

STUDIA PEDAGOGICZNE

PEDAGOGICAL STUDIES
Social, educational and art problems

VOLUME 39

Studia Pedagogiczne

Problemy społeczne,
edukacyjne i artystyczne

TOM 39



Wydawnictwo
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
Kielce

2021



RADA NAUKOWA / EDITORIAL BOARD

Jean Baratgin (Francja), Małgorzata Bielecka (UJK), Amy Cutter-Mackenzie (Australia), Wanda Dróżka (UJK), Wiesław Jamrożek (UAM), Marek Konopczyński (Pedagogium), Sławomir Koziej (UJK), Dariusz Kubinowski (USz), Deniz Kurtoğlu Eken (Turcja), Stefan M. Kwiatkowski (APS), Jerzy Mądrawski (UJK), Jerzy Prokop (Czechy), Andrzej Radziejewicz-Winnicki (UZ), Alina Rynio (KUL), Barbara Smolińska-Theiss (APS), Adriana Wiegerová (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
Małgorzata Wolska-Długosz, pedagogika – mwolskadlugosz@ujk.edu.pl

REDAKTORZY JĘZYKOWI / LANGUAGE EDITORS

Agnieszka Szplit, język angielski – agnieszka.szplit@gmail.com, Paul Siayor, język angielski – paulsiayor@onet.eu, Anna Wileczek, język polski – anna.wileczek@ujk.edu.pl, Vasilii Dicoussar, język rosyjski – dicoussar@ccas.ru

REDAKTOR STATYSTYCZNY / STATISTIC EDITOR

Małgorzata Przeniosło – malgorzata.przenioslo@ujk.edu.pl

RECENZENCI / REVIEWERS

Dorota Beltkiewicz (Akademia Ignatianum w Krakowie), Grażyna Gajewska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), Teresa Giza (Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach), Anna Hajdukiewicz (Staropolska Szkoła Wyższa), Anna Józefowicz (Uniwersytet w Białymstoku), Weronia Król-Gierat (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie), Cezary Kurkowski (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie), Karina Leksy (Uniwersytet Śląski), Bożena Matyjas (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), Kamila Słupska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), Tomasz Warzocha (Uniwersytet Rzeszowski), Mirosława Wawrzak-Chodaczek (Uniwersytet Wrocławski)

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)

ISSN 2083-179X

Copyright © by Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2021

Czasopismo indeksowane w BazHum, Index Copernicus

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

MIROŚŁAWA WAWRZAK-CHODACZEK, Wykorzystywanie nowych technologii informacyjnych IT przez dzieci w świetle wyników badań	11
MAGDALENA SASIN, Upowszechnianie sztuki w internecie w czasie pandemii COVID-19 – między nadmiernym pesymizmem a hurraoptymizmem.	37
ALICJA BAUM, JOANNA ŁUKASIEWICZ-WIELEBA, Działania instytucji i trenerów na rzecz rozwoju uzdolnień sportowych dzieci w czasie izolacji społecznej spowodowanej pandemią COVID-19. Perspektywa rodzicielska	49
EWA JÓWKO, Starość w perspektywie młodzieży 17–19-letniej	69
GRZEGORZ KIEDROWICZ, KATARZYNA ZIĘBAKOWSKA-CECOT, Proces uspołeczniania adolescentów w okresie pandemii jako determinant skutecznej edukacji zdalnej – wyzwanie pokolenia iGen.....	79
ANNA PRZYGODA, Investigating the Link Between Involvement in Raising Grandchildren and Seniors' Self-Assessed Quality of Life	99
PATRYCJA HANYGA, Nieznane oblicza czasu wolnego w świecie zagrożonym w pandemii	113
JUSTYNA ŚWIERCZYŃSKA, Wpływ rozvodu rodziców i diagnozy zespołu Aspergera na funkcjonowanie 10-letniego chłopca – studium przypadku ...	121
KAROLINA WIŚNIEWSKA, Zasoby rodzinne a funkcjonowanie dziecka przewlekle chorego.....	137
ALEKSANDRA SZCZYGIEŁ, Era multimediiów – niebezpieczeństwa, wyzwania i możliwości dla edukacji i wychowania	151

BADANIA I KOMUNIKATY

BARBARA SKAŁBANIA, WITOLD PIETRUK, Preferencje zawodowe uczniów klas ósmych i ich wybory edukacyjne	173
EWA DUDA, Participation in the miniLogia Computing Competition – Trends Emerging from the Long-Run Experience.....	185
MARLENA STRADOMSKA, E-narkotyki w opinii i doświadczeniu młodych dorosłych.....	207

CONTENTS

ARTICLES & ESSAYS

MIROŚŁAWA WAWRZAK-CHODACZEK, The Use of New It Information Technologies By Children – Health, Psychological, and Developmental Aspects.....	11
MAGDALENA SASIN, Popularization of Art on the Internet During COVID-19 Pandemic – Between Excessive Pessimism and Inflated Optimism	37
ALICJA BAUM, JOANNA ŁUKASIEWICZ-WIELEBA, Actions of Institutions and Trainers for the Development of Children’s Sports Abilities During Social Isolation Caused by the COVID-19 Pandemic. Parental Perspective.....	49
EWA JÓWKO, Old Age in the Perspective of 17–19-years-old Youth	69
GRZEGORZ KIEDROWICZ, KATARZYNA ZIĘBAKOWSKA-CECOT, The Process of Adolescents’ Socialisation in Time of the Pandemic as a Determinant for Successful Distance Education – iGen Generation Challenge.....	79
ANNA PRZYGODA, Investigating the Link Between Involvement in Raising Grandchildren and Senior’s Self-Assessed Quality of Life.....	99
PATRYCJA HANYGA, Unknown Faces of Leisure Time in a World Affected by Pandemic.....	113
JUSTYNA ŚWIERCZYŃSKA, Influence of Parents’ Divorce and a Diagnosis of Asperger Syndrome on the Functioning of a 10-year-old Boy – a Case Study	121
KAROLINA WIŚNIEWSKA, Family Resources and Functioning of Chronically Ill Child	137
ALEKSANDRA SZCZYGIEŁ, Digital Age – Dangers, Challenges, and Opportunities for Education and Upbringing.....	151

RESEARCHES & STATEMENTS

BARBARA SKAŁBANIA, WITOLD PIETRUK, Professional Preferences of Eighth Grade Students and their Educational Choices	173
EWA DUDA, Uczestnictwo w konkursie informatycznym miniLogia – tendencje wynikające z wieloletnich doświadczeń	185
MARLENA STRADOMSKA, E-Drugs in the Opinion and Experience of Young Adults.....	207

Artykuły i rozprawy

Wykorzystywanie nowych technologii informacyjnych IT przez dzieci w świetle wyników badań

The Use of New It Information Technologies By Children – Health, Psychological, and Developmental Aspects

DOI 10.25951/4799

Wprowadzenie

W dzisiejszych czasach życie bez internetu, smartfona czy komputera wydaje się niemożliwe. Wykorzystywanie nowoczesnej technologii we właściwy sposób może ułatwić zdobywanie wiedzy i uczenie się. Nowoczesne technologie informacyjne i komunikacyjne stały się integralną częścią życia większości osób, a każdy użytkownik ma możliwość szybkiego dostępu do informacji z różnych dziedzin. Ogromna ilość dostarczonych informacji dzięki tym technologiom wzbudziła zainteresowanie badaczy, którzy zaczęli zgłębiać ich konsekwencje dla użytkowników. Internet, komputer, technologia cyfrowa, telefony komórkowe są uważane za część nowoczesnej technologii informacyjnej (Gebremeskel i in. 2016).

We współczesnych szkołach komputery z dostępem do internetu należą do codzienności. Nowocześnie wyposażone pracownie informatyczne i biblioteki spotykamy w większości polskich szkół, również tych wiejskich. Komputery z dostępem do sieci służą do nauki informatyki, matematyki, języków obcych czy języka polskiego. Nie wszyscy jednak potrafią korzystać z nowych technologii informacyjnych.

Pokolenie X obejmuje ludzi urodzonych w drugiej połowie XX w. (1961–1983). Nowe technologie informacyjne poznawali w szkole podstawowej i średniej, a niektórzy w pracy zawodowej. Kolejne pokolenie Y („milenialsi”, „pokolenie cyfrowe”) to ludzie urodzeni w latach 1982–2004, dorastający w dobie pełnego rozkwitu technologii, nowinek, internetu, mediów społecznościowych. Pokolenie osób urodzonych w latach 2005–2019 to tzw. generacja Z, których łączy jeszcze niewiele wydarzeń

historycznych. To pierwsze pokolenie, które z technologiami jest oswojone już od urodzenia. Z większą wprawą obsługuje smartfony i tablety niż rodzice czy starsze rodzeństwo, a nowoczesne technologie informacyjne i komunikacyjne stały się integralną częścią ich życia. Mówi się o nich, że to cyberdzieci bądź „pokolenie kciuka”.

Szybkie rozprzestrzenianie się nowych technologii ma skutki zarówno pozytywne, jak i negatywne dla użytkowników. Jednym z największych problemów jest nadmierne korzystanie z komputerów, internetu i telefonów komórkowych zwłaszcza przez dzieci i nastolatków (Rial i in. 2018). Nadmierne poświęcanie uwagi tym narzędziom prowadzi do nowych zagrożeń, które mogą szkodzić zdrowiu fizycznemu i psychicznemu dzieci oraz zagrażać ich bezpieczeństwu.

Cyfrowy świat stwarza zagrożenie cyberprzemocy dla młodego użytkownika, ponieważ jest on łatwym celem dla sprawców. Cyberprzemoc obejmuje m.in. publikowanie negatywnych komentarzy, rozpowszechnianie plotek i wysyłanie obraźliwych wiadomości z zamiarem skrzywdzenia innych ludzi drogą cyfrową za pomocą internetu lub telefonu komórkowego (Patchin, Hinduja 2012; Livazović, Ham 2019). W dobie zaawansowanych sposobów cybernetycznego poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji internet staje się swoistym terenem łowieckim, dającym nowe możliwości zaspokajania różnych dewiacyjnych skłonności. Sieć ze względu na interaktywność, pozorną anonimowość i globalny charakter jest idealnym nośnikiem wzorów zachowań wszelkich grup marginalnych społecznie, w tym pedofilów. Do najbardziej popularnych form cyberprzestępczości należą: cyberpornografia, cyberpedofilia, cyberprostyucja, grooming i cyberbullying.

Cyberpornografia jest zjawiskiem budzącym liczne kontrowersje. Głównym problemem jest sposób jej generowania poprzez systemy i programy komputerowe. Często postacią dziecięcą w produkcjach o zdecydowanie pornograficznym charakterze jest wytworem programu komputerowego. Istnieje ryzyko przeniesienia tej fikcji do świata realnego (Szpakowska 2019). Nieświadomi zagrożenia dorośli, przebywający obok młodych użytkowników, przekonani o ich bezpieczeństwie, a często też dumni z ich aktywności komputerowej, nie zauważają, kiedy dziecko staje się ofiarą internetowej pedofilii (Wróbel-Delegacz 2018). Zjawisko pornografii dziecięcej w internecie bardzo silnie wiąże się z kilkoma podstawowymi zagrożeniami, a mianowicie dzieci:

- mogą być mimowolnym, przypadkowym odbiorcą treści pornograficznych o takim charakterze;
- mogą być nakłaniane do podejmowania lub obserwowania aktów seksualnych przy użyciu kamer internetowych;

- mogą stać się przedmiotem zdjęć oraz filmów pornograficznych konstruowanych przez osobę dorosłą;
- mogą zostać naklonione do wykonywania i przesyłania zdjęć lub filmów o charakterze seksualnym, do których dziecko pozuje samo lub z rówieśnikami (Wojtasik 2003).

Styczeńność dziecka z materiałami pornograficznymi może odgrywać zasadniczą rolę w desensytyzacji, czyli w osłabianiu wrażliwości dziecka.

Cyberpedofilia przejawia się różnymi działaniami, takimi jak: tworzenie stron WWW skłaniających do zalegalizowania pedofilii, wyszukiwanie potencjalnych ofiar za pomocą komunikatorów, czatów, poczty elektronicznej, wciąganie dzieci w rozmowy mające kontekst seksualny. Anonimowość sprzyja poczuciu bezkarności pedofila, co ośmiela go do wykonywania czynności, na które nie miałby odwagi w realnym świecie ze względu na niską dojrzałość emocjonalną czy trudności w nawiązywaniu kontaktów (Andrzejewska, Bednarek 2014).

Rozwój internetu oraz powszechny i coraz łatwiejszy dostęp do sieci, a także złudna anonimowość przyczyniły się do tego, że sprawca przeniósł swoje poszukiwanie i „łowienie” ofiary z przestrzeni rzeczywistej na płaszczyznę wirtualną. Poza tym pedofil za pośrednictwem internetu ma dostęp do wielu ofiar jednocześnie, czyli w tym samym czasie, jaki przeznaczyłby na uwiedzenie jednego dziecka w świecie rzeczywistym, jest w stanie „pracować” nad kilkorgiem dzieci, nieustannie zawierając nowe znajomości i poszukując nowych informacji na temat potencjalnych ofiar.

Wykorzystywanie dzieci (seksualne, emocjonalne, psychologiczne) za pośrednictwem technologii cyfrowych niesie ze sobą poważne konsekwencje, które mogą pozostawić trwały wpływ na rozwój psychiczny i emocje dzieci (Hébert i in. 2016). Wczesne znaki ostrzegawcze, takie jak utrata zainteresowania czynnościami w świecie rzeczywistym, zmiana wzorca snu, trudności w braku zaangażowania w życie społeczne i wynikająca z tego drażliwość mogą wskazywać na rozwijający się problem. Nadmierne zaangażowanie w urządzenia cyfrowe może być wczesnym wskaźnikiem stresu, zwłaszcza wśród dzieci i młodzieży, dla których wykorzystywanie nowych technologii to sposób radzenia sobie ze stresem i forma ucieczki od trudów dnia codziennego.

Cyberprostyytucja to zjawisko, które polega na uzyskiwaniu korzyści materialnych w zamian za udostępnianie, przekazywanie w internecie materiałów erotycznych lub pornograficznych z udziałem dzieci lub dorosłych. Są to: zdjęcia, filmy, transmisje różnorodnych zachowań za pomocą kamerek internetowych. Istnieją wyspecjalizowane serwisy umożliwiające nawiązywanie takich

połączeń i transmisji na żywo (Szpakowska 2019). Komunikacja między sprawcą a ofiarą zwykle rozpoczyna się na portalach społecznościowych. Później jest kontynuowana na platformach do przesyłania wiadomości błyskawicznych i czatów wideo w celu uzyskania seksualnych zdjęć dziecka. Ponadto obserwuje się, że większość incydentów ma charakter wiktyimizacji dziewcząt (45%), a 12% przypadków przedstawia wiktyimizację chłopców.

Grooming to pojęcie pochodzące sprzed epoki internetu. W realnym świecie sprawca systematycznie oswaja ofiarę ze swoją obecnością, starając się zdobyć zaufanie dziecka, aby przygotować je do kontaktu seksualnego. Wirtualna rzeczywistość stwarza o wiele większe możliwości w budowaniu tego typu więzi oraz manifestowania zachowań seksualnych, niemożliwych w świecie realnym (Wróbel-Delegacz 2018).

W ostatniej dekadzie XXI w. pojawiło się nowe zjawisko – cyberbullying, zwany także bullyingiem elektronicznym (cyfrowym, online). Przy czym należy zauważyć, że wielu autorów uważa, że cyberbullying nie jest odrębnym zjawiskiem, a jedynie nową formą manifestacji bullyingu (Twardowska-Staszek, Zych 2019).

Cyberbullying to stosunkowo nowe zjawisko. Pierwsze doniesienia medialne dotyczące przemocy rówieśniczej w sieci pojawiły się na początku 2000 r. (Grabowska 2010).

Bullying definiuje się jako przemoc szkolną czy rówieśniczą, która polega na powtarzającym się i długotrwałym znęcaniu się niektórych uczniów nad wybranymi kolegami lub koleżankami ze szkoły (Smith i in. 2002). Określenie „przemoc szkolna” odnosi się nie tylko do przestrzeni w sensie fizycznym, lecz także do osób zaangażowanych w zjawisko bullyingu, ponieważ może ono odbywać się w budynku szkoły oraz poza nim (w drodze do szkoły lub domu, w miejscu zamieszkania czy w przestrzeni wirtualnej) (Komendant-Brodowska 2014). Innym, równie trafnym określeniem wydaje się być „przemoc rówieśnicza”, w której biorą udział osoby w zbliżonym wieku, z tego samego otoczenia, które pozostają w bezpośrednich relacjach i mogą wywierać na siebie odczuwalny wpływ (Rigby 2010).

Kolejnym zjawiskiem przemocy jest cyberstalking, przejawiający się w postaci natrętnego i złośliwego dręczenia pojedynczej osoby, grupy osób lub całej organizacji przy użyciu technologii informacyjnej, w szczególności internetu. Prześladowca określany jest często jako stalker.

Wyżej wymienione zjawiska dotyczą najczęściej dzieci w wieku szkolnym i młodzieży. Od wczesnych lat dzieci korzystają z portali społecznościowych, często przy zakładaniu swojego profilu dodają sobie kilka lat. Do uczestnic-

twa w portalach społecznościowych skłaniają młodych użytkowników różne motywy.

Znane są trzy teorie wyjaśniające zachowanie dzieci. Jedna z teorii podkreśla potrzebę podniecenia, zabawy i nowych, intensywne doznań, które zastępują potencjalne zagrożenia związane z określoną czynnością (Arnett, Balle-Jensen 1993). Inna teoria kładzie nacisk na fakt, że wiele z tych zachowań występuje w kontekście grupowym i obejmuje akceptację rówieśniczą i status w grupie (Jessor 1991). Zgodnie z trzecią teorią ryzyko dorastania związane jest z formą modelowania zachowania dorosłych (Gibbons, Gerrard 1995).

Zgodnie z założeniami wymienionych teorii dzieci od najmłodszych lat czerpią wzory zachowań od dorosłych, a dodatkowo chęć uatrakcyjnienia własnego życia poprzez poszukiwanie wrażeń powoduje, że młodzi ludzie intensywnie używają telefonów komórkowych. Problematiczne używanie smartfona (PSU) zostało zdefiniowane jako „niekontrolowany wzorzec korzystania ze smartfona związany z upośledzeniem funkcji edukacyjnych, zawodowych i/lub społecznych” (Billieux i in. 2015).

W ciągu ostatnich dwóch dekad rosnąca liczba badań dotyczących użytkowania nowych mediów przez dzieci wykazała, że najmłodszy użytkownicy nowych technologii informacyjnych nadmiernie korzystają ze smartfonów, co wiąże się z wieloma negatywnymi konsekwencjami, które wskazują na objawy podobne do uzależnienia (np. utrata kontroli, pozorne wycofanie z życia towarzyskiego), a także można zaobserwować u dzieci objawy emocjonalne (np. depresja i lęk) i zaburzenia snu (Elhai i in. 2017). Coraz częściej mówi się o problematycznym korzystaniu ze smartfona nazywanym fonoholizmem. Często zamiennie stosuje się sformułowanie „uzależnienie od telefonu komórkowego”. Nałóg ten nieraz spowodowany jest brakiem zainteresowania dorosłych sposobami użytkowania tego urządzenia.

Wielu rodziców argumentuje fakt posiadania przez ich dzieci smartfona potrzebą kontaktu z nimi czy z rówieśnikami. Aleksander Piecuch uważa, że „ich zainteresowanie kończy się tym, do jakich celów urządzenie jest wykorzystywane” (2018, s. 240). Taka postawa jest niewłaściwa i może prowadzić do wielu negatywnych innych skutków, nie tylko do uzależnienia.

Mimo wielu badań problemowe korzystanie z telefonu komórkowego dotychczas nie zostało ujęte w żadnej klasyfikacji medycznej, a do oceny nałogu wykorzystuje się zwykle ogólne kryteria diagnostyczne uzależnień (Grzegorzewska, Cierpiałkowska 2018). Natomiast liczne badania wykazały, że wzmożone poszukiwanie przez młodych ludzi doznań jest powiązane z agresywnymi zachowaniami związanymi z używaniem telefonu komórkowego

i sextingu (np. wymiana zdjęć seksualnych za pośrednictwem smartfona), co sugeruje, że różne ryzykowne i/lub antyspołeczne zachowania zależne od smartfonów mogą być motywowane tym, aby zaspokoić potrzebę przyjemności i podniecenia (Kokkinos i in. 2014). Używanie smartfonów jest niebezpieczne szczególnie, gdy jest związane z poszukiwaniem wrażeń przez młodych ludzi. Zbadane wzorce intensywnego korzystania z telefonów komórkowych pokazują, że osoby z cechami psychopatii mające skłonność do agresji będą prawdopodobnie używać swojego smartfona jako pośrednika do antyspołecznego zachowania, takiego jak cyberprzemoc za pośrednictwem portali społecznościowych (Orue, Calvete 2019; Giovanelli i in. 2020).

Uzależniające używanie telefonu komórkowego można postrzegać jako wynik jednego z czynników, do których zaliczono emocjonalne przywiązanie do telefonu i samokontrolę (Elhai i in. 2019), a prowadzone badania pokazały, że wpływ korzystania ze smartfonów na zdrowie jest wieloaspektowy. Przegląd literatury wykazał, że problemy związane ze zdrowiem emocjonalnym były najczęstszymi konsekwencjami problematycznego używania smartfonów (Busch, McCarthy 2021).

Bardzo dużo czasu dzieci poświęcają grom komputerowym (Inan, Derwent 2016). Nie grają one tylko na PlayStation, komputerach stacjonarnych i mobilnych, ale także na tabletach i telefonach komórkowych i innych mobilnych urządzeniach cyfrowych. Grają w czasie wolnym, podczas podróży autobusem lub pociągiem, czekając na transport publiczny, a nawet w przerwach lekcyjnych. Gry komputerowe umożliwiają zaspokajanie potrzeby zabawy, która w sposób naturalny pojawia się u dzieci i młodzieży. Rozrywka tego rodzaju może być sposobem na zrelaksowanie się, ale również może stanowić pewnego rodzaju ucieczkę od rzeczywistości. Podczas gry pojawia się często silne zaangażowanie emocjonalne, a jego powodem jest właśnie chęć rozrywki (Wawrzak-Chodaczek 2012).

Edukacyjne gry komputerowe oferują nie tylko zabawę, relaks i poczucie wygranej, lecz także możliwość zdobycia nowej wiedzy. W literaturze podkreśla się, że korzystanie młodych osób z gier komputerowych znacznie usprawnia niektóre ich zdolności poznawcze. Dzieje się tak z powodu oddziaływania na procesy decyzyjne i myślowe danych osób, jak i przez wspomaganie rozwoju umiejętności wymaganych do rozwiązywania różnego rodzaju problemów (Mayer 2019). Gry przyczyniają się do rozwoju logicznego myślenia użytkowników, kombinatoryki potrzebnej w prognoście strategii wygrywania, która często jest taka sama jak optymalny algorytm rozwiązywania problemów. Gry dydaktyczne mogą nie tylko wzbogacić proces edukacyjny, przyczyniając się

do rozwoju abstrakcyjnego myślenia. Niektóre wirtualne gry zespołowe wykorzystywane są jako trening umiejętności społecznych dla dzieci autystycznych powodując znaczny wzrost społecznych miar poznawczych i rozpoznawanie emocji (Ke, Moon 2018).

Analizowane wyniki badań pozwalają zauważyć, że komputer w większości przypadków pełnił w życiu dzieci następujące funkcje:

- rozrywkową
- informacyjną
- edukacyjną
- wzorotwórczą
- kompensacyjną
- oraz dysfunkcję narkotyzującą.

Funkcja rozrywkowa to jedna z głównych i wieloaspektowych funkcji. Pełnią ją przede wszystkim programy, gry, filmy oglądane na komputerze, muzyka, komunikatory, różnego rodzaju odwiedzane strony WWW. Większość badanych traktowała kontakt z komputerem jako relaks, odprężenie po nauce i różnego rodzaju zajęciach obowiązkowych. Poszukiwała w nich treści, które pozwalały uciec od powszednich spraw i kłopotów, przeżyć coś ekscytującego. Można tu także wskazać na pojawiające się tendencje do bezmyślnego wykorzystywania czasu wolnego, jałowej rozrywki, osłabienia aktywności kulturalnej poprzez odciąganie użytkowników od autentycznego uczestnictwa w kulturze.

Funkcja informacyjna przejawia się w zdobywaniu różnego rodzaju informacji o otaczającej rzeczywistości społecznej.

Edukacyjna funkcja komputera to poznawanie wydarzeń politycznych, gospodarczych i kulturalnych, poszerzania wiedzy z różnych dziedzin życia. Respondenci korzystali też z różnorodnych programów komputerowych o charakterze edukacyjnym. Także bardzo bogatym źródłem wiedzy jest internet, który wykorzystuje się do zdobywania informacji potrzebnych na zajęcia dydaktyczne.

Zawartość internetu i wielu programów komputerowych pełni również funkcję wzorotwórczą, ukazując użytkownikom modele do naśladowania czy odmienne style życia. Rzeczywistość społeczna ukazywana w grach oraz w internecie stanowiła źródło wzorów, dostarcza też układów odniesienia do oceny siebie, uczy nowych wzorów zachowań.

Funkcja kompensacyjna polega głównie na zastąpieniu młodzieży towarzystwa rówieśników oraz uczestnictwa w kulturze oraz pomaga wyrównywać braki w edukacji poprzez różnego rodzaju programy TV i na YouTube. Komputer bywa dla wielu użytkowników lekiem na samotność, odrzucenie

przez rówieśników czy na brak więzi rodzinnej, a niektóre zadania pełnione we współczesnym społeczeństwie wywołują alienację lub deprawację i skłaniają jednostkę do poszukiwania treści eskapistycznych i sposobów „narkotyzowania” obowiązków wynikających z odgrywanych ról.

Dysfunkcja narkotyzująca przejawia się w poświęcaniu nadmiernej liczby godzin komputerowi, a wręcz uzależnieniu się od tego narzędzia.

U dzieci i młodzieży w okresie adolescencji następuje krystalizacja poglądów, a programy komputerowe stanowiące element jej świata mogą wpływać zarówno na tworzenie się u odbiorców sieci wartości, jak i powodować wystąpienie dysonansu w sferze potrzeb i wartości młodych ludzi, wywierających istotny wpływ na treść ich dalszego życia.

Patrząc na niektóre gry komputerowe, można zauważyć, że pojawia się w nich dużo symboli religijnych. Można spotkać przedstawienia różnych bogów i postaci mitologicznych oraz motyw walki dobrych i złych mocy. Gry komputerowe odgrywają znaczącą rolę w edukacji religijnej traktowanej tu jako zjawisko kontekstualne (Scholtz 2005).

Gry mają znaczenie w socjalizacji dzieci, ponieważ istnieją gry, w których uczestniczyć mogą tysiące ludzi jednocześnie. Młode osoby mają wtedy możliwość przełamania nieśmiałości. Dzięki temu stają się one bardziej otwarte i komunikatywne. Z grami łączącymi wielu ludzi wiąże się także funkcja integracyjna gier, dzięki której młodzi ludzie zaspokajają potrzebę nawiązywania kontaktu oraz potrzebę wchodzenia w dialog.

Wzory prezentowane w grach mogą mieć zarówno pozytywny, jak i negatywny charakter. Należy wspomnieć, że wiele gier obecnych na rynku zawiera sceny przemocy. Może to skutkować przeniesieniem agresji do świata rzeczywistego, ponieważ młodzi ludzie mogą czerpać wzorce zachowań agresywnych od swoich ulubionych wirtualnych postaci.

Zdobycie umiejętności wirtualnego zabijania nie spowoduje, że młoda osoba będzie umiała zachować się w różnorodnych społecznych sytuacjach, ale zgodnie z teorią modelowania istnieje prawdopodobieństwo, że w sytuacjach konfliktowych będzie przejawiać agresję (Cash, McDaniel 2014).

Z negatywnymi skutkami wykorzystywania komputerów wiążą się różnego rodzaju problemy zdrowotne. Najbardziej narażone są dzieci i młodzież, które są w trakcie wzrostu oraz rozwoju fizycznego. Skupione na grach komputerowych dzieci bardzo często rezygnują z wysiłku fizycznego. Odstąpienie od typu aktywnego wypoczynku może doprowadzić do pojawienia się u młodej osoby nadwagi oraz skrzywienia kręgosłupa. Spowodowane jest to ciągłym siedzeniem przed komputerem w jednej pozycji. Ponadto osoby takie skarżą się

często na bóle i zawroty głowy, bóle karku oraz zmęczenie. Gracze przez uczestnictwo w różnych rozgrywkach zmuszeni są do korzystania z klawiatury i myszki. Powoduje to częste drętwienie palców, dłoni oraz napięcie mięśni nadgarstka. Warto również wspomnieć o niekorzystnym wpływie monitora na wzrok. Zbyt długie wpatrywanie się w ekran skutkować może wadami wzroku. Istnieje również ryzyko pojawiania się padaczki komputerowej. Ma na to wpływ intensywność docierających do młodego człowieka bodźców świetlnych i bliskość monitora. Może być to przyczyną poważnego naruszenia sprawności w funkcjonowaniu mózgu (Krzystanek 2011).

Istotnymi wartościami dziecka są bogata wyobraźnia oraz kreatywność. Niestety gry komputerowe przedstawiają gotowe już obrazy, a przesiadujące godzinami przed monitorem dziecko przyswaja je w bardzo dużych ilościach. Nie ma wtedy czasu na kreowanie własnych wyobrażeń o otaczającym użytkownika świecie. Bardzo często postępuje zgodnie z zaplanowanym przez autora gry scenariuszem. Można więc powiedzieć, że poświęcanie nadmiernej ilości czasu tego typu rozrywce tłumi nieco rozwój młodej osoby (Cash, McDaniel 2014).

Kolejnym zagrożeniem jest behawioralne oraz emocjonalne uzależnienie od gier komputerowych. Warto powiedzieć, że cechują się one tym samym, czym wszystkie inne uzależnienia. Występuje przy nich ciągle powtarzanie określonych zachowań, brak jakichkolwiek zainteresowań innymi aktywnościami oraz pojawiające się specyficzne objawy fizyczne i psychiczne po zaprzestaniu aktywności, od której jest się uzależnionym (Ulfik-Jaworska 2005). Ponadto u osób uzależnionych ujawnia się wewnętrzny przymus, który nakazuje uczestnictwo w tego typu aktywnościach. Często jest tak, że użytkowanie komputera koliduje z innymi ważnymi obowiązkami młodej osoby, jednak nie jest ona w stanie przerwać gry. Nadmierny czas poświęcony graniu, jak każdy nałóg, skutkuje pojawieniem się problemów szkolnych, rodzinnych oraz zdrowotnych. Istotny wydaje się również fakt, że młody człowiek uzależnia się od emocji, które odczuwa podczas grania w gry komputerowe (Viktorovna, Nikolaevna 2017).

Sukcesy w wirtualnym świecie mogą zrekompensować brak satysfakcjonujących osiągnięć w życiu codziennym. Obecnie dostępne są tysiące gier. Wszystkie liczące się firmy tworzące programy komputerowe przyciągają potencjalnych klientów coraz bardziej atrakcyjną treścią, grafiką, a ostatnio także muzyką i efektami dźwiękowymi swoich produktów. Niestety większość gier dostępnych na rynku zawiera większą lub mniejszą dawkę przemocy. Wiele gier komputerowych zapewnia wirtualne nagrody za wykonanie określonego zadania. Taka sytuacja może sprawić, że gracz będzie oczekiwać tego samego w rzeczywistym świecie. Przez to uzależnieni od gier komputerowych

młodzi ludzie cechują się często trudnościami w panowaniu nad własnymi emocjami.

W internecie lub na telefonach komórkowych dzieci zazwyczaj szukają gier, w których wydarzenia odbywają się w rzeczywistości nie stwarzającej realnego zagrożenia, ale która przynosi realne sukcesy lub porażki. Gry są również świetnym sposobem na samoidentyfikację i świadomy wybór wyrażania nie tylko tego, co dobre i piękne w człowieku, lecz także mroczne i skomplikowane, a są bardzo atrakcyjne, ponieważ stymulują aktywność indywidualną i grupową oraz pozwalają ujawnić aktywną stronę ludzkiej natury. To nowy świat, który oprócz zagrożeń niesie ze sobą również ogromne możliwości (Wawrzak-Chodaczek 2011).

Metoda badawcza

W niniejszych badaniach połączono dwie metody: ilościową i jakościową, a dominującymi elementami były: sondaż diagnostyczny i metody jakościowe. Wykorzystano techniki ankiety i wywiadu, a narzędziami badawczymi były kwestionariusz ankiety i kwestionariusz wywiadu (Babbie 2013). Założeniem teoretycznym badań był interakcjonizm symboliczny i paradygmat interpretacyjny.

W celu ukazania udziału nowych technologii informacyjnych w życiu dzieci postawiono następujące pytania badawcze:

1. Które z nowych technologii informacyjnych wykorzystywane są przez dzieci?
2. Które z nowych mediów (internet, telefon komórkowy, urządzenia do grania w gry komputerowe) jest najpopularniejsze?
3. Ile czasu dzieci poświęcają nowym mediom?
4. Jakie funkcje pełnią nowe media w życiu dzieci?
5. Jakie korzyści i zagrożenia daje wykorzystywanie nowych technologii informacyjnych przez dzieci?
6. Czy wśród dzieci istnieje problem uzależnienia od internetu?
7. Jakie kompetencje medialne posiadają dzieci w wieku 3–14 lat?
8. Czy i dlaczego zdalne nauczanie jest nudne dla uczniów, a trudne dla nauczycieli?

W uzyskaniu odpowiedzi na powyższe pytania posłużono się przyjętym w naukach społecznych ujęciem metodologicznym badań: krytyczną analizą literatury oraz badaniami empirycznymi.

Badania ankietowe przeprowadzono wśród 60 rodziców dzieci przedszkolnych i 225 rodziców uczniów szkoły podstawowej we Wrocławiu wraz z nauczycielami i psychologami.

Badania składały się z dwóch etapów. Podstawowym celem pierwszego etapu badań było uzyskanie od 225 rodziców dzieci wrocławskich szkół podstawowych materiału ilustrującego dynamikę wchodzenia i użytkowania nowych mediów przez dzieci oraz opis ich kompetencji medialnych. W drugim etapie przeprowadzono wywiady z czterema nauczycielkami pracującymi w przedszkolu oraz ośmiorgiem nauczycieli szkoły podstawowej i z czworgiem psychologów. Okres badań trwał od listopada 2020 r. do lutego 2021 r. Rodzice wypowiadali się na temat wieku inicjacji dzieci w świecie wirtualnym, a także oceniali kompetencje medialne swoich dzieci. Odnieśli się do miejsca korzystania z mediów, wskazywali najczęściej używane urządzenia, sposób ich użytkowania oraz poziom kompetencji osiągnięty przez dzieci. Później podali informacje o celu użytkowania urządzeń cyfrowych, nazwach poszczególnych gier czy odwiedzanych witrynach internetowych. Rodzice określali częstotliwość i czas dostępu do wspomnianych mediów oraz stosunku dzieci do korzystania z poszczególnych urządzeń. Nauczyciele i psychologowie podczas badań wypowiadali się o kontakcie dzieci i młodzieży z mediami oraz udzielali informacji o kondycji psychicznej młodzieży w okresie pandemii COVID-19.

Wyniki badań

Badania przeprowadzone wśród rodziców dzieci przedszkolnych i rodziców uczniów klas I–VIII pokazują, że nowe media skutecznie docierają do coraz młodszych odbiorców. Oddziałują na współczesne dzieci już od pierwszych miesięcy ich życia i stopniowo w miarę dorastania stają się coraz bardziej znaczące.

Celem badań było zdiagnozowanie: z jakich mediów korzystają dzieci, co jest przedmiotem ich uwagi i jakie są kompetencje medialne dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym, skoro powszechna obecność mediów w życiu każdego dziecka i ich ogromna rola we wszystkich obszarach działalności współczesnego człowieka wymagają od użytkowników rozbudowanych i dobrze ukształtowanych kompetencji medialnych. Osoby bez powyższych kompetencji skazane są na wykluczenie społeczne.

Kompetencje to nowe, funkcjonalne struktury działań intelektualnych, ukształtowane pod wpływem wymagań stawianych w toku socjalizacji, edukacji,

kariery czy uczestnictwa w kulturze. Mają one dwojaki charakter: z jednej strony opierają się na podstawowych (naturalnych) umiejętnościach poznawczych, z drugiej natomiast są czymś „sztucznym”, egzogenicznym, społecznie usankcjonowanym, bo powstają w toku treningu socjalizacyjnego i zorganizowanej edukacji. Stanisław Juszczyk (2004) uważa, że kompetencje medialne można podzielić na dwie kluczowe grupy: kompetencje instrumentalne (narzędziowe, technologiczne) oraz kulturowe i społeczne. Kompetencje instrumentalne wiążą się z przygotowaniem użytkowników do skutecznego posługiwania się mediami jako narzędziami uczenia się, komunikacji i pracy intelektualnej. Kompetencje o charakterze kulturowym i społecznym wiążą się z przygotowaniem do świadomego, krytycznego i oceniającego odbioru różnorodnych komunikatów medialnych.

Dzieci przedszkolne, korzystając od najmłodszych lat z urządzeń cyfrowych, potrafią sprawnie posługiwać się smartfonem, tabletem i laptopem. Nauczycielki przedszkolne zwróciły uwagę, że prawie połowa dzieci w wieku od trzech do pięciu lat ma własne telefony.

Telefony komórkowe są bardzo popularne wśród dzieci, a obecnie są one zastępowane głównie przez w pełni wyposażone smartfony. Zwykle młodzi użytkownicy mają dostęp do szybko działającego internetu umożliwiającego korzystanie z wielu atrakcyjnych gier o zróżnicowanej fabule. Z badań wynika, że w większości dzieci w wieku przedszkolnym nie mają własnych urządzeń, ale bez przeszkód mogą korzystać ze smartfonów należących do członków rodziny. Około 35% sześciolatków ma własny telefon komórkowy, 20% – własny tablet lub laptop, któremu poświęca ok. jednej godziny dziennie. Jeden z sześciolatków dzielący pokój ze starszymi braćmi potrafi samodzielnie układać proste programy komputerowe. Dzieci w wieku od trzech do pięciu lat (65% badanych dzieci przedszkolnych) więcej czasu poświęcają oglądaniu bajek w telewizji niż korzystaniu ze smartfona lub tabletu. Natomiast dzieci pięcioletnie, gdyby nie ograniczenia rodziców, chętnie poświęcałyby graniu w gry na telefonie komórkowym znacznie więcej czasu.

Jak wspomniano, młodzi użytkownicy (62% badanych) zazwyczaj szukają gier, które pomagają wyrazić nie tylko to, co dobre i piękne w człowieku, lecz także mroczne strony życia. Gry komputerowe są bardzo atrakcyjne, ponieważ stymulują aktywność indywidualną i grupową oraz pozwalają ujawnić aktywną stronę ludzkiej natury. Z wypowiedzi 40% rodziców wynika, że dzieci bez kontroli poświęcałyby grom wirtualnym o wiele więcej czasu.

Nauczycielki przedszkolne zwróciły uwagę, że w ich przedszkolu jest grupa sześciorga dzieci wykazująca cechy uzależnienia od gier cyfrowych, którego

głównym powodem jest obserwowanie rodziców i starszego rodzeństwa, którzy w czasie wolnym cały czas korzystają z nowych technologii. Jeden z powodów, dla których rodzice pozwalają swoim dzieciom grać w gry, jest m.in. potrzeba znalezienia czasu dla siebie i na codzienne obowiązki domowe. Drugim elementem uzależniania się dzieci od gier jest brak kontroli rodziców nad ilością czasu poświęcanego tego typu rozrywce.

Badane rodziny, jak wynika z wypowiedzi rodziców, posiadają wiele urządzeń i umożliwiają swoim dzieciom kontakt z mediami, ale jest on ograniczony i kontrolowany. Część dzieci (29% badanych) nie ma ograniczeń w graniu na konsolach wówczas, gdy rodzice są w pracy, a opiekuje się nimi babcia, najczęściej zajęta przygotowaniem obiadu. Zapewne rodzice używają telefonów komórkowych jako zabawki absorbującej uwagę dziecka w sytuacjach trudnych dla niego edukacyjnie, zamiast skierować na swoje dziecko bezpośrednie działania.

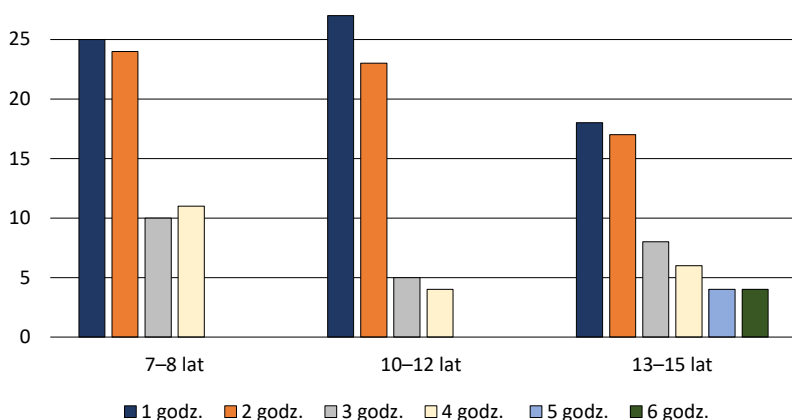
Wydaje się, że rynek nowoczesnych gadżetów elektronicznych zdefiniował potrzeby dzieci w wieku przedszkolnym. Obszar tradycyjnych zabaw z zabawkami wykorzystywanymi na placach zabaw został zastąpiony potrzebą skoncentrowania się na małych ekranach w poszukiwaniu odpowiedników dawnych gier. Współczesne technologie w zauważalny sposób częściowo przejęły funkcję, jaką niegdyś spełniały zabawki.

Wraz z pójściem do szkoły dzieci stały się bardziej samodzielne, a rodzice, by mieć stały kontakt z dzieckiem, kupują i przekazują mu telefon komórkowy, służący dzieciom do słuchania muzyki, oglądania filmów oraz do grania w gry. Nauczycielki przedszkolne zwróciły uwagę, że dzieci w świecie gier znalazły swój wymyślony świat, a przez rozwiązywanie zadań stawianych przez twórców gier młodzi użytkownicy uczą się planowania i organizacji. Brak socjalizacji, poczucie samotności, walka o przynależność do grupy i brak pewności siebie to ważne czynniki popychające dzieci w kierunku grania. Dzieci lubią grać w gry, które z dnia na dzień stają się coraz bardziej atrakcyjne, a że młodsze dzieci są bardziej bezbronne ze względu na słabe rozwinięcie umiejętności krytycznego myślenia i brak kontroli czasu, to gry mogą stanowić zagrożenie dla ich rozwoju poznawczego. W konsekwencji nadmierne poświęcenie uwagi grom komputerowym powoduje negatywne skutki społeczne, wychowawcze i zdrowotne.

Przed pandemią COVID-19 wielu rodziców i specjalistów obawiało się wzrostu czasu spędzanego przed ekranem komputerów i smartfonów przez dzieci i młodzież. Obecnie wraz z egzekwowaniem takich środków bezpieczeństwa, jak dystans społeczny, kwarantanna, zamknięcie szkół i zamknięcie uczniów w domu w celu zmniejszenia rozprzestrzeniania się zakażeń, rosłą

obawy dotyczące problematycznego korzystania z internetu i technologii informacyjnych powodujących uzależnienie wśród dzieci i młodzieży. Zmiana formy uczenia się i zajęć online postawiła przed rodzicami i dziećmi dylemat dotyczący ograniczenia czasu spędzanego przed ekranem komputerów i smartfonów. Z wypowiedzi rodziców wynika, że wzrosła znacznie liczba godzin dziennie poświęcanych mediom cyfrowym. Rodzice mimo usilnych starań przegrali walkę z ograniczaniem czasu użytkowania tych mediów. Nie byli w stanie także kontrolować rodzaju działań podejmowanych w mediach, ponieważ w większości przypadków (70%) dzieci w wieku 9–15 lat pozostawały przez kilka godzin dziennie same w domu.

Odpowiedzi rodziców zapytanych o liczbę godzin poświęcanych technologiom informacyjnym w ciągu dnia pozwoliły zauważyć, że najwięcej czasu z internetem i smartfonem spędzają dzieci w wieku 13–15, a najmniej czasu dzieci w wieku 10–12 lat (wykres 1).



Wykres 1. Dzienny czas poświęcany nowym technologiom przez młodych użytkowników

Niekorzystnym zjawiskiem jest to, że młodsze dzieci bez żadnej kontroli korzystają z internetu i grają samotnie lub w towarzystwie starszego rodzeństwa. Korzyść odnoszona z przebywania ze starszym rodzeństwem, które ma za zadanie opiekować się młodszym rodzeństwem, jest taka, że młodszy użytkownicy komputerów szybciej mogą rozpocząć naukę programowania i nabyć nowe kompetencje informatyczne.

Jak wspomniano, podczas pandemii COVID-19 technologia pomogła nam pozostać w kontakcie z innymi osobami z otoczenia. Jednak przedłużający się

stan zagrożenia również zmienił formy wykorzystywania czasu wolnego, stając się istotnym czynnikiem przyczyniającym się do wzrostu uzależnienia cyfrowego wśród młodzieży. Uzależnienie cyfrowe może objawiać się nadmiernym zaangażowaniem w gry online, media społecznościowe lub odwiedzanie stron z pornografią. Różne badania pokazały, że nadmiar czasu poświęcany mediom może mieć różne formy, takie jak uzależnienie cyberseksualne, uzależnienie od gier, od związków cybernetycznych – zwłaszcza starszej młodzieży itp. (Nebhinani, Patnaik 2018).

Przed pandemią COVID-19 wielu rodziców i specjalistów obawiało się o nadmiar czasu spędzanego przed ekranem komputerów i smartfonów przez dzieci i młodzież. Ale podczas pandemicznej izolacji, wraz z egzekwowaniem takich środków, jak dystans społeczny, kwarantanna, zamknięcie szkół i zamknięcie dzieci w domu w celu zmniejszenia liczby zakażeń, rosły obawy dotyczące problematycznego korzystania z technologii informacyjnych. Zmiana paradygmatu uczenia się i zajęć online postawiła przed rodzicami i dziećmi dylemat dotyczący ograniczenia czasu spędzanego przed ekranem.

Z czasem niektórzy rodzice się poddali i zaczęli kłaść większy nacisk na naukę przez internet i rozrywkę cyfrową swoich dzieci, biorąc pod uwagę stosunek ryzyka zachorowania na COVID-19 do korzyści z nowych mediów. Jednak nie zdawali sobie sprawy z wyzwania związanego z uzależnieniem od technologii, uzależnieniem od gier, cyberprzemocy i wielu innych elementów, które pojawiają się na drodze młodych użytkowników. Z wypowiedzi rodziców wynika, że podczas tej pandemii wzrosło zaangażowanie starszych dzieci w pornografię. W tym czasie dzieci i nastolatki więcej czasu poświęcają grom online. Choć gry są promowane jako sposób radzenia sobie z dystansem społecznym spowodowanym przez COVID-19, to rodzice podkreślali również brak umiaru w takim spędzaniu czasu.

Według rodziców młodzi ludzie nadmiernie zaangażowani w gry online przejawiają różnego rodzaju problemy ze zdrowiem psychicznym, mające wpływ na słaby sen i brak apetytu, drażliwość, wahania nastroju, złość i częste wybuchy agresji. W związku z nadużywaniem grania online lub na smartfonach pojawiły się częste konflikty rodzinne, a także brak zaangażowania w pracę szkolną. Chłopcy przejawiali większe trudności interpersonalne i ujawniali cechy impulsywne częściej niż dziewczynki. W okresie pandemii COVID-19 znacznie wzrosło wykorzystanie mediów społecznościowych, zwłaszcza na różnych platformach społecznościowych (Facebook, WhatsApp, Snapchat, Instagram) wśród dzieci z klas V–VIII, co pomaga im pozostać w kontakcie z rówieśnikami. Uwaga poświęcona dzieciom w tym trudnym czasie w mediach

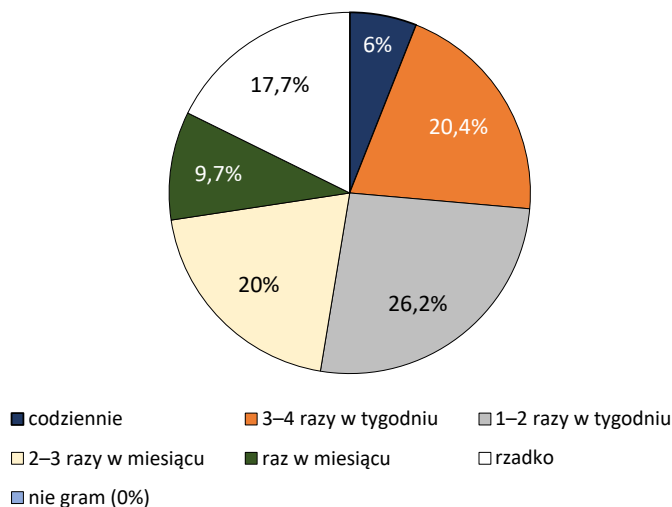
społecznościowych pomaga im zwiększyć poczucie własnej wartości dzięki pozytywnym komentarzom lub polubieniom przyjaciół na profilach społecznościowych. Wydłużony czas poświęcany mediom społecznościowym daje rodzicom nastolatków powody do obaw, a ich przyczyną jest zdobywanie przez młodych odbiorców różnorodnych informacji oraz niewłaściwych komentarzy pojawiających się na profilach ich dzieci. Zdaniem rodziców zdobywane informacje i wpisy na profilach mogą zwiększyć ryzyko podejmowanych przez młodzież różnych działań oraz spowodować spotkanie z różnymi formami cyberprzemocy i przejawem negatywnych emocji (złość, obmowa czy napaść słowna). Czynniki przyczyniające się do zwiększonej podatności na uzależnienie cyfrowe podczas pandemii COVID-19 to wzrost dostępu do gadżetów wirtualnych i internetu, brak innych źródeł rozrywki oraz wzory wykorzystywania technologii informacyjnych przez rodziców, zwłaszcza że media cyfrowe są prawie jedynym sposobem na pozostanie w kontakcie ze światem zewnętrznym.

Rodzice przyznawali, że aby zabić nudę, również poświęcają nadmiar czasu mediom cyfrowym. Nadmierne zaangażowanie w środki cyfrowe wpływa zarówno na zdrowie psychiczne, jak i rozwój fizyczny dzieci, ponieważ może ograniczać ich sen i wprowadzać negatywne wzorce żywieniowe, gdyż dzieci grają do późnych godzin nocnych, a podczas gry jedzą chipsy, tłuste prażynki czy słodczyce. Zmniejsza się ich zaangażowanie w interakcje społeczne w świecie rzeczywistym, co może prowadzić do deficytów w podstawowych umiejętnościach społecznych. Rodzice wskazywali na konflikty powodowane próbami ograniczenia dzieciom dostępu do nowych mediów. Obok konfliktów rodzinnych, rodzice wskazywali na brak zaangażowania w pracę szkolną.

Największy odsetek rodziców 9–15 latków, bo aż 33,3%, uważa, że ich dzieci grają w gry pięć razy w tygodniu przez cztery godziny i 31,4% w weekend poświęca sześć godzin lub więcej swojego czasu na opisywaną rozrywkę. Należy podkreślić, że ten rodzaj rozrywki może być bardzo męczący i dawać złudne poczucie odprężenia. Młodzi ludzie potrzebują określonej ilości wypoczynku i ok. 8–9 godzin snu. Przesiadywanie pięć i więcej godzin przed komputerem może mocno obciążyć organizm młodego człowieka. Pojawiły się także odpowiedzi informujące, że w tygodniu młodzież na grę poświęca pół godziny (13,1%), godzinę lub mniej (16,5% wypowiedzi rodziców), dwie godziny (30,7%), trzy godziny (28,9%), do czterech godzin (11,6%).

Podobnie wyniki te prezentują się, jeśli chodzi o weekend. Istnieje jednak przekonanie, że czas ten dla starszych dzieci jest dłuższy i wynosi średnio 3–4 godziny, co niesie za sobą określone konsekwencje, bowiem rodzice twier-

dzili, że ich dzieci cierpią na bóle nadgarstków i zawroty głowy, co jest skutkiem nadmiernego użytkowania komputera i telefonu.



Wykres 2. Częstotliwość grania w gry komputerowe przez dzieci w wieku szkolnym

Badania pokazały, że problemem jest brak kontroli rodziców nad czasem poświęcanym grom komputerowym przez dzieci i nastolatki oraz niewiedza rodziców dotycząca rodzaju wybieranych przez dzieci gier, a przecież nieodpowiednie dla dzieci gry mogą powodować skutki przykre dla młodego gracza. Wyniki badań Marii Braun-Gałkowskiej (2000) pokazują, że u graczy o podwyższonej agresywności, grających w brutalne gry, występuje mniejsza wrażliwość moralna, silniejsze nastawienie na współzawodnictwo, materialistyczne nastawienie do życia i zaburzenia w relacjach społecznych.

O bezpieczeństwo dzieci w korzystaniu z internetu i smartfona dba jedynie połowa przebadanych rodziców. Ponadto co trzeci rodzic stosuje programy do kontroli rodzicielskiej oraz konfiguruje ustawienia bezpieczeństwa w urządzeniach, z których korzysta dziecko, a co czwarty udostępnia dziecku tylko pozytywne i bezpieczne treści.

Brak kontroli nad dziećmi może powodować uzależnienie od gier cyfrowych. Kontrola jest trudna do sprawowania, gdyż dzieci podczas lekcji online mają wyłączoną kamerę i dźwięk, więc swobodnie grają w gry na smartfonach, a nadmierne, problematyczne korzystanie z telefonu komórkowego lub nomofobia (strach przed niemożnością korzystania z telefonu komórkowego) są

nazwami pojęcia uzależnienia od smartfona, które również jest uważane za rodzaj uzależniającego zachowania, takiego jak patologiczny hazard lub gra wideo (Tudorel, Vintilă 2020).

Długotrwałe przebywanie przed telewizorem czy ekranem komputera zdecydowanie pogarsza wzrok, a także niekorzystnie wpływa na postawę dziecka. Stałe przebywanie w pozycji siedzącej niekorzystnie wpływa na mięśnie posturalne ciała i prowadzi do wielu schorzeń kręgosłupa. Niewiele potrzeba, by nabawić się skrzywienia kręgosłupa, a dziecko w każdym wieku ma dużą potrzebę ruchu, co należałoby wykorzystać, zwiększając aktywność fizyczną dzieci. Przedszkolak czy uczeń lubi biegać, tańczyć, bawić się w chowanego, a czas spędzony przed ekranem mógłby spożytkować w formie aktywnej. Żadne gry czy aplikacje nie zastąpią dziecku ruchu i kontaktów z innymi dziećmi, a zwłaszcza z rodzicami, ponieważ rozmowy, przytulanie, wspólne wyjście na spacer czy wieczorne czytanie bajki są dla dziecka bezcenne.

W urządzeniach cyfrowych jest coś, co jest bardzo niebezpieczne dla dzieci, ale także i dla dorosłych – to światło niebieskie emitowane przez ekrany komputerów, smartfonów czy tabletów. Światło to pobudza organizm i obniża jakość snu, a sen jest bardzo ważny dla regeneracji wielu funkcji życiowych.

Rodzice zwrócili uwagę, że u niektórych dzieci pojawił się brak higieny, gdyż dzieci niechętnie korzystają z wody i mydła, a także nie sprzątają, bo sterty śmieci po fast foodach gromadzą się w ich pokoju.

Tradycyjne fora internetowe i pokoje rozmów, takie jak Gadu-Gadu i IRC, które stały się niezwykle popularne na początku ery internetu, straciły dominację na rzecz społeczności serwisów sieciowych, takich jak Instagram, Twitter i Facebook. Pozorna anonimowość i szybkość łączenia się z innymi zapewniana przez cyberprzestrzeń ułatwiły poznawanie nowych ludzi w bezprecedensowym tempie. Uwodzenie, cyberprzemoc oraz pornografia, czyli wiktyimizacja dziecka w wirtualnym świecie, to nieodłączne aspekty obcowania z internetem, który stanowi nieograniczone źródło pornografii. Strony pornograficzne nie są skutecznie zabezpieczone przed przeglądaniem ich zawartości przez najmłodszych użytkowników sieci. Z uwagi na złożoność problemu oraz ze względu na to, jak poważne zagrożenie dla dziecka niesie ze sobą pornografia dziecięca, zagadnienie to wymaga szczególnej uwagi. Wśród całego zasobu sieci znajdują się również wulgarne i niebezpieczne dla dzieci obrazy, treści (prezentujące przemoc, a także promujące samobójstwa, rasizm i ksenofobię) oraz materiały filmowe. W przypadku najmłodszych użytkowników sieci, których światopogląd oraz postawy, które znajdują się dopiero w procesie kształtowania, styczność z niepożądanymi i niedostosowanymi

do wieku dziecka materiałami oraz zawieranie nieodpowiednich znajomości stwarzają podwójne ryzyko. Poza tym dzieci, jako osoby niemające jeszcze doświadczenia, będące ufne, naiwne, a często także samotne, stają się łatwymi ofiarami oraz obiektami manipulacji i oszustw. Dlatego też zapytano rodziców o to, czy ich dzieci spotkało jakieś niebezpieczeństwo w internecie. Zdecydowana większość rodziców (75%) odpowiedziała, że nic im na ten temat nie wiadomo, natomiast ośmioro rodziców dowiedziało się o zaczepianiu ich dzieci przez różne osoby na Facebooku, a dziesięcioro rodziców ujawniło, że ich dzieci spotkała przemoc wirtualna ze strony rówieśników, która przejawiała się w formie obmowy przez kolegów na Facebooku, ośmioro dzieci padło ofiarą umieszczenia ich krępujących zdjęć na portalu, 12 dzieci doświadczyło nękania przez telefon i e-maile z pornograficznymi treściami, natomiast 13 dzieci otrzymywało SMS-y z propozycjami erotycznymi i były to głównie dziewczynki z klas VII–VIII. Rodzice starali się pomóc dzieciom rozwiązać kontrowersyjne sprawy wynikające z użytkowania sieci.

Oprócz badań z rodzicami, przeprowadzono rozmowy z nauczycielami wrocławskich szkół, którzy przyznali, że nauczanie zdalne powoduje różne problemy i kłopotliwe sytuacje. Według nauczycieli dużym problemem jest „dziura edukacyjna”, czyli zaległości, jakie powstały podczas zdalnej edukacji. Przyczyn tych zaległości było kilka, a jedną z nich był fakt pobierania prac innych z internetu i przedstawiania ich jako swoich własnych. Mimo tego, że lekcje odbywają się systematycznie, to uczniowie nie zawsze w nich uczestniczyli, ponieważ nauczyciel nie jest w stanie sprawdzić, czy uczniowie faktycznie mieli problem ze sprzętem, czy zwyczajnie nie chcieli im się wstać na lekcję. Wystarczyła mała awaria routera i dzieci cały dzień były nieobecne, bo rodzice na odległość niewiele byli w stanie pomóc. Nauczyciele uważali, że starsze dzieci nagminnie oszukiwały, a młodsze często nie umiały sobie same poradzić z połączeniem, a nie każdy rodzic ośmio- czy dziewięciolatka pracuje zdalnie. Poza tym uczniowie podczas lekcji zdalnych, mając wyłączony dźwięk i kamerę, robili wiele rzeczy zamiast uczestniczyć czynnie w lekcjach. W rezultacie, mimo niewielkich wymagań, uczniowie znacząco obniżyli oceny zdobywane podczas lockdownu. Ze względu na bezpieczeństwo dzieci lekcje wychowania fizycznego nie mogły odbywać się w odpowiedni sposób. Dzieci potrzebują dla właściwego rozwoju fizycznego znacznej dawki aktywności fizycznej. U niektórych dzieci długotrwały bezruch powoduje nadwagę i spadek sprawności fizycznej.

Rozmowy z psychologami ujawniły, że sytuacja dla wielu dzieci podczas lockdownu stała się trudna. Psychologowie twierdzili, że w stosunku do czasu sprzed pandemii mają o wiele więcej pracy, ponieważ najmłodszy ucierpeli

na nauce zdalnej i widać też ogromne zmiany w ich zachowaniu. Razem z pedagogami psychologowie codziennie dzwonili do rodziców uczniów, którzy nie logowali się na lekcjach. Próbowali ustalić, czy dorośli wiedzą, jak wygląda frekwencja dzieci. Psychologowie więcej uwagi podczas pandemii musieli poświęcać dzieciom z klas I–IV, ponieważ dzieci nie radziły sobie z emocjami, nie przyswajały wiedzy tak, jak chcieliby tego rodzice, przejawiały także wyższy poziom agresji. Niektóre dzieci okaleczały się, groziły, że zrobią sobie krzywdę, podejmowały próby samobójcze i wtedy kierowane były na oddziały psychiatryczne. Nauczyciele sygnalizowali, że dzieci dziwnie się zachowują, ale nie spotykając się z nimi w szkole, nie zawsze wiedzą, jak do takich dzieci dotrzeć. Ich zdaniem rodzice nie wiedzieli, jak pomóc dzieciom, bo często sami potrzebują pomocy.

Podsumowanie

Wiek inicjacji medialnej datowany jest na okres przedszkolny, choć czasem inicjacja następuje dużo wcześniej niż w wieku przedszkolnym, kiedy to dziecko zaczyna odgrywać rolę widza i użytkownika najnowszych technologii. Jedynym ograniczeniem może być brak dostępu do określonego urządzenia. Wśród dzieci młodszych szczególnie popularne są: telewizja z kanałami zarezerwowanymi dla dzieci, gry komputerowe i smartfony. Wiek przedszkolny, jak pokazały badania, to w wielu rodzinach okres, w którym dorośli starają się ograniczać i kontrolować określone treści medialne.

Podczas pandemii COVID-19 nauczanie zdalne spowodowało wiele problemów. Ta forma nauczania według badanych rodziców jest nudna dla uczniów, a trudna dla nauczycieli. Problemem dzisiejszej edukacji jest to, że wielu nauczycieli to „cyfrowi imigranci”, mówiący archaicznym językiem (ery przedcyfrowej) usiłujący uczyć populację, która porozumiewa się zupełnie nowym językiem. Natomiast uczniowie to rodowici cyfrowcy, którzy na lekcjach się nudzą, a korzystanie z nowych technologii, w szczególności z cyfrowych narzędzi komunikacji, jest na stałe wpisane w codzienne funkcjonowanie młodych osób. Warto zauważyć, że dzisiejsi uczniowie szkół podstawowych przeciętnie szybciej o dwa lata zaczęli korzystać z własnych telefonów komórkowych oraz smartfonów niż obecni licealiści.

Rodzice twierdzą, że większość ich dzieci korzysta z tych funkcji telefonu, które pozwalają na zastępowanie budzika, zegarka czy odtwarzacza muzyki oraz wykorzystuje telefon jako punkt dostępu do sieci. Rodzice przyznali, że

urządzenia te stały się przedmiotami codziennego użytku. Czas korzystania z takiego sprzętu przez dzieci, zdaniem wielu rodziców, to od godziny do pięciu godzin dziennie. Biorąc pod uwagę czas spędzony w domu po powrocie z przedszkola i ze szkoły, to czas spędzony przed ekranami podobnych urządzeń jest główną i najpopularniejszą (nie)aktywnością dzieci.

Z pewnością współczesne dzieci w wieku przedszkolnym, w przeciwieństwie do poprzednich pokoleń, potrafią obsługiwać coraz bardziej skomplikowane technologie. Ponadto ich zdolności manualne łatwo dostosowują się do wymagań związanych z obsługą urządzenia, będąc często przeszkodą – zdaniem nauczycieli – w zajęciach edukacyjnych wymagających małej precyzji ruchowej np. na rysunku. Nauczyciele podkreślali w swoich wypowiedziach, że nauka zdalna uwypukla nierówności edukacyjne, a najwięcej tracą mniej zdolni, ponieważ najlepsi sobie poradzą.

W podsumowaniu należy podkreślić, że nadmierne korzystanie z technologii informacyjnych może powodować uzależnienie cyfrowe, będące istotnym czynnikiem przyczyniającym się do różnego rodzaju problemów zdrowotnych dzieci i młodzieży.

W związku z powyższymi obawami pojawia się pytanie, co należy zrobić, aby zapobiec złym skutkom korzystania z technologii. Podejście zwane „cyfrowym detoksem” może być stosowane przez rodziców, dzieci i nastolatków, aby zarządzać korzystaniem z ekranu i zapobiegać przyszłym zagrożeniom (Wilcockson i in. 2019). Cyfrowy detoks to termin używany do określenia równowagi między życiem a wykorzystaniem technologii w organizmie w sposób adaptacyjny. Daje szansę na ponowne odkrycie i ponowne połączenie się ze światem spoza naszej technologii cyfrowe urządzenia.

BIBLIOGRAFIA

- Andrzejewska A., Bednarek J. (2014), *Pedofilia w Sieci*, w: J. Lizut (red.), *Zagrożenia cyberprzestrzeni. Kompleksowy program dla pracowników służb społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo WSP.
- Arnett J., Balle-Jensen L. (1993), *Cultural Bases of Risk Behavior*, „Child Development”, 64, s. 1842–1855.
- Babbie E. (2013), *Podstawy badań społecznych*, Warszawa: PWN.
- Billieux J., Maurage P., Lopez-Fernandez O., Kuss D., Griffiths M.D. (2015), *Can Disordered Mobile Phone Use Be Considered a Behavioral Addiction? An Update on Current Evidence and a Comprehensive Model for Future Research*, „Current Addiction Reports” 2, s. 156–16.

- Busch P.A., McCarthy S. (2021), *Antecedents and Consequences of Problematic Smartphone Use: A Systematic Literature Review of an Emerging Research Area*, „Computers in Human Behavior”, 114, January, s. 1–46.
- Cash H., McDaniel K. (2014), *Dzieci konsoli. Uzależnienie od gier*, Poznań: Media Rodzina.
- Elhai J.D., Dvorak R.D., Levine J.C., Hall B. (2017), *Problematic Smartphone Use: A Conceptual Overview and Systematic Review of Relations With Anxiety and Depression Psychopathology*, „Affect Disord”, January 1, 2017, s. 251–259.
- Elhai J.D., Levine J.C., Hall B.J. (2019), *The Relationship Between Anxiety Symptom Severity And Problematic Smartphone Use: A Review Of The Literature And Conceptual Frameworks*, „Journal of Anxiety Disorders”, 62, s. 45–52.
- Erdal K., Erdal G. (2020), *The Hidden Danger in Digital Children Games: Gambling*, „Journal of History Culture and Art Research” 9 (3), September 2020, s. 366–373.
- Gebremeskel G.B., Kebede A.A., Chai Y. (2016), *The Paradigm Role of ICT for Behavioral and Educational Psychology: The Case of Developing Countries*, „International Journal of Information and Education Technology”, 6.
- Gibbons F.X., Gerrard M. (1995), *Predicting Young Adults’ Health Risk Behavior*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 69, s. 505–517.
- Giovanelli A., Ozer E.M., Dahl R.E. (2020), *Leveraging Technology to Improve Health in Adolescence: a Developmental Science Perspective*, „Journal of Adolescent Health”, 67 (2), s. 7–13.
- Grabowska A. (2010), *Uwodzenie, cyberprzemoc oraz pornografia – wiktyimizacja dziecka w wirtualnym świecie*, „Forum Oświatowe” 1 (42), s. 99–114.
- Grzegorzewska I., Cierpiałkowska I. (2018), *Uzależnienia behawioralne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hébert M., Cénat J.M., Blais M., Lavoie F., Guerrier M. (2016), *Child Sexual Abuse, Bullying, Cyberbullying and Mental Health Problems Among High School Students: A Moderated Mediated Model*, „Depress Anxiety”, 33 (7), s. 623–629.
- Jessor R. (1991), *Risk Behavior in Adolescence: a Psychosocial Framework for Understanding and Action*, „Journal of Adolescent Health”, 12, s. 597–605.
- Inan M., ve Dervent F. (2016), *Dijital bir oyunun hareketli hale dönüştürülmesi: Öğrencilerin uyarlanmış hareketli versiyona verdiği tepkilerin incelenmesi*, „Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi”, 6 (1), s. 113–132.
- Juszczak S. (2004), *Dydaktyka informatyki i technologii informacyjnej jako element przestrzeni edukacyjnej*, „Dydaktyka Informatyki” 1, s. 85–103.
- Ke F., Moon J. (2018), *Virtual Collaborative Gaming as Social Skills Training for High-Functioning Autistic Children*, „British Journal of Educational Technology”, 49 (4), s. 728–741.

- Kokkinos C.M., Antoniadou N., Markos A. (2014), *Cyber-Bullying: an Investigation of the Psychological Profile of University Student Participants*, "Journal of Applied Developmental Psychology", 35 (3), s. 204–214.
- Komendant-Brodowska A. (2014), *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Krzystanek K. (2011), *Oddziaływanie „agresywnych” gier komputerowych na dorastającą młodzież*, Kielce: Wydawnictwo UJK.
- Kwon M., Kim D.J., Cho H., Yang S. (2013), *The Smartphone Addiction Scale: Development and Validation of a Short Version For Adolescents*, "PLoS ONE", 8 (12).
- Livazović G., Ham E. (2019), *Cyberbullying and Emotional Distress in Adolescents: The Importance of Family, Peers, and School*, "Heliyon", 5 (6).
- Mayer R.E. (2019), *Computer Games in Education*, "Annual Review of Psychology", 70, California, s. 542–543.
- Montag C., Reuter M., Markowetz A. (2015), *The Impact of Psychoinformatics on Internet Addiction*, w: C. Montag, M. Reuter (eds), *Internet Addiction. Studies in Neuroscience, Psychology, and Behavioral Economics*, Springer.
- Nebhinani N., Patnaik K. (2018), *Pathological Internet Use in Children and Adolescents: Problem Statement And Preventive Strategies*, "Journal Indian Association Child Adolescent Mental Health", 14, s. 1–8.
- Orue I., Calvete E. (2019), *Psychopathic Traits and Moral Disengagement Interact to Predict Bullying and Cyberbullying Among Adolescents*, "Journal of Interpersonal Violence", 34 (11), s. 2313–2332.
- Patchin J.W., Hinduja S. (eds), (2012), *Cyberbullying: An Update and Synthesis of the Research*, in: J.W. Patchin, S. Hinduja (eds), *Cyberbullying Prevention and Response: Expert Perspectives*, New York: Routledge/Taylor & Francis Group, July 19, s. 13–35.
- Piecuch A. (2018), *Cyfrowy świat zasiedlają coraz młodszy*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, 9 (3), s. 239–244.
- Rial A., Golpe S., Isorna M., Braña T., Gómez P. (2018), *Minors and Problematic Internet Use: Evidence for Better Prevention*, "Computers in Human Behavior", 87.
- Rigby K. (2010), *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczyć*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Ruder T.D., Hatch G.M., Ampanozi G., Thali M.J., Fischer N. (2011), *Suicide Announcement on Facebook*, "Crisis" 32, s. 280–282.
- Scholtz Ch.P. (2005), *Fascinating Technology: Computer Games as an Issue for Religious Education*, "British Journal of Religious Education" 27 (2), March 2005, s. 173–184.
- Shaffer D., Kipp K. (2014), *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*, 9th ed, Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Smith P.K., Cowie H., Olafsson R.F., Liefhoghe A.P.D. (2002), *Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International*, "Child Development", July / August, 73 (4), s. 1119–1133.

- Szpakowska A. (2019), *Przemoc seksualna wobec dzieci w cyberprzestrzeni*, „Parezja” 2 (12).
- Tudorel O.I., Vintilă M. (2020), *The Benefits and Consequences of Using Modern Information and Communication Technology*, „Revista de Asistența Socială”, XIX, 1, s. 169–175.
- Twardowska-Staszek E., Zych I. (2019), *Bullying i cyberbullying wśród dzieci i młodzieży. Analiza porównawcza wyników badań prowadzonych w Polsce i Hiszpanii. Wyzwania dla profilaktyki*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, December.
- Ulfik-Jaworska I. (2005), *Komputerowi mordercy. Tendencje konstruktywne i destruktywne u graczy komputerowych*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Viktorovna A., Nikolaevna E. (2017), *The Education of Computer Games Addiction Incidence Among Teenagers of Young Adolescent Age*, „Espacios”, 38, s. 7.
- Vintilă M., Tudorel O.I., Goian C., Bărbat C. (2018), *Determining the Structure of Smartphone Addiction Scale: A Bifactor Model Analysis*, „Current Psychology”.
- Wawrzak-Chodaczek M. (2011), *Place of Computer Games in the Leisure Time of Polish Youth in Their Adolescence*, „The New Educational Review”, 26 (4), s. 143–157.
- Wawrzak-Chodaczek M. (2012), *Rola gier komputerowych w czasie wolnym młodzieży w wieku adolescencji*, „Chowanna. Problemy w edukacji w społeczeństwie wiedzy”, 2 (39).
- Wilcockson T.D.W., Osborne A.M., Ellis D.A. (2019), *Digital Detox: The Effect of Smartphone Abstinence on Mood, Anxiety and Craving*, „Addictive Behaviors” 99, s. 106013.
- Wojtasik Ł. (2003), *Pedofilia i pornografia dziecięca w Internecie*, „Dziecko krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka”, 2.
- Wróbel-Delegacz W. (2018), *Grooming – zagrożenie dla bezpieczeństwa dzieci*, „Doctrina. Studia społeczno-polityczne”, 15 (15), s. 329–350.
- Young K.S. (1998), *Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder*, „CyberPsychology and Behavior”, 1 (3), s. 237–244.

STRESZCZENIE

W niniejszym artykule przedstawiono wyniki badań empirycznych dotyczących wykorzystania nowych technologii informacyjnych przez dzieci i młodzież, udziału w działaniach zdalnych podczas pandemii COVID-19, kompetencji medialnych młodych użytkowników oraz zagrożeń związanych z nadmiernym korzystaniem z mediów. Badanie zostało przeprowadzone wśród 60 rodziców dzieci w wieku przedszkolnym i 225 rodziców uczniów szkół podstawowych we Wrocławiu oraz nauczycieli i psychologów. W niniejszym badaniu zastosowano połączenie dwóch metod: ilościowej i jakościowej, a dominującymi elementami były sondaż diagnostyczny i metody jakościowe.

SŁOWA KLUCZOWE: nowe technologie informacyjne, dzieci, młodzież, uzależnienie, nauczanie zdalne

SUMMARY

In this article I present the results of empirical research on the use of new information technologies by children and adolescents, participation in remote activities during the COVID-19 pandemic, media competences of young users and the dangers of excessive media use. The survey was conducted among 60 parents of preschool children and 225 parents of primary school students in Wrocław, as well as teachers and psychologists. In this study, a combination of two methods was used: the quantitative and qualitative methods, and the dominant elements were: a diagnostic survey and qualitative methods.

KEYWORDS: new information technologies, children, youth, addiction, distance learning

MIROŚŁAWA WAWRZAK-CHODACZEK – Uniwersytet Wrocławski

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 17.10.2021

Daty recenzji / Revised: 25.11.2021; 10.12.2021

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.01.2022

Upowszechnianie sztuki w internecie w czasie pandemii COVID-19 – między nadmiernym pesymizmem a hurraoptymizmem

Popularization of Art on the Internet During COVID-19 Pandemic – Between Excessive Pessimism and Inflated Optimism

DOI 10.25951/4800

Wprowadzenie

Internet jest jednym z najważniejszych środowisk życia i rozwoju współczesnego człowieka. Z tego powodu nader często staje się przedmiotem refleksji badawczych przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, w tym pedagogów. Jego stale rosnącą rolę nieoczekiwanie wzmocniła i uwydatniła pandemia wirusa SARS-CoV-2, w której internet stał się oknem na świat, stwarzając możliwość pracy, nauki i rozrywki dla całych społeczeństw.

Jedną z możliwości, za które ceniona jest globalna sieć, to umożliwienie dostępu do dzieł sztuki i szeregu materiałów edukacyjno-popularyzatorskich, co można określić mianem upowszechniania. Pojęcie „upowszechnianie sztuki” przyjmuję tu za Stefanem Szumanem (1990) jako połączenie udostępniania i uprzystępniania. Także w tym zakresie w czasie lockdownu internet został doceniony bardziej niż kiedykolwiek. Jednocześnie pojawiają się pytania, w jakim stopniu taka forma obcowania ze sztuką jest wartościowa, i wątpliwości, czy może ona zastąpić kontakt bezpośredni. W piśmiennictwie na temat różnych aspektów internetu spotykane jest popadanie w skrajności: od wyraźnego optymizmu, który cechuje głównie artykuły publicystyczne (internet rewolucjonizuje sztukę, buduje egalitaryzm kontaktu ze sztuką) (Hernes 2020), aż po nadmierny pesymizm, obecny przede wszystkim w obszerniejszych opracowaniach (internet niszczy więzi międzyludzkie, słyca doznania, negatywnie wpływa na pracę mózgu) (m.in. Keen 2007; Carr 2013). W tym tekście chciałabym spojrzeć na zagadnienie upowszechniania sztuki w internecie z emocjonalnym dystansem, wskazując zarówno

jego pozytywne, jak i negatywne efekty. Najważniejszy sformułowany przeze mnie wniosek związany jest z koniecznością powiązania upowszechniania kultury w środowiskach online i offline.

Instytucje kultury w ostatnich latach znacznie wzbogacają swoją ofertę upowszechnieniową, co jest wyrazem tzw. zwrotu edukacyjnego, który nastąpił w kulturze w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku (Nieroba 2017; Abassy 2019). Znaczenia nabrały działania edukacyjne towarzyszące wystawom, festiwalom, koncertom, co znalazło swoje odzwierciedlenie w ofercie kierowanej do odbiorców. Propozycje instytucji kultury wzbogaciły się w stosunkowo krótkim czasie o aktywności takie, jak warsztaty, dyskusje, prelekcje, kierowane do różnorodnych grup odbiorców. W dużych instytucjach powstały albo zostały znacznie rozbudowane działy edukacji. Niezależnie od tego w wielu miastach powstały mniejsze instytucje zajmujące się upowszechnianiem kultury, a te istniejące dotychczas – na przykład domy kultury – znacząco odświeżyły i rozbudowały swoją ofertę. Aktywności internetowe przez pewien czas stanowiły ofertę uzupełniającą. Tę sytuację diametralnie zmieniła jednak pandemia koronawirusa SARS-CoV-2, która wymusiła „usiecznienie” wielu lokalnie umiejscowionych aktywności.

Nieuchronnie budzi to wątpliwości: za pomocą globalnej sieci można skutecznie regulować rachunki i płatności, prowadzić konferencje czy nawet uczyć się języków obcych z *native speakerem*, ale czy da się w satysfakcjonujący sposób obcować ze sztuką oraz – co najważniejsze – przekazać emocje z tym związane? Wielość i różnorodność materiałów związanych ze sztuką umieszczanych w czasie pandemii w internecie – a publikują je zarówno instytucje, jak i osoby prywatne – zdaje się przekonywać, że tak. Wszystko wskazuje na to, że te wirtualne zdobycze – i nie mam tu na myśli tylko wypracowanych rozwiązań technicznych, lecz także, a może przede wszystkim, przyzwyczajenia odbiorców – pozostaną z nami także po zniesieniu obostrzeń epidemiologicznych.

Nadawcy i odbiorcy – nowy podział ról

Internet umożliwia kontynuację wielu działań prowadzonych wcześniej w bezpośrednim kontakcie międzyludzkich, jednocześnie jednak zmienia i modyfikuje role osób w te działania zaangażowanych. W tabeli 1 zestawiono mocne i słabe strony upowszechniania sztuki w internecie.

Mocne i słabe strony upowszechniania sztuki w internecie odpowiadają w większości zaletom i wadom korzystania z internetu w ogóle. Dane zjawisko

można rozpatrywać jako pozytywne lub negatywne w zależności od kontekstu i stopnia jego nasilenia. Przykładem może tu być egalitaryzm przekazów.

Tabela 1. Mocne i słabe strony upowszechniania sztuki w internecie

Zalety	Wady
łatwość dostępu bez względu na miejsce zamieszkania, stan zdrowia, sytuację rodzinną, poziom zamożności	zagrożenie fizycznym przeciążeniem w przypadku nadmiernego korzystania
brak barier czasowych i przestrzennych, możliwość obcowania ze sztuką najwyższej klasy	fragmentaryczność przekazu, brak kontekstu
atrakcyjność dla młodego pokolenia	trudności techniczne i percepcyjne odbiorców w starszym wieku
egalitaryzm przekazów kulturowych (dowartościowanie niektórych form uprawiania sztuki)	egalitaryzm przekazów kulturowych (sąsiedowanie treści o różnym poziomie wartości, brak wskazówek wartościujących)
możliwość aktywności w różnych rolach: nie tylko odbiorcy, lecz także uczestnika, współtwórcy, twórcy, przekaziciela informacji, komentatora	brak bezpośredniego kontaktu z innymi odbiorcami i wspólnego przeżywania sztuki
bogactwo form przekazu	zagrożenie spłyleniem doznań estetycznych
stymulowanie powstawania nowych sposobów artystycznej ekspresji	–
w przypadku dzieci: aktywizowanie rodziców, wzmacnianie ich kompetencji medialnych i estetycznych	w przypadku dzieci: zróżnicowanie możliwości obcowania ze sztuką w zależności od poziomu zaangażowania rodziców i opiekunów oraz ich kompetencji
–	z punktu widzenia twórców i organizatorów przekazów: utrudniona i opóźniona ewaluacja

Źródło: opracowanie własne.

W przestrzeni internetu każdy może się zajmować upowszechnianiem, gdyż każdy może tworzyć i umieszczać w sieci nowe treści oraz powielać te już istniejące. Henry Jenkins (2007) pisze o kulturze uczestnictwa, w której kształt współczesnego krajobrazu medialnego zależy od aktywności poszczególnych użytkowników sieci, nawet pozornie drobnych. Nie istnieje już klarowny podział na „nadawców” i „odbiorców”, bo internauta może występować w obu

tych rolach, co więcej, „przeskakiwać” między nimi i często je zmieniać. Stawia to w jednym szeregu instytucje kulturalne i edukacyjne oraz indywidualnych użytkowników. Z jednej strony pozwala to na dowartościowanie niektórych form uprawiania sztuki, zwłaszcza nowych, takich jak blogi czy krótkie filmiki, z drugiej jednak sąsiedowanie treści o różnym poziomie pozbawia potencjalnych odbiorców wskazówek wartościujących i daje złudne wrażenie równoważnej jakości dzieł.

Wcześniej podział ról był bardziej wyrazisty. „Uprzystępniamy komuś sztukę, ucząc go tak patrzeć na obrazy i rzeźby, tak słuchać muzyki, tak czytać i przeżywać utwory literatury pięknej, by ujawniła mu się ich artystycznie ukształtowana i wyrażona treść” – pisał Szuman (1990, s. 23). Kim są owi „my”? To wychowawcy, edukatorzy estetyczni, artyści. Autor czyni tu zatem wyraźne rozróżnienie na „wiedzących lepiej” i tych, którzy z dostępu mają korzystać. Obecnie podział ten ulega zatarciu i często internauta w jednej dziedzinie sztuki jest tym „wiedzącym lepiej”, by za chwilę samemu korzystać z cudzej wiedzy i doświadczenia. W ten sposób w internecie buduje się pewnego rodzaju egalitaryzm, który przenika też do życia społecznego (Pyżalski 2019).

Upowszechnianie sztuki przez internet kierowane do dzieci, zwłaszcza najmłodszych, wymaga znacznie większego udziału dorosłych – najczęściej rodziców. Przykładem mogą być materiały umuzykalniające dla najmłodszych bazujące na metodzie prof. E.E. Gordona, zakładającej aktywny udział rodziców (Justyńska, Majewska-Owczarek 2021). Wiele takich materiałów zamieszczono w internecie w okresie pandemii. Aktywizuje to rodziców, gdyż bez ich udziału aktywność dziecka po prostu nie mogłaby się odbyć. Niekiedy prowadzi to nawet do rozbudzenia zainteresowań artystycznych dorosłych. Z drugiej jednak strony, następuje pogłębienie różnic między dziećmi w dostępie do kultury w zależności od umiejętności i zaangażowania rodziców, choć dostęp rozumiany dosłownie (posiadanie sprzętu, koszt połączenia z siecią) stanowi coraz mniejszą barierę.

Nowe obszary kreatywności

Internet stymuluje nowe sposoby artystycznej ekspresji. Mamy wówczas do czynienia nie tylko ze sztuką w internecie, lecz także ze sztuką internetu – taką, dla której sieć jest koniecznym warunkiem do zaistnienia. Przykładem może być Museum of Selfies Olivii Muus – strona internetowa i konto na Instagramie, na których skandynawska kuratorka sztuki zamieszcza fotografie znanych

portretów malarskich i rzeźbiarskich przerobionych tak, by wyglądały, jak gdyby postaci robiły sobie selfie (Miaskowska 2019). Co więcej, do tworzenia tego wirtualnego muzeum artystka zaprasza internautów – każdy może przysłać selfie wykonane w takiej konwencji i stać się częścią projektu, który skłania do refleksji nad narcystycznymi cechami kultury współczesnej. Rodzajem sztuki jest tu zatem nie tylko przeróbka znanych dzieł, ale cały projekt. Inny przykład to *glitch art* – estetyka usterki (ang. *glitch* – uszkodzenie, feler), w której do stworzenia pożądanego efektu estetycznego wykorzystuje się błędne zapisy danych cyfrowych.

Przykładów kreatywnych działań w internecie jest wiele, jednak procentowo nie przedstawiają się zbyt imponująco. Stosunkowo niewielu internautów umieszcza w sieci nowe treści, a ich działania ograniczają się do takich, które trudno uznać za twórczość (Pyżalski 2019). Mimo upływu czasu i rozwoju techniki nie zdezaktualizowało się twierdzenie Szumana: „W kulturze estetycznej każdego człowieka występują dwa zasadnicze czynniki: producenci i konsumenci – artyści tworzący dzieła sztuki oraz odbiorcy tych dzieł, tj. widzowie, słuchacze, czytelnicy” (1990, s. 19). Podział na twórców i artystów jest obecnie znacznie bardziej elastyczny niż przed laty, a możliwości uprawiania sztuki na różnych poziomach artyzmu i zaangażowania – większe, nadal jednak większość internautów ogranicza się do działań odtwórczych. Chcą uchodzić za kreatywnych i zaangażowanych, ale pod warunkiem, że nie wymaga to od nich zbyt dużego wysiłku. Zjawisko to zyskało nawet swoją nazwę: slaktywizm (Jabłońska 2018). „Osoba wpisująca się w ramy slaktywizmu – wyjaśnia Jabłońska – pozostaje z reguły biernym obserwatorem wydarzeń rozgrywających się na wirtualnej arenie. Nie podejmuje żadnych działań typowych dla przedstawicieli generacji C: nie tworzy, nie buduje rozległych sieci społecznych, czasem nawet nie komentuje” (2018, s. 33). Osobom faktycznie aktywnym internet sprzyja: korzystają z bezprecedensowych ułatwień dostępu, a hierarchiczna struktura świata sztuki, przez którą trzeba przebrnąć, by w nim zaistnieć, dotyka ich w mniejszym stopniu (Pyżalski 2019).

Mimo wielości inicjatyw indywidualnych wydaje się, że pesymistyczne przewidywania Wojciecha Burszty na temat przyszłości instytucji kultury („większość instytucji kultury nie ma szans na przetrwanie” Burszta 2010, s. 142) jednak się nie sprawdzają. Burszta opisuje odejście od kultury zinstytucjonalizowanej, wyrażające się w powstawaniu internetowych środowisk kulturotwórczych działających podobnie jak instytucje, np. YouTube. Choć od powstania raportu *Młodzi i media*, w którym opublikowano jego diagnozę, minęło tylko 10 lat, już zaszły zmiany w stosunku do przedstawionego stanu rzeczy.

Opisane przez niego internetowe środowiska-instytucje są coraz bardziej wszechstronnie wykorzystywane przez instytucje realnie istniejące. Trudno już wyobrazić sobie muzeum, filharmonię czy teatr, nawet osiedlowy dom kultury, bez własnego profilu na Facebooku czy kanału w serwisie YouTube, a w zależności od profilu działalności także na Soundcloud (treści audio) czy Instagramie (treści wizualne). W ten sposób, oddolnie i pośrednio, polityka państwa w zakresie kultury wpływa także na treści internetowe.

Różnorodne sposoby upowszechniania sztuki w internecie łączy wysoka dynamika przekazów, krótka forma, interaktywność. Wszystkie te cechy, znamienne dla współczesnej kultury w ogóle, są nad wyraz atrakcyjne dla młodego pokolenia. Jednocześnie jednak łączą się ze zjawiskami mniej korzystnymi, takimi jak fragmentaryczność przekazu, która polega na oderwaniu przekazu od jego twórcy lub źródła. Młodzi ludzie, korzystając z treści związanych ze sztuką umieszczanych w sieci przez instytucje kultury, mogą nawet nie być świadomi, że korzystają z zasobów domu kultury czy muzeum. Przeszukując sieć, łatwo przeoczyć źródło danego materiału, zwłaszcza gdy dostęp jest bezpłatny. Fragmentaryczność utrudnia dostrzeżenie kontekstu dzieła sztuki i jego interpretację. To, co nie przeszkadza (choć niekoniecznie nie szkodzi) cyfrowym tubylcom (Jabłońska 2018), stanowi istotne utrudnienie dla cyfrowych imigrantów, czyli osób ze starszych pokoleń. Muszą się one mierzyć nie tylko z trudnościami technicznymi, lecz także z koniecznością zmiany głęboko zakorzenionych nawyków percepcyjnych, co powoduje odczuwalnie mniejszą satysfakcję estetyczną, np. z oglądania w internecie przedstawienia operowego w porównaniu z rzeczywistą wizytą w operze. Można więc mówić o rodzaju wykluczenia cyfrowego z życia artystycznego w czasie kwarantanny.

Działania kreatywne – w obszarze sztuki i poza nią – odgrywają istotną rolę w radzeniu sobie z niekorzystnymi psychologicznymi skutkami lockdownu, na co zwracają uwagę Hansika Kapoor i James C. Kaufman (2020). Autorzy piszą, że okres pandemii, utrudniając standardowe działania zawodowe i kontakty prywatne, wymusza poszukiwanie nowych sposobów samorealizacji, a zaangażowanie w działania twórcze może wspomagać nadawanie sensu trudnym doświadczeniom (tworzenie znaczeń). W tym świetle funkcjonowanie internetu nabiera dodatkowego znaczenia. Działania twórcze rolę protekcyjną spełniają najlepiej wtedy, gdy możliwe jest dzielenie się swoimi dokonaniem i funkcjonowanie w obrębie pewnej grupy o zbliżonych zainteresowaniach, co daje poczucie więzi. „W początkowych miesiącach kwarantanny (od stycznia do kwietnia 2020 w różnych krajach), media społecznościowe stały się wyjątkowo popularną platformą wyrażania takiej kreatywności” (Kapoor, Kaufman 2020).

Znaczenie relacji osobistych w kontakcie ze sztuką

Główne wątpliwości związane z upowszechnianiem sztuki przez internet wiążą się z faktem, że sztuka powstaje i jest percypowana w relacji twórca – odbiorca. „Sztuka sama w sobie jest budowaniem relacji uczestnictwa. Nie sposób jej zrozumieć, nie wchodząc w relację autor – odbiorca, zanurzoną w rzeczywistości dzieła sztuki” – pisze Natalia Bryłowska (2016, s. 40). Internet relację tę utrudnia, czyni mniej oczywistą, osłabia wzajemne oddziaływania obu stron zaangażowanych w artystyczną sytuację. By trudności te zminimalizować, trzeba z jednej strony korzystać z możliwości podtrzymywania relacji online, z drugiej natomiast – odwoływać się do pozainternetowych doświadczeń uczestnika życia kulturalnego.

To, w jakim stopniu internauta skorzysta z możliwości dostępu do sztuki przez internet, jest determinowane jego wcześniejszymi doświadczeniami artystycznymi: rodzinnymi, szkolnymi, związanymi z innymi mediami. Upowszechniania sztuki w sieci nie należy zatem rozpatrywać jako zjawiska osobnego, lecz w połączeniu z innymi możliwościami z nią obcowania. Potwierdzają to wyniki badań, według których internet nie jest przez cyfrowych tubylców przeciwstawiany byciu offline, tylko traktowany jako immanentna część realnego życia (Pyżalski 2019), a „interakcje z odbiorcami [w internecie] odzwierciedlają reguły społeczne istniejące w świecie offline” (Borkowska 2019, s. 62). Relacje z innymi ludźmi są kluczowe zarówno w zakresie inspiracji do podjęcia aktywności artystycznej online, jak i pod względem satysfakcji z tej aktywności, co sprzyja jej podtrzymaniu i rozwijaniu. Wśród badanych aktywnych artystycznie w internecie nastolatków większość wskazywała na czerpanie satysfakcji z relacji z innymi ludźmi, nawiązywanie i utrzymywanie bliskich i serdecznych relacji z odbiorcami (Pyżalski 2019).

Znaczenie internetu jako narzędzia komunikacji potwierdzają badania Euniki Baron-Polańczyk (2020). Wykazały one, że komunikacja sieciowa jest zdecydowanie najważniejszym sposobem korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT) przez współczesną młodzież szkolną. Wyprzedza m.in. poszukiwanie informacji dotyczących własnych zainteresowań, a nawet gry komputerowe. Komunikacja sieciowa angażuje, sprawia, że jest się już nie tylko odbiorcą, ale uczestnikiem. Wobec tego można sądzić, że w tej grupie wiekowej najbardziej skuteczne będą takie sposoby upowszechniania sztuki w internecie, które łączą się z tworzeniem pewnej wspólnoty, zbiorowym działaniem, a przynajmniej intensywną wymianą opinii – to wymaga bowiem zaangażowania w komunikację. Upowszechnianie sztuki może odbywać się nie

tylko na przeznaczonych do tego stronach internetowych, lecz także w mediach społecznościowych (w czasie pandemii jest to miejsce najbardziej ożywionych działań), a nawet – w sposób nieformalny – na czatach i w grupach dyskusyjnych. Internetowe treści z zakresu upowszechniania sztuki powinny być obecne także w edukacji szkolnej.

Upowszechnianie kultury w internecie ma wszystkie te słabe strony, które łączą się z korzystaniem z sieci w jakimkolwiek innym celu. Fakt, że internauta obcuje ze sztuką, nie chroni go przed zagrożeniem pokusą autokreacji, wielozadaniowością utrudniającą skupienie, tak jak nie chroni przed wadami postawy czy problemami ze wzrokiem (Jabłońska 2018). Sztuka sama w sobie nie jest magicznym parasolem ochronnym. Nie należy przypisywać internetowi nadzwyczajnych mocy. Jako ludzki wynalazek świadczy o człowieku i jego kondycji, jest odzwierciedleniem świata rzeczywistego. Jeśli ludzie nie są kreatywni, nie obcuje ze sztuką i nie komunikują się między sobą, reagując wrażliwie na innych, tym bardziej nie będą czynić tego w internecie.

Jednocześnie jednak nie należy internetu nie doceniać, uważając, że to tylko nowa forma dla dotychczasowych treści. Jak wskazują autorzy raportu *Nowe media. Młodzi i uczestnictwo w kulturze* (2010, s. 6), „nowe media to nie tylko artefakty z porządku technologii, ale też historycznie nowe sposoby myślenia, czucia i działania w społeczeństwie”. Bez zauważenia powagi zmiany nie nastąpi zmiana sposobów upowszechniania. Obecnie zmiana ta dokonuje się w instytucjach kultury – zarówno dużych, jak i mniejszych, zarówno finansowanych ze środków publicznych, jak i tych prywatnych – nie można się jej natomiast doczekać w edukacji szkolnej. Szkoła (poza nielicznymi placówkami prywatnymi, pracującymi wedle niestandardowych założeń) jawi się jako rezerwuar źle pojmowanej tradycji i przestarzałych, jednokierunkowych sposobów dystrybucji treści, podczas gdy konstruktywnemu korzystaniu z materiałów dotyczących sztuki w sieci sprzyjają: edukacja nakierowana na samodzielność i decyzyjność ucznia, partnerskie relacje nauczyciel – uczeń, uwzględnianie internetowych działań uczniów w ewaluacji, korzystanie z możliwości internetu zamiast jedynie omawiania zagrożeń. W sytuacji wielu problemów organizacyjnych polskiej oświaty i niezadowalającego poziomu kształcenia nauczycieli (na co składają się m.in. brak selekcji kandydatów na studia, zbyt mała liczba godzin niektórych przedmiotów itd.) jako rozwiązanie tymczasowe można wskazać korzystanie z oferty ośrodków kultury, kin studyjnych, filharmonii czy teatrów oferujących programy dla szkolnych grup zorganizowanych w różnym wieku.

Przyszłość internetowego upowszechniania kultury – podsumowanie

Upowszechnianie kultury w internecie jest i będzie w przyszłości ważnym elementem działania zarówno instytucji, jak i indywidualnych artystów, w tym amatorów, zwłaszcza że wpisuje się w założenia *lifelong learning*. Warto odejść od skrajnych ocen tego zjawiska i dostrzegać je w całej złożoności. Najważniejszym wnioskiem wydaje się konieczność postrzegania go łącznie z doświadczeniami w świecie rzeczywistym. Dla jego skuteczności kluczowe jest łączenie działań online i offline – swoista konwergencja, ale już nie mediów, tylko mediów ze światem poza nimi. Internet jest cennym zasobem, stwarzającym szereg nowych możliwości, jednak dla internautów bez zaplecza realnych doświadczeń jego działanie w tym zakresie może okazać się bezwartościowe. W jego wzmocnieniu pomagają aktywności grupowe organizowane online, gdyż internet stanowi szczególnie przykładowy przykład przestrzeni społecznej. Jest to istotna wskazówka m.in. dla pracowników instytucji kultury.

Globalna sieć to nie świetlana przyszłość upowszechniania sztuki, dzięki której wszyscy zyskają dostęp do dzieł i kontakt z artystami i będą z tego skwapliwie korzystać; nie jest też ponurym zagrożeniem, spływającym doznania estetyczne osoby, w której ręku znajduje się komputerowa myszka czy tablet. Internet jest częścią ludzkiego życia i powinien być też częścią upowszechniania sztuki. Częścią – a więc nie jedynym medium. Na sposób korzystania z internetu w celu obcowania ze sztuką oraz głębokość przeżyć estetycznych w takiej sytuacji w znaczącym stopniu wpływają „pozainternetowe” doświadczenia. I to na nich należy się skupić, chcąc modyfikować sposób korzystania z kultury w sieci. Dbając o doznania estetyczne offline, podnosimy jakość internetowego kontaktu ze sztuką.

BIBLIOGRAFIA

- Abassy M. (2019), *Zwrot edukacyjny w perspektywie mechanizmów uczenia się kultury*, „Roczniki Kulturoznawcze”, 2, s. 5–18.
- Baron-Polańczyk E. (2020), *Komunikacja sieciowa w hierarchii ważności działań dzieci i młodzieży w opinii uczniów i nauczycieli (raport z badań)*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, 35 (20), s. 221–239.
- Batorski D. (2012), *Internet a uczestnictwo w kulturze poza Siecią*, w: M. Filiciak, J. Hofmokl, A. Tarkowski (red.), *Obiegi kultury. Społeczna cyrkulacja treści. Raport z badań*, Warszawa: Centrum Cyfrowe Projekt Polska, https://creativecommons.pl/wp-content/uploads/2012/01/raport_obiegi_kultury.pdf (data dostępu: 25.06.2020).

- Borkowska A. (2019), *Ważni (nie)znajomi – relacje młodych twórców z odbiorcami*, w: J. Pyżalski (red.), *Pozytywny internet i jego młodzi twórcy. Dobre i złe wieści z badań jakościowych*, Warszawa: NASK, s. 49–62.
- Bryłowska N. (2016), *Tylko dostęp? Tylko obieg? Praktyki sztuki w internecie*, „Kultura Współczesna”, 1 (89), s. 39–47.
- Burszta W.J. (2010), *Opisać rewolucję*, w: M. Filiciak, M. Danielewicz, M. Halawa, P. Mazurek, A. Nowotny (red.), *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS*, s. 141–143, portal Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej, file:///C:/Users/ms12/Downloads/modzi_i_media__raport_copy1(1).pdf (data dostępu: 25.09.2020).
- Carr N. (2013), *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, Gliwice: Helion.
- Fliciak M. (2011), *Inny wymiar otwartości. Internetowa reprodukcja i redystrybucja treści kulturowych*, „Przegląd Kulturoznawczy”, 1 (9), s. 65–76.
- Filiciak M., Danielewicz M., Halawa M., Mazurek P., Nowotny A. (2010), *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS*, portal Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej, file:///C:/Users/ms12/Downloads/modzi_i_media__raport_copy1(1).pdf (data dostępu: 25.09.2020).
- Filiciak M., Hofmokl J., Tarkowski A. (2012), *Obiegi kultury. Społeczna cyrkulacja treści. Raport z badań*. Warszawa: Centrum Cyfrowe Projekt Polska, https://creativecommons.pl/wp-content/uploads/2012/01/raport_obiegi_kultury.pdf (data dostępu: 25.06.2020).
- Hernes M. (2020), *Bez kultury nie ma życia. Za dostęp do niej online prędzej czy później trzeba będzie płacić*, portal internetowy „tu Wrocław”, <https://www.tuwroclaw.com/wiadomosci,bez-kultury-nie-ma-zycia-za-dostep-do-niej-online-predzej-czy-pozniej-trzeba-bedzie-placic-wywiad,wia5-3267-57266.html>, 27.10.2020 (data dostępu: 10.02.2021).
- Jabłońska M. (2012), *Doświadczanie sztuki jako przestrzeń całościowego uczenia się ludzi dorosłych*, w: W. Jakubowski (red.), *Kultura jako przestrzeń edukacyjna. Współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 93–110.
- Jabłońska M.R. (2018), *Człowiek w cyberprzestrzeni. Wprowadzenie do psychologii Internetu*, Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Jakubowski W. (2012), *Kultura jako przestrzeń edukacyjna. Współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jenkins H. (2007), *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Justyńska M., Majewska-Owczarek A. (2021), *Jak zanurzyć dziecko w muzyce – czyli media we wspomaganiu akulturacji małego dziecka podczas zajęć opartych na teorii E.E. Gordona*, w: M. Sasin (red.), *Kultura i twórczość w czasach zarazy. Doświadczenie pandemii a aktywność artystyczna z punktu widzenia twórcy i odbiorcy*, Łódź: Wydawnictwo UŁ.

- Kapoor H., Kaufman J.C. (2020), *Meaning-Making Through Creativity During COVID-19*, "Frontiers in Psychology", doi: 10.3389/fpsyg.2020.595990.
- Kargul J. (2012), *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury: podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Keen A. (2007), *Kult amatora. Jak Internet niszczy kulturę*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Miaskowska M. (2019), *Socialart media. Polska sztuka internetu w obliczu rewolucji komunikacyjnej*, „Sztuka i Dokumentacja”, 20, s. 159–168.
- Nieroba E. (2017), *O potrzebie dialogu. Koncepcja zwrotu edukacyjnego w sztuce*, „Kultura i Społeczeństwo”, 1, s. 135–155.
- Pyżalski J., Zdrodowska A., Tomczyk Ł., Abramczuk K. (2019), *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*, Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Pyżalski J. (red.) (2019), *Pozytywny internet i jego młodzi twórcy. Dobre i złe wieści z badań jakościowych*, Warszawa: NASK.
- Pyżalski J. (2020), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19*, Warszawa: EduAkcja Sp. z o.o.
- Szuman S. (1990), *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

STRESZCZENIE

Ogromna rola internetu w życiu współczesnych społeczeństw została dodatkowo wzmocniona i utwierdzona podczas pandemii koronawirusa SARS-CoV-2. Autorka analizuje znaczenie internetu w procesie upowszechniania kultury w sytuacji ograniczenia kontaktów bezpośrednich i działalności stacjonarnej instytucji kultury. Referat jest próbą pogłębionej refleksji nad mocnymi i słabymi stronami upowszechniania kultury w komunikacji zapośredniczonej. Zaobserwować można m.in. płynność ról nadawców i odbiorców oraz powstawanie nowych sposobów artystycznej ekspresji. W zwiększaniu zaangażowania uczestników w działania artystyczne duże znaczenie odgrywają relacje międzyludzkie, co potwierdza znaczenie komunikacyjnej funkcji sztuki. Wysoka dynamika treści, krótka forma i interaktywność to cechy internetowych komunikatów na temat sztuki, które są atrakcyjne dla młodego pokolenia. Do zjawisk niekorzystnych należą fragmentaryczność przekazu i zubożenie kontekstu. Można przypuszczać, że upowszechnianie kultury w internecie będzie zyskiwało na znaczeniu nawet po wygaśnięciu pandemii. Dla jego skuteczności kluczowe jest łączenie działań online i offline, gdyż jakość wcześniejszych pozainternetowych doświadczeń estetycznych determinuje jakość internetowego kontaktu ze sztuką.

SŁOWA KLUCZOWE: upowszechnianie sztuki, edukacja artystyczna, zwrot edukacyjny, kreatywność, internet, pandemia SARS-CoV-2

SUMMARY

The enormous role of the Internet in the life of modern societies has been additionally strengthened and confirmed during the SARS-CoV-2 coronavirus pandemic. The author analyzes the importance of the Internet in the process of popularizing culture in a case of limiting direct contacts and activities of stationary cultural institutions. The paper is an attempt to in-depth reflection on the strengths and weaknesses of promoting culture in mediated communication. One can observe the fluidity of the roles of broadcasters and recipients and the emergence of new ways of artistic expression. Human relations are of great importance in increasing the participants' involvement in artistic activities, which confirms the importance of the communicative function of art. High content dynamics, short form and interactivity are the features of online art communications that are attractive to the young generation. The unfavorable phenomena include fragmentation of the message and impoverishment of the context. It can be assumed that the popularization of culture on the Internet will gain in importance even when the pandemic is over. For its effectiveness, it is crucial to combine online and offline activities, as the quality of previous non-Internet aesthetic experiences determines the quality of online contact with art.

KEYWORDS: art popularization, art education, educational turn, creativity, internet, pandemic SARS-CoV-2

MAGDALENA SASIN – Uniwersytet Łódzki

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 12.02.2021

Daty recenzji / Revised: 12.09.2021; 11.12.2021

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.01.2022

Działania instytucji i trenerów na rzecz rozwoju uzdolnień sportowych dzieci w czasie izolacji społecznej spowodowanej pandemią COVID-19. Perspektywa rodzicielska

Actions of Institutions and Trainers for the Development of Children's Sports Abilities During Social Isolation Caused by the COVID-19 Pandemic. Parental Perspective

DOI 10.25951/4801

Wprowadzenie

„Sportem są wszelkie formy aktywności fizycznej, które przez uczestnictwo doraźne lub zorganizowane wpływają na wypracowanie lub poprawienie kondycji fizycznej i psychicznej, rozwój stosunków społecznych lub osiągnięcie wyników sportowych na wszelkich poziomach (...). Za sport uważa się również współzawodnictwo oparte na aktywności intelektualnej, którego celem jest osiągnięcie wyniku sportowego” (*Ustawa z dnia 25 czerwca 2010 roku o sporcie*). Tym samym celem uprawiania sportu jest zarówno dbałość o zdrowie, o relacje z innymi, jak i doskonalenie się i rywalizacja w określonych dyscyplinach. Dla części młodych ludzi sport jest główną dziedziną rozwoju, dlatego podejmują systematyczne treningi oraz biorą udział w zawodach, dążąc do coraz wyższych wyników.

Wprowadzenie izolacji wymusiło nowe zachowania społeczne oraz ograniczyło dostęp do instytucji, które dotychczas dbały o rozwój swoich zawodników. Celem przeprowadzonych badań było poznanie, w jakim zakresie trenerzy i instytucje zajmujące się rozwojem predyspozycji sportowych młodych ludzi podtrzymywały motywację i zainteresowanie sportem, umożliwiały systematyczne treningi oraz dostęp do rywalizacji sportowej. Przyjęto perspektywę rodziców, na których spoczywa odpowiedzialność za dostrzeżenie i wspieranie rozwoju uzdolnień

sportowych ich dzieci. Są oni także osobami, które bezpośrednio angażują się w kwestie organizacyjne, finansowe i psychologiczne związane z wyczynowym uprawianiem sportu przez dzieci.

Podjęty temat jest ważny ze względu na istniejące zagrożenie ponawiania konieczności wprowadzania elementów izolacji społecznej oraz wypracowywanie rozwiązań, które skutki takich sytuacji będą łagodziły.

Uzdolnienia sportowe – ustalenia terminologiczne

Uzdolnienia to właściwości jednostki, które umożliwiają jej osiąganie ponadprzeciętnych wyników w wybranej dziedzinie aktywności, np. w sporcie (Limont 2010); jest to także możliwość realizowania sekwencji działań o wyższym stopniu złożoności (Chruszczewski 2009). W literaturze przedmiotu funkcjonują określenia „zdolności sportowe”, „talent sportowy” oraz „uzdolnienia sportowe”. Na przykład Małgorzata Siekańska definiuje zdolności sportowe następująco: „są przykładem uzdolnień kierunkowych, które sprzyjają kształtowaniu umiejętności i rozwijaniu kompetencji umożliwiających odnoszenie sukcesów sportowych” (Siekańska 2013, s. 20). Natomiast „talent sportowy, to zespół różnego rodzaju cech, właściwości i predyspozycji, które zmieniają się w czasie i wzajemnie się determinują” (Mroczkowska 2010, s. 11). Przy tym jest on tylko jednym z kryteriów warunkujących sukces sportowy, nie mniej ważne są predyspozycje psychologiczne i intelektualne (Mroczkowska 2010, s. 11). W odniesieniu do sportu za uzdolnienia uznaje się właściwości indywidualne: morfologiczne, motoryczne, fizjologiczne i psychiczne, które przyczyniają się do efektywności treningu i walki sportowej (Gracz, Sankowski 2000). Inaczej, w sporcie istotne są takie cechy jak predyspozycje fizyczne – chociaż zróżnicowane w zależności od dyscypliny sportu, umiejętności techniczne i taktyczne oraz predyspozycje psychiczne (Buekers i in. 2015). Istotna jest także możliwość rozwoju, przy odpowiednim wsparciu, treningu motorycznym i psychologicznym (Abbott, Collins 2002).

Instytucje sportowe w rozwoju uzdolnień sportowych dzieci

Podstawowymi instytucjami, w których prowadzona jest działalność sportowa, są kluby sportowe. Aby ich członkowie mogli uczestniczyć we współzawodnictwie na poziomie krajowym i międzynarodowym, zrzeszają się w ramach

polskich związków sportowych. Te z kolei mogą powoływać inne instytucje¹ służące rozwojowi danej dyscypliny.

Innymi, równie istotnymi instytucjami działającymi na rzecz rozwoju predyspozycji sportowych dzieci i młodzieży, są oddziały sportowe, szkoły sportowe oraz szkoły mistrzostwa sportowego, które działają w ramach systemu oświaty, czyli z jednej strony realizują podstawę programową kształcenia ogólnego, z drugiej zaś programy szkolenia sportowego. W celu realizacji programu szkolenia sportowego oddziały sportowe, szkoły sportowe oraz szkoły mistrzostwa sportowego mogą „współpracować z polskimi związkami sportowymi, klubami sportowymi, stowarzyszeniami prowadzącymi działalność statutową w zakresie kultury fizycznej, a także uczelniami prowadzącymi studia wyższe na kierunku związanym z dziedziną nauk o kulturze fizycznej” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 października 2012 r.). Współpraca ta może dotyczyć w szczególności „pomocy szkoleniowej, wzajemnego udostępniania obiektów lub urządzeń sportowych, korzystania z opieki medycznej i zabiegów odnowy biologicznej, prowadzenia badań diagnostycznych, a także tworzenia warunków do uczestnictwa uczniów w zawodach krajowych i międzynarodowych” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 października 2012 r.).

Rolą instytucji sportowych jest docieranie do młodych uzdolnionych osób², które mogą być włączone do zespołu i poprzez otrzymanie odpowiedniego wsparcia, rozwijać się dzięki umożliwieniu podejmowania treningów, których celem jest nauczenie się techniki i taktyki danej dyscypliny sportu, doskonaleniu ich, ale też kształtowaniu fizycznej sprawności i cech osobowościowych

¹ Przykładem może być Młodzieżowa Akademia Szachowa powołana przez Polski Związek Szachowy w celu systematycznego podnoszenia umiejętności szachowych najbardziej utalentowanych zawodników w wieku 8–23 lat (zob. Baum, Łukasiewicz-Wieleba 2018).

² Jednak trafne rozpoznanie predyspozycji sportowych jest dość skomplikowane, szczególnie gdy dzieci przejawiają wysoki poziom możliwości w więcej niż jednej dziedzinie, natomiast sport może być jednym z wielu wyborów. Często podstawą decyzji o uprawianiu jakiejś dyscypliny sportu jest naturalna selekcja, oparta na porównywaniu aktualnych wyników jednostki, chociaż mogą one być konsekwencją wielu czynników, np. treningu, dojrzałości biologicznej, różnicą wieku kalendarzowego itp. (Čoh, Žvan 2019). Tym samym oparcie się na instytucjach sportowych jako tych, które potwierdzają rozpoznanie predyspozycji i umożliwią rozwój młodego człowieka, może być zarówno decyzją rodziców (nierzadko na prośbę dziecka), jak i sugestią nauczyciela wychowania fizycznego.

(Buekers i in. 2015; Sozański 1999). Mają istotne znaczenie w kształtowaniu kariery sportowej: przyciągają osoby o predyspozycjach sportowych, umożliwiają im poznanie dyscypliny i podstaw technicznych, rozwój kompetencji i udział w rywalizacji, osiąganie wysokich wyników (Seweryniak 2013). Sukces w sporcie jest uwarunkowany zarówno czynnikami związanymi z zawodnikiem (jego możliwości motorycznych, psychologicznych, biologicznych, poznawczych), jak i elementami zewnętrznymi, do których należy oddziaływanie środowiska, w tym instytucji sportowych, które zapewniają odpowiednią identyfikację i włączenie do dyscypliny i systematycznych treningów (Čoh, Žvan 2019).

Sport i jego instytucje w czasie izolacji społecznej

Pierwszy przypadek zakażenia wirusem SARS-CoV-2 w Polsce odnotowano 4 marca 2020 r., a już 10 i 12 marca Ministerstwo Sportu wydało rekomendacje (<https://www.gov.pl/web/sport/koronawirus---rekomendacje-ministerstwa-sportu>; <https://www.gov.pl/web/sport/koronawirus---dalsze-rekomendacje-ministerstwa>) dotyczące odwołania zaplanowanych imprez sportowych oraz wstrzymania zajęć sportowych. Wszelka działalność sportowa na terenie Polski została zakazana na podstawie *Rozporządzenia Ministra Zdrowia z dnia 13 marca 2020 r. w sprawie ogłoszenia na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej stanu zagrożenia epidemicznego* (Dz.U. poz. 433). Szczegółowo zakaz ten dotyczył (<https://www.gov.pl/web/sport/stan-epidemii-w-polsce-zakazy-w-ob-szarze-sportu>): prowadzenia obiektów sportowych na otwartym powietrzu lub obiektów sportowych halowych (w tym stadionów, torów wyścigowych, basenów, pól golfowych, torów do gry w kręgle, siłowni, i pozostałych obiektów sportowych i rekreacyjnych); działalności drużyn i klubów sportowych; działalności w zakresie organizowania, promowania, sponsorowania i zarządzania imprezami sportowymi; działalności centrów i klubów fitness oraz innych obiektów służących poprawie kondycji fizycznej i kulturystyce; działalności związanej z organizacją lig sportowych; działalności indywidualnych sportowców i sędziów; działalności rekreacyjnej na obiektach lub świadczenia usług w zakresie zaspokajania potrzeb rekreacyjnych (m.in. organizowanie różnych atrakcji rozrywkowych i rekreacyjnych, takich jak: zjazdy wodne, gry, pokazy, wystawy tematyczne i imprezy plenerowe, włączając festyny, działalność wesołych miasteczek i parków rozrywki, obsługa stoków narciarskich, wypożyczanie sprzętu rekreacyjnego, dyskoteki, sale taneczne i inne imprezy rekreacyjne); prowadzenia działalności usługowej związanej z poprawą kondycji fizycznej (np. sauny, salony kosmetyczne, salony masażu itp.).

Dodatkowo od 1 kwietnia 2020 r. wprowadzono (Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 31 marca 2020 r. w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów w związku z wystąpieniem stanu epidemii, Dz.U. 2020 poz. 566) zakaz korzystania z terenów zieleni pełniących funkcje publiczne i pokrytych roślinnością, w szczególności: parków, zieleńców, promenad, bulwarów, ogrodów botanicznych, zoologicznych, jordanowskich i zabytkowych, a także plaż oraz rowerów miejskich. Wprowadzono również nakaz przemieszczania się osoby do ukończenia 18. roku życia wyłącznie pod opieką osoby dorosłej. Wprowadzone obostrzenia i rekomendacja Ministerstwa Zdrowia **unieważniły jakąkolwiek aktywność fizyczną na świeżym powietrzu**, zarówno w zakresie sportu powszechnego, jak i wyczynowego.

Oddziały sportowe, szkoły sportowe oraz szkoły mistrzostwa sportowego, które funkcjonują w ramach systemu oświaty, zawiesiły działalność dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą w okresie 12–25 marca na podstawie *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 marca w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19*³, natomiast po tym okresie zgodnie z kolejnym rozporządzeniem (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19*)⁴ realizowały ją z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość lub innego sposobu, za co odpowiedzialny był dyrektor danej placówki.

W procesie przywracania aktywności sportowej, zwanym również „odmrażaniem sportu”, można wyróżnić cztery podstawowe etapy.

Pierwszym⁵ było otwarcie parków i lasów oraz przywrócenie możliwości przemieszczania się w celach rekreacyjnych (spacery, biegi, jazda na rowerze). Dodatkowo zniesiono zakaz przemieszczania się osób powyżej 13. roku życia bez opieki osoby dorosłej. Etap ten nie wniósł żadnych zmian w kontekście działalności instytucji sportowych, a umożliwił jedynie podjęcie rekreacyjnej aktywności sportowej.

³ Dz.U. 2020 poz. 410.

⁴ Dz.U. 2020 poz. 493.

⁵ Pierwszy etap zaczął obowiązywać od 20 kwietnia na podstawie Rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 19 kwietnia 2020 r. w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów w związku z wystąpieniem stanu epidemii (Dz.U. 2020 poz. 697).

Etap drugi⁶ związany był z udostępnieniem infrastruktury o charakterze otwartym. Przywrócono działalność: stadionów sportowych (m.in. piłkarskich, lekkoatletycznych), boisk szkolnych i wielofunkcyjnych, w tym „Orlików”, infrastruktury zewnętrznej do uprawiania sportów motorowych oraz lotnictwa, pól golfowych, stadnin koni, strzelnic, torów łuczniczych, torów gokartowych, torów wędkarskich, torów rolkowych, infrastruktury otwartej do uprawiania sportów wodnych oraz kortów tenisowych. Obiekty te działały w tzw. rygorze sanitarnym, który dotyczył m.in. ograniczenia liczby osób jednocześnie przebywających na obiekcie (np. w przypadku boisk do piłki nożnej do sześciu osób i trenera, a w przypadku kortów tenisowych do czterech osób i trenera) oraz ich weryfikacji, zachowania dystansu społecznego, braku możliwości korzystania z węzła sanitarnego i szatni, dezynfekcji urządzeń. W przypadku rodziców dzieci uprawiających sporty na obiektach otwartych wiązało się to z koniecznością np. dowożenia ich w strojach sportowych i każdorazowego dostarczania sprzętu, którego przechowywanie w klubie nie było możliwe, czy zapisywania dziecka na konkretne zajęcia, które organizowane były w mniejszych grupach i wielu terminach.

Na etapie trzecim⁷ przywracania aktywności sportowej udostępniono sale i hale sportowe, a limity osób, które mogły jednocześnie korzystać z danego obiektu, zostały uzależnione od powierzchni obiektów. Zwiększono również limity osób mogących przebywać na sportowych obiektach otwartych (np. w przypadku boisk sportowych do 14 zawodników i dwóch trenerów). Zachowano wcześniejsze wymogi sanitarne, a rodzice dzieci trenujących sporty halowe borykali się z podobnymi problemami jak ci, których dzieci rozpoczęły wcześniej treningi na obiektach otwartych.

Ostatni, czwarty etap⁸ „odmrażania sportu” związany był z przywróceniem działalności basenów, klubów fitness, siłowni, a także ze zniesieniem ograniczeń dotyczących możliwości korzystania z obiektów sportowych. Przywró-

⁶ Etap drugi zaczął obowiązywać od 4 maja na podstawie Rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 2 maja 2020 r. w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów w związku z wystąpieniem stanu epidemii (Dz.U. 2020 poz. 792).

⁷ Etap ten zaczął obowiązywać od 18 maja na podstawie Rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 16 maja 2020 r. w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów w związku z wystąpieniem stanu epidemii (Dz.U. 2020 poz. 878).

⁸ Etap czwarty zaczął obowiązywać od 30 maja (z wyłączeniem działalności siłowni, basenów i klubów fitness, które otwarto 6 czerwca) na podstawie Rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 29 maja 2020 r. w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów w związku z wystąpieniem stanu epidemii (Dz.U. 2020 poz. 964).

cono możliwość organizowania wydarzeń, zawodów i turniejów sportowych (przy limicie uczestników do 150 i bez udziału publiczności), a także obozów sportowych. Możliwa stała się sportowa rywalizacja zarówno na obiektach otwartych, jak i w halach sportowych, a także organizacja przez kluby sportowe obozów szkoleniowych.

Szkoły, w tym oddziały sportowe, szkoły sportowe oraz szkoły mistrzostwa sportowego, do końca roku szkolnego 2019/2020 nie powróciły do tradycyjnej formy działalności.

Założenia metodologiczne

W podjętych analizach postawiono cel poznawczy, skierowany na dookreślenie, w jakim zakresie instytucje sportowe (w tym trenerzy i nauczyciele wychowania fizycznego) podtrzymywały motywację i zainteresowanie dziedziną oraz umożliwiły realizację systematycznych treningów, a także dostęp do rywalizacji sportowej młodym uzdolnionym sportowcom.

Zastosowano metodę wywiadu swobodnego pogłębionego.

Badana próba

Zdecydowano o celowym dobrze próby⁹, którą stanowili rodzice wybitnie uzdolnionych młodych sportowców uczących się w szkołach podstawowych – tenisistki, szachistki, szermierza, piłkarza i koszykarza. Wywiady przeprowadzono z czterema matkami, a w jednym przypadku z matką i ojcem wspólnie. Rodzice uzdolnionych sportowców mieli wykształcenie wyższe.

Dziewczynka, lat 11

Dyscyplina sportu – **tenis**.

Instytucje wspomagające – klub tenisowy, szkoła sportowa (klasa tenisowa).

Tenis uprawia od 5. roku życia. Wybór dyscypliny był przypadkowy, dla podtrzymania kontaktu z kuzynką. Trening w ramach zajęć szkolnych obejmuje trzy

⁹ Andrzej Góralski uznał istnienie tzw. przypadków kluczowych, czyli „takich, których uważa poznanie zezwoli na pierwsze przybliżenie do rozwiązania i prawdy” (Góralski 2009, s. 84). Za przypadki kluczowe uznaje się rodziców, których wypowiedzi są analizowane w artykule.

zajęcia w tygodniu po 1,5 godziny. Dodatkowo dziewczynka uczęszcza na zajęcia płatne – tenisowe w ramach klubu oraz ogólnorozwojowe (zajęcia prywatne). Najważniejsze osiągnięcia: liczne wygrane turnieje, przynależność do kategorii Skrzatki (starsza grupa wiekowa), miejsce w pierwszej dwudziestce na liście rankingowej w Polsce w swojej kategorii wiekowej.

Rodzeństwo – brat, 6 lat.

Dziewczynka, lat 13

Dyscyplina sportu – **szachy**.

Instytucje wspomagające – klub szachowy, Młodzieżowa Akademia Szachowa (MAS).

W szachy gra od 6. roku życia. Wybór dyscypliny nie był przypadkowy – rodzice w wieku juniorskim uprawiali szachy, a ojciec nadal gra w turniejach. Dziewczynka trenuje głównie pod okiem ojca, korzysta ze szkoleń organizowanych przez MAS, a przed pandemią rozpoczęła współpracę z trenerem szachowym (zajęcia płatne, obejmowały jedno dwugodzinne spotkanie w miesiącu).

Najważniejsze osiągnięcia: multimedalistka Mistrzostw Polski Juniorów, członkini Kadry Narodowej Juniorów, tytuł Drużynowej Mistrzyni Europy do lat 12, drugie miejsce na liście rankingowej w szachach klasycznych w swojej kategorii wiekowej w Polsce.

Rodzeństwo – sześcioro, w tym troje dorosłych; dwie siostry również ćwiczą grę w szachy.

Dziewczynka, lat 12

Dyscyplina sportu – **szermierka**.

Instytucje wspomagające – klub szermierki.

Szermierkę uprawia od 6. roku życia. Wybór dyscypliny podyktowany był faktem, że starsi bracia również ją uprawiają. Dziewczynka ćwiczy w tym samym klubie co rodzeństwo, a jej trening obejmuje trzy 1,5-godzinne spotkania w tygodniu, z czego jedno to walki sparingowe między zawodnikami i zawodniczkami z różnych grup treningowych, również spoza klubu.

Najważniejsze osiągnięcia: 15. miejsce na liście rankingowej w swojej kategorii wiekowej w Polsce.

Rodzeństwo – czworo, z czego troje trenuje szermierkę.

Chłopiec, lat 12

Dyscyplina sportu – **piłka nożna**.

Instytucje wspomagające – klub piłki nożnej, szkoła sportowa (klasa piłki nożnej).

W piłkę nożną gra od 8. roku życia. Wcześniej trenował również koszykówkę, a równolegle uprawia tenis. Trening piłkarski obejmuje codzienne 2-godzinne zajęcia w szkole oraz cztery spotkania tygodniowo w klubie.

Najważniejsze osiągnięcia: udział w turniejach krajowych, lidze oraz w Międzynarodowym Turnieju 32. Copa Calatunia, w rozgrywkach Jarocin Cup 2020 wybrany do najlepszej dziewiątki turnieju, liczne sukcesy odnosił również w innych dyscyplinach sportu: tenisie ziemnym (3. miejsce na Talentiadzie – Drużynowych Mistrzostwach Polski do lat 10), biegach przełajowych (1. miejsce w Warszawskiej Olimpiadzie Młodzieży i Mazowieckich Igrzyskach Młodzieży Szkolnej oraz 2. miejsce w Ogólnopolskim Finale Igrzysk Młodzieży Szkolnej w biegach sztafetowych), pływaniu, nartach zjazdowych i unihokeju.

Rodzeństwo – brat, 14 lat.

Chłopiec, lat 13

Dyscyplina sportu – **koszykówka**.

Instytucje wspomagające – klub koszykówki.

W koszykówkę gra od 6. roku życia. Trening w klubie koszykarskim obejmuje trzy spotkania w tygodniu.

Najważniejsze osiągnięcia: zdobycie tytułu najbardziej wartościowego gracza w turnieju (MVP – *most valuable player*), awans do bardzo dobrego klubu koszykarskiego w Warszawie.

Rodzeństwo – dwoje.

Wyniki badań własnych

Analizując rodzicielską ocenę działań instytucji i trenerów w okresie pandemii, stwierdzić należy, że jest ona zróżnicowana – raczej pozytywna, z zastrzeżeniami w odniesieniu do klubów i trenerów, i negatywna w stosunku do szkół i klas sportowych.

Mama tenisistki zauważyła, że chociaż w pierwszym okresie korty były zamknięte, to jednak tenis „wrócił” jako jedna z pierwszych dyscyplin, ponieważ nie jest to sport kontaktowy. Dość szybko wznowiono turnieje tenisowe oraz pojawiły się informacje o organizacji letnich obozów tenisowych. Pomimo tego, ponieważ szkoły pracowały w trybie zdalnym, dziecko nie miało możliwości powrotu do tych treningów, które zapewniała przynależność do klasy sportowej (tenisowej). To zawieszenie treningów szkolnych wymusiło na rodzicach ponoszenie wyższych kosztów ze względu na to, że te aktywności,

które w normalnych warunkach bezpłatnie realizowała szkoła, były konieczne do nadrobienia poprzez komercyjną działalność klubu sportowego. Pomimo próśb rodziców, ani dyrekcja szkoły, ani organ prowadzący nie wyraził zgody na to, by szkolne treningi tenisa mogły być traktowane jako indywidualne konsultacje. Pomimo tego treningi były realizowane w klubie przez trenerów, którzy starali się tak działać, by obniżyć faktyczne koszty uczestnictwa w nich. W tym kontekście szkoła jest oceniana negatywnie. Zarzutem jest m.in. to, że ten sam trener, który mógł organizować treningi tenisa na prywatnym korcie, w szkole dostarczał swoim uczniom krzyżówkę dotyczącą tenisa lub polecenie opracowania życiorysu ulubionego tenisisty. Rodzice działania te uznali za niewystarczające, szczególnie że treningi mogły być prowadzone z wykorzystaniem internetu. Szkoła nie wykorzystwała faktu, że od maja 2020 otworzono korty tenisowe – zdaniem badanych brak wznowienia treningów szkolnych warunkowany był chęcią oszczędności ze strony organu prowadzącego. Także klub sportowy, do którego przynależy córka, nie jest oceniany pozytywnie, jednak jest to opinia podparta dotychczasowym doświadczeniem. Zdaniem rodziców przynależność do klubu daje niewiele profitów, szczególnie finansowych, gdyż uprawianie tenisa jest bardzo kosztowne. Gwarantuje on jedynie udział w oficjalnych rozgrywkach. Badani jednak nie oczekiwali zbyt wiele od klubu w związku z pandemią. Mówią o tym: „to wsparcie tenisowego klubu było takie, że ani my ich nie wspieramy, ani oni nas tym bardziej” i dalej: „na tym polega właśnie udział w klubach tenisowych... jesteś gdzieś zrzeszony, ale za wszystko musisz płacić sam...” (MO_T)¹⁰. Tracą przez to te dzieci, których rodzice nie podejmują się tego dodatkowego finansowania, będącego konsekwencją braku możliwości trenowania w szkole. Z kolei sam trener z klubu pozostawał w kontakcie z dzieckiem (dzwonił i pisał), ale poza tym nie poświęcał czasu na inne działania.

Rodzice szachistki bardzo wysoko ocenili zaangażowanie trenera (zajęcia płatne), który zintensyfikował spotkania z dzieckiem w czasie pandemii, co też pozytywnie wpływało na motywację dziewczynki w okresach trudniejszych psychicznie. Ponadto klub prowadził zajęcia online dla drużyny ligowej, w której dziewczynka uczestniczyła wraz z innymi członkami drużyny (dwa razy w tygodniu). Zajęcia te były darmowe. Ponadto Polski Związek Szachowy zorganizował dla juniorów będących w MAS sesje online. Sesje te trwały wiele

¹⁰ Respondentom przypisano następujące kody: MO_T – matka i ojciec tenisistki; M_Sza – matka szachistki; M_Sze – matka dziewczynki uprawiającej szermierkę; M_P – matka piłkarza; M_K – matka koszykarza.

godzin i umożliwiały dostęp do bardzo dobrych trenerów. Istotne było to, że „życie szachowe nie zamarło” (M_Sza) – PZSzach przekazywał informacje, trenerzy odbywali treningi z dziećmi.

Klub szermierczy był zamknięty bardzo długo, co wyraźnie odbiło się na motywacji i zaangażowaniu dziewczynki uprawiającej szermierkę. W przeciwieństwie do starszych braci, którzy samodzielnie znajdowali sposoby na to, aby uprawiać ten sport pomimo ograniczeń społecznych, ona odzwyczaiła się od treningów do tego stopnia, że nawet ich wznowienie w czerwcu nie spowodowało powrotu do klubu. Co więcej, niechętnie też podeszła do kwestii wyjazdu na obóz szermierczy. Respondentka podkreślała, że jej starsi synowie, którzy mają sukcesy, lecz także od początku trenowania większą motywację do uprawiania tej dyscypliny, wykorzystali to, co oferował klub sportowy, tj. treningi przez Skype z trenerem oraz wysokie zaangażowanie po otwarciu klubu. Jednak dla córki ten czas i zawieszenie działania klubu przyczyniły się do tego, by rozważyć możliwość rezygnacji z szermierki. Jak mówi o tym mama: „W tę on-linową wersję nie umiała się wpisać i nie chciała za bardzo” (M_Sze). Być może problemem był także brak rywalizacji – zawodnikom brakowało sparingu na co dzień. Ponadto treningi online były uznawane przez młodszych zawodników za śmieszne – „jakieś podrygi przed laptopem” (M_Sze). Przy tym, chociaż sam klub jest przez rodzinę bardzo ceniony – „to jest właściwie drugi dom dla większości rodziny” (M_Sze) – to jednak w ogólnej ocenie matka uznała, że w czasie izolacji społecznej nie otrzymała wsparcia w zakresie treningów dzieci.

Jak uważają rodzice młodego piłkarza, ich syn zawsze trafiał na bardzo dobrych trenerów. Ponadto klub, do którego przynależy chłopiec, ukierunkowuje uwagę rodziców także na sposób żywienia dziecka. W czasie pandemii prawie od początku otrzymali wsparcie ze strony klubu i trenera. Dziecko otrzymało rozpisany trening na każdy dzień, zarówno szybkościowy, jak i sprawnościowy. W trochę późniejszym okresie trener wprowadził spotkania online z całą drużyną i tak odbywali trening taktyczny. Zajęcia te były przemyślane, świetnie przygotowane. Dzieci były także zachęcane do zgłaszania własnych pomysłów. Ponadto ze strony trenera były codzienne spotkania online – trener ćwiczył przed kamerą, a dzieci ćwiczyły razem z nim w swoich domach. Praktyka ta została utrzymana przez wiele miesięcy, co rodzice bardzo doceniają. Regularne treningi na powietrzu zostały wznowione od maja, chociaż z pewnymi ograniczeniami. Pomimo zakazów była bardzo dobra organizacja, by dzieci mogły ćwiczyć w jak największym zakresie. Jednak zupełnie nie było wsparcia ze strony szkoły. Lekcje wychowania fizycznego miały postać teoretyczną,

przy tym były organizowane dość późno. Przez to odpadła znaczna część treningów dziecka, które wcześniej realizowała szkoła. W ocenie rodziców opieka nad zdolnościami sportowymi w szkole została zarzucona. Szczególnie dla sportów drużynowych czas kwarantanny był bardzo trudny – ponieważ tu jest konieczność bycia i trenowania w grupie.

W przypadku koszykówki wysoko oceniona została trenerka z klubu, która utrzymywała kontakt z dziećmi, zachęcała do ćwiczeń i była w tym kreatywna. Wysyłała drużynie interesujące materiały, testy wiedzy, quizy o koszykówce, wyzwania sportowe, co umożliwiało doskonalenie wybranych sprawności. Ponadto realizowane były zajęcia z trenerem taktycznym. Po izolacji klub wrócił do regularnych treningów w czerwcu, chociaż z dużym rygiem sanitarnym (np. nie było możliwości korzystania z szatni). Niektóre ćwiczenia dzieci musiały nagrywać, a trenerka zrobiła z takich krótkich filmów od dzieci jeden dłuższy pt. „Jak ćwiczymy”.

Wyszczególnione szanse wiążą się też z pewnymi rekomendacjami, które zostały sformułowane przez badanych rodziców w trakcie rozmów. I tak rodzice uważają, że w czasie izolacji społecznej wskazane byłoby prowadzenie dla dzieci zajęć ogólnorozwojowych, które są możliwe do zrobienia w każdym domu. Ważne byłoby wsparcie psychologiczne, związane z motywacją, ale też dietetyczne. Pomocne mogłoby być prezentowanie znanych postaci danej dyscypliny sportu. Działania takie mogą być prowadzone także przez nauczycieli wychowania fizycznego w szkole. Istotna jest także regularność działań, pomagająca utrzymać systematyczność treningów. Wskazane byłyby także uporządkowane, ale i rygorystyczne instrukcje od trenerów do samodzielnej pracy. Od klubów sportowych rodzice oczekivaliby zniżek finansowych.

Mama szachistki uważa, że istotną rolę w takim okresie odgrywać by mogła Młodzieżowa Akademia Szachowa, która w jeszcze szerszym zakresie mogłaby włączyć się w szkolenia młodych szachistów. Wskazane byłoby także umożliwienie zawodnikom z jednego klubu gry przez internet – by mogli grać ze sobą wzajemnie – inaczej mówiąc, by klub tworzył warunki turniejowe przez internet. Z kolei ze strony rodziny ważne byłoby zapewnienie dziecku pewnej systematyczności, określenia ram czasowych na konkretne aktywności szachowe.

Do trudności związanych z izolacją społeczną należy m.in. brak dostępności do różnych form rywalizacji, w szczególności brak możliwości wyjazdów na turnieje i grania twarzą w twarz, znaczne obniżenie motywacji, ale też formy fizycznej, wypadnięcie z rutyny, która pozwalała na godzenie wielu obowiązków.

W przypadku szachistki częste wyjazdy na turnieje mobilizowały dziecko, dlatego gdy ich zabrakło, zdarzały się momenty obniżonej motywacji. Jak mówi o tym mama: „Sport się tym żywi, że ciągle się coś dzieje, że się rywalizuje w szachy” (M_Sza).

Dla dziewczynki trenującej szermierkę okres izolacji był demotywujący do tego stopnia, że zaczęła rozważać odejście od sportu.

Trudnością dla piłkarza było zamknięcie w czterech ścianach, znaczne zmniejszenie treningów sportowych, ograniczenie ruchu, brak możliwości bycia w szkole i kontaktu z kolegami. Szczególnie że piłka nożna jest grą zespołową. Prowadziło to do tęsknoty za szkołą, konieczności poszukiwania alternatywnych form ruchu (np. wykorzystywanie balkonu). Kwarantanna była uciążliwa zarówno fizycznie, jak i psychicznie, szczególnie życie z presją, że wiele aktywności na zewnątrz jest zakazanych. Po powrocie na treningi widoczny był spadek formy wszystkich piłkarzy.

W przypadku koszykarza zauważalne było pewne rozleniwienie, nastąpiło rozregulowanie dotychczasowego rytmu pracy i trudno było znaleźć motywację do działania. Szczególnie niebezpieczne jest wyjście z rutyny dla dzieci uporządkowanych, perfekcjonistycznych. Trudnością był także brak kontaktów społecznych z rówieśnikami, co całościowo wpływało na kondycję psychiczną.

Podsumowanie wyników

Rola instytucji i trenerów sportowych w rozpoznawaniu predyspozycji oraz rozwoju potencjału sportowego jest niezastąpiona, szczególnie w sytuacji, gdy nominacje rodziców potrzebują potwierdzenia, gdy brakuje im kompetencji w tej dziedzinie. Dlatego poszukują oni klubów sportowych, w których ich dziecko może się rozwijać. Jednocześnie oczekują od tych instytucji zaangażowania, interakcji, systematyczności, a także takiego oddziaływania, które przyczyni się do sukcesów dziecka. Zwłaszcza że posiadanie samych predyspozycji, a także nawet wczesna specjalizacja w wyborze dyscypliny sportowej chociaż jest powszechna, to nie gwarantuje sukcesu, podobnie jak sukcesy w młodym wieku nie dają pewności, że po wejściu młodego człowieka do elitarnego sportu utrzymają się na analogicznym poziomie (Malina 2010). Jak podkreśla Małgorzata Siekańska, mistrzowie sportu nie rozwijają się w izolacji, muszą mieć dostęp do silnej sieci wsparcia, do której należą oprócz rodziny także trenerzy. Na rozwój młodego sportowca wpływa środowisko, zarówno poprzez udzielane wsparcie, jak i negatywne oddziaływania. Brak zaangażowania trenera, brak

czasu na rozmowy ze sportowcem, brak wskazówek, jak sobie radzić z presją, brak planowania taktycznego czy wyznaczania celów, brak połączenia treningu fizycznego z umysłowym oraz brak równowagi pomiędzy sportem a rekreacją – to czynniki wymieniane jako inhibitory rozwoju uzdolnień sportowych (Siekańska, Wójtowicz 2017). Kluczowe zadanie trenerów to przygotowanie sportowców do wyzwań, do istotnych w ich rozwoju wydarzeń, poprzez odpowiednio dobrane techniki coachingowe. Rolą instytucji sportowych jest tworzenie atmosfery sprzyjającej wzrostowi motywacji do treningów, wyznaczanie celów do osiągnięcia oraz wzmocnienie koncentracji, samokontroli i siły psychicznej. Przy tym ważne jest, gdy treningi opierają się na pracy i dyscyplinie, jednak w atmosferze zaufania (Subotnik i in. 2011).

Nowa sytuacja związana z zagrożeniem epidemiologicznym przesunęła na pierwszy plan troskę o zdrowie, tym samym zmniejszając znaczenie indywidualnego rozwoju predyspozycji jednostek. Działania instytucji sportowych zostały więc albo zupełnie zawieszane, albo istotnie ograniczone. Wpłynęło to także na poziom zaangażowania trenerów zatrudnianych przez te instytucje. Wśród badanych rodziców wskazywano na konkretne, pozytywne działania, takie jak: możliwie szybkie wznowienie treningów (tenis), wzmożenie intensywności treningów w przypadku sportu indywidualnego oraz wzmocnienie motywacji do samodzielnego trenowania z wykorzystaniem internetu, a także prowadzenie zajęć online (bezpłatnych, z dobrymi trenerami – szachy), podtrzymywanie kontaktu instytucji z podopiecznymi poprzez przekazywanie istotnych informacji, systematyczne prowadzenie treningów online (szermierka, szachy, piłka nożna – tu także taktyczne treningi grupowe), skierowanie uwagi rodziców sportowców na żywienie dziecka, wzmocnienie motywacji poprzez kreatywne projekty i wyzwania sportowe skierowane na dzieci, włączenie nowych technologii do sportu.

Do głównych zarzutów kierowanych wobec trenerów i instytucji sportowych należą: zaniechanie treningów lub zmniejszenie ich intensywności, ograniczenie kontaktu z trenerami do sporadycznych kontaktów telefonicznych lub tekstowych oraz rezygnacja z turniejów i uniemożliwienie sportowcom udziału w rywalizacji. Szczególnie negatywnie były oceniane szkoły, w tym sportowe, które nie zaangażowały się w utrzymanie zainteresowania uczniów aktywnością fizyczną, ograniczając się do symbolicznych zadań, niemających związku z treningami.

Rodzice wskazywali, że na skutek izolacji, zawieszenia działalności klubów sportowych nastąpiło obniżenie sprawności fizycznej ich dzieci. Ponieważ trening fizyczny jest procesem, w którym następują obciążenia prowadzące

do przystosowania się mięśni do większego wysiłku fizycznego¹¹, ograniczenie treningów jedynie do warunków domowych doprowadziło do odtrenowania (ang. *detraining*), czego konsekwencją jest obniżenie poziomu wyników sportowych (Mujika, Padilla 2001). W treningu sportowym nawet okres zawieszenia lub rozluźnienia (do czterech tygodni) zmniejsza korzyści, które z treningu czerpią młodzi ludzie, niezależnie od tego, jak intensywny trening był wcześniej. W tym przypadku konieczne jest utrzymywanie treningu w codziennej rutynie, by ograniczać negatywne skutki jego zaprzestania (Jukic i in. 2020).

Jednocześnie izolacja, ograniczenie treningów może mieć także pozytywne efekty, np. pozwolić na wyleczenie kontuzji, pozwolić na odpoczynek przy wcześniejszym przetrenowaniu, pozwolić na unikanie stresu związanego z rywalizacją, zwiększyć czas poświęcony na indywidualny rozwój. Trening w małych przestrzeniach ogranicza też ryzyko kontuzji. Taki okres może więc być okazją do „psychologicznego i fizjologicznego resetu”. Jednak te pozytywne oddziaływania mogą mieć miejsce wtedy, gdy sportowcy mają zapewnione wsparcie trenerów obejmujące wskazówki, jak trenować, zachętę do ochrony zdrowia i wzmacniania odporności, oraz dietetyków, którzy doradzają, jak się odżywiać. Powinni mieć także dostęp do sprzętu, który pozwoli im na codzienne, alternatywne ćwiczenia (Jukic i in. 2020). Tak było i w przypadku badanych – w pojedynczych przykładach okres izolacji umożliwił rehabilitację nadgarstka tenisistki oraz lepszą dietę piłkarza, a dzięki wielkiemu zaangażowaniu rodziców – w tym zapewnieniu dostępu do niezbędnej przestrzeni i sprzętu – udało się utrzymać gotowość dzieci do trenowania. Przy tym w przypadku szachistki nastąpił wyraźny postęp w rozwoju, przyczyniający się do osiągnięć, a w przypadku dziewczynki-szermierza – zupełny zanik zainteresowania sportem.

Prezentowane badania, chociaż ograniczają się do niewielkiej próby, mogą być sygnałem, jak ważnym dla uzdolnionych sportowo uczniów jest uzyskiwanie stałego, systematycznego wsparcia od instytucji sportowych i trenerów. Szczególnie że instytucje mają istotne znaczenie dla przebiegu kariery sportowej młodych ludzi (Seweryniak 2013).

¹¹ Jest to proces odwracalny, zgodnie z zasadą odwracalności treningu, według której zatrzymanie lub wyraźne zmniejszenie treningu prowadzi do częściowego lub nawet całkowitego odwrócenia adaptacji, które były wywołane treningiem (Mujika, Padilla 2001).

BIBLIOGRAFIA

- Abbott A., Collins D. (2002), *A Theoretical and Empirical Analysis of a "State of the Art" Talent Identification Model*, „High Ability Studies”, doi: 10.1080/1359813022000048798.
- Baum A., Łukasiewicz-Wieleba J. (2018), *Korelaty uzdolnień szachowych. Środowiskowe badania nad młodymi adeptami królewskiej gry*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Buekers M., Borry P., Rowe P. (2015), *Talent in Sports. Some Reflections About the Search for Future Champions*, „Movement & Sport Sciences – Science & Motricité”, doi: 10.1051/sm/2014002.
- Chruszczewski M.H. (2009), *Profile uzdolnień. Intelktualne i osobowościowe składniki uzdolnień plastycznych i muzycznych*, Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Čoh M., Žvan M. (2019), *Identification of Young Talents in Sport*, „Physical Education and Sport Through the Centuries”, 6 (1), s. 70–79.
- Góralski A. (2009), *Metody badań pedagogicznych w zarysie*, Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva.
- Gracz J., Sankowski T. (2000), *Psychologia sportu*, Poznań: AWF.
- Jukic I., Calleja-González J., Cos F., Cuzzolin F., Olmo J., Terrados, N. et al. (2020), *Strategies and Solutions for Team Sports Athletes in Isolation due to COVID-19*, „Sports”, doi: 10.3390/sports8040056.
- Limont W. (2010), *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańsk: GWP.
- Malina R.M. (2010), *Early Sport Specialization: Roots, Effectiveness, Risks*, „Current Sports Medicine Reports”, doi: 10.1249/JSR.0b013e3181fe3166.
- Mroczkowska H. (2010), *Identyfikacja i rozwój młodych talentów. Psychologiczne aspekty trwałego zaangażowania dzieci i młodzieży w aktywność sportową*, „Sport Wyczynowy”, 2 (534), s. 8–17.
- Mujika I., Padilla S. (2001), *Muscular Characteristics of Detraining in Humans*, „Medicine and Science in Sports and Exercise”, doi: 10.1097/00005768-200108000-00009.
- Seweryniak T. (2013), *Analiza wybranych czynników wpływających na rozwój talentów sportowych*, „Strzelectwo Sportowe (Nowoczesne rozwiązania szkoleniowe)”, 10, s. 39–43.
- Siekańska M. (2013), *Talent sportowy – psychologiczne i środowiskowe uwarunkowania rozwoju uzdolnionych zawodników*, Kraków: AWF.
- Siekańska M., Wójtowicz A. (2017), *Polish Version of Research Based Model of Sport Talent Development Environment and Adaptation of Talent Development Environment Questionnaire*, „Studies in Sport Humanities”, doi: 10.5604/01.3001.0012.6519.
- Sozański H. (1999), *Podstawy teorii treningu sportowego*, Warszawa: Centralny Ośrodek Sportu.

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”, doi: 10.1177/1529100611418056.

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 października 2012 r. w sprawie warunków tworzenia, organizacji oraz działania oddziałów sportowych, szkół sportowych oraz szkół mistrzostwa sportowego (Dz.U. 2012 poz. 1129).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 marca 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. 2020 poz. 410).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. 2020 poz. 493).

Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 13 marca 2020 r. w sprawie ogłoszenia na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej stanu zagrożenia epidemicznego (Dz.U. 2020 poz. 433).

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 31 marca 2020 r. w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów w związku z wystąpieniem stanu epidemii (Dz.U. 2020 poz. 566).

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 19 kwietnia 2020 r. w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów w związku z wystąpieniem stanu epidemii (Dz.U. 2020 poz. 697).

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 2 maja 2020 r. w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów w związku z wystąpieniem stanu epidemii (Dz.U. 2020 poz. 792).

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 16 maja 2020 r. w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów w związku z wystąpieniem stanu epidemii (Dz.U. 2020 poz. 878).

Rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 29 maja 2020 r. w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów w związku z wystąpieniem stanu epidemii (Dz.U. 2020 poz. 964).

Ustawa z dnia 25 czerwca 2010 roku o sporcie (Dz.U. 2010 Nr 127 poz. 857).

Strony internetowe

<https://www.gov.pl/web/sport/koronawirus---rekomendacje-ministerstwa-sportu> (data dostępu: 7.09.2020).

<https://www.gov.pl/web/sport/koronawirus---dalsze-rekomendacje-ministerstwa> (data dostępu: 7.09.2020).

<https://www.gov.pl/web/sport/stan-epidemii-w-polsce-zakazy-w-obszarze-sportu> (data dostępu: 7.09.2020).

STRESZCZENIE

W prezentowanym artykule podjęto zagadnienie wspierania uzdolnień sportowych dzieci przez instytucje sportowe i trenerów w czasie izolacji społecznej spowodowanej pandemią COVID-19. Celem badań było poznanie, w jakim zakresie instytucje te (w tym trenerzy i nauczyciele wychowania fizycznego) podtrzymywały motywację i zainteresowanie sportem, umożliwiały systematyczne treningi oraz dostęp do rywalizacji sportowej. Przyjęto perspektywę rodzicielską. Przeprowadzono wywiady swobodne pogłębione z rodzicami: szachistki, szermierza, piłkarza, koszykarza i tenisistki.

Rodzicielska ocena działań instytucji i trenerów w okresie pandemii jest zróżnicowana – raczej pozytywna z zastrzeżeniami w odniesieniu do klubów i trenerów, a negatywna w stosunku do szkół i klas sportowych.

Pozytywne działania instytucji i trenerów wskazywane przez rodziców, to: możliwie szybkie wznowienie treningów, wzmoczenie intensywności treningów w przypadku sportu indywidualnego oraz wzmocnienie motywacji do samodzielnego trenowania z wykorzystaniem internetu, podtrzymywanie kontaktu instytucji z podopiecznymi poprzez przekazywanie istotnych informacji, systematyczne prowadzenie treningów online, skierowanie uwagi rodziców sportowców na żywienie dziecka, wzmocnienie motywacji poprzez kreatywne projekty i wyzwania sportowe skierowane na dzieci, włączenie nowych technologii do sportu.

Główne zarzuty formułowane przez rodziców wobec instytucji sportowych i trenerów: zaniechanie lub zmniejszenie intensywności treningów, ograniczenie kontaktu z trenerami do sporadycznych kontaktów telefonicznych lub tekstowych oraz rezygnacja z turniejów i uniemożliwienie sportowcom udziału w rywalizacji. Szczególnie negatywnie były oceniane szkoły, w tym sportowe, które nie zaangażowały się w utrzymanie zainteresowania uczniów aktywnością fizyczną, ograniczając się do symbolicznych zadań bez związku z treningami.

SŁOWA KLUCZOWE: uzdolnienia sportowe, instytucje sportowe, trenerzy, izolacja społeczna, pandemia COVID-19

SUMMARY

In the paper, authors deal with the issue of supporting children's sports skills by sports institutions and trainers during the social isolation caused by the COVID-19 pandemic. The aim of the research was to find out to what extent these institutions (including coaches and physical education teachers) maintained children's motivation and interest in sport, enabled systematic training and access to sports competition. Parental perspective is adopted. Individual in-depth interviews were conducted with

the parents of: chess players, fencers, football players, basketball players and tennis players.

Parental assessment of the activities of sports institutions and coaches during the pandemic is varied. It is rather positive with reservations as regards clubs and coaches, and negative as regards schools and sports classes.

Positive actions of institutions and trainers indicated by parents: resuming training as quickly as possible, increasing the intensity of training in the case of individual sport and strengthening the motivation to train independently using the Internet, maintaining contact between the institution and the mentees by providing relevant information, systematic online training, directing the attention of parents of athletes on child nutrition, strengthening motivation through creative projects and sports challenges aimed at children, incorporating new technologies into sports.

The main accusations made by parents against sports institutions and trainers: abandoning or reducing the intensity of training, limiting contact with coaches to occasional telephone or text contacts, as well as resigning from tournaments and preventing athletes from participating in the competition. Schools, including sports schools, which did not engage in keeping students interested in physical activity, were assessed particularly negatively, and limited themselves to symbolic tasks unrelated to training.

KEYWORDS: sports abilities, sports institutions, trainers, social isolation, COVID-19

ALICJA BAUM – Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

JOANNA ŁUKASIEWICZ-WIELEBA – Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 14.10.2020

Daty recenzji / Revised: 12.11.2021; 19.11.2021

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.01.2022

Starość w perspektywie młodzieży 17–19-letniej

Old Age in the Perspective of 17–19-years-old Youth

DOI 10.25951/4802

Wrażliwość na osoby starsze jest istotną cechą cywilizacji. Cywilizacja będzie się rozwijała, jeśli potrafi szanować rozsądek, mądrość osób starszych.

(Papież Franciszek)

Wprowadzenie

Współczesna rzeczywistość jest związana z pojawieniem się nowych zjawisk, które niosą ze sobą wiele szans dla rozwoju zachodnich cywilizacji, jednak jednocześnie mogą stanowić zagrożenie nie tylko dla jednostek, lecz także całych społeczeństw. Jednym z takich zjawisk jest ageizm, definiowany jako „proces systematycznego tworzenia stereotypów i dyskryminowania ludzi z powodu tego, że są starzy” (Palmore 1990, s. 4). W moim przekonaniu pojęcie ageizmu należy rozpatrywać w szerszej perspektywie, a mianowicie dyskryminacji i wykluczenia ze względu na wiek w ogóle, nie ograniczając terminu jedynie do okresu senioralnego. Jednak w kontekście podejmowanych przeze mnie w poniższym artykule rozważań przyjmuję tę definicję jako operacyjną do omawiania podjętej problematyki związanej z okresem senioralnym.

Z biomedycznego punktu widzenia okres starości może być przyczyną nierównego traktowania (zarówno w sensie negatywnym, jak i pozytywnym), niekiedy wydaje się uzasadniony, chociażby ze względu na dominację procesów katabolicznych nad anabolicznymi w tym okresie rozwoju ontogenetycznego człowieka. Jest to naturalny proces inwolucji w rozwoju fizycznym, psychicznym i społecznym (Woynarowska 2010, s. 110–115).

Definicję ageizmu należy zoperacjonalizować, jak słusznie twierdzi Piotr Szukalski, uznając, że jest to „zestaw przekonań, uprzedzeń

i stereotypów mających swe podstawy w biologicznym zróżnicowaniu ludzi, związanym z procesem starzenia się, który dotyczy kompetencji i potrzeb osób w zależności od ich chronologicznego wieku. W rezultacie wiek kalendarzowy używany jest do wyodrębniania grup, których dostęp do różnorodnych zasobów społecznych podlega systematycznej kontroli (Szukalski 2009, s. 62).

Jak pisze Artur Fabiś (2015): „Stereotyp starości i człowieka starego jest wciąż powielany pod względem negatywnych nośników, jest odzwierciedleniem sytuacji ludzi starych żyjących w społeczeństwie, gdyż odpowiada na pytania o to, czym jest starość w wyobrażeniach społeczeństwa, jaki mamy do niej stosunek, oraz co myślą o niej i jak wyobrażają ją sobie dzieci, młodzież, dorośli” (Fabiś, Wawrzyniak, Chabior 2015, s. 71).

Fundament stereotypizacji ludzi starych stanowią najczęściej przekazywane w procesie wychowania dzieci i młodzieży sądy oraz opinie głoszone przez rodzinę, środowisko rówieśnicze, instytucje i media (Fabiś, Wawrzyniak, Chabior 2015, s. 72).

Seniorzy najczęściej są odbierani społecznie poprzez własne ograniczenia, kategorię niższego statusu społecznego, określanego jako brak dochodów czy oszczędności, korzystanie ze świadczeń społecznych i różnorodnej pomocy. Znaczący jest również pogarszający się stan zdrowia i brak samodzielności. Dzisiejszy stereotyp osoby starszej to: niesamodzielność, niepełnosprawność, bezradność, dyskryminacja indywidualna i instytucjonalna, która rodzi postawy negacji, litości, współczucia, obojętności. Natomiast takie zachowania budzą u seniorów poczucie odrzucenia, brak akceptacji i wycofanie z pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, gospodarczym, kulturowym (Rasińska, Nowakowska 2015, s. 154).

Istotne znaczenie w kształtowaniu stereotypów starości mają media i system edukacji. To dzięki nim można dzisiaj dokonywać istotnych zmian w myśleniu o starości. Zatem aby unikać stereotypizacji, dyskryminacji osób starszych, czyli zjawiska, które opisano powyżej, zasadnicze wydaje się uświadamianie wszystkich grup społecznych, a szczególnie młodzieży, na temat funkcjonowania fizycznego i psychospołecznego osób starszych. Rozwijanie w młodzieży nie tylko wiedzy, lecz także umiejętności i kompetencji dotyczących przemijania, kształtowania myślenia o starości, również własnej, nie w kontekście obaw, a pozytywnych zmian, kształtowania postawy proaktywnej – jest kluczowe w budowaniu społeczeństwa otwartego na potrzeby drugiego człowieka, społeczeństwa włączającego, akceptującego, tolerancyjnego i odpowiedzialnego społecznie. Istotą tego myślenia powinno stać się „wypracowanie współpracy

międzypokoleniowej opartej na wzajemnym wsparciu, zrozumieniu i wymianie doświadczeń” (Rasińska, Nowakowska 2015, s. 154).

Zainteresowanie powyższą problematyką stało się asumptem do opracowania koncepcji badań empirycznych. Przeprowadzono badanie pilotażowe, które stanowiło przyczynek do dalszego zgłębiania problematyki związanej z procesem starzenia się, aktywnością osób w wieku senioralnym oraz postawami wobec starości, w ramach tematu badawczego nr 94/20/B „Potrzeby osób starszych, uwarunkowania i możliwości”, realizowanego w UPH w Siedlcach. Celem badania była diagnoza postrzegania starości przez młodzież szkół średnich. Określono główny problem w następujący sposób: Jak młodzież postrzega osoby starsze?

Szczegółowych danych dostarczyły odpowiedzi na następujące pytania problemowe:

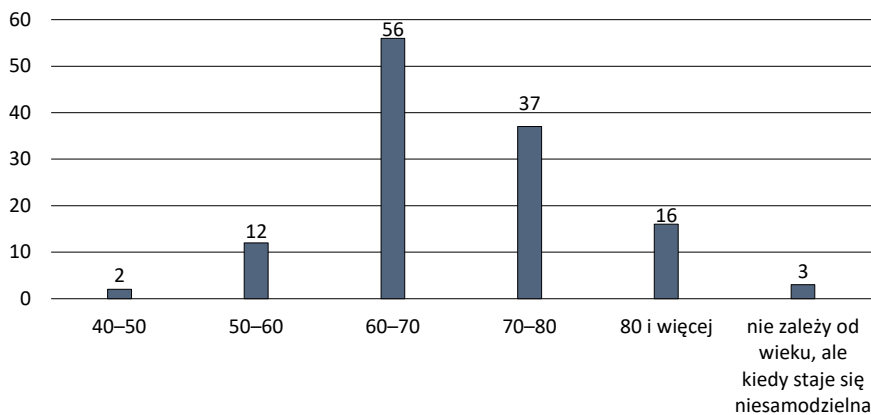
1. Jaka jest opinia badanej młodzieży na temat granicy rozpoczynającej okres starości?
2. Czy i jakie bariery dostrzega badana młodzież w funkcjonowaniu seniorów?
3. Jakie są najistotniejsze cechy określające seniora w ocenie badanej młodzieży?
4. Czy badana młodzież posiada umiejętność określania potrzeb osób starszych?
5. Jakie emocje i uczucia towarzyszą badanej młodzieży w kontakcie bezpośrednim z osobą starszą?
6. Jakie zachowania prezentuje badana młodzież wobec seniorów?

W badaniu wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, zastosowano technikę ankiety. Badanie przeprowadzono autorskim kwestionariuszem ankiety wśród grupy młodzieży szkół średnich. Grupę badawczą stanowiło 129 osób (86 dziewcząt i 43 chłopców).

Badana młodzież bardzo różnie postrzega czas, kiedy rozpoczyna się starość. Najliczniejszą grupę stanowiły osoby, które uznały, że okres starości rozpoczyna się w przedziale wiekowym pomiędzy 60–70 lat: uznaje tak 56 osób, natomiast 37 osób uważa, że starość rozpoczyna się w przedziale wiekowym 70–80 lat.

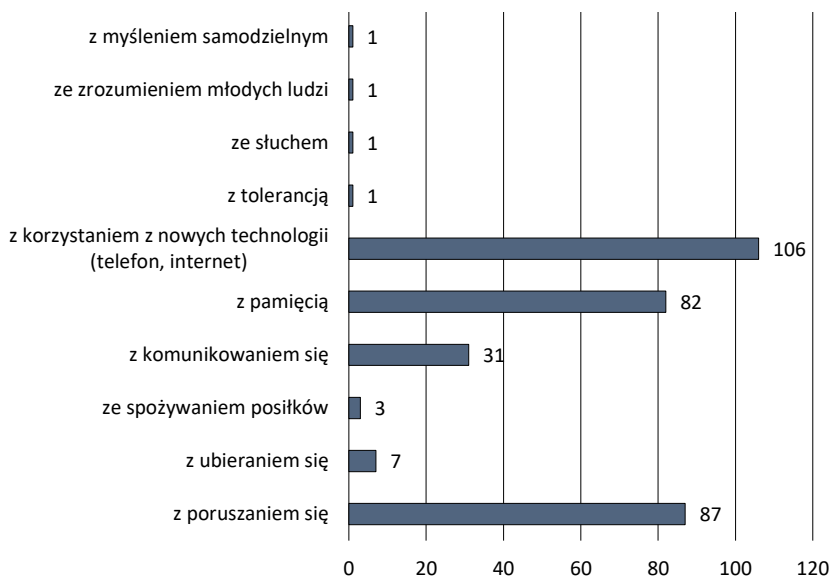
Badana młodzież dostrzega szereg problemów, z którymi na co dzień zmagają się seniorzy. Spośród badanych aż 106 młodych ludzi uważało, że największą barierą dla osób starszych jest brak umiejętności korzystania z nowych technologii (komputer, telefon komórkowy typu smartfon, internet), 87 osób badanych uznało, że starzy ludzie mają największy problem z poruszaniem się

i z pamięcią (82 osoby). Wśród badanych 31 osób uznało, że osoba starsza ma kłopoty z komunikowaniem się.



Wykres 1. Początek okresu starości w opinii badanych (N = 129)

Źródło: opracowanie na przykładzie analizy wyników badań własnych.

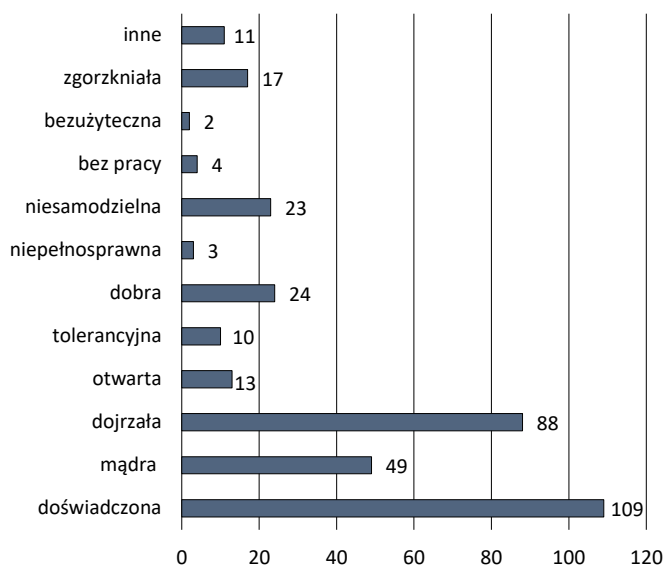


Wykres 2. Bariery w funkcjonowaniu osób starszych w opinii badanej młodzieży (N = 129)

Źródło: opracowanie na przykładzie analizy wyników badań własnych.

Zapytano licealistów, jakie cechy w ich ocenie określają seniorów. Rozkład odpowiedzi zamieszczono na wykresie 3.

Badana młodzież najczęściej określała osoby starsze jako: doświadczona (109 badanych), dojrzała (88 badanych), mądra (49 badanych). Pośród opinii badanej młodzieży pojawiły się również cechy o zabarwieniu negatywnym, określające osobę starszą w następujący sposób: niesamodzielna (23 wskazania), zgorzkniała (17 wskazań).

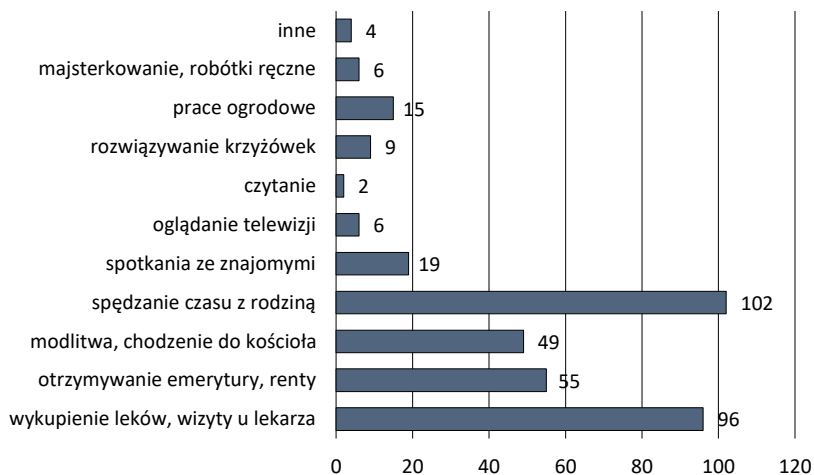


Wykres 3. Cechy określające osobę starszą w opinii badanej młodzieży (N = 129)

Źródło: opracowanie na przykładzie analizy wyników badań własnych.

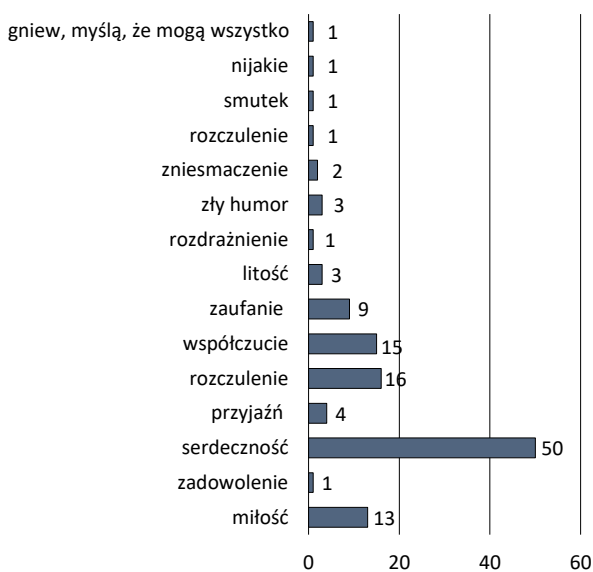
Bardzo ciekawie prezentują się wyniki badań młodzieży dotyczące rozpoznawania potrzeb seniorów. Największą grupę stanowili młodzi ludzie, którzy uważali, że seniorzy potrzebują najbardziej spędzania czasu z własną rodziną (102 wskazania), wykupienia leków i wizyt u lekarzy (96 wskazań), otrzymania renty/emerytury (55 wskazań), oraz modlitwy i chodzenia do kościoła (49 wskazań). Dane dotyczące potrzeb seniorów według respondentów przedstawiono na wykresie 4.

Licealiści zapytani o towarzyszące im emocje i uczucia wobec osób starszych najczęściej określali je jako pozytywne, serdeczność (50 opinii), rozczulenie (16 opinii), współczucie (15 opinii), miłość (13 opinii). Dane dotyczące emocji badanych przedstawiono na wykresie 5.



Wykres 4. Potrzeby seniorów w ocenie badanej młodzieży (N = 129)

Źródło: opracowanie na przykładzie analizy wyników badań własnych.

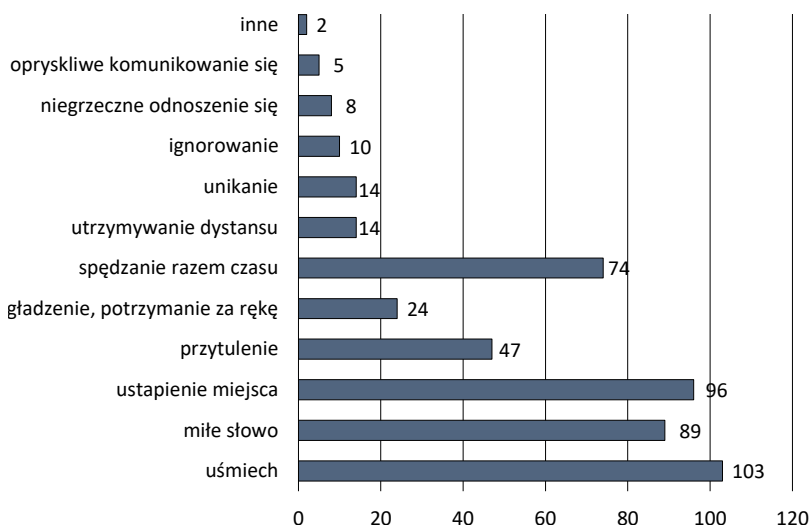


Wykres 5. Emocje i uczucia towarzyszące badanej młodzieży w kontakcie z osobą starszą (N = 129)

Źródło: opracowanie na przykładzie analizy wyników badań własnych.

Najczęstszym przejawem zachowania wobec osoby starszej w badanej grupie był uśmiech (103 wskazania), ustąpienie miejsca (96 wskazań), miłe słowo (89 wskazań), spędzanie razem czasu (74 wskazania). W wyrażonych

przez badaną młodzież opiniach pojawiały się również takie, które były związane z przejawianiem negatywnych zachowań w obcowaniu z osobą starszą, np.: utrzymywanie dystansu, unikanie, ignorowanie, niegrzeczne odnoszenie się. Szczegółowy rozkład odpowiedzi zaprezentowano na wykresie 6.



Wykres 6. Zachowania badanych wobec seniorów (N = 129)

Źródło: opracowanie na przykładzie analizy wyników badań własnych.

Na pytanie, czy badani myśleli kiedyś o własnej starości, 39 respondentów odpowiedziało, że tak, a 80 badanych osób nie myślało o tym.

W ostatnim pytaniu poproszono ankietowanych o odpowiedź na pytanie, czy pomyśleli, wypełniając kwestionariusz ankiety, o konkretnej osobie. Aż 112 respondentów myślało o swoich dziadkach, biorąc udział w badaniu.

Wnioski

W toku badań ustalono, że badana młodzież w wieku 17–19 lat określała przedział wiekowy dotyczący początku starości zgodnie z przedziałami podawanymi najczęściej w literaturze przedmiotu (Woynarowska 2010; Fabiś, Wawrzyniak, Chabior 2015 i inni) i odnoszącymi się do osiągnięcia wieku emerytalnego, wygaszania aktywności zawodowej seniora, związanej z pracą zarobkową np. w ramach pracy etatowej. Wyznaczali próg starości na okres 60–70 lat.

Młodzi ludzie dostrzegają szereg barier związanych ze starością. Uznają, że osoba starsza może mieć trudności nie tylko w obszarze zdrowia fizycznego, co silnie konotuje z prawidłowościami występującymi w tym okresie ontogenezy człowieka, lecz także w zakresie zdrowia psychospołecznego (problemy z pamięcią, bariery w komunikowaniu się). Jednak badani licealiści uznają, że największe bariery seniorzy mają w funkcjonowaniu w przestrzeni cyfrowej i posługiwaniu się przez osoby starsze nowymi technologiami, takimi jak: telefon komórkowy, komputer czy internet. Współczesna młodzież to pokolenie głównie przekazu obrazowego, nowych technologii i niesamowitego tempa technicyzacji życia. Być może dlatego badani takie właśnie bariery w funkcjonowaniu seniorów wskazywali jako najczęściej występujące w tej grupie populacji.

Przeprowadzone badanie pilotażowe pozwoliło stwierdzić, że młodzież dostrzega zdecydowanie więcej pozytywnych cech osoby starszej niż negatywnych. Ustalono, że postrzegają osobę starszą jako osobę doświadczoną, dojrzałą i mądrą. Połowa badanych odczuwa wobec seniorów serdeczność, ale wskazywano także na rozczulenie czy zaufanie. Być może taka ocena osób starszych wynikała z faktu, że młodzież zbudowała ten wizerunek, bazując na postrzeganiu i ocenie członków własnych rodzin, głównie babć i dziadków, co zadeklarowano w badaniu.

Badana grupa młodzieży licealnej posiada umiejętność określania potrzeb osób starszych. Do najistotniejszych zaliczono spędzanie przez seniorów czasu z rodziną, wykupienie leków i wizyty u lekarza, a także otrzymywanie świadczeń finansowych w postaci np. renty, czy emerytury, oraz modlitwę i chodzenie do kościoła. W realizowanym m.in. przez autorkę projekcie „Nie jesteś sam”, współfinansowanym ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Mazowieckiego na lata 2014–2020 dla osi priorytetowej IX, prowadzono z beneficjentami, którymi byli seniorzy, diagnozę konstatającą fakty. Diagnoza pokazała, że osoby starsze również określały potrzeby wskazane przez młodzież w badaniu pilotażowym jako jedne z istotniejszych dla funkcjonowania seniora.

Badanej młodzieży szkół średnich zwykle towarzyszyły pozytywne uczucia i emocje związane z bezpośrednim kontaktem z osobą starszą (serdeczność, rozczulenie, współczucie, miłość). Być może (choć w badaniu nie uwzględniono takiego wskaźnika), opinie respondentów były podyktowane doświadczeniem w kontakcie z osobami starszymi, z którymi łączyła badanych relacja rodzinna (kontakt z babcią, dziadkiem), dokonując oceny, nie odnosili się do kontaktu z obcym seniorem.

Badana grupa prezentuje szereg zachowań wobec seniorów. Najczęściej wymieniane przez respondentów to: uśmiech, ustąpienie miejsca, miłe słowo, wspólne spędzanie czasu.

Opisywane badanie pilotażowe będzie stanowić istotny przyczynek do rozszerzenia badań, porównawczych na ten temat.

Konkludując, problematyka starości, również własnej starości, postrzegania starości nie jest uwzględniona w systemie szkolnym, w procesie kształcenia i wychowania. Wiedza młodzieży w tym zakresie ogranicza się głównie do bazowania na stereotypach funkcjonujących w społeczeństwie. Cieszy jednak fakt, że wśród badanej młodzieży dominował pozytywny stereotyp seniora.

W mojej ocenie należy przeprowadzać zmiany zarówno w procesie wychowania rodzicielskiego, instytucjonalnego, jak i w systemie edukacji: zmian w kierunku równości, edukacji inkluzyjnej, dostępności. Zmiany, które będą niwelować negatywne postawy i zachowania wobec osób starszych. Zmiany, które będą implikowały dialog międzypokoleniowy i będą kształtowały młode pokolenia odpowiedzialne społecznie, takie, które będą potrafiły również myśleć o potrzebach seniorów oraz projektować uniwersalnie przestrzeń architektoniczną, cyfrową i komunikacyjną dla osób w jesieni życia.

BIBLIOGRAFIA

- Bocian-Waszkiewicz B., Zacharuk T., Sobczak S., Jówko E. (2021), *Postawy wobec osób starszych: Studium pedagogiczne*, Siedlce: Wydawnictwo UPH w Siedlcach.
- Fabiś A., Wawrzyniak J.K., Chabior A. (2015), *Ludzka starość. Wybrane zagadnienia gerontologii społecznej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 71–79.
- Jówko E., Bocian-Waszkiewicz B., Zacharuk T., Sobczak S. (2021), *Zmierzch życia ludzkiego. Studium Pedagogiczne*, Siedlce: Wydawnictwo UPH w Siedlcach.
- Palmore E.B. (1990), *Ageism: Negative and Positive*. New York: Springer Publishing Company, s. 4.
- Rasińska R., Nowakowa I. (2015), *Studenci wobec własnej starości*, w: Brudek P., Steuden S., Januszewska I., Gamrowska A. (red.), *Oblicza starości we współczesnym świecie*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 153–164.
- Sobczak S., Jówko E., Bocian-Waszkiewicz B., Zacharuk T. (2021), *Potencjał seniorów. Studium pedagogiczne*, Siedlce: Wydawnictwo UPH w Siedlcach.
- Szukalski P. (2009), *Ageizm – przejawy indywidualne i instytucjonalne*, s. 62, <https://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/5436/Cz%C5%82owiek%20-%20Szukalski.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (data dostępu: 22.02.2021).

- Woynarowska B., Kowalewska A., Komosińska K. (2010), *Biomedyczne podstawy kształcenia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 110–115.
- Zacharuk T., Jówko E. (red.) (2020), *Senectitude-youth. Faces of Social Inclusion*, Siedlce: Wydawnictwo UPH w Siedlcach.
- Zacharuk T., Sobczak S., Jówko E., Bocian-Waszkiewicz B. (2021), *Aktywność osób starszych. Studium pedagogiczne*, Siedlce: Wydawnictwo UPH w Siedlcach.

STRESZCZENIE

Artykuł jest poświęcony postrzeganiu starości i ludzi starych, przez młodzież w wieku 17–19 lat. Autorka prezentuje badania pilotażowe w grupie 129 uczniów szkół średnich. Z przeprowadzonych badań wylania się pozytywny wizerunek osoby starszej. Młodzież określiła m.in. cechy seniorów i emocje i uczucia wobec tej grupy społecznej i prezentowane wobec osób starszych zachowania. W konkluzji autorka podkreśla, jak ważne znaczenie w niwelowaniu negatywnych stereotypów i promowaniu pozytywnych postaw wobec starości mają system wychowania w rodzinie, edukacja i media.

SŁOWA KLUCZOWE: starość, postawy wobec starości, wykluczenie społeczne osób starszych, ageizm

SUMMARY

The article is devoted to the perception of old age and old people by young people aged 17–19. The author presents a pilot study in a group of 129 high school students. The conducted research shows a positive image of an elderly person. Among other things, the youth defined the features of seniors, emotions and feelings towards this social group and behaviors presented towards the elderly. In conclusion, the author emphasizes the importance of the family upbringing system, education and the media in eliminating negative stereotypes and promoting positive attitudes towards old age.

KEYWORDS: old age, attitudes towards old age, social exclusion of elderly people, ageism

EWA JÓWKO – Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 19.04.2021

Daty recenzji / Revised: 27.05.2021; 17.07.2021

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.01.2022

GRZEGORZ KIEDROWICZ¹

ORCID 0000-0001-5455-7013

KATARZYNA ZIĘBAKOWSKA-CECOT

ORCID 0000-0002-1414-3630

Proces uspołeczniania adolescentów w okresie pandemii jako determinant skutecznej edukacji zdalnej – wyzwanie pokolenia iGen²

The Process of Adolescents' Socialisation in Time of the Pandemic as a Determinant for Successful Distance Education – iGen Generation Challenge

DOI 10.25951/4803

Wprowadzenie

Współczesne społeczeństwa cechuje duże zróżnicowanie w odniesieniu do postaw, poglądów, reagowania na bieżące sytuacje. Można powiedzieć, że poszczególne generacje mają ze sobą mało wspólnych punktów. Wpłynęły na to niewątpliwie nie tylko przemiany gospodarcze, lecz w dużym stopniu uwarunkowania społeczne. Transformacje społeczeństw z agrarnego poprzez industrialne do informacyjnego spowodowały nie tylko zmiany w kształceniu, następnie zatrudnieniu, lecz także zmiany w mentalności, w relacjach międzyludzkich. To wszystko powinno wpływać w decydujący sposób na działanie obecnego systemu edukacji.

Wielu współczesnych pedagogów uważa, że definitywnie kończy się era szkoły tradycyjnej. Większość ekspertów już nie zastanawia się, czy tak się stanie, ale raczej, jakie formy i treści kształcenia mają jeszcze szansę przetrwać w nowej „szkole jutra”. Wiedza może stać się bezużyteczna, jeśli nie idzie w parze z rozwojem kompetencji. Celem powinno być takie wspieranie, prowadzenie uczniów, aby sami potrafili odpowiedzieć na kluczowe dla nich pytania, aby zdobywanie wiedzy łączyć z kształto-

¹ Autor korespondencyjny.

² Praca powstała ze środków na badania statutowe nt. „Transformacje społeczeństwa informacyjnego – szanse i zagrożenia w wymiarze pedagogicznym, psychologicznym i społecznym”.

waniem charakteru, umiejętnością działania i zdolnością do meta-uczenia się tj. uczenia się tego, jak się uczyć (Burow 2019, s. 7).

Olaf-Axel Burow uważa, że edukacja szkolna musi zmienić się z masowej na spersonalizowaną (Burow 2019, s. 8). Można tu zauważyć pewną analogię do aplikacji w świecie internetu. Początkowo większość oprogramowania nie różnicowała swoich funkcji i możliwości, biorąc pod uwagę, kto będzie odbiorcą tych treści. Podobnie wyglądała sytuacja klasycznych mediów masowych. Obecnie każda aplikacja (zwłaszcza portale społecznościowe) pozyskuje dane swojego odbiorcy, tak aby jak najlepiej spersonalizować dla niego przekazywane treści. Wynika stąd potrzeba, aby również system szkolny stał się zindywidualizowany, refleksyjny, krytyczny, zorientowany na potrzeby i potencjał jednostki. Oznaczać to może odejście od dotychczasowych miejsc uczenia się, tym samym od systemu klasowo-lekcyjnego, i propozycję czegoś nowego, gdzie oczywiście wykorzystywane będą najnowsze możliwości technologii informacyjnej, bliskie nowemu pokoleniu i akceptowane przez nie.

Pandemia koronawirusa, która od początku 2020 r. zdeorganizowała życie społeczne, wymusiła diametralne zmiany w wielu sferach życia. Szkolnictwo na wszystkich szczeblach zostało zobowiązane w trybie pilnym do zmiany formy zajęć ze stacjonarnej na zdalną. O ile zadanie to wydawało się realne w odniesieniu do młodzieży szkolnej i studentów, o tyle zdalne nauczanie i wychowanie dzieci przedszkolnych i w młodszym wieku szkolnym wywołało zrozumiałe opory, zarówno w środowisku nauczycielskim, rodziców, jak i wśród niektórych grup dzieci. Wraz z ogłoszeniem pandemii wirusa SARS-CoV-2 szkolnictwo przeszło na nauczanie zdalne, wymagając od dzieci i młodzieży „przeskakiwania” z jednej wideokonferencji na drugą, często po pięć–siedem godzin dziennie. Wiele szkół wymaga od niedojrzałych uczniów tego, co byłoby wyzwaniem nawet dla niektórych dorosłych.

Wraz z przeobrażeniami systemu edukacji powstaje wiele pytań, m.in. na ile współczesne pokolenie nastoletnich uczniów jest gotowe do podjęcia tak odpowiedzialnej roli, jaką jest zarządzanie swoim czasem i nabywanymi wiadomościami, umiejętnościami, by w formie zdalnej móc nie tylko się kształcić, ale przede wszystkich dojrzewać społecznie jako świadomy obywatel.

Pokolenie iGen na tle wcześniejszych generacji

Porównując pokolenia ostatnich kilku dziesięcioleci, warto szczególnie przyrzeć się uwarunkowaniom procesu adolescencji – kluczowemu okresowi w antropogenezie. Należy przypomnieć, że jest to ważny okres zmian w życiu czło-

wieka: od 12.–13. do 20.–21. roku życia w sferach: fizycznej, osobowościowej, społecznej i emocjonalnej (Sumiła 2006, s. 7). Istotną rolę w dojrzewaniu młodzieży odgrywają rodzice, wychowawcy i rówieśnicy, czyli swoista społeczność, w której jednostka ma szansę na socjalizację, kształtowanie tożsamości i samorozwój. Szukając własnej tożsamości, nastolatek może ponieść porażkę wywołaną trudnościami w szkole, niepowodzeniami w kontaktach z rówieśnikami, brakiem wsparcia rodziny (Schaffer 2006, s. 343–344). Jednak każdy młody człowiek powinien móc zmierzyć się z trudnościami okresu dojrzewania, by poprzez próby i błędy dotrzeć do prawdziwego własnego Ja.

W procesie dojrzewania niezwykle ważny jest rozwój społeczny, ponieważ włącza nastolatka do świata dorosłych. Zrozumienie własnego Ja rodzi u dziecka poczucie odrębności, co dzieje się głównie w kontakcie z rówieśnikami poprzez naukę działania zespołowego czy rywalizację o status społeczny. Grupy koleżeńskie wpływają zatem korzystnie na życie człowieka, ponieważ dzięki akceptacji grupy adolescent może łatwiej zaakceptować siebie (Bakiera 2009, s. 97).

Z uwagi na różne czynniki determinujące przebieg okresu dorastania można mówić o różnicach pokoleniowych, które jako zjawisko od połowy XX w. jest przedmiotem zainteresowania badaczy społecznych. Pierwszą wyodrębnioną grupą były dzieci powojennego wyżu demograficznego (*baby boomers*), dzisiejsza generacja przechodząca w wiek emerytalny (60+ i 70+). Z kolei pokolenie X (osoby urodzone 40–60 lat temu) doświadczyło ogromnego rozwoju mediów klasycznych: radia, prasy, telewizji i do mediów współczesnych ma relatywnie mniejsze zaufanie (Kornaszewska-Polak 2012, s. 103). Dla następnej generacji, tj. ludzi obecnie w wieku 25–40 lat, oprócz określenia Y przyjęto miano milenialsów, ponieważ wchodziło w okres adolescencji na przełomie tysiącleci. Różnice międzypokoleniowe ujawniają się zazwyczaj nieco później i być może z czasem granice tych generacji mogą się przesunąć.

Badaniami nad różnicami międzypokoleniowymi zajmuje się od lat m.in. Jean M. Twenge, amerykańska psycholog, która zauważyła, że ok. 2012 r. nastąpiły istotne zmiany w zachowaniach i w stanach emocjonalnych nastolatków. Skojarzyła te zmiany z faktem, że w tym czasie większość Amerykanów zaczęła korzystać z urządzeń mobilnych (głównie iPhone'ów i iPadów), a co za tym idzie, uzyskała nieograniczony i ciągły dostęp do internetu (Twenge 2019, s. 12). Dostęp do sieci uzyskali nie tylko dorośli Amerykanie, lecz także uczniowie szkół średnich. Zatem można przyjąć, że do tego nowego pokolenia należy zaliczyć tych, którzy urodzili się po 1995 r. Innym ciekawym skojarzeniem jest

zmiana w dostępie do Facebooka dla młodych ludzi powyżej 13. roku życia, co nastąpiło w 2006 r. Można więc przyjąć, że to pokolenie w wieku nastoletnim dysponowało smartfonem, który umożliwiał temu pokoleniu stały dostęp do internetu, a także dawał możliwość korzystania z portali społecznościowych, łącznie z najpopularniejszym Facebookiem. Nazwanie najmłodszego pokolenia określeniem „iGen” jest zatem propozycją bardzo prostą, jednocześnie zwięzłą i na swój sposób neutralną. Jean M. Twenge użyła tego pojęcia już w 2006 r. w książce *Generation me*, a w 2010 r. utworzyła firmę konsultingową o nazwie *iGen Consulting* (Twenge 2019, s. 16). Określenie to zostało zaproponowane następnie w 2012 r. przez Matta Carmichaela, dyrektora działu strategii informacyjnej „Advertising Age” w rozmowie dla „USA Today”: „Uważamy, że taka nazwa najlepiej pasuje do tego pokolenia i że pozwoli je najlepiej zrozumieć” (Horowitz 2012).

W literaturze można znaleźć próby zastosowania innych nazw, uosabiających cechy typowe dla tej kohorty wiekowej. Michael McQueen w książce *Pokolenie Y. Współistnienie czy współdziałanie. Nowe zasady komunikacji międzypokoleniowej* podał wstępną charakterystykę pokolenia urodzonego w późnych latach dziewięćdziesiątych XX w., nazywając je „pokoleniem Z”, przez analogię do generacji X i Y. Amerykańscy historycy William Strauss i Neil Howe za namową internautów użyli określenia „Homeland Generation” – pokolenie osób „siedzących w domu, w ojczyźnie” z różnych powodów, m.in. z powodu poczucia zagrożenia. Z kolei Międzynarodowy Instytut Badawczy w Quebec City w Kanadzie, przygotowując raport z badań na temat wpływu powszechności technologii cyfrowych na osoby urodzone po roku 1995, nazwał te osoby „generacją C” (od angielskich słów: *connect, communicate, change*) (Janusz-Lorkowska 2019, s. 144–145).

O ile pokolenia zmieniały się wcześniej co 20–25 lat, o tyle obecnie ta rozpiętość pokoleń kurczy się do ok. 15 lat. Od początku XXI w. polscy badacze zwracali „uwagę na obserwowane w dzisiejszych czasach zjawisko tzw. przesunięcia socjalizacyjnego, polegające na bardzo wczesnym wychodzeniu młodego pokolenia spod wpływów rodziny, szkoły i Kościoła na rzecz mediów elektronicznych i grup rówieśniczych, które przejmują rolę głównego źródła socjalizacji” (Ćwirynkało, Żyta 2013, s. 90).

W związku z tym należy przypuszczać, że wkrótce ujawni się kolejna generacja. Australijscy badacze Mark McCrindle i Emily Wolfinger, w książce *The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations*, zapowiadali, że po 2010 r. rozpocznie się nowe pokolenie i będzie to generacja Alpha, która będzie intensywnie doświadczać nowego systemu edukacji opartego na iPadach

i e-learningu (Janusz-Lorkowska 2019, s. 145). Parafrazując słowa autora książki *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era* (Floridi 2015), najmłodszą kohortę wiekową społeczeństwa będzie można nazwać „generacją onlife”, co jasno ukazał czas lockdownu w wielu krajach w okresie ogłoszenia pandemii choroby COVID-2019. Młode pokolenie zaciera granice między byciem online i offline, a z uwagi na edukację i pracę zdalną – nawet granicę między szkołą a domem, miejscem pracy a rodziną.

Identyfikacja pokolenia iGen

Cyberprzestrzeń, mimo obfitości usług i serwisów społecznościowych pozornie obiecujących dziesiątki doznań społecznych, przez wielu badaczy postrzegana jest jako źródło alienacji, izolacji społecznej młodych jednostek. Swoista samotność młodych ludzi, niemająca odpowiednika w doświadczeniu poprzednich pokoleń, uznawana jest za najpoważniejsze zagrożenie współczesnej socjalizacji w zmediatyzowanej rzeczywistości (Dobrołowicz 2014, s. 149). Pewne przesłanki tego zjawiska były zauważalne już kilka lat temu w Ameryce, jeszcze przed pandemią.

W Stanach Zjednoczonych od ponad pół wieku prowadzone są reprezentatywne badania socjologiczne z udziałem 11 milionów Amerykanów. Na podstawie tych gromadzonych systematycznie danych J.M. Twenge wyróżniła dziesięć istotnych trendów kształtujących generację iGen. Przedstawiają się one następująco:

- niedojrzałość (obecni nastolatki wydłużają swój wiek dziecięcy w porównaniu z poprzednikami);
- aktywność w internecie (ile czasu są w sieci i kosztem jakich innych czynności);
- wirtualność (mniej kontaktów osobistych na rzecz wirtualnych);
- niepokój (więcej problemów psychicznych);
- laicyzacja (utrata religijności większa niż w poprzednich pokoleniach);
- odizolowanie (zwracanie uwagi na własne bezpieczeństwo kosztem zaangażowania obywatelskiego);
- niepewność dochodów (inne podejście do pracy, nacechowane niepewnością);
- życie bez ograniczeń (otwartość wobec seksu, związków i rodzicielstwa);
- inkluzyjność (akceptacja, równość i wolność słowa);
- niezależność (dotyczy poglądów politycznych) (Twenge 2019, s. 11).

Powyższe trendy stały się podstawą gruntownych badań i analiz. Obserwując te tendencje, można prognozować, jak będzie wyglądało społeczeństwo w przyszłości. Co prawda badanie dotyczy nastolatków i w wieku późniejszym ich poglądy będą ewoluowały, ale niektóre priorytety zostaną zapewne utrzymane.

Pokolenie iGen a edukacja

Klasyczna szkoła, czy to w ujęciu herbartowskim, typowym jeszcze nie tak dawno w systemie europejskim, czy też w ujęciu deweyowskim, bardziej odpowiadającym systemowi amerykańskiemu, odchodzi w przeszłość. System szkolny oparty na masowości musi dostosować się do indywidualnych cech ucznia czy studenta. Pewne takie cechy posiada system szkolny funkcjonujący w Stanach Zjednoczonych, gdzie przynajmniej na poziomie szkoły średniej (*high school*) nie ma pojęcia „klasy” jako stałego zespołu uczniów. Każdy uczeń zapisuje się według własnego wyboru na interesujące go zajęcia, według przygotowanego zestawu przedmiotów z różnych dziedzin nauki, tak aby spełnić określone kryteria kombinacji tych przedmiotów, jak i sumarycznej liczby punktów, które należy uzyskać, aby zaliczyć określony etap edukacji. Podobny system, ale na poziomie szkoły wyższej, wprowadziła po transformacji ustrojowej Szkoła Główna Handlowa w Warszawie. Namiastką takiej organizacji są grupy przedmiotów do wyboru stosowane na wszystkich wyższych uczelniach w Polsce.

Zatem indywidualizacja nauczania jest procesem rozpoczętym i niekiedy tylko problemy organizacyjne, a także coraz mniejsze roczniki uczniów i studentów (niż demograficzny) utrudniają szybsze zmiany w tym zakresie. Sytuacja pandemii, z jaką mamy do czynienia w Europie od początku 2020 r., umożliwia jednak szybsze zmiany w tym zakresie. Okazuje się, że wiele lat wcześniej zostały określone podstawy teoretyczne uczenia się zdalnego w dobie pandemii, które teraz mogą i powinny być na nowo odkrywane. Kiedy były formułowane nikomu do głowy nie przyszło, że będą one stosowane w sytuacji, kiedy to zdalna komunikacja będzie jedyną dostępną na linii nauczyciel – uczeń.

Na początku dla wielu nauczycieli zaskakujący mógł być model relacji online z uczniami. Przede wszystkim relacje te polegały na wzajemnym uczeniu się od siebie. Chodziło tu nie tylko o problemy techniczne, lecz także kwestie

przyswajania wiadomości i ich rozumienie. Pomocne tu stały się zasady konstruktywistycznego uczenia się:

1. „1. Uczenie się jest aktywnym procesem, w którym znaczenia, indywidualną wiedzę uczeń buduje na podstawie własnego doświadczenia i osobistej percepcji.
2. Uczeń sprawuje kontrolę nad własnym uczeniem się i konstruowaniem znaczeń.
3. Uczeń bierze odpowiedzialność za swoją edukację. Wiedza jest odkrywana, konstruowana i rekonstruowana przez ucznia” (Śliwerski 2020).

W takim uczeniu rola nauczyciela to raczej rola przewodnika i doradcy, a nie podstawowego źródła wiedzy (Ziębakowska-Cecot 2018, s. 126). Do tej wiedzy w tym systemie, też w warunkach izolacji wymuszonych pandemią, uczniowie muszą docierać sami, korzystając z podręczników, źródeł internetowych i innych, także z serwisów społecznościowych. Ważne jest jednak, aby uzyskaną wiedzę można było poddać weryfikacji z wielu, najlepiej różnych źródeł.

Funkcjonowanie szkoły w okresie pandemii

Zdaniem autorów, polska szkoła na początku 2020 r. nie była przygotowana na nadejście pandemii koronawirusa. Nie były na to przygotowane również władze państwowe i resortowe, a także gospodarka, usługi i służba zdrowia. Ten problem wystąpił w mniejszym lub większym stopniu we wszystkich krajach świata. Działania były najczęściej spóźnione i nastawione bardziej na przeczekanie problemu niż na jego rozwiązanie. Kiedy w połowie marca w Polsce zostały zamknięte szkoły, nie było konkretnych decyzji, jak mają one dalej funkcjonować. Po dwóch tygodniach, od 30 marca 2020 r., telewizja publiczna zaczęła emitować programy szkolne (lekcje prowadzone przez nauczycieli, bez lub z udziałem grupki dzieci). Odbiór tych programów to mieszanka pozytywnych opinii oraz częściej druzgocących, negatywnych komentarzy, często hejtujących prowadzących nauczycieli. Trudno się temu dziwić. Władze oświatowe miały raczej obraz zdalnego nauczania, charakterystycznego dla XX-wiecznej Australii, gdzie funkcjonowało nauczanie na dystans z wykorzystaniem radia i telewizji. Zapomniano, że w dobie powszechnego internetu przekaz jednokierunkowy jest mało efektywny. Z czasem wielu polskich nauczycieli przestało się na przekaz interaktywny wykorzystując do tego nie tylko „tradycyjny” dziennik elektroniczny (np. Librus), ale również takie programy, jak Microsoft

Teams, Google Classroom, Zoom, Messenger, Hangouts, Dzwonek.pl, Khan Academy.

Niestety, oficjalne władze resortu edukacji raczej nie badają wnikliwie, jak to zdalne nauczanie w dobie pandemii wygląda. Jedynym źródłem informacji dla ministerstwa są pytania wysyłane do kuratorów, którzy następnie przesyłają je podległym im dyrektorom placówek z prośbą o wypełnienie ankiet. Zatem jest to informacja nieweryfikowana, oparta na założeniu, że respondenci uczciwie odpowiedzą na poruszane kwestie. Najczęściej jest to zawołowana forma kontroli, czy to zdalne nauczanie w ogóle się odbywa. Nikt nie zastanawia się nad pomiarem efektywności takiego nauczania.

Inną kwestią są odczucia wszystkich podmiotów biorących udział w zdalnym nauczaniu, tj. uczniów, nauczycieli i rodziców. Wielu ekspertów uważa, że ważniejszy od realizacji podstawy programowej jest dobrostan psychiczny uczniów. Taka jest opinia zawarta w ekspertyzie UNESCO „Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic”, opublikowanej w marcu 2020 r., tj. w początkowej fazie pandemii (Doucet i in. 2020). Zdaniem zespołu badawczego Armanda Douceta, zarówno nauczyciele, jak i rodzice powinni w pierwszej kolejności zatroszczyć się o podstawowe potrzeby swoich uczniów, a dopiero w dalszej kolejności zmotywować ich do uczenia się w celu zaspokojenia wyższych potrzeb (uznanie, szacunek, samorealizacja), co treściwie wyrażono w tezie „Maslow przez Bloomem”.

W Polsce po paru miesiącach funkcjonowania szkół w formie zdalnej pojawiły się pierwsze próby diagnozy takiej sytuacji. Firma Librus, działająca na rynku edukacyjnym, dwukrotnie sondowała w 2020 r. opinie rodziców na temat zdalnego nauczania ich dzieci. Na uwagę zasługuje duża próba badawcza, gdzie blisko 21 tys. rodziców wyraziło swoje opinie. Generalnie przeważały opinie o problemach z współdzieleniem sprzętu w rodzinach, koniecznością wspierania dzieci, a także tym, że nauczyciele prawie wyłącznie stosują metody podawcze, a niewielu z nich prowadziło faktycznie zajęcia online. Drugie badanie tej firmy, przeprowadzone pod koniec maja, którego wyniki opublikowano w czerwcu 2020 r., objęło grupę ponad 18 tys. rodziców. Raport pokazał pewne pozytywne tendencje: zwiększenie dostępności sprzętu, a także lekcji prowadzonych w trybie online (Librus 2020). Należy jednak pamiętać, że jest to opinia wyłącznie opiekunów uczniów tych szkół, które już wcześniej rozpoczęły proces digitalizacji procesu kształcenia poprzez wprowadzenie dziennika elektronicznego (co nadal w XXI w. nie jest powszechną praktyką szkół polskich).

Funkcjonowanie szkoły w okresie pandemii jest też przedmiotem zainteresowania wielu środowisk uczelnianych. Odbywają się na ten temat konferencje, w niektórych uczelniach prowadzone są lokalne i ogólnopolskie badania (m.in. na Uniwersytecie Warszawskim (Plebańska i in. 2020), Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie). Dużym zaangażowaniem w tym temacie wykazują się także organizacje pozarządowe, np. Fundacja Dbam o Mój Zasięg, której wkład w badania ogólnopolskie zaowocował raportem pt. „Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami” (Ptaszek i in. 2020), czy Centrum Cyfrowe, które opublikowało raport pt. „Edukacja zdalna w czasie pandemii” (Buchner, Wierzbicka 2020). Na uwagę zasługuje także fakt, że podobne działania diagnostyczne podjęły niektóre samorządy i dyrektorzy placówek edukacyjnych celem zoptymalizowania swojej polityki oświatowej do warunków edukacji zdalnej lub hybrydowej (m.in. miasto Konin wraz z zespołem Szkoły Naszych Marzeń w VI 2020 r. zbadało opinie uczniów, nauczycieli i rodziców nt. edukacji zdalnej).

Efektom przeprowadzonych badań jest opracowanie rekomendacji, które powinny być uwzględnione w planowaniu rozwiązań dla oświaty w zakresie nie tylko zdalnej edukacji, ale ogólnie edukacji wspieranej TIK. Wysiłek badaczy i respondentów nie będzie zmarnowany, jeśli instytucje rządowe i samorządowe potraktują te inicjatywy jako głos doradczy, a nie negatywny komentarz do zaistniałej nagle sytuacji społecznej.

Charakterystyka postmilenialsów na przykładzie badań uczniów radomskich szkół ponadpodstawowych

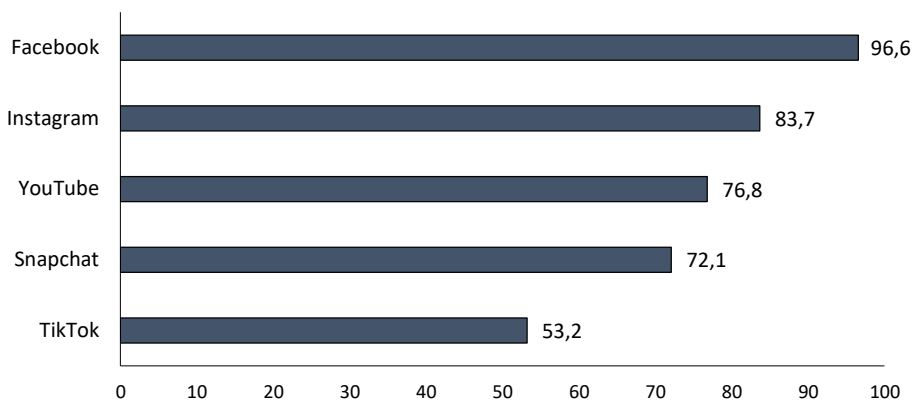
Ukazanie się książki J.M. Twenge na temat pokolenia iGen (ang. *post-millennials*) stało się inspiracją do wykonania sondażowych badań w latach 2018 i 2019 dotyczących tej generacji w mieście Radomiu i okolicach (Kiedrowicz 2018, 2019). W pierwszym badaniu metodą sondażu diagnostycznego przebadano ponad 100-osobową grupę studentów I roku z różnych kierunków studiów (pedagogika, wychowanie fizyczne, informatyka). Warunek pierwszy podstawowy polegał na tym, że wszyscy badani musieli urodzić się po 1995 r. W ten sposób dokonano oceny poglądów najstarszej grupy z pokolenia iGen. W kolejnym badaniu zasięgnięto opinii blisko 100-osobowej grupy uczniów VI Liceum Ogólnokształcącego w Radomiu. Była to grupa jednolita wiekowo, prawie wszyscy oprócz jednej osoby to młodzież urodzona

w 2001 r. Można więc powiedzieć, że to środkowa część pokolenia iGen. Zarówno pierwsze, jak i drugie badanie (2018–2019) odbywało się przed wybuchem pandemii koronawirusa.

Wydaje się, że sytuacja w Polsce od marca 2020 r. jest odmienna. Zarówno młodzież szkolna, jak i studenci odbywali naukę przede wszystkim w trybie zdalnym, na co wpływ miały różnorodne uwarunkowania techniczne oraz społeczne (m.in. wytyczne sanitarne ograniczające możliwość przemieszczania się Polaków i kontaktów społecznych, nakazujące zasłanianie ust, co wpływa na jakość komunikacji pozawerbalnej). Zatem zasadna jest próba podjęcia takiej diagnozy, której celem będzie zbadanie postaw postmilenialsów, tzw. pokolenia iGen, wobec nauczania zdalnego w czasie pandemii. Zakładało ono przeprowadzenie ankiety wśród uczniów szkół średnich regionu radomskiego, by określić, w jakiej mierze przebieg procesu adolescencji w okresie pandemii determinuje skuteczność edukacji zdalnej. Zmiennymi niezależnymi będą m.in. współpraca i wzajemne relacje mające kluczowe znaczenie w kształceniu współczesnych nastolatków.

Sondaż diagnostyczny techniką ankiety przeprowadzono na przełomie lutego/marca 2021 r., niemal pięć miesięcy od ponownego zawieszenia zajęć stacjonarnych na rzecz edukacji zdalnej (od ok. połowy października 2020 r.). Z uwagi na ograniczenia sanitarne kwestionariusz udostępniono uczniom w wersji elektronicznej. Po wstępnej selekcji do analizy wybrano odpowiedzi 233 respondentów. Grupę badanych stanowiły 153 kobiety i 80 mężczyzn w wieku 15–20 lat (12,0% w wieku 15–16 lat, 15,5% w wieku 17–18 lat, 72,5% w wieku 19–20 lat). Zdecydowaną większość stanowili uczniowie i uczennice liceów ogólnokształcących (97,0%). Pod względem miejsca zamieszkania nieco ponad połowa badanych mieszka w Radomiu (52,4%), 11,6% w mieście liczącym poniżej 200 tys. mieszkańców, a 36,1% na wsi. Grupa nie była zróżnicowana statystycznie, ponieważ niemal połowę (111 osób) stanowiły uczennice liceów ogólnokształcących w wieku 19 lat (z czego 58 to radomianki), jednak z uwagi na liczebność badanych można założyć, że uzyskane odpowiedzi są „głosem pokolenia iGen czasów pandemii”.

Badana grupa wiekowa bywa często określana mianem „dzieci Internetu”, w związku z tym poproszono w ankiecie o wymienienie serwisów społecznościowych, w których uczniowie mają aktywne konta. Najczęściej wymieniano pięć serwisów: Facebook, Instagram, YouTube, TikTok, Snapchat, choć pojawiały się też inne (np. Twitter, Vkontakte, Discord, Pinterest). Popularność tych usług społecznościowych obrazują dane przedstawione w tabeli 1 i na rysunku 1, a co warto podkreślić, nie było ucznia, który z takich serwisów nie korzysta.



Rysunek 1. Popularność wybranych serwisów społecznościowych (N = 233 uczniów)

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Intensywność korzystania z internetu, w tym z serwisów społecznościowych, nie oznacza braku zainteresowania kontaktami z rówieśnikami w świecie rzeczywistym (tabela 2). Zdecydowana większość badanych (80,3%) deklaruje, że preferuje je nawet od kontaktowania się w sposób wirtualny. Jednak intensywność aktywności nastolatków w cyberprzestrzeni nie idzie w parze z ich dobrostanem psychicznym (tabela 3), ponieważ nie przekłada się to na jakość kontaktów społecznych kluczowych w rozwoju jednostki, niezbędnych do jej socjalizacji.

Tabela 1. Korzystanie z serwisów społecznościowych wśród badanych (N = 233 uczniów)

Liczba kont na pięciu najpopularniejszych serwisach społ.	N	%
5	85	36,5
4	61	26,2
3	53	22,7
2	29	12,4
1	5	2,1
0	0	0,0
Razem	233	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Tabela 2. Kontakty rówieśnicze a aktywność w mediach społecznościowych (N = 233 uczniów)

Jakie kontakty preferujesz z rówieśnikami?	Liczba kont na 5 najpopularniejszych serwisach społ.					Razem	%
	1	2	3	4	5		
Bardziej „w realu”	5	19	42	47	74	187	80,3

Bardziej w sieci	0	2	3	1	0	6	2,6
Obojętnie, „w realu” lub w sieci	0	8	8	13	11	40	17,2
Razem	5	29	53	61	85	233	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Tabela 3. Dobrostan psychiczny nastolatków a aktywność w mediach społecznościowych (N = 233 uczniów)

Odczuwane problemy psychiczne, załamania	Liczba kont na 5 najpopularniejszych serwisach społ.					Razem	%
	1	2	3	4	5		
Nie	3	16	19	20	22	80	34,3
Tak, ale nie diagnozuję tego	2	9	25	30	47	113	48,5
Tak, konsultowałem to u specjalisty	0	4	9	11	16	40	17,2
Razem	5	29	53	61	85	233	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Adolescenci wobec edukacji zdalnej

Kwestionariusz ankiety zawierał pytania dotyczące wad i zalet edukacji zdalnej. Pytania miały otwartą formę, dlatego można założyć, że odpowiedzi uczniów są wyłącznie wynikiem ich przemyśleń i osobistych doświadczeń, a nie sugestii zawartych w kafeterii przygotowanej przez autorów badania.

Zdecydowana większość uczniów (221 osób, 94,8% badanych) dostrzega wady edukacji zdalnej (tabela 4), z czego najboleśniej odczuwany jest brak kontaktów interpersonalnych, zarówno z rówieśnikami, jak i z nauczycielami (37,8% respondentów). Uczniowie wskazywali także, że forma zdalnego kształcenia ogranicza możliwości pracy zespołowej i korzystania z takich metod i środków, które gwarantują wysoką efektywność uczenia się (15,9%). Niektórzy uczniowie precyzowali, że stan izolacji społecznej wzmagają ich poczucie samotności, odosobnienia, co przyczynia się do zmęczenia psychicznego, depresji, stresu („Izolacja źle wpływa na nasze samopoczucie i kontakty”³). Wsparcie

³ Wypowiedzi uczniów przytoczono z zachowaniem oryginalnej pisowni, skorygowano jedynie brak polskich znaków diakrytycznych.

psychiczne, które miały zagwarantować programy ministerialne, uznają za „tylko teoretyczne”.

Niektóre wypowiedzi uczniów były bardzo obszerne, wskazywały na całe spektrum wad edukacji zdalnej („chroniczne zmęczenie, brak różnorodności, problemy psychiczne, izolacja i samotność, bóle pleców i mięśni, zamykanie się w sobie, nie dostrzeganie problemów rówieśników, ponieważ nie widzimy ich na żywo, niezauważalny upływ czasu”), gdzie element ograniczonych kontaktów społecznych prowadzi wręcz do osłabienia empatii, wrażliwości społecznej adolescentów.

Tabela 4. Wady edukacji zdalnej w opinii ankietowanych (N = 233 uczniów)

Wady	N	%
Brak kontaktów interpersonalnych (z rówieśnikami, z nauczycielem)	83	35,6
Zbyt długi czas przed „ekranem”, problemy zdrowotne (nadwyrężenie wzroku, bóle kręgosłupa, głowy), zmęczenie fizyczne	57	24,5
Brak lub mniejsza motywacja do nauki	45	19,3
Trudności z koncentracją na lekcjach, z przyswajaniem wiedzy	37	15,9
Metody / środki niewspierające zrozumienia / zapamiętywania wiadomości / umiejętności (np. brak pracy zespołowej)	32	13,7
Problemy techniczne (po stronie uczniów i nauczycieli)	30	12,9
Problemy z samoorganizacją i systematycznością w nauce	19	8,2
Brak aktywności fizycznej, przebywania poza domem	14	6,0
Sprawdziany w utrudnionej formie, ograniczającej potencjalne oszukiwanie	8	3,4
Samotność, odosobnienie, izolacja	8	3,4
Depresja, zmęczenie psychiczne, stres	7	3,0
Trudne warunki w domu (np. remont, kłótnie)	6	2,6
Nuda	3	1,3
Możliwość oszukiwania na lekcji (logowanie urządzeń bez aktywności uczniów, ściąganie na sprawdzianach)	2	0,9

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Z drugiej strony, szukając zalet zaistniałej sytuacji, 202 uczniów wskazało na wiele pozytywnych jej aspektów (tabela 5). Jednak jak trafnie niektórzy zauważyli, zalety dotyczą głównie większej możliwości zarządzania czasem własnym (na naukę lub inne zajęcia) niż nowych środków czy metod zwiększających efektywność uczenia się („[Zalety] samej edukacji żadnych, plusy są

w organizacji dnia, np. nie traci się czasu na dojazd do szkoły”). Zaletą wydaje się zatem możliwość samoorganizacji planu dnia i aktywności na wybranych zajęciach („Można się skupić na ważniejszych dla nas przedmiotach”, „uczę się tego co mnie interesuje, i co przyda mi się w dorosłym życiu”). 31 uczniów (13,3% badanych) stwierdziło brak takich zalet, czasem oceniając warunki nauki bardzo dosadnie („Według mnie nie ma to żadnych plusów. Jest to idiotyzm”).

Pojedyncze osoby przyznały, że cieszy je brak konieczności spotykania członków ich zespołów klasowych, ponieważ nie czują z nimi więzi, nie są zintegrowani („Nie muszę wychodzić z domu i widywać się z ludźmi (...), nie czuję się samotna tak jak w szkole”). 18 osób wskazało także ogólnie, że edukacja realizowana poza murami szkoły nie wywołuje tyle stresu („Szkoła nie powoduje już panicznego strachu i ciągłego stresu, który jest wyniszczający”, „Nie muszę się konfrontować z nauczycielami”), dzięki czemu uczniowie mają lepsze samopoczucie, motywację do rozwijania własnych zainteresowań.

Tabela 5. Zalety edukacji zdalnej w opinii ankietowanych (N = 233 uczniów)

Zalety	N	%
Więcej czasu wolnego (np. sen, dojazdy)	128	54,9
Możliwość uczenia się samemu według potrzeb i zainteresowań (np. do matury)	39	16,7
Brak konieczności angażowania w mniej ważne przedmioty	28	12,0
Mniej stresu, zdrowie psychiczne w lepszym stanie, dobre samopoczucie	18	7,7
Można nic nie robić, można ściągać, mniej skupiać się na lekcjach, łatwiej dostać dobre oceny	17	7,3
Przebywanie w domu	9	3,9
Możliwość rozwijania zainteresowań poza szkołą	6	2,6
Posiłki	5	2,1
Brak kontaktów z klasą, przykładania wagi do wyglądu	4	1,7
Wykorzystywanie cyfrowych zasobów do nauki	2	0,9
Mniej nieobecności na lekcjach	1	0,4
Zaoszczędzenie pieniędzy za dojazdy i jedzenie	1	0,4

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Od lat oczywistym warunkiem gwarantującym skuteczność procesu kształcenia jest dobrostan zarówno uczniów, jak i nauczycieli. W niektórych nurtach pedagogicznych, np. koncepcji Marii Montessori, wręcz położony jest nacisk

na zrozumienie wagi poczucia szczęścia, spełnienia jako klucza do sukcesu edukacyjnego. Z tego powodu w ankiecie zadano uczniom pytanie o ich samopoczucie: czy mieli jakieś problemy psychiczne, załamania? Aż 153 osoby (65,7%) odpowiedziało pozytywnie, z czego 40 respondentów konsultowało swój stan z lekarzem lub psychologiem (tabela 6).

Tabela 6. Pogorszenie zdrowia psychicznego wśród adolescentów (N = 233 uczniów)

Wiek	Liczebność danej grupy wiekowej			Tak, zauważono pogorszenie zdrowia psychicznego		Tak, ale bez diagnozowania u specjalisty		Tak, konsultowano to ze specjalistą	
	N	N	%	N	%	N	%		
15	6	5	83,3	4	66,7	1	16,7		
16	22	14	63,6	10	45,5	4	18,2		
17	27	19	70,4	13	48,1	6	22,2		
18	9	6	66,7	5	55,6	1	11,1		
19	168	109	64,9	81	48,2	28	16,7		
20	1	0	0,0	0	0,0	0	0,0		
Razem	233	153	65,7	113	48,5	40	17,2		

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Powyższe dane mogą być interpretowane w kontekście uwarunkowania skuteczności procesu socjalizacji od środowiska edukacyjnego, które w czasach edukacji zdalnej było mocno zubożone, wystawione na wiele nagłych zmian, często nieprzemyślanych, szkodliwych dla uczniów. Koncepcja uzależnienia socjalizacji od systemu edukacji była prezentowana przez Zenona Gajdźcę, który egzemplifikację tych zależności widział wyraźnie u „osób będących w gorszej sytuacji rozwojowej, napotykających w swoim życiu więcej barier socjalizacyjnych niż ludzie o względnie prawidłowym rozwoju” (2011, s. 7). Jako taką barierę w ostatnich kilkunastu miesiącach można postrzegać formę zdalną kształcenia.

Podsumowanie

Bazując na przytoczonych powyżej wynikach badań własnych, można postawić wniosek, że polski system edukacji w czasach pandemii koronawirusa jasno dowiódł, że jego efektywność nie tyle zależy od jakości nauczania, ile od

poziomu zaangażowania uczniów w proces uczenia się, który będzie uwzględniał formy i metody pracy oparte na socjalizacji młodzieży. W wywiadach prowadzonych przez autorów techniką rozmowy swobodnej z nauczycielami również ze strony dorosłych padały opinie, że brak możliwości spotkania twarzą w twarz z uczniami był dużym wyzwaniem, obciążeniem psychicznym. Nawet gdy zalecenia sanitarne ograniczają bezpośrednie kontakty rówieśnicze w szkole, warto rozważyć wszelkie sposoby komunikowania się i interakcji nastolatków po lekcjach. By temu sprostać, jeden z nauczycieli WF zaproponował podopiecznym wspólne treningi na powietrzu.

Planując metody i treści w edukacji zdalnej, warto odpowiedzieć sobie m.in. na pytanie o potrzeby emocjonalno-społeczne uczniów (Walter 2020, s. 52). Jednym z kilku priorytetów powinno być zadbanie o relacje między uczniami. Uczniowie nie są biernymi odbiorcami wiedzy, dlatego ich zaangażowanie w proces kształcenia, zmotywowanie do nauki jest kluczowym zadaniem dorosłych.

„Widoczność” uczenia się młodzieży powinna dziś stać się jeszcze większym priorytetem, niż gdy niemal 10 lat temu postulował to John Hattie (2015). Wsparcie młodzieży powinno uwzględniać kilka istotnych elementów: poczucie własnej wartości, zaangażowanie, samodzielność, współpracę, świadome uczenie się (Harmin 2018, s. 13–14). Wiele z tych „fundamentów” jednocześnie jest celem trwającego okresu adolescencji, dlatego oba procesy, zarówno kształcenie, jak i dorastanie powinny być postrzegane jako wzajemnie się uzupełniające. Można sprawić, by uczniowie opanowali określoną wiedzę, umiejętności, jednak bez zagwarantowania im warunków do bycia dorosłymi system edukacji nie będzie efektywny społecznie.

BIBLIOGRAFIA

- Bakiera L. (2009), *Czy dorastanie musi być trudne?*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Buchner A., Wierzbicka M. (2020), *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Edycja II*, Centrum Cyfrowe, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna> (data dostępu: 1.01.2021).
- Burow O.A. (2019), *Schuledigital – wie geht das?*, Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Ćwirynkało K., Żyta A. (2013), *Nowe tendencje i kierunki rozwoju pedagogiki osób z niepełnosprawnością intelektualną – zmiany paradygmatów*, w: K. Ćwirynkało, C. Kosakowski, A. Żywanowska (red.), *Kierunki rozwoju pedagogiki specjalnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 29–40.

- Dobrołowicz J. (2014), *Mediatyzacja współczesności a procesy socjalizacji i wychowania*, „Paedagogia Christiana”, 2 (34), doi: <http://dx.doi.org/10.12775/PCh.2014.027>.
- Doucet A., Netolicky D., Timmers K., Tuscano F.J. (2020), *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic. An Independent Report on Approaches to Distance Learning During COVID19 School Closures, Version 2.0*, https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng Doucet (data dostępu: 10.06.2020).
- Floridi L. (ed.) (2015), *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*, Springer, doi: 10.1007/978-3-319-04093-6.
- Gajdzica Z. (2011), Wprowadzenie, w: Z. Gajdzica (red.), *Wokół problemów edukacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych – idee, koncepcje, badania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 7–8.
- Harmin M. (2018), *Jak motywować uczniów do nauki*, Warszawa: Civitas.
- Hattie J. (2015), *Widoczne uczenie się dla nauczycieli*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Horowitz B. (2012), *After Gen X, Millennials, What Should Next Generation Be?*, “USA Today”.
- Janusz-Lorkowska M. (2019), *iGen jako użytkownik informacji w kontekście kategorii generacji – próba ujęcia na podstawie książki Jean M. Twenge iGen*. Sopot: Wydawnictwo Smak Słowa, 2019, ss. 376, „Toruńskie Studia Bibliograficzne”, 23 (2), s. 139–158.
- Kiedrowicz G. (2018), *Research on iGen Generation Among Students from Radom*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 2 (101), z. 2, s. 50–57.
- Kiedrowicz G. (2019), *Pokolenie iGen – próba charakterystyki w oparciu o badania licealistów*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, 3 (29), s. 103–108.
- Kornaszewska-Polak M. (2012), *Relacje wirtualne w rodzinie w XXI wieku*, w: D. Szeligiewicz-Urban (red.), *Uczeń bezpieczny w cyberprzestrzeni*, Sosnowiec: Humanitas, s. 99–110.
- Librus (oprac. red.) (2020), *Nauczanie zdalne. Jak zmieniło się na przestrzeni czasu. Raport 2*, <https://portal.librus.pl/artykuly/raport-2-jak-zmienilo-sie-nauczanie-zdalne> (data dostępu: 10.11.2020).
- Plebańska M., Szyller A., Sieńczewska M. (VI.2020), *Edukacja zdalna w czasach COVID-2019. Raport z badania*, <https://portal.librus.pl/rodzina/artykuly/raport-nauczanie-zdalne-oczami-nauczycieli-i-uczniow>, dostęp 10.11.2020.
- Schaffer H.R. (2006), *Psychologia dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sumiła A. (2006), *Psychopatologia okresu dorastania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Twenge J.M. (2019), *iGen*, Sopot: Smak Słowa.

Walter N. (2020), *Mamy (za) duży wybór – jak nie zgubić się wśród narzędzi cyfrowych?*, w: J. Pyżalski (red.) (2020), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja Sp. z o.o.

STRESZCZENIE

Formy zdalnej edukacji wprowadzone na masową skalę w czasie pandemii koronawirusa wyraźnie pokazały, że priorytetem nie powinny być wyłącznie treści kształcenia, a zaspokojenie podstawowych potrzeb uczniów pokolenia iGen zgodnie z ideą „Maslow przed Bloomem”. Jedną z kluczowych potrzeb młodzieży szkolnej jest socjalizacja i stworzenie warunków do jej prawidłowego przebiegu. By określić powiązania między uwarunkowaniami procesu adolescencji a efektywnością edukacji zdalnej, przeprowadzono w I kwartale 2021 r. badanie ankietowe wśród ponad 200 uczniów szkół średnich regionu radomskiego. Mimo że wszyscy badani uczniowie korzystają z serwisów społecznościowych, które z definicji powinny wspierać rozwijanie kontaktów rówieśniczych, to zdecydowana większość, ok. 80% nastolatków, deklaruwała preferowanie interakcji bezpośrednich w świecie rzeczywistym. Potrzeba kontaktów z „żywymi” osobami jest tak duża, że adolescenti wskazywali ją najczęściej jako główne wyzwanie edukacji zdalnej. Część uczniów zauważyła także, że minimalne kontakty z rówieśnikami i nauczycielami ograniczyły użycie metod i środków kształcenia, które wspierają zrozumienie i zapamiętywanie przyswajanych treści i umiejętności (np. brak pracy zespołowej). Nagłe, nieprzewidziane warunki uczenia się są źródłem tak dużego stresu dla blisko 2/3 respondentów, że ocenili oni swe samopoczucie jako niedobre (zgłaszane problemy psychiczne, załamania). Wyniki uzyskane w toku badań dają okazję do wielu refleksji, m.in. dla edukatorów, by uświadamiać nauczycielom i uczniom znaczenie „widocznego” uczenia się, stwarzania warunków do dojrzewania i kształcenia jednocześnie.

SŁOWA KLUCZOWE: uspołecznianie, adolescencja, pandemia, edukacja zdalna, iGen

SUMMARY

The forms of distance education introduced on a massive scale during the coronavirus pandemic clearly showed that the priority should not only be the content of education, but meeting the basic needs of iGen generation students in accordance with the idea of “Maslow before Bloom”. One of the key needs among youth is socialization and creating conditions for its proper course. To determine the relationship between determinants

of the adolescence process and the effectiveness of distance education, a survey was carried out in the first quarter of 2021 among over 200 high school students from Radom region. Although all surveyed students use social networking sites, which by definition should support the development of peer contacts, the vast majority, about 80% of teenagers, declared their preference for direct interaction in the real world. The need for contact with “living” people is so big that adolescents most often indicated it as the main challenge of distance education. Some students also noticed that minimal contacts with peers and teachers diminished usage of learning methods and means that support understanding and remembering the content and skills learned (e.g. lack of teamwork). Sudden, unforeseen learning conditions are a source of so much stress for nearly 2/3 of respondents that they assessed their well-being as bad (reporting mental problems, breakdowns). The research results provide an opportunity for many reflections, incl. educators to make teachers and students aware of the importance of “visible” learning, creating conditions for adolescence and learning at the same time.

KEYWORDS: socialisation, adolescence, pandemic, distance education, iGen

GRZEGORZ KIEDROWICZ – Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny
im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu

KATARZYNA ZIĘBAKOWSKA-CECOT – Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny
im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 21.10.2021

Daty recenzji / Revised: 25.10.2021; 3.11.2021

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.01.2022

Investigating the Link Between Involvement in Raising Grandchildren and Seniors' Self-Assessed Quality of Life

Badanie związków pomiędzy zaangażowaniem w wychowywanie wnuków a samoocena jakości życia seniorów

DOI 10.25951/4804

Introduction

Ageing is something that affects us all. We all know this, but are aware of it to different extents. Seniors who do not accept the idea that an activity is now beyond their reach suffer all sorts of injuries, as evidenced by the many articles on this subject in monographs and medical journals in particular. However, this does not mean that the “Third Age” must be associated with passivity, loneliness, poor health, and withdrawal from social life. Quite the opposite – the extension of human life and consistent improvement of the quality of later life, including in relation to health (owing to the development of medicine and other fields of science), means that old age can be a time spent in an active fashion – be this in professional or social activity.

An active old age is still something that is accepted far too rarely in the Polish context. We are still inclined to succumb to the stereotypes associated with an elderly person: sick, lonely, and inactive. Unfortunately, these stereotypes are supported by the media, and the image of the elderly is becoming ever worse in times of the SARS-CoV-2 pandemic announced in spring 2020 (Report 2021). I trust that this will change, albeit slowly, and that this change will occur mainly due to examples of older people taking an active part in social, economic, and political life. Voluntary initiatives established to help those in need during the pandemic have revealed a great deal of strength, energy, good will and willingness to help, including among seniors.

Social organisations that engage the elderly in active life play a significant role in activating people in the autumn of their lives;

however, this role could be much greater. This is also important because an active senior citizen tends to be a healthier senior citizen who is in better physical and mental condition and who does not place a burden on state finances by needing to undergo treatment or rehabilitation or use care services. The most recent statistics show that Poland is not particularly well placed in terms of active ageing. Only 33.5% of Poles over 50 are employed. Among people aged 65 and more, those who are employed account for less than 5% (the black economy is a separate issue here that still needs exploring). Volunteers aged over 60 constitute less than 2% of the entire population of Polish volunteers, and less than 2% of people aged over 50 engage in any form of education. In the 65 to 74 age range, as many as 88.9% of people have never used a computer.

There is no doubt that with age, the efficiency of the organism decreases and the risk of illness or disability rises. This is one of the reasons why seniors are less active. However, it should be remembered in this regard that there is a clear correlation: inactivity in professional and social life and reduced interpersonal contacts clearly contribute to the deterioration of mental and physical condition in the elderly, which has been proven by global research carried out in recent decades.

Landscape of research on the relationship between the health condition and social activity of seniors

Research conducted as part of the Berlin Seniors Study shows that older people who look after children (not necessarily related to them) statistically live longer. The difference in life expectancy may not be large – in fact, it is around seven years – but we should remember that seven years in statistical terms means two years for some and ten or twelve for others, which is considerable. The Berlin Seniors Study was conducted among a group of 500 individuals aged 70 or more. Individuals who cared for a child were less likely to die over a 20 year period than those who did not do so at all. In other words, caring for grandchildren can prolong life. The study did not include people who looked after a child regularly; it only considered those who looked after grandchildren from time to time. Dr Ronan Factora, a geriatrician at the Independence Family Health Center in Cleveland, affirms that a sense of responsibility and the feeling of being needed make us happier. Taking care of grandchildren helps bring these two factors about. Ronan Factora also stresses that there are other

determinants that can enable us to live a long and happy life. According to him, these include, among other things, keeping in touch with friends and staying fit.

Based on other research, prof. Marian Cleeves Diamond (2001), the founder of modern neuroscience, has challenged previous knowledge about the brain, genetics, and the invariability of brain potential. She proved that the brain is not determined by genetics but is rather influenced by the environment. Professor M. Diamond and her team established 5 standards, or the most important factors influencing the learning potential of the human brain. These are:

1. An appropriate diet (a diet rich in nutrients. It is worth remembering that modern children tend to be overfed but that their brains are often malnourished).
2. Physical activity and exercise (learning is a process based on the movement of the whole body. Movement increases blood supply to the cells and the so-called "master" molecule, a small protein called BDNF. When the BDNF level is elevated, the part of the hypothalamus responsible for memory and learning is most active. If this is not the case, the brain "shuts down" to learning. As such, we can only learn effectively in the right psycho-physical state).
3. Taking on tasks that are challenging to a certain degree (corresponding to Vygotsky's zone of proximal development).
4. Newness (which is related to the phenomenon of habituation; becoming accustomed to stimuli).
5. Love (relationships, good communication, a sense of bonding, security, trust, and shared responsibility).

The last factor should be emphasised because caring for grandchildren is what provides seniors with bonding opportunities, relationships and a sense of co-responsibility. This means that if grandparents attend to the other factors supporting the functioning of their brains, they will be able to retain a high level of brain functioning for many years and successfully assimilate new information and skills in old age.

In Poland, prof. Beata Tobiasz-Adamczyk (2001) investigates how factors such as social support, social networks and relationships can affect the self-assessment of the life situation of seniors. She writes that "conclusions which can be drawn to promote the concept of healthy aging or successful aging include, first and foremost, building, maintaining, or rebuilding strong ties that would help counteract all negative consequences of old age". Such negative consequences of the Third Age of life include loneliness and a negative

assessment of one's own health status that causes actual regressive changes in health and other areas of functioning.

In her article, B. Tobiasz-Adamczyk writes that "a disadvantageous feature of old age is fading or visible reduction of pre-existing ties, caused by the natural passing away of previous interaction partners or as a result of 'forced' limitations in interpersonal relationships resulting from limitations in health, from disability, institutionalisation, and other determinants related to the exclusion of older people from previous social structures (e.g. long-term hospitalisation). The convey theory allows us to look at the network of social relationships from the perspective of the course of earlier periods of life and to answer the question of what ties have survived from childhood, early adolescence, the different stages of adult life, giving the opportunity to enter old age with 'rich or poor' (Tobiasz-Adamczyk 2011) psychosocial resources", which help to facilitate a longer and more meaningful life in the Third Age. In her work B. Tobiasz-Adamczyk refers to many examples of research on the relationship between social networks and seniors' quality of life, health or mortality. These include, for example, the analyses described by Teresa Seeman (1987), Dan Blazer (1982), Motoki Iwasaki (2002), and Kathryn Wilkins (2003).

Family ties – an example of social bonds (Przygoda 2017)

The family bond is a type of social bond. Jerzy Szacki explains a social bond as a response to human needs, or rather the result of the fulfilment of basic human needs (social contact, belongingness), otherwise known as the need for affiliation and social recognition (Szacki 2002). This explanation, however, does not seem to address the essence of the phenomenon, but rather refers to the role the bond plays in lives of family members. Therefore, in the light of this definition, it can be stated that through the existence of bonds, all members of the family have the opportunity to satisfy individual needs relating directly to their herd nature.

According to Jan Turowski (2001), a social bond is defined as a constitutive element of a social group, i.e. a social group must create a bond in order to exist (thus it is the basis of the group's existence) and develop, and the social bond by its very nature does not exist outside the group. As such, one can say that a group cannot exist without ties that bind its individual members together, but one cannot speak of a tie in isolation from the group, because the existence of ties outside the group is impossible.

Such ties can also be discussed:

- in structural terms. This refers to interdependencies, relationships and interactions; in other words, functional bonds;
- in psychosocial terms. This relates to an emotional relationship or subjective bond (Turowski 2001).

Meanwhile, a definition of bonds pertaining directly to the family and concerning the deepest essence of the phenomenon has been developed by Leon Dyczewski (2002, 2005), who explains that a family bond is a whole complex of forces attracting members to each other and binding them together. Leon Dyczewski posits that these forces result from a number of factors: relationships of marriage, awareness of genetic bonds, emotional experiences, relations of dependence, cooperation, legal, religious, and customary factors, and similar attitudes of family members towards social, cultural, and economic events (Dyczewski 2005). Thus, the family bond is a result of internal forces existing in the family and external forces acting on its members and on the family group as a whole. These forces intertwine individual persons into a structural whole in which they can maintain their separateness and individuality.

Leon Dyczewski distinguishes between three types of family bonds:

- The structural-objective bond is composed of relationships and contacts between family members and generations that arise due to the roles and tasks performed by individuals and generations. The content of this bond is focused on child-rearing, children, parents, household chores and mutual support.
- The personal bond in a family is formed through relationships and contacts between persons and generations based on the cognitive sphere and the emotional-volitional sphere. Its content includes thoughts, feelings, desires, aspirations, and mutual attitudes towards other members of the family.
- The cultural bond is the relationship between persons in a family and is made up of attitudes of conformity or non-conformity towards the same values, standards, patterns of behaviour, persons, social institutions, and cultural products.

The family is the only social group in which ties are natural: descent and kinship create the basis for the social connection of individual members and their mutual relationships. The natural character of ties based on common descent is a particular advantage of the family, since children, living in the family from the moment of birth, assimilate behavioural patterns typical of the

family and develop attitudes towards themselves and towards others within and outside the family without subjecting these matters to any particular reflection. Thus, initially, a strong symmetrical bond is formed in the family without children's knowledge and will. Instead, it is built on a strong emotional connection with other members (distributive nature of the bond) (Turowski 2001). It is only in subsequent phases of family development that one can speak of the existence of a collective bond. Extracts from the analyses presented in this paper demonstrate that in modern multigenerational families, strong ties are still established according to Leon Dyczewski's definition (ties of a structural-objective, personal and cultural nature), but that with the passage of time and the corresponding entry of young people (grandchildren) into the subsequent stages of the moral development, these ties are slightly weakened¹.

Methodological approach of the research

The results presented here represent a small portion of a broader analysis aimed at identifying the specific nature of relationships between the youngest and the oldest family members: grandparents and grandchildren. A diagnostic survey method was used in the research (Pilch, Bauman 2001). The questions in the interview questionnaires were answered by 113 people of both sexes, aged 52 to 78, all with grandchildren. The research results are based on the analysis of answers to questions regarding seniors' self-assessment of their economic situation and their ability to satisfy their own needs. The research problem was formulated as follows: How does involvement in caring for grandchildren differentiate the self-esteem of the quality of life of seniors?

A hypothesis was proposed that frequent and close contact with grandchildren is a condition for a better self-assessment by seniors of their own quality of life, which in turn is determined by economic conditions and their ability to satisfy their own needs.

Old age (according to WHO) is the period from 60 years of age. The study was attended by respondents from the age of 52, but since all respondents

¹ Cf. J. Piaget, *The Psychology of the Child*. Piaget wrote in the 1970s that the period of moral autonomy in a child starts at the age of 14. Even if, in accordance with the results of contemporary research, we postpone this threshold by a few years, it can still be said of the analysed youth that they begin to create their own moral laws on the basis of those already known.

have already finished their professional work, it was concluded that they are already in the “third phase of life”, i.e. they can be called seniors (Szarota, Kijak 2013).

Once the survey was complete, the data gathered from participating seniors were divided into two groups for the purpose of the analysis: “involved grandparents” and “uninvolved grandparents”. “Involved grandparents” were those who declared very close and frequent, close and frequent, or occasional but affectionate contact with their grandchildren. The total number of respondents in this group was 66. On the other hand, the “uninvolved grandparents” consisted of those participating seniors (47 individuals) who declared rare or very rare contact with grandchildren. Although such a situation is sometimes due to reasons beyond the control of either party, it means that there are no relationships or ties between grandchildren and grandparents in this group other than formal ones, i.e. those resulting from the grandchildren’s formal family membership.

Results of the analysis

I will begin the analysis by presenting the gender and age structure of the respondents. I classified the respondents into three age categories and two gender categories. Overall, 94 of the respondents were women and only 19 were men. In the age bracket 50–60, the participants were mainly women (14 women, 2 men). In the age bracket 61–70, the vast majority were also women (51 women, 12 men). The final age bracket was 71–80. Here, too, women were far more numerous (29 women, 5 men). However, taking into account the demographic (*Duration of life*) data on life expectancy of women and men, the representation of men can be considered satisfactory, as it has been recognised that fewer men than women live to this rather advanced age (*Mortality in Poland*).

Table 1. Gender and age structure of the respondents

No.	Gender	Age			Total
		50–60	61–70	71–80	
1.	Female	14	51	29	94
2.	Male	2	12	5	19
3.	Total	16	63	34	113

The surveyed grandparents were divided into two groups, labelled as “involved grandparents” and “uninvolved grandparents” in relation to their involvement in raising their grandchildren. Involved grandparents were all those who declared very close and frequent, close and frequent, or occasional but affectionate contact with their grandchildren. The total number of respondents in this group was 66. The uninvolved group, on the other hand, consisted of those participating seniors (47 people) who declared rare or very rare contact with their grandchildren. Although this sometimes happens for reasons beyond the control of either party, it means that there are no relations or ties between grandchildren and grandparents in this group beyond the formal ones (i.e. those resulting from the fact that the grandchildren are the offspring of the grandparent’s own children; blood ties). These subgroupings can be seen in table 2.

Table 2. Involvement in raising grandchildren by age group

No.	Frequency and nature of contacts with grandchildren	50–60	61–70	71–80	Total
1.	Very close and frequent contact – living together	3	7	6	16
2.	Close and frequent contact – assist daily in taking care of grandchildren, spend free time together	5	16	8	29
3.	Occasional but affectionate contact with grandchildren – a couple of visits a month plus frequent phone calls	1	8	12	21
4.	Rare contact with grandchildren – a couple of times a year; grandchildren are perceived to have little interest in grandparents’ fate	4	10	3	17
5.	Very rare contact with grandchildren – grandchildren live far away and seldom visit their grandparents	3	22	5	30
6.	Total	16	63	34	113

Rows 1, 2, and 3 together represent the involved grandparents, while rows 4 and 5 together represent the group of grandparents who are not involved in raising their grandchildren. The table also shows the number in each age cohort who are involved in raising grandchildren. As can be seen, respondents aged 61–70 demonstrated the greatest involvement, which seems natural when we consider their (lack of) professional responsibilities. These respondents have close and

frequent contact with their grandchildren, they help to take care of them, and they spend their free time with them. A high number of respondents from the 71–80 age group also declared themselves to have occasional but affectionate contact with their grandchildren. Although this is different from regular or daily contact, which is understandable due the grandparents' increasing age, this group is often in touch with their grandchildren by phone to talk about problems and provide them with support.

The largest group of uninvolved respondents fell in the 61–70 age bracket. These people declared rare or very rare contact with their grandchildren and a lack of emotional relationship with them. They reported a lack of interest in their fate on the part of their grandchildren. Another aspect is the link between respondents' self-assessments of their own economic situations and their involvement in raising their grandchildren. Even without using statistical measures, i.e. based on simple tabulation only, a fairly clear link can be seen between these two variables. Indeed, respondents who are involved in raising their grandchildren are much more positive about their economic situation. On the other hand, those in the uninvolved group rate their economic situation much more unfavourably. Almost 23% of involved grandparents rate their economic situation very favourably, while almost 32% rate it favourably and 30% as average. In the case of uninvolved grandparents, higher percentages are seen in the lower rows of table 3.

Table 3. Grandparents' self-assessment of their own economic situation in relation to their involvement in raising grandchildren.

No.	Self-assessment of economic (financial) situation	Involved grandparents		Uninvolved grandparents	
		N	%	N	%
1.	Very good	15	22.70	0	0.0
2.	Good	21	31.80	5	10.6
3.	Average	20	30.30	27	57.4
4.	Bad	8	12.10	10	21.3
5.	Very bad	2	3.03	5	10.6
6.	Total	66	100.00	47	100.0

This means that they are more likely to assess their economic situation as average, bad or very bad, with 57% of respondents choosing average, 21% choosing bad, and almost 11% choosing very bad. It is interesting to

note that no respondents in the uninvolved group reported their economic situation as very good and that only 10% of participants in this group reported it as good. In the involved group, the situation is reversed: very few of the respondents fall at the bottom of table 3, which means that very few of the involved grandparents rate their own economic situation as bad or very bad. There is a clear distribution of the lowest number of responses in the top right and bottom left corners of table 3 and the highest number of responses in the top left and bottom right corners. Thus, it can be concluded that there is a link between these two variables (involvement in raising grandchildren and self-assessment of economic situation).

Table 4, meanwhile, presents the results of the analysis of seniors' self-assessment of their ability to satisfy their own needs in relation to their involvement in raising their grandchildren, i.e. the self-assessment ratings are presented separately for the involved and uninvolved groups.

Table 4. Self-assessment of grandparents' ability to satisfy their own needs in relation to their involvement in raising grandchildren

No.	Grandparents' self-assessment of their ability to satisfy their own needs	Involved grandparents		Uninvolved grandparents	
		N	%	N	%
1.	Very good (I do not lack anything, I have family, I have friends and I have everything I need)	20	30.3	4	8.5
2.	Good (children and grandchildren are a source of satisfaction for me)	18	27.3	9	19.1
3.	Average (I have no complaints about my life)	22	33.3	9	19.1
4.	Bad (I face disadvantages due to my poor economic situation)	4	6.1	10	21.3
5.	Very bad (I experience low economic status and poor health)	2	3.0	15	32.0
6.	Total	66	100	47	100

From the analyses presented in table 4, it is again quite clear that involved grandparents rate their ability to meet their own needs much more favourably than those in the uninvolved group. They give favourable ratings significantly more often; meanwhile, almost 70% of all participants in the uninvolved group rate their ability to meet their own needs as average (19.1%), bad (21.3%), and

very bad (32%). Among those in the involved group, the situation is almost exactly the opposite; that is, they tend to rate their ability to meet their own needs as very good (30.3%), good (27.3%), or average (33.3%). By contrast, a very small percentage of individuals in this group rate their ability to meet their own needs as bad (6.1%) or very bad (3%).

Discussion

The research described herein confirms the hypothesis, which was formulated as follows: frequent and close contact with grandchildren is linked to a better self-assessment of the quality of life of seniors. The hypothesis was verified positively. The analyses also confirm the findings of the underlying theories (M.C. Diamond, B. Tobiasz-Adamczyk). Contact with grandchildren may indeed promote the health of grandparents and the health of their brain, which is why it is worthwhile facilitating close relationships between grandparents and grandchildren. It is worth noting here that the Berlin Seniors Study refers to children in general. In this case, the children do not need to be related to the elderly at all; however, such extrafamilial contacts can only be made possible through social projects, which are usually expensive. Establishing strong emotional bonds with grandchildren in their early childhood allows grandparents to have a better, more relaxed view of their own lives, both in terms of economic opportunities and their ability to meet their own needs (both physiological and psychological).

REFERENCES

- Blazer D.G. (1982), *Social Support and Mortality in an Elderly Community Population*, "American Journal of Epidemiology", 115.
- Diamond M.C. (2001), *Response of the Brain to Enrichment*, "Annals of the Brazilian Academy of Sciences", 73 (2).
- Duration of Life*, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/trwanie-zycia/trwanie-zycia-tablice,1,1.html> (accessed: 1.11.2020).
- Dyczewski L. (1976), *Więź pokoleń w rodzinie*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Dyczewski L. (2001), *Więź rodzinna a media elektroniczne*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, 1.
- Dyczewski L. (2002), *Więź międzypokoleniowa w rodzinie*, Lublin: Wydawnictwo KUL.

- Iwasaki M., Otani T., Sunaga R., Miyazaki H., Xiao L., Wang N., Yosiaki S., Suzuki S. (2002), *Social Networks and Mortality Based on the Komo-Ise Cohort Study in Japan*, "International Journal of Epidemiology", 31.
- Mortality in Poland*, <https://www.politykazedrowotna.com/48211,umieralnosc-w-polsce-najczestsze-przyczyny-zgonow> (accessed: 10.11.2020).
- Piaget J. (2006), *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Przygoda A. (2017), *Więzi kulturowe w rodzinie wielopokoleniowej – pedagogiczne badania podłużne*, in: T. Gumuła (ed.), *Historia wychowania na przełomie XX i XXI wieku. Kontynuacje i nowe wyzwania*, Kielce: Wydawnictwo KTN.
- Report 21, <https://seniorhub.pl/wp-content/uploads/2021/04/Raport-Jakosczycia-osob-starszych-w-trakcie-pandemii-covid-19.pdf> – raport (accessed: 10.11.2020).
- Szacki J. (2002), *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szarota Z., Kijak R.J. (2013), *Starość. Między diagnozą a działaniem* <https://pracownik.kul.pl/files/28276/public/Starosc.pdf>.
- Tobiasz-Adamczyk B. (2011), *Wsparcie społeczne, sieci a nierówności w stanie zdrowia w wieku starszym na przykładzie umieralności i jakości życia uwarunkowanej stanem zdrowia*, „Zdrowie Publiczne i Zarządzanie”, IX (2).
- Tobiasz-Adamczyk B., Brzyska M., Grodzicki T. (eds) (2019), *Zaniedbanie i samozaniedbanie osób starszych. Medyczne i społeczne uwarunkowania*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Turowski J. (2001), *Socjologia. Małe struktury społeczne*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Wilkins K. (2003), *Social Support and Mortality in Seniors*, "Health Reports", 14.

STRESZCZENIE

W powyższym artykule podejmuję próbę wykazania na podstawie studiów literaturowych i badań własnych, że istnieje prawdopodobieństwo występowania korelacji między udziałem seniorów w wychowaniu wnuków a samooceną ich sytuacji życiowej. Z dokonanych analiz wynika, że dziadkowie uczestniczący w procesie wychowania własnych wnuków znacznie korzystniej oceniają swoją sytuację życiową niż ci, którzy nie uczestniczyli w wychowaniu wnuków i nie nawiązali bliskich relacji z nimi. Z badań wynika, że samoocena jakości życia seniorów jest wyższa w przypadku „dziadków aktywnych” w procesie wychowywania wnuków niż ma to miejsce w przypadku „dziadków nieaktywnych”.

SŁOWA KLUCZOWE: senior, relacje z wnukami, samoocena jakości życia seniora

SUMMARY

In this paper, I make an attempt to show, on the basis of literature studies and own research, that there is a high probability of a link between the participation of seniors in raising their grandchildren and the former's self-assessment of their own life situation. The analysis shows that grandparents who are involved in this process evaluate their economic situation and their ability to satisfy their own needs much more favourably than those who have not developed close relationships with their grandchildren or participated in their upbringing. The self-assessed quality of life of seniors, as determined by the variables described above, is higher for grandparents active in the process of raising their grandchildren.

KEYWORDS: senior, relationships with grandchildren, senior's self-assessed quality of life

ANNA PRZYGODA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 30.10.2021

Daty recenzji / Revised: 6.11.2021; 24.11.2021

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.01.2022

Nieznane oblicza czasu wolnego w świecie pogrążonym w pandemii

Unknown Faces of Leisure Time in a World Affected by Pandemic

DOI 10.25951/4805

Wprowadzenie

Zmiany społeczne, które oprócz zmian ekonomiczno-politycznych przyniosła pandemia SARS-CoV-2, znacząco wpłynęły na postrzeganie ilości i jakości czasu wolnego. Nie pojawiła się jeszcze gruntowna analiza tego zjawiska, lecz z obserwacji zachowań społecznych można już wyciągnąć pewne wnioski. Struktura czasu wolnego, jego budżet i składniki w okresie zagrożenia epidemiologicznego przeobraziły się i zmieniły swoją wartość. Badano już zachowania jednostek odizolowanych od społeczeństwa w różnych sytuacjach (Świącicki 2021), jednakże jeśli chodzi o ten rodzaj izolacji, musi upłynąć pewien czas, zanim pojawią się wnikliwie teorie poparte badaniami pedagogicznymi, socjologicznymi, psychologicznymi dotyczące zachowań związanych z ograniczeniem swobody osobistej wynikającej właśnie z przyczyny związanej z izolacją epidemiologiczną.

Tym bardziej że o ostatniej wielkiej epidemii, która dotknęła polskich ziem przeszło 100 lat temu, wiemy niewiele, a to dlatego, że w latach 1939–1944 uległa zniszczeniu ogromna ilość dokumentów z największych (szczególnie warszawskich) cmentarzy. Zatem dane o żniwie grypy hiszpanki czerpie się zazwyczaj ze wspomnień przekazywanych ustnie oraz z przedruków ówczesnej prasy. Na świecie przez ostatnie sto lat pojawiały się różne ogniska epidemiologiczne, np. grypy azjatyckiej, grypy Hongkong, ospy prawdziwej, eboli, świńskiej grypy (*Największe epidemie w dziejach Polski*), nie dotarły one jednak do Polski z taką siłą, jak pandemia SARS-CoV-2 na progu roku 2020, paraliżując totalnie życie społeczne na obszarze całego kraju. Ciekawą sytuacją historyczną jest pojawienie się w 1963 r. we Wrocławiu ospy prawdziwej, którą od jednego oficera służb bezpieczeństwa, powracającego z Azji, zaraziło się 99 osób, w większości medyków, a siedmioro z nich zmarło. We Wrocławiu na

kilka tygodni wprowadzono reżim sanitarny i odseparowano miasto od reszty terenów. Wtedy to Światowa Organizacja Zdrowia prognozowała, że epidemia potrwa dwa lata i w jej wyniku umrze dwa tysiące osób, jednak ospa wygasła po 25 dniach od jej wykrycia (*Największe epidemie w dziejach Polski*).

Z uwagi na brak odniesień badawczych do analogicznych sytuacji zawarte w tym artykule (*Jak wpływa na nas izolacja?*) wnioski dotyczące przemian struktury czasu wolnego w sytuacji epidemiologicznej oparte będą na obserwacji życia społecznego.

Zjawisko czasu wolnego

W historii nauk społecznych było wiele badań nad czasem wolnym. Wśród teoretyków panuje na ogół zgoda co do tego, że zjawisko spędzania czasu wolnego jest jednym z zasadniczych elementów odróżniających naszą epokę od przeszłości. W przednowoczesnych strukturach społecznych „czas wolny” nie był wydzielony, ponieważ nie wyodrębniano wtedy pracy czy obowiązku z całości życia. Dla ówczesnych ludzi obce były odczucia spędzania czasu dla samego siebie, po prostu czas istniał wyłącznie w formie już wypełnionej, nawet czas przeznaczony na obrzędy. W społeczeństwach przemysłowych czas wolny stał się obszarem zajmującym określone miejsce, wyróżnione w opozycji do pracy. Proces industrializacji nie tylko wytworzył swobodny czas po pracy, lecz także umożliwił powstawanie nadwyżki dochodów przeznaczanych na swobodną konsumpcję. Wymusiło to instytucjonalizację nowego rytmu życia, w którym po pracy człowiek może robić z pozostałym czasem, co mu się żywnie podoba. Nauczono się kategoryzować czas i traktować pewne jego odcinki w czasie dnia, tygodnia i roku jako właśnie ten rzeczony czas wolny (Roberts 1974). Czas wolny pozostał zatem pewną niezbywalną własnością wyodrębnioną z całości życia. Tymczasem, czego teoretycy czasu wolnego niemal zupełnie nie uwzględniali, nowoczesność konstituowana jest przez jeszcze jedną tendencję, która zasadniczo stoi w sprzeczności z postępującą autonomizacją przestrzeni czasu wolnego: tendencję niewyodrębniania we współczesnym społeczeństwie czasu pracy ani wypoczynku, tylko stref czasu dyspozycyjnego, uwolnionego czy współbieżnego.

Dominujące do tej pory w piśmiennictwie pedagogicznym podejście ilościowe sprawiło, że mieliśmy do czynienia z mechanicznym, instrumentalnym pojmowaniem czasu wolnego. Był on zazwyczaj opisywany w kategoriach czynności reprezentantów poszczególnych grup społecznych, np. zawodo-

wych, wiekowych, płci, i mierzony w skali budżetu dobowego, tygodniowego czy rocznego. Prowadzone kalkulacje niestety nie były dotychczas nakierowane na warunki wzmocnienia i wykorzystania potencjału rozwojowego tej sfery życia jednostkowego i zbiorowego. Jednak to podejście ostatnimi czasy zostało zastąpione nowym, w którym zauważono, że współczesnym przesłaniem pedagogiki społecznej jest określenie czasu wolnego jako czynnika generującego rozwój jednostki / grupy społecznej, a nie ukazywanie jedynie instrumentalnie „od – do” czasu wolnego. Zadanie to nabiera szczególnej wagi w sytuacji upowszechniania się nowych wzorów życia osób i grup, które skutkują m.in. kolejnymi określeniami współczesnego społeczeństwa (globalne, informacyjne, konsumpcyjne) i sprawiają, że każde z tych określeń może stanowić atrakcyjną poznawczo i ważną wychowawczo perspektywę debaty nad czasem wolnym człowieka. Zagadnienia związane z czasem wolnym zupełnie się zmieniły i są inne niż te opisywane przez klasyków. Wynika to m.in. ze wzrostu intensywności pracy oraz ujęcia jej w ramy nowej organizacji, co sprawia, że tradycyjne (wcześniejsze) formy wypoczynku nie wystarczają i wybitnie poszerzył się repertuar możliwych do wykorzystania form wolnoczasowych.

Jedną z osobliwości czasu wolnego jest otwartość na zmiany, wyrażająca się w łatwości dostosowywania się do aktualnych warunków w świecie życia i osobistego potencjału intelektualnego, moralnego, oraz fizycznego i materialnego (Czerepaniak-Walczak 1995), zatem czas wolny nie jest już drugim biegunem ludzkiego czasu, przestał być w opozycji do czasu pracy, czasu obowiązków (jak to postrzegany był wcześniej), dlatego trzeba spojrzeć krytycznie na dotychczasowe jego pojmowanie. Rozważania nad współczesnym czasem wolnym należy wyprowadzić z kręgu zjawisk i sposobu ich interpretacji stworzonych w innych warunkach społecznych, kulturowych i technicznych. Pozwala to spojrzeć krytycznie na dotychczasowe pojmowanie czasu wolnego w aspekcie strukturalnym (z definicji strukturalnej: co składa się na czas wolny) i funkcjonalnym (z definicji funkcjonalnej: czemu służy czas wolny), a skoncentrować się na analizie atrybutywnej czasu wolnego, czyli takiej, która ujawni atrybuty specyficzne i wyłączne dla czasu wolnego konkretnej jednostki, nie grupy, wyznaczonej tezą: czas wolny jest własnością konkretnej osoby. Zatem to nie czas jest wolny, tylko człowiek jest wolny do przejawiania zachowań dobrowolnych. Jak piszą Anna Zawadzka i Krystyna Ferenz: „Obecnie już dla nikogo nie ulega wątpliwości, iż czas wolny, sfera życia w największym stopniu kierowana osobistymi potrzebami, dyspozycjami, nawykami, akceptowanym wzorami postępowania, oddziałuje na sfery pozostałe i jest przez nie kształtowany” (Zawadzka, Ferenz 1998). Należy więc poszukiwać nowych

sposobów pojmowania czasu wolnego i kryteriów wyodrębniania go spośród innych treści i aktywności człowieka zgodnie z hipotezą przyjętą przez Jana Szczepańskiego:

Istnienie rodzi czas. Nie ma czasu bez treści, a ta treść pochodzi z tych elementów istnienia, które rodzą daną postać czasu. A więc jest czas złożony z tych elementów istnienia, których treścią jest praca (czas pracy). Jest też taki, który zrodzony jest z innych elementów istnienia człowieka wypełnionych treściami zaspokajania określonych potrzeb (społecznych, biologicznych). Jest również taki, który wypełniony jest równocześnie kilkoma treściami (Szczepański 1999).

Przyjęcie tej hipotezy pozwala wykorzystać w argumentacji fakt istnienia kategorii czasu podwojonego, a nawet zwielokrotnionego. Ze względu na realizowanie różnych treści, występowanie różnych elementów istnienia można mówić o specyficznej, zwielokrotnionej postaci czasu (np. tzw. wolne zawody, proces twórczy artystów). Jest to nowe ujęcie sposobu pojmowania czasu wolnego w zupełnej opozycji do dotychczasowej dychotomii czasu pracy i odpoczynku.

Wyrażna jest więc potrzeba analizy sposobów pojmowania czasu wolnego w sposób atrybutywny, nie znaczy to jednak, że indywidualny czas wolny każdej wolnej jednostki można rozpatrywać w oderwaniu od wymiaru społecznego, bo nadal pozostaje ona powiązana z elementami otaczającego ją świata, które kształtują przecież formy i wzory spędzania czasu wolnego. Czas wolny w tych definicjach jest kategorią podmiotową. To człowiek (podmiot) zaświadcza o występowaniu lub nieokreślonych atrybutów własnego czasu. W tym rozumieniu czas wolny, tzw. czas zegarowy (liczony w dniach, godzinach, minutach) każdego indywidualnego człowieka naznacza współwystępowanie cech takich jak dobrowolność treści i form zachowań, niekomercyjność i doświadczanie satysfakcji. Czasem wolnym możemy nazwać wyłącznie ten, który będzie wypełniony stanami i zachowaniami spełniającymi wszystkie te warunki. Podmiotowa perspektywa czasu wolnego zawarta jest we własnym, osobistym wskazywaniu tych przedziałów czasu, które sama zainteresowana osoba uznaje za spełniające te trzy kryteria (zatem ma świadomość, czy sytuacja, w której się znajduje, jest przymusowa, czy dobrowolna) i poczuciu, że samemu podejmuje się decyzję w zakresie zagospodarowania tego interwału czasowego, czyli realizację własnych preferencji związanych z wykorzystaniem czasu wolnego. Biorąc pod uwagę powyższe, warto myśleć o czasie wolnym w jego nowym wymiarze, tzw. sektorze czasu, nie stawiając go naprzeciwko pracy czy obowiązków dlatego, że w dyskursie społeczno-pedagogicznym zanikają jasne podziały (tzw. strefy czasowe), a pojawiają się wymienione

sektory. Poszczególne zachowania człowieka nie są już wyznaczone dobą zegarową czy porą roku, tylko konsumpcją i presumpcją, a za sprawą środków masowego przekazu, internetu, ułatwień komunikacyjnych w tych dwóch procesach można uczestniczyć o dowolnej porze dnia i nocy czy roku (np. całodobowe sklepy, sprzedaż internetowa).

Z tego też powodu na potrzeby niniejszego artykułu autorska propozycja definicji atrybutywnej czasu wolnego (która jest jedynie głosem w otwierającej się debacie nad tym, jakie formy przybiera czas, w tym czas wolny) w świecie pogrążonym w pandemii, brzmi:

Czas wolny jest tym fragmentem czasu, w którym jednostka ludzka ma poczucie, że jednocześnie samodzielnie, dobrowolnie, w sposób ją satysfakcjonujący i niekomercyjny osiąga dobrostan psychofizyczny poprzez suwerenny wybór czynności realizowanych w tym interwale czasowym, świadomie potwierdzając siebie jako jednostkę indywidualną, ale stanowiącą także tkankę życia publicznego w każdym wymiarze, nawet jeśli ograniczają ją warunki zewnętrzne od niej niezależne.

Podsumowanie

Rozważając problem czasu wolnego w sytuacji, w której znaleźliśmy się z początkiem marca 2020 r., warto zatrzymać się chwilę nad pojęciem samotności, której doświadcza jednostka ludzka. Jak wiadomo, bycie samym nie oznacza bycia samotnym i vice versa. Bycie samemu (ze sobą) jest stanem fizycznym, a bycie samotnym, to stan psychiczny, emocjonalny. Wiadomo nie od dziś, że samotność ma wiele wymiarów (McGraf 2000). Czasem bywa stanem pożądanym, szczególnie kiedy przytłaczają nas relacje międzyludzkie. Przejściowy stan bycia samemu pozwala nam wtedy ocenić z dystansem nasze kontakty z otoczeniem, pojawia się wtedy autorefleksja i dystans. Natomiast samotność, która jest stanem długotrwałym, ma negatywny wpływ na nasze samopoczucie psychiczne i fizyczne. Problem samotności w tłumie, a w wypadku izolacji epidemiologicznej – w rodzinie, jest bardzo złożonym problemem. Pomijam tu oczywiście sytuacje osób prowadzących jednoosobowe gospodarstwo domowe, choć zaznaczam, że ich sytuacja także się zmieniła poprzez brak możliwości swobodnego opuszczenia miejsca izolacji.

Podkreślić należy, że decyzja o wprowadzeniu lockdownu była podyktowana bezpieczeństwem higienicznym, ponieważ izolacja społeczna w znaczący

sposób hamuje rozpowszechnianie się choroby. Jednakże z obserwacji wynika, że pierwszy lockdown, z którym zetknęliśmy się w połowie marca 2020 r., różni się od drugiego jesiennego znacząco i to w kilku wymiarach. Przede wszystkim dlatego, że pierwsza fala izolacji była społecznym szokiem, społeczeństwo zetknęło się z sytuacją, której wcześniej nie znało. Poprzez ograniczenie działalności czy wręcz zamknięcie wielu działów gospodarki ograniczono wybór znanych do tej pory form spędzania czasu wolnego. Z dnia na dzień na przestrzeni mieszkania czy domu znalazła się cała rodzina i to w kontakcie bezpośrednim, czyli 24 godziny na dobę przez siedem dni w tygodniu. Zakaz swobodnego przemieszczania się uruchomił nowe struktury życia rodzinnego, na które dotąd rzadko kiedy był czas. Życie w izolacji, w hermetycznym jak nigdy dotychczas środowisku, trzeba było zaplanować. Poczucie „wakacji” zniknęło bardzo szybko, ponieważ okazało się, że dzieci muszą być na lekcjach online, a dorośli w pracy. Wymagało to wydzielenia przestrzeni osobistej dla każdego członka rodziny, tak aby mógł on wypełniać rzetelnie swoje obowiązki. Pojawiła się także potrzeba wydzielenia czasu indywidualnego z czasu rodzinnego. Zamknięcie wszystkich tych dziedzin gospodarki, które wypełniają czas wolny, zmieniło model wolnoczasowy z zewnętrznego otwartego na konsumpcjonizm na wewnętrzny skupiony na rzeczywistej realizacji potrzeb poszczególnych jednostek. Wiele komercyjnych form spędzania czasu wolnego jest zorientowanych na bycie „obok” a nie „z” drugą osobą. Jeśli idziemy z dzieckiem do kina, a po seansie nie rozmawiamy o emocjach, jakie wywołał w nas film, to jest to raczej ilościowe „odhaczenie” wspólnego czasu, a nie jakościowe go spędzanie. Podobnie jeśli idziemy z dzieckiem do tzw. bawialni, gdzie na godzinę oddajemy je pod opiekę pracowników tego miejsca, a sami wypełniamy ten czas inną treścią. Zamknięcie tych miejsc spowodowało, że w zaciszu domowym trzeba było poszukać innych, dogodnych dla wszystkich rozwiązań. Zamknięte zostały także branże w szeroko rozumianym usługowym aspekcie fitness i SPA czy też beauty. Niemożliwe dla osób dorosłych stało się spędzenie czasu na siłowni, u kosmetyczki czy fryzjera, czyli w miejscach, które kojarzą się z relaksem, odprężeniem i dają poczucie, że „robimy coś dla siebie”. Dyrektywa nieopuszczania miejsca zamieszkania pogłębiała frustrację u osób, które nie wypracowały innej strategii funkcjonowania w tym trudnym czasie. Nie wszystkie rodziny w sposób spójny poradziły sobie z tym swoistym kryzysem. Świadczy o tym choćby fakt pojawienia się wielu kampanii społecznych uświadamiających, jak radzić sobie z przemocą domową (*Plan awaryjny – jak szukać pomocy, gdy doświadczamy przemocy domowej w pandemii?*).

Drugi jesienny lockdown 2020 r. był już sytuacją, która nikogo nie zaskoczyła. Jeśli wiosenne strategie radzenia sobie z sytuacją kryzysową zostały pozytywnie wypracowane, wdrożono je w życie rodzinne po raz drugi. Lockdown nie dotknął też tylu branż gospodarki, co poprzedni.

Społeczeństwo postindustrialne charakteryzuje się zanikaniem pracy w sensie nowoczesnym, ale także czas wolny zanika tylko w tym sensie: wszystkie dotychczasowe definicje dotyczące „czasu wolnego” są już nieadekwatne, tak jak i znane definicje „pracy” bo pojęcia owe wymykają się wszelakim podziałom, strukturom i znanym klasyfikacjom, a przenikają wzajemnie. Przestrzeń czasu wolnego nadal istnieje, choć stale przeobrażana, a nawet stale poszerzana za sprawą techniki. Można skonstatować jak Neil Postman (1995), że jest to objaw tryumfu techniki nad kulturą, ale właśnie z tego powodu nie należy zarzucać samego pojęcia „czasu wolnego”, wtedy bowiem mocą samospełniającej się przepowiedni skazemy się na opisywanie człowieka technicznego, przestrzeni medialnej i procesów alienacji. A przecież ludzki wybór, rzecz by można, w sposób substancjalny dokonuje się jedynie w czasie wolnym, nawet w sytuacji ograniczenia swobód podyktowanych specyficzną sytuacją pandemiczną.

BIBLIOGRAFIA

- Czerepaniak-Walczak M. (1995), *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe US.
- Jak wpływa na nas izolacja?, <https://www.trojmiasto.pl/wiadomosci/Jak-wplywana-nas-izolacja-Najwieksze-takie-badanie-w-Polsce-n144112.html> (accessed: 14.02.2021).
- McGraf J. (2000), *Samotność. Studium psychologiczne i filozoficzne*, Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej.
- Największe epidemie w dziejach Polski, <https://www.medonet.pl/zdrowie/zdrowie-dla-kazdego,najwieksze-epidemie-w-dziejach-polski,artykul,28988471.html> (accessed: 11.02.2021).
- Plan awaryjny – jak szukać pomocy, gdy doświadczamy przemocy domowej w pandemii?, <https://www.rpo.gov.pl/pl/content/plan-awaryjny-przemoc-domowa-pomoc-w-epidemii> (accessed: 11.02.2021).
- Postman N. (1995), *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Roberts K. (1974), *A Society of Leisure*, w: J. Murphy (red.), *Concepts of Leisure*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Szczepański J. (1999), *Fantazje na temat czasu*, Lublin: TN KUL.

Święcicki Ł., *Izolacja i jej wpływ na psychikę człowieka*, <https://podyplomie.pl/medyцина/34550,izolacja-i-jej-wplyw-na-psychike-czlowieka> (accessed: 10.02.2021).
Zawadzka A., Ferencz K. (1998), *Spoleczne aspekty wypoczynku mlodych kobiet*, Wrocław: Wydawnictwo UWR.

STRESZCZENIE

Epidemia groźnego wirusa SARS-CoV-2, która dotarła do granic Polski w marcu 2020 r., spowodowała konieczność izolacji społecznej, która uznawana była na całym świecie za podstawową metodę walki z chorobą. Decyzja ta ograniczyła możliwość kontaktów społecznych, a tym samym zmieniła postrzeganie ilości, jakości oraz treści czasu wolnego.

SŁOWA KLUCZOWE: pedagogika, pedagogika społeczna, pedagogika czasu wolnego, historia czasu wolnego, czas wolny, epidemia, pandemia

SUMMARY

The epidemic of the dangerous SARS-CoV-2 virus, which reached the Polish borders in March 2020, caused the need for social isolation, which is recognized all over the world as the basic method of fighting the disease. This decision limited the possibility of social contacts and thus changed the perception of the quantity, quality and content of free time.

KEYWORDS: pedagogy, social pedagogy, free time pedagogy, history of free time, free time, epidemic, pandemic

PATRYCJA HANYGA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 16.02.2021

Daty recenzji / Revised: 17.02.2021; 24.02.2021

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.01.2022

Wpływ rozvodu rodziców i diagnozy zespołu Aspergera na funkcjonowanie 10-letniego chłopca – studium przypadku

Influence of Parents' Divorce and a Diagnosis of Asperger Syndrome on the Functioning of a 10-year-old Boy – a Case Study

DOI 10.25951/4806

Wprowadzenie

Zaburzenia ze spektrum autyzmu na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci stały się przedmiotem wielu badań i dociekań naukowców, jednak do dzisiaj nie udało się jednoznacznie wyjaśnić ich etiologii (Horder i in. 2018; Waligóra i in. 2019; Shen i in. 2019; Werling i in. 2019; Li X. i in. 2019; Nestor, Wilson 2020). Rozmaitość objawów, istotne różnice pomiędzy obrazami klinicznymi oraz wielorakość ich przebiegu są powodem powstania wielu różnych koncepcji mających na celu wyjaśnienie etiologii zespołu Aspergera. Obecnie przyjmuje się, że zespół Aspergera determinowany jest wieloprzyczynowo, a wśród czynników etiologicznych znaczących wymienia się kombinację czynników środowiskowych i genetycznych (Hallmayer i in. 2011; Gerhant i in. 2013; Gołaska 2013; Johnson 2019; Werling i in. 2019).

Zespół Aspergera ma bardzo zróżnicowany charakter, nie tworzy jednolitego obrazu ani co do symptomatologii, ani głębokości zaburzeń (Attwod 2013; Pisula 2010). Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10 zespół Aspergera zalicza do szerszej kategorii całościowych zaburzeń rozwoju (WHO 1997). Natomiast w DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) połączono dotychczas wyróżniane całościowe zaburzenia rozwoju w jedną domenę diagnostyczną: zaburzenia ze spektrum autyzmu (APA 2013). Ta nowa kategoria zawiera w sobie: zaburzenie autystyczne, zespół Aspergera, całościowe zaburzenia rozwojowe inaczej nieokreślone oraz dziecięce zaburzenie dezintegracyjne. Zgodnie z kryteriami DSM-5 zaburzenia ze spektrum autyzmu charakteryzują się występowaniem dwóch

osiowych objawów, tj. zaburzeń komunikacji i interakcji społecznych oraz stereotypowych, powtarzalnych zachowań, zainteresowań i aktywności (APA 2013).

Wystąpienie u dziecka zaburzeń rozwoju jest dużym wyzwaniem dla jego rodziców. Taka sytuacja jest niewątpliwie trudna, ponieważ dochodzi w niej do zachwiania równowagi pomiędzy możliwościami rodziców a obowiązkami i warunkami ich wykonania. Ponadto zaburzenie (choroba) najbliższego członka rodziny z reguły powoduje stres (Heszen-Niejodek 1996). Należy wskazać, że zarówno czynniki osobowościowe, jak i środowiskowe wpływają bezpośrednio na potencjał rodziców w zakresie możliwości radzenia sobie z problemami dotyczącymi zaburzeń rozwojowych u ich dzieci. Nie bez znaczenia pozostaje również stopień intensyfikacji zaburzeń rozwoju dziecka, a także ich specyfika. Analiza sytuacji rodziców uwzględniająca czynnik stresu, może doprowadzić do właściwego zdefiniowania tak trudności, z jakimi muszą się oni borykać, a które generują u nich negatywne napięcie, jak i możliwości, którymi mogą oni dysponować.

Analiza literatury dotyczącej rodzin z dzieckiem z dysfunkcjami skłania do sformułowania wniosku, że w szczególnie trudnej sytuacji związanej z przeżyciami emocjonalnymi znajdują się rodzice dzieci autystycznych (Pisula 1993). Dodatkowo sytuacja komplikuje się, gdy rodzina ulega rozpadowi. Trudność w przezwycięzeniu kryzysu między małżonkami często przekłada się na dzieci. Odbija się negatywnie na rozwoju dziecka i jakości jego wychowania (Dzierżanowski 2010). Ponadto objawy wynikające z niepełnosprawności dziecka, która jest całościowym zaburzeniem rozwoju, powodują szereg problemów, z którymi muszą zmierzyć się rodzice. Są to m.in. problemy emocjonalne, problemy behawioralne, edukacyjne czy opiekuńczo-wychowawcze (Karwowska, Albrecht 2008). Pierwszy poważny kryzys pojawia się w sytuacji uzyskania diagnozy i polega na doświadczeniu szoku. Rodzice czują się zagubieni, bezradni, tracą poczucie bezpieczeństwa (Karwowska, Albrecht 2008).

Rodzina wychowująca dziecko z zespołem Aspergera spotyka się z wieloma trudnościami pojawiającymi się u opiekunów dziecka, w tym z obniżoną skutecznością rodzicielską, zwiększonym stresem rodzicielskim i nasileniem problemów ze zdrowiem psychicznym i fizycznym. Rodziny te mierzą się również ze znacznym obciążeniem finansowym i niższym ogólnym dobrobytem. Wśród tych rodzin występuje wysoki wskaźnik rozwodów. Te negatywne skutki dla rodziców i rodzin wpływają również niekorzystnie na diagnozowane dziecko, a nawet mogą być powodem osłabienia pozytywnych skutków interwencji (Karst, Van Hecke 2012).

Hartley i in. (2010) przedstawili badania, według których wśród rodziców dzieci z zaburzeniami należącymi do spektrum autyzmu występuje wyższy wskaźnik rozwodów niż w grupie porównawczej (23,5% vs. 13,8%). Wskaźnik rozwodów utrzymywał się na wysokim poziomie przez całe dzieciństwo, okres dojrzewania i wczesnej dorosłości syna lub córki u rodziców dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, natomiast w grupie porównawczej małał po okresie dzieciństwa syna lub córki (po ok. 8. roku życia) (Hartley i in. 2010).

Opis przypadku

Chłopiec objęty jest opieką poradni zdrowia psychicznego od ok. trzech lat. Ma dziesięć lat, uczęszcza do szkoły podstawowej. Powodem zgłoszenia się do poradni były: rozwód rodziców, narastające trudności w relacjach z rówieśnikami oraz nasilenie zachowań agresywnych. Z wywiadu psychologicznego wiadomo, że od początku edukacji przejawia trudności emocjonalno-społeczne. Jest zamknięty w sobie, ma trudności z nawiązywaniem i podtrzymywaniem relacji z rówieśnikami, z wypowiedaniem swoich myśli, błędnie odczytuje intencje innych osób. Nie zawsze prawidłowo rozumie słowne instrukcje. Nauczyciele zwracają uwagę na takie zachowania ucznia, jak nieadekwatność reakcji do zaistniałej sytuacji, wycofanie, bierność podczas zajęć lekcyjnych, niewywiązywanie się z obowiązków szkolnych. Ma trudności z koncentracją uwagi – zawiesza się, wyłącza z toku lekcji. Nie zawsze stosuje się do podanych kolejno czynności i ma kłopoty z dokończeniem zadań. Na próby udzielenia mu pomocy ze strony rówieśników reaguje złością i wrogością. Badany prezentuje zmienne nastroje i nieprzewidywalne wybuchy emocji, podczas których trudno się mu uspokoić, co może być spowodowane brakiem elastyczności w postępowaniu. Z tego powodu często przeżywa frustrację, z którą na ogół słabo sobie radzi i w związku z tym łatwo wpada w złość czy gniew. U chłopca pojawiły się też zachowania agresywne wobec kolegów, przedmiotów oraz autoagresywne. Z drugiej jednak strony wykazuje potrzebę bliskości i akceptacji ze strony innych osób (przytula się do nauczycieli). Chłopiec ma problemy z zasypianiem. Wykazuje niepokój w nowych sytuacjach. Prezentuje specyficzne zainteresowania – często opowiada o zjawiskach paranormalnych. Ogląda na ten temat filmy w internecie, czyta materiały. Twierdzi, że lubi się bać, odczuwać strach, lęk. Lubi też pisać własne opowiadania, książki. W roku szkolnym uczęszczał na kółko polonistyczne, gdzie tworzył poezję i należał do grupy redakcyjnej gazetki szkolnej. Uczeń sygnalizuje, że nie lubi chodzić do szkoły – argumentując to, podaje, że

w szkole się nudzi, a koledzy czasem go złoścą. Troskę rówieśników o jego bezpieczeństwo odbiera jako formę prześladowania. Podjął próbę ucieczki z domu oraz próbował podciąć sobie tętnicę u ręki nożyczkami. Chłopiec nadal sypia z ojcem. Z relacji rodziców wynika, że przyzwyczaił się do tego i trudno zmienić mu ten nawyk.

Z wywiadu rodziców wiadomo, że chłopiec wielokrotnie był badany psychologicznie, we wczesnych okresach życia przejawiał zaburzenia emocjonalne, które manifestowały się agresją, autoagresją, wpadał w stany hysterii. Badany urodził się o czasie, z ciąży o prawidłowym przebiegu, od okresu niemowlęcego do dnia dzisiejszego ma problemy z drogami oddechowymi. Jego rozwój psychomotoryczny przebiegał prawidłowo, bez zakłóceń, zdaniem rodziców rozwijał się szybciej, niż jego młodsza siostra. Rozwój mowy przebiegał prawidłowo, chłopiec zaczął mówić szybko, płynnie, pełnymi zdaniami. W wieku trzech lat przez jakiś czas zacinął się przy mówieniu. Ponadto w tym samym okresie zdarzało się, że bił się w głowę lub uderzał nią o ścianę, obgryzał paznokcie, bił się po brzuchu, ciągnął za włosy. Do piątego–szóstego roku życia był bardzo chorowity, stwierdzono alergię na laktozę. Chłopiec był dwukrotnie hospitalizowany z powodu niezytu jelita, dwa lub trzy lata temu spędził dwa dni w szpitalu z powodu zabiegu usunięcia migdałków, miał ponadto usunięte pod narkozą zęby. Gdy skończył dwa lata, wielokrotnie konsultowany był psychologicznie i psychiatrycznie. Chłopiec wykazywał cechy nadpobudliwości psychoruchowej, płakał po nocach, wykazywał abstrakcyjne lęki (zwłaszcza w nocy, bał się szczególnie owadów), reagował wybuchami złości, denerwował się, gdy sytuacja przebiegała nie po jego myśli. Początkowo miał zdiagnozowane mieszane zaburzenia zachowania i emocji. Podczas wizyt u lekarza nie zachowywał odpowiedniego dystansu, zwracał się do niego na „ty”. U chłopca pojawiły się zachowania agresywne wobec rówieśników i osób dorosłych. Wykazywał nadwrażliwość na dotyk, dźwięk, denerwował się, gdy słyszał głos odkurzacza albo innych sprzętów kuchennych. Miał trudności z dbaniem o higienę. Czynności samoobsługowe zajmowały mu bardzo dużo czasu, chłopiec musiał wykonywać określoną liczbę ruchów przy myciu zębów, rąk. Przed wyjściem z domu korzystał z toalety, za każdym razem bardzo sumiennie i skrupulatnie wykonywał czynności toaletowe. Miał wykonane badanie EEG, które nie wykazało nieprawidłowości, w tym też czasie chłopiec rozpoczął zajęcia z integracji sensorycznej. Chłopiec miał problemy z przyswojeniem prawidłowych nawyków związanych z załatwianiem potrzeb fizjologicznych. Jeszcze w okresie przedszkolnym zdarzało mu się „zanieczyszczać”. Do ok. czwartego roku życia nosił pieluchy.

W wieku trzech lat zaczął uczęszczać do przedszkola. Po miesiącu wychowawczyni stwierdziła, że sobie z nim nie radzi. Manifestował objawy niezaadaptowania się do grupy, znał obowiązujące zasady i zakazy, ale ich nie przestrzegał: był uparty, agresywny, bił i gryzł dzieci i nauczycielki, niszczył zabawki oraz prace własne i innych dzieci. Gdy był wyciszony, bawił się z innymi dziećmi, w rozmowach z nauczycielami budował poprawne zdania, prezentował bogate słownictwo, wskazujące też na duży zasób wiedzy.

W okresie szkolnym często zamyślał się, sprawiał wrażenie nieobecnego. W zabawach i zajęciach dydaktycznych uczestniczył biernie, nie włączał się spontanicznie do rozmów. Zaobserwowano „zbytne fantazjowanie”, na zadawane pytania odpowiadał, całkowicie odbiegając od tematu, opowiadał o wymyślonych postaciach. Odnotowano, że jadł niedbale i nieestetycznie pomimo zwracanej mu uwagi.

Chłopiec posiada duży zasób wiedzy i bogate słownictwo, wypowiedzi buduje w sposób bardzo formalny. Wykazuje niepokój ruchowy, ma trudności z koncentracją uwagi. Z opinii wychowawcy wynika, że chłopak jest lubiany w zespole klasowym, wyróżnia się obowiązkowością i pilnością, jednak ma problemy w relacjach społecznych. Chłopiec słabo nawiązuje relacje z rówieśnikami, zwykle bawi się sam, nie ma stałego kolegi. Często jest bezkrytyczny wobec siebie, jest egocentryczny, za wszelką cenę stara się postawić na swoim. W trudnych okolicznościach jest uparty i nieustępliwy, zdarzają się sytuacje konfliktowe w rówieśnikami, okresowo przejawia zachowania agresywne, w takich momentach jest agresywny, wulgarny, nieobliczalny, nie kontroluje tego, co mówi i robi.

Lubi gry planszowe, zabawy konstrukcyjne, ale preferuje zabawę indywidualną i umie ją sobie zorganizować. Pasjonuje się grami wojennymi z okresu średniowiecza. Gra też w gry online. Jest uzdolniony matematycznie, historycznie, potrafi dobrze czytać. Ma problemy z pisaniem, gdyż pisze szybko i niestaranie. Jest bardzo systematyczny, zaraz po powrocie ze szkoły odrabia lekcje.

Pochodzi z rodziny rozbitej. Rodzice są po rozwodzie, od kilku lat występuję nasilający się konflikt między matką a ojcem. Ma młodszą siostrę. Rodzeństwo po rozwodzie rodziców zostało rozdzielone. Badany chłopiec mieszka z ojcem, natomiast jego siostra z matką. Matka ma wykształcenie policealne ze specjalnością technik usług kosmetycznych, ma 40 lat. Z jej relacji wynika, że podejmowała pracę głównie w sklepach, często ją zmieniając. Wyjeżdżała też za granicę do Niemiec i do Włoch, gdzie zajmowała się opieką nad osobami starszymi. Po urodzeniu dzieci przez dłuższy czas nie poszukiwała pracy. Od ponad roku pracuje w hotelu. Godziny jej pracy są zmienne, obejmują zarówno

dni, jak i noce. W trakcie rozmowy z matką zwracała uwagę jej impulsywność relacji oraz skłonność do pochopnego reagowania, znaczna zmienność postaw i emocji. Ojciec ma 37 lat, ma wykształcenie wyższe ekonomiczne. Od 11 lat jest zatrudniony jako pracownik poczty. Pracuje w stałych godzinach. Od ok. pół roku korzysta z pomocy psychologa i psychiatry. Pomoc głównie ukierunkowana jest na problemy wychowawcze z chłopcem. Ojciec podczas spotkania przyjmował postawę wycofaną, nie wykazywał inicjatywy w nawiązaniu kontaktu.

W badaniu psychologicznym dokonano oceny sfery poznawczej oraz emocjonalno-społecznej funkcjonowania pacjenta. Zastosowano następujące metody diagnostyczne: wywiad psychologiczny, obserwacja zachowania dziecka, skala do badania inteligencji Stanford Binet 5 (SB 5), Zestaw Kwestionariuszy do Diagnozy Zespołu Aspergera (ASRS), rysunek rodziny i rysunek dowolny, próby eksperymentalne przenośnie, żarty, metafory, omawianie historyjek obrazkowych.

Aktualna ogólna sprawność intelektualna badanego mierzona SB 5 plasuje się na poziomie inteligencji przeciętnej. Wyniki szczegółowe wskazują, że rozwój jej funkcji intelektualnych przebiega nieharmonijnie zarówno w obszarze niewerbalnym, jak i werbalnym. Analiza psychogramu wskazuje, że badany jest na poziomie adekwatnym do wieku, opanował umiejętność sprawnego rozwiązywania zadań logicznych, polegających na odkrywaniu relacji, w jakich pozostają względem siebie różne obiekty. Potrafi wykrywać zmiany, którym podlegają kolejne elementy ciągu. Ma spory zasób wiadomości ogólnych oraz adekwatny do wieku zasób słownictwa. Rozpoznaje reguły względem wzorca w zadaniu, dostrzega istotne elementy bądź nieścisłości określonych sytuacji. Zdolność rozumowania ilościowego, rozumianego jako umiejętność rozwiązywania problemów bądź zadań matematycznych, rozwija się na poziomie ponadprzeciętnym. Prawidłowo radzi sobie z zadaniami wzrokowo-przestrzennymi. Dostrzega wzory i zależności w materiale wizualnym. Uzyskany wynik wskazuje również na prawidłową orientację przestrzenną i rozumienie pojęć związanych z tym obszarem. Na poziomie przeciętnym plasuje się zakres pamięci roboczej. Świadczy to o prawidłowym rozwoju tej kategorii procesów pamięciowych, w których różnorodne informacje umieszczone w pamięci krótkotrwałej są sprawdzane, grupowane i przekształcane.

Chłopiec manifestuje nieprawidłowości w rozwoju emocjonalnym. Choć potrafi nazywać i różnicować emocje, to ma trudności z ich regulowaniem i konstruktywnym rozładowaniem. Ma trudności z odraczaniem reakcji oraz tendencję do zachowań impulsywnych i agresywnych.

Chłopiec prezentuje obniżone umiejętności analizy sytuacji społecznych. Nie zwraca uwagi na role społeczne, w analizie sytuacji skupia się raczej na praktycznych niż emocjonalnych aspektach. Ma także wyraźne trudności z oceną sytuacji z perspektywy innej niż własna. Wykazuje trudności w rozumieniu żartów, przenośni, jego mowa jest nadmiernie konkretna, niekiedy skrajnie formalna.

W rysunku rodziny badany zastosował jeden kolor, starał się ująć proporcje między postaciami, rodzina przedstawiona jest poziomo, nie jest w jednym szeregu, osoby rysowane są w sposób schematyczny, zawierają niewiele szczegółów. Co ważne, nie narysował siebie. Chłopiec posiada dobrą orientację w najbliższym środowisku. Wywierał mocny nacisk kredki, wielokrotnie wycierał narysowane linie gumką. Chłopiec jest bardzo ambitny i kiedy coś mu nie wychodzi, zniechęca się, krzyczy i rzuca kredkami.

Wynik ogólny ASRS obliczony na podstawie oceny matki i ojca był bardzo wysoki, a w skali DSM również mieścił się w granicach wyników wysokich. Ponadto oceniane na tle grupy normalizacyjnej trudności w zakresie relacji społecznych i komunikacji badanego chłopca również wskazują na cechy zaburzeń ze spektrum autyzmu. Badany uzyskał wysokie wyniki w skali dotyczącej samoregulacji, co świadczy o trudnościach w kontroli emocjonalnej. Ocena wyników w skalach terapeutycznych wskazuje na bardzo duże nasilenie trudności w sferach relacji z rówieśnikami, wzajemności emocjonalnej i społecznej, sztywności w zachowaniu oraz uwagi.

Omówienie przypadku

Naturalnym środowiskiem rozwoju dziecka jest rodzina. W tej podstawowej komórce społecznej bardzo istotną rolę odgrywają relacje pomiędzy poszczególnymi jej członkami. Relacje, jakie zachodzą w określonej grupie członków rodziny, oddziałują na relacje między innymi jej członkami, a także na relacje z osobami trzecimi. To powoduje, że powstaje skomplikowany konglomerat wzajemnych zależności. Jeżeli relacje pomiędzy członkami rodziny dziecka są prawidłowe, wypełnione miłością, wyrozumiałością i życzliwością, wówczas relacje takie dają funkcjonującemu w tej rodzinie dziecku gwarancję akceptacji i poczucia bezpieczeństwa, a także sprawiają, że bez obaw realizuje ono swoje role społeczne w środowisku pozarodzinnym. Generalnie przyjmuje się, że rozwój i funkcjonowanie dziecka, którego rodzice decydują się na rozwód, są narażone na różnego rodzaju zaburzenia zarówno w sferze psychicznej, jak

i emocjonalnej oraz społecznej (Matyjas 2008). Do grupy największego ryzyka zaliczyć należy zatem dzieci wykazujące istotną dysharmonię w rozwoju społeczno-emocjonalnym.

Rodzina, w której rodzice decydują się na rozwód, traci stabilizację strukturalną, przestaje odgrywać rolę trwałej wspólnoty. Dotychczasowe więzi pomiędzy członkami rodziny są poddawane w wątpliwość, co powoduje napięcia w tych relacjach, a w konsekwencji również zaburzenie całej struktury wewnętrznej rodziny (Matyjas 2017). W rezultacie odchylenia od normy dotyczą również takich elementów, jak: poczucie bezpieczeństwa, okazywanie gestów miłości czy swobodne wyrażanie własnej osobowości (Sokal 2005). Z powyższych względów rodziny z rozwiedzionymi rodzicami nie są dla dzieci korzystnym środowiskiem socjalizacyjnym, opiekuńczo-wychowawczym czy edukacyjnym (Matyjas 2008). W dziecku pojawiają się uczucia przygnębienia, bezradności czy zagubienia powodowane napiętą atmosferą domową, dodatkowo zaburzaną poważnym konfliktem rodziców, których relacje z dzieckiem siłą rzeczy nie są już takie same jak wcześniej. Miejsce dotychczasowego schematu trójstronnego (ojciec – matka – dziecko) zajęła struktura dwustronna (matka – albo ojciec – dziecko). Dziecko ze swoimi trudnymi emocjami wywołanymi często niezrozumiałym dla niego konfliktem rodziców, pozostawiane jest samo sobie. Rodzice większość swojej uwagi angażują bowiem w sprawę rozwodu, która zarówno od strony emocjonalnej, jak i prawnofinansowej jest procesem skomplikowanym i generującym sporo stresu. W rezultacie dzieci, sfrustrowane brakiem zainteresowania ze strony osób dotąd im najbliższych (ich rodziców), zaczynają się buntować przeciwko regułom przez te osoby ustalonym. Rodzice w oczach ich dziecka zatracają atrybut autorytetu. Dzieci zaczynają ich okłamywać, okazywać wobec nich agresję, zamykać się w sobie, a nawet popadać w depresję (Kalinowski, Nastarewicz 1985).

Odnosząc się do zebranych danych w analizie tego studium oraz odwołując się potrzeb psychospołecznych rodziny z dzieckiem z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, można wskazać, że w opisywanym przypadku kompetencje wychowawcze obojga rodziców są obniżone. Rodzice prawidłowo zaspokajają potrzeby zdrowotne i bytowe, mają realistyczny obraz uzdolnień i słabszych stron syna, jednak obydwoje nie w pełni rozumieją potrzeby kierowane do nich przez dziecko, niewystarczająco dbają o stymulowanie jego potrzeb poznawczych, zdarza się nawet, że nadal angażują je w konflikt. W związku z trudną sytuacją rodzinną i rozwodem matka wykazuje niekonsekwencje w poświęcaniu uwagi dziecku i skupia się tylko na wybranych kwestiach, tym

samym wzmacniając negatywistyczne zachowania chłopca. Ojciec przyjmuje postawę minimalizowania problemów i pozostawiania trudnych decyzji matce oraz manifestuje bezradność w sytuacji konfliktu między rodzeństwem. Nie w pełni rozwiązany konflikt między rodzicami oraz rozdzielenie rodzeństwa zdecydowanie niekorzystnie wpływa na rozwój psychiczny dzieci. Rodzice również mają tendencję do niedostrzegania, minimalizowania i tłumaczenia nieprawidłowych zachowań jego usposobieniem, nie dostrzegając w tym roli długotrwałego konfliktu.

Sposoby funkcjonowania rodziców pozwalają na postawienie hipotezy o ich niskich kompetencjach rodzicielskich i społecznych, które skutkują zaburzeniami zachowań dziecka (dodatkowo obarczonego wrodzonymi deficytami funkcjonowania społecznego). Matka jest impulsywna, zmienna w postawach, niepotrafiąca nawiązać głębokiego, spokojnego kontaktu z dzieckiem, by odbierać, tonować jego emocje i mentalizować stany psychiczne, ucząc w ten sposób radzenia sobie z emocjami i tworzenia teorii umysłu. Ojciec jest wycofany, unikający kontaktów, mało radzący sobie w życiu (od 11 lat pracuje poniżej kwalifikacji, mimo że ma wyższe wykształcenie), być może bezradny wobec problemów syna (stąd poszukiwanie pomocy u specjalistów jako „ostateczność”). Niskie kompetencje rodziców powodują silniejszy stres w systemie rodzinnym wobec dodatkowych wyzwań związanych z zaburzeniem rozwoju dziecka.

Rodzina chłopca pozostawała pod opieką psychologiczną i psychiatryczną od wczesnych lat dziecka. Stała przed wyzwaniem diagnozy zespołu Aspergera, z którą członkowie rodziny muszą się zmierzyć. Sytuacja się komplikuje w taki sposób, że nakładają się różne czynniki dezorganizujące ten system rodzinny. Szczególnym utrudnieniem są zachowania u zdiagnozowanego dziecka i u jego rodziców, które wynikają z zespołu Aspergera: trudności komunikacyjne, niemożność nawiązania prawidłowych więzi, rozpoznanie potrzeb dziecka, trudności z integrowaniem sprzecznych sygnałów płynących od dziecka. Wyzwaniem dla rodziców są również trudności w zrozumieniu, jaką rolę odgrywają trudne zachowania dziecka, nieumiejętność reagowania na te zachowania oraz problemy związane z rozładowaniem napięcia. Równie istotnym czynnikiem stresogennym u rodziców jest brak pewności w szacowaniu możliwości dziecka, a także bezradność względem jego nieakceptowalnych społecznie zachowań (Pisula 1998). U rodziców dzieci z autyzmem występuje również czynnik zagubienia, który bezpośrednio wynika z poczucia braku kompetencji rodzicielskich. Warto równocześnie zwrócić uwagę na często występujące u rodziców dzieci z autyzmem objawy przeciążenia ciągłą opieką nad

nimi, powiązane z syndromem „wypalenia się sił” (Pisula 2002). W kontekście wymienionych powyżej trudności widzimy, że zespół Aspergera występujący u chłopca dotyczy wszystkich członków rodziny. Szczególne potrzeby rozwojowe i specyficzne zachowania badanego chłopca stawiają przed rodzicami ogromne wyzwania wychowawcze. Sytuacja rodziny staje się szczególnie trudna, ponieważ jej środowisko nie funkcjonuje poprawnie i zależy od wielu niekorzystnych czynników. Jak już wspomniano, relacje pomiędzy poszczególnymi członkami rodziny mają wyraźny wpływ na innych jej członków, jak również na osoby trzecie, co prowadzi do powstawania różnokierunkowych zależności. Brak stałości w systemie rodzinnym: rozwód, impulsywność zachowań matki, zmieniająca się organizacja życia wraz ze zmianą prac czy pracą zmianową matki także może być przyczyną niepokoju, braku poczucia bezpieczeństwa i stabilności dziecka. Ojciec, choć stale obecny, stabilny, to w powierzchownym kontakcie jest bezradny. To może powodować, że chłopiec „przylega” do ojca (śpi z nim) – szukając u niego poczucia bezpieczeństwa, którego nie dostaje w wystarczającym stopniu.

Rozdzielenie rodzeństwa to dodatkowy czynnik zaburzający poczucie bezpieczeństwa, a także utrudniający kształtowanie przywiązania w obliczu zerwania więzi z siostrą. Ponadto brak codziennego kontaktu z siostrą pozbawia chłopca możliwości kształtowania kompetencji społecznych w relacji rówieśniczej.

Rodzinę chłopca można zdiagnozować jako „niezwiązaną” według typologii Minuchina (de Barbaro 1994), w której sztywne granice utrudniają wzajemne zrozumienie, okazywanie wsparcia, troski, pomocy. W sytuacji dystansu emocjonalnego między członkami rodziny utrudniona jest wymiana emocjonalna także z dziećmi, która uczy spostrzegać, rozumieć i okazywać emocje.

Kolejną istotną kwestią jest znaczenie problemowego zachowania, jakim jest agresja u badanego dziecka. W tym przypadku agresja może być rozumiana jako:

- wynikająca z frustracji (jako efekt niezrozumienia sytuacji społecznych) – przy braku wyuczonych sposobów odreagowania napięcia;
- jako wymodelowany w rodzinie sposób komunikacji;
- jako skutkująca (a więc w myśl teorii uczenia się – wzmacniana i utrwalająca się) metoda dostosowywania środowiska społecznego do siebie (w szkole, a może też w kontaktach z biernym ojcem czy niekonsekwentną matką). Na bunt, złość i opór chłopca matka reaguje wybuchowo, lecz niekonsekwentnie, ojciec – ulega.

Według teorii społecznego uczenia się Badury (1977, 2007), asocjacja nowych zachowań przebiega bądź to drogą bezpośredniego doświadczenia, bądź

też przez obserwację tego zachowania u innych, a szczególnie u osób najbliższych. Najprawdopodobniej badany chłopiec nauczył się agresywnych zachowań poprzez obserwację agresji u członków swojej rodziny (konflikty między rodzicami, między dziadkami a rodzicami). Środowisko rodzinne, w którym agresywne zachowania przynoszą agresorom konkretne korzyści, mogą stać się wzorcem do naśladowania dla obserwujących tego rodzaju zachowania dzieci. Badany chłopiec najprawdopodobniej na podstawie własnych obserwacji ustalił, że agresywne zachowanie się opłaca. Tym samym wysnuł wniosek, że stosowanie agresji nie tylko wobec rówieśników, lecz także osób dorosłych może okazać się sposobem na osiągnięcie określonego celu.

Zdaniem Glicka i Gibbisa (2011) środowisko rodzinne ma wpływ na kształtowanie się zachowań agresywnych u dzieci. Autorzy podkreślają, że mają na to wpływ takie czynniki, jak: bycie częstą ofiarą agresji; słabe więzi rodzinne i społeczne; możliwość obserwacji zdarzeń, w których agresja przynosi konkretną korzyść; częste doświadczanie pozytywnych wzmocnień po zastosowaniu agresji; deficyty w myśleniu empatycznym, przejawiające się w niezdolności do patrzenia z perspektywy innych ludzi (Fronczak 2017, za: Glick, Gibbs 2011). Taka sytuacja występowała też w badanej rodzinie: słabe więzi prowadzące do rozpadu małżeństwa i rodziny; włączanie dzieci w konflikty dorosłych; przeciągające się sprawy sądowe związane z opieką nad dziećmi; deficyt teorii umysłu u chłopca związany z występowaniem ZA – a zatem problemy z wnioskowaniem o negatywnych skutkach emocjonalnych u innych własnych zachowań agresywnych – brak empatii, odczuwania, że sprawiło się przykrość, brak poczucia winy – nie powoduje hamowania tych zachowań, a prawdopodobnie sprzyja ich rozwojowi.

Ambroziak i Kołakowski (2013) wskazują, że agresja może funkcjonować w mechanizmie samospełniającego się proroctwa, działającego na zasadzie: „skoro jestem zły, to źle się zachowuję i w ten sposób potwierdzam schemat – »jestem zły«”. Zdaniem autorów jest to konsekwencja dziecięcego rozumowania, które przebiega w kategoriach „wszystko albo nic” (Kołakowski 2013). Takiemu wnioskowaniu sprzyjają też trudności rozumienia stanów emocjonalnych charakterystyczne dla zespołu Aspergera. Podobna sytuacja zadziała się u badanego. W konsekwencji ciągłych uwag dotyczących jego zachowania zarówno w szkole, jak i w domu stracił on motywację do poprawy. W ten niekorzystny sposób nauczył się również zwracać na siebie uwagę rodziców. Być może problemowe zachowania mają też systemową funkcję dla rodziny – to próba zbliżenia rodziców w poszukiwaniu rozwiązań wspólnego problemu „niegrzecznego syna”.

Niewątpliwie tak trudna sytuacja dziecka rodziców rozwodzących się wymaga instytucjonalnego wsparcia, np. placówek antykryzysowych czy poradni psychologiczno-pedagogicznych, ale również szkół i zatrudnionych w nich wychowawców, pedagogów i nauczycieli. Także sami rodzice powinni móc liczyć na takie wsparcie, choć z uwagi na jego ograniczoną wydolność, nie może ono być jedynym środkiem wyprowadzającym rodzinę z kryzysu. Instytucjonalne wsparcie małżonków i ich dzieci niewątpliwie może spowodować osłabienie negatywnych skutków emocjonalno-społecznych wywołanych rozwodem, ale samo tych skutków w zupełności nie wyeliminuje (Matyjas 2017). Niemniej jednak wczesne skorzystanie z instytucjonalnego wsparcia jest niezwykle istotne, zwłaszcza z punktu widzenia dziecka, które nie potrafi jeszcze wykreować skutecznej koncepcji radzenia sobie z zupełnie nową sytuacją. Ponieważ dzieci są mocno przywiązane do obojga rodziców, nie chcą wybierać pomiędzy utrzymaniem relacji z ojcem albo z matką (Cudak 2003). Wielokierunkowe, zarówno instytucjonalne, jak i rodzinne wsparcie dziecka w tym jakże trudnym okresie niewątpliwie będzie minimalizowało u niego dolegliwe konsekwencje w późniejszym, dorosłym życiu (Matyjas 2017).

Biorąc pod uwagę niestabilność sytuacji rodzinnej i wychowawczej opisywanego przypadku, wskazane jest skorzystanie przez rodziców z poradnictwa rodzinnego, a ponadto objęcie rodziny pomocą psychologiczną.

Podsumowanie

W opisywanym studium przypadku skoncentrowano się na opisie funkcjonowania psychospołecznego pacjenta z zespołem Aspergera, którego rodzice są w trakcie rozwodu. Kryzys związku rodziców skutkuje destabilizacją najbliższego środowiska wychowawczego i powoduje nasilenie objawów w postaci zaburzeń emocjonalnych i zaburzeń zachowania u badanego chłopca. Na podstawie uzyskanych danych można zauważyć, że chłopiec przejawia narastające trudności w relacjach społecznych, nasilające się trudności wychowawcze i szkolne oraz odznacza się wysokim poziomem agresji.

Ponadto w kontekście rozwodu rodziców trudno mówić o spójności postaw wychowawczych, stałości i wyłączeniu dziecka z toczącego się między rodzicami konfliktu. Rozbicie rodziny i nieprawidłowości we wzajemnych relacjach mają wpływ na dobro dziecka i na zaspokojenie jego podstawowych potrzeb psychicznych.

Wnioski

1. Badany prezentuje prawidłowy rozwój poznawczy. Od okresu niemowlęctwa chłopiec wykazuje dysharmonie w rozwoju emocjonalno-społecznym.
2. Chłopiec wykazuje wysoki poziom agresji w relacjach z rówieśnikami i dorosłymi. Ma trudności z regulowaniem emocji i z ich konstruktywnym rozładowaniem. Badany chłopiec ma trudności w relacjach społecznych.
3. Problemy rodzinne nasilają objawy zaburzeń emocjonalnych i behawioralnych.

BIBLIOGRAFIA

- American Psychiatric Association (2013), *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th ed. (DSM-5)*, Washington: American Psychiatric Association.
- Cudak H. (2003), *Funkcjonowanie dzieci z małżeństw rozwiedzionych*, wyd. 1, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- De Barbaro B. (1994), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Dzierżanowski J. (2010), *Psychospołeczna sytuacja dziecka w małżeństwach rozwodzących się*, „Rodzina w Nurcie Współczesnych Przemian”, s. 255–278.
- Fronczak A. (2017), *Agresja dzieci w świetle teorii społeczno-poznawczej*, „Resocjalizacja Polska”, 13, s. 73–85.
- Gerhant A., Olajossy M., Olajossy-Hilkesberger L. (2013), *Neuroanatomiczne, genetyczne i neurochemiczne aspekty autyzmu dziecięcego*, „Psychiatria Polska”, 47 (6), s. 1101–1111.
- Gołaska P. (2013), *Etiologia zaburzeń ze spektrum autyzmu. Przegląd wybranych koncepcji*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna”, 13 (1), s. 8–14.
- Hallmayer J. (2011), *Genetic Heritability and Shared Environmental Factors Among Twin Pairs With Autism*, „Archives of General Psychiatry”, 68 (11), s. 1095.
- Hartley S.L., Barker E.T., Seltzer M.M., Floyd F., Greenberg J., Orsmond G., Bolt D. (2010), *The Relative Risk and Timing of Divorce in Families of Children with an Autism Spectrum Disorder*, „Journal of Family Psychology”, 24 (4), s. 449–457.
- Heszen-Niejodek I. (1996), *Podstawowe zagadnienia psychologicznej teorii stresu i radzenia sobie*, „Promocja Zdrowia. Nauki Społeczne i Medycyna”, 3 (8–9), s. 7–20.
- Horder J., Petrinovic M.M., Mendez M.A., Bruns A., Takumi T., Spooren W., Murphy D.G. (2018), *Glutamate and GABA in Autism Spectrum Disorder –*

- A Translational Magnetic Resonance Spectroscopy Study in Man and Rodent Models*, „Translational Psychiatry”, 8 (1).
- Johnson H.L. (2019), *The Promise Of Autism Genetics*, „Journal of the American Association of Nurse Practitioners”, 31 (12), s. 687–689.
- Kalinowski M., Nastarewicz M. (1985), *Rozwód: przyczyny i skutki*, Warszawa: Wydawnictwo Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Kantor H. (2009), *Dziecko z ADHD i zespołem Aspergera w szkole*, w: D. Krzywoń, B. Matuszek (red.), *Szkoła na miarę możliwości dziecka*, Sosnowiec: Wydawnictwo „Humanitas”, s. 154.
- Karst J.S., Van Hecke A.V. (2012), *Parent and Family Impact of Autism Spectrum Disorders: A Review and Proposed Model for Intervention Evaluation*, „Clinical Child and Family Psychology Review”, 15 (3), s. 247–277.
- Karwowska M., Albrecht M. (2008), *Niepelnosprawność dziecka przyczyną rozpadu czy spójności rodziny?* „Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji”, 3, s. 13–26.
- Kołakowski A. (2013), *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Li X., Zhang Y., Wang L., Lin Y., Gao Z., Zhan X., Huang Y., Sun C., Wang D., Liang S., Wu L. (2019), *Integrated Analysis of Brain Transcriptome Reveals Convergent Molecular Pathways in Autism Spectrum Disorder*, „Front. Psychiatry”, 10, s. 706.
- Matyjas B. (2008), *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Matyjas B. (2012), *Trauma dzieciństwa w rodzinie rozbitej. Diagnostyka i strategie pomocy*, „Pedagogika Społeczna”, 1 (43).
- Matyjas B. (2017), *Dzieciństwo w rodzinie rozwiedzionej. Formy wsparcia psychologiczno-pedagogicznego rodzin po rozwodzie*, w: M. Parzyszek, M. Samorańska (red.), *Rodzina – wsparcie i pomoc*, Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Nestor M.W., Wilson R.L. (2020), *Beyond Mendelian Genetics: Anticipatory Biomedical Ethics and Policy Implications for the Use of CRISPR Together with Gene Drive in Human*, „Journal of Bioethical Inquiry”, doi: 10.1007/s11673-019-09957-7.
- Pisula E. (1993), *Autyzm – fakty, wątpliwości, opinie*, Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- Pisula E. (1993), *Stres rodzicielski związany z wychowywaniem dzieci autystycznych i z zespołem Downa*, „Psychologia Wychowawcza”, 36, s. 44–52.
- Pisula E. (1998), *Psychologiczne problemy rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Pisula E. (2002), *Rodzice dzieci z autyzmem – przegląd najnowszych badań*, „Psychiatria Polska”, 36, s. 95–108.
- Pisula E. (2010), *Autyzm, przyczyny, symptomy, terapia*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

- Shen L., Liu X., Zhang H., Lin J., Feng C., Iqbal J. (2019), *Biomarkers in Autism Spectrum Disorders: Current Progress*, „Clinica Chimica Acta”, 16 (S02), s. 41–54.
- Sokal U. (2005), *Więzi uczuciowe*, Elbląg: Wydawnictwo EUH-E.
- Waligóra A., Waligóra S., Kozarska M., Damasiewicz-Bodzek A., Gorczyca P., Tyrpień-Golder K. (2019), *Zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD) – biomarkery stresu oksydacyjnego oraz cyklu metylacji i transsulfuracji*, „Psychiatria Polska”, 53 (4), s. 771–788.
- Werling A.M., Grünblatt E., Oneda B., Bobrowski E., Gundelfinger R., Taurines R., Walitz S. (2019), *High-Resolution Chromosomal Microarray Analysis For Copy-Number Variations in High-Functioning Autism Reveals Large Aberration Typical For Intellectual Disability*, „Journal of Neural Transmission”, doi: 10.1007/s00702-019-02114-9.
- WHO (1997), *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Diagnostic Criteria for Research*, Geneva, World Health Organization.

STRESZCZENIE

W niniejszym artykule podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób rozwód rodziców może wpłynąć na funkcjonowanie dziecka z rozpoznaniem zespołu Aspergera. W pierwszej części artykułu na podstawie literatury wprowadzono czytelnika w problematykę zespołu Aspergera, następnie uwagę poświęcono trudnościom, z jakimi mierzą się rodziny wychowujące dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, oraz omówiono, w jaki sposób sytuacja rozwodu i konfliktu rodziców wpływa na rozwój i wychowanie dziecka. W kolejnej części przybliżono sylwetkę 10-letniego chłopca z zespołem Aspergera, podając najistotniejsze obszary rozwoju fizycznego, psychicznego i społecznego. Omówiono aktualną sytuację rodzinną, przybliżono postawy wychowawcze oraz wskazano na trudności, z jakimi boryka się opisywana rodzina. Następnie przeanalizowano, w jaki sposób kryzys związku rodziców skutkuje destabilizacją najbliższego środowiska wychowawczego i powoduje nasilenie objawów w postaci zaburzeń emocjonalnych i zaburzeń zachowania u badanego chłopca.

SŁOWA KLUCZOWE: zespół Aspergera, zaburzenia ze spektrum autyzmu, agresja, rodzina, rozwód rodziców

SUMMARY

This article tried to answer the question of how the parents' divorce may affect the functioning of a child diagnosed with Asperger syndrome. Based on literature, the first part of the article introduced the issues of ASD, then focused on the difficulties

faced by the families raising children with autism spectrum disorder and discussed how the situation of divorce and parental conflict affects the development and upbringing of the child. The next part presented the case of a 10-year-old boy with Asperger syndrome and brought to light the most important areas of physical, mental and social development. Current family situation was discussed, educational attitudes were presented and the difficulties faced by the described family were shown. Then, an analysis was made of how the crisis of parents' relationship results in destabilization of the immediate educational environmental.

KEYWORDS: Asperger's syndrome, autism spectrum disorder, aggression, family, divorce of parents

Zasoby rodzinne a funkcjonowanie dziecka przewlekle chorego

Family Resources and Functioning of Chronically Ill Child

DOI 10.25951/4807

Wprowadzenie

Każda choroba o charakterze przewlekłym jest zjawiskiem negatywnym oraz wyjątkowo obciążającym zarówno dziecko, jak i całą jego rodzinę. Zaburza ona funkcjonowanie jego organizmu i wpływa na całe życie młodego człowieka oraz jego najbliższe otoczenie (Woynarowska 2010). Natomiast ograniczenia wynikające z choroby powodują narastający sukcesywnie stres, a także stawiają przed dzieckiem i jego rodziną coraz to nowe problemy do rozwiązania. Pociąga to za sobą konieczność zastosowania przez nich odpowiednich działań zaradczych, aby mogli efektywnie realizować zadania rozwojowe i życiowe (Pilecka 2011). To rodzina jest dla każdego dziecka pierwszym oraz podstawowym środowiskiem życia. Powinna mu ona zapewnić m.in. poczucie bezpieczeństwa i akceptacji, miłość oraz zrozumienie. Jednak warto zaznaczyć, że jej znaczenie wzrasta w przypadku choroby dziecka, gdyż rozwój jego możliwości determinowany jest przez warunki środowiskowe oraz wychowawcze (Antoszevska 2011). W dużym stopniu to właśnie zasoby, jakie ma rodzina w sytuacji schorzenia dziecka, mają ogromny wpływ na jego funkcjonowanie.

Zasoby rodzinne i ich podział

„Zasoby” to pojęcie bardzo szerokie (Borucka i in. 2006), które rozumie się jako wszelkie środki umożliwiające zrealizowanie konkretnego zadania. Mogą to być rzeczy materialne oraz symboliczne (Kulesza 2010). Tymczasem Halina Sęk i Irena Heszen w myśl teorii zachowania zasobów Hobfolla definiują zasoby jako „przedmioty, warunki, własności osobiste i formy

energii, które albo same są wartościowe dla przeżycia, albo służą jako środek do osiągnięcia obiektów mających tę właściwość” (2007, s. 146). Jednak badaczki podkreślają, że wielu autorów utożsamia ten termin z właściwościami, które pozytywnie oddziałują na procesy radzenia sobie z wymaganiami, jakie stawia człowiekowi życie. Stanowią one dla niego wartość, którą powinien rozwijać, utrzymywać i odnawiać. Autorki stwierdzają, że zasobami mogą być wszelkie posiadane przez jednostkę przedmioty, dobra materialne, cechy osobiste, właściwości relacji społecznych oraz otoczenia społecznego (Sęk, Heszen 2007).

Tymczasem B. Klemenz określa zasoby jako rezerwę energii oraz korzystnych potencjałów pomagających ludziom w zaspokojeniu ich głównych potrzeb, w realizowaniu istotnych, osobistych celów, a także w pokonywaniu kryzysów. Podzielił on zasoby na dwie podstawowe grupy: zasoby osobiste oraz zasoby zewnętrzne. Wśród zasobów osobistych wyróżnił cechy fizyczne (wydolność, zdrowie, atrakcyjność) oraz cechy psychiczne (inteligencja i umiejętności). Tymczasem w obszarze zasobów zewnętrznych wyodrębnił następujące kategorie: zasoby socjalne (np. pozytywne relacje w rodzinie), zasoby ekologiczne (np. własny pokój) i zasoby ekonomiczne (np. dochód rodziny) (za: Kulesza 2010). Natomiast Norbert Herriger wyodrębnił dwie kategorie zasobów – zasoby osobiste oraz zasoby środowiskowe. Na zasoby osobiste składają się przekonania, wartości, postawy życiowe czy style radzenia sobie z napięciem. Tymczasem do zasobów środowiskowych autor zaliczył zasoby relacyjne, a wśród nich – zasoby rodzinne (za: Kulesza 2017).

Wielu autorów podkreśla wysoką wartość diagnostyczną terminu zasoby w stosunku do rodziny. Zaznaczają oni, że w choćby najbardziej zaburzonym środowisku bądź w zakłóconych relacjach jednostka – środowisko można odnaleźć zasoby, które wspomagają rozwój człowieka. To właśnie na tych zasobach osobistych oraz rodzinnych powinna bazować praca psychologów oraz pedagogów (Kulesza 2010).

Pojęcie „zasobów rodzinnych” funkcjonuje zarówno w pedagogice społecznej, poradnictwie wychowawczym, pracy socjalnej, jak i w diagnozie psychopedagogicznej, a Marta Kulesza definiuje je jako „zespół wszystkich wewnętrznych i zewnętrznych elementów środowiska rodzinnego jednostki sprzyjających jej rozwojowi” (2017, s. 11). Autorka podkreśla, że do elementów składowych zasobów rodzinnych zaliczają się indywidualne zasoby wszystkich członków rodziny, zasoby systemowe i materialne oraz zewnętrzne systemy wsparcia rodziny (Kulesza 2017). Natomiast Beata Maria Nowak uważa, że zasoby rodzinne to zbiór wszystkich elementów sprzyjających rozwojowi rodziny, którymi ona dysponuje (wewnętrzne – systemowe i osobowe) oraz tych, do których ma

dostęp (zewnętrzne – społeczno-środowiskowe). Podkreśla, że w literaturze przedmiotu pojęcie to może być pojmowane jako prężność oraz *empowerment*, które w tłumaczeniu polskim utożsamiane jest z procesem zdobywania wiedzy na temat osobistych potencjałów i możliwości ich wykorzystania w przezwyciężeniu trudności (Nowak 2012).

Zdaniem M. Kuleszy zasoby rodzinne można podzielić na wewnętrzne zasoby rodzinne oraz zewnętrzne zasoby rodzinne. Do pierwszej grupy autorka zalicza: zasoby indywidualne (np. wykształcenie poszczególnych członków rodziny, stan zdrowia, poczucie kontroli, odporność na stres), systemowe (np. tradycje rodzinne, umiejętność rozwiązywania problemów, struktura rodziny, zaufanie, style wychowania) oraz ekonomiczne (warunki mieszkaniowe, wyposażenie mieszkania, dochód rodziny). Natomiast wśród zewnętrznych zasobów rodzinnych wyróżnia zasoby formalne (realne oraz potencjalne powiązania ze szkołą, policją, organizacjami pozarządowymi i rządowymi) i nieformalne (relacje z dalszą rodziną, przyjaciółmi, sąsiadami, grupą rówieśniczą, sieci kontaktów z lokalną społecznością) (Kulesza 2017). Warto zaznaczyć, że termin zasoby rodzinne prezentuje inną perspektywę w obszarze diagnozy sytuacji, możliwości i warunków rozwoju dziecka i jego rodziny. Ukazuje on, że nie należy skupiać się wyłącznie na zaburzeniach w zakresie funkcjonowania danej rodziny, a na jej pozytywach, potencjale oraz zasobach (Kulesza, Smolińska-Theiss 2011). Takie ujęcie będzie prezentowane w poniższych rozważaniach.

Dziecko przewlekle chore

Choroba to zjawisko negatywne, którego w pewnym okresie życia doświadcza każdy człowiek (Maciarz 2001). Pojęcie to odnosi się do wszystkich organizmów żywych i definiowane jest jako „dynamiczna reakcja organizmu na działanie czynników chorobotwórczych (patogennych), która przejawia się zaburzeniami we współdziałaniu narządów i tkanek” (Maciarz 2001, s. 31). Ze względu na to, że każde schorzenie nie jest jedynie zaburzeniem czynności organizmu, lecz czynniki o charakterze psychicznym oraz społecznym również mają wpływ na jego etiologię i symptomatologię, jest przedmiotem zainteresowania wielu reprezentantów nauk społecznych (Maciarz 2001). Wskazują oni, że człowiek chory nie wykazuje cech dobrego samopoczucia fizycznego, psychicznego oraz społecznego, a reakcje poszczególnych organów i układów na bodźce ze środowiska zewnętrznego i wewnętrznego nie są prawidłowe (Antoszevska 2006).

Współcześnie można zauważyć coraz większe narastanie zagrożeń w odniesieniu do pełnej sprawności oraz zdrowia. Duży problem w tym zakresie stanowią choroby przewlekłe (długotrwałe) (Antoszevska 2006), które utożsamiane są z zaburzeniem trwającym dłuższy okres, osłabiającym sprawność oraz wydolność organizmu jednostki. Może cechować je postępujący charakter oraz niekorzystne rokowania, lecz także stosunkowo normalny tryb życia i funkcjonowanie człowieka, mimo konkretnych nieprawidłowości w jego sferze psychicznej oraz fizycznej. Jednak ma ona znaczący wpływ na osobę chorą, a także jego otoczenie (Oleś 2010). Warto zaznaczyć, że choroby przewlekłe dotyczą przede wszystkim osób dorosłych, ale coraz częściej także dzieci (Pilecka, Stachel 2011). W Polsce w wieku szkolnym ich odsetek wynosi ok. 20–30% (Duda 2016). Cechą charakterystyczną choroby przewlekłej jest długi okres trwania. Dziecko, które zostało nią dotknięte, wymaga opieki medycznej oraz zastosowania odpowiednich działań wychowawczych przez wiele miesięcy czy lat, a niektóre z nich mogą trwać przez całe życie (Maciarz 1996). Jednak poszczególne schorzenia są determinowane przez różne czynniki i mogą wystąpić w różnym czasie, a także odmiennie oddziaływać na funkcjonowanie dziecka (Antoszevska 2011).

Swoistą rolę w zachowaniu dzieci przewlekłe chorych odgrywa lęk, który uznawany jest za determinantę jakości życia oraz sposobów radzenia sobie z dolegliwościami wynikającymi ze schorzenia (Pilecka, Stachel 2011). Dzieci mogą bać się przede wszystkim bólu, skutków choroby, rozłąki z najbliższymi, nowego środowiska, braku akceptacji ze strony otoczenia (Stawecka 2014), zabiegów, którym są poddawane, czy przyszłości. Należy zaznaczyć, że intensywność odczuwanego lęku jest uzależniona od tego, w jaki sposób dziecko chore postrzega własną osobę (Jundziłł, Pawłowska 2010), a także od dotychczasowych doświadczeń traumatycznych dziecka, właściwości neurofizjologicznych oraz wrodzonej lękliwości (Pilecka 2002).

W przebiegu wielu schorzeń u dzieci pojawia się również ból. Kiedy trwa on zbyt długo, może negatywnie oddziaływać na ich odporność i równowagę emocjonalną (Maciarz 2001). Biorąc pod uwagę fakt, że sfera emocjonalna nie jest jeszcze u dziecka w pełni ukształtowana, radzi sobie ono z bólem dużo gorzej niż człowiek dorosły, a winą za swoje cierpienie obciąża lekarzy i zabiegi, którym jest poddawane (Jundziłł, Pawłowska 2010). Ponadto odczucia bólowe mają charakter indywidualny i determinowane są przez swoistą wrażliwość każdego dziecka na ból, jego wcześniejsze doświadczenia z nim związane, odporność nerwową oraz emocjonalną, wiedzę na temat przyczyn i skutków bólu, czynniki natury psychospołecznej i kulturowej, jego sytuację psychospołeczną,

wsparcie ze strony najbliższych (Maciarz 2001). Często ból przyczynia się do pojawienia się u dziecka mieszanych stanów uczuciowych, w których naprzemiennie występuje poczucie krzywdy i bezradności bądź rozdrażnienie i agresja (Formański 1998).

Warto podkreślić, że dzieci przewlekle chore są nieustannie narażone na negatywne skutki o charakterze biopsychospołecznym, które determinowane są przez schorzenia, do których należą: nasilające lub utrzymujące się objawy choroby, bolesne oraz męczące zabiegi medyczne, powtarzające się ataki choroby, rozstanie z najbliższymi i rówieśnikami. W efekcie mogą pojawić się u nich zaburzenia w rozwoju fizycznym, psychicznym, emocjonalnym czy społecznym (Stawecka 2014).

Sprawność ruchowa ma istotne znaczenie w rozwoju dzieci, jednak większość schorzeń o długotrwałym charakterze przyczynia się do jej obniżenia (Wielgosz 1999). W następstwie choroby przewlekłej dzieci szybciej ulegają wyczerpaniu oraz zmęczeniu, w wyniku czego ich ruchy są mniej precyzyjne, powolne, mniej zharmonizowane. Ponadto w przypadku niektórych schorzeń konieczne jest ograniczenie aktywności fizycznej (Bakoń, Siedlecka 2005), co nie wpływa korzystnie na ich rozwój fizyczny. Warto podkreślić, że prawie wszystkie choroby przewlekle oddziałują negatywnie na tę sferę rozwoju. Przede wszystkim odnosi się to do dzieci najmłodszych, gdyż schorzenie opóźnia bądź w istotnym stopniu utrudnia im naukę poszczególnych sprawności ruchowych, które są konieczne do prawidłowego funkcjonowania fizycznego (Stawecka 2014). Wśród zaburzeń w zakresie rozwoju fizycznego dzieci należy wyróżnić m.in.: nieosiągnięcie wyznaczonych norm dotyczących wagi i wzrostu dziecka w danym wieku, osłabienie rozwoju ruchowego w obrębie dużej motoryki, obniżenie odporności na czynniki o charakterze patogennym (Maciarz 2001).

Jednak najbardziej narażona na niekorzystne doświadczenia jest sfera emocjonalna dziecka przewlekle chorego (Maciarz 1996), któremu często towarzyszą emocje o zmiennym nasileniu oraz treści. Łączą się one najczęściej z dolegliwościami somatycznymi, procesem leczenia, ewentualnymi następstwami dla funkcjonowania lub reakcjami społecznymi. Mogą one wystąpić na skutek złego samopoczucia, bólu, zmiany wyglądu czy ataku choroby (Stawecka 2014). Warto zaznaczyć, że choroba przewlekła jako podłoże przykrych przeżyć, oddziałuje często w sposób niekorzystny także na strukturę osobowości dziecka (Pecyna 1999), zaburza jego poczucie bezpieczeństwa, przyczynia się do pojawienia lęku czy smutku, obniża poczucie własnej wartości, podobnie jak samoocenę pacjenta, co doprowadza do zwiększenia niechęci do nawiązywania relacji z rówieśnikami (Surowiec 2014, 2015).

Choroba przewlekła wpływa także negatywnie na rozwój intelektualny dziecka, co wiąże się z czynnikami natury psychicznej i organicznej. W wyniku niektórych schorzeń może dojść u niego do uszkodzenia struktur mózgowych, które w konsekwencji mogą doprowadzić do zaburzeń jego procesów percepcyjnych, jak również obniżenia jego sprawności intelektualnej (Maciarz 1996). W przypadku młodszych dzieci na rozwój intelektualny w sposób niekorzystny wpływa przede wszystkim izolacja od środowiska społecznego oraz fizycznego, przez co nie nabywają one nowych doświadczeń (Stawecka 2014).

Przewlekłe schorzenie jako specyficzna kategoria sytuacji trudnej jest czynnikiem ryzyka zaburzającym zachowanie dziecka. Zmiany w jego postępowaniu są wyrazem obrony przed wpływem niejasnych dla niego doświadczeń ze strony własnego organizmu i środowiska, które wywołuje u niego poczucie zagrożenia (Pilecka 2011). Należy zaznaczyć, że większość dzieci dotkniętych długotrwałą chorobą na skutek obniżonej sprawności psychoruchowej w wyniku schorzenia i towarzyszącym mu trudnościami, przejawia zaburzenia w rozwoju i przystosowaniu społecznym (Stawecka 2014). Przyczyniać się do tego może nadopiekuńczość rodziców, w związku z czym dziecko ma trudności z uniezależnieniem się od nich, co w negatywnie oddziałuje na poczucie ich skuteczności. Ponadto w wyniku częstych hospitalizacji bądź pogorszenia samopoczucia ma ono ograniczony kontakt z rówieśnikami (Pilecka, Stachel 2011), co ma niekorzystny wpływ na jego umiejętność nawiązywania i utrzymania relacji z innymi. Sama choroba oraz proces leczenia powodują, że dziecko chore ma trudności w realizowaniu roli ucznia (Surowiec 2014, 2015), a także roli syna, córki czy kolegi. Jednak zaczyna ono wypełniać nową rolę – rolę chorego, która związana jest z koniecznością przestrzegania zakazów i nakazów leczniczych. Rola ta (w przeciwieństwie do pełnionych wcześniej) oddziałuje niekorzystnie na wszystkie sfery funkcjonowania dziecka (Jundziłł, Pawłowska 2010), a także przyczynia się do regresu jego aktywności. Jednak warto podkreślić, że w większości przypadków stopień tych ograniczeń nie jest adekwatny do wskazań zdrowotnych (Maciarz 1992).

Funkcjonowanie dziecka przewlekłe chorego w środowisku rodzinnym

Społeczne funkcjonowanie dziecka przewlekłe chorego może być utrudnione przez różne napotkane przez nie trudności, które wiążą się z negatywnymi reakcjami środowiska społecznego, np. piętnowaniem, stereotypami czy niepożądanymi postawami. Ponadto w wielu przypadkach ma ono ograniczone moż-

liwości w zakresie nawiązywania relacji ze zdrowymi rówieśnikami, ukazaniem swoich zalet oraz umiejętności. Jednak warto zaznaczyć, że każde schorzenie wpływa na położenie życiowe dziecka i odgrywane przez nie role w inny sposób (Antoszevska 2011), choć każde z nich zaburza funkcjonowanie jego organizmu i oddziałuje na życie zarówno dziecka, jak i jego najbliższego otoczenia (Woynarowska 2010).

Choroba przewlekła najczęściej utożsamiana jest ze stresem, który przekształca dotychczasową sytuację dziecka i jego rodziny, przyczyniając się do pojawienia się w ich życiu wielu ograniczeń i wymagań, jakim wspólnie muszą sprostać (Pilecka 2002). Powoduje ona dezorganizację życia całej rodziny, a relacje pomiędzy poszczególnymi jej członkami ulegają zmianie. Dziecko chore zaczyna znajdować się w centrum zainteresowania, a jego potrzeby wysuwają się na pierwszy plan (Jundziłł, Pawłowska 2010).

Rodzice często starają się uzyskać jak najwięcej informacji na temat choroby, jej leczenia oraz rehabilitacji, aby móc je skutecznie wykorzystać dla dobra swojego dziecka. Chcą stworzyć mu korzystne warunki, aby wpierać jego rozwój w zakresie fizycznym, psychicznym oraz społecznym, a także wspomagać jego proces leczenia (Antoszevska 2011). Ponadto od tego zależy wykreowanie prawidłowej postawy rodziców wobec dziecka chorego, w której zdają sobie oni sprawę ze schorzenia, a ich wymagania względem dziecka są dostosowane do ich możliwości. Otaczają je odpowiednią opieką, pomagają w pokonywaniu trudności, a także nie izolują jego od otoczenia. Jednak w wielu przypadkach przejawiają postawę nadopiekuńczości, w której rodzice nadmiernie skupiają się na swoim dziecku (Matyjas 2008), ograniczają jego aktywność, wykonując za nie nawet te czynności, które jest w stanie samo wykonać. Często nie zgadzają się na jego kontakty z koleżankami i kolegami, choć nie ma ku temu przeciwwskazań zdrowotnych. W takiej sytuacji rodzice koncentrują się przede wszystkim na zdrowiu dziecka, nie dostrzegając jego potrzeb psychospołecznych (Maciarz 1996).

Jednak to właśnie postępowanie opiekuńczo-wychowawcze rodziców odgrywa bardzo istotną rolę w procesie leczenia oraz powrocie do zdrowia dziecka przewlekle chorego. Oni, pełniąc opiekę nad swoim dzieckiem, są odpowiedzialni za przestrzeganie wskazań lekarzy, jak również czuwają, by ich dziecko stosowało się do zaleconych ograniczeń, unikało sytuacji bądź czynników, które mogą nasilić jego dolegliwości. To do obowiązków rodziców należy zabezpieczenie właściwych warunków dla jego rozwoju oraz rehabilitacji, a także odpowiednie zorganizowanie mu czasu na odpoczynek i aktywność. Z tych powodów można powiedzieć, że zarówno matka, jak i ojciec pełnią funkcję terapeutyczną w stosunku do swojego dziecka (Maciarz 2006).

Wyrazem opieki rodziny nad dzieckiem chorym jest tworzenie atmosfery miłości, zapewnienie poczucia bezpieczeństwa, wypełnianie w domu czynności o charakterze usprawniającym zaleconych przez lekarza, stosowanie się do terminów wizyt kontrolnych, pobytów w szpitalu, zabiegów bądź leczenia w sanatorium (Gloksin 1979). Warto zaznaczyć, że bliskość drugiej osoby dla chorego dziecka ma bardzo ważne znaczenie, ma na nie uspokajający wpływ, a także daje mu wsparcie w niełatwych dla niego chwilach. Dzielenie trosk oraz radości zarówno z rodzicami, jak i z rodzeństwem oddziałuje korzystnie na całą rodzinę, ponieważ przyczynia się do scementowania więzi pomiędzy jej poszczególnymi członkami oraz pomaga w pełni realizować ich potrzeby. W takiej właśnie rodzinie chore dziecko ma szansę na urzeczywistnienie swoich marzeń, dzięki którym pomimo cierpienia może ono cieszyć się każdym dniem (Jundziłł, Pawłowska 2010).

Znaczenie zasobów rodzinnych dla funkcjonowania dziecka przewlekle chorego

Rodzina jest grupą społeczną, która dla każdego dziecka stanowi podstawowe miejsce rozwoju (Malina 2011). To ona jako jego naturalne środowisko życia (Izdebska 1996) ma największy wpływ na jego zachowanie, postawę w stosunku do innych ludzi, normy i wzory postępowania, świat wartości (Maciaszkowa 1991), a także kreuje jego osobowość, wyznacza losy (Izdebska 1996). Z tego powodu szczególne znaczenie dla funkcjonowania dziecka przewlekle chorego mają zasoby rodzinne, które stanowią wszelkie wewnętrzne oraz zewnętrzne elementy środowiska rodzinnego danego człowieka, które służą jego rozwojowi (Kulesza, Smolińska-Theiss 2011). Często pozwalają na zmianę postrzegania danego problemu, a także sprzyjają jego rozwiązaniu (Kulesza 2015). Do najbardziej znaczących należy zaliczyć więzi rodzinne, styl wychowania rodziców oraz klimat rodziny (Kulesza 2017), a także wsparcie ze strony poszczególnych członków rodziny, które najczęściej zaliczane jest do zasobów społecznych (Sęk, Heszen 2007).

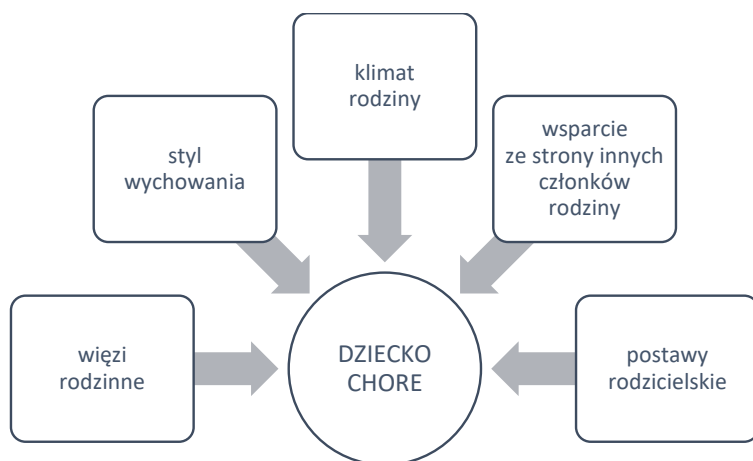
Na początku warto podkreślić, że wychowanie dziecka przewlekle chorego to bezsprzecznie olbrzymie wyzwanie dla jego rodziców, którzy niejednokrotnie muszą rezygnować ze swojej pracy zawodowej, organizować mu indywidualną edukację w domu czy ponosić duże koszty wiążące się z jego pielęgnacją. W literaturze przedmiotu wyróżnia się trzy style wychowania: liberalny, demokratyczny i autokratyczny (Malina 2011). Jednak Klaus Alfred Schneewind

wskazuje, że dla rozwoju dziecka najbardziej pożądanym jest ten, który opiera się na silnej emocjonalnej więzi z matką bądź ojcem, zrozumiałych zasadach oraz stwarzaniu wyzwań odpowiednich do jego wieku i możliwości (za: Kulesza 2017). Istotne znaczenie ma nie tylko sam styl wychowania, lecz także satysfakcja, którą rodzice odczuwają w związku z tym, że są rodzicami (Malina 2011).

Dla funkcjonowania dziecka przewlekle chorego ważne są także postawy rodzicielskie, które określają stosunek emocjonalny rodziców do ich córki czy syna. Ich charakter może utrudniać bądź służyć jego prawidłowemu rozwojowi (Malina 2011). Schorzenie dziecka może wyzwolić w rodzicach nieprawidłowe postawy, do których należą: postawa nadopiekuńcza, postawa unikania, postawa nadmiernie wymagająca i postawa odrzucenia. Każda z nich oddziałuje w sposób negatywny na postępowanie opiekuńczo-wychowawcze rodziców względem dziecka, co w efekcie doprowadza do zaburzeń w jego funkcjonowaniu (Matyjas 2008). Poza tym w sytuacji, kiedy matka i ojciec nie dopasują swojego nastawienia oraz zachowania do jego możliwości rozwojowych, to nie stworzą mu właściwych warunków psychospołecznych do prawidłowego rozwoju (Malina 2011). Z tego powodu ważne jest, aby rodzice przyjęli prawidłową postawę wobec dziecka chorego, taką jak: postawa akceptacji, współdziałania z dzieckiem, rozumnej swobody i uznania jego praw. Powinna ona charakteryzować się dostosowaniem wymagań do jego możliwości, wsparciem w pokonywaniu trudności, a także otoczeniem właściwą opieką. Jednak wytworzenie takiej prawidłowej postawy w dużej mierze zależy od informacji na temat choroby, zaangażowania rodziców w leczenie dziecka, znajomości potrzeb dziecka (Matyjas 2008), jak również postrzegania choroby przez matkę i ojca, która może być uważana za krzywdę, zagrożenie bądź wyzwanie. Postrzeganie choroby jako krzywdy wiąże się z odczuwaniem przez rodziców wielu negatywnych uczuć (poczucia niesprawiedliwości, wstydu, złości), uzalaniem się nad własnym losem czy poczuciem porażki życiowej. Tymczasem postrzeganie schorzenia jako zagrożenia to przede wszystkim doświadczenie nieustannego napięcia i lęku, a nawet najdrobniejsze pogorszenie się samopoczucia u dziecka wyzwała w nich panikę. Często w takiej sytuacji rodzice narzucają mu przesadne ograniczenia. Natomiast choroba dziecka uważana przez rodziców za wyzwanie zazwyczaj działa na nich motywująco, a także stymuluje do podejmowania wysiłków oraz radzenia sobie z trudnościami. W tym przypadku tworzą oni dla dziecka warunki, które wspomagają jego rozwój i wpływają korzystnie na jego funkcjonowanie w wymiarze psychicznym, fizycznym i społecznym (Antoszevska 2011).

Należy podkreślić, że warunki życia dziecka chorego w rodzinie, jak również panujący w niej klimat, mogą wzmacniać ryzyko pojawienia się u niego trudności o charakterze emocjonalnym i edukacyjnym bądź chronić przed ich wystąpieniem. Wśród czynników ryzyka należy wyróżnić przede wszystkim: dysfunkcjonalność rodziny, ubóstwo, problemy psychologiczne matki oraz jej niskie wykształcenie (Woynarowska 2010). Do tej grupy można zaliczyć także status socjoekonomiczny rodziny, który determinuje przebieg rozwoju dziecka chorego zazwyczaj w sposób pośredni (Pilecka, Stachel 2011).

Dziecko jest w stanie wypracować właściwe sposoby radzenia sobie z chorobą, a wówczas jego dalsze życie może być pełne satysfakcji i sensu. Jednak w tej sytuacji pojawia się potrzeba wsparcia ze strony najbliższych, którzy pomogą mu w realizacji planów, a także w kształtowaniu dojrzałej i zrównoważonej osobowości (Antoszevska 2011). Wsparcie, jakie dziecko uzyskuje ze strony rodziców, służy jego lepszemu funkcjonowaniu oraz w znaczący sposób oddziałuje na stan jego zdrowia. Jednak musi być ono dopasowane do oczekiwań dziecka przewlekle chorego, ponieważ w przeciwnym wypadku może stanowić dla niego dodatkowe obciążenie (Borucka, Okulicz-Kozaryn 2006). Jak podają H. Sęk i I. Heszen, w sytuacji silnego stresu (np. choroby) wsparcie działa jak bufor względem zagrożenia dzięki temu, że obniża istniejące napięcie, a także pozwala na pokonanie trudności i osłabia jego negatywne konsekwencje (Sęk, Heszen 2007).



Rysunek 1. Zasoby rodzinne wpływające na funkcjonowanie dziecka przewlekle chorego

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Choroba przewlekła zmienia codzienność każdego dziecka, a także jego najbliższego otoczenia. Wymaga dostosowania się do procesu leczenia i jego warunków. Ponadto jest ona wyzwaniem, które wiąże się z poszukiwaniem i wypracowaniem strategii radzenia sobie z nią (Jachimczak 2011). Jednak nie jest możliwe usunięcie wszystkich czynników o charakterze stresogennym występujących podczas choroby dziecka. Natomiast wyeksponowanie rodzinnych zasobów ułatwia przełamanie szkodliwych mechanizmów, np. poczucie wyuczonej bezradności. Ponadto jak wskazuje B. Klemenz, efektywne kompensovanie deficytów środowiskowych i osobistych w życiu człowieka, także dziecka chorego, może zachodzić jedynie dzięki zasobom, jakie posiada rodzina lub jednostka (za: Kulesza, Smolińska-Theiss 2011). Przy czym wykorzystywanie przez rodzinę jej zasobów ułatwia jej radzenie sobie z kryzysami, do których należy także zaliczyć chorobę. Ponadto chroni ją przed doświadczeniem kryzysu wieloprogowego (Nowak 2012).

BIBLIOGRAFIA

- Antoszevska B. (2006), *Dziecko z chorobą nowotworową – problemy psychopedagogiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Antoszevska B. (2011), *Rodzina i dziecko przewlekle chore – wybrane zagadnienia*, w: B. Antoszevska (red.), *Dziecko przewlekle chore – problemy medyczne, psychologiczne i pedagogiczne*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Bakoń K., Siedlecka K. (2005), *Psychologiczne i pedagogiczne problemy dziecka przewlekle chorego*, w: T. Kott (red.), *Uczeń z przewleklą chorobą i uczeń z zaburzeniami psychicznymi w szkole ogólnodostępnej*, Warszawa: Wydawnictwo Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu.
- Borucka A., Okulicz-Kozaryn K., Pisarska A. (2006), *Wybrane zasoby psychologiczne i psychospołeczne zasoby zdrowia warszawskich nastolatków*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 3.
- Duda M. (2016), *Poczucie jakości życia a zdrowie lubelskich licealistów*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 35 (3), <http://journals.umcs.pl/lrp/article/view/3487/3777> (data dostępu: 8.09.2021).
- Formański J. (1998), *Psychologia*, Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Gloksin W. (1979), *Opieka nad dzieckiem zdrowym i chorym*, Warszawa: Wydawnictwo Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Izdebska H. (1996), *Rodzina i jej funkcja wychowawcza*, w: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Innowacja.

- Jachimczak B. (2011), *Dydaktyczne i pozadydaktyczne uwarunkowania efektów nauczania indywidualnego dzieci przewlekle chorych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jundziłł E., Pawłowska R. (2010), *Pedagog wobec osoby chorego*, Gdańsk: Wydawnictwo „Harmonia”.
- Kulesza M. (2010), *Zasoby rodzinne*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Suplement*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kulesza M. (2015), *Zasoby rodzinne – nowa perspektywa podejścia do rodziny w obszarze diagnostyki i poradnictwa psychopedagogicznego*, „*Studia nad Rodziną*”, 1, s. 77–94.
- Kulesza M. (2017), *Rodzinne zasoby w pedagogice i praktyce psychopedagogicznej*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Kulesza M., Smolińska-Theiss B. (2011), *Rodzinne zasoby – nowe spojrzenie na pracę z dzieckiem i rodziną*, w: M.S. Szymański, W. Hörner (red.), *Polityka i badania oświatowe w Niemczech i w Polsce*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Maciaszkowa J. (1991), *Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Maciarz A. (1992), *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Maciarz A. (1996), *Dziecko długotrwale chore*, Zielona Góra: Wydawnictwo „Verbium”.
- Maciarz A. (2001), *Pedagogika lecznicza i jej przemiany*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Maciarz A. (2006), *Dziecko przewlekle chore*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Malina A. (2011), *Sposoby adaptacji do choroby dziecka rodziców dzieci przewlekle chorych*, w: H. Liberska (red.), *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym – możliwości i ograniczenia rozwoju*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Matyjas B. (2008), *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Nowak B.M. (2012), *Rola zasobów rodzinnych w przezwyciężaniu kryzysu wieloprogowego*, „*Pedagogika Społeczna*”, 3, s. 8–20.
- Oleś M. (2010), *Jakość życia w zdrowiu i chorobie*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Pecyna M.B. (1999), *Psychologia kliniczna w praktyce pedagogicznej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pilecka W. (2002), *Przewlekła choroba somatyczna w życiu i rozwoju dziecka. Problemy psychologiczne*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Pilecka W. (2011), *Zmagania się dziecka z przewlekłą chorobą – od radzenia sobie do transcendencji*, w: B. Antoszevska (red.), *Dziecko przewlekle chore – problemy medyczne, psychologiczne i pedagogiczne*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.

- Pilecka W., Stachel M. (2011), *Adaptacja dziecka i jego rodziny w sytuacji przewlekłej choroby somatycznej*, w: W. Pilecka (red.), *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Sęk H., Heszen I. (2007), *Psychologia zdrowia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stawecka A. (2014), *Obraz siebie. Projekcja twórcza w wytworach plastycznych dzieci przewlekle chorych*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Surowiec K. (2014, 2015), *Problem choroby przewlekłej oraz jej wpływ na funkcjonowanie psychiczne i społeczne ucznia*, „Nauczanie Początkowe”, 2, s. 24–36.
- Wielgosz E. (1999), *Dzieci przewlekle chore*, w: I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Woynarowska B. (2010), *Wpływ chorób przewlekłych na rozwój, zachowanie i sytuację szkolną dzieci i młodzieży*, w: B. Woynarowska (red.), *Uczniowie z chorobami przewlekłymi. Jak wspierać ich rozwój, zachowanie i edukację*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

STRESZCZENIE

Choroba przewlekła jest zjawiskiem negatywnym i obciążającym dla dziecka oraz całego jego najbliższego otoczenia. Zmienia codzienność pacjenta i jego rodziny, 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 przez rodzinę zasobom. W wielu przypadkach ułatwiają one radzenie sobie jej z kryzysami, do których można zaliczyć również chorobę. Celem artykułu jest ukazanie znaczenia zasobów, jakimi dysponuje rodzina, dla funkcjonowania dziecka przewlekle chorego.

SŁOWA KLUCZOWE: choroba przewlekła, dziecko przewlekle chore, zasoby, zasoby rodzinne, funkcjonowanie dziecka przewlekle chorego

SUMMARY

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. It is often possible thanks to resources that family have. 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.

KEYWORDS: chronic disease, chronically ill child, resources, family resources, functioning of chronically ill child

KAROLINA WIŚNIEWSKA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 10.11.2021

Daty recenzji / Revised: 11.11.2021; 24.11.2021

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.01.2022

Era multimediów – niebezpieczeństwa, wyzwania i możliwości dla edukacji i wychowania

Digital Age – Dangers, Challenges, and Opportunities for Education and Upbringing

DOI 10.25951/4808

Wprowadzenie

Rozwój technologii cyfrowych radykalnie i globalnie zmienił sposób funkcjonowania człowieka. Internet i środki dostępu do niego, takie jak tablety i smartfony, a także platformy mediów społecznościowych i aplikacje do przesyłania wiadomości, stały się nierozdzielną częścią życia dorosłych, dzieci i młodzieży na całym świecie. Transformacja ta objęła zarówno edukację, jak i sposób zawierania i utrzymywania przyjaźni, spędzania wolnego czasu czy zaangażowanie w życie społeczne, a proces cyfryzacji życia wydaje się być procesem nieodwracalnym i stale postępującym. Śledzimy najnowsze wiadomości za pośrednictwem portali internetowych. Płacimy rachunki, odbieramy pocztę, utrzymujemy kontakty z rodziną i ze znajomymi za pomocą internetu. W chwili obecnej na całym świecie istnieje 4,57 mld użytkowników globalnej sieci, w tym 4,17 mld korzysta z niej za pomocą telefonów bezprzewodowych. Prawie cztery miliardy osób są aktywnymi użytkownikami portali społecznościowych takich jak Facebook czy Twitter (Statista 2020). Pomimo tego dość krótki okres wszechobecnych technologii cyfrowych w życiu człowieka sprawia, że nie rozumiemy jeszcze w pełni wpływu, jaki życie, uczenie się, zabawa i nawiązywanie przyjaźni w cyfrowym świecie może wywierać na dzieci. Zmiany następują zbyt gwałtownie, a ewolucja urządzeń zbyt szybko, aby można było na bieżąco zbierać i uzupełniać wszystkie dane. Nowoczesna technologia jest nie tylko nieznanym terytorium dla wielu dorosłych, ale nawet eksperci nie są w pełni zgodni co do tego, jak wpływa na rozwój, procesy poznawcze i zdrowie psychiczne dzieci.

Można jednak zaobserwować pewne generalne tendencje, które przemawiają zarówno na korzyść, jak i przeciwko użytkowaniu urządzeń cyfrowych. Niektórzy autorzy w dość dramatyczny sposób ostrzegają przed negatywnymi skutkami cyfryzacji, które ich zdaniem są znacznie bardziej niebezpieczne, niż może się to wydawać rodzicom czy nauczycielom (Kardaras 2018). Inni z kolei polemizują z takimi poglądami, twierdząc, że wyniki badań dotyczących tej problematyki są nadinterpretowane, a czas obecności nowych technologii w życiu człowieka jest jeszcze zbyt krótki, by budować ogólne wnioski i teorie (Grohol 2018).

Celem niniejszego artykułu jest analiza wpływu nowoczesnych technologii cyfrowych na funkcjonowanie dzieci i młodzieży, szczególnie w aspekcie tych obszarów, które przynajmniej do pewnego wieku mogą być poddane kontroli rodziców i nauczycieli, oraz odpowiedź na pytanie, na ile taka kontrola jest w ogóle możliwa. Przedstawiono w nim także wyniki badań własnych, przeprowadzonych na grupie studentek pedagogiki, dotyczące wzorców użytkowania telefonów komórkowych przez przyszłe nauczycielki i wychowawczynie.

Wszechobecność mediów

Proces rozwoju cywilizacyjnego wciąż postępuje, w najbliższych dekadach należy się spodziewać jeszcze większej fuzji człowieka i technologii, a kolejne pokolenia będą miały coraz mniej możliwości, aby bez tej technologii żyć (Uzun, Kilis 2019). Dane statystyczne ukazują, że 61% populacji ludzkiej (ok. 5 mld) posiada telefon mobilny, 4,5 mld ma dostęp do globalnej sieci, ponad 4 mld jest aktywnymi użytkownikami portali społecznościowych, 73% Amerykanów w wieku od dwóch lat wzwyż gra w gry komputerowe, a na całym świecie jest ponad 2,5 mld graczy. W chwili obecnej według badań konsumenckich Urzędu Komunikacji Elektronicznej ponad 80% dzieci w wieku 7–15 lat posiada telefon komórkowy, z tego 70% oprócz celów komunikacyjnych używa go także do grania, a 60% do przeglądania internetu (Urząd Komunikacji Elektronicznej 2019). Aż 73% Amerykanów w wieku dwóch lat i starszych gra w gry komputerowe (NPD Group 2019). Statystyczny człowiek spędza w sieci dziennie 6 godzin i 42 minuty, co w sumie daje „kosmiczną” liczbę 1,2 mld lat, którą sumarycznie ludzkość spędziła online w roku 2019 (Kemp 2019). W najbliższej przyszłości czas ten zapewne będzie się stopniowo wydłużał, a fuzja człowieka i urządzeń cyfrowych może stać się jeszcze intensywniejsza. Wiele badań naukowych dotyczących tej problematyki koncentruje się na dzieciach i mło-

dzieży, ponieważ te grupy najbardziej skłonne do używania najnowszych zdobyczy technologicznych, a z racji niedojrzałości rozwojowej mogą być grupą potencjalnie najbardziej narażoną na ich negatywne skutki. Z drugiej strony, dla dzieci i młodzieży XXI w. używanie technologii cyfrowych jest czymś absolutnie naturalnym. Próba monitorowania wszystkiego, co dzieci robią w internecie, lub kompletne trzymanie ich z daleka od wszelkich technologii, może utrudnić im radzenie sobie w przyszłości z wyzwaniami życia, które już w tym momencie jest znacząco poddane cyfryzacji i przeniesione w wymiar online. Osoby urodzone w latach 1995–2012 nie bez przyczyny zyskały etykietkę pokolenia „iGenu” (Twenge 2019), zwanego również „generacją Z”. Technologia jest nieodłączną częścią ich życia codziennego, a prawie bezustanne podłączenie do sieci i monitorowanie aktywności ulubionych portali społecznościowych czy informacyjnych wiąże się z potrzebą natychmiastowego feedbacku, kiedy tylko pojawi się nowa wiadomość lub opublikowany zostanie nowy post na Twitterze czy Instagramie. Powoduje to stałą obecność smartfona w zasięgu ręki. Wśród przyczyn, dla których ciągle aktywność na portalach społecznościowych jest tak istotna, osoby z pokolenia iGen wymieniają chęć dzielenia się swoją wiedzą lub opiniami z innymi, potrzebę pokazania, że jest się mądrzejszym od innych, przyjemność związaną z nauką nowych rzeczy, oraz fakt, że jest to po prostu zabawne (Singh 2014). Istotnym aspektem, wiążącym się z problematyką nadmiernej wirtualizacji życia dzieci, jest fakt, że to głównie od rodziców i opiekunów zależy to, do jakich urządzeń będą miały one dostęp. To przecież oni wypełniają dom i szkołę urządzeniami elektronicznymi, telewizorami, komputerami, tabletami. Wręczają dziecku komórkę, jednocześnie oczekując, że będzie z tych wszystkich urządzeń korzystać wyłącznie do celów edukacyjnych i lokalizacyjnych (wyszukiwać informacje do szkoły i odbierać telefony od rodziców). Motywacją wielu rodziców do zakupienia smartfona dla dziecka często jest troska o to, aby nadążało ono za nowoczesnością (Genc 2014). Szkoła i rynek pracy także oczekują od ucznia czy studenta wysokiego poziomu wiedzy w zakresie technologii informatycznych. Wraz z wymaganiami odbierania informacji z elektronicznego dziennika, posługiwania się różnymi programami przy odrabianiu lekcji, tworzenia szkolnych portali społecznościowych, obsługi cyfrowego sprzętu, jednocześnie oczekuje się od ucznia, że oprze się pokusie używania wyżej wymienionego sprzętu dla własnej przyjemności. Rodzice i nauczyciele są również modelami użytkownika technologii, a wprowadzanie podwójnych standardów („ja mogę odbierać telefon na lekcji, a ty – nie”), szczególnie w przypadku młodzieży dorastającej, generuje raczej poczucie krzywdy i bunt przeciwko niesprawiedliwym zasadom.

Czas spędzony przy ekranie

Dostęp do technologii multimedialnych odbywa się za pośrednictwem ekranu. Jest on medium, dzięki któremu możemy mieć dostęp do cyfrowego świata. Specjaliści zalecają różne normy dotyczące czasu spędzanego dziennie przez dzieci przy ekranie – zero dla dzieci do drugiego roku życia, 30 minut do jednej godziny we wczesnym dzieciństwie (w towarzystwie dorosłego), w wieku szkolnym i adolescencji – ok. dwóch godzin (Gottshalk 2019; Radesky 2016). Niedojrzały układ nerwowy małych dzieci jest znacznie bardziej podatny na zaburzenia związane z nadmierną stymulacją, a korzystanie z mediów nie jest dla nich koniecznością edukacyjną ani życiową. W ich przypadku zaleca się wręcz, aby nie przebywały nawet w pomieszczeniu z włączonym ekranem. Wiąże się to z kilkoma przyczynami. Ekran eliminuje ruchy akomodacyjne i zawęża pole widzenia do niewielkiego odcinka. Na okres 20 sekund swobodnej percepcji wzrokowej przypada 40–100 ruchów mięśni oczu, na 20 sekund czytania: 40–55, podczas patrzenia na ekran: 5–7. Pole widzenia ekranu to 6–7 stopni, a zakres swobodnej eksploracji – 200 stopni (Cieszyńska 2019). Bezruch oczu powoduje wzrost fali alfa oraz utratę aktywności wewnętrznej ze względu na zahamowanie aktywności zewnętrznej (Cieszyńska-Rożek 2019), co może wiązać się z zaburzeniami rozwoju małych dzieci, chociażby przez wpływ na prawidłową integrację sensoryczną systemów zmysłowych. Wiele dzisiejszych urządzeń emituje fale świetlne. Chociaż nie jest to jedyny czynnik modulujący rytm dobowy, światło odgrywa główną rolę w dostosowywaniu i synchronizowaniu zegara organizmu. Zbyt długa i intensywna eksploatacja urządzeń emitujących ostre, szczególnie niebieskie światło, może powodować zaburzenia snu poprzez system siatkówka – szyszynka, powodując zmniejszenie stężenia melatoniny, której poziom powinien zacząć rosnąć ok. dwóch godziny przed snem, sygnalizując ciału przygotowanie do snu (Zeitzer i in. 2000). Ekspozycja na fale radiowe (wi-fi, smartfon) może także wpływać na samą strukturę snu – następuje skrócenie snu wolnofalowego, a to może być czynnikiem bezsenności i syndromu wypalenia (Lowden i in. 2011). American Academy of Pediatrics (AAP) ocenia, że problemy ze snem mogą dotyczyć 25–50% dzieci i 40% dorosłych, ponadto co czwarte dziecko poniżej piątego roku życia nie ma dostatecznej ilości snu (Bathory 2019; Bhargava 2011). Efekty niewyspania, oprócz rozregulowania cyklu okołodobowego, to drażliwość, zmienność nastrojów, gorsze radzenie sobie w szkole, alergie, obniżenie sprawności systemu immunologicznego, zaburzenia lękowe, depresja, cukrzyca, otyłość i podwyższone ciśnienie krwi (Pacheco 2020).

Ekran mają ogromną moc koncentrowania uwagi, nie tylko dziecka, lecz także dorosłego – ruch jest czymś bardziej uprzywilejowanym dla naszych procesów poznawczych. Badania wykazały, że średnia ilość słów wypowiedzianych przez rodzica do dziecka znacząco malała, jeżeli w pomieszczeniu włączony był telewizor (Hirsh-Pasek i in. 2015). Podczas nabywania mowy małe dzieci szczególnie chętnie przyswajają słowa podane znajomym głosem, w śpiewny, wyrazisty sposób (Bortfeld 2013). Ograniczenie werbalnego kontaktu z rodzicem, spowodowane włączonym odbiornikiem, może ten proces utrudniać. Dodatkową przesłanką do limitowania czasu przy ekranie jest fakt, że dzieci w wieku czterech lat rozumieją jedynie ok. 20% treści programu TV (Vulchanowa 2017). Pobłażliwość rodziców dotycząca wieku ekspozycji dzieci na TV wiąże się często z przekonaniem o jej edukacyjnych walorach, niemniej jednak ekspozycja na telewizję w wieku poniżej trzech lat może powodować obniżoną sprawność czytania w wieku lat siedmiu. Badania przeprowadzone w roku 2007 na grupie 1900 dzieci wykazały, że częsty kontakt z TV – nawet w towarzystwie rodziców – powodował opóźniony rozwój językowy (Vulchanowa 2017). Wiele badań wykazało, że bogate w stymulację środowisko sprzyja powstawaniu nowych połączeń w mózgu i tworzeniu kolejnych, coraz bardziej wyspecjalizowanych sieci neuronalnych w korze oraz stymulacji neurogenezy w hipokampie (Christakis 2012). Niemniej jednak w sytuacji, gdy bodźce nadmiernie obciążają układ nerwowy, ich sprzyjające rozwojowi ośrodkowego układu nerwowego działanie może się zasadniczo zmienić. Małe myszy poddane nadmiernej stymulacji wzrokowej i słuchowej (stymulacja projektowana z wykorzystaniem tej aplikowanej przez multimedia) funkcjonowały zdecydowanie gorzej w zakresie przetwarzania poznawczego oraz pamięci krótkotrwałej, były także bardziej pobudzone i podejmowały więcej działań o charakterze ryzykownym (Christakis 2012). Oczywiście należy pamiętać, że małe dzieci i małe myszy jednak różnią się między sobą, niemniej jednak badania te ukazują pewien mechanizm reagowania niedojrzałego układu nerwowego na nadmierne pobudzenie, który może być wspólny zarówno dla człowieka, jak i zwierząt. W tym kontekście zalecana eliminacja lub drastyczne ograniczenie czasu ekranowego, w szczególności dla dzieci młodszych, wydaje się uzasadniona, nie powinna też nastrożać specjalnych trudności, jako że kontrola dostępu do ekranu zależy niemal wyłącznie od rodziców. Dlaczego więc tak wiele małych dzieci spędza czas przed monitorami (Vulchanowa 2017)? Według badań opiekunowie odczuwają potrzebę jak najwcześniejszego wprowadzenia dziecka w świat technologii, tak aby później, w wieku szkolnym potrafiło nadążać za trendami edukacyjnymi, było w stanie tworzyć więzi społeczne oraz okazyje zatrudnienia. Uważają, że małe dzieci będą

uczyły się lepiej z zaawansowanych technologicznie urządzeń niż dzięki zabawkom, ponieważ utrzymują one uwagę dziecka dłużej, *nota bene* sprawiają też, że dzieci są zaskakująco długo spokojne, ciche i zajęte (Genc 2014). Chociaż własnoręcznie wręczają dziecku smartfon lub tablet „do nauki”, rodzice nie potrafią wskazać żadnej aplikacji, która miałaby wysokie walory edukacyjne, wybierając przypadkowe aplikacje ze sklepu lub pozwalając dziecku samemu instalować cokolwiek. Jednocześnie obawiają się wpływu cyfryzacji na sposób funkcjonowania i myślenia dziecka, potencjalnego uzależnienia, zaburzenia krytycznego myślenia czy umiejętności społecznych (Radesky 2016). Rodzice wyposażają dzieci w komórkę, ponieważ chcą mieć z nimi bezpośredni kontakt w szkole i poza nią (co ciekawe, tylko 4% deklarowanego użycia telefonu rodzica to rozmowy z dzieckiem), monitorować ich bezpieczeństwo (respondentki, pytane o to, czy ich dziecko zna numery alarmowe, w 57,8% odpowiedziały twierdząco, a w 42,2% przecząco). Niektórzy rodzice widzą w telefonie komórkowym narzędzie mające na celu kontrolowanie dziecka, dla zabawy i rozrywki, jako przejaw konformizmu społecznego (Walencka-Matyja, Kucharska 2012).

W przypadku adolescentów normy dopuszczalnego czasu przed monitorem wydają się istnieć tylko po to, żeby je łamać. Wystarczy pomyśleć o tym, że dzieci codziennie korzystają z dziennika elektronicznego, wyszukują informacje w sieci w celu odrobienia lekcji, mają zadane prace domowe w zeszytach ćwiczeń online, przygotowują prezentacje w programach typu Power Point, korzystają z komputerów w czasie zajęć w szkole (np. informatyki), używają smartfonów do komunikowania się z rodziną i przyjaciółmi, korzystają z portali społecznościowych, choćby po to, aby dowiedzieć się, co było zadane, rysują, używając tabletek graficznych, grają w gry i oglądają serie z najbliższymi czy znajomymi, nie wspominając o wielogodzinnym nauczaniu online wymuszonym epidemią COVID-19. Już w roku 2015 Margaret Merga z Murdoch University, zauważyła, że paradoksalnie australijskie dzieci, spędzające przy monitorze pięć godzin w szkole i trzy w domu, na odrabianiu lekcji, nie przekraczają zalecanych przez AAP limitów czasowych, ponieważ liczony on jest wyłącznie dla „rozrywkowego” użytkowania urządzeń cyfrowych (Merga 2015). Czas spędzony na nauce wydaje się być wyłączony spod wszelkich ograniczeń, jako że dzieci korzystają wówczas z aplikacji edukacyjnych. Także większość amerykańskich nastolatków podczas nauki i odrabiania lekcji korzysta głównie z zasobów internetu (58% codziennie lub prawie codziennie), co sprawiło, że podczas nauczania online prowadzonego podczas pandemii COVID-19, podczas wiosennego lockdownu, dzieci z rodzin o niższych przychodach, które nie posiadały stałego dostępu do komputera lub sieci, miały problemy z wykonywaniem prac domowych i z na-

uką w ogóle (Auxier, Anderson 2020). Nauczyciele kładą nacisk na korzystanie przez uczniów z internetu w celach dydaktycznych i interaktywnych. Rodzice również liczą na umożliwienie dzieciom (szczególnie niepełnosprawnym) dostępu do większej ilości relacji społecznych, jak również do informacji na temat dorastania, seksualności czy niepełnosprawności. Wyrażają również pogląd, że to szkoła powinna wyposażyć dziecko w wiedzę na temat właściwego i bezpiecznego użytkowania globalnej sieci (Molin i in. 2014). Istnieją także dane wskazujące na to, że dzieci starsze i młodzież, która osiągnęły już podstawowe kamienie milowe rozwoju oraz bardziej zaawansowany poziom dojrzałości układu nerwowego, mogą odnosić korzyści z użytkowania technologii cyfrowych także w celach rozrywkowych. Według badań np. granie w gry komputerowe (MMORPG, RPG etc.), rozwija nie tylko ogólną zdolność do posługiwania się językiem, lecz także specyficzne zdolności językowe, dzięki żywej interakcji z rówieśnikami, narracjami zawartymi w grach oraz w instrukcjach (Kardefelt-Winther 2017). Generalnie, według stanowiska UNICEF z roku 2017 w sprawie korzystania przez dzieci z nowoczesnych technologii, pomimo konieczności ustalenia limitów i kontroli aktywności dzieci, oraz pomimo istnienia potencjalnych zagrożeń, średnie użytkowanie technologii cyfrowych wywołuje niewielki pozytywny wpływ na dobrostan dzieci, podczas gdy nadmierne lub żadne – niewielki efekt negatywny, nie zdefiniowano jednak, co oznacza w tym przypadku „nadmierny” lub „średni” poziom (Kardefelt-Winther 2017).

Uzależnienie od technologii

Według klasyfikacji DSM-V (2013) Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego (APA), jedynym uzależnieniem behawioralnym ujętym jako jednostka kliniczna jest patologiczny hazard, natomiast uzależnienie od gier internetowych zostało uwzględnione w Sekcji 3 klasyfikacji – jako zaburzenie wymagające dalszych badań i zainteresowania (Galecki i in. 2018). Pomimo że pojęcia „uzależnienie od internetu”, „uzależnienie od gier”, czy „uzależnienie od telefonu komórkowego” nie zostały oficjalnie wpisane do rejestru zaburzeń, są one powszechnie stosowane, stały się też przedmiotami wielu badań, pomimo formalnego braku akceptacji APA. Nina Ogińska-Bulik ujmuje uzależnienia od czynności w kategorii zachowań kompulsywnych, których celem jest nie tyle dostarczenie przyjemności, ile zredukowanie nieprzyjemnego napięcia motywacyjnego poprzez ponowne wykonanie danej czynności (Ogińska-Bulik 2010). Uzależnienie od multimediiów można także zdefiniować bardziej

precyzyjnie jako psychologiczny stan nieprzystosowawczej zależności od korzystania z urządzenia w sposób powodujący, że niektóre z objawów uzależnienia pojawiają się w jakimś stopniu: przymus wykonywania czynności, sztywny schemat postępowania prowadzący do zachowania, system przekonań podtrzymujących zachowanie, próby odstawienia, objawy odstawienia, tolerancja, modyfikacja nastroju, destrukcyjność oraz realne korzyści, jakie daje nałogowe zachowanie (Dodziuk, Kapler 2007). Zarówno rodzice, jak i nauczyciele obawiają się, że używające nowoczesnych technologii dzieci łatwo i szybko mogą się od nich uzależnić. Faktycznie, według rozmaitych badań przeprowadzonych przy użyciu różnych narzędzi (najczęściej rozmaitych skali samoopisu opartych o skalę Likerta (Kuss 2013)), uzależnionych od, czy też nadużywających internetu jest 1,5–8% populacji ludzkiej – zarówno dorosłych, jak i dzieci (Hull 2020). Podobnie, nie istnieje jedno kryterium odnoszące się do „nadużywania mediów społecznościowych” (Bányai 2017). Badania przeprowadzone w Pakistanie (w roku badania 90 mln użytkowników telefonów komórkowych) wykazały, że „jedynie 20,7% badanych przyznało, że traci poczucie rzeczywistości, kiedy używają telefonu” (Ahmed 2011). „Jedynie”? Czy „aż tyle”? Nie jest to bynajmniej pytanie retoryczne, ponieważ przy statystyce wykazującej, że codziennie spędzamy w internecie średnio 6 godzin i 42 minuty, faktycznie trudno jest znaleźć kryteria tego, co jest uzależnieniem, a co nie. Ponadto, chociaż 47% rodziców uważa, że ich dziecko jest uzależnione od telefonu, to jednocześnie 46% przyznaje, że oni sami również są jego nałogowymi użytkownikami (SlickText 2019). Czy są oni w takim razie dobrym przykładem i czy mogą oczekiwać, że dziecko będzie zachowywać się inaczej niż oni sami, zgodnie z zasadą „rób to, co mówię, a nie to, co robię”? Mechanizmy uczenia się małego dziecka działają na podstawie naśladowania i identyfikacji (Schaeffer 2017). W tym okresie życia decyzja o tym, czy i jak będą używać technologii cyfrowych, zależy wyłącznie od dorosłych. Korzystając z przyzwolenia rodziców, jak też przyglądając się ich sposobom użytkowania multimediów, dziecko już w najmłodszym wieku nabywa określone wzorce korzystania np. ze smartfona, a kiedy dostaje własny tablet lub komórkę, zaczyna samodzielnie regulować częstość i sposoby jego użytkowania.

Trudno znaleźć badania wykazujące jednoznaczne, behawioralne i neurologiczne podobieństwa pomiędzy nadużywaniem telefonów komórkowych a tradycyjnie rozumianymi uzależnieniami, niemniej jednak wiele z nich wykazuje u badanych takie zmiany funkcjonowania, jak utrata kontroli nad korzystaniem z urządzenia, tolerancja i objawy odstawienia (Billieux i in. 2015). Nadmierna zależność od telefonu ma wymierny wpływ na naukę i funkcjonowanie w szkole.

Wielozadaniowość medialna, definiowana jako konsumpcja przez daną osobę więcej niż jednego elementu lub strumienia treści w tym samym czasie, może mieć negatywny wpływ na osiągnięcia szkolne i akademickie. Badania wykazały, że wykorzystanie technologii cyfrowych w domu do nauki i odrabiania lekcji oraz w szkole do nauki matematyki było negatywnie związane z osiągnięciami w tym przedmiocie (Bulut, Cutumisu 2017), a zwiększone użycie mediów podczas uczenia się jest generalnie związane z obniżonymi wynikami testów (Uzun, Kilis 2019). Najbardziej negatywnie z wynikami w nauce koreluje używanie mediów społecznościowych oraz *media sharing* i wysyłanie wiadomości. (Uzun, Kilis 2019). Przymus ciągłego sięgania po telefon wiąże się z regularnym przerzucaniem uwagi pomiędzy czynnością aktualnie wykonywaną a korzystaniem z telefonu. Dźwięk przychodzącej poczty odrywa od wykonywanej akurat czynności, a w sytuacjach wykonywania zajęć monotonna czy wymagających dłuższego skupienia uwagi, takich jak nauka, uważne słuchanie wykładów, czytanie literatury czy zwykły odpoczynek, podniesiony poziom zapotrzebowania na stymulację u kompulsywnych użytkowników multimediów, w połączeniu z dostępnością do nich poprzez smartfon, powoduje zachowanie poszukujące czynności, które takiej stymulacji szybko i skutecznie dostarczą. Efektem jest oczywiście przerwanie wykonywanej aktywności i sięgnięcie po aparat. Użytkownicy smartfonów sami zauważają, że mają one wpływ na produktywność, zarówno związaną z pracą czy nauką, jak i z czynnościami z nimi niezwiązanymi, wykonywanymi w czasie wolnym (Duke, Montag 2017). We Francji w roku 2018 wprowadzono zakaz używania telefonów komórkowych na terenie szkoły (ponieważ takie ograniczenie sprzyja uzyskiwaniu przez uczniów lepszych ocen z egzaminów, częściowo, ze względu na zwiększenie koncentracji na przedmiocie lekcji (Ledsom 2019). Przed wprowadzeniem zakazu ustalono że ok. 30–40% dzieci używało telefonu podczas zajęć. Nie we wszystkich krajach taki zakaz jest możliwy. W USA rodzice obawiają się bardziej strzelaniny w szkole niż rozproszonej uwagi dziecka i chcą mieć z nim stały kontakt, dlatego podobne rozwiązanie nie znajduje tam zastosowania (American Psychological Association 2019). Według innych badań obsesyjni użytkownicy Facebooka mogą mieć problemy z nauką, pracą, koncentracją uwagi i relacjami interpersonalnymi. Najbardziej narażona na negatywne efekty nadużywania mediów społecznościowych jest grupa osób odczuwających najsilniejsze „objawy odstawienia”, takie jak lęk i napięcie (Bányai 2017). Z drugiej strony korzystanie przez młodzież z określonych technologii (np. odwiedzanie stron internetowych, przetwarzanie tekstu, wyszukiwanie informacji, granie w gry itp.) w czasie wolnym nie koreluje znacząco z wynikami w nauce (Hunley i in. 2005).

Zastąpienie relacji społecznych w świecie rzeczywistym relacjami online

Nowoczesne multimedia znacząco ułatwiły sposób komunikowania się. Dzięki smartfonom i komunikatorom internetowym możemy mieć niemal nieograniczone możliwości kontaktu z bliskimi czy znajomymi. Trudno przecenić zalety potencjalnej możliwości natychmiastowego porozumienia z każdym, kto jest w danej chwili podpięty do globalnej sieci. Jednakże komunikacja wirtualna ma również wady. Intruzyność telefonów komórkowych, spowodowana ich mobilnością i dostępnością, zmniejsza satysfakcję z kontaktów twarzą w twarz. Częstość i intensywność używania telefonu oraz przeniesienie relacji na platformy portali społecznościowych koreluje negatywnie z częstością kontaktów z przyjaciółmi w realnym świecie oraz z czerpaną ze spotkań satysfakcją (Roton-di i in. 2017). Już sam widok komórki leżącej w zasięgu ręki powoduje, że trwająca interakcja „twarzą w twarz” staje się mniej satysfakcjonująca, jednocześnie wywołując spadek empatii i zainteresowania rozmówcą (Misra i in. 2014). Najbardziej zagrożone negatywnymi skutkami używania mediów społecznościowych są kobiety, one też spędzają najwięcej czasu na portalach typu Facebook czy Instagram (Valkenburg i in. 2017). Generalnie, użytkownicy technologii cyfrowych, przeceniają swoją zdolność do komunikowania się przez e-mail, przeceniają również prawdopodobieństwo tego, że zostaną dobrze zrozumiani przez odbiorcę. Brak wskazówek niewerbalnych znacznie ogranicza zdolność do interpretowania znaczenia wypowiedzi, sarkazmu, żartu, złości czy smutku, co przekłada się na dużą rozbieżność między treścią komunikatu nadawanego a odczytywanego (Kruger i in. 2005). Dodatkowo, zbyt częste sprawdzanie poczty elektronicznej zwiększa poziom odczuwanego stresu i obniża nastrój (Kushlev, Dunn 2015).

Nadmierne zaangażowanie w nowoczesne technologie – przyczyna czy skutek problemów?

Pomimo wielu niepokojących wyników badań nad korelacją problematycznego zachowania dzieci i młodzieży, a ich nadmiernym zaangażowaniem w nowoczesne technologie, wielu badaczy wskazuje na fakt, że sama technologia, w dawkach dopasowanych do wieku rozwojowego, wywiera niewielki wpływ na dzieci i młodzież, będąc jedynie kanałem, przez który wyrażają się problemy spowodowane relacjami rodzinnymi czy szkolnymi. Brak zainteresowania rodziców, którzy kupują chwilę spokoju, wręczając dziecku

tablet, jest czynnikiem ukierunkowującym dziecko na cyfrowy świat, zastępując relacje z żywym człowiekiem relacją z zabawką czy wirtualnym kolegą. Przywiązanie lękowe, unikające oraz awersyjne doświadczenia z dzieciństwa statystycznie istotnie wiążą się z tendencją do kompulsywnego używania multimediiów (Li i in. 2020). Ponadto poczucie odrzucenia przez rodziców wpływa bezpośrednio i pośrednio (poprzez modyfikowanie relacji dziecko – szkoła) na tendencję do problemowego używania telefonu komórkowego (Zhu 2019). Nastolatki, szczególnie chłopcy, którzy charakteryzowali swoich rodziców jako surowych i autorytarnych, mieli najwyższe wyniki w skali stosowania cyberbullyingu, czyli prześladowania innych w internecie. Akceptujący styl rodzicielski działał prewencyjnie (Martínez i in. 2019). Badania na grupie chińskich studentów wykazały, że terapia nałogowego grania w gry internetowe co prawda poprawiła ich funkcjonowanie w zakresie zaburzenia uwagi i zarządzania czasem, ale nie w obszarze deficytów w umiejętności podtrzymywania relacji społecznych (Cheng i in. 2018). Z uzależnieniem od internetu związane są m.in. następujące czynniki: cechy temperamentu, takie jak impulsywność i neurotyzm, eskapizm, samotność, unikanie negatywnych emocji i poszukiwanie przyjemności, niepewny styl przywiązania, brak miłości w rodzinie i niski poziom wsparcia społecznego, co przejawia się mniej lub bardziej bezpośrednio pod postacią symptomów depresyjnych (Kuss 2013). Grupa zagrożona uzależnieniem wykazywała najniższą samoocenę i jednocześnie najwyższy poziom objawów depresyjnych oraz najwięcej czasu spędzanego w internecie i mediach społecznościowych (Valkenburg i in. 2017). Reasumując, można wysunąć wniosek, że chociaż pierwotnym źródłem nadużywania technologii może być mało wspierające środowisko domowe czy szkolne, to jednak na zasadzie sprzężenia zwrotnego mogą one dodatkowo pogłębiać i intensyfikować negatywne objawy, obniżając wartość realnych relacji społecznych, koncentrując funkcjonowanie wokół nałogowego przebywania w świecie online.

Wyniki badań własnych

Badania zostały przeprowadzone w roku 2019 w grupie studentek pedagogiki. Kwestionariusz skonstruowany na podstawie skali Likerta wypełniły 63 osoby, cztery testy odrzucono ze względu na brak istotnych danych. Średnia wieku wynosiła 21,3 lat, 90% badanych należało do pokolenia iGen. Wyniki badań przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Wzorce korzystania z telefonu komórkowego przez studentki pedagogiki

Pozycja kwestionariusza	Tak [%]	Raczej tak [%]	Raczej nie [%]	Nie [%]	Suma [%]
1. Zazwyczaj mam telefon przy sobie.	84,7	11,9	1,7	1,7	100
2. Telefon rozprasza mnie w czasie pracy/ nauki.	32,2	27,1	25,4	15,3	100
3. Sięgnięcie po telefon uspokaja mnie.	11,9	20,3	40,7	27,1	100
4. Kiedy nie korzystam z telefonu przez jakiś czas, odczuwam silną potrzebę sięgnięcia po niego.	16,9	25,4	35,6	22,0	100
5. Mam problemy z dłuższą koncentracją na czytaniu lektur/podręczników/notatek.	11,9	16,9	55,9	15,3	100
6. Zazwyczaj trzymam telefon w ręku, niezależnie czy rozmawiam, czy nie.	15,3	28,8	32,2	23,7	100
7. W szkole, na zajęciach czy w domu kładę telefon obok siebie.	49,2	27,1	18,6	5,1	100
8. Aktywnie używam telefonu w czasie zajęć.	16,9	16,9	39,0	27,1	100
9. Nauczyciele nie życzą sobie, aby używać telefonu w czasie zajęć/lekcji.	37,3	37,3	16,9	8,9	100
10. Używam telefonu do korzystania z portali społecznościowych (Facebook, Instagram).	67,8	18,6	5,1	8,5	100
11. Telefon jest moim podstawowym środkiem utrzymywania kontaktów społecznych.	33,9	30,5	16,9	18,6	100
12. Cały czas kontroluję, czy nie otrzymałem/ otrzymałam wiadomości/odpisu/maila.	15,3	32,5	25,4	27,1	100
13. Uważam, że korzystanie z telefonu w czasie zajęć, lekcji, spotkań rodzinnych jest nieuprzejme względem innych.	57,6	33,9	8,5	0,0	100
14. Uważam, że powinnam ograniczyć czas spędzany na korzystaniu z telefonu.	11,9	22,0	47,5	18,6	100

Źródło: badania własne.

Średnia wieku badanych wynosiła 21 lat. Jest to wiek, w którym ciągle jeszcze zachodzą zmiany rozwojowe związane z dojrzewaniem struktur czołowych, odpowiedzialnych za podejmowanie decyzji i kontrolę impulsów, a wysoka plastyczność sieci neuronalnych umożliwia zarówno szybkie nabywanie nawyków, jak i korektę przynajmniej części nieprzystosowawczych zachowań (Cozolino 2002). Wyniki badań świadczą o dużym zaabsorbowaniu uwagi studentek przez

telefony komórkowe oraz o występowaniu sposobów jego użytkowania, które mogą potencjalnie utrudniać zarówno naukę własną, jak i późniejsze funkcjonowanie w roli nauczyciela lub wychowawcy. Jednakże dla pokolenia iGen stałe zanurzenie w wymiarze cyfrowym i posługiwanie się nowoczesną technologią, także podczas nauki, jest nie tylko czymś naturalnym od urodzenia, ale wręcz niezbędnym do szybkiego pozyskiwania potrzebnych informacji (Dolot 2016). Według wyników badań 96% badanych ma telefon zazwyczaj przy sobie, co nie jest wynikiem zaskakującym, biorąc pod uwagę powszechność posiadania smartfona w Polsce, nie tylko w obrębie generacji Z. Aż 73% badanych stara się mieć go stale w zasięgu ręki (odpowiedzi „tak” i „raczej tak”), dla 64% telefon jest głównym źródłem kontaktów społecznych (odpowiedzi „tak” i „raczej tak”), a ponad 80% korzysta z portali społecznościowych za jego pośrednictwem. Potwierdza to dotychczasowe wyniki badań wskazujące na duże zaangażowanie kobiet w życie platform typu *social media* i *media sharing* (Valkenburg i in. 2017). Analizując przedstawione wyniki, można także stwierdzić, że w tej grupie studentek nastąpiła znaczna wirtualizacja sposobu utrzymywania relacji interpersonalnych, co jest zgodne z wnioskami z badań dotyczących stopniowego przenoszenia życia człowieka na płaszczyznę online (Kemp 2019). Niemal połowa z nich cały czas sprawdza, czy nie otrzymała wiadomości lub odpisu, co może wiązać się z podwyższonym poziomem uogólnionego odczuwanego stresu (Kushlev, Dunn 2015) i działać jako poważny dystraktor podczas wykonywania innych czynności. Ponad 40% badanych odczuwa silną potrzebę sięgnięcia po telefon i niepokój, jeżeli przez jakiś czas z niego nie korzysta, a 31% reguluje nastrój za jego pomocą – sięgnięcie po telefon przynosi uspokojenie (44% badanych niemal cały czas trzyma telefon w ręce, niezależnie, czy akurat rozmawiają, czy nie) – są to zachowania należące do grupy symptomów uzależnienia (Dodziuk, Kapler 2007). Dla ponad 59% telefon jest czynnikiem rozprasającym podczas pracy i nauki, 28,8% badanych ma problemy z koncentracją na aktywnościach umysłowych wymagających długotrwałego zaangażowania, takich jak czytanie notatek lub książek. 27% studentek stwierdziło, że kategorycznie nie używa telefonów w czasie zajęć, natomiast 34% procent ustosunkowało się do stwierdzenia „Aktywnie używam telefonu w czasie zajęć” na „tak” i „raczej tak”, co wskazuje na to, że nawet podczas zajęć znaczna część studentek nie jest w stanie odizolować się psychicznie od swojego smartfona. Jednocześnie ponad 90% badanych uważa, że korzystanie z telefonów w czasie zajęć, lekcji czy spotkań jest nieuprzejme, a 70% stwierdziło, że nauczyciele i wykładowcy nie życzą sobie korzystania z telefonów w czasie zajęć. Studentki więc świadomie łamią normy obowiązujące zarówno w szeroko rozumianej

kulturze, jak i na konkretnych zajęciach, w których biorą udział. Ponad 30% przyznało, że raczej powinno ograniczyć korzystanie z telefonu. Przyzwyczajenie niemal od urodzenia do ciągłego dostępu do sieci, w kontekście surowych regulacji korzystania z telefonów w czasie zajęć czy lekcji, może powodować mentalny podział rzeczywistości na płaszczyznę „normalną, przyjemną” – tę, w której dostęp do korzystania z digitalu jest nieograniczony, oraz „nienormalną, nieprzyjemną”, kiedy używanie np. smartfona jest niedozwolone, co może być dla wielu przedstawicieli iGeneracji wyjątkowo dyskomfortowe. Ta druga płaszczyzna i wszystko to, co jest z nią związane, bez wątpienia może budzić negatywne emocje, rzutując na postawy uczniów czy studentów względem szkoły czy uczelni.

Wyniki badań wskazują na fakt, że część przyszłych pedagogów wykazuje nieprzystosowawcze wzorce korzystania z telefonów komórkowych, które już w chwili bieżącej mogą utrudniać im naukę i stają się integralną częścią ich codziennego życia, bez której trudno byłoby im funkcjonować. Zakładając, że nauczyciel powinien być przykładem i wzorcem zachowania dla ucznia, wyniki te są co najmniej niepokojące. Konieczność ciągłego sprawdzania poczty czy wpisów na Facebooku, trudność z rozstaniem się z ulubionym urządzeniem, korzystanie ze smartfonów podczas zajęć – z całą pewnością mogą mieć wpływ na poziom osiągnięć akademickich badanej grupy (Ledsom 2019; Uzun, Kilis 2019), jak również mogą przełożyć się na efektywność późniejszej pracy zawodowej (Duke, Montag 2017). Należy zadać pytanie, czy nauczyciele wywodzący się z pokolenia iGen będą w stanie podczas wykonywania swojej pracy zupełnie odciąć się od wirtualnego świata, a na ile będzie dla nich naturalne sięganie po telefon podczas lekcji, żeby sprawdzić Twittera czy pocztę, oraz czy takie czynności będą faktycznie interferować z tokiem prowadzonej lekcji. W końcu kolejne pokolenia będą raczej bardziej niż mniej związane z cyfrowym światem, niż pokolenie Z.

Podsumowanie

Postępujący rozwój cywilizacyjny sprawia, że funkcjonowanie w świecie w pełni odizolowanym od cyfrowych mediów nie jest już możliwe. To, co jest osiągalne, to opóźnianie czy ograniczanie kontaktu ze światem wirtualnym do momentu, w którym układ nerwowy dziecka nie osiągnie wystarczającej dojrzałości, chociaż trudno nie zauważyć stałego obniżania się wieku, w którym następuje pierwszy kontakt ze światem cyfrowym. W przypadku małych dzie-

ci ważne jest, aby limitować ich czas spędzony z ekranem tak bardzo, jak jest to możliwe. W przypadku dzieci starszych i młodzieży, dla której korzystanie z nowoczesnej technologii jest często życiową koniecznością, pomocne może być prezentowanie właściwych, zdrowych wzorców posługiwania się komputerami, tabletami czy telefonami oraz tworzenie od najwcześniejszych lat życia okoliczności, w których dziecko korzystać z takich urządzeń nie będzie musiało (wspólne spędzanie czasu z rodzicami, wspólna odpowiedzialność za prace domowe), czy też nie będzie mogło (np. konsekwentny zakaz używania telefonów podczas lekcji i zajęć przynajmniej w najmłodszych klasach). Oczywiście, nie odizolujemy ani dzieci, ani dorosłych od ekranu: zbyt duża część życia populacji ludzkiej przeniosła się w wymiar online, a zjawisko to ma ciągle tendencję wzrostową – z roku na rok coraz więcej czasu spędzamy w globalnej sieci. Pokolenie iGen docenia zalety nowoczesności i niewątpliwe udogodnienia, jakie ze sobą niesie cyfryzacja – szybki dostęp do informacji i wygodny kontakt ze znajomymi. Konsekwencją „szybkości dostępu” jest niestety także oczekiwanie na to, że dostęp do osiągnięć w innych dziedzinach życia będzie równie łatwy i wygodny – np. trudno jest przedstawicielom tego pokolenia radzić sobie z perspektywą długofalowego wysiłku, chociażby w celu zbudowania pozycji zawodowej, czy osiągnięcia życiowego sukcesu metodą małych kroków (Dolot 2018). Nadchodzące przemiany cywilizacyjne z pewnością będą wywierać wpływ – zarówno negatywny, jak i pozytywny, na młodzież i dzieci. Postęp i zmiana są nieuniknionym zjawiskiem towarzyszącym rozwojowi ludzkiego gatunku. Do zadań dorosłych należy pomoc w nabyciu umiejętności maksymalnego wykorzystania nowoczesnych technologii przy minimalnym doświadczaniu ich potencjalnie negatywnych skutków. Model rodzica lub nauczyciela, który zna, lubi i potrafi sprawnie posługiwać się nowoczesnymi urządzeniami, ale nie jest ich niewolnikiem, wydaje się jedynym sposobem uchronienia młodych ludzi przed potencjalnymi zagrożeniami, które niesie ze sobą technologia.

BIBLIOGRAFIA

- Ahmed I. i in. (2011), *Mobile Phone to Youngsters: Necessity or Addiction*, “African Journal of Business Management”, 5, 12512–12519.
- American Psychological Association (2019), *Stress in America 2019*, <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2019/stress-america-2019.pdf> (data dostępu: 10.10.2020).
- Auxier B., Anderson M. (2020), *As Schools Close Due to the Coronavirus, Some U.S. Students Face a Digital ‘Homework Gap’*, <https://www.pewresearch.org/>

- fact-tank/2020/03/16/as-schools-close-due-to-the-coronavirus-some-u-s-students-face-a-digital-homework-gap/ (data dostępu: 10.10.2020).
- Bányai F. i in. (2017), *Problematic Social Media Use*, “Results from a Large-Scale Nationally Representative Adolescent Sample. PloS one”, 12 (1), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0169839> (data dostępu: 10.10.2020).
- Bathory E., Tomopoulos S. (2017), *Sleep Regulation, Physiology and Development, Sleep Duration and Patterns, and Sleep Hygiene in Infants, Toddlers, and Preschool-Age Children*, “Current Problems In Pediatric And Adolescent Health Care”, 47 (2), s. 29–42.
- Bhargava S. (2011), *Diagnosis and Management of Common Sleep Problems in Children*, “Pediatrics in Review-Elk Grove”, 32 (3), 91, <https://doi.org/10.1542/pir.32-3-91> (data dostępu: 10.10.2020).
- Billieux J. i in. (2015), *Can Disordered Mobile Phone Use Be Considered a Behavioral Addiction? An Update on Current Evidence and a Comprehensive Model for Future Research*, “Current Addiction Reports” 2, s. 156–162.
- Bortfeld H. i in. (2013), *Disentangling the Influence of Salience and Familiarity on Infant Word Learning: Methodological Advances*, “Frontiers in Psychology”, 4, 175, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00175> (data dostępu: 10.10.2020).
- Bulut O., Cutumisu M. (2018), *When Technology Does Not Add Up: ICT Use Negatively Predicts Mathematics And Science Achievement For Finnish And Turkish Students In PISA 2012*, “Journal of Educational Multimedia and Hypermedia”, 27 (1), 25–42.
- Cheng C. i in. (2018), *Multinational Comparison of Internet Gaming Disorder and Psychosocial Problems Versus Well-Being: Meta-Analysis Of 20 Countries*, “Computers in Human Behaviour”, 88, s. 153–167.
- Christakis D.A. i in. (2012), *Overstimulation of Newborn Mice Leads to Behavioral Differences and Deficits in Cognitive Performance*, “Scientific Reports”, 2, 546, doi: 10.1038/srep00546 (data dostępu: 10.10.2020).
- Cieszyńska-Rożek J. (2019), *Neurobiologiczne podstawy rozwoju poznawczego. Wzrok*, Kraków: Centrum Metody Krakowskiej.
- Cozolino L.J. (2002), *Neuronauka w psychoterapii*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i Sk-a.
- Dodziuk A., Kapler L. (2007), *Nałogowy człowiek*, Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia.
- Dolot A. (2018), *The characteristic of Generation Z*, “E-mentor” 2018, s. 44–50, <http://dx.doi.org/10.15219/em74.1351> (data dostępu: 10.10.2020).
- Duke É., Montag C. (2017), *Smartphone Addiction, Daily Interruptions and Self-Reported Productivity*, “Addictive Behaviors Reports”, 6, 90–95.
- Gałecki P. i in. (red.) (2018), *Kryteria diagnostyczne zaburzeń psychicznych*, wyd. 5. DSM V, Wrocław: Edra Urban and Partner.
- Genc Z. (2014), *Parents’ Perceptions about the Mobile Technology Use of Preschool Aged Children*, “Procedia – Social and Behavioral Sciences”, 146, s. 55–60.

- Gottshalk J. (2019), *Impacts of Technology Use on Children: Exploring Literature on the Brain, Cognition and Well-Being*, "Organisation for Economic Co-operation and Development, Education Working Paper", 195 (3).
- Grohol J.M. (2018), *Screen time is NOT Making Kids Moody, Crazy & Lazy*, <https://psychcentral.com/blog/screen-time-is-not-making-kids-moody-crazy-lazy/> (data dostępu: 10.10.2020).
- Hirsh-Pasek K. i in. (2015), *Putting Education in "Educational" Apps: Lessons from the Science of Learning*, "Psychological Science in the Public Interest", 16, 3–34, doi: 10.1177/1529100615569721.
- Hull M. (2020), *Internet Addiction Facts and Statistics*, <https://www.therecoveryvillage.com/process-addiction/internet-addiction/related/internet-addiction-statistics/> (data dostępu: 10.10.2020).
- Hunley S. i in. (2005), *Adolescent Computer Use and Academic Achievement*, "Adolescence", 40 (158), s. 307–318.
- Kardaras N. (2018), *Dzieci ekranu*, Warszawa: Wydawnictwo CeDeWu.
- Kardefelt-Winther D. (2017), *How Does the Time Children Spend Using Digital Technology Impact Their Mental Well-Being, Social Relationships And Physical Activity? An Evidence-Focused Literature Review*, UNICEF Innocenti Discussion Paper 2017-02, <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Children-digital-technology-wellbeing.pdf> (data dostępu: 10.10.2020).
- Kemp S. (2019), *Digital Trends 2019: Every Single Stat you Need to Know About the Internet*, <https://thenextweb.com/contributors/2019/01/30/digital-trends-2019-every-single-stat-you-need-to-know-about-the-internet/> (data dostępu: 10.10.2020).
- Kruger J. i in. (2005), *Egocentrism over E-Mail: Can We Communicate as Well as We Think?*, "Journal of Personality and Social Psychology", 89 (6), s. 925–936.
- Kushlev K., Dunn E. (2015), *Checking Email Less Frequently Reduces Stress*, "Computers in Human Behavior", 43 (43), s. 220–228.
- Kuss D.J. (2013), *Internet Gaming Addiction: Current Perspectives*, "Psychology Research and Behavior Management", 6, s. 125–137.
- Ledsom A. (2019), *The Mobile Phone Ban in French Schools, One Year on. Would It Work Elsewhere?* <https://www.forbes.com/sites/alexledsom/2019/08/30/the-mobile-phone-ban-in-french-schools-one-year-on-would-it-work-elsewhere/#2fa00a4f5e70> (data dostępu: 10.10.2020).
- Li W. i in. (2020), *The Impact of Adverse Childhood Experiences on Mobile Phone Addiction in Chinese College Students: A Serial Multiple Mediator Model*, "Frontiers In Psychology", 11, 834, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00834>.
- Lowden A. i in. (2011), *Sleep After Mobile Phone Exposure in Subjects With Mobile Phone-Related Symptoms*, "Bioelectromagnetics", 32 (1), s. 4–14, <http://dx.doi.org/10.1002/bem.20609>.
- NPD Group (2019), *Notable Increases in Both Engagement and Spending Coming from Kids*, <https://www.npd.com/wps/portal/npd/us/news/press-releases/>

- 2019/according-to-the-npd-group--73-percent-of-u-s--consumers-play-video-games/ (data dostępu: 10.10.2020).
- Martínez I. i in. (2019), *Parenting in the Digital Era: Protective and Risk Parenting Styles for Traditional Bullying and Cyberbullying Victimization*, "Computers in Human Behavior", 90, s. 84–92, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.08.036>.
- Merga M. (2015), *Devices in Schools and at Home Means Too Much Screen Time for Kids*, <https://theconversation.com/devices-in-schools-and-at-home-means-too-much-screen-time-for-kids-45709> (data dostępu: 10.10.2020).
- Misra S. i in. (2014), *The iPhone Effect: The Quality of In-Person Social Interactions in the Presence of Mobile Devices*, "Environment and Behavior", 48, doi./org.10.1177/0013916514539755.
- Molin M. i in. (2014), *Teachers' and Parents' Views on the Internet and Social Media Usage by Pupils with Intellectual Disabilities*, "Journal of intellectual disabilities: JOID", 19, doi: 10.1177/1744629514563558.
- Ogińska-Bulik N. (2010), *Uzależnienie od czynności. Mit czy rzeczywistość*, Warszawa: Difin.
- Pacheco D. (2020), *Children and Sleep*, <https://www.sleepfoundation.org/children-and-sleep> (data dostępu: 10.10.2020).
- Radesky J. (2016), *Policy Addresses How To Help Parents Manage Young Children's Media Use*, <https://www.aappublications.org/news/2016/10/21/MediaYoung102116> (data dostępu: 10.10.2020).
- Radesky J. i in. (2016), *Overstimulated Consumers or Next-Generation Learners? Parent Tensions About Child Mobile Technology Use*, "Annals Of Family Medicine", 14 (6), s. 503–508, <https://doi.org/10.1370/afm.1976>.
- Rotondi V. i in. (2017), *Connecting Alone: Smartphone Use, Quality of Social Interactions and Well-Being*, "Journal of Economic Psychology", 63, s. 17–26, <https://doi.org/10.1016/j.joep.2017.09.00>.
- Singh A. (2014), *Challenges and Issues of Generation Z*, IOSR "Journal of Business and Management", 16, s. 59–63.
- SlickText (2019), *37 Smartphone Addiction Statistics for 2019*, <https://www.slicktext.com/blog/2019/10/smartphone-addiction-statistics/> (data dostępu: 10.10.2020).
- Statista (2020), *Global Digital Population as of July 2020*, <https://www.statista.com/statistics/617136/digital-population-worldwide/> (data dostępu: 10.10.2020).
- Twenge J.M. (2019), *iGen*, Sopot: Smak Słowa.
- Urząd Komunikacji Elektronicznej (2019), *Badanie konsumenckie dzieci i rodziców 2019*, <https://www.uke.gov.pl/akt/badanie-konsumenckie-dzieci-i-rodzicow-2019,277.html> (data dostępu: 10.10.2020).
- Uzun A., Kilis S. (2019), *Does Persistent Involvement In Media And Technology Lead To Lower Academic Performance? Evaluating Media And Technology Use In*

- Relation To Multitasking, Self-Regulation and Academic Performance*, "Computers in Human Behaviour", 90, s. 196–203.
- Valkenburg P. i in. (2017), *The Concurrent and Longitudinal Relationships Between Adolescents' Use of Social Network Sites and their Social Self-Esteem*, "Computers in Human Behavior", 76, s. 35–41.
- Zeitzer J. i in. (2000), *Sensitivity of the Human Circadian Pacemaker to Nocturnal Light: Melatonin Phase Resetting and Suppression*, "The Journal of Physiology", 526 (3), s. 695–702.
- Zhu J. i in. (2019), *Relationship Between Parental Rejection and Problematic Mobile Phone Use in Chinese University Students: Mediating Roles of Perceived Discrimination and School Engagement*, "Frontiers in Psychology", 10, 428, doi: 10.3389/fpsyg.2019.00428.

STRESZCZENIE

Rozwój cywilizacji w XXI w. spowodował ogromne zmiany w funkcjonowaniu człowieka. Smartfony, komputery, tablety i ciągły dostęp do globalnej sieci stał się codziennością zarówno dorosłych, jak i dzieci oraz młodzieży. Zaawansowana cyfryzacja życia, przeniesienie znacznej jego części w wymiar online oraz konieczność opanowywania nowych technologii i nadążania za błyskawicznie postępującymi zmianami w sposobie życia, łączy się z wieloma znanymi oraz jeszcze niezdefiniowanymi zagrożeniami. W artykule omówiono niektóre z niebezpieczeństw wiążących się z korzystaniem z urządzeń multimedialnych przez dzieci i młodzież, ze szczególnym naciskiem na te, które mogą być poddane kontroli rodziców i nauczycieli. Przedstawiono także wyniki badań własnych dotyczących sposobów użytkowania smartfonów przez studentki pedagogiki, oraz potencjalnych niebezpieczeństw wiążących się z kompulsywnym stylem korzystania z telefonów komórkowych.

SŁOWA KLUCZOWE: telefon komórkowy, smartfon, multimedia, edukacja, ekran, uzależnienie, cyfryzacja

SUMMARY

The development of civilization in the 21st century, caused enormous changes in human functioning. Smartphones, computers, tablets and continuous access to the global network, have become a part of everyday life of adults, children and adolescents. The advanced digitization of life, the transfer of a large part of it to the online dimension, and the need to master new technologies and keep up with rapidly progressing changes in the ways of life, is associated with many, both known and yet

undefined threats. This article discusses some of the dangers associated with the use of multimedia devices by children and adolescents, with particular emphasis on those that can be controlled by parents and teachers. The results of author own research on the topic of ways of smartphone using by pedagogy students and the potential dangers of the compulsive style of using mobile phones were also presented.

KEYWORDS: mobile phone, smartphone, multimedia, education, screen, addiction, digitization

ALEKSANDRA SZCZYGIEL – Państwowa Uczelnia im. Stefana Batorego w Skierniewicach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 31.01.2021

Daty recenzji / Revised: 22.09.2021; 27.09.2021

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.01.2022

i komunikaty

Badania

Preferencje zawodowe uczniów klas ósmych i ich wybory edukacyjne

Professional Preferences of Eighth Grade Students and their Educational Choices

DOI 10.25951/4809

Wprowadzenie

Bogactwo ofert edukacji zawodowej i różnorodność wpływów na młodego człowieka (absolwenta szkoły podstawowej) przyczynia się do chaosu, w którym podejmowanie decyzji jest zdecydowanie trudniejsze. W takiej sytuacji wybór, który jest wartością i przywilejem, może być problemem. I nie wiek ma tu decydujące znaczenie, ale przebieg procesu dojrzewania decyzyjnego, który swój początek ma w okresie dzieciństwa. Podstawą dojrzałości decyzyjnej jest zaufanie do siebie i zaufanie do otaczającego nas świata. Ważnym elementem tego procesu rozwojowego jest systematyczne poznawanie siebie i możliwość dokonywania swobodnych wyborów nie dyktowanych presją środowiska. Innym równie ważnym elementem jest wiedza o świecie, gromadzenie i przetwarzanie informacji, ich selekcjonowanie i wykorzystanie zgodnie z potrzebą. Przygotowanie się do wyborów zawodowych i edukacyjnych jest procesem długim, który obejmuje kilka etapów oraz dotyczy wielu obszarów związanych z funkcjonowaniem człowieka. Jednym z etapów jest weryfikacja własnej osoby pod kątem cech i predyspozycji/preferencji zawodowych potrzebnych w danym zawodzie, który jest przedmiotem zainteresowań jednostki (Parzęcki 2003). Każdy uczeń, student, pracownik dysponuje pewnym potencjałem rozwojowym, zdolnościami, zainteresowaniami, które mogą być fundamentem do budowania własnych kompetencji zawodowych. Wczesne i trafne rozpoznawanie tego potencjału stanowi ważną kwestię osobistą, ma znaczenie społeczne i przyczynia się do prawidłowych wyborów edukacyjno-zawodowych.

Psychologiczna wiedza o czynnikach i warunkach środowiskowych wpływających na wybór określonego zawodu na różnych poziomach kształcenia jest niezbędnym elementem prawidłowego funkcjonowania młodego człowieka na zmieniającym się rynku pracy (Bajcar i in. 2006), gdzie ważna jest umiejętność podejmowania decyzji, gotowość do zmiany i szybka adaptacja do nowych warunków (Pfeiffer 2014). Nabywa się te umiejętności w edukacji, relacjach interpersonalnych i stanowi przedmiot działań nauczycieli, rodziców, psychologów, doradców zawodowych i innych specjalistów z obszaru pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Działania profesjonalistów splatają się z działaniami innych osób, ale cechą wyróżniającą jest oparcie ich na określonych teoriach naukowych. Wiedza na temat teorii rozwoju zawodowego jest podstawą współczesnego poradnictwa zawodowego i pośrednictwa pracy (Bańka 2005). Teorie rozwoju zawodowego opisują i wyjaśniają zachowanie zawodowe, odpowiadają na pytania związane z wyborem zawodu, określają warunki rozwoju zawodowego oraz czynniki osiągania satysfakcji zawodowej, identyfikując przyczyny niepowodzeń (Wojtasik 1997). Poznanie problemów związanych z sytuacją wyboru zawodu i przygotowania do tego wyboru wymaga analizy różnych stanowisk prezentowanych w bogatej literaturze tematycznej (Wojtasik 1994). Jednym z pierwszych teoretyków, a zarazem twórców doradztwa zawodowego, był Frank Parsons, który traktował wybór zawodu jako jednorazowy akt decyzyjny. Teoria ta zakłada, że człowiek powinien zdecydować się na określony zawód i posiada jeden model kariery zawodowej. Jednak nie uwzględnia ona zmian w rozwoju człowieka ani też dynamicznej zmienności otaczającego świata. W procesie dostosowania się pomagają zainteresowania oraz osobiste predyspozycje. Zainteresowania ujmowane są tu jako „rodzaj ustosunkowania się jednostki lub grupy do przedmiotów, zjawisk bądź innych osób przejawiający się w dążeniu do ich poznania, względnie trwała skłonność do szukania wiadomości i pogłębiania wiedzy w określonej dziedzinie” (*Encyklopedia popularna PWN* 1999, s. 976). Predyspozycje zawodowe z kolei to „zespół umiejętności, kwalifikacji oraz zdolności i cech decydujących o sprawnym radzeniu sobie z określonymi zadaniami” (Mańturz 2003, s. 32). Oba zjawiska są bardzo istotne w procesowym przygotowaniu uczniów do przyszłego zawodu. Ich spójność powoduje, że wybory zawodowe są bardziej trafione i łatwiejsze (Nowak 2007, s. 32). Ponadto umożliwiają młodemu człowiekowi funkcjonowanie zawodowe w ściśle określonych środowiskach, grupach zawodowych, pozwalają na efektywniejsze realizowanie pewnego rodzaju czynności. Są szansą na sukces zawodowy i jednocześnie życiowy (Pietruk 2011, s. 167–170). Drugą z popularnych teorii zawodowych jest teoria orientacji zawodowych Hollanda,

która opiera się na sześciu rodzajach środowiska zawodowego oraz sześciu odpowiadających im modelach osobowości. Przyjęto ją za podstawę badań w niniejszym artykule.

Założenia badań własnych

Przedmiotem badań własnych jest określenie preferencji zawodowych i wyborów edukacyjno-zawodowych młodzieży kończącej szkołę podstawową. Grupę badaną stanowią uczniowie szkół podstawowych (100 osób) z powiatu opolskiego. Wszyscy badani są uczniami klas ósmych szkół podstawowych (14–15 lat) zlokalizowanych w dwóch środowiskach: miejskim (55 osoby) i wiejskim (45 osób). W grupie badanych było 56 chłopców i 44 dziewczynki. Badania przeprowadzono w okresie od października 2019 r. do stycznia 2020 r. Należy podkreślić, że młodzież w tym wieku znajduje się w szczególnie trudnej sytuacji, ponieważ musi dokonywać wyborów edukacyjno-zawodowych, nie będąc do nich przygotowana. Decyzje te mogą stanowić o ich przyszłym życiu, karierze zawodowej (Wojtasik 2005, s. 19–21).

Metodą badawczą był sondaż diagnostyczny, techniką badawczą ankieta, a narzędziem – autorski kwestionariusz ankiety (kwestionariusz skłonności zawodowych) oparty na teorii Johna Hollanda (Paszowska-Rogacz, Tarkowska 2004, s. 18–19). Celem badania było uzyskanie podstawowej wiedzy na temat orientacji zawodowych opartych na sześciu rodzajach środowiska zawodowego oraz sześciu odpowiadających im modelach osobowości zaprezentowanych przez J. Hollanda. Należą do nich:

- orientacja realistyczna, dominująca u ludzi o zdolnościach technicznych;
- orientacja konwencjonalna, występująca u osób, które bardzo dobrze sprawdzają się w dokładnym wykonywaniu jasno określonych zadań;
- orientacja przedsiębiorcza charakteryzująca osoby preferujące zwykle działalność, która dotyczy innych osób;
- orientacja społeczna, występująca u osób udzielających wsparcia bądź pomocy innym ludziom;
- orientacja artystyczna – preferowana przez osoby twórcze tam, gdzie trzeba stworzyć coś nieszablonowego;
- orientacja badawcza występująca u osób o zdolnościach naukowych (Kania 2010, s. 172–173).

Teoria Hollanda znajduje szerokie zastosowanie we współczesnym poradnictwie zawodowym i odwołuje się do roli osobowości w procesie podejmo-

wania decyzji związanych z wyborem zawodu (Lenart 2013, s. 45). Zatem wybór zawodu jest odzwierciedleniem osobowości człowieka (Rymsza-Leociak 2003, s. 38–39). Teoria ta w Polsce znana jest od lat osiemdziesiątych XX w. i została oceniona jako szczególnie przydatna w poradnictwie zawodowym dla młodzieży. W latach dziewięćdziesiątych XX w. rozpowszechniono oba narzędzia diagnostyczne J. Hollanda (Zestaw do samobadania oraz Kwestionariusz preferencji zawodowych – *Preference Record Vocational*), które pozwalały zainteresowanym na określenie różnych typów osobowości i ludzkich zachowań (Paszkowska-Rogacz 2002, s. 38).

Prezentowany materiał empiryczny jest fragmentem szerszych badań tematycznych skupionych wokół głównego problemu badawczego: jak można pomagać młodzieży w rozwiązywaniu jej dylematów związanych z wyborem szkoły i zawodu?

W przedstawionym materiale empirycznym postawiono następujące pytania badawcze:

1. Jakie są preferencje zawodowe uczniów klas ósmych?
2. Czy płeć i miejsce zamieszkania są czynnikami różnicującymi preferencje zawodowe deklarowane przez badaną młodzież?
3. Jakie są wybory zawodowe badanych?
4. Czy wybory zawodów są zróżnicowane z uwagi na płeć i miejsce zamieszkania badanych?

Analiza wyników badań własnych

Ważnym elementem prezentowanej problematyki jest świadomość ucznia co do związku między własnymi preferencjami zawodowymi a wyborem zawodu. W toku badań przeprowadzono analizę samowiedzy ośmioklasistów na temat ich zdolności i cech a wybieranymi przez nich zawodami. Uczniowie mieli za zadanie określić: preferencje zawodowe i zawody,

Tabela 1. Predyspozycje zawodowe badanych uczniów klas ósmych szkoły podstawowej

Preferencje zawodowe	Ogółem	
	L	%
Orientacja konwencjonalna	68	68,0
Orientacja przedsiębiorcza	67	67,0
Orientacja społeczna	67	67,0
Orientacja realistyczna	52	52,0
Orientacja artystyczna	35	35,0
Orientacja badawcza	27	27,0

Uwaga: pytanie wielokrotnego wyboru.

Źródło: badania własne.

które chcieliby wykonywać w przyszłości. W tabeli 1 zaprezentowano wyniki badań.

Ponad połowa uczniów klas ósmych szkół podstawowych (68%) charakteryzuje się preferencjami konwencjonalnymi. Są to osoby dobrze zorganizowane, dokładnie wykonują powierzone zadania, mogą sprawdzić się w zawodach polegających na sprawowaniu nadzoru nad przebiegiem procesów zachodzących w miejscu pracy. Badania młodzież wykazała dość wysoki poziom preferencji przedsiębiorczych i społecznych (67%). Oznacza to, że ankietowani rozpoznają u siebie zdolności kierownicze i przywódcze, potrafią przekonywać innych i zachęcać do realizacji celów, są energiczni i pewni siebie. Poza nimi młodzież klas ósmych deklaruje zachowania prospołeczne, oparte na relacjach z innymi, zachowania pomocowe wobec innych. Preferencje realistyczne zajmują kolejne miejsce w dokonywanych ocenach i dotyczą osób uzdolnionych manualnie i technicznie, które mogą wybierać zawody wymagające precyzji (52%) i pracy z maszynami, urządzeniami technicznymi. Najmniej ankietowanych prezentuje predyspozycje artystyczne – 35,0% i badawcze – 27,0%.

Tabele 2 i 3 ukazują rozkład odpowiedzi względem zmiennej płci badanych i ich miejsca zamieszkania.

Tabela 2. Predyspozycje zawodowe badanych uczniów klas ósmych szkoły podstawowej z uwzględnieniem płci

Preferencje zawodowe	Płeć			
	dziewczęta		chłopcy	
	L	%	L	%
Orientacja konwencjonalna	34	34,0	34	34,0
Orientacja przedsiębiorcza	33	33,0	34	34,0
Orientacja społeczna	41	41,0	26	26,0
Orientacja realistyczna	15	15,0	37	37,0
Orientacja artystyczna	24	24,0	11	11,0
Orientacja badawcza	13	13,0	14	14,0

Uwaga: pytanie wielokrotnego wyboru.

Źródło: badania własne.

Wyniki badań zawarte w tabeli 2 dowodzą, że płeć jest czynnikiem różniącym preferencje zawodowe badanych. Dane empiryczne ujawniają, że prawie połowa dziewcząt – 41,0% – charakteryzuje się preferencjami społecznymi

i co trzecia z nich ma preferencje konwencjonalne – 34,0% oraz preferencje przedsiębiorcze – 33,0%. Natomiast chłopcy głównie charakteryzują się preferencjami realistycznymi – 37,0% oraz co trzeci z nich wskazał na preferencje konwencjonalne i przedsiębiorcze – 34,0%.

W tabeli 3 przedstawiono preferencje zawodowe uczniów ze względu na miejsce zamieszkania.

Tabela 3. Predyspozycje zawodowe badanych uczniów klas ósmych szkoły podstawowej z uwzględnieniem miejsca zamieszkania

Preferencje zawodowe	Miejsce zamieszkania			
	miasto		wieś	
	L	%	L	%
Orientacja konwencjonalna	35	35,0	33	33,0
Orientacja przedsiębiorcza	37	37,0	30	30,0
Orientacja społeczna	37	37,0	30	30,0
Orientacja realistyczna	30	30,0	22	22,0
Orientacja artystyczna	23	23,0	12	12,0
Orientacja badawcza	19	19,0	8	8,0

Uwaga: pytanie wielokrotnego wyboru.

Źródło: badania własne.

Zgodnie z powyższymi danymi uczniowie mieszkający w mieście charakteryzują się głównie preferencjami społecznymi – 37,0% i przedsiębiorczymi – 37,0% oraz konwencjonalnymi – 35,0%. Natomiast uczniowie mieszkający na wsi wskazują na cechy orientacji konwencjonalnej – 33,0% oraz w nieco mniejszym stopniu niż uczniowie mieszkający w mieście na preferencje przedsiębiorcze i społeczne – 30,0%. Reasumując, należy stwierdzić, że analiza treściowa prezentowanych przez młodzież preferencji zawodowych wskazuje na związki z płcią i miejscem zamieszkania.

Kolejne pytanie ankietowe dotyczyło wyboru przyszłego zawodu ze szczególnym uwzględnieniem kontaktu z określonymi przedmiotami, materiałami, osobami.

Zgodnie z danymi w tabeli 4 młodzież dokonała następujących wyborów¹: zawody elektroniczne i informatyczne – 29,0%, handlowe – 26,0%, elektrycz-

¹ Grupa zawodów lub zawód – na podstawie klasyfikacji zawodów.

ne, elektrotechniczne – 25,0%, zawody związane z fotografią – 24,0%, zawody mechaniczne – 23,0%, mundurowe – 21,0%. Bardzo małe zainteresowanie uczniowie wykazali zawodami: rolniczymi, ogrodniczymi – 5,0%; odzieżowymi – 2,0%, pedagogicznymi (nauczyciel różnych przedmiotów) – 1,0%, chemicznymi – 7,0%, prawniczymi – 8,0%, co wynika z małego zainteresowania ze strony pracodawców tymi specjalnościami (nie są zawodami przyszłości).

Tabela 4. Grupy zawodów wybieranych przez badanych uczniów

Grupy zawodów	Ogółem	
	L	%
Budowlane	20	20,0
Mechaniczne	23	23,0
Elektryczne, energetyczne (w tym kolejowe)	25	25,0
Odzieżowe	2	2,0
Gastronomiczne, garmazeryjne	9	9,0
Poligraficzne	11	11,0
Elektroniczne, informatyczne	29	29,0
Ekonomiczne, administracyjne	9	9,0
Handlowe	26	26,0
Medyczne	16	16,0
Nauczyciel różnych przedmiotów	1	1,0
Prawnicze	8	8,0
Hotelarskie, turystyczne	13	13,0
Fryzjer, kosmetyczka	17	17,0
Geodeta	7	7,0
Fotograf	24	24,0
Chemiczne	7	7,0
Rolnicze, ogrodnicze	5	5,0
Artystyczne, plastyczne	12	12,0
Psycholog, pedagog	9	9,0
Policyjne, wojskowe	21	21,0

W tabeli 5 zestawiono dane dotyczące wybranych zawodów z uwzględnieniem płci badanych.

Tabela 5. Grupy zawodów wybieranych przez badanych uczniów z uwzględnieniem płci

Grupy zawodów	Płeć			
	dziewczęta		chłopcy	
	L	%	L	%
Budowlane	5	5,0	15	15,0
Mechaniczne	2	2,0	21	21,0
Elektryczne, energetyczne (w tym kolejowe)	1	1,0	24	24,0
Odzieżowe	1	1,0	1	1,0
Gastronomiczne, garmażeryjne	7	7,0	2	2,0
Poligraficzne	7	7,0	4	4,0
Elektroniczne, informatyczne	6	6,0	23	23,0
Ekonomiczne, administracyjne	6	6,0	3	3,0
Handlowe	14	14,0	12	12,0
Medyczne	13	13,0	3	3,0
Nauczyciel różnych przedmiotów	0	0	1	1,0
Prawnicze	5	5,0	3	3,0
Hotelarskie, turystyczne	7	7,0	6	6,0
Fryzjer, kosmetyczka	17	17,0	0	0,0
Geodeta	2	2,0	5	5,0
Fotograf	16	16,0	8	8,0
Chemiczne	5	5,0	2	2,0
Rolnicze, ogrodnicze	1	1,0	4	4,0
Artystyczne, plastyczne	10	10,0	2	2,0
Psycholog, pedagog	7	7,0	2	2,0
Policyjne, wojskowe	5	5,0	16	16,0

Uwaga: pytanie wielokrotnego wyboru.

Źródło: badania własne.

Uzyskane dane wskazują, że płeć w badanej grupie różnicuje wybory grup zawodowych zgodnych z klasyfikacją zawodów. Dziewczęta częściej niż chłopcy wybierają zawody fryzjersko-kosmetyczne, handlowe, medyczne, a więc o preferencjach społecznych. Są one zorientowane na usługi, nawiązywanie kontaktu z innymi. Ich mocnymi stronami są: uzdolnienia werbalne, zdolność do pracy z ludźmi, pomaganie, nauczanie, uzdolnienia handlowe, empatia. Natomiast chłopcy wybierają głównie zawody elektryczne, elektroniczne, infor-

matyczne oraz zawody mechaniczne i budowlane, a więc o preferencjach realistycznych, wśród których znajdują się osoby wykwalifikowane, konkretne, uzdolnione technicznie lub mechanicznie. Ich mocną stroną są: koordynacja ruchowa, zręczność, zdolności techniczne, manualne (Kania 2010, s. 72).

Podsumowanie

Wyniki badań własnych pokazują dominację preferencji konwencjonalnych, społecznych i przedsiębiorczych u badanych ośmioklasistów. Wynika z tego, że współczesna młodzież preferuje działania zgodne z procedurami, unika sytuacji konfliktowych i ceni sobie poczucie bezpieczeństwa. Model przedsiębiorczy pokazuje nastawienie młodych ludzi na władzę, dobra materialne i sukces. Z kolei model społeczny wskazuje potrzeby młodzieży w zakresie budowania relacji z innymi, chęć niesienia pomocy, doradzania czy nawet opiekowania się innymi. Najrzadziej wybierane były preferencje artystyczne oraz preferencje badawcze. Oznacza to, że wśród badanej młodzieży (grupa 100-osobowa) mało jest osób uważających siebie za jednostki kreatywne, oryginalne, dociekliwe, myślące analitycznie, które mogą realizować się w zawodzie artysty czy badacza.

Istnieje zróżnicowanie deklarowanych preferencji zawodowych w grupie dziewcząt i chłopców. Prawie połowa dziewczynek wykazuje preferencje społeczne, akcentuje potrzebę bycia z innymi, co skutkuje wyborem szkoły licealnej i przyszłego zawodu doradcy, pedagoga, lekarza, psychologa. Co trzecia uczennica (34,0%) deklaruje, że umiejętności organizatorskie są przydatne w wykonywaniu przyszłego zawodu, który również ma cechy wspólne ze społecznymi, a więc typowymi dla zawodu np. pracownika socjalnego, trenera czy pielęgniarki, fryzjerki, sprzedawcy. Nie dziwi fakt, że badaną młodzież w większości cechują umiejętności społeczne i organizatorskie (dziewczęta i chłopcy – 34,0%), ze względu na to, że dynamiczny rozwój gospodarczy wprowadza na rynek szereg zawodów związanych z usługami, handlem, zarządzaniem i organizacją przedsiębiorstw. Wymienione wyżej preferencje zawodowe są charakterystyczne dla typu osobowości społecznej (usługi społeczne), przedsiębiorczej (biznes-kontakt) i konwencjonalnej (ekonomia) zaproponowanymi przez J. Hollanda (Bańka 2005, s. 153–155). Chłopcy deklarują preferencje realistyczne (37%), które wiążą się z uzdolnieniami technicznymi, takimi jak: praca z maszyną, rozwiązywanie problemów technicznych, wykonywanie czynności

mechanicznych precyzyjnych. Wybierają oni najczęściej takie zawody jak: elektryk, kierowca, mechanik, optyk, pilot, geodeta.

Należy również stwierdzić, że prezentowane przez młodzież preferencje zawodowe różnicują się z uwagi na miejsce zamieszkania. Uczniowie mieszkający w mieście charakteryzują się głównie preferencjami przedsiębiorczymi i społecznymi – 37,0%, a uczniowie mieszkający na wsi bardziej preferencjami konwencjonalnymi – 33,0%.

Wyniki badań własnych korespondują z wynikami badań Magdaleny Piórunek przeprowadzonymi w latach 1999–2000 wśród młodzieży na progu edukacyjnym, tuż przed ukończeniem klasy ósmej szkoły podstawowej (dzieci w wieku 14–15 lat) z terenu województwa wielkopolskiego, gdzie dziewczęta częściej wybierały zawody handlowo-ekonomiczne, natomiast chłopcy zdominowali niemal całkowicie kształcenie na kierunkach technicznych. Okazuje się więc, że na etapie wczesnej adolescencji utrzymuje się w pewnym sensie podział na profesje typowo „kobiece” (częściej obsadzane przez kobiety) i typowo „męskie” (częściej wybierane przez mężczyzn) (Piórunek 2004, s. 136–137).

Badania pokazują, że młodzież, mimo trudności, jakie napotyka w trakcie podejmowania decyzji zawodowych, podchodzi do zadań z odpowiedzialnością, potrafi dostosować proponowane zawody do swoich cech osobowości (preferencji zawodowych). Na etapie dokonywania wyborów badani potrzebują wsparcia i pomocy doradczej, psychologicznej, stąd postulaty większego zaangażowania się w ten proces ze strony specjalistycznych instytucji i organizacji, jak np. urzędy pracy, ochotnicze hufce pracy, mobilne centra informacji zawodowej, szkolne ośrodki kariery. Jak zauważa Zbigniew Kwieciński, „we współczesnym świecie niemożliwe wydaje się funkcjonowanie bez odwoływania się do sugestii i wskazówek specjalistów” (Kwieciński 2000, s. 269). Współczesny świat potrzebuje doradców, którzy nie narzucają, ale raczej oferują, którzy nie rozwiązują problemu, ale zachęcają do jego rozwiązania. Potrzebni są doradcy, którzy mądrze wspierają ludzi młodych w podejmowaniu ważnych decyzji, ale też pomagają im przede wszystkim poznać siebie.

BIBLIOGRAFIA

- Bajcar B., Borkowska A., Czerw A., Gąsiorowska A., Nosal C.S. (2006), *Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych. Przegląd teorii i metod*, „Zeszyt Informacyjno-Metodyczny Doradcy Zawodowego”, 34.

- Bańka A. (2005), *Zawodoznawstwo, Doradztwo zawodowe. Pośrednictwo pracy. Metody i strategie pomocy bezrobotnym*, Poznań: Wydawnictwo PR i NT-B.
- Encyklopedia popularna PWN* (2009), wyd. 29 zmienione i uzupełnione, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kania I. (2010), *Jak towarzyszyć uczniom w rozwoju społeczno-zawodowym*, Warszawa: Difin.
- Kwieciński Z. (2000), *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań – Olsztyn: Wydawnictwo Edytor.
- Lenart J. (2013), *Orientacja i poradnictwo zawodowe w Polsce w latach 1944–1989*, Rzeszów: Wydawnictwo UR.
- Mańturz M. (2003), *Dziesięć kroków do szkolenia, przewodnik dla osób wybierających szkolenie*, „Zeszyt Informacyjno-Metodyczny Doradcy Zawodowego”, 26.
- Nowak M. (2007), *Wykorzystanie teorii w przygotowaniu do wyboru zawodu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 9.
- Paszkowska-Rogacz A. (2002), *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, Warszawa: KOWEziU.
- Paszkowska-Rogacz A. (2011), *Młodzieżowy Kwestionariusz Zainteresowań Zawodowych – MLOKOZZ*, Warszawa: Fundacja Realizacji Programów Społecznych.
- Parzęcki R., Symela K. (1995), *Teorie rozwoju zawodowego i zawodoznawstwo podstawą procesu przygotowania zawodowego i podjęcia pracy*, w: R. Parzęcki, K. Symela, B. Zawadzki (red.), *Orientacja i poradnictwo zawodowe. Materiały informacyjno-metodyczne*, Radom: Instytut Technologii i Eksploatacji.
- Parzęcki R. (2003), *Plany edukacyjno-zawodowe młodzieży w stadium eksploracji. Zamierzenia. Wybory. Realia*, Włocławek: WSHE Włocławek.
- Pfeiffer A. (2014), *Doradztwo edukacyjno-zawodowe. Przykładowe rozwiązania*, Warszawa: KOWEziU.
- Pietruk W. (2011), *Preferencje a wybory zawodowe młodzieży miejskiej i wiejskiej kończącej gimnazjum – porównanie*, w: M. Chraska, C. Serafin, M. Klement, M. Havelka, Gevak s.r.o. (red.), *TrendyVeVzdelavani, InformacniTechnologie Technicke Vzdelavani*, Olomouc: Katedra Technicke a Informacni Vychovy.
- Piorunek M. (2004), *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Rymsza-Leociak M. (2003), *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu*, Warszawa: KOWEziU.
- Wojtasik B. (1994), *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradownictwa*, Wrocław: Wydawnictwo UW.
- Wojtasik B. (1997), *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Wojtasik W. (2005), *Edukacyjno-zawodowe wybory nastolatka w „społeczeństwie ryzyka”*, w: A. Krajna, L. Ryk, K. Sujak-Lesz (red.), *Edukacja zawodoznawcza i edukacja projakościowa w szkole*, Wrocław: MarMar.

STRESZCZENIE

Niniejszy artykuł podejmuje tematykę preferencji zawodowych jako ważnego czynnika warunkującego wybór dalszej edukacji przez uczniów klas ósmych. Temat wydaje się być aktualny i ważny w obliczu zmieniających się potrzeb gospodarki i wymagań rynku pracy. Teoretyczno-empiryczny charakter artykułu jest przykładem synergii między wybranymi teoriami rozwoju zawodowego a praktyką wyboru kierunku kształcenia przez młodzież, która kończy szkołę podstawową. Koncepcja artykułu zakłada wprowadzenie w tematykę, krótką analizę wybranych teorii rozwoju zawodowego, prezentację badań własnych oraz wnioski. Przedmiotem postępowania badawczego są preferencje zawodowe diagnozowane w grupie 100 uczniów klas ósmych oraz dokonywane przez nich wybory zawodowe. Zamierzeniem autorów jest ukazanie roli preferencji zawodowych i ich związku z wyborem drogi edukacji zawodowej. Prezentowane badania są fragmentem szerszego projektu badawczego z zakresu poradnictwa zawodowego.

SŁOWA KLUCZOWE: preferencje zawodowe, uczeń, szkoła, poradnictwo

SUMMARY

This article deals with the subject of professional preferences as an important factor determining the choice of further education by eighth grade students. The topic seems to be topical and important in the face of the changing needs of the economy and the requirements of the labor market. The theoretical and empirical nature of the article is an example of synergy between the selected theories of professional development and the practice of choosing the direction of education by young people who graduate from primary school. The concept of the article assumes an introduction to the subject, a short analysis of selected theories of professional development, a presentation of own research and conclusions. The subject of the research procedure are occupational preferences diagnosed in a group of 100 eighth grade students and their professional choices. The intention of the authors is to show the role of professional preferences and their relationship with the choice of the path of vocational education. The presented research is part of a wider research project in the field of career counseling.

KEYWORDS: educational students, professional preferences

BARBARA SKALBANIA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
WITOLD PIETRUK – Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Brzegu

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 24.01.2021

Daty recenzji / Revised: 24.09.2021; 24.09.2021

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.01.2022

Participation in the miniLogia Computing Competition – Trends Emerging from the Long-Run Experience

Uczestnictwo w konkursie informatycznym miniLogia – tendencje wynikające
z wieloletnich doświadczeń

DOI 10.25951/4810

Introduction

At the current stage of scientific development, it is difficult for us to avoid modern technologies in our daily lives. Research shows that teenagers spend on average more than 4 hours a day on the Internet, mainly as an entertainment space (access to music, films, etc.) and a centre of social life (Bochenek and Lange, 2019). In this respect, the significant role of computer education is to show children and young people alternative ways of using new technologies. Secondly, new professions emerging on the labour market no longer require basic IT skills but often advanced data analysis or programming. Therefore, algorithmic thinking and programming skills should be improved already from primary school. The development of logical thinking, creativity, imagination benefits everyone, even if not every student will become a computer scientist or programmer in the future. One of the increasingly commonly used tools to achieve this goal is to conduct computer science competitions. Although it is possible to learn a lot about computer science education from the competitions or olympiads' results, the issue of competitive programming and informatics competitions is still underexplored in the research literature on computing education.

With these considerations in mind, the study discusses the teachers' role in supporting students at primary school entering information competition in Poland, specifically the miniLogia competition. A thirteen-year quantitative longitudinal study was employed in which the participants' data were analysed, including the score results.

Computing education through competitions

A healthy computing rivalry allows to discover and develop programming skills among students (Dagiene, Skupiene 2004). The participation in students contests, especially as a team, stimulates to share the knowledge and new praxis in programming techniques (Grigorova, Hristova 2010; Yates, Das Majumder, Wentz 2020). It encourages to autonomous decision-making and evolves various approaches in problem solving (Nagyová 2018), also including mathematical reasoning. Supplementary after-school computing activities develop creativity in computational thinking and stimulate student's imagination.

The development of new technologies is a cause of changes in widely understood education. It affects teaching materials, methods, learning environment, educational content (Domingo, Garganté 2016). The use of information technology in schools is becoming ubiquitous. Computing education (in particular various competitions), trying to keep up with globalization process, influences the changes in the national core curricula, and not only informatics education curriculum (Dagiene, Stupurienė 2016).

The global transformation enforces a different approach to education. Teacher is no longer at the centre of the education process (Krahenbuhl 2016). He or she should inspire learners, indicate methods of knowledge constructing, help to recognize interesting and important educational problems. Nowadays, the role of a teacher is to motivate, give guidance, let children learn by doing rather give lectures (Reinsvold, Cochran 2012). Hence, the conclusion that computer education seems to give a wide range of possibilities to implement these postulates.

One of the methods to motivate students to active learning is the competition approach. Teacher encourages, but does not compel, to take part in subject contests. Urging students to set ambitious but achievable educational goals not only makes learning more enjoyable, attractive but also strengthens students' self-confidence and belief in the educational success (Bolhuis, Voeten 2001; Komm et al. 2020). The teacher's measure is often the reason why students decide to participate in competition (Šimek, Košir 2015). However, the role of teacher is really significant, as it is necessary to choose the right competition tailored to the student's potential and abilities. Every student has right to clarify one's field of interests, develop and deepen one's knowledge and skills and mastery in it – step by step and feel the potential to succeed. An inappropriate choice of competition may weaken students' intrinsic motivation to learning, creativeness and self-esteem. By creation of an atmosphere of support,

emotional commitment, instruction and feedback teachers build effective educational environment which allow to co-coordinate development of students' knowledge and skills (Perry et al. 2002; Kramarski 2018; Perry et al. 2018). The influence of teachers concerns both what students learn and above all how they learn. The meaningful task setting, choosing strategies tailored to students' needs, assists students, accurately evaluating their emerging knowledge gaining are all positively correlated with learning outcomes (Moos, Ringdal 2012).

Polish primary school computing education is based on the national core curricula and is carried out in only one lesson per week throughout the entire educational cycle. Each lesson lasts 45 minutes. In consequence, as the compulsory informatics education is carried out on a very basic level, it is supported by encouraging student participation in various facultative contests. The competition approach is used in Poland on three levels. The first of them: in-school contests, organized by teachers, are the most popular. They cover the knowledge indicated in the core curriculum and strengthen the basic school education. They motivate students to on-going learning. In the end of the school year the best students are awarded by certificates and higher subject grades. The second type are competitions, very often commercial, organized by educational companies, with a regional, national or international range. They differ in level, scope and popularity. They are most often carried out in the form of a test during lessons or optional classes. Students who achieve high scores are rewarded with certificates and/or souvenirs, prizes. And finally, the third type are competitions organized by regional or national school authorities, free of charge, going far beyond the core curriculum. Reaching the winner's place enables admission to any, chosen secondary school.

The miniLogia belongs to third category, as the only one computing competition in Mazovian Voivodeship giving access to every secondary school, avoiding the general recruitment procedure. As it is not easy to be accepted to a school that is on a high position in the ranking of Polish secondary schools (<http://licea.perspektywy.pl/2021/tabele>) the relevance of the miniLogia competition has become even more significant.

Logo programming

The miniLogia competition is organized by the Computer Assisted Education and Information Technology in Warsaw. What seems to be the purpose of the competition is to reveal the development of talented children. Which is not

insignificant, it also results in raising the level of informatics education. The competition is addressed to students from the 4th to 6th grade of primary schools in Mazovian Voivodeship. The participation is not compulsory, however it brings a few tangible benefits for successful participants. The tasks of the competition participants is to solve algorithmic problems using turtle graphics in the Logo environment.

The Logo programming language was designed by a team including Seymour Papert in the late 1960s as an educational experiment (Layman, Hall 1988) and is used in primary education until now. The literature review indicates Logo programming contributes to improving problem-solving skills, cognitive and metacognitive skills, improving social interaction (Walsh Jr 1994). Logo programming increases performance in students' geometric problem solving and should facilitate ICT education, especially in primary schools (Pardamean, Suparyanto, Evelyn 2015). Experimental research confirm the Logo programming is particularly effective for elementary students, improving not only geometric concepts (solving properties problem with use of figures properties, logical world) but also improve figural creativity, visual inference (Pardamean, Evelin, Honni 2011). The Logo environment facilitate the development of student confidence, strengthens the interest in computer programming (Lewis 2010).

From the school year 2013/2014 the miniLogia competition has been extended with the possibility of solving the same contest tasks in the Python environment. When entering the competition, the student chooses a programming environment.

Research Focus

Computing competition issues are not a research field explored deeply enough by national researchers. Data on student participation in competitions are most often held only by the organizers. Therefore, the presented data, gathered from the miniLogia organizers, are an important and new source of knowledge about the quality of education in Mazovian Voivodeship and should become the first step towards further research on the role that subject competitions play in education. The topic is very important, as digital skills, broadly defined, will be a requirement for entering the labour market in the coming years. Skills that should be developed from the earliest stages of education. Lack of attention to computer science education will be a detriment to the entire society.

While alternative computing competitions (such as Scratch for example) are currently organized, they will not be considered in the following article. Although, they play an important role in IT education, as they distinguish computational and algorithmic thinking, but they are not regarded as the high stakes competition in Mazovian district. The aim of the study was to investigate trends in the participation in Polish informatics competition miniLogia and to analyse the results obtained by students. In order to achieve these goals the following analyses were delivered:

1. The level of participation in the miniLogia competition over the last 13 years.
2. The level of qualification to second level of the miniLogia competition.
3. Results of third level of the miniLogia competition.

Methodology of Research

General Background

According to the Bandura's social-cognitive theory, the students' eagerness to involve in the learning process and the quality of their engagement depend on the self-efficacy perceptions, students' belief in their capability to succeed (Bandura 1997; Pajares, Schunk 2001; Brophy 2010). The theory postulates that among various classroom environmental factors, the role of the teacher is essential. The teacher supports process of intentional education by arrangement of tasks in goal-oriented learning, which becomes more important with the age of the students. The teacher also enhances students' learning motivation, encourages students to pursue ambitious but achievable educational goals, directs their learning process (Rheinberg, Vollmeyer, Rollett 2000). This approach is particularly significant in the miniLogia competition, which requires active commitment in a few important key phases of the process, from the engagement in the main competition's levels to engagement in the auxiliary e-learning course. The supporting role of the teacher is required on every step of the competition flow (figure 1). This approach was used as the basis in the study.

The research was triggered by discussions with a dozen or so students from various primary schools about the poor involvement of their teachers in promoting programming education. The study is not focused on the determination of factors causing the existing state. The aim of the paper is to investigate the existence of a phenomenon, its trends and scale in case if observed.

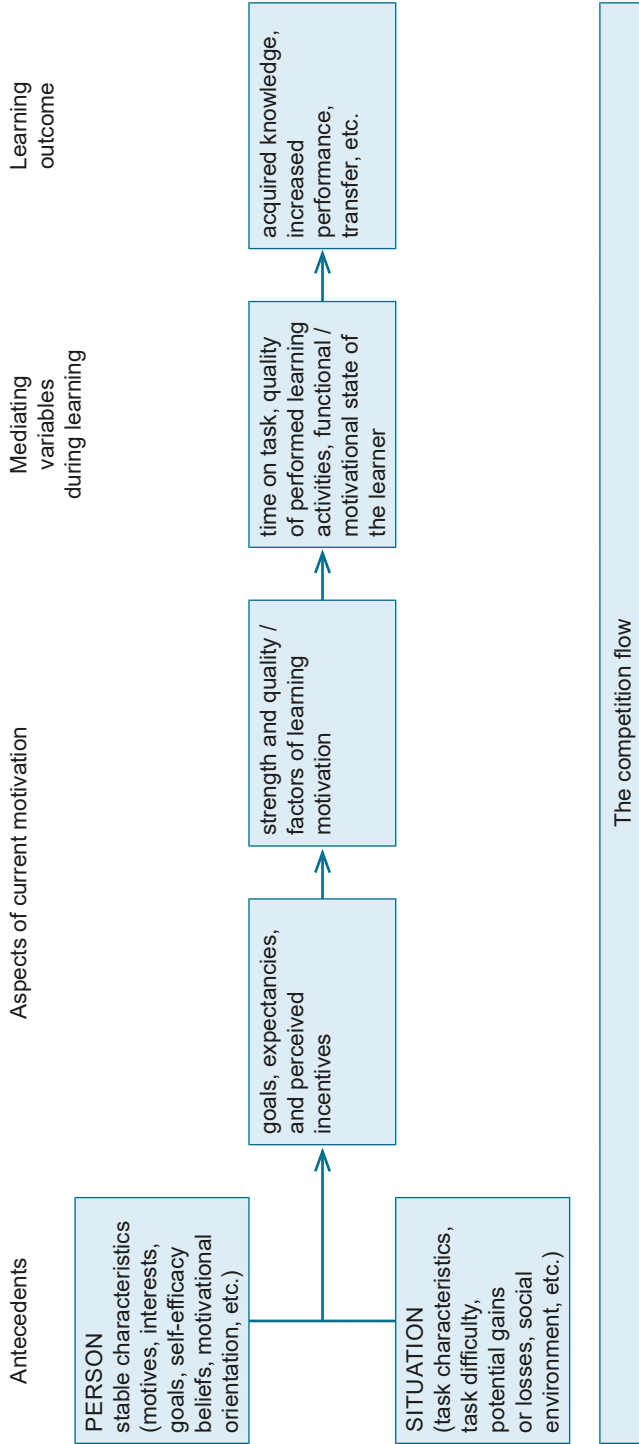


Figure 1. The framework of learning during a competition flow

Source: Rheinberg, Vollmeyer, Rollett (2000, p. 505).

Sample of Research

The study was based on the secondary data containing quantitative data of the competition, including score results of the highest level of miniLogia competition. The research involved a thirteen-year period, from school year 2006/2007 to 2018/2019. Due to the pandemic situation, the organisation of the competition in the 2019/2020 and 2020/2021 school years was disrupted, these sessions were therefore not included in the study. The analysed score results of participants include all finalists and laureates of each competition's year. Specifically the sample consisted of 709 boys (83.4%) and 141 girls (16.6%), a total N of 850 participants. Additionally data contained records with numbers of participants of the first and second level of the miniLogia contest (in total 8665 participants) and represented schools (in total 1728). The data were received from the competition's organizer, the Computer Assisted Education and Information Technology Centre (OEIiZK), with respect for the rights to personal data protection. The received data does not present the information about specific age of the participants. The educational system in Poland was changing a few times during analysed period. The 2009 reform introduced a law according to which in the years 2009–2011 parents could decide when their children start primary education (age 6 or 7), from 2012 all children started first grade as 6 years old (one year earlier than the pre-reform period). In the 2017 reform the six-year primary school has been extended to eight years in place of the liquidated lower secondary school. As a consequence the competition in school year 2017/2018 was addressed to students from the 4th to 7th grade of primary schools in Mazovian Voivodeship, in school year 2018/2019 to students from the 4th to 8th grade. As a consequence of these changes and missing information on the age of participant, the age factor was not analyzed. Unfortunately, a lot of valuable data concerning the participants in the previous years of the competition have been deleted by the OEIiZK, due to the introduced law of the General Data Protection Regulation 2016/679 and domestic law.

The data analyses were performed using IBM SPSS Statistics, version 26.

Results of Research

Participation

Firstly, the level of participation in the miniLogia competition over the last 13 years was analysed.

The unquestionable advantage of the miniLogia competition is its availability. It is three-levelled computing competition. First one, the school level, consists of three or four tasks (writing the procedure, which creates an indicated picture on the screen; writing procedures with parameters). Tasks are the same for all age groups. Schools receive task envelopes in advance and should make them known to all students. Participants of 1st level competition can solve the tasks independently, at the time and place of their choice. They can ask teacher questions, they can ask their parents, family or friends for help. The idea of this approach is to stimulate students to active learning, learning by doing. First level of miniLogia competition lasts three to four weeks, depending on the school year. The tasks solutions, in electronic form, are handed over to the Informatics teacher, who assess them according to the criteria set by the organizers. The qualification to second level of the computing competition is based on the obtaining by participant a minimum of 75% of the total number of points in 1st level (Borowiecka et al. 2006).

With such lenient assessment criteria, it seems that at least two scenarios are going to happen. Firstly, a large number of students will apply for a participation in the competition. Secondly, the vast majority will qualify to the next level. This assumption could be highly justified, as until the last reform, the miniLogia was one of four competitions (the others being Polish, Mathematics and Knowledge about an environment), which allowed admission to any secondary school avoiding a general recruitment procedure. Moreover, out of these four most significant Mazovian competitions, it is the only one promoting students to a higher level on the basis of homework tasks. Yet, the miniLogia data does not confirm expected theses. Table 1 shows the number of participants in first level of the competition during analysed period. The presented analysis are based on data received from OEIiZK and demographic data retrieved from the government executive agency Statistics Poland portal.

Table 1. Descriptive statistics for participants in 1st level of miniLogia competition from school year 2006/2007 to 2018/2019, N = 13

	Min	Max	M	SD	Me
Eligible students	14 7734	234 568	163 969	23 424.36	158 134
No of Participants	290	939	667	186.89	670

Where: Min – minimum value; Max – maximum value ; M – mean; SD – standard deviation; Me – median

An average 667 participants per year of the contest as the absolute value seems to be high but when is considered as a relative value, it changes the perspective. The very low participation rate ($M = 0.41\%$, $Me = 0.41\%$) with reference to all eligible students should be highlighted. It should also be noted the number of participants per school is clearly decreasing (figure 2; $r = -0.80$, $p < 0.05$, $R^2 = 0.64$), on average one participant per almost three schools (participant per school rate: $M = 39.43\%$, $Me = 40.51\%$). Considering often one school is represented by several participants, it means the large number of schools is not represented at all. Assuming roughly that each participant in the first level represents a different school, last year at least 1'300 eligible schools did not apply for participation of their students ($M = 1'019$, $Me = 984$). However, in fact, the rate is much higher. Such high numbers must be of natural interest, why students do not take part in the well known and important competition.

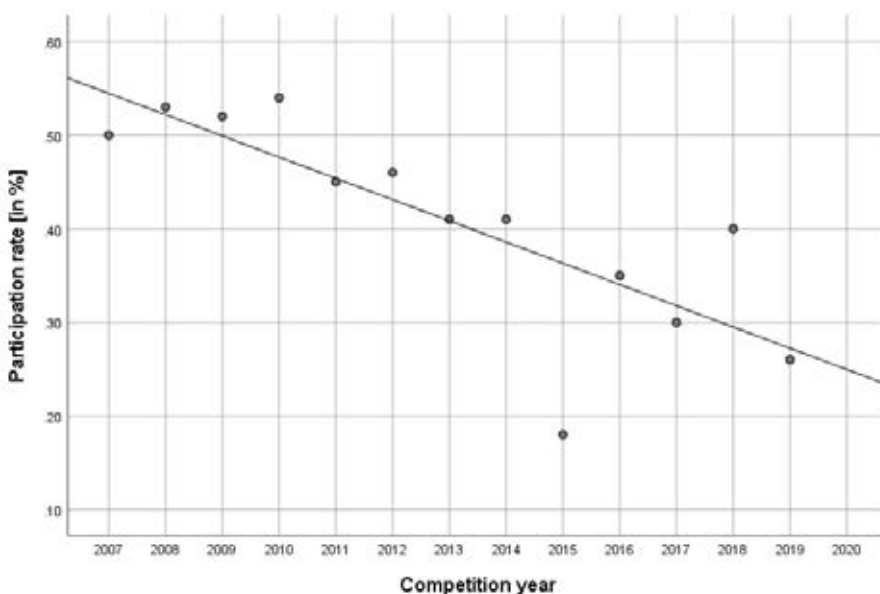


Figure 2. Linear trend of participants per school rate

Source: Author's own elaboration.

The disproportion is also visible, when we compile the data on participation in all subject competitions under the patronage of the Mazovian Superintendent of Education (table 2).

Table 2. Participation in 1st level of miniLogia, Polish, Mathematics, and Knowledge about an environment Mazovian competitions

	Participation in miniLogia	Participation in miniLogia [%]	Total participation in other competitions	Average participation in other competitions	Average participation in other competitions [%]
2012/2013	616	0.41	33 787	11 262	7.56
2013/2014	616	0.41	33 022	11 007	7.29
2014/2015	290	0.18	31 779	10 593	6.67
2015/2016	558	0.35	20 563	6 854	4.33
2016/2017	475	0.30	17 317	5 772	3.60
2017/2018	939	0.40	19 901	6 634	2.83
2018/2019	484	0.26	48 948	16 316	8.84

Source: Author's own elaboration based on Kossakowska (2020).

While an average 5.87% of eligible students participate in Polish, Mathematics or Knowledge about an environment competition, only 0.41% participate in the miniLogia. This issue must give rise to reflection and require further in-depth research and analyses.

Qualification to second level

Secondly, the level of qualification to second level of the miniLogia competition was analysed.

The intention of the competition's organizers is not only to reveal and develop informatics gifted children, but above all to support and raise the level of computing education in primary schools. The curriculum of the competition in general goes beyond the core curriculum of education in primary school, especially in higher levels. Furthermore, shortly after the first level, the OEliZK organizes a free of charge online programming course for students, with one group meeting face to face. Participants who collect a certain number of points for the solved tasks receive certificate, which can be the basis for a higher grade at school. School teachers should be interested in the cooperation with OEliZK in order to strengthen their didactic effort. Once again the miniLogia data do not confirm this thesis. As the tasks are clearly

formulated, supplemented by a graphic example, students can easily verify correctness of own sent solution. Here is an example from the 2013/2014: “Write a one-parameter procedure/function of ‘little men’, when called, in the centre of the screen will produce a picture of little men holding hands. The parameter determines the number of drawn little men and can take values from 2 to 12. The drawing width is 500” (figure 3). The supporting detailed drawing of one little man is given. What matters in the tasks is the final result and not the advancement of the written procedure. Every, even the simplest solution is scored the same way. The role of the teacher is very important on this moment. Teacher should sensitize students to verify the correctness of send solutions.



Figure 3. Illustration to competition task. Call effect: Logo – little men 3, Python – little men (3)

Source: https://minilogia.oeiizk.waw.pl/zadania/tresci/12_1.pdf

Despite being able to validate the correctness of the solution and carry out any consultations, the qualification to second level of the competition rate is relatively low (table 3; Min = 32.91%, Max = 67.15%, M = 46.39%, Me = 44.16%), the linear trend is increasing (figure 4; $r = 0.64$, $p < 0.05$, $R^2 = 0.41$). On the other hand, the number of schools represented by the participants is decreasing, especially those from outside Warsaw (figure 5; $r = -0.79$, $p < 0.05$, $R^2 = 0.62$).

Table 3. Descriptive statistics for participants qualified to 2nd level of miniLogia

	Min	Max	M	SD	Me
No of participants	169	348	293	44.72	300
No of representing schools	122	146	140	54.01	134

Source: Author's own elaboration.

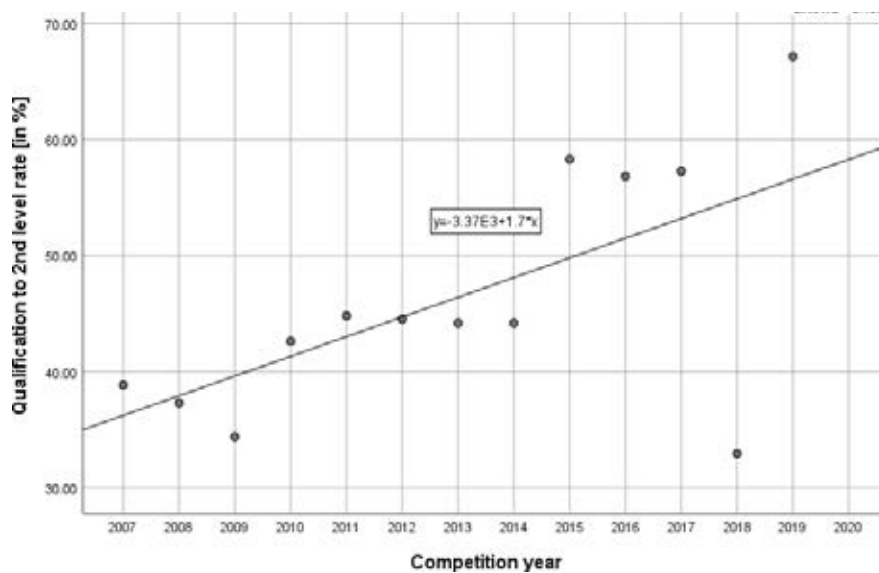


Figure 4. Linear trend of participants qualified to 2nd level

Source: Author's own elaboration.

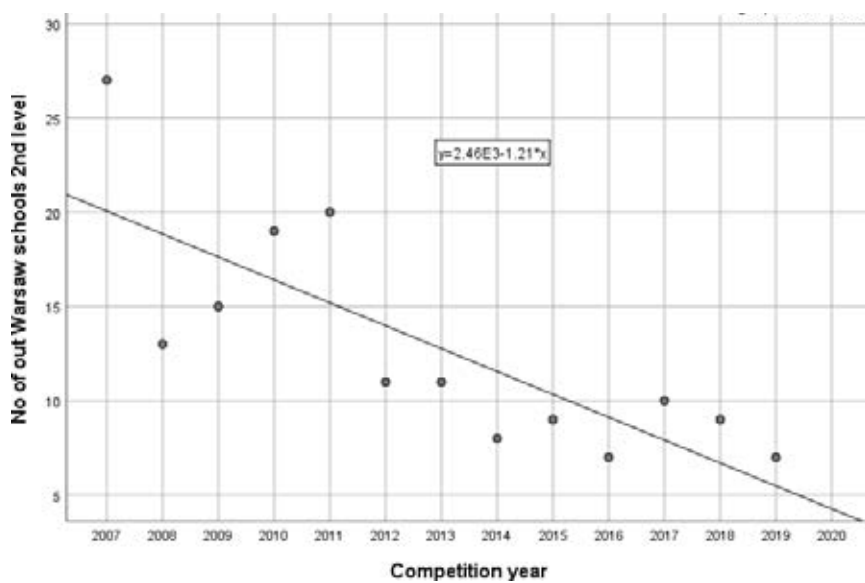


Figure 5. Linear trend of schools in 2nd level

Source: Author's own elaboration.

Winners

The next conducted analyses were related to results obtained by students qualified to the highest level of the competition. The factors such as gender, type of represented school were examined, to see if they are relevant in the planning further development of computing education in Polish primary schools.

The rules for selecting the winners of the miniLogia competition have changed over the years. In years 2006/07 – 2007/08 all participants qualified for the third level were automatically promoted to the finalists group. The laureates were students, who scored more than 85% of the points possible to obtain in the third level of the competition.

At present, all participants who have scored at least 25% of points available in the third level of the competition are promoted to the finalists group, participants who have scored at least 75% of points are qualified as the laureates. Percentage scores according to school years presents figure 6, in reference to laureates and finalists.

Changing the rules for the qualification of participants to a group of finalists and winners causes the resignation from analysing the results of the participants in relation to the place achieved in the competition. Next conducted analysis do not differentiate laureate and finalist place, every representative of each group is treated as a winner.

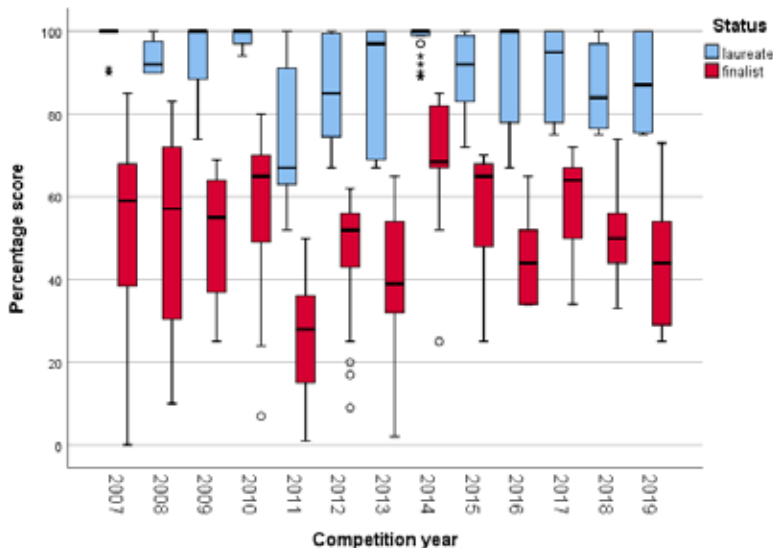


Figure 6. Percentage scores in 3rd level of the competition according to school years

Source: Author's own elaboration.

Among the author’s interests was the participation of non-public schools in the quality of computing education. Non-public schools represent a small share of all primary schools in Poland, however their number is constantly increasing (from 4% in 2006/2007 to 10% in 2018/2019).

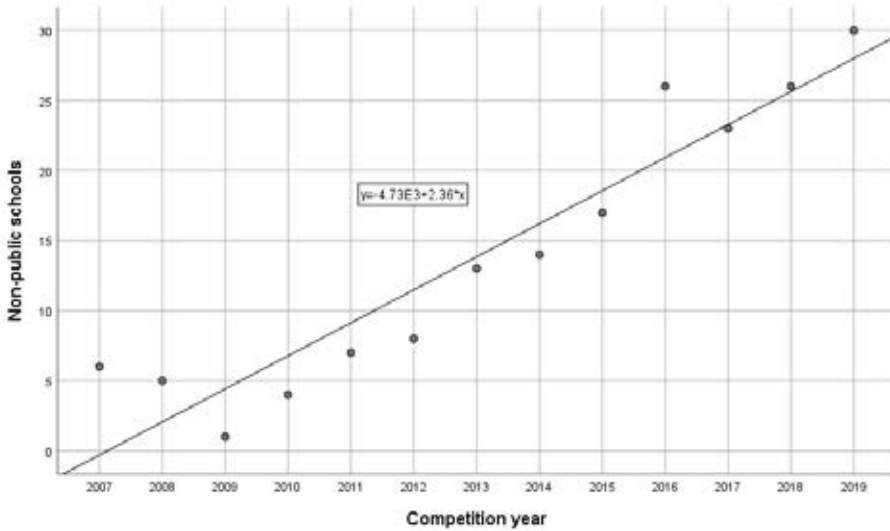


Figure 7. Linear trend of non-public schools among winners

Source: Author’s own elaboration.

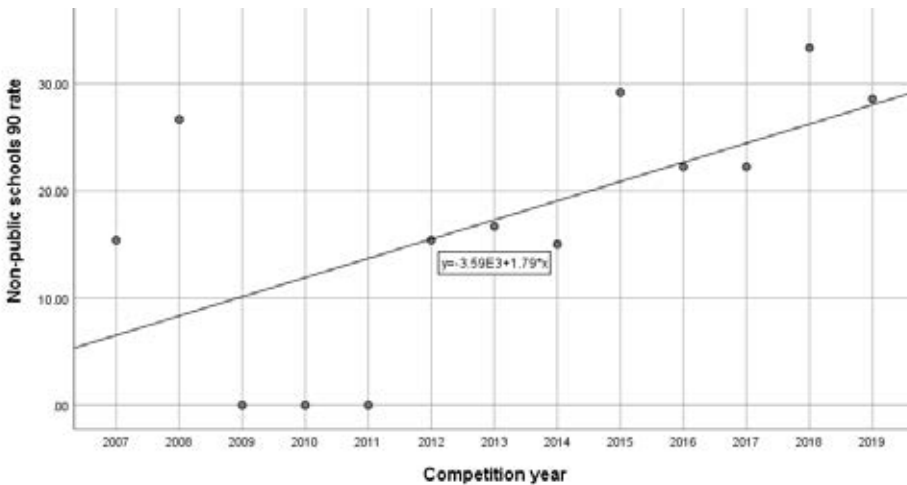


Figure 8. Linear trend of non-public schools among winners with at least 90% of points

Source: Author’s own elaboration.

First of all, the significant increase of non-public school rate among winners is noticeable (figure 7). The analyses of individual levels of achievement also confirm a significant increase of high score (at least 90% of points) among winners from non-public school (figure 8).

An important issue is the gender imbalance between participants of the competition (figure 9), almost constant over time (the descriptive statistics for girls' rate in percentages: Min = 8.82, Max = 24.59, M = 16.31 SD = 5.03 Me = 15.00). For participants with high score (at least 90% of points, presented in Figure 10) the gap is even bigger (the descriptive statistics for girls' rate in percentages: Min = 0.00, Max = 27.50, M = 13.14, SD = 8.21, Me = 11.11).

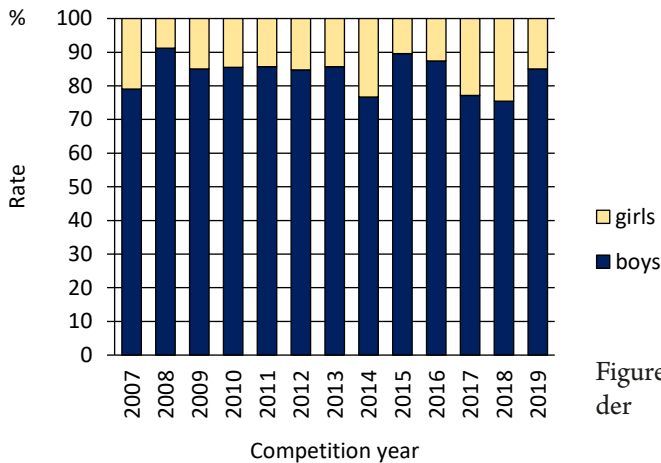


Figure 9. Winners rate by gender

Source: Author's own elaboration.

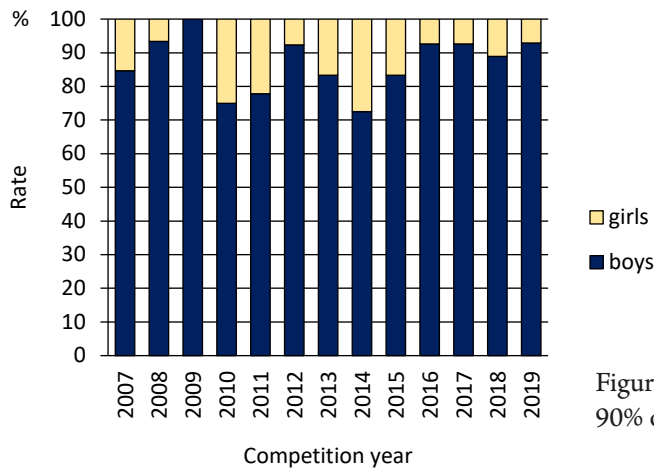


Figure 10. Winners with at least 90% of points rate by gender

Source: Author's own elaboration.

Discussion

The paper provides some trends in participation in the miniLogia competition, emerging from the thirteen years of experience. The findings enable to recognize problems faced by computing education in Polish primary schools and indicate the direction for future research.

First finding of this study is high rate of unrepresented Mazovian schools in miniLogia competition, systematically decreasing, especially those from outside Warsaw. Informatics contests are a great educational tool. Successive years of the competition discover new opportunities to strengthen students' intellectual potential. However, they will not achieve the planned goals if learners do not participate in this educational activity. The participation in miniLogia competition should be particularly valuable as, in addition to the students' computing development, they offer the opportunity to be admitted to a very good secondary school, bypassing the recruitment procedure. Many of the winners continue their computing education (indicated by participation in higher level Olympiads, Polish and foreign). Student successes also bring splendour to teachers. However, the potential of mini-Logia is not sufficiently exploited. The participation with the average rate 0.41% of eligible students, while other competitions of the same rank is 5,87% (Polish, Mathematics or Knowledge about an environment) indicates significant obstacles in computing education, which requires deeper consideration. The direction for future research is the analysis the reasons for low involvement of primary school teachers in promoting this form of educational activity. Even if the level of the competition is getting higher every year, limiting the possibility of substantive help for students, often the mere encouragement to participate in the contest will allow to discover another informatics giftedness and guide them appropriately. The increasing participation of representatives of non-public schools may indicate, among others, that teachers of that schools are more motivated and ready to pay attention to their students.

This first finding addresses the existing trends and require further in-depth research. The reasons could be on both sides: students and teachers. Even if the low participation relates to teachers not encouraging their students to participate, or students why they are not interested in taking part in the competition, it is important to determine the factors contributing to the phenomena. The decline of participation in the miniLogia competition could be also the result of the competition itself. However, this factor, in my opinion,

is less significant but still relevant. The aspects requiring analyses include the attractiveness of the competition, its developmentally appropriateness or if the competition's tasks are inspiring, interesting and cognitively challenging. Qualitative research involving students, teachers and competition organizers would indicate what activities should be implemented in educational praxis to increase participation in the competition. The more thorough research is planning in the not too distant future.

The second finding indicates on average less than half of the participants of the miniLogia qualify to the second level of the competition. As students solve three tasks over four weeks, with opportunity to use the help of teachers, parents, friends, the Internet resources and can verify by themselves the correctness of the solution, the rate seems to be relatively low. The self-reliance of primary school students is not well developed, then teachers should not only encourage participation in the competition, but most of all inspire to finding proper solutions, guide the self-regulated learning process. The active presence of teacher is highly significant, however it requires at least three main factors: the noticing student potential, teacher's hard auxiliary work and time, and willingness of the student to participate in systematic self-regulated learning. It would be worthwhile to carry out research into which of these factors require the greatest support in order to improve educational system.

The first level of the competition should be the most valuable for school teachers, as part of their work is taken over by the organizers of miniLogia. The extra course they organize presents an unusual educational added value to the competition. Even if students do not advance to the third level, they will acquire additional valuable knowledge and skills.

At this point third finding is important, the increase of non-public school rate among winners and significant increase of participants with high scores (at least 90% of points) among winners from non-public school. The non-public schools in Poland are still not very popular, and are mainly chosen because of school work organization (Królikowska 2012). The non-public schools offer more hours of language classes, organize better after-school care and numerous extracurricular activities on the school premises. In public school, in 1st–3rd grade the school day very often takes 5 lessons, it equals 4,5 hours. Apart from a few, non-public schools are not ranked high in school rankings. It would be all the more worthwhile to conduct comparative research on the changing proportions among the winners of the miniLogia competition.

The fourth finding is continuing disparity between the number of boys and girls taking part in computing competitions, to the detriment of girls. The gender imbalance is also noticeable among participants with high score (at least 90% of points). It would be worth to find out if the disproportion appears only between winners or it is visible on every level on the competition. The computing education in Polish primary schools needs further, deeper analysis, looking for the true reasons contributing to the decrease of participation in meaningful learning activities. It also requires the recommendation for necessary changes.

The final remark concerns the broader view of the issues presented. The author's hope is this study will inspire researchers not only from Poland. It is worth comparing whether the trends are specific to a single European country or concern a much larger group of primary school students.

Conclusions

Logical, analytical thinking skills, digital skills are extremely important in this era of rapid digital development, so they should be developed from early childhood. Developing computing interests among both boys and girls should be an important part of educational activities. The presented low participation in the miniLogia competition is a phenomenon that should be recognized by a wide range of researchers. It requires an in-depth diagnosis and indication of practical recommendations for teaching practice, which needs the improvement of the current state. Both research among teachers, students and parents is advisable. These would enable recommendations to be identified at the following levels:

1. Students:
 - improve participation in significant activities that support computer science education;
 - support the process of self-directed learning;
 - balancing the disparity between boys' and girls' computer science achievement.
2. Teachers:
 - support in professional development, motivation, work organization.
3. Competition organizers:
 - adapt the organization of the competition to the needs of students, teachers and parents.

BIBLIOGRAPHY

- Bandura A. (1997), *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New York: Freeman.
- Bochenek M., Lange R. (2019), *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*, Warszawa: NASK Państwowy Instytut Badawczy.
- Bolhuis S., Voeten M.J.M. (2001), *Toward Self-Directed Learning in Secondary Schools: What do Teachers do?*, "Teaching and Teacher Education", 17 (7), s. 837–855, [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(01\)00034-8](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00034-8).
- Borowiecka A., Borowiecki M., Chechłacz K., Jochemczyk W., Ołędzka K., Samulska A. (2006), *Mazowieckie Konkursy Informatyczne*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny”, 1 (1), s. 58–60.
- Brophy J.E. (2010), *Motivating Students to Learn*, UK: Routledge.
- Dagiene V., Skupiene J. (2004), *Learning by Competitions: Olympiads in Informatics as a Tool for Training High-Grade Skills in Programming*, ITRE 2004, 2nd International Conference Information Technology: Research and Education, London, England, s. 79–83, <https://doi.org/10.1109/ITRE.2004.1393650>.
- Dagiene V., Stupurienė G. (2016), *Bebras – a Sustainable Community Building Model for the Concept Based Learning of Informatics and Computational Thinking*, "Informatics in Education", 15 (1), s. 25–44, <https://doi.org/10.15388/infedu.2016.02>.
- Gómez Domingo M., Badia Garganté A. (2016), *Exploring the Use Of Educational Technology in Primary Education: Teachers' Perception of Mobile Technology Learning Impacts And Applications' Use in the Classroom*. *Computers in Human Behavior*, 56, s. 22–28, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.023>.
- Grigorova K., Hristova P. (2010), *Extracurricular Training in Informatics in Ruse*, *Informatics in Education*, 9 (2), s. 209–216.
- Komm D. et al. (2020), *Problem Solving and Creativity: Complementing Programming Education with Robotics*, in: ITiCSE '20: Proceedings of the 2020 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education, June 2020, s. 259–265, <https://doi.org/10.1145/3341525.3387420>.
- Kossakowska B. (2020), *Magia liczb, czyli konkursowa statystyka*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny”, 56 (1), s. 33–43.
- Krahenbuhl K.S. (2016), *A Student-Centered Education and Constructivism: Challenges, Concerns, and Clarity for Teachers*, "The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas", 89 (3), s. 97–105, <https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1191311>.
- Kramarski B. (2018), *Teachers as Agents in Promoting Students' SRL and Performance: Applications for Teachers' Dual-Role Training Program*, in: D.H. Schunk, J.A. Greene (eds), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, New York – London: Routledge, s. 223–240.

- Królikowska I. (2012), „*Nasza idealna szkoła*” – o oczekiwaniach i partycytacji rodziców w życiu podstawowej szkoły prywatnej, „*Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych AMW*”, 2012 (4), s. 51–74.
- Layman J., Hall W. (1988), *Logo: a Cause for Concern*, „*Computers & Education*”, 12 (1), s. 107–112, [https://doi.org/10.1016/0360-1315\(88\)90063-2](https://doi.org/10.1016/0360-1315(88)90063-2).
- Lewis C.M. (2010), *How Programming Environment Shapes Perception, Learning and Goals: Logo vs. Scratch*, SIGCSE'10: Proceedings of the 41st ACM technical symposium on Computer science education, Milwaukee, Wisconsin, USA, s. 346–350.
- Moos D.C., Ringdal A. (2012), *Self-Regulated Learning in the Classroom: A Literature Review on the Teacher's Role*, „*Educational Research International*”, s. 1–15, <https://doi.org/10.1155/2012/423284>.
- Nagyová I. (2018), *Analysing the Different Approaches in Mathematics and Informatics for Solving a Task and Educational Implications*, „*Informatics in Education*”, 17 (1), s. 61–75.
- Pajares F., Schunk D.H. (2001), *Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement*, „*Perception*”, 11, s. 239–266.
- Pardamean B., Evelin Honni (2011), *The Effect of Logo Programming Language for Creativity and Problem Solving*, E-Activities'11: Proceedings of the 10th WSEAS international conference on E-Activities, s. 151–156.
- Pardamean B., Suparyanto T., Evelyn (2015), *Improving Problem-Solving Skills through Logo Programming Language*, „*New Educational Review*”, 41 (3), s. 52–64, <https://doi.org/10.15804/tner.2015.41.3.04>.
- Perry N.E., VandeKamp K.O., Mercer L.K., Nordby C.J. (2002), *Investigating Teacher-Student Interactions that Foster Self-Regulated Learning*, „*Educational Psychologist*”, 37 (1), s. 5–15.
- Perry N.E., Hutchinson L.R., Yee N., Määttä E. (2018), *Advances in Understanding Young Children's Self-Regulation of Learning*, in: D.H. Schunk, J.A. Greene (eds), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, New York – London: Routledge, s. 457–472.
- Rheinberg F., Vollmeyer R., Rollett W. (2000), *Motivation and Action in Self-Regulated Learning*, in: M. Boekaerts, P. Pintrich, M. Zeidner (eds), *Handbook of Self-Regulation*, London: Academic Press, s. 503–531.
- Reinsvold L.A., Cochran K.F. (2012), *Power Dynamics and Questioning in Elementary Science Classrooms*, „*Journal of Science Teacher Education*”, 23 (7), s. 745–768, <https://doi.org/10.1007/s10972-011-9235-2>.
- Šimek D., Košir K. (2015), *Motivation for Participation in Competition and Avoidance of Competition: the Role of the Accuracy of Comparative Self-Evaluations of Academic Performance*, „*The New Educational Review*”, 39, s. 142–152.
- Yates H.N., Das Majumder S., Wentz B. (2020), *Effect of International Student Competition Experience on Smart Education*, in: V. Uskov, R. Howlett, L. Jain

(eds), *Smart Education and e-Learning 2020*, "Smart Innovation, Systems and Technologies", s. 188. Springer, https://doi.org/10.1007/978-981-15-5584-8_4.

Walsh T.E. Jr. (1994), *Facilitating Logo's Potential Using Teacher-Mediated Delivery of Instruction*, "Journal of Research on Computing in Education", 26 (3), s. 322–335, <https://doi.org/10.1080/08886504.1994.10782094>.

STRESZCZENIE

Konkursy przedmiotowe stanowią ważne wsparcie procesu nauczania / uczenia się. Na szczególną uwagę zasługują konkursy rekomendowane przez organy nadzoru pedagogicznego, które powinny cieszyć się dużym zainteresowaniem, zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli. Celem artykułu było zbadanie tendencji w zakresie uczestnictwa w mazowieckim konkursie miniLogia. W badaniu wykorzystano dane z lat szk. 2006/2007–2018/2019. W szczególności przeanalizowano wyniki uzyskane przez 850 uczniów w zawodach III stopnia. Wyniki wskazują na malejący udział uczniów, zwłaszcza z miejscowości podwarszawskich. Wzrasta również udział uczniów szkół niepublicznych wśród finalistów. Odsetek dziewcząt, które przechodzą do najwyższego etapu konkursu, jest nadal znacząco niższy, niż analogiczny odsetek chłopców. Co więcej, wyniki wskazują, że chłopcy nadal uzyskują wyższe wyniki niż dziewczęta.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja informatyczna, konkursy informatyczne, środowisko uczenia, nierównowaga płci

SUMMARY

Subject competitions provide valuable support to the teaching / learning process. Particular attention should be paid to competitions recommended by pedagogical supervision bodies, which should be very popular, both among students and teachers. The aim of the article was to investigate trends in the participation in Polish competition miniLogia. The contest is organized for children from the Mazovian primary schools and is aimed at revealing and developing computing talents, and raising the level of informatics education. The quantitative research exploited data from the thirteen years, from school year 2006/2007 to 2018/2019. In particular, the results obtained by 850 students in the third level of each year of the competition were analysed. The results show the decreasing participation of students, especially from the towns outside Warsaw. There is also an increasing share of non-public school students among finalists. The proportion of girls who advance to the highest level of the competition is still significantly lower than the corresponding percentage of boys. Moreover, the results

show male participants still score higher than girls. The findings indicate the need for change in Polish computing education on the primary level and suggest a direction for future research.

KEYWORDS: computing education, informatics competitions, learning environment, gender imbalance

E-narkotyki w opinii i doświadczeniu młodych dorosłych

E-Drugs in the Opinion and Experience of Young Adults

DOI 10.25951/4811

Wprowadzenie

Internet jest platformą, która pozwala na wieloaspektowe działanie. Niestety nie wszystkie aktywności w sieci są bezpieczne i legalne (Wiszejko-Wierzbička i in. 2016). Pozornie internet pozwala na zachowanie anonimowości czy umożliwia promocję i dystrybucję leków czy substancji, które nigdy nie znalazłyby się w posiadaniu młodych osób ze względu na ograniczenia prawne. Korzystając z tak rozbudowanej platformy, jaką jest internet, można natknąć się na strony czy substancje, które mogą stanowić alternatywę dla zakazanych środków psychoaktywnych. Należą do nich m.in. e-narkotyki, którym poświęcony został ten artykuł.

Na wymienione zagrożenia szczególnie są narażone osoby urodzone pomiędzy 1995 a 2012 rokiem, nazywane wspólnym mianem „pokolenia Z” (Singh 2014). Cechą charakterystyczną tego pokolenia jest sprawność korzystania z urządzeń elektronicznych (telefon, tablet, komputer) oraz z internetu, która wynika naturalnie z faktu dużego rozpowszechnienia dostępu do wspomnianych zasobów. Charakterystyczną cechą pokolenia Z jest wręcz nałogowe korzystanie z mediów społecznościowych, co skutkuje powstaniem nowych zjawisk, takich jak „facebookmania” (Runcan 2015) czy fonoholizm (Jarczyńska, Orzechowska 2014). Oznacza to, że wspomniane pokolenie jest szczególnie narażone na niebezpieczeństwa związane z internetem czy trudnościami natury inter- i intrapersonalnej (Stradomska i in. 2016; Stradomska 2019).

Mianem e-narkotyków, narkotyków dźwiękowych (*audio drugs*) czy i-dosersów nazywane są pliki dźwiękowe oparte na technologii dudnień różnicowych (*binaural beats*). Natomiast i-dosers.com to główny dystrybutor plików dźwiękowych, stąd nazwa produktu (strona internetowa

dystrybutora „e-narkotyków”). Pojawiły się odpowiednie nazwy plików: „LSD” czy „marijuana”. Technologia polega na następującym działaniu – osoba słucha sinusoidalnych fal dźwiękowych o bliskim zakresie, dla lepszej skuteczności przez słuchawki. Dla większej precyzji zagadnienia, w zależności od oczekiwanych efektów, wykorzystywane są dźwięki do stymulowania fal delta (0,1–4 Hz), theta (4–8 Hz), alpha (8–13 Hz), beta (13–30 Hz), gamma (powyżej 30 Hz). Różnica pomiędzy falami dźwiękowymi jest rejestrowana i analizowana w mózgu. Przy tym, zakres słyszanych przez ludzi dźwięków to ok. 15–20 000 Hz, a różnica pomiędzy falami wykorzystywana w badaniach może być mniejsza od dolnego poziomu słyszanych dźwięków. Zjawisko percepcji dudnień różnicowych było odkryte jeszcze w 1839 r. przez Heinricha Dove’a. Od tej pory prowadzone są badania w tym temacie, szczególnie w kontekście możliwego terapeutycznego oddziaływania (Motyka 2015).

Na forach tematycznych dudnienia różnicowe są nazywane „legalnymi narkotykami” i wykorzystywane dla osiągnięcia stanu odurzenia. Dla niektórych jest to kolejna opcja, która może powodować chęć eksperymentowania. Na licznych stronach internetowych ogólnodostępnych (*E-narkotyki na YouTube*, *E-narkotyki na Spotify*, *E-narkotyki na Soundcloud*) są zamieszczane pliki dźwiękowe, które są przeznaczone dla relaksacji czy polepszenia procesów poznawczych, w tym pamięci. Ponadto na stronach internetowych *hemi-sync* (*Strona internetowa hemi-sync*) oferowane są pliki pomagające pozbyć się uzależnienia, oczyszczać organizm, podwyższać energię życiową. Istnieją strony internetowe dla generowania własnych dudnień różnicowych (*Strona dla generowania dudnień różnicowych*).

Coraz więcej badań dotyczących *binaural beats* wiąże je z medytacją czy relaksacją, wiele osób wraca do „tradycyjnych” form przeciwdziałania negatywnym emocjom czy stresu, aby zwiększyć jakość swojego funkcjonowania w wieloaspektowym kontekście (Motyka 2015). Zatem ponowne zainteresowanie związane z dudnieniami różnicowymi można powiązać z rosnącą obecnie popularnością jogi oraz *mindfulness* (Sas, Chopra 2015).

Ryzykowne oddziaływanie e-narkotyków na organizm ludzki

Jeden z dystrybutorów, I-Doser, przekonuje, że tzw. dosery są nieszkodliwe, ale wprowadzają w stan podobny do orgazmu, odurzenia marihuaną lub innymi środkami chemicznymi. Ponadto na swojej stronie internetowej producent zaznacza, że nie gwarantuje skuteczności rozprzestrzenianych zasobów i nie bie-

rze odpowiedzialności za skutki niepożądane. Po takiej informacji użytkownik powinien zdawać sobie sprawę z tego, że stosuje materiał czy substancję wyłącznie na własne ryzyko i to w celach rozrywkowych.

Sprzeczny przekaz dotyczący wad i zalet e-narkotyków może mieć swoje przyczyny w prowadzonych na ten temat badaniach naukowych lub chęci związanej z marketingiem i próbą sprzedaży jak największej ilości produktu. Wpływ e-narkotyków (w tym ten szkodliwy) nie jest odpowiednio potwierdzony. W dużym skrócie: można uznać, że chętni użytkownicy stają się testerami danego produktu, bez gwarancji prawidłowego funkcjonowania produktu. Badania Reedijk i in. (2013) wykazały, że dudnienia nie wpływają na myślenie konwergencyjne. Natomiast zauważono polepszenie wykonywania zadań wymagających myślenia dywergencyjnego, czyli tego związanego z poszukiwaniem wielu możliwości rozwiązania danego zagadnienia u niektórych uczestników. Okazało się, że w sposób pośredni dudnienia różnicowe mogą podwyższać poziom neuroprzekaźników np. u osób z niskim poziomem dopaminy w prążkowiu, tym samym będąc skuteczną metodą we wzmacnianiu kreatywnego myślenia podobnego do metody dydaktycznej, jaką jest „burza mózgów” czy „odwrócona burza mózgów”. Z kolei Le Scouarnec i in. (2001) wykazali, że słuchanie dudnień różnicowych może być korzystne w zmniejszaniu łagodnego zaburzenia lękowego. Chociaż warto zaznaczyć, że to w dużej mierze zależy od uwarunkowań indywidualnych.

Stosowanie dudnień nie jest zalecane osobom do 18. roku życia, stosowane przez długi czas dudnienia powodują także możliwy negatywny wpływ na układ nerwowy. Natomiast doświadczanie kilku rodzajów fal jednocześnie może negatywnie wpłynąć na układ naczyniowo-sercowy (Bhatia i in. 2016).

Użytkownicy sięgający po elektroniczną zamianę substancji uzależniających są bardziej podatni na korzystanie z substancji chemicznych w życiu codziennym (Tuszyńska-Bogucka, Kwiatkowski 2015). Ponadto mogą być bardziej podatni na uzależnienie się od tzw. narkotyków twardych. Zatem możliwe jest, że jeśli eksperyment z *i-dosers* nie okaże się skuteczny, być może będą szukać alternatyw, które będą bardziej odczuwalne, a w konsekwencji szkodliwe. Brak stymulacji może spowodować to, że jednostka nie będzie mogła funkcjonować bez pobudzenia. Wśród opinii na forach tematycznych znalazła m.in. taka: „dudnienia różnicowe nie są tak potężne i zabawne, jak prawdziwe narkotyki, ale nie są złym sposobem na spędzenie czasu w leniwy weekend” (Asad 2012). W innych przypadkach osoby skarżą się na bóle głowy m.in. po sesji słuchania oraz mówią o rozczarowaniu narkotykami elektronicznymi. Wiele osób uważa także, że dudnienia są dla nich „za słabe” i jest to motywacją do znalezienia dla

siebie odpowiedniej substancji, która pozwoli osiągnąć oczekiwane, w tym często niebezpieczne skutki (*Forum o narkotykach*).

Brakuje rzetelnych badań medycznych potwierdzających hipotezę, że e-narkotyki powodują uzależnienie. Ogólnodostępna i znana wiedza dotyczy innych substancji, takich jak alkohol, papierosy czy inne narkotyki pochodzenia roślinnego. Jednakże wzmianek o tej formie spędzania wolnego czasu jest coraz więcej. Temat tzw. e-dudnień staje się zagadnieniem często podejmowanym przez młodzież i młodych dorosłych, które pojawia się w materiałach czy czatach zamieszczanych na forach internetowych czy grupach przeznaczonych do dzielenia się doświadczeniami za pośrednictwem mediów społecznościowych. Ponadto w badaniach z użyciem technologii *binaural beats* bodźce dźwiękowe często są eksponowane wielokrotnie, czego przykładem są badania Le Scouarnec i in. (2001). W niniejszym badaniu w ciągu czterech tygodni osoby badane słuchały kaset z nagraniami średnio 1,4 do 2,4 razy w tygodniu (10–17 razy przez cały okres badania). Sesja słuchania trwała ok. 30 minut. Jednakże w pracach tych nie wspomina się o występowaniu objawów uzależnienia.

Z drugiej strony, można przeanalizować to, czy osoba może uzależnić się od czynności słuchania dudnień różnicowych poprzez mechanizm uzależnienia behawioralnego. Mechanizm ten w wielu przypadkach traktowany jest jako taki, który charakteryzuje się częstym powtarzaniem po to, aby osoba, która jest uzależniona ponownie odczuła stany emocjonalne, do których należec może uczucie zaspokojenia, przyjemności czy ulgi (Woronowicz 2012; Lelonek-Kuleta 2014).

Można wyróżnić co najmniej kilka przykładów związanych z niniejszym aspektem:

- brak kontroli nad ilością czasu, który poświęca się na konkretne działanie, niemożność powstrzymania się od słuchania określonych dźwięków;
- zwiększenie priorytetu słuchania tak, że staje się ono ważniejsze od codziennych zajęć i innych zainteresowań;
- brak podejmowania aktywności w codziennym życiu bez stymulacji daną substancją;
- zwiększenie częstotliwości korzystania z substancji, pomimo występowania negatywnych konsekwencji z tym związanych;
- zwiększenie priorytetu związanego ze stymulowaniem się i odczuwanie konieczności realizowania danego zagadnienia, bez zwracania uwagi na konsekwencje;
- tolerancja na daną substancję i inne.

Niemniej jednak potwierdzenie czy obalenie powyższego przypuszczenia wymaga przeprowadzenia serii badań psychologicznych i medycznych. Na chwilę obecną nie ma wystarczającej bazy empirycznej do stwierdzenia, że *bi-naural beats* są narkotykami. Mimo możliwego negatywnego wpływu na stan afektywny i fizyczny odbiorcy, istnieje realne zagrożenie, które niosą ze sobą omawiane środki. Jest to wymieniane przez badaczy niebezpieczeństwo sięgania po substancje psychoaktywne po doświadczeniach z i-dosersami (Tuszyńska-Bogucka, Kwiatkowski 2015).

Metodologia

Przeprowadzone badanie jest pierwsze z serii badań dotyczących e-narkotyków. Jego celem była próba sprawdzenia tego, co wiedzą na ten temat osoby w okresie wczesnej dorosłości na wspomniany temat i rozeznanie zależności, które mogą się pojawić w trakcie ich stosowania. Więcej informacji na temat procedury badawczej, hipotezach i grupie badanej znajduje się w kolejnych podrozdziałach.

Hipotezy i narzędzie badawcze

Na potrzeby przeprowadzonego badania sformułowano następujące hipotezy:

1. Młodzież w przedziale wiekowym 20–26 lat ma wiedzę na temat e-narkotyków.
2. Młodzi ludzie, którzy używają substancji psychoaktywnych, będą w grupie ryzyka osób chętnych doświadczyć e-narkotyków.
3. Młodzi ludzie postrzegają e-narkotyki jako mniej niebezpieczne niż inne substancje psychoaktywne.
4. Młodzi ludzie są świadomi zagrożeń związanych z używaniem e-narkotyków.

Dodatkowe cele artykułu to: przybliżenie tematyki e-narkotyków, dokonanie przeglądu literatury przedmiotu, oszacowanie poziomu zagrożenia związanego z e-narkotykami, profilaktyka.

Na potrzeby badania skonstruowano autorską ankietę, składającą się z czterech części, które oparte były na dotychczasowych publikacjach z zakresu e-narkotyków. Oprócz danych na temat swoich doświadczeń ze środkami psy-

choaktywnymi, osoby badane odpowiadały na pytania związane ze zjawiskiem uzależnienia, opisywały swoje doświadczenie z e-narkotykami oraz odpowiadały na pytania dotyczące uzależnienia w kontekście społecznym. Istotna była także część metrykalna, pozwalająca na dodatkowe analizy społeczno-psychologiczne.

Interaktywną ankietę Google przeprowadzono na grupie 200 osób, jednak do ostatecznych analiz włączone zostały 102 osoby. Pozostali respondenci nie zgodzili się na wykorzystanie ich odpowiedzi do dalszych analiz. Część z nich twierdziła, że nie mają wiedzy na temat uzależnień lub nie chcą podejmować dyskusji na wymieniony temat ze względu na studiowane kierunki czy wykonywany zawód. Respondenci uważali, że ich odpowiedzi mogą doprowadzić do dotkliwych konsekwencji związanych z ich preferencjami używania substancji psychoaktywnych.

Istotną grupą były osoby, które oprócz badań ankietowych zgodziły się na rozmowę i przeprowadzenie z nimi wywiadów ustrukturyzowanych. Natomiast ze względu na ilość materiału zostaną zaprezentowane w kolejnych artykułach z zakresu e-narkotyków.

Grupa badana

Badanie ankietowe miało charakter dobrowolny oraz zachowujący anonimowość respondentów. W badaniu wzięło udział ostatecznie 102 osoby, w tym 54 mężczyzn i 48 kobiet ($M = 22,3$). Są to studenci lubelskich uczelni, w wieku 20–26 lat, którzy zostali zaproszeni do badania i wyrazili dobrowolną zgodę na udział. Respondenci studiują psychologię, prawo, politologię, pedagogikę, a także ekonomię, matematykę, nauki ścisłe i medyczne, świadczy to o różnorodności grupy ze względu na studiowany kierunek. Kwestionariusz został udostępniony drogą elektroniczną i tradycyjną za pośrednictwem internetu oraz informacji studenckiej poszczególnych lubelskich uczelni.

Wyniki badań własnych

W pierwszej części badania uczestnicy deklarowali poziom wiedzy na temat uzależnienia. Prawie połowa badanych (46%) odpowiedziała twierdząco na zagadnienie: „mam spore rozeznanie w tematyce uzależniania”, 30% osób bada-

nych udzieliło odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam”, reszta odpowiedziała „nie wiem” lub „nie zgadzam się” (odpowiednio 15% i 9%).

Wśród osób badanych 64 zadeklarowało, że pali papierosy. Dodatkowo 41 osób zaznaczyło, że stosowało inne środki psychoaktywne niż alkohol i papierosy. Spośród wymienianych środków najczęściej wymieniano marihuanę (29 razy), a także amfetaminę (11 razy) i LSD (osiem razy). Wśród najczęściej wymienianych były także kokaina, crack czy dopalacze. Inne wypowiedzi były pozbawione nazw środków, ale badani umieszczali następujące informacje: „coś na skupienie”, „zależy, na co mnie stać”, „wiele eksperymentuję”, „coś na nudniejsze popołudnia” lub „nic szczególnego”. Osoby badane były także proszone o zaznaczenie częstości zażywania napojów alkoholowych. Znacząca część (39 osób) zaznaczyła, że pije alkohol dwa–trzy razy w tygodniu, 20% uznało spożywa alkohol powyżej czterech razy w tygodniu.

Osoby badane poproszono o wyjaśnienie pojęcia „uzależnienie” i skategoryzowano odpowiedzi. Niektóre z nich nawiązywały do pojęcia przymus, zamieszczając *locus of control* uzależnienia na zewnątrz. Zaliczyć można do nich następujące przykłady: „przymus zrobienia czegoś lub przyjęcia jakiejś substancji”, „zmuszanie człowieka do przyjmowania substancji”, „konieczność bycia więźniem danej substancji”, „bez tego nie jestem w stanie funkcjonować”. Inne odpowiedzi nawiązywały do odpowiedzialności i poczucia sprawczości osoby za przyjmowanie substancji. Wyróżniono także odpowiedzi metaforyczne mające konotację negatywną i odpowiedzi neutralne, konstatujące np. objawy uzależnienia. Osoby badane wymieniały także środki, od których można się uzależnić. Kategorie odpowiedzi z liczbami i przykładami znajdują się w tabeli 1.

W celu sprawdzenia deklarowanego poziomu wiedzy w temacie dotyczącym podejmowanego tematu poproszono respondentów o zaznaczenie odpowiedzi, które według nich charakteryzują uzależnienie. Przynajmniej połowa badanych zaznaczyła fizjologiczne i niektóre behawioralne przejawy uzależnienia. Na szczególną uwagę jednak zasługuje to, że jedynie 30% badanych zwróciło uwagę na zaniedbywanie relacji z ludźmi przez osobę uzależnioną.

Kolejna część ankiety dotyczyła zagadnień, które środki możliwie uzależniają są znane osobom badanym. E-narkotyki zostały zaznaczone przez 60% badanych. Następnie proszono respondentów o zaszeregowanie środków (czynności) w zależności od poziomu niebezpieczeństwa. Środki, od których uzależnić się najprościej, to 1, a te, od których uzależnić się trudno – 12. Jak wynika z przytoczonych danych, e-narkotyki są uważane za najmniej niebezpieczne w kontekście uzależnienia. Średnia przyznawana e-narkotykom wartość wynosi 7,3 punkty na 12 możliwych. Z innej strony, za najbardziej niebez-

pieczne środki uznano alkohol (9), heroinę (8,3), gry hazardowe (8,3) oraz gry komputerowe (8,3).

Tabela 1. Przykłady wypowiedzi respondentów na temat uzależnienia

Kategoria	Wskazania	Przykłady odpowiedzi
Cechy uzależnienia	26	Zaniedbywanie innych rzeczy przez np. alkohol, narkotyki.
Stwierdzenia	13	Uzależnienie może prowadzić do śmierci.
Inne	13	Substancja, która uzależnia człowieka.
Definicja	11	Stan, w którym pomimo świadomości szkodliwości wykonywania danej czynności, nadal ją wykonujesz.
Przymus	9	Zmuszanie człowieka do przyjmowania substancji.
Metafora	8	Nalóg.
Potrzeba	7	Potrzeba spożywania jakiejś substancji.
Rodzaj uzależnienia	7	Uzależnienie behawioralne porównywalne do np. uzależnienia od seksu czy pornografii.
Brak kontroli	4	Brak kontroli nad impulsem popychającym do uciekania się do środka uzależniającego.
Sposób na radzenie sobie z problemami	2	Oderwanie się od problemów.

Źródło: badania własne.

Kolejna część ankiety dotyczyła stricte e-narkotyków. Z istniejących nazw zjawiska termin „e-narkotyki” jest znany 69% osób badanych, „dudnienia różnicowe” – 22%, „binaural beats” – 17%, „I-dosers” – 9%, „audio-narkotyki” – 8%. Pomimo znajomości terminu, część osób nie zna jego znaczenia (24 odpowiedzi), a część (14 odpowiedzi) mylnie uważa, że termin nawiązuje do substytutu narkotyków, substancji kreowanych na podobiznę e-papierosów i podaje inne odpowiedzi, niezgodne ze stanem rzeczywistym. Więcej niż połowa osób (53%) odwiedzało w internecie strony dotyczące e-narkotyków. Co prawda skorzystało z nich 43% osób, w tym 20% osób więcej niż jeden raz.

Mimo że w poprzedniej części badania uczestnicy zaznaczyli, że od e-narkotyków trudniej jest się uzależnić niż od innych podanych środków, 65% uczestników uważa, że e-narkotyki są po części równie niebezpieczne jak „tradycyjne” narkotyki. 30% osób zaznaczyło odpowiedź „nie wiem”. W kontekście tego, że większość respondentów uważa e-narkotyki za niebezpieczne, do ciekawych można zaliczyć następujące wyniki: powyżej 73% osób chciałoby doświadczyć

oddziaływania tych środków. Ta odpowiedź koresponduje z odpowiedzią na inny item ankietowy, zamieszczony w trzeciej, ostatniej części ankiety. Badanych proszono o ustosunkowanie się do stwierdzenia, które brzmi następująco: „uważam, że warto choć raz w życiu doświadczyć oddziaływania narkotyków”. Twierdzącej odpowiedzi udzieliło 74% respondentów.

Ze stwierdzeniem „śledzę, aby się nie uzależnić” nie zgodziło się jedynie 5% osób badanych. Uczestnicy badania także monitorują to, aby problem uzależnienia nie spotkał kogoś z osób bliskich. W twierdzeniu „jeśli widzę, że ktoś z moich bliskich zachowuje się ryzykownie (np. nadużywa alkoholu), ostrzegam osobę, uczulam na możliwość uzależnienia się” 85% uczestników odpowiedziało „zgadzam się” (44%) lub „zdecydowanie się zgadzam” (36%). Dodatkowo, zgodnie z deklaracją, podobne zachowanie było praktykowane w rodzinach osób badanych. 82% osób zaznaczyło: „jak byłam młodsza / byłem młodszy, moi rodzice dbali o to, abym wiedział/wiedziała o niebezpieczeństwie związanym z uzależnieniem”.

Jedną z przyczyn wysokiej popularności środków psychoaktywnych jest duża ilość ogólnodostępnych reklam, z czym zgadza się 83% osób badanych (51% „zgadzam się”, 32% „zdecydowanie się zgadzam”, 7% „nie zgadzam się”, 10% „nie wiem”). Reklama jednak nie jest jedyną przyczyną popularności środków.

Dyskusja wyników

Uzależnienie jest tematyką podejmowaną w literaturze przedmiotu zarówno psychologicznej, medycznej, jak i tej związanej z mediami (Everitt, Robbins 2016). Istotnym zagadnieniem prowadzonych badań jest to, że respondenci zwracają uwagę na negatywne kwestie związane z uzależnieniem w różnych grupach wiekowych. Uznają, że etap studiowania może wiązać się z tym, że osoby poszukują nowych wrażeń oraz doświadczeń. Szczególnie wiek osób badanych (20–26 lat) może się wiązać z nowymi sytuacjami w życiu. Kwestia rozpoczęcia studiów, zmiany sposobu funkcjonowania czy wyprowadzenie się z domu rodzinnego mogą przyczynić się do pojawienia się nowych alternatyw w życiu człowieka. Niekiedy środki psychoaktywne przyjmowane są po to, aby szybciej się czegoś nauczyć, poprawić swoją koncentrację czy motywację do pracy. W tym okresie rozwojowym wyzwania jest o wiele więcej, niż tylko tych związanych z uczeniem się. Niewątpliwie, używanie środków psychoaktywnych często następuje, gdy osoba chce poprawić sobie nastrój lub spędzić

czas w towarzystwie osób używających tego typu substancji (Knapik 2011). Niekiedy używanie alkoholu, dopalaczy, papierosów (w tym elektronicznych) czy narkotyków stanowi możliwość włączenia się do danej grupy społecznej, co często związane jest ze zwiększeniem poczucia własnej skuteczności czy poczucia własnej wartości i samooceny (Knapik 2011).

Większość badanych twierdzi, że monitoruje swoje zachowania i tendencje do uzależniania się osób z rodziny czy znajomych, co umożliwia im zainterweniowanie w porę w sytuacji trudnej. Jednocześnie większość zwraca uwagę na to, że w przeszłości rodzice, znajomi czy partner zwracali im uwagę na ilość spożywanego alkoholu czy używek. Wpływ tych osób pomógł w odpowiednim dawkowaniu danej substancji i brak problemów z uzależnieniem (Donaldson, Handren, Crano 2016).

Natomiast jeśli chodzi o pierwszą hipotezę, to młodzi dorośli deklarują, że mają wiedzę na temat e-narkotyków. Jednak można uznać tę wiedzę za niewystarczającą, ponieważ w zdecydowanej większości przypadków pojawiły się błędne odpowiedzi na niniejszy temat, co sugeruje, że zdobyte przez respondentów informacje nie są sprawdzone i nie pochodzą z naukowego źródła. W niniejszym badaniu e-narkotyki traktowane są jako mało szkodliwe i nie traktowane jako niebezpieczne w porównaniu z alkoholem, heroiną, gramami hazardowymi czy gramami komputerowymi. Wyniki mogą być związane z tym, że o alkoholu, narkotykach czy nawet papierosach prowadzi się wiele kampanii profilaktycznych, spotów informacyjnych czy filmów dokumentalnych, które w sposób szczegółowy określają działanie niekorzystne dla zdrowia i życia człowieka (Skara, Sussman 2003). W szkole prowadzona jest profilaktyka, a także prezentuje się konsekwencje związane z używaniem narkotyków czy dopalaczy (Antkiewicz 2014).

Zestawienie e-narkotyków z częściej pojawiającymi się w życiu codziennym substancjami mogła doprowadzić do tego, że substancje te nie są traktowane jako poważne. Istotną kwestią jest to, że jeszcze kilkanaście lat temu problemy behawioralne dotyczące gier komputerowych nie stanowiły aż tak poważnego problemu jak w chwili obecnej, o czym może świadczyć rosnąca liczba badań na ten temat (Dalal, Basu 2016). Podobnie rzecz ma się z hazardem (Gainsbury 2015).

Kolejna hipoteza odnosiła się do tego, że młodzi ludzie, którzy używają substancji psychoaktywnych, mogą sięgać po inne substancje, w tym e-narkotyki. Jeśli zgodnie z założeniem e-narkotyki nie były znane osobom badanym wcześniej, to często osoby takie sięgają po nowe możliwości. Osoby, które stosują substancje psychoaktywne, mogą próbować innych. Niepokojące jest to,

że respondenci próbują coraz to nowych substancji ze względu na to, że chcą doświadczyć czegoś nowego, a także pragną oderwać się od trosk dnia codziennego i zadbać o swój pozytywny nastrój (Wingo i in. 2015).

Podsumowując, młodzi ludzie postrzegają e-narkotyki jako mniej zagrażające niż inne substancje psychoaktywne, a jednocześnie nie są świadomi zagrożeń związanych z używaniem e-narkotyków. W kontekście tego, że większość respondentów uważa e-narkotyki za mniej niebezpieczne niż inne – większość z nich chciałaby doświadczyć oddziaływania tych środków. Każda sytuacja nadmiernego spożywania substancji psychoaktywnych czy podejmowania danej aktywności może doprowadzić do wielu poważnych zmian w aspekcie społecznym i psychologicznym (Fox, Govind, Ellis 2013).

Wnioski i podsumowanie

Niekiedy brak czasu na sport, relaks czy odpoczynek może skutkować tym, że człowiek będzie sięgał po substancje, które w sposób sztuczny pozwolą na poprawienie funkcjonowania i jakości swojego życia. Niszowym, ale jednocześnie pojawiającym się coraz częściej tematem jest dostęp do e-narkotyków (Tuszyńska-Bogucka, Kwiatkowski 2015). Wiele osób wciąż szuka różnych form zwiększenia swojej produktywności i sprawności intelektualnej. Problemem nie jest jednorazowe sięgnięcie do różnych środków, a uzależnienie, które w przeszłości może mieć wiele negatywnych skutków dla życia jednostki, rodziny, a także społeczeństwa (Kwiatkowska, Siudem 2011).

Niniejsze badanie jest w zamierzeniu częścią serii, która ma na celu zwiększenie wiedzy na temat różnych substancji, które w związku z ciągłym rozwojem cywilizacyjnym zyskują popularność. Bardzo ważne jest zwrócenie uwagi na środki, które mogą zapobiec sytuacji cierpienia wielu osób i rodzin z powodu uzależnienia swoich bliskich.

Poniżej przedstawiono niektóre implikacje praktyczne, które można było stworzyć w związku z podejmowanymi badaniami naukowymi.

Wybrane implikacje praktyczne

1. Zwiększenie świadomości społecznej na temat używania środków psychoaktywnych.
2. Uświadamianie, jakie konsekwencje w organizmie ludzkim wywołują substancje psychoaktywne.
3. Zwrócenie uwagi na to, aby traktować poważnie każdy rodzaj uzależnienia.

4. Osobom uzależnionym należy sugerować specjalistyczną pomoc, która pozwoli na uzyskanie wsparcia wieloaspektowego (psychiatra, psycholog, psychoterapeuta, terapeuta uzależnień itd.).
5. W mediach powinno się promować zdrowy tryb życia, bez konieczności stosowania środków psychoaktywnych.
6. Należy prowadzić profilaktykę w zakresie zdrowia psychicznego, ponieważ w wielu aspektach sięganie po alkohol czy inne środki psychoaktywne może być związane z chęcią wypierania swoich negatywnych myśli, w celu poprawy nastroju itd.
7. Działania profilaktyczne powinny być konsultowane ze specjalistami w celu uniknięcia negatywnych konsekwencji, np. nieświadomego promowania danych substancji psychoaktywnych.
8. Ważne jest podejmowanie działań profilaktycznych od najmłodszych lat w szkole, w placówkach socjoterapeutycznych czy przez zapraszanie specjalistów do danych placówek, aby popularyzować wiedzę na dany temat.
9. Osoby uzależnione lub z tendencjami do uzależniania się powinny być pod stałą kontrolą specjalistyczną, w szczególności eksperta od spraw uzależnień.
10. Na każdym opakowaniu substancji powinna znajdować się informacja o ewentualnym szkodliwym działaniu na organizm ludzki.

BIBLIOGRAFIA

- Antkiewicz B. (2014), *Profilaktyka narkomanii w szkołach – zapobieganie, leczenie i reintegracja społeczna*, „Kontrola Państwowa”, 2 (355), s. 132–144.
- Asad A. (2012), *Can Digital Drugs Get You High?*, https://www.vice.com/en_us/article/gqw35q/i-tried-to-get-high-using-digital-drugs (data dostępu: 29.01.2020).
- Bhatia P., Rasal S., Shelar S., Mulik V. (2016), *Binaural Beats “Amenable or Not”*, “International Journal of Current Research” 8 (8), s. 35960–35962.
- Dalal P., Basu D. (2016), *Twenty Years of Internet Addiction... Quo Vadis?*, “Indian Journal of Psychiatry”, 58 (1), s. 6–11.
- Donaldson C., Handren L., Crano W. (2016), *The Enduring Impact of Parents’ Monitoring, Warmth, Expectancies, and Alcohol Use on Their Children’s Future Binge Drinking and Arrests: a Longitudinal Analysis*, “Prevention Science”, 17, s. 606–614.
- E-narkotyki na Soundcloud*, <https://soundcloud.com/idosermusicc/tracks> (data dostępu: 25.05.2021).

- E-narkotyki na Spotify, <https://open.spotify.com/artist/4Jjt73CbYIN7eWK8ETBbbL> (data dostępu: 25.05.2021).
- E-narkotyki na Youtube, <https://www.youtube.com/watch?v=tmBB6ZDgPu8&t=3s> (data dostępu: 25.05.2021).
- Everitt B., Robbins T. (2016), *Drug Addiction: Updating Actions to Habits to Compulsions Ten Years On*, "Annual Review of Psychology", 67, s. 23–50.
- Forum o narkotykach, <https://hyperreal.info/talk/doser-t12837.html> (data dostępu: 25.05.2021).
- Fox T., Govind O., Ellis S. (2013), *The Destructive Capacity of Drug Abuse: An Overview Exploring the Harmful Potential of Drug Abuse Both to the Individual and to Society*, "ISRN Addiction", doi: 10.1155/2013/450348.
- Gainsbury S. (2015), *Online Gambling Addiction: the Relationship Between Internet Gambling and Disordered Gambling*, "Current Addiction Reports", 2, s. 185–193.
- Jarczyńska J., Orzechowska A. (2014), *Sieciologizm i fonologizm zagrożeniem współczesnej młodzieży*, w: J. Jarczyńska (red.), *Uzależnienia behawioralne i zachowania problemowe młodzieży*, Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW, s. 121–146.
- Knapik W. (2011), *Przeobrażenia kulturowe na podstawie badań młodzieży studenckiej z Małopolski w zakresie narkomanii*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Sociologica”, 37, s. 187–205.
- Kwiatkowska G.E., Siudem A. (2011), *Człowiek w środowisku pracy*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Le Scouarnec R., Poirier R., Owens J., Gauthier J., Taylor A., Foresman P. (2001), *Use of Binaural Beat Tapes for Treatment of Anxiety: a Pilot Study of Tape Preference and Outcomes*, "Alternative Therapies in Health and Medicine", 7 (1), s. 58–63.
- Lelonek-Kuleta B. (2014), *Uzależnienia behawioralne – podstawy teoretyczne*, w: J. Jarczyńska (red.), *Uzależnienia behawioralne i zachowania problemowe młodzieży*, Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Motyka M. (2015), *New Methods of Narcotization. Part VII. Digital Drugs*, „Problemy Higieny i Epidemiologii”, 96 (2), s. 309–314.
- Reedijk S., Bolders A., Hommel B. (2013), *The Impact of Binaural Beats on Creativity*, "Frontiers in Human Neuroscience", 7, doi: 10.3389/fnhum.2013.00786.
- Runcan R. (2015), *Facebookmania – The Psychological Addiction to Facebook and its Incidence on the Z Generation*, "Revista de Asistență Socială", 3, s. 127–136.
- Sas C., Chopra R. (2015), *Meditaid: A Wearable Adaptive Neurofeedback-Based System for Training Mindfulness State*, "Personal and Ubiquitous Computing", 19, s. 1169–1182.
- Singh A. (2014), *Challenges and Issues of Generation Z*, "IOSR Journal of Business and Management" (IOSR-JBM), 16 (7), s. 59–63.
- Skara S., Sussman S. (2003), *A Review of 25 Long-Term Adolescent Tobacco and Other Drug Use Prevention Program Evaluations*, "Preventive Medicine", 37 (5), s. 451–474.

- Stradomska M. (2019), *Uwarunkowania prób samobójczych w grupie studentów – program profilaktyczny prowadzony na uniwersytecie*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna”, 19 (3), s. 293–307.
- Stradomska M., Wolińska J., Marczak M. (2016), *Circumstances and Underlying Causes of Suicidal Attempts in Teen Patients of Mental Health Facilities – A Psychological Perspective*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna”, 16 (3), s. 136–149.
- Strona internetowa hemi-sync, <https://hemi-sync.com/> (data dostępu: 25.05.2021).
- Strona dla generowania dudnień różnicowych, <https://mynoise.net/NoiseMachines/binauralBrainwaveGenerator.php> (data dostępu: 25.05.2021).
- Tuszyńska-Bogucka W., Kwiatkowski P. (2015), „Naćpani dźwiękiem”? E-narkotyki jako obszar badań przyszłości, „Horyzonty Psychologii”, 5, s. 29–43.
- Wingo T., Nesil T., Choi J., Li M. (2015), *Novelty Seeking and Drug Addiction in Humans and Animals: From Behavior to Molecules*, „Journal of Neuroimmune Pharmacology”, 11, s. 456–470.
- Wiszejko-Wierzbička D., Kidawa M., Jabłońska M. (2016), *Motives of New Psychoactive Substance Use and Typology of Users Based on Survey and Internet Forum Analysis Within The I-TREND Project*, „Alcoholism and Drug Addiction”, 29 (2), s. 61–74.
- Woronowicz B.T. (2012), *Uzależnienia behawioralne, ze szczególnym uwzględnieniem uzależnienia od komputera i sieci, od pracy oraz zakupów. Diagnozowanie i leczenie*, w: V. Skrzypulec-Plinta, B.T. Woronowicz, B. Wojewódzka, M. Marsollek (red.), *Wolni od uzależnień behawioralnych*, Opole: Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii.

STRESZCZENIE

Niniejszy artykuł stanowi podsumowanie rozważań na temat zagadnienia związanego z e-narkotykami. Badania prowadzono od 2019 r. i trwają do chwili obecnej. W tym artykule przedstawiono wyniki badań ankietowych, realizowanych drogą internetową. Ważnym aspektem było sprawdzenie i zweryfikowanie wiedzy na temat e-narkotyków wśród młodych ludzi w Polsce oraz tego, jakie są doświadczenia badanych dotyczące używania substancji psychoaktywnych. Badania przeprowadzono za pomocą autorskiej ankiety, która udostępniona została za pośrednictwem interaktywnej ankiety Google. Do końcowych analiz zostały włączone odpowiedzi 102 respondentów, w tym 54 mężczyzn i 48 kobiet ($M = 22,3$) mieszkających w województwie lubelskim. Osoby badane były w wieku 20–26 lat. Ponad połowa respondentów (53%) odwiedzała w internecie strony, na których można skorzystać z e-narkotyków, 43% osób z nich skorzystało, w tym 20% osób więcej niż jeden raz. E-narkotyki są uważane za najmniej niebezpieczne w kontekście możliwości uzależnienia, w porównaniu z innymi środkami.

W wyniku niniejszych badań okazało się, że wiele osób nie zna definicji uzależnienia. Respondenci twierdzą, że warto spróbować nowych rzeczy, w tym oddziaływania e-narkotyków. Niniejsza praca ma wymiar teoretyczno-praktyczny, ponieważ oprócz teorii zaprezentowano badania własne oraz implikacje praktyczne.

SŁOWA KLUCZOWE: e-narkotyki, uzależnienie, internet, młodzi dorośli

SUMMARY

This article is a summary of considerations on the subject of e-drugs. The research has been carried out since 2019 and continues to the present. This article will present the results of online surveys. An important aspect was to check and verify the knowledge about e-drugs among young people in Poland, what are the experiences of the respondents regarding the use of psychoactive substances. The research was carried out using a proprietary questionnaire, which was made available via an interactive Google questionnaire. The final analyzes included the responses of 102 respondents, including 54 men and 48 women ($M = 22.3$) living in the Lubelskie Voivodeship. The respondents ranged in age from 20 to 26. Over half of the respondents (53%) visited websites where e-drugs can be used, 43% of people used them, including 20% more than once. E-drugs are considered the least dangerous in terms of addiction potential, compared to other drugs. Based on this research, it appears that many people do not know the definition of addiction. Respondents say new things are worth trying, including the effects of e-drugs. This work has a theoretical and practical dimension, because in addition to the theory, own research and practical implications will be presented.

KEYWORDS: e-drugs, addiction, Internet, young adults

MARLENA STRADOMSKA – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 2.06.2020

Daty recenzji / Revised: 4.12.2020; 18.12.2020

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.01.2022