Kierowniczkę oraz czas wymiany numerów telefonów, adresów mailowych, deklaracji spotkań za rok w Łodzi. Po lunchu uczestniczki i uczestnicy XXXVI Letniej Szkoły Młodych Pedagogów im. Marii Dudzikowej udali się w podróż powrotną, do swoich domów.

XXXVI Letnia Szkoła Młodych Pedagogów i Pedagożek im. Marii Dudzikowej pozostanie zapamiętana jako pierwsza pod zmienioną nazwą zawierającą faminatyw „pedagożek”, a także jako pierwsza w formule online dla uczestników z Kijowa. Przede wszystkim jednak XXXVI LSMPiP zapisze się w historii Szkoły, jak i na łamach jej kronik, jako wydarzenie promujące rozwój i dialog naukowy o charakterze międzynarodowym, wartości humanistyczne, wspólnotę szkolników, którym przyświeca hasło powtarzane przez Patronkę LSMPiP, profesor Marię Dudzikową: „współ w zespół!”, a także przesłanie Kierowniczek Szkoły: „szkoła trwa cały rok” – czego przejawem jest chociażby prowadzenie grupy dyskusyjnej „Intelektualnie i towarzysko – Letnia Szkoła Młodych Pedagogów” w mediach społecznościowych oraz profilu na Facebooku „Letnia Szkoła Młodych Pedagogów i Pedagożek”.

BIBLIOGRAFIA

- Czerepaniak-Walczak M., Bochno E. (2023), *Komunikat XXXVI Letniej Szkoły Młodych Pedagogów i Pedagożek im. Marii Dudzikowej*, <https://wpp.ujk.edu.pl/home/xxxvi-letnia-szkola-mlodych-pedagogow-i-pedagozek-im-marii-dudzikowej/> (data dostępu: 21.09.2023).

STRESZCZENIE:

W dniach 10–15 września 2023 roku odbyła się XXXVI Letnia Szkoła Młodych Pedagogów i Pedagożek im. Marii Dudzikowej w Górach Świętokrzyskich. Wydarzenie było zorganizowane przez Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk i zostało objęte patronatem prof. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej. Gospodarzem Szkoły był Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Celem Szkoły jest wspieranie młodych pedagogów w rozwoju naukowym i poszerzaniu wiedzy. Program obejmował wykłady, dyskusje, warsztaty oraz prezen-

tacje naukowych autorytetów w dziedzinie nauk humanistycznych i społecznych. Tematem przewodnim była „Generacja antropocenu” i rola pedagogiki w kształtowaniu przyszłości planety. Szkoła zachęcała do refleksji nad skutkami antropocenu i roli pedagogiki w jego zrozumieniu.

SŁOWA KLUCZOWE: letnia szkoła młodych pedagogów, antropocen, generacja antropocenu

SUMMARY

On September 10-15, 2023, the 36th Summer School for Young Educators took place. Maria Dudzikowa in the Świętokrzyskie Mountains. The event was organized by the Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences and was under the patronage of prof. Ph.D. Agnieszka Cybal-Michalska. The school was hosted by the Faculty of Pedagogy and Psychology of the Jan Kochanowski University in Kielce. The aim of the school is to support young teachers in their scientific development and expansion of knowledge. The program included lectures, discussions, workshops and presentations by scientific authorities in the field of humanities and social sciences. The main topic was “The Anthropocene Generation” and the role of pedagogy in shaping the future of the planet. The school encouraged reflection on the effects of the Anthropocene and the role of pedagogy in understanding it.

KEYWORDS: summer school for young educators, anthropocene, anthropocene generation

KAROLINA WIŚNIEWSKA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
JUSTYNA MIKO-GIEDYK – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
BARTŁOMIEJ KOTOWSKI – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 26.09.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.12.2023

