

UCZENIE SIĘ W TRAKCIE ŻYCIA – ASPEKTY, POSTULATY, UZASADNIENIA

REDAKCJA NAUKOWA

ANNA PRZYGODA
KATARZYNA POTACZAŁA-PERZ
STANISŁAW KOWALSKI

RECENZENT
prof. zw. dr hab. Andrzej Jopkiewicz

REDAKTOR PROWADZĄCY
Szymon Gumienik

KOREKTA
Zespół

REDAKCJA TECHNICZNA
Bartosz Płotka

OKŁADKA
Krzysztof Galus

© Copyright by Wydawnictwo Adam Marszałek

Wszystkie prawa zastrzeżone. Książka, którą nabyłeś, jest dziełem twórcy i wydawcy. Żadna jej część nie może być reprodukowana jakimkolwiek sposobem – mechanicznie, elektronicznie, drogą fotokopii itp. – bez pisemnego zezwolenia wydawcy. Jeśli cytujesz fragmenty tej książki, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło

Toruń 2021

ISBN 978-83-8180-551-3

Wydawnictwo prowadzi sprzedaż wysyłkową: tel./fax 56 664 22 35, e-mail: marketing@marszalek.com.pl

Wydawnictwo Adam Marszałek, ul. Lubicka 44, 87-100 Toruń
tel. 56 664 22 35, e-mail: info@marszalek.com.pl, www.marszalek.com.pl
Drukarnia, ul. Warszawska 54, 87-148 Łysomice, tel. 56 678 34 78

SPIS TREŚCI

Wstęp	7
Gianluca Biggio. Lifelong learning in organizational counseling	13

ROZDZIAŁ 1

WYCHOWANIE I OPIEKA W TEORII I BADANIACH

Anna Przygoda. Opieka i wychowanie – współzależności i rozróżnienia znaczeniowe	37
Renata Kopyś. Samoocena młodzieży w kontekście całonocnego uczenia się	53
Katarzyna Potaczała-Perz. Mediacja jako droga dojścia do porozumienia w relacjach rodzicielskich w aspekcie konfliktów separacyjnych i rozwodowych	71
Agata Jopkiewicz, Roberto Vardisio, Patricia Chiappini. Montessori 2.0: learning environments, gamification and serious games	85

ROZDZIAŁ 2

EDUKACJA SZKOLNA W XXI WIEKU – PROBLEMY I PROPOZYCJE ROZWIĄZAŃ

Larisa Maksimuk, Lilia Levonyuk. Ways to improve the efficiency of teaching a foreign language in the framework of a professionally oriented paradigm of education	99
Tomasz Prauzner, Kacper Prauzner. Empiryczne dywagacje z badań QEEG w zakresie oceny kreatywności poznawczej we współczesnej edukacji	111

Marta Wilk. Wsparcie i kontrowersje wokół wsparcia dziecka ze spektrum autyzmu w środowisku szkoły ogólnodostępnej w opiniach pedagogów i nauczycieli. Wybrane aspekty125

Stanisław Kowalski. Wiedza młodzieży szkolnej o przestępczości nieletnich w opinii uczniów Niepublicznych Szkół Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Kielcach143

ROZDZIAŁ 3

WSPÓŁCZESNA EDUKACJA AKADEMICKA

Małgorzata Stawiak-Ososińska. Kształcenie zdalne na uczelniach wyższych – wady, zalety, rozwiązania161

Barbara Klasińska. O bezlitosnej pracy nad sobą, której trzeba nauczyć się jako sztuki. (Nie)które przesłanki dla dydaktyki akademickiej wywiedzione z prozy Hermana Hessego189

Małgorzata Krawczyk-Blicharska, Paulina Rzepecka. Wiedza studentów – przyszłych pedagogów i nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej – na temat sztucznej inteligencji (SI, AI)203

Halyna Chuyko, Tetiana Koltunovych, Yan Chaplak, Ihor Zvarych. Peculiarities of students' experiencing a life meaning crisis227

Teresa Myjak. Kształtowanie kompetencji miękkich uczestników studenckich praktyk zawodowych na podstawie przeprowadzonych badań257

Mariia Oliinyk, Oleksandra Yankovych. The soft-skills development in preschool education future specialists269

ROZDZIAŁ 4

DOROSŁOŚĆ I STAROŚĆ W OBlicZU NOWYCH WSPÓŁCZESNYCH WYZWAŃ

Agata Chabior. Rola Internetu w samokształceniu ludzi dorosłych289

Agata Jopkiewicz, Maria Jopkiewicz. Technologie mobilne (MT) i telekomunikacyjne (ICT) w profilaktyce zdrowia seniorów w pandemii COVID-19	311
Iwona Szczęsna. Dobre praktyki – projekt edukacyjno-profilaktyczny dla seniorów „Pasja – recepta na wieczną młodość”	327
Małgorzata Krawczyk-Blicharska. Kariera kobiet w bajce zawodoznawczej	345

Wstęp

Idea całożyciowego uczenia się, czy też uczenia się przez całe życie lub uczenia się w trakcie życia albo *lifelong learning* (LLL) jest znana od Starożytności (za twórców uważa się Konfucjusza, Sokratesa, Platona, Senekę, którzy formułowali postulaty stałego uczenia się i rozwoju), ale przeżywa swoisty renesans od lat osiemdziesiątych (w USA jeszcze wcześniej) ubiegłego stulecia za sprawą raportu oświatowego przygotowanego przez międzynarodową komisję dla UNESCO, zwanego Raportem Delorsa, w którym jest mowa o czterech filarach edukacji:

- uczyć się, aby wiedzieć – wyraża konieczność dobrej orientacji w świecie i zachodzących w nim przeobrażeniach,
- uczyć się, aby działać – nakazuje identyfikację z najbliższym środowiskiem i podejmowanie działań na rzecz jego rozwoju,
- uczyć się, aby żyć wspólnie – nakłada na edukację obowiązek rozwijania u ludzi kompetencji społecznych, niezbędnych do budowy wspólnot,
- uczyć się, aby być – sugeruje konieczność edukacji stymulującej rozwój życiowego potencjału każdej jednostki i tworzenie warunków sprzyjających ekspresji jej zdolności i talentów.

Raport Delorsa jest nader ważny, jak pisze profesor Mieczysław Malewski, ponieważ zrywał z tradycyjnym rozumieniem uczenia się ukształtowanym przez konserwatywne praktyki szkolne, nie tylko potwierdzał ugruntowane wcześniej przekonanie, że wiedza jest kluczowym zasobem przyszłości, lecz także wskazywał na konieczność restrukturyzacji systemu edukacji, która umożliwiałaby kreowanie związków między człowiekiem i wiedzą w nowy sposób oraz stymulowanie poznawczych stylów życia¹.

Na uwagę zasługują również sformułowane przez R. J. Kidda trzy wymiary *lifelong learning*: kształcenie w pionie, w poziomie i w głęb:

- kształcenie w pionie obejmuje kolejne szczeble edukacji formalnej (od żłobka/przedszkola poprzez szkołę, studia, kształcenie podyplomowe, MBA itd.),
- kształcenie w poziomie ma zapewnić rozwój zainteresowań dzięki indywidualnej aktywności człowieka, poprzez poznawanie różnych dziedzin życia, nauki, kultury niezależnie od studiów pionowych,
- kształcenie w głęb jest natomiast ściśle związane z jakością podejmowanych procesów rozwojowych i wyraża się w bogatej motywacji do uczenia się, w umiejętnościach samokształcenia, zainteresowaniach intelektualnych, stylu życia zgodnym z ideą LLL i kulturalnym wykorzystaniem czasu wolnego.

Według R. J. Kidda, idea edukacji całościowej jest w pełni realizowana tylko wówczas, gdy uczestnicy przejawiają aktywność we wszystkich trzech opisywanych płaszczyznach².

Wartość wiedzy doceniono także na gruncie nauk o zarządzaniu w tamtym czasie. Pod koniec lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia Peter Drucker – teoretyk zarządzania i autor wielu publikacji z tego zakresu – pisał w książce *Spółeczeństwo pokapitalistyczne*³, że w niedalekiej przyszłości czeka nas wielka transformacja, jaką przechodzą obecnie społeczeństwa w krajach wysoko-

¹ M. Malewski, *Andragogika*, [w:] B. Śliwerski, Z. Kwieciński (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2019, s. 402.

² K. Mikołajczyk, <https://gazeta.sgh.waw.pl/po-prostu-ekonomia/lifelong-learning-dlaczego-warto-uczyc-sie-przez-cale-zycie> (dostęp 22.09.21).

³ P. F. Drucker, *Spółeczeństwo pokapitalistyczne*, PWN, Warszawa 1999.

rozwinętych – dzieje się to współcześnie niejako na naszych oczach. Dokonują one nowego uporządkowania swojego widzenia świata, podstawowych wartości, społecznej i politycznej struktury, kluczowych instytucji. Pisał wówczas także, że ryzykowne jest dokładne przewidzenie, jak będzie wyglądał świat pokapitalistyczny, ale można spodziewać się, że „**wiedza** nie będzie wprawdzie jedynym źródłem przewagi konkurencyjnej – lecz za to **najważniejszym**”. Zapowiadał w ten sposób budowę społeczeństwa opartego na wiedzy. To teraz mamy do czynienia z przyszłością opisywaną wówczas przez Druckera, skoro więc wiedza tak bardzo zyskała na znaczeniu, to należy opisywać coraz to nowe źródła i metody jej pozyskiwania tak, by ludzie w każdym wieku mogli się uczyć, zdobywać coraz to nowe wiadomości i umiejętności, które pozwolą im utrzymać lub wzmocnić dotychczasową pozycję społeczną, a nade wszystko pomogą im jej nie stracić.

Ważnym z punktu widzenia zdobywania wiedzy i funkcjonowania w społeczeństwie opartym na wiedzy⁴ jest pojęcie samokształcenia, o którym w dalszej części niniejszego zbioru niezwykle interesująco pisze Agata Chabior w swoim artykule poświęconym *Roli internetu w samokształceniu ludzi dorosłych* oraz Barbara Klasińska, która w artykule *O bezlitosnej pracy nad sobą. (Nie)które przesłanki dla dydaktyki akademickiej wywiedzione z prozy Hermana Hessego* przekonuje Czytelników o tym, że praca nad sobą może być działaniem prowadzącym do przemiany człowieka poprzez przeżycie i dzięki przebudzeniu w szerokim znaczeniu tych pojęć (dynamizmów Hermana Hessego).

Tom składa się z czterech rozdziałów, w których, poczynając od najwcześniejszych momentów życia, opisane są różnorodne problemy związane z gromadzeniem życiowego doświadczenia, zdobywania wiedzy, kształtowania umiejętności i zdobywana licznych kompetencji. W problematykę całożyciowego uczenia się wprowadza artykuł autorstwa włoskiego psychologa i psychoterapeuty Gianluigi Biggio *Lifelong learning in organizational counseling*, w którym czytamy, że „uczenie się przez całe życie jest zarówno treningiem, jak i nabywaniem zdolności do samoobserwacji, która trwa przez całe życie”.

⁴ E. Skrzypek, *Gospodarka oparta na wiedzy i jej wyznaczniki*, <https://polona.pl/item/gospodarka-oparta-na-wiedzy-i-jej-wyznaczniki,MTU00Tk3ODM/9/#info:metadata> (dostęp 11.08.21).

Następującym po sobie rozdziałom nadano kolejno tytuły: wychowanie i opieka w teorii i badaniach, edukacja szkolna w wieku XXI – problemy i propozycje rozwiązań, współczesna edukacja akademicka oraz dorosłość i starość w obliczu nowych współczesnych wyzwań – odnoszą się one do kolejnych etapów ludzkiego życia, a wątkiem wiążącym je w monografię jest idea całościowego uczenia się.

W pierwszym rozdziale, dotyczącym opieki i wychowania, znalazł się artykuł jednej z redaktorek tomu, w którym Czytelnik znajdzie przegląd definicji, objaśnień dotyczących opieki i wychowania – ich wzajemnych zależności, powiązań, ale także różnic, które nie pozwalają ich ze sobą utożsamiać. Kolejne artykuły dotyczą samooceny młodzieży w kontekście uczenia się w trakcie życia (Renata Kopyś), a także mediacji w rodzinnych konfliktach (Katarzyna Potaczała-Perz). Rozdział zamyka artykuł pt. *Montessori 2.0: learning environments, gamification and serious games* poświęcony analizie platformy edukacyjnej mającej spełniać różnorodne funkcje – począwszy od uczenia poprzez tworzenie warunków do nabywania ważnych współcześnie miękkich kompetencji przez dzieci, a skończywszy na dawaniu im możliwości przyjemnego spędzania czasu (Agata Jopkiewicz, Roberto Vardisio, Patricia Chiappini).

Drugi rozdział został zatytułowany *Edukacja szkolna w wieku XXI – problemy i propozycje rozwiązań* i zawiera artykuły dotyczące sposobów poprawy efektywności nauczania języka obcego (Larisa Maksimuk, Lilia Levonyuk), oceny kreatywności poznawczej we współczesnej edukacji w kontekście badań QEEG (Tomasz Prauzner, Kacper Prauzner) oraz kontrowersji wokół wsparcia dziecka ze spektrum autyzmu w środowisku szkoły ogólnodostępnej (Marta Wilk), a także opinii uczniów Niepublicznych Szkół Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Kielcach na temat ich wiedzy o przestępczości wśród nieletnich (Stanisław Kowalski).

Rozdział trzeci *Współczesna edukacja akademicka* współtworzą artykuły: wspomniany już powyżej dotyczący pracy nad sobą, a także tekst Małgorzaty Stawiak-Ososińskiej o wadach i zaletach kształcenia zdalnego na wyższych uczelniach. W tej części znajdują się także artykuły odnoszące się do samych studentów – ich wiedzy o sztucznej inteligencji (Małgorzata Krawczyk-Blicharska, Paulina Rzepecka, *Wiedza studentów – przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej na temat SI*), sposobów przeżywania

kryzysów przez studentów (Halyna Chuyko, Tetiana Koltunovych, Yan Chaplak, Ihor Zvarych, *Peculiarities of students' experiencing a life meaning crisis*), a także kształtowaniu miękkich kompetencji u studentów (Teresa Myjak, *Kształtowanie kompetencji miękkich uczestników studenckich praktyk zawodowych na podstawie przeprowadzonych badań* i Maria Oliinyk, Oleksandra Yankevych, *The soft-skills development in preschool education future specialists*).

Ostatni rozdział został poświęcony problemom dorosłości i starości, Czytelnik znajdzie tu cztery artykuły, z których pierwszy to wspomniany już wcześniej tekst autorstwa Agaty Chabior zatytułowany *Rola internetu w samokształceniu ludzi dorosłych*. Pozostałe artykuły to kolejno: *Technologie mobilne (MT) i telekomunikacyjne (ICT) w profilaktyce zdrowia seniorów w pandemii COVID-19* autorstwa Agaty Jopkiewicz i Marii Jopkiewicz, *Dobre praktyki – projekt edukacyjno-profilaktyczny dla seniorów. „Pasja - recepta na wieczną młodość”* Iwony Szczęsnej i *Kariera kobiet w bajce zawodowawczej* Małgorzaty Krawczyk-Blicharskiej.

Wyrażamy nadzieję, że publikacja, którą oddajemy w ręce Czytelników, przyczyni się w niewielkim choć stopniu do tego, żebyśmy mogli jako społeczeństwo i jako poszczególni jego członkowie odpowiedzieć sobie na pytania: jakie są najcenniejsze źródła informacji, czyli gdzie szukać wiedzy (która już nie musi być pozytywnie pewna⁵) oraz jakie są najskuteczniejsze sposoby jej pozyskiwania, a także stanie się uzasadnieniem konieczności budowania poznawczych stylów życia, a może nawet sama stanie się źródłem wiedzy, której zdobywanie jest dziś koniecznością i obowiązkiem każdego z nas.

Anna Przygoda,
Katarzyna Potaczała-Perz,
Stanisław Kowalski

⁵ M. Małecki, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, wyd. DSW, Wrocław 2010.

Lifelong learning in organizational counseling

Abstract:

The practice of counseling in the development of the organizational role can take place independently and transversely to traditional classroom training courses. In fact, when we talk about role identity in organizations, we refer to learning that implies knowing how to be connected to personal identity. In this sense, role consultation is configured as a borderline activity between behavioral consultancy and organizational consultancy. For organizations, role counseling can represent the possibility of highlighting the need for change through the motivational path rather than the normative one.

Since a career is something that takes place over the course of a person's life, we can bring this type of role counseling closer to Lifelong Learning. Professional development therefore comes as the ability to build a strategy of dialogue with changing external conditions. Career is a construct that serves to provide a framework for organizing the complex patterns of social interaction for the expression of professional identity throughout the entire life span. We describe the three main skills for a counselor interested in long-term learning. Finally, the specific skills of a counselor are described when applying to training. The general skills of the counselor are refined, becoming in part comparable to the supervision work in clinical psychology. When it comes to adaptation to the environment, Psychology and Pedagogy become parallel paths with comparable purposes, as Freud himself said¹ in the book at the beginning of the last century, when introducing the

¹ S. Freud, A. Aichhorn, *Verwahrloste Jugend*, Leipzig–Wien–Zürich 1925.

pedagogist Aichhorn regarding the problems of young people. Therefore, lifelong learning is configured as training and acquisition of a capacity for self-observation that lasts the entire working life.

Streszczenie:

Praktyka doradztwa w rozwoju roli organizacyjnej może odbywać się niezależnie i w poprzek tradycyjnych szkoleń stacjonarnych. W rzeczywistości, kiedy mówimy o tożsamości ról w organizacjach, odnosimy się do uczenia się, które implikuje umiejętność powiązania z tożsamością osobistą. W tym sensie konsultacje ról są skonfigurowane jako działania z pogranicza doradztwa behawioralnego i doradztwa organizacyjnego. W przypadku organizacji poradnictwa dotyczącego ról może zaistnieć możliwość podkreślenia potrzeby zmiany poprzez ścieżkę motywacyjną, a nie normatywną. Ponieważ kariera to coś, co dzieje się w ciągu życia danej osoby, możemy zbliżyć ten rodzaj poradnictwa zawodowego do uczenia się przez całe życie. Rozwój zawodowy polega zatem na umiejętności budowania strategii dialogu przy zmieniających się warunkach zewnętrznych. Kariera jest konstrukcją, która służy do zapewnienia ram organizowaniu złożonych wzorców interakcji społecznych w celu wyrażania tożsamości zawodowej przez całe życie. Autor opisuje trzy główne umiejętności doradcy zainteresowanego uczeniem się długoterminowym. Ostatecznie autor przedstawia konkretne umiejętności konsultanta, które są rozwijane podczas szkoleń. Umiejętności doradcy zostają udoskonalone i są porównywalne z pracą superwizyjną w psychologii klinicznej. Jeśli chodzi o adaptację do środowiska, psychologia i pedagogika stają się równoległymi ścieżkami o porównywalnych celach, jak powiedział sam Freud, wprowadzając pedagoga Aichhorna w problemy młodzieży w książce na początku ubiegłego wieku. Dlatego też uczenie się przez całe życie jest zarówno treningiem, jak i nabywaniem zdolności do samoobserwacji, która trwa przez całe życie zawodowe.

Introduction

The rebirth of interest in training research can be traced principally to three influential papers appearing between 1985 and 1990². The first of these was by Noe, who proposed and later tested a model of training effectiveness. Noe's³ fundamental thesis was that training success was determined not only

² T. B. Baldwin, K. Ford, *Transfer of training: a review and directions for future*, "Personnel Psychology" 1988, vol. 41, no. 1, pp. 63–105; W. C. Howell, N. J. Cooke, *Training the human information processor: A review of cognitive models*. In I. L. Goldstein, *Training and development in organizations*, pp. 121–182.

³ R. A. Noe, N. Schmitt, *The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model*, "Personnel Psychology" 1988, no. 39, pp. 497–523.

by the quality of training (or the effectiveness of a specific method), but by interpersonal, social, and structural characteristics reflecting the relationship of the trainee and the training program to the broader organizational context. Variables such as organizational support or an individual's readiness for training could augment or negate the direct impact of the training itself. Noe's original model has been refined several times, both by other authors⁴ and by Noe and his colleagues⁵; an updated training effectiveness model is reproduced by them.

The operational philosophy of counselling, and in particular with regard to its organizational integration with development techniques, allows us to highlight an important link between counselling and learning, since organizational development techniques are based on the premise of producing behavioral changes through learning⁶. On the other hand, the paradigm of change/learning unites both the pedagogical soul of traditional counselling and the philosophy of corporate „education”. If one of the clearest connotations of counselling is to stimulate the learning of new behavioral patterns, we can interpret a part of the counselling process as a technique for teaching to learn or actively re-learn from experience⁷.

It is interesting to observe how active learning from experience is a common feature of the set of supports for the development of people. Regarding historical development of guidance and counselling and implication for the future, Aubrey⁸ says: “Helping’ rather than teaching is part of this approach: formative learning through experience must, by its very nature, be self-directed and based on ‘the autonomous exercise of intelligence, choice and interest”.

⁴ J. A. Cannon-Bowers, L. Rhodenizer, E. Salas, C. A. Bowers, *A framework for understanding pre-practice conditions and their impact on learning*, „Personnel Psychology” 1998, no. 51, pp. 291–320.

⁵ J. A. Colquitt, J. A. Le Pine, R. A. Noe, *Towards an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research*, „Journal of Applied Psychology” 2000, no. 85, pp. 678–807.

⁶ G. Biggio, *Counselling*, In G. P. Quaglino, Raffaello Cortina Editore, *Manuale di Formazione a cura di*, Milano 2014.

⁷ E. L. Herr, *Counselling in a dynamic society: opportunities and challenges*, American Association for Counselling and Development, Virginia 1989.

⁸ R. F. Aubrey, *Historical development of guidance and counselling and implication for the future*, „Personnel and Guidance Journal” 1997, no. 55, pp. 288–295.

The professional in this type of training is therefore more a facilitator than a teacher and, as such, works to ensure that the participant / client progresses towards greater autonomy, both in the learning process and in the exercise of the organizational and managerial role.

The emphasis on making sense of experience is consistent with Dewey's⁹ pedagogy according to which experiential learning is effective only if it can be converted into „secondary experience” by means of reflection and contextualizing theory. Dewey's vision is also endorsed by Rogerian counselling, which, moreover, had absorbed the pedagogical influence of this author in its initial elaboration.

Counselling in the business environment is confronted with the numerous and emerging management trends based on individual development; the facilitation of interpersonal and group relationships, the theme of communication and active feedback, „behavioral interpersonal skills”, experiential training aimed at organizational behavior, attention to new leadership models, the theme of „empowerment”, process management through individual ownership, management by skills and personal energies, individual assessment and action plans, role consultancy within organizational development.

Counselling is practiced in many organizations as a permanent discipline of individual development and in this sense could be considered a lifelong pedagogy.

Some basic definitions

Counseling is a relational help activity carried out by experts who make professional skills available to individuals and organizations. The English term counseling comes from the Latin verb *consulere* which means “to ask for advice, to deliberate”. The word *consilium* also derives from the Latin root of *consulere*, which is translated as: “opinion, judgment given to a person to resolve his doubts or to urge him to do or not do something”. Finally, in the Italian language, we have a set of derivations of the verb *consulere* which inc-

⁹ J. Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, Mac Millan, New York 1915.

cludes consult, consultant, consultancy and more. All these terms contain at least three common functional meanings: a condition for requesting an opinion to obtain an improvement, the existence of recognized knowledge to turn to, a focus on the question / answer communication process.

Carrying out a counseling activity means managing, by a counselor, a question / answer process based on an individual and / or organizational expectation for improvement. This practice is now recognized in many countries and appears as a widespread and heterogeneous discipline. For a first orientation, it may be useful to have an overall picture of the counseling, through some significant definitions.

- Feltham and Dryden¹⁰, authors of the “Dictionary of Counseling”, a text that has had historical recognition in the Anglo-Saxon world, affirm that counseling is a help activity in a broad sense, based on diversified clinical and theoretical contributions.
- Walton¹¹, an author who has dealt with counseling in the workplace, sees this as an opportunity for growth, which starts from research and revision of the present situation to arrive at the creation of a potential change. There are also two possible levels of relationship in counseling; support for individuals (downstream) in which the relationship is focused on the customer, and the search for the root causes of organizational malaise (upstream), in which the relationship is centered on the organizational system.
- Locke, Myers and Herr¹², authors of one of the largest counseling manuals in the United States, argue that counseling has a unique position within the helping professions. It offers a combination, an amalgam, of dynamic and evolutionary responses to the needs of individuals and society.

¹⁰ C. Feltham, W. Dryden, *Dictionary of counseling*, Whurr Publishers, London 1993.

¹¹ M. Walton, *Counselling as a Form of Organizational Change*, In M. Carroll, M. Walton (eds.), *Handbook of Counselling in Organizations*. Sage Publications, London 1997.

¹² D. C. Locke, J. E. Myers, E. L. Herr, *Handbook of counseling*, Sage Publication, London 2001.

- Feltham and Horton (2006)¹³ affirm that counseling is mainly, but not exclusively, a method of listening and dialogue aimed at favoring a change of the person towards a potential development naturally inscribed in human evolutionary needs.
- Brown and Lent, (2008)¹⁴ affirm that counseling is a form of psychological and / or relational counseling to support the person, with precise historical roots and heterogeneous application methods. This practice is configured as a helping relationship aimed at the person so that they can recognize, enhance and apply their own resources in terms of environmental adaptation.
- McLeod (2010)¹⁵, an expert author in both psychotherapy and counseling, integrates different levels of observation. He sees counseling as a one-to-one psychological commitment between a counselor and a client. His mandate can involve personal and interpersonal training, throughout the life span, with particular attention to issues relating to psychophysical well-being, social and professional problems, development and organizational problems. People are given help to improve their well-being, relieve discomfort and maladjustment, and live a more functional life.

All these definitions underline that counseling, despite the heterogeneity of approaches and applications, is essentially a helping activity that is created through an interaction between a counselor and a client. It is a professional relationship that has as its objective the development of the person in their social interaction. For this reason, counseling is considered capable of promoting the improvement of individual and, at the same time, organizational well-being.

It must be said that this activity appears, especially in the definitions, at times not very codifiable. Its roots are, as we will see, in pedagogy and in the facilitation of individual learning between adaptation and identity. Within the

¹³ C. Feltham, I. Horton, *Handbook of Counselling and Psychotherapy*, Sage Publications, London 2006.

¹⁴ S. Brown, R. W. Lent, *Handbook of counseling psychology*, Wiley & Sons, N.J. 2008, 4th edition.

¹⁵ J. McLeod, *The effectiveness of workplace counselling: a systematic review* in „Counselling and Psychotherapy Research” 2010, vol. 10, no. 4, pp. 238–248.

organizations, in particular, counseling has been introduced with a methodological framework, including training; this has underlined the differentiation between counseling and psychotherapy even more, despite the common belonging to the area of help practices. Within organizations, the application emphasis is on the development and not on the cure, on the promotion of conditions of „well-being” of the individual in their organizational and social relationships, and not so much on the healing of a „malaise”.

This contribution aims to provide an idea of what counseling is and how it can be integrated into training. The chapter is divided into four parts; the first paragraph describes the identity connotations of counseling reconstructed through its history, the second is dedicated to the relationship between counseling and the training context, the third will concern the applications of counseling (planning, design, duration, etc.) while the fourth and last paragraph will put focus on the counselor’s „training action” in terms of skills, processes and objectives.

Lifelong Learning in Organizational Counselling

Helping to learn, rather than transmitting, is a shared principle of both counselling and experiential training. Formative learning as a facilitation must, by its nature, be self-directed and based „on the autonomous exercise of intelligence and interest”¹⁶. The considerations inherent to active training and the facilitation function meet the issues of the Learning Organization and the new educator figures connected to it¹⁷.

Current organizations need the dynamic individual-group-organization field to be crossed interactively by continuous learning. According to the authors, the progressive affirmation of this paradigm poses various training implications: the transition from a focus on the teacher to a focus on the participant, the identification of training opportunities outside the classroom and the acti-

¹⁶ J. Folgheraiter, H. Heron, *The facilitator’s Handbook*. Kogan Page, London 1989.

¹⁷ C. G. Cortese, G. P. Quaglino, *Verso la learning organization: nuove figure di formatore*, In G. P. Quaglino, *Scritti di Formazione 1978-1998*, Franco Angeli, Milano 1999, pp. 221–247.

vation of a meaningful reflection on the experience as a privileged way of acquiring ‘tacit’ knowledge.

The action of the professional, in training as in counselling, works to ensure that the participant / client progresses towards greater autonomy both in the learning process and in the exercise of the organizational role. Precisely through the individual relationship, counselling can be considered a very useful tool for an emotional-cognitive enhancement of learning. It can be configured in training beyond the classroom, not only individual, but individualized in the sense of a highly personalized cognitive-emotional contextualization of operational behaviors. Although counselling is a psychological intervention, it has a problem that is common in one-to-one training, as previously underlined.

In particular, organizational forms can be identified in which counselling is a specific tool that can be used for training purposes:

- training-related counselling,
- counselling in the development of the organizational role,
- counselling for the person.

Training-related counselling

The counselling linked to training, as an individual support tool, is practiced in two ways: accompanying the training in the classroom during its development, individual continuation of the topics covered in the training group. In the first case we have a work situation in parallel between training and counselling aimed at encouraging tutoring of the individual skills put in place to achieve the training objectives. This situation often occurs in specific active training which we call Action Learning¹⁸.

It is training-learning that arises from the analysis of the skills to be developed to implement the project defined in the training organizationally.

For this reason, this form of counselling can also be part of other training processes aimed at acquiring real socio-operational skills such as professional training. Consider, for example, what happens in the supervision of the

¹⁸ G. P. Quaglino, *Scritti di Formazione 1978-1998*, Franco Angeli, Milano 1999, pp. 221–247.

internship for nursing paths, the supervision carried out by a senior member in psychotherapeutic specialization training or various helping professions.

In these cases, counselling can offer a learning supervision comparable to that of Tutoring; but counselling, however, can add particular attention to the psychological characteristics of the person in learning and to the person's affective modalities in symbolizing certain abilities (for example, empathy and listening in the helping professions, the balance in interfering in other people's issues in the coordination roles, the search for integrity in the evaluation, the enthusiasm in the company start uppers, etc.).

In the learning process and in the exercise of the organizational role, precisely through the individual relationship, counselling can be considered a very useful tool for an emotional-cognitive enhancement of learning. It can be configured in training beyond the classroom, not only individual, but individualized in the sense of a highly personalized cognitive-emotional contextualization of operational behaviors. Although counselling is a psychological intervention, it has a problem that is common in one-to-one training, as previously underlined.

Counselling in the development of the organizational role

The practice of counselling in the development of the organizational role can take place independently and transversely to traditional classroom training courses. Role counselling is a form of applied counselling, developed for many years in the Italian Psycho-socio-analytic school¹⁹. In fact, when we talk about role identity in organizations, we refer to learning that implies knowing how to be connected to personal identity. In this sense, role consultation is configured as a borderline activity between behavioral consultancy and organizational consultancy.

For organizations, role counselling can represent the possibility of highlighting the need for change through the motivational path rather than the normative one.

¹⁹ D. Forti, D. Patrino, *La consulenza al ruolo. La via psicosocioanalitica al counselling*, Guerini e Associati, Milano 2007.

It represents a new field of research by concretely analyzing the issues of the organizational role. In this case, the counselor has the opportunity to explore some areas of the abilities which are:

- leadership,
- the negative ability to manage uncertainty,
- the ability to self-analyze,
- self-motivation,
- interpersonal communication,
- the ability to read psychosocial dynamics,
- the systemic understanding of what is defined as emotional intelligence.

The mutation of the traditional concept of career has generated new approaches to counselling, among these precisely, counselling the role. Since a career is something that takes place over the course of a person's life, we can bring this type of role counselling closer to lifelong learning; Lifelong Learning.

Professional development therefore comes as the ability to build a strategy of dialogue with changing external conditions. Career is a construct that serves to provide a framework for organizing the complex patterns of social interaction for the expression of professional identity throughout the entire life span. Recent approaches offer a new vision of the construction of professional identity. This is no longer seen as a result of adapting to rules but rather in its „ability to pursue a reflective progress for which the individual feels responsible... It is necessary to form a development trajectory from the past towards an anticipated future”²⁰.

Organizational counselling will have to deal with the issues of professional identity at a theoretical and application level by working in the operational horizon of the organizational role in synergy with training development.

²⁰ A. Giddens, *Modernity and Self Identity: Self and Society in Late Modern Age*, Polity Press, Cambridge 1991, pp. 75–77.

Counselling for the person

Individual counselling interventions in an organizational context can be an autonomous activity, useful for supporting the person in organizational steps with a high emotional and cognitive intensity.

The stress deriving from dealing with interpersonal relationships permeated by uncertainty and facing ambiguous work tasks or „puzzles” is increasingly widespread in today’s organizations. The capacity for self-motivation or *Self-Empowerment* must also be possessed by the requesting organization if the individual is intensely exposed to some environmental ambiguities.

At the same time, the organizational culture must be understood and supported by those who absorb its complexity, especially by those with managerial functions.

Examples of this situation are structures that provide complex services (such as therapeutic rehabilitation communities) which require permanent organizational supervision for operators exposed to relational toxicity, and often personalized counselling aimed at the leader or the managers of the structures themselves.

Other cases that arise relate to managers who have to manage downsizing processes with strong exposure to negative relationships on the part of colleagues. In a recently reported organizational case²¹, counselling is described as being aimed at supporting a CEO in managing the organizational culture, following a more complex company merger.

Often, as in the case mentioned, individual intervention is connected to the tuning between individual identity and change in organizational culture, which can be considered as an individual declination of the organizational development of Change management interventions and as a Lifelong Learning support during the entire placement of the person inside the organization.

²¹ I. Giangiacomo (editor), *Formazione one to one. Indagine sulle pratiche di auto-trasformazione della persona*, Franco Angeli, Milano 2012.

The three main competencies of the counsellor

The first competency, managing self, “is the ability to take responsibility for one’s own performance, including the awareness, development, and application of one’s own skills and competencies”. The skill set for this competency includes “gaining knowledge from everyday experiences” and “keeping up-to-date on developments in the field”. Other skills are managing multiple tasks, setting priorities, time management, dealing with daily work situations, and identifying, prioritizing, and solving problems. In order to improve these skills, one suggestion is to design courses and curriculums based on specific and generic knowledge. Students can then build their portfolios based on their own course choices. Another suggestion is to have students summarize and synthesize the information from a course and present this to primary school children. In order to foster skill development, “the organization must not require them [new employees] to engage in unimportant, noncontributing tasks”. This seems a naïve suggestion. Work may seem unimportant simply because the worker cannot see how the task supports the organization’s goals. The authors go on to suggest “training sessions that provide useful tools and information, provide opportunities for networking, and encourage stress-releasing activities that diffuse the need to blow up at colleagues”. Such sessions should replace meetings and training sessions that only fill time. The authors seem to assume that meetings are unproductive and that no learning occurs during them.

The second competency, communicating, is defined as “interacting effectively with a variety of individuals and groups to facilitate the gathering, integrating, and conveying of information in many forms”. Suggestions to improve this skill include changing evaluation criteria to include oral and written presentations, active listening, and interpersonal relations with team members. Performance evaluations should be conducted by both the instructor and the team members. Organizations can foster communication skills by communicating their purpose and goals consistently and establishing different channels to disseminate information by its degree of importance. Individual communication skills would be improved if feedback is provided to workers after they communicate information. This puts a lot of the responsibility for individual improvement on the organization. Other authors, like Kouzes and

Posner²², suggest taking courses to improve communication skills, critiquing one's own writing, and speaking positively, putting the responsibility for improvement on the individual. The third competency, managing people and tasks, "is the process of ensuring that work that needs to get done actually gets done, and by the appropriate people, and then measuring and evaluating outcomes against prescribed objectives". The authors suggest that this skill can be taught in higher education by analyzing case studies across the curriculum. Students who fail a test or course should be allowed an opportunity to learn from their mistakes. Organizations should employ a career development program with two components: mentoring and horizontal movement throughout the organization's departments.

The final competency, mobilizing innovation and change, is to champion a new idea for change or innovation through organizational channels. Higher education can reward thinking that moves away from the norm and sponsor assignments that encourage informed risk. Organizations can foster this skill with "proper organizational climate and nurturing".

Competencies of the counselor in the training

Relational skills are a necessary complement for carrying out the counseling activity, as confirmed by the high number of publications dedicated to counselor skills. A part of university training is also dedicated to the topic of counselor skills.

The organization of counseling in the training takes into account the organizational key points. We foresee an oscillation of the counselor along a line that goes from a predominantly implementation focus towards a focus linked to the professional identity and performative quality of the person. In the first axis there is what Carroll²³ defines as attention to performance while in the

²² A. Abu-Tineh, S. Khasawneh, A. Omary, *Kouzes and Posner's Transformational Leadership Model in Practice: The Case of Jordanian Schools*, „Leadership & Organization Development Journal" 2008, vol. 29, no. 8, pp. 648–660.

²³ M. Carroll, *Workplace Counselling: a systematic approach to employee care*, Sage Publications, London 1996.

second axis, attention to development prevails. The first option favors the focus on specific issues, albeit in the non-directivity that characterizes the counseling process. The second favors the expansion of the person's self-reflective horizon. Both options are part of active training, with the task of encouraging a cycle of reflection / action tailored to the individual. We can integrate training action learning with training action on learning, or in a reflective action on the way we learn; this is in order to broaden the cognitive / emotional field in which we place the constituent elements of the experience.

Having declined the topic of counseling within a training context, we can ask ourselves what are the relational skills that support the training action.

Relational skills were one of the themes to which Rogers²⁴ applied in the initial phase of his model. He stressed the importance of assuming a non-directive and facilitating attitude in the relationship, of knowing how to respond to feelings rather than rational contents, knowing how to accept any type of expression from the client. Rogers also described the basic aspects of the relational setting of counseling which include:

1. Warmth and responsibility.
2. Freedom in the expression of feelings.
3. Freedom from the pressure of external constraints.

In view of the counseling work methods, we can describe a series of basic counseling skills. These skills have interesting links with the topic of supervision in the clinical setting, an activity that was previously described in terms of individual training. In clinical supervision the supervisor must carry out a double reflection with his client (therapist); the first on „operational behaviors” and the second on the awareness of the relationship between the emotional and cognitive structure and the operational behaviors themselves. The quality of the relationship between supervisor and supervisee is a clinical quality since the supervisor has the skills to observe and make the supervisee observe their internal cognitive emotional assets but, at the same time, the purpose of supervision, as in counseling, is to carry out training, to carry out a verification and training transmission.

²⁴ C. R. Rogers, *Counseling and psychotherapy*, London, Constable 1942.

The training action in counseling

In the training action, the counselor must act by adequately exercising some governance skills of a relational setting, that is:

1. Non-verbal behaviors. They range from the choice of furniture and location of the meeting place, to gestures which must express empathy, openness, spontaneity.
2. Observation skills. It is the clinical ability to see the indicative signs, expression of the person and their behavioral orientations.
3. Listening skills. Some have spoken of „active listening” to describe the ability to be actively available to receive the information the customer wants to transmit.
4. Ability to respond. Responsiveness is associated with behaviors that enable to facilitate communication: minimal encouragement, reflections on thoughts feelings, questions for clarification.
5. Ability to return. In counseling this ability is not so much about telling the client what has been understood about them but to make explicit, through unsaturated statements and questions, the potential understanding of themselves that the client is progressing in the counseling process.

Ivey²⁵ also stated that the counselor’s basic skills must be channeled into relational processes that are activated within each counseling session. The three main sub-processes (table) that make up the heart of counseling are:

A- Confrontation

That is, carrying out a mirroring function or mirroring of the customer’s characteristics in order to transmit, on an analog level, the perception of having understood what the customer feels in relation to their working experiences. The restitution must take place in a maieutic way through the understanding of the client and not through the clarification of the counselor. Furthermore, it must be implicitly positive, helping the client to see the opportunities linked to

²⁵ A. E. Ivey, *Intentional interviewing and counseling*, Brooks /Cole, Pacific Grove, CA 1999.

their own characteristics, even when they may appear unwelcome. Confrontation is always present but it is especially so in the first phase of counseling.

B- Focusing

In the second phase of counseling, we move from exploration to highlighting the aspects that are useful for the development of the person; after having opened the communicational field, the counselor must bring back a multitude of elements inside some main conceptual emotional containers, functional to the development project built together with the person.

C- Influencing

In the final stages, the assumption of responsibility to change certain patterns or behavioral sets is supported by the dimension of the client's trust and identification towards the counselor. This is closely related to the influence and leadership that the counselor has been able to gain in the field. This concept is comparable to that of the „therapeutic alliance” present in psychotherapy, but is very important in lifelong learning training. We could consider this aforementioned activity as a bridge between the psychotherapy, counseling and the training.

Conclusions

As shown, learning during training is influenced by factors both prior to and during the training itself. As noted previously, specification of these pretraining influences was one of Noe's (1986)²⁶ primary contributions. Generally, pretraining influences may be categorized as organizational-level, social or team level, or individual level influences. Examples of organizational-level pretraining influences include perceived organizational support for training and whether training is mandatory or optional. Trainees may be more motivated to attend training when they see it as consistent with organizational goals, supported by top management, and required of all members.

²⁶ R. A. Noe, N. Schmitt, *op. cit.*

The conclusion of each reflection is a delicate and important process because it helps to define the meaning of what has been said and also the quality of the transfer of insights into the experiential context. This happens for every „narrative” that contains conceptual and metaphorical elements that try to understand parts of reality. In this article, the existence of an application discipline that is not easy to systematize, such as counseling, and its possible use in training has been taken into account. The context in which the contribution is inserted has guided the reflection on objectives, methods and tools rather than on the examination of methodological problems, which are also rich and interesting. Counseling is described in its essence as a dual helping relationship that is born in the social practice of the last century, it is enriched by the contributions of pedagogy and psychology developing in various application directions. The organizations were, for the very nature of counseling, an elective field of application. In particular counseling has been used by organizations as a help service for specific issues of hardship through the Employee Assistance Programs, in the Anglo-Saxon world. On the other hand, the evolution of socio-economic conditions has led to a rapid evolution of new organizational models that have required a more active involvement of human resources. These organizational changes began in the 1960s, favoring an evolution of training towards new paradigms. In the structural evolutionary tension of new organizations (learning organizations) there is the need to favor behaviors of active application of knowledge. Training and counseling meet in the growing interest of training for managerial behavior, for work groups, for leadership. Counseling has a competence in facilitating the relationship of great interest for training that seeks to increase relationality in the traditional teacher / student paradigm. When training evolves from a focus on the teacher to a focus on the participant, individualized training methods begin to appear even outside the traditional context of the classroom group. In this, counseling can make its particular vocation in the management of the dual relationship available to training.

Within the article, an attempt was made to understand the mutual exchange between counseling and training by describing the training action in terms of objectives, methods and tools. The goal was therefore to systematize the meeting between the dimensions of help and learning within the coordinates

of the training method, to offer a reference framework for the operational hybridization that sometimes follows new applications.

We can believe that organizational counselling is a form of accompanying and supporting people in their organizational development. From this point of view, organizational counselling has a double value. On the one hand, it can be considered as a form of development aid for the person who seeks to harmonize individual emotional-cognitive characteristics with the needs of the organization. In this sense, it represents a form of supervision aimed towards an active and motivational adaptation in the work environment.

On the other hand, workplace counseling is more inspired, compared to individual counseling, by the pedagogy of origins which is the basis of its foundation as evidenced by the contributions of Parson²⁷ and Dewey²⁸ which are considered as the basis of its birth and its first application in educational institutions occurring in the early twentieth century.

This implies favoring a tendency to learn from experience and a self-awareness of one's abilities as a function not so much of care as occurs in psychological counseling based on Rogerian matrix (Rogers, 1942)²⁹ as in a functioning of adaptation to the environment.

When we talk about adaptation to the environment, Psychology and Pedagogy become parallel paths with comparable purposes, as Freud (1925)³⁰ himself said in the book at the beginning of the last century, when introducing the pedagogue Aichhorn regarding the problems of young people.

Finally, if we consider also that a person who enters the place of work and works in one or more organizations pursuing a career, lives a condition of learning and growth throughout the life span. Lifelong Learning is therefore harmonious with organizations and organizational counseling.

²⁷ F. Parsons, *Choosing a vocation*, Houghton Mifflin, Boston 1909.

²⁸ J. Dewey, op. cit.

²⁹ C. R. Rogers, op. cit.

³⁰ Z. Freud, op. cit.

References:

- Abu-Tineh A., Khasawneh S., Omary A., *Kouzes and Posner's Transformational Leadership Model in Practice: The Case of Jordanian Schools*, „Leadership & Organization Development Journal” 2008, vol. 29, no. 8.
- Abu-Tineh A., Khasawneh S., Omary A., *Kouzes and Posner's Transformational Leadership Model in Practice: The Case of Jordanian Schools*, „The Journal of Leadership Education” 2009, vol. 7, no. 3.
- Aubrey R. F., *Historical development of guidance and counselling and implication for the future*, „Personnel and Guidance Journal” 1997, no. 55, pp. 288–295.
- Baldwin T. T., Ford J. K., *Transfer of training: A review and directions for future research*, „Personnel Psychology” 1988, no. 41.
- Biggio G., *Counselling*, In *Manuale di Formazione a cura di*, G. P. Quaglino, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014.
- Cannon-Bowers J. A., Rhodenizer L., Salas E., Bowers C. A., *A framework for understanding pre-practice conditions and their impact on learning*, „Personnel Psychology” 1998, no. 51.
- Carroll M., *Workplace Counselling: a systematic approach to employee care*, Sage Publications, London 1996.
- Colquitt J. A., Le Pine J. A., & Noe R. A., *Towards an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research*, „Journal of Applied Psychology” 2000, no. 85.
- Cortese C. G., Quaglino G. P., *Verso la learning organization: nuove figure di formatore*, In G. P. Quaglino, *Scritti di Formazione 1978-1998*, Franco Angeli, Milano 1999.
- Davis J., *Vocational and moral guidance*, Ginn, Boston 2014.
- Dewey J., *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, Mac Millan, New York 1915.
- Feltham C., Dryden W., *Dictionary of counseling*, Whurr Publishers, London 1993.
- Feltham C., Horton I., *Handbook of Counselling and Psychotherapy*, Sage Publications, London 2006.
- Folgheraiter J., Heron H., *The Facilitator's Handbook*, Kogan Page, London 1989.
- Forti D., Patruino D., *La consulenza al ruolo. La via psicosocioanalitica al counseling*, Guerini e Associati, Milano 2007.
- Freud S., *Geleitwort: A. Aichhorn, Verwahrloste Jugend*, Leipzig–Wien–Zürich 1925.
- Giangiacoimo I. (ed.), *Formazione one to one. Indagine sulle pratiche di autotrasformazione della persona*, Franco Angeli, Milano 2012.
- Giddens A., *Modernity and Self Identity: Self and Society in Late Modern Age*, Polity Press, Cambridge 1991.
- Herr E. L., *Counselling in a dynamic society: opportunities and challenges*, Alexandria, American Association for Counselling and Development, Virginia 1989.

- Howell W. C., Cooke N. J., *Training the human information processor: A review of cognitive models*, In I. L. Goldstein (ed.), *Training and development in organizations*, Jossey-Bass, San Francisco 1989.
- Ivey A. E., *Intentional interviewing and counseling*, Brooks /Cole, Pacific Grove, CA, 4 ed.
- Locke D.C., Myers J.E., Herr E.L, *Handbook of counseling*, Sage Publication, London 1999.
- McLeod J., *The effectiveness of workplace counselling: a systematic review*, „Counseling and Psychotherapy Research” 2010, vol. 10, no. 4.
- Noe R. A., Colquitt J. A., *Planning for training impact: Principles of training effectiveness*, In K. Kraiger (ed.), *Creating, implementing, and maintaining effective training and development: State of the art lessons for practice*, Jossey-Bass, San Francisco 2002, pp. 53–79.
- Noe R. A., Schmitt N., *The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model*, „Personnel Psychology” 1986, no. 39.
- Parsons F., *Choosing a vocation*, Houghton Mifflin, Boston 1909.
- Quaglino G. P., *Fare Formazione*, Il Mulino, Bologna 1986.
- Rogers C. R., *Counseling and psychotherapy*, Constable, London 1942.
- Walton M., *Counselling as a Form of Organizational Change*, In M. Carroll, M. Walton (eds.), *Handbook of Counselling in Organizations*, Sage Publications, London 1997.

ROZDZIAŁ 1

WYCHOWANIE I OPIEKA W TEORII I BADANIACH

Opieka i wychowanie – współzależności i rozróżnienia znaczeniowe

Streszczenie:

Artykuł powstał jako efekt przeglądu literatury dotyczącej opieki i wychowania, ich wzajemnych związków, zależności, ale też podstawowych różnic, które pozwalają niejako rozdzielać je, ale tylko w teorii, ponieważ w praktyce nie jest to możliwe. Opieka jest rodzajem działalności sprawowanej wobec innego człowieka (w tym ujęciu), wychowanie jest procesem. Najczęściej nie ma konieczności sprawowania opieki nieprzerwanie przez cały czas trwania życia człowieka (poza wyjątkowymi sytuacjami), natomiast z wychowaniem jest inaczej. Opieka pozwala przetrwać gatunkowi, natomiast wychowanie kulturze.

Abstract:

The article was created as a result of a review of the literature on care and upbringing, their mutual relations, relationships, but also basic differences that allow to separate them, but only in theory, because in practice it is not possible. Care is a type of activity performed towards another human being (in this approach), upbringing is a process. Most often, it is not necessary to provide care for the entire duration of a person's life (except in exceptional situations), but it is different with upbringing. Care allows the species to survive, and education allows culture.

Wprowadzenie

Do napisania takiego artykułu, który jest wyłącznie przeglądem różnych (licznych) stanowisk dotyczących pojmowania, a co za tym idzie, sposobów definiowania, wychowania i opieki oraz ich wzajemnych powiązań, skłoniły mnie spostrzeżenia, argumenty studentów w trakcie prowadzonych zajęć czy to z teorii wychowania, czy wprowadzenia do pedagogiki, z którymi wspólnie zastanawialiśmy się, na ile wychowanie i opieka są ze sobą powiązane, czy można mówić o ich rozdzielnym realizowaniu, czy jednak zawsze są realizowane w połączeniu ze sobą. Zarówno wychowanie, jak i opieka mają charakter relacyjny¹, dlatego niezwykle trudno wyobrazić sobie możliwości oddzielania opieki od wychowania i wychowania od opieki. Postaram się tego dowieść, posługując się argumentacją zaczerpniętą wprost z analiz piśmiennictwa poświęconego tym zagadnieniom.

Opieka – rozumienie pojęcia

Potocznie opieka określana jest jako: dbanie o kogoś, pilnowanie kogoś, troszczenie się o kogoś, doglądanie kogoś, udzielanie komuś pomocy, uczuciowe zainteresowanie kimś i zaspokojenie rozmaitych potrzeb tej osoby².

Zauważyć jednak należy, że pojęcie opieki jest wieloznaczne (wieloznaczność słowa znajduje swoje odzwierciedlenie w opracowaniach słownikowych i encyklopedycznych). Mieści w sobie różne czynności świadczone w takich sytuacjach życiowych, w których człowiek nie potrafi samodzielnie zaspokoić swoich potrzeb psychofizycznych, nawet w podstawowym zakresie, lub też nie ma dostatecznych warunków i zasobu sił, by temu sprostać. Obejmuje między innymi działania i warunki mające zapewnić człowiekowi dostęp do różnorodnych dóbr, przedmiotów, osób czy sytuacji w celu zaspokojenia

¹ A. Chabior, S. Chrost, *Relacja opiekun-senior. Próba operacjonalizacji*, „Colloquium” 2021, tom 13, nr 3, s. 21–38.

² W. Ciechanowicz, *Podstawowe pojęcia dotyczące opieki, zdrowia i choroby*, [w:] *Opieka nad osobami przewlekle chorymi, w wieku podeszłym i niesamodzielnymi*, PZWL, Warszawa 2014, s. 15.

jego potrzeb opiekuńczych. Oznacza ustawiczną pomoc w zaspokajaniu materialno-psychologicznych potrzeb w ramach planowo i świadomie zorganizowanych czynności opiekuńczych. Są to działania mające zapewnić ochronę, pomoc i wspieranie we współpracy z różnymi dziedzinami wiedzy i działalności człowieka. Pełny zakres opieki urzeczywistnia się wówczas, gdy w sposób dostateczny doświadczają jej wszyscy potrzebujący (niezdolni do samodzielnego życia). Jej wielopłaszczyznowy zakres, wewnętrzne zróżnicowanie i złożoność sprawiają, że zagadnienie opieki jest dość rozległe³.

W języku polskim termin „opieka” odnosi się zarówno do osób, jak i rzeczy. Albin Kelm podaje następujące przykłady zastosowania tego określenia. Mówi się zatem o opiece nad dzieckiem, młodzieżą, chorymi, osamotnionymi – mając na myśli rozmaite sytuacje dotyczące człowieka. Można jednak mówić także o opiece nad zwierzętami, roślinami, urządzeniami technicznymi. Mówi się o opiece w znaczeniu ochrony, obrony, pomocy, zapobiegania, wyrównywania – mając na myśli różne cele i sposoby działania⁴. Jak konstatuje Józef Kuźma, analiza znaczenia i zastosowania opieki prowadzi do wniosku, iż odnosi się ona do działania określonego typu. Można w sposób zasadny stwierdzić, że opieka to działanie. Posiada zatem trzy główne elementy składowe właściwe każdemu działaniu: przedmiot działania, podmiot działania i treść działania⁵. Odnośnie do tych elementów należy stwierdzić, że opieka jest, bez wątpienia, bardzo rozbudowanym procesem, który obejmuje bardzo szerokie spektrum działalności człowieka, ewoluuje i przejawia się w różnych aspektach. W każdym jednak przypadku dotyczy ona człowieka i jego interakcji ze środowiskiem. W związku z wielością działań w tym zakresie wyodrębniono kilka kryteriów podziału opieki ze względu na:

- podmiot opieki (jednostka, grupa, dziecko, osoba dorosła itp.),

³ A. Janowicz, *Opiekunowie rodzinni. Wyzwania i możliwości wsparcia*, CeDeWu, Warszawa 2019, s. 15–16.

⁴ A. Kelm, *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Wyd. „ŻAK”, Warszawa 2000, s. 17.

⁵ J. Kuźma, *Wiedza propedeutyczna o opiece nad sierotami i dziećmi opuszczonymi przez rodziców*, [w:] *Opieka i wychowanie dzieci sierocych w Polsce*, red. nauk. J. Kuźma, wyd. Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2007, s. 13.

- charakter opieki (instynktowna, instytucjonalna, dobrowolna, prawna itp.),
- zaspokajanie potrzeb (ilość tych potrzeb, stopień i wyniki ich zaspokajania)⁶.

Dodatkowo, co zostało już po części nadmienione, wyróżnia się też podzakresy opieki w ogólnym tego słowa znaczeniu:

- opieka ludzka, międzyludzka, której podmiotem jest jednostka lub grupa ludzi, tutaj też można wymienić opiekę człowieka nad przyrodą, kulturą,
- opieka zwierzęca, instynktowna, odnosi się do opieki nad potomstwem tylko swojego gatunku, rodzina zajmuje się tylko swoimi dziećmi,
- opieka sił wyższych, transcendentalna, wyimaginowana przez człowieka, polega na wierze np. w Boga, siły nadprzyrodzone itp.⁷

Przechodząc *ad rem*. Słownikowe, powszechne rozumienie terminu „opieka” oznacza: – jako rzeczownik (opieka): „troszczenie się, dbanie o kogoś, dogłębne, pilnowanie kogoś, strzeżenie, dozór”; – jako czasownik (opiekować się): „sprawować opiekę nad kimś, nad czymś, troszczyć się, dbać o kogoś, o coś, zajmować się kimś, czymś”; – jako przymiotnik (opiekuńczy): „wyraża dbałość, troskliwość osoby opiekuna podczas opiekowania się”⁸.

W rozumieniu prawa cywilnego oraz prawa rodzinnego opieka jest instytucją powołaną w celu ochrony osób małoletnich, niepozostających z jakichkolwiek powodów pod władzą rodziców lub przysposabiającego albo też dla ochrony osób ubezwłasnowolnionych całkowicie⁹.

Opieka, podobnie jak na przykład pomoc i wspomaganie, należy do podstawowych terminów pedagogicznych, stanowiąc również istotny zakres zjawisk, którymi zajmują się gerontologia i badania nad starzeniem się społeczeństwa.

⁶ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Biblioteka Ossolińskich, Wrocław 1991, s. 64

⁷ Tamże, s. 64.

⁸ M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1999.

⁹ A. Głowacka, *Nienależyte sprawowanie opieki. Odpowiedzialność odszkodowawcza opiekuna*, [w:] *Z badań nad prawem, administracją i myślą polityczną*, red. nauk. M. Sadowski, wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2015, s. 251.

czeństwa¹⁰. W naukach pedagogicznych próbę zdefiniowania pojęcia „opieka” podjęło wielu autorów. Przytoczmy kilka najważniejszych.

Helena Radlińska przez opiekę rozumie względnie trwałą działalność, opierającą się na diagnozie (w tym na wywiadzie opiekuńczym) i dostarczającą brakujących środków, której źródeł należy upatrywać w zjawiskach niekorzystnie wpływających na rozwój człowieka (między innymi w schorzeniach, zaburzeniach psychofizycznych, w braku sprawności i wykształcenia, w samotności, w złych nałogach)¹¹.

Z kolei Aleksander Kamiński przez opiekę rozumie czynność świadczoną w tych sytuacjach życiowych, w których ludzie dotknięci nieszczęśliwym układem wydarzeń nie umieją albo nie mają wystarczająco sił, by samodzielnie przezwyciężyć zaistniałe trudności. Zazwyczaj czynnik realizujący opiekę przejmuje odpowiedzialność za swojego podopiecznego, a sama działalność opiekuńcza odbywa się w środowisku sąsiedzkim, w środowisku pracy oraz instytucjach opieki społecznej. Autor wyróżnia dwa znaczenia pojęcia opieki, mianowicie wąskie (odnosi się do ratownictwa dotyczącego ograniczonej liczby osób, na przykład dotkniętych klęską żywiołową, chorobami, nałogami, samotnych) oraz szersze, w którym to znaczeniu opiekę utożsamia z profilaktyką, ujmując ją jako profilaktyczne zapobieganie brakom zdrowotnym, materialnym i moralnym oraz dezintegracji społecznej¹².

Mówiąc o wąskim i szerszym ujęciu, warto odwołać się do stanowiska Ewy Muszyńskiej, zdaniem której w wielu pracach wprowadzających problematykę opieki sam termin „opieka” pojmowany jest różnie i mało precyzyjnie (najczęściej rozumiany jest zbyt wąsko). Ponadto, często stosowany jest zamiennie z innymi, bliskoznacznymi terminami, takimi jak np. ochrona, pomoc socjalna, bądź też zastępowany innym terminem. Krytyczne uwagi autorki dotyczą następujących aspektów:

¹⁰ A. Chabior, *Wspomaganie procesu pomyślnego starzenia się u ludzi starych*, IMPULS, Kraków 2017, s. 33.

¹¹ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961, s. 341.

¹² A. Kamiński, *O teorii opieki nad dzieckiem*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1963, nr 9.

- mówiąc o wąskim rozumieniu terminu „opieka”, Muszyńska ma na myśli takie jego pojmowanie, przy którym opieka ujmowana jest jako działalność polegająca na zaspokajaniu potrzeb osób, które same (z różnych przyczyn) uczynić tego nie mogą. Wskazywanie na zaspokajanie (zastępcze) potrzeb jako celu działań opiekuńczych nie tylko nie pozwala, jej zdaniem, na obejmowanie tym terminem działań niewątpliwie opiekuńczych, jakim np. jest „chronienie dziecka”, ale stawia także w obliczu trudnych pytań: o zaspokojenie jakich potrzeb chodzi. Wątpliwości budzić może także ograniczanie działań opiekuńczych do działań bezinteresownych i ciągłych;
- mówiąc o zbyt wąskim ujmowaniu opieki w pedagogice, autorka ma też na uwadze odnoszenie zagadnień opieki niemal wyłącznie do działań podejmowanych wobec dzieci i młodzieży, co potwierdza przegląd treści publikacji z zakresu pedagogiki opiekuńczej, w których niemalże nieobecne są zagadnienia opieki nad osobami dorosłymi. I choć coraz częściej zauważa się (choćby z uwagi na rolę kształcenia ustawicznego) konieczność rozszerzenia obszaru badań pedagogiki także na osoby dorosłe, to stosunkowo niewiele jest prac w pedagogice, które dotyczą tej kategorii osób¹³.

Remedium na powyżej wskazane pułapki w rozumieniu terminu, swoistego pojęciowego zamieszania, jest ustalenie i przyjęcie takiego rozumienia terminu „opieka”, które nie tylko pozwoliłoby terminem tym określać działania powszechnie rozumiane jako opiekuńcze, ale przede wszystkim umożliwiłoby porozumienie i współpracę z przedstawicielami innych subdyscyplin pedagogiki i innych nauk, w tym psychologii, socjologii, prawa, politologii, a także nauk medycznych. Warunki te, w przekonaniu prof. Muszyńskiej, spełnia takie ujmowanie opieki, w którym jest ona rozumiana jako działalność (czynność lub zespół czynności) skierowana na zapewnienie osobie, która sama (z różnych przyczyn) uczynić tego nie może, warunków niezbędnych do utrzymania życia, zdrowia i rozwoju. Przyjęcie, że celem opieki jest zapewnienie warunków niezbędnych do utrzymania zdrowia, życia i do rozwoju, pozwa-

¹³ E. Muszyńska, *Miejsce opieki we współczesnej pedagogice*, „Rocznik Lubelski” 2012, tom 38, nr 2, s. 100.

la na obejmowanie pojęciem opieki zarówno tych działań, które polegają na dostarczeniu tego, co niezbędne dla utrzymania zdrowia, życia i rozwoju (a więc tego, co zaspokaja podstawowe potrzeby człowieka), jak i tych, które skierowane są na eliminowanie tego, co zagrażające zdrowiu, życiu i rozwojowi (a więc działań profilaktycznych). Takie ujęcie opieki wydaje się użyteczne, albowiem nie tylko pozwala na zachowanie całego dotychczasowego dorobku pedagogiki opiekuńczej, ale, co szczególnie istotne, pozwala rozwijać problematykę opieki we współpracy z innymi naukami. To szalenie istotne, gdyż problematyka opieki jest problematyką interdyscyplinarną; tak więc w nauce, jaką jest pedagogika, a także (a może przede wszystkim) w praktyce działania, do którego przygotowujemy na kierunku, jakim jest pedagogika, nie unikniemy odwoływania się do medycznych, socjologicznych, politycznych i prawnych aspektów opieki, a także konieczności porozumiewania się specjalistów różnych dziedzin¹⁴.

Opieka i wychowanie – wzajemne relacje

Opieka i wychowanie są określeniami powszechnie znanymi i powszechnie stosowanymi, co wynika z faktu, że jedno i drugie jest z natury wpisane w życie i funkcjonowanie człowieka.

Wychowanie i opieka są pojęciami bliskoznacznymi, które wzajemnie się przenikają i uzupełniają. Oba terminy, stanowiące kluczowe kategorie w pedagogice, są przez wielu autorów definiowane, ale niekoniecznie w sposób jednakowy. *Notabene*, wychowanie, pośród pojęć pedagogicznych, jest niewątpliwie jednym z trudniejszych do zdefiniowania, a taki stan rzeczy wynikać może z toczącego się, długotrwałego sporu naukowego, jak również z faktu, że jest to termin szalenie istotny w pedagogice¹⁵.

Zdaniem Stanisława Grygiela wychowania nie można zdefiniować, gdyż słowo to bardziej oznacza (wskazuje), aniżeliaczy¹⁶. Jak twierdzi Bogusław

¹⁴ Tamże, s. 101.

¹⁵ L. Albański, S. Gola, *Wybrane zagadnienia z pedagogiki opiekuńczej*, wyd. Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa, Jelenia Góra 2013, s. 16.

¹⁶ S. Grygiel, *Studeo humaniti, czyli „uczę się, ciebie, człowieku”*, wyd. ZNAK, Kraków 1977, s. 966.

Śliwerski, ile w humanistyce jest możliwych podejść do oglądu czy prób odczytania tego fenomenu, tyle też jest jego oznaczeń¹⁷. Nic zatem dziwnego, że do tej pory „wychowanie” nie doczekało się jednolitego zdefiniowania i nic nie wskazuje na to, by mogło to kiedykolwiek nastąpić.

„Najczęściej – jak pisze Ryszard Wroczyński – w literaturze przedmiotu wychowanie określa się jako proces, zmierzający do osiągnięcia określonych efektów lub jako efekt tych działań, zabiegów”¹⁸. Jedną z bardziej popularnych definicji powyższego terminu, autorstwa Wojciecha Pomykały, głosi, że wychowanie, w wąskim ujęciu, to „(...) świadome, celowe i specyficzne pedagogiczne działanie osób z reguły występujących w ich zbiorach (rodziny, szkolnych i innych) dokonywane głównie przez słowo (i inne postacie interakcji, zwłaszcza przez przykład osobisty) zmierzające do osiągnięcia względnie trwałych skutków (zmian) w rozwoju fizycznym, umysłowym, społecznym, kulturowym i duchowym jednostki ludzkiej”¹⁹.

W szerszym ujęciu rzeczonoego terminu autor rozumie, natomiast „oddziaływanie całokształtu specyficznych, pedagogicznych bodźców doświadczeń ogólnospołecznych, grupowych, indywidualnych, profesjonalnych i nieprofesjonalnych przynoszących względnie trwałe skutki w rozwoju jednostki ludzkiej w jej sferze fizycznej, umysłowej, społecznej, kulturowej i duchowej”²⁰.

Przegląd literatury przedmiotu z zakresu wychowania prowadzi do konstatacji, że wychowanie jest w niej ujmowane jako proces (oznacza wówczas rodzaj działalności podejmowanej przez wychowawcę, zmierzający do spowodowania określonych zmian w osobowości wychowanka), jako stan (ogół zjawisk dotyczących procesu wychowania i określających jego przebieg, cele, metody, środki i warunki) lub jako wynik – oznaczający sumę następstw procesu wychowania w postaci zmian w osobowości i przygotowaniu wychowanka do życia²¹.

¹⁷ B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie – Znaczenia – Dylematy*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, tom 1, GWP, Gdańsk 2007, s. 35.

¹⁸ R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa 1966, s. 175.

¹⁹ W. Pomykały, *Wychowanie*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*, red. nauk. W. Pomykały, wyd. Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 917.

²⁰ Tamże, s. 918.

²¹ B. Górnicka, *Metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej – wybrane zagadnienia*, wyd. Uniwersytet Opolski, Opole 2016, s. 41.

Zauważyć jeszcze należy, że choć w języku potocznym można niekiedy spotkać się z określeniem „wychowanie” w odniesieniu do wszystkich możliwych wpływów społecznych oddziałujących na rozwój jednostki, to takie określenie wychowania wydaje się jednak zbyt szerokie. Jedynie takie oddziaływanie na rozwój jednostki nazwiemy zatem wychowaniem, któremu towarzyszy świadomość możliwych skutków stosowania określonych metod wychowawczych na rozwój wychowanka²².

Jak konstatuje Piotr Kowolik, analiza pojęć „opieka” i „wychowanie” pozwala stwierdzić, że obydwie te pojęcia występują w różnych relacjach, tworząc w ten sposób rozmaite rodzaje sytuacji wychowawczych²³.

W ujęciu Janiny Maciaszkowej relacje między opieką a wychowaniem (w odniesieniu do dzieci i młodzieży), kształtują się następująco:

- opieka jest czynnością pierwotną w stosunku do działań wychowawczych, muszą bowiem zaistnieć pewne warunki, zanim zostaną podjęte czynności wychowawcze rozumiane jako stawianie zadań (sytuacje zadaniowe);
- opieka i wychowanie są ze sobą nierozzerwalnie związane, wychowanie w swym właściwym rozumieniu jest opiekuńcze;
- opieka i wychowanie występują w różnych relacjach, w zależności od tego, jakie grupy dzieci i młodzieży, względnie całe generacje, obejmują oraz w zależności od przyczyn, które składają się na normalny czy też zaburzony rozwój osobowości²⁴.

Ponadto autorka, podkreślając bliskie związki opieki i wychowania, wskazuje, że zachodzą one dzięki temu, że działania opiekuńcze nie ograniczają się wyłącznie do wypełniania oświadczeń materialno-rzeczowych, lecz obejmują także pomoc o charakterze psychiczno-emocjonalnym, jak rozumienie potrzeb drugiego człowieka, współodczuwanie z nim oraz wspieranie go w procesie samorealizacji i samowychowania. Opieka i wychowanie są więc ściśle związane, szczególnie w zakresie rozwoju społeczno-moralnego i kul-

²² P. Czarnecki, *Pedagogika społeczna. Podstawowe definicje i pojęcia*, Społeczeństwo i edukacja „Międzynarodowe Studia Humanistyczne” 2012, nr 1, s. 400.

²³ P. Kowolik, *Swoistość i specyfika pedagogiki opiekuńczej*, „Nauczyciel i Szkoła” 2003, nr 3-4 (20-21), s. 18.

²⁴ J. Maciaszkowa, *Swoistości pedagogiki opiekuńczej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1985, nr 9.

turalnego wychowanków oraz podczas pełnienia przez wychowawcę funkcji profilaktycznych, kompensacyjnych, resocjalizacyjnych i rehabilitacyjnych²⁵.

Na relacje zachodzące między wychowaniem a opieką zwraca również uwagę Zdzisław Dąbrowski. Są to następujące relacje:

- zaspokajanie fizjologicznych i psychospołecznych potrzeb podopiecznych warunkujące wychowanie,
- niezamierzone funkcje wychowawcze sprawowanej opieki,
- niezamierzone funkcje opiekuńcze wychowania,
- związek przeciwieństw w treściach oraz funkcjach opieki i wychowania,
- waloryzowanie procesu opieki wartościami wychowania,
- waloryzowanie procesu wychowania wartościami opieki – stymulacja, animacja i modyfikacja potrzeb w procesie wychowania,
- zbieżność potrzeb jednostki i wymagań społecznych,
- związek opieki z wychowaniem poprzez ich wspólny podmiot, przedmiot i spełniane dwojaki funkcje²⁶.

Powyżej cytowany autor przedstawia też interesującą charakterystykę wartości opieki w porównaniu z wartościami wychowania. Prezentuje ją poniższe przedstawienie:

Tabela 1. Wartości opieki i wychowania

Wartość opieki	Wartość wychowania
Wynikają przede wszystkim z biopsychicznej natury człowieka	Mają rodowód społeczno-kulturowy
Mają charakter allocentryczny	Są głównie natury socjocentrycznej
Zawierają się głównie w realnej osobie i egzystencji podopiecznego	Mieszczą się w postulowanym modelu wychowanka
Mają charakter pierwotny i fundamentalny (zachowanie życia, zdrowia, rozwój potencjalnych możliwości itd.)	Są ze swej jednostki skali i w stosunku do wartości opieki wtórne i relatywne

²⁵ J. Maciaszkowa, *Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej*, WSiP, Warszawa 1991, s. 23.

²⁶ Z. Dąbrowski, *Terminologia pedagogiki opiekuńczej*, [w:] *Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, red. nauk. E. Jundziłł, R. Pawłowska, wyd. Harmonia, Gdańsk 2008, s. 468.

Wartość opieki	Wartość wychowania
Wynikają bezpośrednio z wartości najwyższej i są w dużej mierze jej elementami składowymi	Wyprowadzane są z wyobrażanych lub rzeczywistych układów odniesienia do życia jednostkowego
W konsekwencji powyższej cechy realizacja I i II poziomu wartości urzeczywistnia tym samym wartość najwyższą	Antycypowane i realizowane wartości I i II poziomu służą podtrzymywaniu i rozwijaniu macierzystego układu odniesienia, co sprawia, że są one nierzadko obce wartości najwyższej
Mają wszelkie cechy konieczności i niezbywalności życiowej, dzięki czemu stają się najczęściej wartościami moralnymi	Mieszczą się w sferze pożądanego i postulowanego stanów rzeczy, bez realizacji których człowiek może jakoś żyć
Wyprowadzane z wartości najwyższej tworzą układ dwupoziomowy, o jednokierunkowej drożności „z góry w dół”, w którym realizacja I poziomu urzeczywistnia II poziom, a nie odwrotnie	Wprowadzane z układu odniesienia tworzą w porównaniu z wartościami opieki układ o zupełnie przeciwnych cechach (drożność dwukierunkowa, realizacja „z dołu do góry” itd.)
Realizacja najbardziej podstawowych wartości ma charakter cykliczny i permanentny	Proces wychowania ze swej natury doprowadza do osiągania zamierzonych celów i zakończenia
Mają najczęściej charakter trwałe, ponadczasowe, nie ulegają ideologiom, systemom społeczno-politycznym itd.	Są w dużej mierze zmienne i przemijające, kształtuje je czas, ideologia, warunki społeczno-polityczne
Są przede wszystkim przedmiotami potrzeb, składnikami „posiadania”, „żeby mieć”	Dla wychowania zaś najważniejsze są składniki bytu osobowego „żeby być”

Źródło: Z. Dąbrowski, F. Kulpiński, *Pedagogia opiekuńcza. Historia, teoria, terminologia*, wyd. UWM Olszyn 2000, s. 179.

Najczęściej jednak opieka współwystępuje z wychowaniem i podlega waloryzacji wychowawczej. Często w takim przypadku stosowane jest określenie „wychowanie przez opiekę”, przez które rozumie się formę wychowania realizującą się na gruncie opieki i poprzez opiekę, to jest poprzez odpowiednie modele, zasady i sposoby jej sprawowania, umożliwiające osiąganie założonych celów wychowania podopiecznych. Cechą specyficzną tego wychowania jest jego podłoże, czyli opieka; słowem – jest ono wpisane, wkomponowane w proces zaspokajania potrzeb podopiecznych, przez co przybiera postać bar-

dziej naturalną, w wyniku czego wzmacnia motywację do aktywności wychowawczej owocującej zwiększoną efektywnością²⁷.

Warto jeszcze wskazać różnice między opieką a wychowaniem. Różnic tych upatrywać można w tym, że:

- opieka to warunki, czyli organizacyjne ramy życia (tereny lub pola zadaniowe), instytucje i urzędnienia wspierające rozwój człowieka;
- wychowanie to głównie (nie jedynie) treści zawarte w wartościach i normach zachowań;
- opieka jest zawsze intencjonalna, wychowanie może być zamierzone i niezamierzone²⁸.

Na różnice (i zależności) między wychowaniem i opieką zwraca też uwagę Beata Górnicka, zdaniem której, jakkolwiek powszechnie dostrzegane są tendencje do utożsamiania opieki z wychowaniem, to jednak przekonanie, że opieka zawsze wiąże się z wychowaniem (stanowi z nim integralny układ), nie jest w pełni prawdziwe. Wychowanie bowiem, w opinii autorki, bywa oderwane od opieki lub jest z nią nawet w kolizji, na przykład: rodzic, który stawia dziecku surowe wymagania co do zachowania zgodnego z normami, ale nie zapewnia mu jednocześnie warunków do zaspokojenia potrzeb emocjonalnych – nie opiekuje się dzieckiem należycie. Również opieka nierzadko pozbawiona jest walorów wychowawczych, na przykład: rodzic, który zapewnia dziecku środki niezbędne do zaspokojenia potrzeb, lecz nie stymuluje stosownymi do wieku wymaganiami rozwoju dziecka – nie wychowuje dziecka prawidłowo²⁹.

Odrębny i swoisty charakter opieki i wychowania stwierdza również Mieczysław Łobocki. Jak jednak dodaje, są to dziedziny wyjątkowo tolerujące się nawzajem i nader często idące z sobą w parze. Oznacza to, że opieka i wychowanie tworzą nierzadko, zdaniem autora, zwartą całość, co stanowi niezbędny warunek ich skuteczności³⁰.

²⁷ M. Winiarski, *Opieka pedagogiczna*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. nauk. T. Pilch, wyd. Żak, Warszawa 2004, s. 856.

²⁸ P. Kowolik, *Swoistość i specyfika pedagogiki opiekuńczej*, dz. cyt., s. 18.

²⁹ B. Górnicka, *Metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej – wybrane zagadnienia*, op. cit., s. 45.

³⁰ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, IMPULS, Kraków 2007, s. 48.

Opieka to jednak coś więcej niż opieka osobista – pomoc z poruszaniem się czy podawanie leków. To również wsparcie emocjonalne, zarówno w trudnych chwilach, związanych z życiem w chorobie, ale także podczas radosnych chwil czy w czasie zwykłego codziennego życia. Opiekun jest wsparciem i towarzyszem, a między nim a podopiecznym zakłada się niekiedy silna więź. W tym miejscu warto przytoczyć definicję terminu. Najogólniej więź osobowa oznacza układ wzajemnego odniesienia (relacji) osób. Układ ten powstaje w wyniku procesu, który ma swoją dynamikę wpływającą na zróżnicowanie wzajemnego odniesienia ludzi. Zróżnicowanie to można traktować jako swoiste etapy rozwojowe tego procesu:

styczność	→ kontakt	→ wieź osobowa	→ wspólnota osób
zestknięcie się w czasie i w przestrzeni jako podstawa dalszych odniesień	dostrzeżenie się wzajemne na podstawie różnych odniesień do czynników tworzących treść kontaktu	dostrzeganie się i wzajemna akceptacja na podstawie czynników więzi	stałe obcowanie i współżycie na bazie więzi osób tworzących wspólnotę (prawo styczności) ³¹

Źródło: A. Kelm, *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, wyd. ŻAK, Warszawa 2000, s. 207.

Więź jest takim rodzajem układu, którego nie można rozerwać bez bólu. Utrata lub przerwanie więzi osobowych powoduje następstwa negatywne: cierpienie, stres, frustrację. Następstwa braku, utraty lub przerywania więzi osobowych przemawiają za tym, aby więź osobową traktować jako jedno z dóbr zaspokajających ludzkie potrzeby³². Jak twierdzi Joanna Kliszcz, potrzeba afiliacji, nawiązywania więzi z ludźmi z otoczenia, doświadczania w związku z tym poczucia bezpieczeństwa i wsparcia, poczucia, że w trudnych chwilach można liczyć na czyjąś pomoc, jest jedną z najważniejszych potrzeb psychicznych³³.

³¹ A. Kelm, *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2000, s. 207.

³² Ibidem, s. 208.

³³ J. Kliszcz, *Psychologia w zawodzie i w pracy opiekuna medycznego*, op. cit., s. 148.

Kwestii budowania więzi poprzez działania opiekuńcze wiele uwagi poświęciła Agata Chabior, która trafnie zauważa, że opieka realizowana przez opiekuna lub asystenta człowieka starszego powinna mieć, w pierwszej kolejności, charakter rodzinny, ale przy uwzględnieniu dbałości o profesjonalizm w zakresie koniecznych czynności natury rzeczowo-instrumentalnej. Chodzi o podkreślenie rodzinności i więzi, która może wytworzyć się pomiędzy człowiekiem starszym a jego opiekunem. Mocno akcentowana jest też potrzeba właściwego i profesjonalnego przygotowania do wykonywania zadań związanych z opieką. Jest to o tyle ważne, że mamy przecież do czynienia z bardzo specyficzną grupą osób, nie tylko o wysublimowanych potrzebach, swoistych problemach, ale też o szczególnych możliwościach, w jakimś sensie niedostępnych ludziom młodym, a wynikających z doświadczenia gromadzonego w ciągu życia. Jak podkreśla autorka, byłoby wielką szkodą zagubienie poczucia przywiązania i przynależności, która jest cechą znamioną w relacji opiekun – starszy człowiek, na rzecz wyłącznie formalnych relacji związanych z profesjonalizacją roli opiekuna. Ciężar właściwy spoczywa na relacji, ale do jej budowania potrzebny jest również profesjonalizm, rozumiany jako przygotowanie do tego typu pracy. Niezbędny jest, co postuluje wspomniana Agata Chabior, postęp w rozumieniu oraz znajomości specyfiki starzenia się i starości, potrzeb ludzi starych, ich problemów i możliwości³⁴.

Bibliografia:

- Albański L., Gola S., *Wybrane zagadnienia z pedagogiki opiekuńczej*, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa, Jelenia Góra 2013.
- Chabior A., *Wspomaganie procesu pomyślnego starzenia się u ludzi starych*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2017.
- Chabior A., Chrost S., *Relacja opiekun–senior. Próba operacjonalizacji*, „Colloquium” 2021, tom 13, nr 3.

³⁴ A. Chabior, *Wspomaganie procesu pomyślnego starzenia się u ludzi starych*, IMPULS, Kraków 2017, s. 163.

- Ciechanowicz W., *Podstawowe pojęcia dotyczące opieki, zdrowia i choroby*, [w:] *Opieka nad osobami przewlekle chorymi, w wieku podeszłym i niesamodzielnyimi*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2014.
- Czarnecki P., *Pedagogika społeczna. Podstawowe definicje i pojęcia*, „Społeczeństwo i Edukacja. Międzynarodowe Studia Humanistyczne” 2012, nr 1.
- Dąbrowski Z., *Terminologia pedagogiki opiekuńczej*, [w:] *Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość – terażniejszość – przyszłość*, red. E. Jundziłł, R. Pawłowska, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2008.
- Głowacka A., *Nienależyte sprawowanie opieki. Odpowiedzialność odszkodowawcza opiekuna*, [w:] *Z badań nad prawem, administracją i myślą polityczną*, red. M. Sadowski, Wydział Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2015.
- Górnicka B., *Metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej – wybrane zagadnienia*, Uniwersytet Opolski, Opole 2016.
- Janowicz A., *Opiekunowie rodzinni. Wyzwania i możliwości wsparcia*, CeDeWu, Warszawa 2019.
- Kamiński A., *O teorii opieki nad dzieckiem*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1963, nr 9.
- Kelm A., *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, Warszawa 2000.
- Kowolik P., *Swoistość i specyfika pedagogiki opiekuńczej*, „Nauczyciel i Szkoła” 2003, nr 3-4 (20-21).
- Kuźma J., *Wiedza propedeutyczna o opiece nad sierotami i dziećmi opuszczonymi przez rodziców*, [w:] *Opieka i wychowanie dzieci sierocych w Polsce*, red. J. Kuźma, Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2007.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2007.
- Maciaszkowa J., *Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej*, WSiP, Warszawa 1991.
- Muszyńska E., *Miejsce opieki we współczesnej pedagogice*, „Rocznik Lubelski” 2012, tom 38, nr 2.
- Pomykało W., *Wychowanie*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Biblioteka Ossolińskich, Wrocław 1991.
- Śliwerski B., *Wychowanie. Pojęcie – Znaczenia – Dylematy*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, tom 1, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2007.
- Winiarski M., *Opieka pedagogiczna*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004.
- Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa 1966.

Samoocena młodzieży w kontekście całościowego uczenia się

Streszczenie:

Celem artykułu jest ukazanie problematyki samooceny młodzieży w kontekście opinii dotyczących wybranych aspektów całościowego uczenia się. Badania skierowano do maturzystów 2021 r. oraz uczniów, którzy ukończyli 18 r.ż. ze szkół ponadpodstawowych: liceum i technikum. Prezentowane wyniki badań uzyskano w miesiącach kwiecień-maj 2021 r. z wykorzystaniem narzędzi informatycznych stosowanych w edukacji zdalnej w czasie ograniczonego funkcjonowania placówek oświatowych związanego z sytuacją pandemii koronawirusa COVID-19 w Polsce. W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, Skalę Samooceny SES M. Rosenberga oraz autorski kwestionariusz badania opinii młodzieży. Przedmiotem diagnozy był poziom samooceny młodzieży w kontekście postawy wobec uczenia się, opinii dotyczących umiejętności uczenia się, chęci doskonalenia umiejętności uczenia się, motywacji, poszukiwania wsparcia oraz perspektywy uczenia się przez całe życie. Poznanie opinii młodzieży na temat perspektywy całościowego uczenia się w okresie pandemii w kontekście ujawnionej w samoopisie samooceny stanowi próbę przedstawienia sytuacji edukacyjnej, w której funkcjonuje obecnie młodzież stojąca u progu wyboru dalszej drogi kształcenia.

Abstract:

The purpose of the article is to present the issue of youth self-esteem in the context of opinions on selected aspects of lifelong learning. The research was addressed to high school graduates in 2021 and students who have reached 18 from secondary schools: high school

and technical college. The presented research results were obtained in April-May 2021 with the use of IT tools applied in remote education during the limited functioning of educational institutions related to the situation of the COVID-19 coronavirus pandemic in Poland. The research was based on the method of diagnostic survey, the SES Self-Assessment Scale by M. Rosenberg and the author's questionnaire for surveying the opinions of young people. The subject of the diagnosis was the level of self-assessment of young people in the context of their attitudes towards learning, opinions on learning skills, willingness to improve learning skills, motivation, seeking support, and the perspective of lifelong learning. Becoming acquainted with the opinions of young people on the perspective of lifelong learning during the pandemic in the context of the self-assessment introduced in the self-report is an attempt to present the educational situation in which young people are at the threshold of choosing a further path of education.

Wstęp

Koncepcja całościowego uczenia się jest kluczowym zagadnieniem współczesnej edukacji. Zakłada, że uczenie powinno być aktywnością podejmowaną na przestrzeni całego życia¹. Rolą szkoły jest promowanie wartości uczenia się, wdrażanie uczniów do samodzielności w kreatywnym nabywaniu wiedzy oraz kształtowanie nawyku uczenia się przez całe życie. System edukacyjny nigdy nienadążający za ogólnym postępem zmiany musi się „otworzyć na dialog i wspieranie sił rozwojowych samej jednostki”, a celem edukacji powinno być pomaganie jednostce w dynamizowaniu zindywidualizowanego rozwoju osobowego z zachowaniem interesów społeczeństwa².

„Na gruncie pluralistycznie ukształtowanej edukacji procesy uczenia się mają charakter formalny (szkolny i pozaszkolny), pozaformalny oraz nieformalny. Obok rozwiązań instytucjonalnych, uczeniu sprzyjają nieformalne rozmowy, obserwacje, spotkania w życiu prywatnym i zawodowym. Całościowe uczenie się dotyczy więc także różnorodnych inicjatyw obywatelskich oraz

¹ K. Illeris, *O specyfice uczenia się ludzi dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2009, nr 1(45), s. 85.

² D. Jankowski, *Komplementarność procesów edukacji i autoedukacji wyzwaniem czasu ponowoczesnego*, [w:] E. Solarczyk-Ambrozik (red.), *Całościowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*, Wyd. UAM, Poznań 2013, s. 101.

realizacji indywidualnych projektów kształceniowych wynikających z zaspokajania potrzeb i realizowania transgresji rozwojowych”³.

Charakterystyczne dla procesów uczenia się jest w Polsce wyraźne ukierunkowanie na kształcenie formalne (w szkołach i uczelniach), natomiast uczenie się poza okresem studiów nie jest już tak powszechne. Zgodnie z wymogami polityki *lifelong learning* (LLL) nacisk na kształcenie praktyczne i aktywne uczenie się są jednym z głównych wyzwań do rozwoju systemu edukacji formalnej⁴. Współczesna szkoła powinna rozwijać aktywność poznawczą, generować stymulację poznawczą, pobudzać w uczących się świadomość, że uczenie dostarcza nowych pojęć i rozwija samoregulację. Krytycyzm myślenia, rozwój wiedzy społecznej na temat innych ludzi, rozwój samowiedzy, w tym samooceny i Ja idealnego, są jednym z osiągnięć rozwojowych okresu dorastania i wczesnej dorosłości⁵.

Przegląd literatury przedmiotu – wybrane aspekty

W literaturze przedmiotu termin self-esteem jest tłumaczony na język polski jako „samoocena”, „poczucie własnej wartości”, „obraz własnej osoby”, „struktura ja”, „samoakceptacja”, „samowiedza”, „autopercepcja”. Brakuje zgody w kwestii zamiennego stosowania terminów „samoocena” i „poczucie własnej wartości”. Choć tematyka samooceny jest popularna wśród teoretyków i empirystów, termin „samoocena” nie doczekał się dotychczas jednoznacznej definicji⁶.

³ J. Stochmiałek, *Trudności i bariery w procesie całościowego uczenia się*, [w:] E. Solarczyk-Ambrozik (red.), *Całościowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013, s. 123.

⁴ *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, Załącznik do uchwały Nr 160/2013 Rady Ministrów z dnia 10 września 2013 r., Warszawa 2013, s. 12, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/perspektywa-uczenia-sie-przez-cale-zycie> (dostęp 19.04.2021).

⁵ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, PWN, Warszawa 2011, s. 78–128.

⁶ M. Szpitalak, R. Polczyk, *Samoocena. Geneza, struktura, funkcje i metody pomiaru*, Wyd. UJ, Kraków 2015, s. 9, <https://ruj.uj.edu.pl/> (dostęp 10.05.2021).

W niniejszym artykule posłużono się pojęciem samooceny wg Morisa Rosenberga, które zakłada różnorodność postaw ludzi wobec różnych obiektów, w tym własnego Ja. Samoocena jest pozytywną lub negatywną postawą wobec Ja, rodzajem globalnej oceny siebie. Wysoka samoocena oznacza bycie „wystarczająco dobrym”, wartościowym, natomiast niska samoocena oznacza niezadowolenie z siebie, pewnego rodzaju odrzucenie własnego Ja. Samoocena to synonim świadomej postawy wobec Ja, emocji związanych z obiektem, jakim jest własne Ja. Samoocena jest konstruktem subiektywnym, opartym na percepcji i ocenie własnej osoby, u osób dorosłych cechuje się względnie stałym charakterem. Jest ujmowana globalnie lub specyficznie, w różnych obszarach funkcjonowania człowieka. Stanowić może przekonanie o własnej skuteczności, sąd dotyczący własnej wartości jako osoby (*self-worth*), może być jawna i ukryta, może być cechą lub stanem⁷.

Analiza zależności między samooceną a wykonawczymi aspektami Ja wskazuje, że osoby charakteryzujące się wysoką samooceną podejmują różne rodzaje aktywności i są odporne na zniechęcenie się w obliczu porażki. Cechą tych osób jest także wysokie poczucie własnej skuteczności i wewnętrzne umiejscowienie kontroli. Natomiast osoby o niskiej samoocenie mają tendencje do unikania wyzwania i wycofywania się z trudniejszych zadań⁸.

Adekwatna samoocena młodzieży jest skutecznym narzędziem przy wyborze strategii rozwiązywania problemów związanych z efektywnym uczeniem się, jest punktem odniesienia w procesie nawiązywania interakcji społecznych i budowania pozycji w grupie rówieśniczej oraz podejmowania różnych ról społecznych. Wyższa samoocena warunkuje większe poczucie kontroli zdarzeń oraz lepsze funkcjonowanie fizyczne i psychiczne. Adekwatna samoocena pomaga jednostce skutecznie realizować własne cele⁹. Osoby z wysoką samooceną stawiają sobie „wartościowe i ambitne cele”, łatwiej rozwiązują proble-

⁷ I. Dzwonkowska, K. Lachowicz-Tabaczek, M. Łaguna, *SES-Samoocena i jej pomiar. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga*, Pracowania Testów Psychologicznych, Warszawa 2008, s. 9–19.

⁸ I. Dzwonkowska, K. Lachowicz-Tabaczek, M. Łaguna, *SES...*, op. cit. s. 21.

⁹ B. Wojciszke, *Psychologia społeczna*, Scholar, Warszawa 2011, s. 198.

my, lepiej komunikują się z innymi, mają większą skłonność zarówno do społecznych, jak i aspołecznych zachowań¹⁰.

Na poziom osiągnięć edukacyjnych oddziałuje ocena własnych kompetencji do nauki. Motywacja do nauki ulega zwiększeniu w sytuacji posiadania pozytywnego obrazu siebie, co z kolei jest korzystne dla odnoszenia sukcesów edukacyjnych. Niska samoocena obniża motywację i szanse osiągnięcia powodzenia nawet w przypadku nieprawidłowej oceny własnych uzdolnień¹¹.

Uczenie się zawiera dwa odmienne lecz zintegrowane procesy: proces zewnętrzny, w którym zachodzi interakcja między osobą uczącą się a jej społecznym i materialnym otoczeniem oraz proces wewnętrzny, psychiczny polegający na przetwarzaniu i przyswajaniu wiedzy. Cechy uczenia się dorosłych to wybiórczość i samosterowność, wyrażające się tym, że dorośli uczą się tego, czego chcą się nauczyć, uznając, co jest dla nich ważne, używają znanych materiałów i narzędzi, biorą odpowiedzialność za uczenie się w takim zakresie, na ile mają ochotę, niezbyt chętnie uczą się czegoś, co ich nie interesuje. Przekonanie dorosłych do udoskonalania umiejętności w zakresie uczenia się powinno uwzględniać związek między programem edukacyjnym a potrzebami w kontekście indywidualnej perspektywy oraz odpowiedzialność za własne uczenie się¹².

Proces uczenia się łączący rozwój poznawczy i społeczno-emocjonalny stwarza warunki do lepszego zapamiętania i wykorzystania poznawanych treści oraz wzbudzania poczucia odpowiedzialności za innych. W konsekwencji podnosi poziom motywacji uczniów oraz jakość kształcenia. Holistyczna edukacja spajająca kształcenie poznawcze z rozwojem społeczno-emocjonalnym pozwala uczniom na osiąganie lepszych wyników w nauce oraz ułatwia utrzymanie pozytywnych relacji ze środowiskiem¹³.

¹⁰ N. Branden, *Sześć filarów poczucia własnej wartości*, Wyd. Ravi, Łódź 2003, s. 19–20.

¹¹ R. Vasta, M. M. Haiti, S. A. Miller, A. Matczak (red.), *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa, 2004, s. 530–531.

¹² K. Illeris, *O specyficie*, op. cit., s. 87–88.

¹³ M.J. Elias, *Proces uczenia się – aspekty poznawcze oraz społeczno-emocjonalne*, 2014, s. 138–139, <https://www.researchgate.net/publication/237111588> (dostęp 10.05.2021).

Uczenie się wg Berbauma jest procesem złożonym, wielorako uwarunkowanym, zindywidualizowanym, zachodzącym w różnych okolicznościach i mającym różne cele i rezultaty. Podstawowym źródłem uczenia się jest potrzeba samorealizacji. Warunki określające proces uczenia to: „lubić się uczyć”, „chcieć się uczyć”, „umieć się uczyć”. „Umiejętność uczenia się to zdolność do usprawniania własnego uczenia się”¹⁴. Umiejętność uczenia się jest zatem narzędziem do samodzielnego zdobywania wiedzy, łączy się z poszerzaniem wiedzy na temat uczenia się oraz postawą wyrażającą gotowość do uczenia się przez całe życie.

Metodyka przeprowadzonych badań

Cele badań

Celem głównym badań było poznanie poziomu samooceny młodzieży ze szkół ponadpodstawowych w kontekście opinii dotyczących wybranych aspektów całościowego uczenia się. Autorka artykułu sformułowała także cele teoretyczno-poznawcze: diagnozę ogólnego poziomu samooceny młodzieży oraz diagnozę poziomu samooceny młodzieży w kontekście postawy wobec uczenia się, opinii młodzieży dotyczących umiejętności uczenia się, chęci doskonalenia umiejętności uczenia się, motywacji, poszukiwania wsparcia oraz perspektywy uczenia się przez całe życie. Celem praktyczno-wdrożeniowym było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie – czy istnieje konieczność oddziaływania na poziom samooceny młodzieży w kontekście całościowego uczenia się oraz sformułowanie wskazań do działań edukacyjnych i wychowawczych w pracy z młodzieżą.

Charakterystyka grupy badawczej

Grupę badawczą stanowili uczniowie z klas maturalnych w 2021 r. oraz uczniowie liceum i technikum, którzy ukończyli 18 r.ż.; wykorzystano narzędzia internetowe, w tym media społecznościowe. W anonimowym badaniu wzięło udział 673 respondentów (100%), w tym z liceum 380 uczniów (56%), z technikum 293 uczniów (44%). W podziale na płeć badaniami objęto 510 kobiet (75%) oraz 166 mężczyzn (25%).

¹⁴ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia*, op. cit., s. 175.

Metody, techniki i narzędzia badawcze

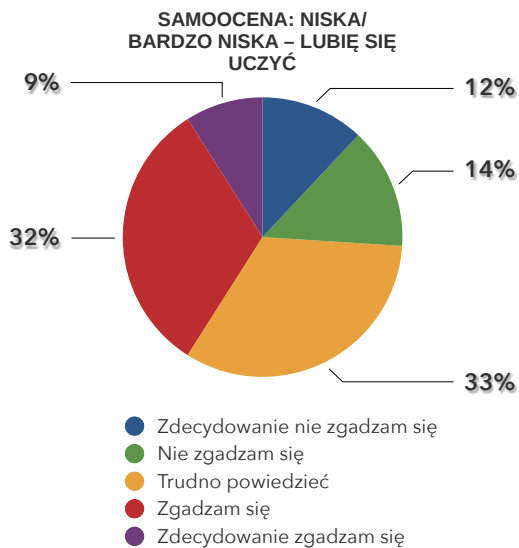
W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, autorski kwestionariusz badania opinii młodzieży oraz standaryzowane narzędzie badawcze: Skalę Samooceny SES M. Rosenberga – *The Rosenberg Self – Esteem Scale (SES)* składa się z 10 stwierdzeń, jest narzędziem krótkim, jednowymiarowym, charakteryzuje się wysoką rzetelnością i trafnością. Skala ta pozwala mierzyć ogólny poziom samooceny, tj. przekonania o własnej wartości, ujawniany w samoopisie i traktowany jako stosunkowo stała właściwość osoby¹⁵.

Analiza wyników badań

Badana młodzież uzyskała w Skali Samooceny SES ogółem następujące wyniki: 60% uczniów ujawniło w samoopisie poziom samooceny niski (27%) i bardzo niski (33%), 22% uczniów wykazało poziom samooceny przeciętny i 18% uczniów charakteryzuje poziom samooceny wysoki (13%) i bardzo wysoki (5%). W podziale na typy szkół: w liceum 65% badanych uzyskało wynik niski (29%) i bardzo niski (36%), 19% uczniów ujawniło wynik przeciętny, 17% młodzieży poziom samooceny wysoki (11%) i bardzo wysoki (5%); w technikum 53% młodzieży poziom niski samooceny (24%) i bardzo niski (29%), 26% badanych poziom samooceny przeciętny, 21% uczniów poziom samooceny wysoki (16%) i bardzo wysoki (5%). W odniesieniu do płci: kobiety uzyskały wyniki wskazujące na samoocenę niską i bardzo niską 62%, przeciętną 19%, wysoką i bardzo wysoką 19%; 53% mężczyzn ujawniło samoocenę niską i bardzo niską, wyniki wskazujące na poziom przeciętny uzyskało 30% mężczyzn, 17% badanych uzyskało wyniki wysokie i bardzo wysokie. W zakresie postawy wobec uczenia się na stwierdzenie „lubię się uczyć” – młodzież o wysokiej i bardzo wysokiej samoocenie uzyskała znacznie wyższe wartości (56%) niż młodzież o samoocenie niskiej i bardzo niskiej (41%), co ilustrują poniższe wykresy.

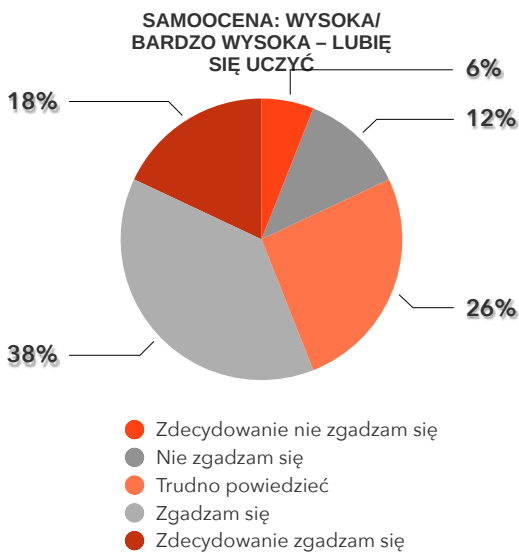
¹⁵ I. Dzwonkowska, K. Lachowicz-Tabaczek, M. Łąguna, *SES-Samoocena*, op. cit., s. 5.

Wykres 1. Samoocena niska/bardzo niska – lubię się uczyć



Źródło: Opracowanie własne.

Wykres 2. Samoocena wysoka/bardzo wysoka – lubię się uczyć



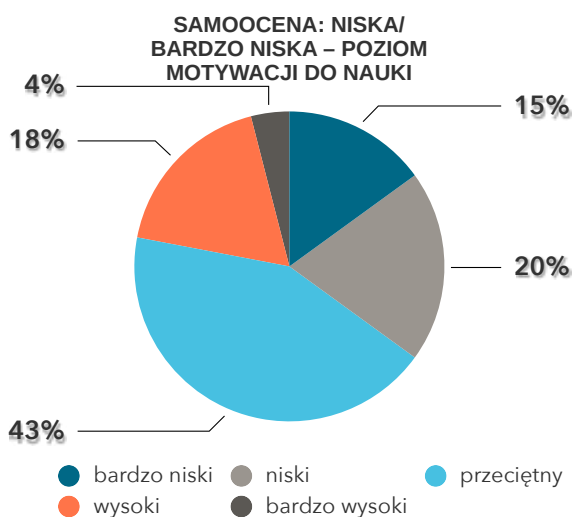
Źródło: Opracowanie własne.

Wyniki badań samoocena młodzieży w kontekście *opinii dotyczących umiejętności uczenia się* kształtują się następująco: wysoki procent (46%) młodzieży z samooceną niską i bardzo niską uważa, że nie posiada umiejętności uczenia się. Natomiast 60% młodzieży z samooceną wysoką i bardzo wysoką uważa, że posiada wysoką umiejętność uczenia się.

W odniesieniu do *chęci doskonalenia umiejętności uczenia się* młodzież szkół średnich wyraża wysokie zainteresowanie doskonaleniem umiejętności uczenia się. Pragnienie doskonalenia umiejętności uczenia się wyraża 86% młodzieży uczącej się w liceum i 74% uczniów technikum.

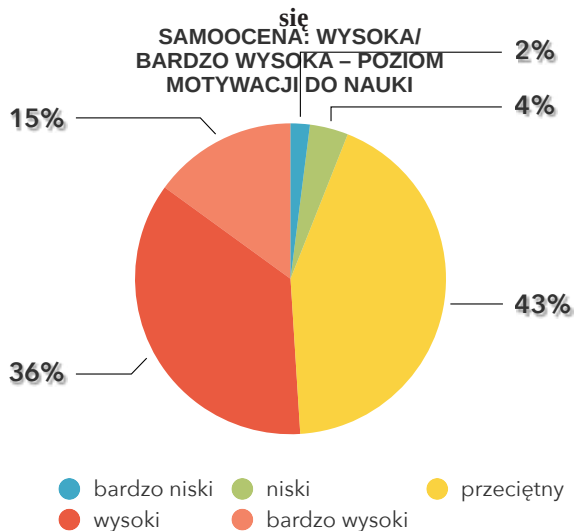
Analizując poziom samooceny a *motywację do uczenia się*, autorka artykułu stwierdziła, że niska i bardzo niska samoocena ma wyższy wskaźnik niskiej i bardzo niskiej motywacji (35%), a wysoka i bardzo wysoka samoocena ma niski wskaźnik niskiej i bardzo niskiej motywacji (6%). Zatem można wnioskować, że młodzież z wyższą samooceną ma większą motywację do nauki.

Wykres 3. Samoocena niska/bardzo niska – poziom motywacji do uczenia się



Źródło: Opracowanie własne.

Wykres 4. Samoocena wysoka/bardzo wysoka – poziom motywacji do uczenia się



Źródło: Opracowanie własne.

Analizując uzyskane dane w odniesieniu do poglądów młodzieży na temat *potrzeb w rozwijaniu umiejętności uczenia się*, stwierdzono, że 23% młodzieży zadeklarowało, że potrzebuje dostępu do informacji, 19% badanych oczekuje wsparcia nauczycieli, a 15% uczniów wsparcia rodziców, 14% określiło, że nic nie potrzebuje.

Badana młodzież zamierza kontynuować kształcenie: 54% respondentów na studiach wyższych, 31% młodzieży w różnych formach kształcenia zawodowego (kursy zawodowe, kursy kwalifikacyjne), 9% badanych przez e-learning jako samokształcenie, 6% badanych nie zamierza kształcić się dalej. Badani określili także swoje *zainteresowania naukowe*, dokonując następujących wyborów: uczniowie liceum – 55% respondentów jest zainteresowana rozwijaniem wiedzy kierunkowej związanej z dalszym kształceniem zawodowym, 25% młodzieży uważa, że interesuje się innymi dziedzinami nauki niezwiązanymi z przyszłą pracą, natomiast 20% młodzieży nie ma żadnych zainteresowań naukowych; uczniowie technikum – 45% pragnie rozwijać wiedzę kierunkową, 32% badanych w zakresie innych dziedzin nauki, 23% badanych nie ma żadnych zainteresowań naukowych.

Osoby badane zadeklarowały, że w życiu dorosłym skorzystają z różnych *form kształcania i doskonalenia zawodowego* (30%), 23% młodzieży wierzy, że dzięki swojej aktywności i zaangażowaniu osiągnie sukces, 22% młodzieży jest pewna, że kreatywne i twórcze myślenie to warunek powodzenia życiowego, 19% badanych uważa, że potrafi kształcić się samodzielnie. *Perspektywa uczenia się przez całe życie* w opinii ogółu młodzieży jest oceniana pozytywnie (64%), ale dla 36% respondentów jest postrzegana mniej korzystnie (postawa negatywna – 20%, obojętna – 10%, brak odpowiedzi – 6%). W przypadku samooceny niskiej i bardzo niskiej – 55% odpowiedzi pozytywnych, dla samooceny wysokiej i bardzo wysokiej 81% odpowiedzi pozytywnych.

Respondentów poproszono o dokończenie zdania: *Perspektywa uczenia się przez całe życie...* – uzyskano wiele pozytywnych odpowiedzi (64% badanych), spośród nich są takie, które wyrażają zrozumienie potrzeb wynikających z perspektywy uczenia się przez całe życie: „jest moim zdaniem nowym paradygmatem, w którym będzie poruszało się po rynku pracy moje pokolenie. Będziemy często zmieniać prace, często przekwalifikowywać się i bezustannie się uczyć nowych rzeczy” (ID256), „napawa mnie ekscytacją i na pewno podczas wyboru kariery zawodowej będę kierować się tym, czy będę mieć możliwość ciągłej nauki i poszerzania kompetencji” (ID67), „jest piękna, ponieważ w każdym momencie życia można nauczyć się czegoś wyjątkowego i niepowtarzalnego” (ID578). Perspektywa uczenia się przez całe życie dla części badanej młodzieży (20% odpowiedzi negatywnych) „sprawia dyskomfort i lęk” (ID154), „doprowadza do totalnego załamania psychicznego związanego z poczuciem braku wolności przez ciągłą naukę” (ID456), „przeraza mnie, bo nie umiem się uczyć” (ID75).

Dyskusja wyników

W odniesieniu do ogólnego poziomu samooceny młodzieży szkół średnich – tegorocznych maturzystów i uczniów, którzy ukończyli 18 r.ż. należy stwierdzić, że 60% młodzieży uzyskało wyniki niskie i bardzo niskie w skali Samooceny SES M. Rosenberga, 22% ujawniło w samopisie samoocenę przeciętną, natomiast poziom samooceny wysokiej i bardzo wysokiej uzyskało 18% młodzieży. Porównując wyniki powyższych badań w zakresie ogólne-

go poziomu samooceny uczniów liceum z innymi badaniami prowadzonymi przy użyciu tego samego narzędzia badawczego, należy podkreślić, że są one zbliżone w zakresie przeciętnego poziomu samooceny, natomiast różnicują się w odniesieniu do wysokiego i bardzo wysokiego poziomu samooceny oraz poziomu niskiego i bardzo niskiego młodzieży uczęszczającej do liceum¹⁶. W badaniach autorki artykułu uczniowie liceum uzyskali znacznie niższe wyniki w odniesieniu do ogólnego poziomu samooceny – 65% respondentów (samoocena niska 29% i bardzo niska 36%), przeciętna 19% badanych, samoocena wysoka (11%) i bardzo wysoka (5%), co stanowi razem 16% badanych. Ponadto zaprezentowane wyniki badań wskazują, że ogólnie poziom samooceny uczniów liceum jest nieznacznie niższy niż uczniów technikum, którzy uzyskali wyniki wskazujące na samoocenę niską i bardzo niską u 53% młodzieży, przeciętną u 26% badanych, wysoką i bardzo wysoką u 21% respondentów.

„Natomiast w przypadku wyników uzyskanych w zakresie poziomu samooceny przez licealistów można stwierdzić dość równomierny ich rozkład, gdyż wyniki niskie uzyskało 32,35% badanych licealistów (w tym 5,88% to wyniki bardzo niskie i 26,47% niskie), przeciętne 28,43%, a wysokie 39,22% (w tym 25,49% to wyniki wysokie i 13,73% bardzo wysokie). Biorąc pod uwagę wszystkich badanych, można stwierdzić, że bardzo wysoki poziom samooceny występuje głównie wśród uczniów liceum”¹⁷.

Powyższe rozbieżności w wynikach badań mogą wynikać z wielu czynników, m.in. z różnicy w czasie wykonania badań, co wiąże się z odmiennym funkcjonowaniem młodzieży w okresie pandemii oraz obecnej formy edukacji zdominowanej nauczaniem zdalnym. Obraz własnej osoby kształtuje się poprzez wchodzenie w relacje interpersonalne, wspólną aktywność młodzieży na polu nie tylko edukacyjnym, ale także w kontaktach z rówieśnikami. Można wnioskować, że brak lub zubożenie relacji społecznych zmienia postrzeganie siebie, zniekształca obraz siebie zwłaszcza u badanych w okresie dorastania i wczesnej dorosłości.

¹⁶ D. Wosik-Kawala, *Samoocena młodzieży stojącej u progu dalszego kształcenia lub tranzycji na rynek pracy – na przykładzie uczniów lubelskich szkół ponadpodstawowych*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2020, tom XXXIX, nr 2, s. 248–253, <https://journals.umcs.pl/lrp/article/view/9862/7675> (dostęp 15.05.2021).

¹⁷ *Ibidem*, s. 251.

Natomiast istnieje zgodność uzyskanych danych w zakresie wyników badań samooceny w podziale na płeć. Rozkład wyników badań poziomu samooceny badanych kobiet i mężczyzn jest podobny, jednak warto podkreślić, „iż wyniki uzyskane przez kobiety w zakresie wysokiego i bardzo wysokiego poziomu samooceny są korzystniejsze niż te uzyskane przez mężczyzn”¹⁸.

Badania poziomu samooceny w grupie warszawskich maturzystów prowadzone w 2008 r. wskazały, że „liczba osób o samoocenie wysokiej ponad 10-krotnie przewyższa liczbę osób o samoocenie niskiej. Zgodnie z oczekiwaniami, młodzież maturalna w badanej 300-osobowej grupie ocenia siebie wysoko. W grupie badanej nie stwierdza się wyraźnych różnic między poziomem samooceny dziewcząt i chłopców. [...] Dziewczęta mają minimalnie wyższą samoocenę, być może dlatego, że wcześniej dojrzewają”¹⁹. W odniesieniu do prezentowanych danych różnice w wynikach badań mogą wynikać nie tylko ze zmian związanych z indywidualnym tempem rozwoju psychofizycznego, ale także z transformacji edukacyjnych i społecznych, które zaszły w Polsce w ostatnim dziesięcioleciu. Jednocześnie należy zgodzić się ze stwierdzeniem, że tego typu badania poziomu samooceny mogą „stanowić początek obserwacji powtarzanych co kilka lat”²⁰.

W kwestii oddziaływania poziomu samooceny na sukces edukacyjny nie zauważono zgodności, gdyż dotychczasowe badania wskazują brak zależności między poziomem samooceny a osiągnięciami (przede wszystkim akademickimi), a efektywność wykonania zadań zależy głównie od statusu ekonomicznego rodziny. Nie zaobserwowano, aby zwiększanie samooceny uczniów przynosiło efekt poprawy wyników w nauce. Wyniki pracy osób dorosłych wiążą się czasami z samooceną, jednak kierunek przyczynowości nie został określony, z tym że wysoka samoocena ułatwia wytrwanie w sytuacji niepowodzenia podejmowanych zadań²¹. Natomiast niska samoocena w okresie doj-

¹⁸ Ibidem, s. 253.

¹⁹ A. Turowska, *Znaczenie samooceny w funkcjonowaniu społecznym na przykładzie młodzieży maturalnej*, „Kultura i Edukacja” 2008, nr 2, s. 151–162.

²⁰ Ibidem, s. 157.

²¹ R. F. Baumeister, J. D. Campbell, J. I. Krueger, K. D. Vohs, *Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?*, „Psychological Science in the Public Interest” 2003, nr 4(1), s. 1–44, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26151640/> (dostęp 10.05.2021).

rzewania skutkuje gorszym stanem zdrowia psychicznego i fizycznego, mniej korzystnymi perspektywami ekonomicznymi oraz wyższym poziomem zachowań przestępczych w wieku dorosłym w porównaniu z nastolatkami o wysokim poczuciu własnej wartości²².

Wyniki badań przedstawione w tym artykule były próbą znalezienia zależności między samooceną młodzieży a postawą wobec uczenia się. Młodzież o wysokiej i bardzo wysokiej samoocenie uzyskała znacznie wyższe wskaźniki (56%) pozytywnej postawy wobec uczenia się niż młodzież o samoocenie niskiej i bardzo niskiej (41%). Wysoki procent (46%) młodzieży z samooceną niską i bardzo niską uważa, że nie posiada umiejętności uczenia się. Natomiast 60% młodzieży z samooceną wysoką i bardzo wysoką uważa, że posiada wysoką umiejętność uczenia się. W odniesieniu do chęci doskonalenia umiejętności uczenia się młodzież szkół średnich wyraża wysokie zainteresowanie doskonaleniem umiejętności uczenia się. Analizując poziom samooceny a motywację do uczenia się, stwierdzono, że młodzież z wyższą samooceną ma wyższą motywację do nauki.

Prezentowane wyniki badań postawy młodzieży licealnej wobec uczenia się (liceum – 50% lubi się uczyć, nie lubi się uczyć – 21%, nie ma zdania – 28%; technikum – 38% lubi się uczyć, nie lubi się uczyć – 26%, nie ma zdania – 36%) są zbliżone z badaniami osobistego nastawienia młodzieży licealnej do uczenia się w deklaracji badanych licealistów (lubi się uczyć – 36,86%, nie lubi się uczyć – 26,85%, 29% – trudno powiedzieć)²³. W zakresie oceny umiejętności uczenia się wyniki badań opisywane w tym artykule prezentują się następująco: 39% młodzieży liceum deklaruje wysoki poziom umiejętności uczenia się, młodzież technikum – 29%, w zakresie chęci doskonalenia umiejętności uczenia się: młodzież liceum – 86%, młodzież technikum 74%, co w zestawieniu z innymi badaniami: poziom umiejętności uczenia

²² K. H. Trzesniewski i inni, *Low-Esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood*, "Development Psychology" 2006, Vol. 42, No. 2, s. 381–390, <https://www.researchgate.net/> (dostęp 5.04.2021).

²³ D. Szumna, *Młodzież licealna o swoich umiejętnościach uczenia się (na przykładzie badań w szkołach rzeszowskich)*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2018, nr 1/23, s. 340, <https://repozytorium.ur.edu.pl/> (dostęp 5.05.2021).

się u uczniów liceum w samoocisie: wysoki i bardzo wysoki ogółem 46,25%, a deklaracja gotowości doskonalenia umiejętności uczenia się wśród uczniów liceum 80,57% młodzieży²⁴. Zatem mniej niż połowa młodzieży liceum uważa, że posiada umiejętność uczenia się, a ponad 80% młodzieży uczęszczającej do liceum pragnie doskonalić umiejętność uczenia się.

Podsumowanie

Analiza problematyki przedmiotu wskazuje, że istnieją zależności między poziomem samooceny a efektywnością uczenia się traktowaną w kategoriach sukcesu edukacyjnego. Zauważono, że poziom samooceny warunkuje osiągnięcia szkolne ucznia, a „uczniowie, którzy mają wysoką samoocenę i pozytywną percepcję siebie, bardziej przykładają się do nauki. Są wytrwalsi w działaniu i nie poddają się w obliczu trudnych zadań. Natomiast osoby z niską samooceną i negatywną percepcją siebie odczuwają swoją bezwartościowość, co sprawia, że nie są skuteczni w działaniu, ani też nie wkładają w naukę dużego wysiłku, poddając się wtedy, gdy zadanie jest trudne”²⁵.

Podsumowując wyniki badań, należy stwierdzić, że obecnie młodzi ludzie w okresie dorastania i wczesnej dorosłości budują swoją samoocenę w trudnym czasie przemian edukacyjno-społecznych. Edukacja zdalna uniemożliwia nawiązywanie i podtrzymywanie bliskich, pozytywnych relacji z rówieśnikami, co skutkuje nie tylko „zmęczeniem, wahaniem nastroju, wyczerpaniem psychicznym”, „pogorszeniem relacji z rówieśnikami”²⁶, ale także może warunkować obniżenie poziomu samooceny. Młodzi ludzie „mają też mniejszą motywację do nauki oraz dłużej i trudniej jest im wykonywać różne zadania.

²⁴ Ibidem, s. 342.

²⁵ P. Gindrich, *Samoocena gimnazjalistów a ich poczucie kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu – znaczenie płci, trudności w uczeniu się oraz zaburzeń towarzyszących*, [w:] M. Humeniuk, I. Paszenda, W. Żłobicki (red.) *Sukces jako zjawisko edukacyjne*, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017, s. 176.

²⁶ P. Długosz, *Raport z II etapu badań studentów UP. Opinia na temat zdalnego nauczania i samopoczucia psychicznego*, Kraków 2020 r., s. 42, <https://rep.up.krakow.pl/> (dostęp 10.05.2021).

Warto podkreślić fakt, że dla 50% stresujące jest pokazywanie przez kamerę siebie i swojego otoczenia. U respondentów widać też mniejsze zaangażowanie w studiowanie. Ponad jedna trzecia uważa, że jest mniej kreatywna, ma mniej cierpliwości i częściej daje upust swoim negatywnym emocjom²⁷. Kondycja psychofizyczna młodzieży oddziałuje na postawę wobec uczenia się, modyfikuje motywację do uczenia się oraz perspektywę całonocnego uczenia się.

Uczenie się ciągle jest stałą integralną częścią życia, nie tylko dobrowolną aktywnością podejmowaną przez nielicznych w celu zaspokojenia własnych ambicji, zainteresowań i potrzeb, lecz koniecznością niezbędną do właściwego funkcjonowania w świecie²⁸.

Niskie przekonanie o własnych umiejętnościach uczenia się oraz potrzebie samokształcenia w odniesieniu do ogólnego niskiego poziomu samooceny młodzieży winno stanowić punkt wyjścia przy projektowaniu działań edukacyjno-wychowawczych w szkole z uwzględnieniem uczenia młodzieży technik uczenia się. Perspektywa uczenia się przez całe życie, jak zauważył jeden z respondentów „wydaje się być rozwiązaniem na nadchodzące zmiany i problemy” (ID385). W praktyce edukacyjnej konieczna jest również personalizacja działań wychowawczych, podwyższanie samooceny młodzieży poprzez stwarzanie warunków do osiągnięć edukacyjnych oraz angażowanie w pozytywną aktywność rozwijającą empatię i poczucie sprawstwa.

Bibliografia:

- Branden N., *Sześć filarów poczucia własnej wartości*, Wyd. Ravi, Łódź 2003.
- Dzwonkowska I., Lachowicz-Tabaczek K., Łaguna M., *SES-Samoocena i jej pomiar. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2008.
- Elias M. J., *Proces uczenia się – aspekty poznawcze oraz społeczno-emocjonalne*, 2014, <https://www.researchgate.net/publication/237111588> (dostęp 10.05.2021).

²⁷ Ibidem, s. 42.

²⁸ G. Maniak, *Kształcenie przez całe życie i idea i realizacja Polska na tle Unii Europejskiej*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach” 2015, nr 214, s. 129.

- Gindrich P., *Samoocena gimnazjalistów a ich poczucie kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu – znaczenie płci, trudności w uczeniu się oraz zaburzeń towarzyszących*, [w:] M. Humeniuk, I. Paszenda, W. Żłobicki (red.), *Sukces jako zjawisko edukacyjne*, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017.
- Illeris K., *O specyfice uczenia się ludzi dorosłych*, „*Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*” 2009, nr 1(45).
- Jankowski D., *Komplementarność procesów edukacji i autoedukacji wyzwaniem czasu ponowoczesnego*, [w:] E. Solarczyk-Ambrozik (red.), *Całościowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*, Wyd. UAM, Poznań 2013.
- Ledzińska M., Czerniawska E., *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, PWN, Warszawa 2011.
- Maniak M., *Kształcenie przez całe życie i idea i realizacja Polska na tle Unii Europejskiej*, „*Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*” 2015, nr 214.
- Perspektywa uczenia się przez całe życie*, Załącznik do uchwały Nr 160/2013 Rady Ministrów z dnia 10 września 2013 r., Warszawa 2013, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/perspektywa-uczenia-sie-przez-cale-zycie> (dostęp 19.04.2021).
- Robins R. W., Trzesniewski K. H., *Self-esteem development across the lifespan*, „*Current Directions in Psychological Science*” 2005, Vol. 14, No. 3.
- Stochmiątek J., *Trudności i bariery w procesie całościowego uczenia się*, [w:] E. Solarczyk-Ambrozik (red.), *Całościowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*, Wyd. UAM, Poznań 2013.
- Szpitalak M., R. Polczyk R., *Samoocena Geneza, struktura, funkcje i metody pomiaru*, Wyd. UJ, Kraków 2015, <https://ruj.uj.edu.pl/> (dostęp 10.05.2021).
- Szumna D., *Młodzież licealna o swoich umiejętnościach uczenia się (na przykładzie badań w szkołach rzeszowskich)*, „*Edukacja – Technika – Informatyka*” 2018, nr 1/23, s. 340, <https://repozytorium.ur.edu.pl/> (dostęp 5.05.2021).
- Turowska A., *Znaczenie samooceny w funkcjonowaniu społecznym na przykładzie młodzieży maturalnej*, „*Kultura i Edukacja*” 2008, nr 2, 151–162.
- Wojciszke B., *Psychologia społeczna*, Wyd. Scholar, Warszawa 2011.
- Wosik-Kawala D., *Samoocena młodzieży stojącej u progu dalszego kształcenia lub tranżycji na rynek pracy – na przykładzie uczniów lubelskich szkół ponadpodstawowych*, „*Lubelski Rocznik Pedagogiczny*” 2020, T. XXXIX, z. 2, <https://journals.umcs.pl/lrp/article/view/9862/7675> (dostęp 15.05.2021).
- Vasta R., Haiti M. M., Miller S. A., Matczak A. (red.), *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 2004.

Katarzyna Potaczała-Perz

Mediacja jako droga dojścia do porozumienia w relacjach rodzicielskich w aspekcie konfliktów separacyjnych i rozwodowych

*Wasze dzieci nie są waszymi dziećmi,
Są synami i córkami Życia, które pragnie istnieć.
Rodzą się dzięki wam, lecz nie z was,
I chociaż z wami przebywają, nie należą do was.*

*Możecie obdarzyć je waszą miłością, lecz nie waszymi myślami.
Albowiem mają swoje własne myśli.
Możecie dać schronienie ciałom ich, ale nie duszom.
Albowiem ich dusze zamieszkują dom jutra,
do którego nie możecie wstąpić nawet w snach.
Możecie usiłować upodobnić się do nich, lecz nie starajcie się,
aby one stały się do was podobne.*

Albowiem miłość nie cofa się wstecz ani nie ociągga się, by pozostać w dniu wczorajszym.

Khalil Gibran

Streszczenie:

Postępowanie mediacyjne może stanowić pewnego rodzaju alternatywę w odniesieniu do drogi sądowej w aspekcie konfliktów rodzicielskich pojawiających się w trudnych i emocjonalnych sytuacjach podczas separacji czy rozwodu. Istotą działań mediacyjnych jest przede wszystkim poprawa sytuacji psychologicznej dziecka znajdującego się niejednokrotnie w wyniku rozpadu rodziny w bardzo trudnym położeniu. Dzięki mediacji zwykle też poprawiają się relacje między rodzicami, co stabilizuje poczucie bezpieczeństwa dziecka i ułatwia mu odnalezienie się w nowej i trudnej sytuacji życiowej. Mediacja rodzinna wspiera proces nawiązywania dialogu między stronami pozostającymi w konflikcie, aby pomóc im w osiągnięciu trwałego porozumienia, które satysfakcjonowałoby obie strony. Mediacja nastawiona jest na przyszłość, a jej zasadniczym celem jest poszukiwanie rozwiązań, które ułatwią funkcjonowanie w przyszłości rozwodzącym się rodzicom, a przede wszystkim ich dzieciom.

Abstract:

Mediation proceedings can be a kind of alternative to the court in the aspect of parental conflicts arising in difficult and emotional situations during separation or divorce. The essence of mediation is primarily to improve the psychological situation of a child who is often in a very difficult situation as a result of a family break-up. Thanks to mediation, the relationship between parents usually improves, which stabilizes the child's sense of security and makes it easier for him to find himself in a new and difficult life situation. Family mediation supports the process of establishing dialogue between conflicting parties to help them reach a lasting agreement that would satisfy both parties. Mediation is future-oriented, and its main goal is to search for solutions that will facilitate the future functioning of both divorcing parents and, above all, their children

Mediacja jako efektywna metoda rozwiązywania konfliktów i dochodzenia do porozumienia

Współczesne rodziny podlegają wielu przemianom w aspekcie dominującego dotychczas modelu rodziny, pełnionych ról rodzicielskich czy pozycji dziecka, jego praw i obowiązków. Uwidacznia się zwiększona świadomość rodziców w procesie wychowania młodego pokolenia, ale także dostrzega się znamiona kryzysu przeżywanego przez niektóre rodziny. Zmiana wzorców rodzinnych niejako determinuje konieczność powstawania instytucji lub instrumentów wspierających rodzinę w realizowaniu jej podstawowych funkcji i niosących pomoc w momentach kryzysowych.

W Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego wieku coraz większą popularność w sprawach rodzinnych, przede wszystkim rozwodowych, zaczęła zyskiwać mediacja. Argumentowano, iż w zestawieniu z wymiarem sprawiedliwości mediacja stanowi alternatywę oddającą odpowiedzialność za spór samym zainteresowanym, mniej sformalizowaną, oferującą oszczędność czasu oraz kosztów ekonomicznych.

Zgodnie z definicją mediacja rodzinna jest procedurą rozwiązywania konfliktu, w której bezstronny i neutralny mediator towarzyszy członkom rodziny w procesie uzgodnień za ich dobrowolną zgodą oraz przy zachowaniu poufności. Mediator pomaga stronom w zdefiniowaniu kwestii spornych, określeniu potrzeb i interesów stron oraz, o ile taka jest ich wola, wypracowaniu wzajemnie satysfakcjonującego oraz świadomego porozumienia¹.

W życiu każdego człowieka zdarzają się momenty trudne, krytyczne, wypełnione negatywnymi emocjami. W szczególnie trudnej sytuacji znajduje się dziecko, którego rodzice pozostają w konflikcie dotyczącym opieki nad nim.

Dziecko nie jest bezpośrednią stroną takiego sporu, lecz staje się mimowolnym jego uczestnikiem. Rodzice mający na uwadze dobro swoich dzieci starają się aby pozostało ono poza linią frontu w wojnie prowadzonej przez dorosłych. Niestety często bywa, iż potrzeby dzieci w mniejszym lub większym stopniu wręcz toną w ferworze walki pomiędzy rodzicami. Najczęściej strony konfliktu zapominają o tym, że odgrywają rolę rodziców, a koncentrują się na funkcji partnerów. Co więcej, w sytuacjach konfliktowych niejednokrotnie rodzice nie rozumieją potrzeb swoich dzieci. Im bardziej koncentrują się na własnych sprawach, tym większą mają tendencję do postrzegania potrzeb dziecka poprzez pryzmat własnych życzeń, potrzeb czy interesów.

Rodzice mogą przypisywać swojemu dziecku różne role w danej sytuacji konfliktowej. Niektórzy wykorzystują je jako źródło wsparcia, jako osobę zapewniającą opiekę. Inni narzucają dziecku rolę pośrednika. Zdarza się też tak, że oboje rodzice starają się uczynić dziecko swoim partnerem. Skutkiem tego u młodego człowieka może się rozwinąć syndrom wrogości wobec rodzica

¹ A. Gójska, *Mediacja w sprawach rodzinnych*, wyd. Ministerstwo Sprawiedliwości, Warszawa 2011, s. 3.

charakteryzujący się odczuwaniem wobec matki lub ojca zaszczepionej świadomości bądź nieświadomości przez drugiego rodzica wrogości².

To prowadzi do nawarstwiania się konfliktu i jego eskalacji oraz rozprzestrzeniania się na kolejne płaszczyzny funkcjonowania.

W jaki sposób należy oddziaływać, aby efektywnie rozwiązywać sytuacje konfliktowe, minimalizować straty i dochodzić do porozumienia w niezmiernie delikatnej materii, jaką stanowią relacje rodzinne zarówno między samymi rodzicami – partnerami, jak i między rodzicami a dziećmi?

Aby rozwiązać konflikt i nie dopuścić do jego eskalacji niosącej znamiona destrukcji, wysoce wskazane wydaje się podjęcie trudów postępowania mediacyjnego, które umożliwia rozwiązanie sporu w sposób satysfakcjonujący dla wszystkich stron wraz z zaspokojeniem potrzeb właściwych każdemu człowiekowi.

Ranga mediacji odzwierciedlona została również w wytycznych europejskich. W dniu 21 stycznia 1998 r. na posiedzeniu Komitetu Ministrów Rady Europy przyjęta została Rekomendacja nr R(98)1, zalecająca państwom członkowskim wprowadzanie oraz promowanie mediacji rodzinnych. W dokumencie tym podkreślano takie korzyści z mediacji, jak poprawa porozumiewania się członków rodziny, ograniczenie konfliktów, doprowadzenie do polubownych rozwiązań, pomoc w utrzymaniu ciągłości osobistych kontaktów pomiędzy rodzicami i dziećmi, obniżenie społecznych i ekonomicznych kosztów separacji i rozwodu – zarówno ponoszonych przez same strony, jak i przez państwa – oraz skrócenie czasu potrzebnego do rozstrzygnięcia sporu. W Rekomendacji zwraca się także uwagę – co zaczynamy dostrzegać również i w Polsce – na skomplikowanie sporów rodzinnych z uwagi na umiędzynarodowienie relacji rodzinnych (spory transgraniczne) i wskazuje, iż to właśnie mediacja powinna być uznawana za właściwą procedurę umożliwiającą rodzicom organizowanie oraz reorganizowanie opieki i kontaktów lub rozstrzyganie sporów powstających w następstwie decyzji podejmowanych w tych sprawach³.

² G. Nordhelle, *Mediacja. Sztuka rozwiązywania konfliktów*, Fundacja Inicjatyw Społecznie Odpowiedzialnych, Gdańsk 2010, s. 260.

³ A. Gójska, *Mediacja...*, op. cit., s. 3–4.

Konflikty rodzinne związane z separacją czy okołorozwodowe są sporym wyzwaniem dla sędziów kierujących sprawę do mediacji i mediatorów prowadzących cały proces. Konflikt rodzinny charakteryzuje się przede wszystkim wielowątkowością oraz długim okresem narastania, a przy tym dotyka bliskiej relacji o fundamentalnym znaczeniu psychologicznym i społecznym.

Złożone i niejednoznaczne kwestie praktyczne, konkretne i wymierne współwystępują z symbolicznymi, emocjonalnymi i psychologicznymi potrzebami oraz istotnymi wartościami. Pojawiające się w efekcie silne emocje utrudniają racjonalną analizę i skupienie się na planowaniu przyszłości. Strony ponadto zwykle mają ograniczoną wiedzę na temat dostępnych procedur formalnych, możliwości rozwiązań i ich praktycznych długofalowych konsekwencji, a ograniczone często zasoby ekonomiczne powodują, iż w niewystarczającym stopniu korzystają z poradnictwa fachowego (np. prawnego). W przypadku rozwodzących się małżeństw z małoletnimi dziećmi nierozzerwalność relacji rodzicielskiej i konieczność jej kontynuowania pomimo rozpadu więzi partnerskiej rodzi frustrację, złość lub przypomina o poniesionej stracie. Pomoc rodzinie w tak złożonej sytuacji wymaga wrażliwości i zrozumienia, a przy tym fachowego wsparcia w kompleksowej i racjonalnej analizie dostępnych opcji, tonowania napięcia oraz stymulowania dialogu. Wymaga także czasu – znacznie więcej niż rodzina może otrzymać w ramach postępowania sądowego. Mediacja rodzinna jest wobec takich czynników obiecującym instrumentem rozwiązywania konfliktu⁴.

Rozpoczęcie mediacji może nastąpić w dwojaki sposób. Sądy mają możliwość na mocy ustawy z dnia 28 lipca 2005 r. o zmianie ustawy – Kodeks postępowania cywilnego i niektórych innych ustaw (Dz.U. Nr 172, poz. 1438), która weszła w życie dnia 10 grudnia 2005 r. kierowania do postępowania mediacyjnego wszystkich spraw, w których dopuszczalne jest zawarcie ugody. Jeżeli mediacja zakończy się ugodą, wówczas ma ona moc prawną ugody sądowej, po zatwierdzeniu jej przez sąd. Postępowanie mediacyjne może być więc prowadzone na podstawie postanowienia sądu, lub też może być umową stron, czyli tzw. mediacją umowną, w której skonfliktowane strony określają przedmiot,

⁴ Ibidem, s. 4–5.

którego mediacja będzie dotyczyć, osobę mediatora albo sposób jego wyboru, jednocześnie deklarując wyrażenie zgody na udział w procesie mediacyjnym.

Czy mediacje rodzinne mogą być powszechnie stosowane? – zalety procesu i przeciwwskazania

J. D. Rosenberg wskazuje zalety systemu rodzinnych mediacji obligatoryjnych, powołując się na wyniki badań:

- rodzice uczestniczący w mediacjach byli dwukrotnie bardziej zadowoleni z wyników zawartego przez siebie porozumienia w porównaniu z rodzicami nieuczestniczącymi w mediacjach,
- porozumienia mediacyjne były bardziej przestrzegane niż zalecenia zawarte w postanowieniach sądu,
- rodzice uczestniczący w procesie mediacji twierdzili, że mediacje pomogły im lepiej skoncentrować się na potrzebach dzieci,
- mediacje w porównaniu z dochodzeniem do rozstrzygnięć na drodze sądowej częściej pomagały polepszyć kontakty pomiędzy rodzicami,
- mediacje pomagały stronom zaoszczędzić pieniądze na kosztach trwania procesu sądowego (w porównaniu z wydatkami ponoszonymi przez rodziców tradycyjnie walczących o dziecko w sądzie), jednocześnie pozwalając stronom poświęcić więcej czasu na rozważenie swoich problemów⁵.

W wielu sytuacjach udział w postępowaniu mediacyjnym jest zdecydowanie korzystniejszy niż tradycyjny proces sądowy zarówno dla samych rodziców, jak i dzieci uczestniczących w sporze w sposób bezpośredni lub pośredni. Do niewątpliwie ważnych korzyści, jakie może odnieść dziecko z faktu uczestniczenia rodziców w procesie mediacji, należy wzrost poczucia stabilizacji, bezpieczeństwa i nadziei na dobre relacje z każdym z rodziców. Mediator stara się zwracać szczególną uwagę na potrzeby dziecka, dzięki czemu rodzicom łatwiej o uświadomienie ich sobie. Jest to istotne, gdyż sytuacja separacji i rozwodu sprzyja koncentracji rodziców na so-

⁵ Za: H. Przybyła-Basista, *Mediacje rodzinne – wybrane zagadnienia*, www.mediacje-rodzina.pl.

bie, swoich emocjach i prowadzonej walce. Doświadczanie silnych emocji, w szczególności złości bądź smutku, stanowi dla wielu rodziców poważny kłopot w wypełnianiu ról rodzicielskich.

W trakcie procesu mediacji rodzice mogą liczyć na wsparcie ze strony mediatora w uświadamianiu im zadań, które mogłyby ułatwić dzieciom zrozumienie sytuacji rozvodu i pogodzenie się z nią. Mediator pomaga w wypracowaniu zasad współpracy pomiędzy rodzicami. Pomaga też w refleksji, „co powiedzieć dzieciom” o separacji, rozwodzie i ogólnie o sytuacji, w jakiej znajduje się rodzina. Ułatwia to z reguły uświadomienie sobie przez rodziców problemów, przed którymi stoją dzieci, i wyraźne oddzielenie tego, co dziś dzieje się w ich życiu małżeńskim, od tego, co dzieci myślą o tym, co może je spotkać⁶.

Mediacje rodzinne, choć niewątpliwie w znacznie wyższym stopniu stwarzające możliwość konstruktywnego rozwiązania konfliktu między bliskimi sobie osobami, nie zawsze i nie w każdej sytuacji mogą być prowadzone.

Ustawodawca, wprowadzając instytucję mediacji do postępowania cywilnego w sprawach rodzinnych, wyłączył z mediacji jedynie sprawy, co do których nie jest możliwe zawarcie przez strony ugody. Tymczasem w pewnych sytuacjach mediacja nie powinna być prowadzona, bowiem będzie nie tylko nieskuteczna, lecz również może stwarzać niebezpieczeństwo, a nawet zagrożenie dla jednej ze stron, najczęściej tej, która czuje się słabsza. Do przeciwwskazań można zatem zaliczyć sprawy, w których: jedna lub obie strony są uzależnione od alkoholu lub środków psychoaktywnych, jedna lub obie strony cierpią na chorobę psychiczną lub silne zaburzenia emocjonalne, występuje znacząca nierównowaga siły między stronami, która w praktyce uniemożliwia negocjowanie z równej pozycji, w rodzinie ma lub miała miejsce przemoc.

Powyższy katalog spraw łączy ograniczenie racjonalności, trudność lub brak możliwości przyjmowania odpowiedzialności za swoje czyny i upośledzenie równoprawnego podejmowania decyzji. Mediacja może być również niewskazana, kiedy silne emocje jednej lub obu stron albo niedawne traumatyczne przeżycia utrudniają świadomy, racjonalny osąd i skupienie się na przyszłości. Taki stan rzeczy może mieć miejsce na przykład w pierwszym etapie

⁶ Ibidem.

emocjonalnego rozstania. Kierowane wówczas do mediacji strony mogą czasowo nie być w stanie uczestniczyć w niej i odnieść korzyści z próby polubownego rozwiązania sporu. Jednakowoż w późniejszym okresie, po dojściu do równowagi i emocjonalnej stabilizacji, mogą być w pełni gotowe i predysponowane do udziału w mediacji⁷.

Komunikacja jako istota działań mediacyjnych – rola i znaczenie osoby mediatora

Strony decydujące się na udział w postępowaniu mediacyjnym niejako dopuszczają do sedna swoich problemów osobę trzecią, jaką jest mediator. Mówi się, że mediacja jest tak dobra, jak dobry jest mediator, bowiem to od niego zależy, czy cele mediacji zostaną zrealizowane, a strony będą zadowolone z decyzji o wzięciu w niej udziału.

Przez mediację najczęściej rozumie się pośredniczenie w sporze mające na celu pomoc (dwóm lub więcej) stronom w osiągnięciu wspólnego porozumienia. Bardziej precyzyjna, zawierająca więcej szczegółów, jest definicja podana przez Christophera W. Moore'a. Autor ten stwierdza, że mediacja jest interwencją w toczące się negocjacje lub konflikt, podjętą przez akceptowaną trzecią stronę, która nie ma autorytatywnej władzy pozwalającej na podjęcie decyzji rozstrzygającej spór, lecz pomaga stronom w dobrowolnym osiągnięciu przez nie wzajemnie akceptowanego porozumienia w kwestiach spornych⁸.

W świetle tej definicji jasno określona jest rola mediatora jako osoby nieangażowanej bezpośrednio w spór, bezstronnej, biegłej w warsztacie kierowania konfliktem, lecz nieingerującej w sam przedmiot umów. To strony mają podjąć wzajemne zobowiązania i być odpowiedzialne za ich dotrzymanie. Do zadań mediatora należy natomiast: ułatwianie komunikacji, pomoc w uświadamianiu praw każdej ze stron konfliktu, dostarczanie technik pomocnych podczas rozwiązywania sporu, formalne przewodniczenie sesjom, edukacja, eksplo-

⁷ A. Gójska, *Mediacja...*, op. cit., s. 8.

⁸ Ch. W. Moore, *The mediation process. Practical strategies for resolving conflict*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1996, s. 15.

racja problemu, sprawdzanie realności propozycji, poszerzanie źródeł informacji poprzez kontakt z ekspertami, inicjowanie i kierowanie negocjacjami⁹.

Nadrzędną rolą mediatora jest pomoc stronom konfliktu we wzajemnej komunikacji i określaniu kwestii do dyskusji. Brak komunikacji, niedopowiedzenia czy też błędne interpretowanie wypowiedzi drugiej strony są często źródłem nieporozumień. Strony konfliktu mają tendencję do wypowiedzania się w sposób wrogi, lakoniczny, emocjonalny, niejednokrotnie błędnie interpretują to, co zostało powiedziane przez drugą stronę. Dlatego właśnie mediator poprzez techniki aktywnego słuchania, takie jak: zadawanie odpowiednich pytań, podsumowywanie czy też parafrazowanie, pomaga stronom w zrozumieniu się nawzajem i szerszym spojrzeniu na konflikt. Mediator występuje więc często w roli „posłańca”, który przekształca wrogię i negatywne wypowiedzi stron w wypowiedzi neutralne i niewzbudzające napięcie między nimi.

Uznając specyfikę spraw rodzinnych i szczególnie wyzwania, jakie ten typ spraw stawia przed mediatorom, wskazano, że stały mediator powinien posiadać wiedzę teoretyczną oraz praktyczne umiejętności w zakresie prowadzenia mediacji. Zalecenia dotyczące przygotowania mediatorów wynikają z przytoczonej Rekomendacji Rady Europy nr R(98) w sprawie mediacji rodzinnej, w której mówi się, iż niezależnie od organizacji usług mediacyjnych powinny istnieć mechanizmy gwarantujące właściwą procedurę selekcji, treningu i weryfikowania kwalifikacji oraz dbałości o standardy prowadzenia mediacji. Aby standardy takie były przestrzegane, wprowadzono kodeks etyki mediatora wskazujący m.in. zasady, jakimi powinien kierować się mediator prowadzący postępowanie mediacyjne.

Pierwszą fundamentalną zasadą jest zasada dobrowolności stron w uczestniczeniu w procesie mediacji.

Istotną rolę co do gwarantowania faktycznej dobrowolności udziału w mediacji w przypadku, kiedy kieruje do niej sąd, odgrywa przekazanie przez sędziego wyczerpujących wyjaśnień na temat tej procedury. Im lepiej poinformowane są strony o zasadach, celach i konkretnych regułach mediacji, tym bardziej świadomą decyzję mogą podjąć o uczestnictwie bądź rezygnacji

⁹ H. Przybyła-Basista, *Mediacje rodzinne- wybrane zagadnienia*, www.mediacje-rodzina.pl.

z udziału w niej. Początkowy sceptycyzm i wątpliwości wobec udziału w mediacji są naturalne i dość powszechne, jednak – w szczególności w przypadku organu procesowego kierującego do mediacji, winny zostać odróżnione i odmiennie potraktowane od wprost wyrażonej odmowy.

Jednocześnie w przypadku spraw o rozwód i separację należy właściwie odróżnić motywację dotyczącą mediacji od motywacji związanych z przeszłością związku małżeńskiego. Należy pamiętać, że celem mediacji może być zarówno rozmowa o warunkach pojednania, jak i zaplanowanie przyszłości po rozwodzie. Przedmiot mediacji i cel, do którego dążą strony, powinien być ich wspólną decyzją, mediator – z racji swojej roli – nie będzie wywierał presji ani w jednym, ani w drugim kierunku. Strona właściwie poinformowana będzie mogła sama zważyć możliwe korzyści z udziału w mediacji, ocenić swoją gotowość do poświęcenia czasu na rozmowę o ewentualnym pojednaniu – jeśli nawet wnioskuje o rozwód, lub też o warunkach rozstania – jeśli nawet na obecnym etapie jest rozstaniu przeciwna. Mediacja nie powinna zatem być prezentowana stronom jednostronnie jako procedura prowadząca wyłącznie do pojednania. W rzeczywistości bowiem, jeżeli jedna ze stron zdecydowana jest na rozstanie, rzadko kiedy w mediacji zmienia zdanie, decydując się na pozostanie w związku. Z drugiej strony mediacja nie musi służyć wyłącznie wypracowaniu warunków rozwodu. Małżeństwom, które się wahają, mają wątpliwości, mediacja pomoże określić i uporządkować wzajemne oczekiwania, nazwać potrzeby wobec związku. Jednak, jako że zazwyczaj trudności, które skutkują decyzją o rozstaniu, mają głębsze podłoże, warto, by rezultaty osiągnięte w mediacji zostały ugruntowane w terapii małżeńskiej lub rodzinnej. Zgodnie z zasadą dobrowolności odmowa udziału w mediacji lub wycofanie się z niej nie powodują negatywnych skutków procesowych¹⁰.

Kolejną istotną zasadą jest zasada niejawności postępowania mediacyjnego, w której mediator jest zobowiązany zatrzymać w tajemnicy informacje, które uzyskał w związku z prowadzeniem mediacji, chyba że strony zwolnią go z tego obowiązku.

Zarówno zasada poufności, jak i dobrowolności pozwalają stronom swobodnie analizować dostępne rozwiązania i rozważyć rozmaite warianty po-

¹⁰ A. Gójska, *Mediacja...*, op. cit., s. 10.

rozumienia, bez przymusu jego podpisania, o ile uznają, że nie jest dla nich satysfakcjonujące.

Mediator powinien zachować bezstronność przy prowadzeniu mediacji. Standardy prowadzenia mediacji określone w uchwale Społecznej Rady do spraw Alternatywnych Metod Rozwiązywania Konfliktów i Sporów przy Ministrze Sprawiedliwości Stowarzyszenia Mediatorów Rodzinnych precyzują tę zasadę, wprowadzając również dodatkowo jako kluczową zasadę neutralności, która w odniesieniu do mediacji w kodeksie nie występuje. Neutralny mediator nie narzuca stronom swoich rozwiązań. Nie czerpie również korzyści z tego, co jest przedmiotem mediacji, ani też z faktu zawarcia ugody. Bezstronność mediatora oznacza, iż nie przychyła się on do racji żadnej ze stron. Powinien również prowadzić mediację w taki sposób, aby ewentualna nierównowaga między stronami nie wpływała na przebieg mediacji oraz ostateczny rezultat. Ten ostatni punkt w praktyce oznacza również, że mediator winien rozważyć zasadność prowadzenia mediacji w przypadku, gdy uzna, że mimo fachowego prowadzenia mediacji nierównowaga między stronami może doprowadzić do porozumienia krzywdzącego, dyskryminującego lub nadużywającego jedną ze stron (tak jak to może mieć miejsce w przypadku przemocy w rodzinie). Mediator powinien również ujawnić stronom wszelkie fakty świadczące o istniejącym lub potencjalnym konflikcie interesów i, w takim przypadku, wycofać się z postępowania mediacyjnego, chyba że strony świadomie zdecydują się dalej korzystać z jego pomocy. Standardy branżowe idą zatem dalej niż regulacje kodeksu, w którym nie ma żadnych ograniczeń co do wyboru mediatora z uwagi na przykład na pokrewieństwo z jedną ze stron, ani też nie przewiduje się instytucji wyłączenia mediatora¹¹.

Przestrzeganie powyższych standardów stanowi jedno z priorytetowych zadań mediatora, którego celem jest udzielenie wsparcia i pomocy zwaśnionym. Im bardziej kompetentny mediator, tym bardziej rosną szanse na zwiększenie efektywności podejmowanych działań.

¹¹ Ibidem, s. 11.

Konkluzja

Mediacje pomiędzy rodzicami znajdującymi się w konflikcie mają na celu przede wszystkim pomóc dziecku. Dają możliwość wypowiedzenia się, wysłuchania się nawzajem, przedstawienia swoich oczekiwań, ale także spojżenia na problem z perspektywy dziecka. Pomaga to w poszukiwaniu takich rozwiązań, które faktycznie mają na celu realizację potrzeb dziecka, respektowania jego praw: do kontaktu z obojgiem rodziców, do poczucia bezpieczeństwa, do poszanowania jego godności. Mediacja zwykle służy poprawie relacji między rodzicami, co zawsze poprawia sytuację psychologiczną dziecka, a w efekcie wpływa korzystnie na jego funkcjonowanie.

Wydaje się, że mediacja rodzinna ma wszelkie zadatki, aby stać się realnym i powszechnym wyborem dla zwaśnionych członków rodzin oraz instrumentem, z którego korzystać będą sędziowie orzekający w sprawach rodzinnych. Doświadczenie polskich mediatorów pokazuje konsekwentne zwiększanie liczby spraw trafiających do mediacji umownej, co odzwierciedla wzrost społecznej świadomości mediacji. Zwiększa się również efektywność mediacji prowadzonej na skutek skierowania sądu. Wzrasta zaufanie do mediacji, dzięki czemu możliwa stanie się zmiana kultury rozwiązywania sporów, przede wszystkim w sytuacjach rozwodu i separacji. By zmiany te podążyły w słusznym kierunku, istotne jest pogłębianie współpracy pomiędzy Ministerstwem Sprawiedliwości, środowiskiem sędziów i mediatorów. Dzięki temu możliwe będzie wypracowanie mechanizmów prawnych umożliwiających zagwarantowanie najwyższego standardu praktyki mediatorów, z drugiej zaś – zostanie zapewniona powszechna dostępność mediacji¹².

Mediacje w sprawach separacyjnych i rozwodowych kończące się niejednokrotnie zawarciem ugody oszczędzają obu stronom wielu kosztów zarówno emocjonalnych, finansowych, ale też czasowych. Niewątpliwie można pokusić się o stwierdzenie, iż wielce prawdopodobne staje się uzyskanie długofalowych, pozytywnych skutków mediacji zarówno dla dziecka, jak i jego rodziców, którzy być może w przyszłości będą lepiej współpracować na płasz-

¹² Ibidem, s. 15.

czynnie rodzicielskiej, a w przypadku ewentualnego konfliktu skorzystają z pomocy mediatora, bez angażowania sądu w sprawy rodziny.

Bibliografia:

- Gmurzyńska E., Morek R. (red.), *Mediacje. Teoria i praktyka*, Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa 2009.
- Gójska A., *Mediacje rodzinne*, Wyd. UW, Warszawa 2014.
- Gójska A., *Mediacja w sprawach rodzinnych*, Ministerstwo Sprawiedliwości, Warszawa 2011.
- Gójska A., Huryń V., *Mediacja w rozwiązywaniu konfliktów rodzinnych*, Wyd. C. H. Beck, Warszawa 2007.
- Grudziwska E., Lewicka- Zelent A., *Kompetencje mediacyjne w profesji pracownika socjalnego*, Wyd. Difin, Warszawa 2015.
- Kaźmierczak M., Kaźmierczak J., *Mediacja rodzinna. Praktyczny poradnik*, Wyd. Difin, Warszawa 2015.
- Lewicka A., *Uwarunkowania gotowości nieletnich do zadośćuczynienia w paradygmacie sprawiedliwości naprawczej*, Wyd. UMCS, Lublin 2013.
- Morek R., *Mediacja i arbitraż*, Wyd. C. H. Beck, Warszawa 2006.
- Moore Ch. W., *The mediation process. Practical strategies for resolving conflict*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1996.
- Nordhelle G., *Mediacja. Sztuka rozwiązywania konfliktów*, wyd. Fundacja Inicjatyw Społecznie Odpowiedzialnych, Gdańsk 2010.
- Przybyła-Basista H., *Proces mediacji rodzinnych – od teorii do praktyki*, *Mediator nr 21*, Polskie Centrum Mediacji, Warszawa 2002.
- Przybyła-Basista H., *Rozwiązywanie konfliktów przez pary małżeńskie w sytuacji rozwodowej*, [w:] K. Popiołek (red.), *Kryzysy, katastrofy, kataklizmy*, tom II, *Zjawiska współczesnej cywilizacji*, Wyd. Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań 2004.
- Przybyła-Basista H., *Mediacje rodzinne w konflikcie rozwodowym. Gotowość i opór małżonków a efektywność procesu mediacji*, Wyd. UŚ, Katowice 2006.
- Rosenberg J. D., *In defense of mediation*, „Family and Conciliation Courts Review” 1992, tom 30.

Agata Jopkiewicz
Roberto Vardisio
Patricia Chiappini

Montessori 2.0: learning environments, gamification and serious games

Abstract:

Therefore, a selection of a pedagogical perspective would not be indifferent in this case since it mirrors the intentions of game authors and determines the architecture of the games. However, the connection between pedagogical perspectives and serious games is weak. Game developers are more concerned with the practical aspects of their games and neglect their theoretical foundations. Based on what is published in the literature, practicality seems to be emphasized in game development more than theoretical foundations. Thus, a research question arises: When creating games for education, what pedagogical strategies did the developers use?

Therefore, finding the right references in the field of gamification and the construction of Serious Games to Maria Montessori's working method is an important contribution both theoretically and practically in relation to technology, educational practice and the assumptions of games used in it. Because theories create an obvious ground for practice.

Streszczenie:

Wybór perspektywy pedagogicznej nie był w tym przypadku obojętny, gdyż odzwierciedla intencje twórców gier i determinuje architekturę gier. Jednak związek między perspektywami pedagogicznymi a poważnymi grami jest słaby. Twórcy gier są bardziej zainteresowani praktycznymi aspektami swoich gier i zaniedbują ich teoretyczne podstawy. W oparciu o to, co jest publikowane w literaturze, praktyczność wydaje się bardziej

ceniona w tworzeniu gier niż podstawy teoretyczne. Powstaje zatem pytanie badawcze: Jakie strategie pedagogiczne zastosowali twórcy gier przy tworzeniu gier edukacyjnych?

Dlatego znalezienie właściwych odniesień w dziedzinie rywalizacji i konstrukcji Serious Games do metody pracy Marii Montessori jest ważnym wkładem zarówno teoretycznym, jak i praktycznym w odniesieniu do technologii, praktyki edukacyjnej i założeń gier w niej wykorzystywanych. Ponieważ teorie tworzą oczywistą podstawę dla praktyki.

Introduction

Maria Montessori¹ is famous for her outstanding didactic intuitions that changed the way we conceive young children's education. Many people are aware that there is an interesting 'biographical' link between the illustrious Italian teacher and the digital world, or rather that prominent figures of the IT economy attended schools based on her method. We are referring to people of the likes of Jeff Bezos (Amazon), Page and Brin (Google) and Jimmy Wales². Nevertheless, Montessori³ study methods are rarely linked to the innovative educational models that have sprung up in response to the digital revolution. Can educational principles that were developed at the beginning of the twentieth century be compared to what we currently call "Technology Enhanced Learning"? What connection is there between the Montessori⁴ method and innovative didactic methodologies such as Serious Games (SGs)⁵? Broadly speaking, the first important point they have in common is the link between thought, seen as the faculty on which learning is based, and experience. Of course this correlation does not sound particularly new to us, but in the days of Maria Montessori, the idea that children should be free to act in a specific environment according to their own curiosity and desire to experiment, was quite revolutionary. Nowadays education is naturally more flexible because of laboratories, experimental activities and so on. Even if, to be

¹ M. Montessori, *La mente del bambino. Mente assorbente*, Garzanti, Milano 1952; M. Montessori, *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milano 1970.

² Wikipedia (access 17.10.2021).

³ M. Montessori, *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milano 1970.

⁴ M. Montessori, *La mente del bambino, Mente assorbente*, Garzanti, Milano 1952.

⁵ Abt, C. Clark, *Serious Games*, Viking, New York 1970.

honest, the idea that you settle at a desk in a primary school and get up from it when you have finished university, still exists to some extent...

Serious Games and gamification in the light of psychological and pedagogical theory

Before the relationship between Maria Montessori's pedagogy and the current trend in education, i.e. the use of gamification and Serious Games, is presented, the theoretical basis justifying their place in the process of educating children and adolescents should be indicated.

Gamification and Serious Games should be viewed and analysed broadly, taking into account psychological aspects, technological aspects, as well as aspects related to the games themselves and their design. According to Zichermann, gamification is 25% technology and 75% psychology^{6,7}, so its successful application requires an understanding of these aspects. Psychological theories and models that form the backbone of gamification effectiveness are primarily Fogg's behavioural model, Maslow's hierarchy of needs or Skinner's theory of behaviour modification.

One of the goals of gamification and Serious Games is to influence human behaviour, which is a basic assumption of behaviourism. In contrast, both internal and external motivation are factors that influence human behaviour. Internal motivation is when a person takes action for the sheer pleasure of it, without expecting any gratification. External motivation, on the other hand, is primarily oriented towards gaining benefits⁸. This means that we perform an activity because we are hoping for a reward. It is worth mentioning that if we act with internal motivation, we can reach a state of flow, also called flow-

⁶ D. F. Carr, *Gamification: 75% psychology, 25% technology*, „InformationWeek” 2011, June 10, <http://bit.ly/36vkXMr>.

⁷ G. Zichermann, Ch. Cunningham, *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*, O'Reilly Media 2011.

⁸ R. Ryan, E. Deci, *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*, „Contemporary Educational Psychology” 2000, vol. 25, no. 1, pp. 54–67, <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.

state, when performing a given activity. It is a state between satisfaction and euphoria, caused by complete and joyful devotion to an activity⁹. This is often accompanied by a loss of the sense of time while performing the activity. In the case of computer games, there is also talk of the so-called blissful productivity - Jane McGonigal¹⁰. It is a kind of feeling of satisfaction and motivation to achieve subsequent goals, and it is internal motivation that is dominant among players. That is why they often make many attempts to complete a task, level up or complete a mission. They are not discouraged by failures and the need to increase their efforts, because they believe in the possibility of victory. They try different solutions, which lead to the achievement of the desired goal. By using gamification in education, similar effects can be achieved, i.e. learning, which usually requires concentration and is often a monotonous and difficult process, can be transformed into an engaging and interesting activity that evokes positive emotions and even a state of flow.

The issue of intrinsic motivation was raised by Pink¹¹. According to him, a motivation system based solely on the principle of reward and punishment (motivation 2.0) must be reinforced with intrinsic motivation (motivation 3.0). It is internal motivation that pushes people to undertake often very difficult tasks. In his proposed theory of motivation, Pink (2011) uses Maslow's classical hierarchy of needs. At the top of the pyramid, the need for self-actualisation stems from internal motivation. According to Pink, there are three main triggers for intrinsic motivation: autonomy, mastery and a sense of purpose. Autonomy is the feeling that a person decides for him/herself what tasks and activities to do and how to do them. It is the result that is most important, not the path to get there. Mastery is the ability to perform a task using the person's competences, skills and interests. At the same time the task should not be too easy, preferably only slightly beyond the person's current abilities. In contrast, the goal must be specific, important, useful and concrete. Pink's re-

⁹ M. Csikszentmihalyi, *Finding flow. The psychology of engagement with everyday life*, Basic Books 1997.

¹⁰ J. McGonigal, *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*, Penguin Press 2011.

¹¹ D. H. Pink, *Drive. Kompletnie nowe spojrzenie na motywację*, Studio Emka 2011, p. 78.

search shows that external motivators do not work in situations that require intensive thinking. In creative tasks, performance decreases significantly if material goods are the motivator. At the same time, other rewards, such as an increase in social status, can be highly motivating¹².

According to Fogg¹³, who developed the so-called behavioural model, human behaviour is influenced by motivation, skill and a trigger. Motivation is the desire to do something in order to achieve a result, skill is the ability to perform a task, and a trigger is something that reminds a person to take action. Fogg stated that for an action to happen, all three factors must occur simultaneously. When designing activities based on gamification, one should take into account not only motivating factors, but also skills and competences, as well as the goal. Rewards, both tangible and intangible or virtual, are important in gamification.

To better understand how to design a system of punishments and rewards, it is useful to refer to Skinner's reinforcement theory. According to this researcher, human behaviour can be influenced by means of appropriate reinforcements. Man willingly repeats actions that have positive consequences and avoids those that bring unpleasant results¹⁴. The results and conclusions of Skinner's research are nowadays used, among others, by designers of games and gamification systems to create effective reward systems. At the same time, mainly positive reinforcement is used. As can be seen, psychological theories not only explain the reasons why gamification can effectively influence human motivation and actions, but also provide guidance on the creation of the various elements that make up game mechanics. Moreover behaviourism and cognitivism are the predominant pedagogical strategies among game developers. Games are used as complementary devices for classes.

The educational effect of games may be explained from different pedagogical perspectives: behaviourist, cognitive, humanist, and constructivist.

¹² Ibidem, p. 79.

¹³ B. J. Fogg, *Tiny habits. The small changes that change everything. Founder of Stanford's Behaviour Design Lab*, Stanford 2021, p. 78.

¹⁴ B. F. Skinner, *The experimental analysis of behavior*, „American Scientist” 1957, vol. 45, no. 4, pp. 343–371.

According to behaviourists, learning occurs through operant conditioning; behaviourism prioritizes knowledge transmission. According to cognitivism, learners not only absorb information; instead, they are information processors, and their minds are ‘black boxes’ that need to be understood. Humanism proposes a person-centred learning based on values and intentions and advocates experiential learning. Finally, constructivism highlights knowledge construction through problem-solving and interaction in the social world¹⁵.

Organised play

But let’s return to our comparison that begins to become much more interesting when we consider the characteristics of the environment in which learning has to take place. The Montessori¹⁶ method involves what is known as the ‘Prepared Environment’, by which we mean an environment suitable for children, created to be explored and give appropriate feedback. Although it is an environment designed to stimulate curiosity, play and the ability to act freely, it is not a place where you do whatever you like. Instead, it is a setting where potential experiences are ‘piloted’ by a series of choices made by the teacher. In other words, the person who planned the environment had a clear idea of the type of activities that could take place there and the type of *feedback* that such activities provide in relation to specific learning objectives.

It is no surprise that particular attention and specific research studies have focused over the years on the materials found inside the Prepared Environment. In Montessori terms, these materials are known as *self-correcting materials*. Ceramic plates are a classic example because they break if they are not handled correctly, thereby providing an unequivocal *feedback*.

Now, people who use Serious Games are well acquainted with these indications, including their scientific definition that describes them as “*a virtual interactive experience designed to reach pre-established learning goals by*

¹⁵ W. Wu, H. Hsiao, P. Wu et al., *Investigating the learning-theory foundations of game-based learning: a meta-analysis*, „J Comput Assist Learn” 2012, vol. 28, no. 3, pp. 265–279.

¹⁶ M. Montessori, *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milano 1970.

playing games". It is clear, therefore, that in both instances, learning comes about through discovery and thanks to a process of interaction and construction based on the objects found in that environment which is physical in one case and digital in the other.

The feedback provided by a SG¹⁷ is carefully planned because, as occurs in the Montessori approach, it must serve specific learning objectives, namely the development of particular skills and competences¹⁸. Feedback can be divided into two major types: *explicit and implicit*. The former is given in an explicative way (usually at the end of the game) by means of comments and/or graphics expressing an assessment of how the experience was carried out. The latter, on the contrary, is inserted into the game and stems from interactions with the objects and characters in the story. This type of feedback is exactly like the self-correcting materials used in the Montessori method. If the interaction with the object is correct, the game will have a positive outcome; vice versa, negative feedback will enable the player to reflect on the mistake that was made.

Building one's own personality

Another characteristic shared by both of these *educational scenarios* and worth pointing out, is the idea of 'limitation', that is, the level of freedom in the two environments. Both allow ample room for experimentation and movement, but completely unstructured spontaneity does not pay. Like the Prepared Environment, SGs are planned to promote a certain type of experience that the player can gradually discover and construct. We could therefore say that both approaches believe in what could be called *organised play*, the element that characterises the learning environment¹⁹.

¹⁷ D. R. Michael, S. Chen, *Serious games: games that educate, train and inform*, Course Technology PTR 2008.

¹⁸ B. Bergeron, *Appendix A: glossary. In: Developing serious games*, Charles River Media, Hingham 2006, p. 398.

¹⁹ R. Vardisio, *E-learning e sviluppo delle competenze personali: il progetto S.IN. AP.S.I*, Atti del VII Convegno Annuale dell'Associazione Italiana di Scienze Cognitive, Trento 2-3 Dicembre 2012.

Another similarity that deserves our attention is the relationship between educational activity and the development of personality. Maria Montessori's concept of education went far beyond simple schooling. Her son, Mario, who later became one of her close collaborators, expressed this breadth of vision very well when he said that, "*education is conceived ... not only as the "transmission of culture", but rather as a support for life in all of its aspects...*"

The Montessori²⁰ educational method is in fact designed to develop the potential of an individual, perceived in a holistic and systemic way: holistic, because all the person's components, ranging from the biological to the spiritual, must be taken into consideration; systemic, because besides being an individual, the person is also part of a world in which he must find his place by trying to find a balance between his own aptitudes and aspirations and the responsibilities he has towards others.

Games have a fundamental role to play in the gradual development of personality, especially symbolic games like "Let's pretend that I'm...", a concept that will also be central for the research of Jean Piaget²¹. In symbolic games, the imagination is free to create worlds, envisage scenarios and future challenges, or invent bizarre stories faraway in time and space. By acting inside these, by 'living' the very worlds he has created, a child experiments different roles, develops ways of expressing himself, enriches and expands his personality²².

Here too we can see a clear link with the world of SGs. The scenarios the game designer creates are quite simply 'opportunity gymnasiums', places where it is possible to experiment with different identities and enrich one's range of behavioural strategies in a safe environment. Although there are differences between children and adults, a number of studies have shown that experiences gained through an avatar can influence the 'real' perception and attitudes of an adult. More than 10 years ago, studies such as the one conducted by Yee

²⁰ M. Montessori, *La mente del bambino. Mente assorbente*, Garzanti, Milano 1952; M. Montessori, *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milano 1970.

²¹ J. Piaget, *Cognitive Development in Children: Piaget, Development and Learning. Part 1*, „Journal of Research in Science Teaching” 1964, vol. 2, pp. 176–186.

²² W. Bedwell, D. Pavlas, K. Heyne et al., *Toward a taxonomy linking game attributes to learning: an empirical study*, „Simul Gaming” 2012, vol. 43, no. 6, pp. 729–760.

and Bailenson²³ mentioned the so-called ‘Proteus effect’, named after the famous mythological deity who was able to change shape, and from whom we get the adjective ‘proteiform’.

All in all, the Montessori method and SGs share a principle that we could call ‘*authorship*’, meaning the ability a person acquires when he learns to be the ‘author’ and ‘builder’ of his own selfhood and personality.

Educational customer experience

Lastly, there is a third aspect that these educational environments have in common, that is the importance given to the aesthetic aspect of learning. If we return to the characteristics of the Prepared Environment, Maria Montessori stresses that it must be (i) *beautiful* in the sense of pleasant, orderly and welcoming so as to stimulate the desire to explore it, get to know it, and in some way belong to it and look after it; (ii) *stimulating* in the sense of able to arouse interest and be rich in sensorial perceptions, in other words capable of awakening curiosity, arousing positive emotions and attracting attention.

Maria Montessori’s indications are a demonstration of her sheer genius and innovative way of thinking that had already grasped the importance of what today is known as *Customer Experience*²⁴. This concept, which is the foundation of current marketing, gives importance to aesthetic factors and the pleasure of experience rather than to opinions based purely on rational analyses. In other words, emotions and sensations exert a decisive influence on the way people choose and form their opinions, as the studies on decision-making mechanisms carried out by Daniel Kahneman²⁵, the 2002 Nobel Prize Winner, have clearly shown.

²³ N. Yee, J. Bailenson, *The Proteus effect: The effect of transformed self-representation on behavior*, “Human Communication Research” 2007, vol. 33, no. 3, pp. 271–290.

²⁴ J. Goodman, S. Newman, *Understand Customer Behavior and Complaints*, „Quality Progress” January 2003.

²⁵ D. Kahneman, A. Tversky (eds.), *Choices, values and frames*, Cambridge University Press and the Russell Sage Foundation, New York 2000.

When designing an effective SG, considerable attention is given not only to the content, but also to the graphics and to the fact that the adventure should be meaningful and stimulating. The ability to involve the player aesthetically is not a secondary aim but an essential element for achieving engagement and ensuring that the participant has a gratifying experience. Recent neuroscience studies have confirmed that focusing on these factors leads to an objective cerebral feedback, since the latter stimulate the release of substances linked to pleasure and motivation such as dopamine and serotonin²⁶.

At times, there is the idea that education based on digital technology is solely technical, emotionless and distant, and we must admit that examples do exist of the incorrect use of technological devices that make us doubt their ability to take typically human needs into consideration. However, the comparison we have made of the two worlds does not highlight a purely methodological convergence. Instead, what emerges is an affinity between basic educational principles, formative values and a very similar idea of the ‘person in the process of learning’; that is to say, two worlds that are distant in time but close to each other from a conceptual and anthropological point of view. Our comparison therefore seems to suggest that digital technology is not intrinsically indifferent to people’s needs and emotions, but can, on the contrary, provide new methods and new languages for developing them²⁷.

References:

- Abt C. C., *Serious Games*, Viking, New York 1970.
- Bedwell W., Pavlas D., Heyne K. et al., *Toward a taxonomy linking game attributes to learning: an empirical study*, „Simul. Gaming” 2012, vol. 43, no. 6, pp. 729–760.
- Bergeron B., *Appendix A: glossary*, In *Developing serious games*, Charles River Media, Hingham 2006.
- Carr D. E., *Gamification: 75% psychology, 25% technology*, „InformationWeek” 2011, June 10, <http://bit.ly/36vkXMr>.

²⁶ R. Franco, I. Reyes-Resina, G. Navarro, *Dopamine in health and disease: much more than a neurotransmitter*, „Biomedicines” 2021, vol. 9, no. 2, p. 109.

²⁷ S. De Freitas, M. Oliver, *How can exploratory learning with games and simulations within the curriculum be most effectively evaluated?*, “Computers & Education” 2006.

- Csikszentmihalyi M., *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*, Basic Books 1997.
- De Freitas S., Oliver M., *How can exploratory learning with games and simulations within the curriculum be most effectively evaluated?*, „Computers & Education” 2006.
- Fogg B. J., *Tiny habits. The small changes that change everything. Founder of Stanford’s Behaviour Design Lab*, Stanford 2021, p. 78.
- Franco R., Reyes-Resina I., Navarro G., *Dopamine in health and disease: much more than a neurotransmitter*, „Biomedicines” 2021, vol. 9, no. 2, p. 109.
- Goodman J., Newman S., *Understand Customer Behavior and Complaints*, „Quality Progress” January 2003.
- Kahneman D., Tversky A. (eds.), *Choices, values and frames*, Cambridge University Press and the Russell Sage Foundation, New York 2000.
- McGonigal J., *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*, Penguin Press 2011.
- Michael D. R., Chen S., *Serious games: games that educate, train and inform*, Course Technology PTR 2008.
- Montessori M., *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milano 1970.
- Montessori M., *La mente del bambino. Mente assorbente*, Garzanti, Milano 1952.
- N. Yee, Bailenson J., *The Proteus effect: The effect of transformed self-representation on behavior*, „Human Communication Research” 2007, vol. 33, no. 3, pp. 271–290.
- Piaget J., *Cognitive Development in Children: Piaget, Development and Learning. Part 1*, „Journal of Research in Science Teaching” 1964, vol. 2, pp. 176–186.
- Pink D. H., *Drive. Kompletnie nowe spojrzenie na motywację*, Studio Emka 2011.
- Ryan R., Deci E., *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*, „Contemporary Educational Psychology” 2000, vol. 25, no. 1, pp. 54–67, <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.
- Skinner B. F., *The experimental analysis of behavior*, „American Scientist” 1957, vol. 45, no. 4, pp. 343–371.
- Vardisio R., *E-learning e sviluppo delle competenze personali: il progetto S.IN.AP.S.I.* Atti del VII Convegno Annuale dell’Associazione Italiana di Scienze Cognitive, Trento 2-3 Dicembre 2012.
- Wikipedia (access 17.10.2021).
- Wu W., Hsiao H., Wu P. et al., *Investigating the learning-theory foundations of game-based learning: a meta-analysis*, „J Comput Assist Learn” 2012, vol. 28, no. 3, pp. 265–279.
- Yee N., Bailenson J., *The Proteus effect: The effect of transformed self-representation on behavior*, „Human Communication Research” 2007, vol. 33, no. 3, pp. 271–290.
- Zichermann G., Cunningham Ch., *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*, O’Reilly Media 2011.

ROZDZIAŁ 2

EDUKACJA SZKOLNA W XXI WIEKU – PROBLEMY I PROPOZYCJE ROZWIĄZAŃ

Ways to improve the efficiency of teaching a foreign language in the framework of a professionally oriented paradigm of education

Abstract:

The article is devoted to the issues of creating an integrated system of teaching a professionally oriented foreign language for students of non-linguistic specialties. In this context, the main goal of the first stage of higher education is the formation of future specialists' foreign language communicative competence sufficient for the solution of social and communicative tasks in their everyday, cultural, scientific and professional activities.

For optimal achievement of aforementioned goal, the educational process in a non-linguistic university should be organized in such a way that it is as effective as possible. Therefore, the main attention is paid to considering the pedagogical conditions for organizing the educational process in foreign language classes, contributing to the formation of the communicative competence of students of non-linguistic specialties, as well as determining the features of an integrated approach to foreign language professionally oriented education. Moreover, it is noted that the formation of foreign language communicative competence is more effective with the active inclusion of interactive technologies in the educational process, its enrichment with practice-oriented forms and methods of teaching, the implementation of pedagogical support for the professional development of students using the potential of the discipline being studied.

On the example of work with students of non-linguistic faculties of Brest State A.S. Pushkin University, the forms and methods of the optimal organization of the educational process are shown; the content of the academic discipline is revealed; the main parameters of the selection of educational material and its structuring are specified; the

methods and technologies used both in the classroom and in the course of organizing various forms of extracurricular work in a foreign language are given.

Streszczenie:

Artykuł poświęcony jest zagadnieniom tworzenia zintegrowanego systemu profesjonalnie zorientowanego nauczania języka obcego dla studentów specjalności pozajęzykowych. W tym kontekście głównym celem pierwszego etapu studiów wyższych jest ukształtowanie kompetencji komunikacyjnej przyszłych specjalistów w zakresie języków obcych, wystarczającej do rozwiązywania problemów społecznych i zadań komunikacyjnych w codziennej, kulturalnej, naukowej i zawodowej działalności. Aby osiągnąć powyższy cel, proces kształcenia na uczelni niejęzykowej powinien być tak zorganizowany, aby był jak najbardziej efektywny. Zauważa się, że kształtowanie kompetencji komunikacyjnych w zakresie języka obcego jest bardziej efektywne przy aktywnym włączaniu technologii interaktywnych w proces edukacyjny, wzbogacaniu ich o formy i metody zorientowane na praktykę nauczania, oraz realizacja wsparcia rozwoju zawodowego studentów wykorzystujących potencjał badanej dyscypliny.

Today, in the era of globalization and economic integration as well as the growth of the level of competition in the labor market, high requirements are imposed on a specialist, a graduate of a university, both in terms of professional training in the specialty and in terms of proficiency in a foreign language.

Currently, at the universities of the Republic of Belarus, the process of foreign languages teaching at the first stage of higher education pursues the goal of forming students' communicative competence sufficient for solving social and communicative tasks in everyday life, cultural and scientific spheres, as well as in professional activities, including its further improvement in the system of continuing education. The communicative competence of students of non-linguistic universities includes the following components: linguistic, thematic, communicative, socio-cultural, cognitive, informational, cultural and discursive, which are manifested in the student's readiness for foreign language communication¹. This goal is realized in higher educational institutions in the context of competence-based, personality-oriented and professionally-oriented approaches, using the latest achievements of modern science.

¹ V. I. Baydenko, *Identification of the composition of the competencies of university graduates as a necessary stage in the design of a new generation SES HPE*, Publishing Center for the Problems of the Quality of Training of Specialists, Moscow 2006, p. 57.

Furthermore, the designated goal determines the general objectives of the academic discipline, implying teaching students an effective social interaction in a foreign language environment; logical, critical and creative thinking; independent work and teamwork; as well as the application of the acquired knowledge, skills and experience in practical activities.

The formation of the communicative competence of students is carried out both at practical classes and in the process of extracurricular work and the approach to its formation is integrated, covering all types of speech activity: reading, speaking, listening, writing, translation. However, in the modern pedagogical literature there is no consensus on the issue of the most productive and useful competencies, on the formation of which it is necessary to focus attention in the preparation of future specialists.

It should be noted that today the total number of hours allotted for a foreign language course is small and tends to decrease so as to increase the number of hours for studying specialized disciplines in order to bring national curricula closer to the corresponding documents of universities of the countries members of the Bologna process.

The question naturally arises: how to prepare a specialist who meets high requirements of the modern multicultural world and has the competencies necessary for successful adaptation to various situations of foreign language communication and choice of the optimal types of discourse in accordance with the communication situation, the status of the speech partner and the cultural traditions of the country he/she represents?

In our opinion, for the optimal achievement of the set goal and the solution of the corresponding tasks, the educational process at a non-linguistic university should be organized so that it could be as effective as possible.

The main objectives of this article are the following: to show that the model of the educational process at a non-linguistic university is significantly different from that used in linguistic institutions of higher education; to reveal the features of an integrated approach to the formation of the communicative competence of students of non-linguistic specialties.

Due to the small number of hours devoted to learning foreign languages at non-linguistic faculties and taking into account the fact that students of non-linguistic specialties of Belarusian universities study foreign languages

for one year or, at best, for a year and a half, we believe that it is very important to build carefully the logic of conducting each practical class, taking into account its stages; determine what tasks and exercises to offer students for the formation and the development of skills in different types of speech activity; think over the formulation of tasks in such a way that they are communicative in nature but not imperative².

As for the textual material, it is necessary to select the formats and genres that future specialists will use in their professional activities³. It is also important to think over the optimal and effective forms and methods of working with texts in specialty, both in the classroom and in the process of students' independent work.

The practical experience in teaching foreign languages shows that the formation of foreign languages communicative competence of students of non-linguistic specialties will be more effective with the active inclusion of interactive technologies in the educational process and the creation of an integrated system of teaching, its enrichment with practice-oriented forms and methods of teaching, the implementation of pedagogical support for the professional development of students using the potential of the discipline being studied⁴.

As an example, we will show how the educational process is carried out by the teachers of the Foreign Languages Department at the non-linguistic specialties of law, physics and mathematics, history, geography, biology, social pedagogic, psychology and pedagogic faculties and the faculty of physical education of the Brest State A. S. Pushkin University.

The basis for structuring the content of educational material is the principle of a modular approach, which involves dividing the material into the following

² O. V. Lushinskaya, *Modeling of a professional personality in the discourse of instructions for educational tasks*, In O. V. Lushinskaya, E. V. Savich (eds.), *Modeling effective speech communication in the context of academic and professionally oriented interaction*, Belarusian State University, Minsk 2015, p. 125.

³ O. V. Lushinskaya, *Identification and actualization of categories in teaching professional discourse*, In O. V. Lushinskaya (ed.), *Discourse approach in teaching foreign language in a non-linguistic university*, Belarusian State University, Minsk 2011, p. 105.

⁴ I. A. Zimnyaya, *Key competencies as an effective-target basis of the competence-based approach in education*, Research Center for the Problems of the Quality of Training of Specialists, Moscow 2004, p. 32.

modules: module of social communication (social and everyday communication, social and cultural communication, social and political communication); professional communication module (general professional communication, industrial communication) and module of control.

It is important to emphasize that within the framework of the professional communication module, for which the curriculum provides for a greater number of classroom hours, on the one hand, students learn a foreign language, and, on the other hand, by means of the studied language they acquire knowledge and develop the skills and abilities necessary for their future professional activities.

To our mind, it is necessary to determine the content of the course of study, in particular, such a component as thematic one and offer students topics that are relevant, significant and at the same time interesting for them. Thus, the module of social communication includes themes that are directly related to the academic environment of students. For example, one of the topics is “I am a university student” or “A new stage in my life”, within the framework of which future specialists get acquainted with the realities of university life, its specifics and the organization of the educational process; learn what kinds of scientific activity are organized at the university, what its components are, how to work on a scientific topic, article, term and diploma work, etc. Students also get acquainted with different types of thinking in the academic environment (reflective, scientific, etc.) and practice these types of thinking while studying foreign languages. Another topic is “Youth and Society” which focuses the attention of students on the problems faced by modern youth; on the peculiarities of the language used by young people while communicating in everyday life, in the student environment, in social networks, etc.

As for the module of professional communication, its content is determined according to the specifics of each specialty, as well as the skills necessary for future specialists in the fields of their professional activities.

Since students need to assimilate a fairly significant amount of information, the teacher is faced with a difficult task, namely, how to organize joint work with students in the most effective way. In this regard, teachers of the Foreign Languages Department widely use the method of thematic maps in the educational process, which allow students to systematize information, select key data, arrange infor-

mation so that it would be easy to remember it and then reproduce. For example, vocabulary thematic maps contribute to the individual selection of an active vocabulary on the topic being studied; mental thematic maps make it possible to develop a topic and highlight the main and secondary ideas in it. Much attention in the educational process is paid to teaching students how to build cognitive thematic maps⁵, based on the material of the proposed text in the specialty, or collecting information from various texts and information sources.

We believe that the method of thematic maps allows an effective use of time both in the classroom and in the process of students' independent work, develops a number of skills in working with texts and other sources of information. Moreover, when building maps, the methodological principle of individualization is implemented, since students independently work with information, select it, structure it in a certain way and then use it in oral or written communication.

In the classroom, students also get to know and actively use such formats as round table, debate, discussion, presentation, dialogue and monologue types of speech.

The project methodology, both in group and individual, is also widely practiced. In particular, students of the specialty "Tourism and Hospitality" at the final exam in a foreign language present their projects, which are given in the form of excursion routes to various tourist destinations of the world as well as tourist booklets and guidebooks.

The limited number of hours in the discipline does not make it possible to work with extensive text information in the classroom, so students study textual material on their own at home so as to be able to do in the classroom various kinds of exercises and other types of work on the basis of home texts.

For example, students of the Faculty of Law get acquainted with various branches of law of the country of the target language, study their peculiarities and distinctive features in comparison with the Belarusian legal system. To develop the skills and abilities of written communication in a professional context, future lawyers learn to draw up written annotations to legal texts,

⁵ O. V. Lushinskaya, *Teaching undergraduates in oral abstracting of foreign language texts based on the construction of cognitive maps*, „Vestnik of Minsk State Linguistic University” 2015, no. 2(28), p. 109.

as well as business documentation. On the other hand, students of the Faculties of Physics and Mathematics, Biology are trained to write short scientific articles and reasoned presentation of scientific hypotheses and facts, sociologists – to conduct interviews, describe graphs; psychologists – to organize professional interviews, etc.

In this article, we would like to pay special attention to the discourse approach⁶, which is used in the educational process by the teachers of the department. Future specialists are trained not only to work with formal characteristics (structural and linguistic) of written or oral genres and formats of speech, but also with the content component, mainly with its extra-linguistic features, which are realized through different discourse categories⁷. For example, while learning how to write business letters, future specialists master not only the structural components and linguistic features of business documentation in their specialty, but also its extra-linguistic characteristics. Studying authentic specialty texts and regional geography texts, they analyze them, identifying the implementation of such discourse categories as the audience to which the text is addressed, the self-identification of the country and people, space, time, inter-textuality, inter-eventfulness, inter-subjectivity and others⁸. Such work allows students to understand better the content of special literature, acquire skills in synthesizing and analyzing the given information.

Then future specialists learn to produce scientific messages or presentations themselves, taking into account the formal and extra-linguistic features of a phenomenon or fact and the communicative situation in which they are represented. Thus, the use of a discourse approach helps to increase the efficiency of the educational process.

In this context, it should be noted that a significant role in the optimization of the educational process is played by teaching aids like Educational and Me-

⁶ O. V. Lushinskaya, *Teaching foreign language written communication based on the discourse approach*, „Vestnik of Grodno University” 2012, no. 2(135), p. 99.

⁷ I. F. Ukhvanova-Shmygova, *Discourse analysis as a set of analytical practices*, In I. F. Ukhvanova-Shmygova (ed.), *Methodology for researching political discourse: topical problems of meaningful analysis of socio-political texts*, Minsk 2002, no. 3, p. 22.

⁸ O. V. Lushinskaya, *Discourse approach in teaching a foreign language written speech*, „Pedagogical Sciences” 2004, no. 8, p. 43.

thodical Complexes (EMC) or Electronic Educational and Methodical Complexes (EEMC), compiled by the teachers of the department in accordance with the current curriculum in foreign languages, developed on the basis of the Educational Standard of Higher Education, and taking into account the characteristics and requirements of each specialty.

An important condition for increasing the efficiency of the organization of the educational process, aimed at the formation of foreign language communicative competence of students of non-linguistic specialties, is, in our opinion, the use of interactive teaching technologies both in the process of educational activities and in the framework of extracurricular work with students. The inclusion of interactive technologies in the learning process creates optimal conditions for achieving high efficiency, which is impossible without a systematic approach to organizing the educational process; active teaching methods; wide computerization, the use of technical teaching aids (EMC, EEMC); as well as personnel with qualifications that meet the requirements of modern teaching technology⁹.

Interactive learning technologies as a system include such structural components as:

1. Purpose. The formation of foreign language communicative competence of students through interactive technologies.
2. Teaching methods. The most common methods of using interactive technologies that form foreign language communicative competence in the process of organization of educational activities are: discussions, brainstorming, business and role-playing games, analysis of specific situations, the use of information and computer technologies, etc.
3. Means of pedagogical interaction. We highlight verbal, visual, audio-visual means, including the use of technical teaching aids.
4. Forms of educational process organization. With regard to the subject of our research, we distinguish the following forms of organizing foreign language teaching for students of a non-linguistic university for

⁹ I. S. Bashmakova, *To the question of the formation of professional communication skills in a foreign language among students of non-linguistic universities*, „Bulletin of the Moscow State Linguistic University” 2003, No. 477, p. 27.

the formation of communicative competence: a) classroom work (in groups, micro-groups, frontal, individual survey); b) extracurricular work (consultations, conversations, discussion groups, etc.).

5. Results of activities. In the process of using interactive technologies that contribute to the formation of foreign language communicative competence, the level of students' activity, motivation for communication, and the ability to communicate in a foreign language increase.
6. The content of educational and cognitive activities in a foreign language in the course of classroom and extracurricular work: promotes the activation of students' cognitive activity, broadening their horizons; forms the personality of the future specialist, taking into account his/her professional orientation; develops the skill of productive communication; takes into account the specifics of the professional nature, as well as the individual characteristics of students (psychological, social, age).

In the course of organizing the educational process, in particular, extracurricular work in foreign languages at the non-linguistic faculties of Brest State A.S. Pushkin University, it was proposed to create scientific students circles and research groups, the goals of which are: participation of students in Olympiads, conducting research activities on a specific topic, writing scientific articles based on the results of their research, preparing a presentation for speaking at a meeting of the scientific circle, group or conference, preparing university events in a foreign language (contests, quizzes, thematic evenings and weeks of foreign languages).

For the formation of communicative competence in the framework of scientific circles and research groups, such interactive methods as role play, brainstorming, and the problem method are actively used. Students attend willingly the meetings, which provide an increase in the level of their motivation for foreign language speech activity. The use of interactive technologies allows individual, group, collective forms of work that stimulate the cognitive activity of students, their independence and creative approach to educational and scientific activities. We have to point out that even initially slightly motivated students begin to show interest in the foreign language learning while performing creative assignments in classroom and extracurricular foreign language classes.

Students are particularly interested in classes on preparation of projects on various general education and professionally oriented topics. They search for different kinds of information (regional, professional, grammatical, lexical, etc.) not only in foreign language textbooks offered by the program, but also in various foreign periodicals as well as on the Internet sites. As a result of this work, teleconferences are organized with students of Belarusian and foreign universities who study a foreign language within the framework of their specialty, during which participants present their projects, organize spontaneous discussions, thereby acquiring the ability to express logically and reasonably their thoughts and ideas, and also getting the opportunity to apply in practice their knowledge of the language they study. It is important to note that this work is always creative, includes elements of scientific research and is aimed at developing students' skills and abilities to work with primary sources, to analyze and synthesize the information provided, as well as the skills of public speaking, critical thinking and reflection.

Thus, it can be stated that an organized comprehensive system of teaching a foreign language to students of non-linguistic specialties significantly increases the efficiency of the educational process and has the following features:

- orientation to the development of communicative activity at the classroom and extracurricular work in the target language by using in practice the principles of competence-based, personal-activity approaches to the organization of the educational process at the university;
- practice oriented teaching of foreign languages using the possibilities and characteristics of the studied discipline;
- improving the pedagogical support of students in their professional development in order to achieve high results at classroom and extracurricular work, using a personality-oriented approach to learning, the mutual interest of all the participants of the activity in its success.

References:

- Baydenko V. I., *Identification of the composition of the competencies of university graduates as a necessary stage in the design of a new generation SES HPE*, Publishing Center for the Problems of the Quality of Training of Specialists, Moscow 2006.
- Bashmakova I. S., *To the question of the formation of professional communication skills in a foreign language among students of non-linguistic universities*, „Bulletin of the Moscow State Linguistic University” 2003, no. 477.
- Lushinskaya O. V., *Discourse approach in teaching a foreign language written speech*, „Pedagogical Sciences” 2004, no. 8.
- Lushinskaya O. V., *Identification and actualization of categories in teaching professional discourse*, In O. V. Lushinskaya (ed.), *Discourse approach in teaching foreign language in a non-linguistic university*, Belarusian State University, Minsk 2011.
- Lushinskaya O. V., *Teaching foreign language written communication based on the discourse approach*, „Vestnik of Grodno University” 2012, no. 2(135).
- Lushinskaya O. V., *Teaching undergraduates in oral abstracting of foreign language texts based on the construction of cognitive maps*, „Vestnik of Minsk State Linguistic University” 2015, no. 2(28).
- Lushinskaya O. V., *Modeling of a professional personality in the discourse of instructions for educational tasks*, In O. V. Lushinskaya, E. V. Savich (eds.), *Modeling effective speech communication in the context of academic and professionally oriented interaction*, Belarusian State University, Minsk 2015.
- Ukhvanova-Shmygova I. F., *Discourse analysis as a set of analytical practices*, In I. F. Ukhvanova-Shmygova (ed.), *Methodology for researching political discourse: topical problems of meaningful analysis of socio-political texts*, Minsk 2002, no. 3.
- Zimnyaya I. A., *Key competencies as an effective-target basis of the competence-based approach in education*, Research Center for the Problems of the Quality of Training of Specialists, Moscow 2004.

Empiryczne dywagacje z badań QEEG w zakresie oceny kreatywności poznawczej we współczesnej edukacji

Streszczenie:

W artykule przedstawione zostały osobiste refleksje związane z adaptacją edukacji w ujęciu aktualnych wyzwań społecznych oraz wybrane postulatory dydaktyki w odniesieniu do aktualnych doświadczeń i potrzeb, jakie stoją przed systemem edukacji. Zawarte pytania mają skłonić czytelnika do refleksji i publicznej debaty, dotyczącej innowacyjnych przemian, jakie czekają współczesną dydaktykę. Ponadto przedstawiono wyniki badań własnych związanych z obserwacją aktywności poznawczej za pomocą badań elektroencefalograficznych QEEG. Analiza aktywności poznawczej jest kluczowym elementem oceny efektywności dydaktycznej. Ze względu na szeroki zakres prowadzonych badań naukowych zostaną wskazane wybrane źródła publikacji autorów, w których poruszony temat został szczegółowo przedstawiony.

Abstract:

The paper presents personal reflections related to the adaptation of education in terms of current social challenges. Selected teaching postulates will be presented in relation to the current experiences and needs of the education system. The included questions are intended to make the reader reflect and public debate on the innovative changes that await contemporary didactics. In addition, the article will present the elements of own research related to the observation of cognitive activity using QEEG electroencephalographic studies. The analysis of cognitive activity is a important element in the assessment of teaching effectiveness. Due to the wide scope of scientific research, only selected sources of the author's publications will be indicated, in which the topic has been presented in detail.

Wprowadzenie

Pedagogika to nauka o człowieku, jego orientacji w przestrzeni rozważań filozoficznych. Nic więc dziwnego, iż praca nad umysłem człowieka stanowi przedmiot zainteresowań wielu nauk. Harmonijny rozwój egzystencjalny człowieka jest efektem ich działań eksperymentalnych i odkrywczych. Kształtujemy człowieka według aktualnego wzorca, propagujemy wartości kształtujące jego postawę. Edukujemy również człowieka, który będzie musiał sprostać różnorodnym zadaniom w przyszłości. Wychowujemy i edukujemy więc młodego człowieka w duchu nowych wyzwań i oczekiwań. Specyfiką pedagogiki jest to, że kształcenie ma generować „przestrzeń subwersywnego myślenia” (tj. wywrotowego, krytycznego namysłu), „dialogowego konfrontowania stanowisk”, co służy rozbudzaniu aktywności duchowej¹. Pozostaje jedynie pytanie, jak tego dokonać? Jedną z prób odpowiedzi na to pytanie są autorskie badania przedstawione w dalszej części pracy.

Wszelkie innowacje, jakie stoją przed współczesną dydaktyką, jako subdyscypliną pedagogiki są efektem również nowego podejścia pragmatycznego w kształtowaniu osobowości młodego człowieka. Rozwój narzędzi informatycznych wymaga również zmian w procesie edukacji, szczególnie zauważalny jest ten problem chociażby w okresie pandemii, która wymusiła na systemie oświaty kształcenie hybrydowe i zdalne. Rola nauczyciela, jako przewodnika w kształtowaniu postaw ucznia czy studenta, wymaga od niego zmiany orientacji metodologicznej w organizacji procesu kształcenia, zapoznania się z nowymi narzędziami wspomagającymi proces edukacji. Nowoczesna pedagogika to przede wszystkim dbałość o efektywność nauczania, a więc zwrócenie szczególnej uwagi na istotność nowoczesnych pomocy dydaktycznych w procesie poznania. Powstaje pytanie, czy jako element kształcenia wnoszą istotne wartości dla człowieka, czy należy je jedynie rozważać na gruncie uatrakcyjnienia i powierzchownych zmian w procesie kształcenia.

W artykule przeprowadzono próbę weryfikacji efektywności kształcenia poprzez przeprowadzenie badań elektroencefalograficznych metodą QEEG

¹ M. Przanowska, *Filozofia a pedagogika – polisemiczność odniesień. Rekapitulacja wprowadzająca*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2017, nr 1, s. 9–20.

aktywności w procesie poznawczym studentów w kształceniu technicznym (politechnicznym). Wybór tej grupy studentów był podyktowany tym, iż jak można zauważyć w ramach kształcenia na studiach inżynierskich, dominującą rolę odgrywają właśnie nowoczesne technologie informatyczne.

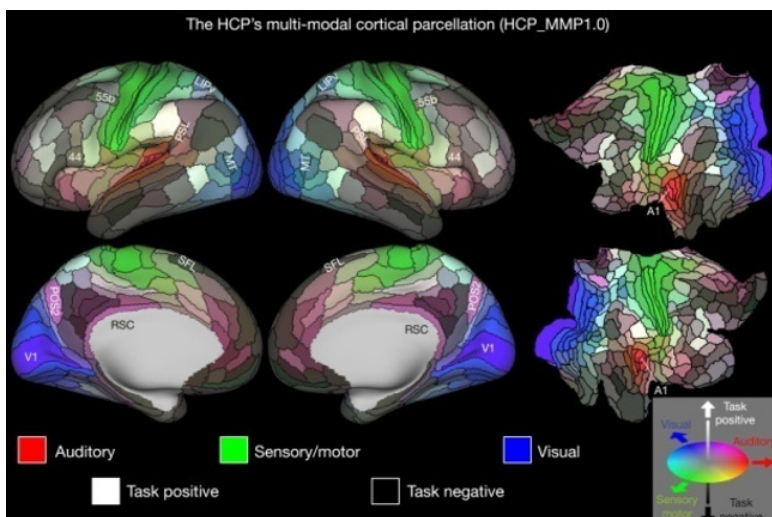
Metodologia badań

Badania metodą QEEG (z ang. *quantitative electroencephalography*) zajmują się numeryczną analizą danych elektroencefalograficznych i powiązanych korelacji behawioralnych zarejestrowanych w mózgu człowieka. Mózg człowieka, pomimo iż wiemy o nim niezwykle dużo, nadal nas fascynuje i odkrywamy nowe jego możliwości. W dużym uproszczeniu to on jest tym ośrodkiem, w którym następują niezwykle złożone procesy poznawcze. To on steruje naszymi myślami, koordynuje nasze działania, a w ujęciu pedagogiki jest tym ośrodkiem, który jest związany z naszym typem osobowości. To m.in. poprzez edukację i wychowanie wpływamy na kształtowanie postawy człowieka, jego umiejętności i predyspozycji we współżyciu w społeczeństwie. Metoda ta jest bezinwazyjną metodą badań, a więc niezwykle istotną nie tylko dla medycyny, ale również często wykorzystywaną w procesie diagnozy przez psychologów, pedagogów itp. Polega ona na rejestracji zmian zachodzących w mózgu pod wpływem pracy zmysłów. Wykorzystując niezwykle skomplikowaną i czułą aparaturę elektroniczną i informatyczną, możemy zarejestrować powstające i towarzyszące pracy człowieka potencjały elektryczne w przestrzeni mózgu. Obecna neuronauka na przestrzeni wielu lat badań klinicznych może wskazać te obszary mózgu, które odpowiedzialne są za określoną aktywność naszego organizmu. Metoda QEEG potrafi nie tylko odczytać jej wartości, ale również wskazać ich miejsce występowania.

Mózg jest podstawowym złożonym narządem regulacji aktywności człowieka. Składa się on z wielu rozmaitych struktur pełniących różną rolę w regulacji zachowania się. Badaniem lokalizacji funkcji psychicznych w mózgu zajmują się przedstawiciele wielu dyscyplin naukowych – neurobiolodzy, neurofarmakolodzy, neurofizjolodzy i neuroanatomii. W badaniach obserwować będziemy sygnały z czujników umiejscowionych na skórze głowy, a więc będą

to sygnały powstałe na różnych poziomach przestrzeni budowy mózgu. Źródłem ich powstania mogą być więc nieobserwowalne przez czujniki obszary mózgu, a jedynie towarzyszące ich aktywności sygnały pojawiające się przy samym czujniku. Dlatego też pominięte zostaną informacje związane ze złożonością mózgu, a zakres zainteresowań autorów dotyczyć będzie samych płątów mózgu (i zaobserwowanej aktywności funkcjonalnej), wokół których są umieszczone czujniki:

- potyliczny (funkcja wzroku),
- ciemieniowy (orientacja przestrzenna, ruch i postrzeganie ruchu),
- skroniowy (mowa, pamięć, rozpoznawanie obiektów),
- czołowy (planowanie i kontrola ruchu, głosu, ruchy wolicjonalne),
- przedczołowy (planowanie, myślenie, pamięć, wola, ocena emocji),
- limbiczny (płat przyśrodkowy, okolice zakrętu obręczy – reprezentacja pojęć odnoszących się do „ja” w różnych kontekstach),
- wyspa, ukryta w bruzdzie bocznej (szczelinie Sylwiusza) – integracja sensoryczna, reprezentacja „ja”, świadomość ciała, homeostatycznych procesów, emocje pierwotne (ból) i społeczne (empatia, wstręt).



Rysunek 1. Model mózgu ze względu na wydzielone obszary funkcjonalne [Glasser i inni, 2016].

Obecnie najnowsza topologię funkcjonalną mózgu reprezentuje opracowany w 2016 r. model HCP's multi-modal parcellation² (rys. 1).

Różne miejsca w mózgu generują różnej częstotliwości i amplitudy fal, których reprezentacja uwidocznioma jest w postaci zmiennego wykresu ciągłego będącego ich sumą (nałożeniem się fal). Wykres ten powstaje dzięki zaawansowanej aparaturze oraz szeregowi elektrod umieszczonych na powierzchni skóry głowy. Warto wspomnieć, iż badania te prowadzone są w Laboratorium Badań Eksperymentalnych Biofeedback Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodnicznego im. Jana Długosza w Częstochowie (rys. 2).



Rysunek 2. Przykład przygotowań do badań QEEG.

Jak widać, osoba badana wyposażona zostaje w tzw. czepek z umiejscowionymi czujnikami. Czujniki te przekazują sygnały z powierzchni skóry głowy do urządzenia rejestrującego (wzmacniającego je) widocznego z lewej strony zdjęcia. Urządzenie to z kolei podłączone jest do komputera z odpowiednim oprogramowaniem. W celu określenia aktywności poznawczej

² M. F. Glasser i inni, *A multi-modal parcellation of human cerebral cortex*, „Nature” 2016, nr 536, s. 171–178.

mierzy aktywność poszczególnych struktur mózgu, aktywnych w określonych etapach aktywności osoby badanej. Przebieg badania jest następujący. Osoba badana podłączona do aparatury zasiada na stanowisku charakterystycznym dla pracy przy komputerze. Uczestnik badania wykonuje określone prace w programie symulacyjnym. Są to programy charakterystyczne dla pracy inżyniera, który wykonuje modelowanie obiektu i przeprowadza symulacje jego działania. W trakcie całej jego pracy wszelkie czynności, które wykonuje, są rejestrowane przez aparaturę pomiarową, a badacz umiejętnie oznacza w programie poszczególne fazy rozwiązywania zadań. Występujące potencjały w mózgu są interpretowane jako powstające fale o określonych częstotliwościach i to one świadczą o danej aktywności części mózgu. Mamy więc tu do czynienia z oceną zaangażowania się studenta w pracę twórczą przy stanowisku komputerowym bez aktywnego uczestnictwa nauczyciela. W odniesieniu do procesu poznawczego interesują nas jednak bardziej złożone czynności psychiczne, czyli procesy wynikające ze złożonej współpracy różnych obszarów mózgu.

Odzwierciedlenie pracy neuronów w postaci rejestrowanych impulsów może być interpretowane przez określoną aktywność zarówno poznawczą zachodzącą w mózgu, jak i typowo ruchową ciała.

Za element obserwacji przyjmuje się przebieg wybranych częstotliwości fal świadczących o aktywnej pracy badanej osoby:

- Fale Beta o częstotliwości od 12 do ok. 36 Hz, o amplitudzie poniżej 30 μ V. Obrazują one zaangażowanie kory mózgowej w aktywność poznawczą. Wytwarzanie fal Beta wiąże się ze stanem czuwania, czujności, orientacji zewnętrznej oraz myślenia logicznego, rozwiązywania problemów i uwagi. Fale te będą widoczne podczas słuchania tekstu mówionego oraz podczas rozwiązywania problemów. Szeroki zakres Bety możemy rozbić na mniejsze zakresy częstotliwości, które w większym stopniu odpowiadają poszczególnym sposobom funkcjonowania kory mózgowej³. Fale te obserwujemy przy inspirującej energii, towarzyszą działaniu, charakteryzują logiczne i analityczne myślenie, za-

³ M. Thompson (red.), *Neurofeedback. Wprowadzenie do podstawowych koncepcji psychofizjologii stosowanej*, Biomed Neurotechnologie, Wrocław 2012, s. 73.

angażowanie intelektualne. Człowiek jest wtedy przytomny, skupiony na odbieraniu bodźców zewnętrznych za pomocą swoich pięciu zmysłów: wzroku, słuchu, dotyku, smaku i węchu.

- Fale (12-15 Hz) tzw. SMR, niska Beta, zwana rytmem sensorycznym, powstanie przy odbiorze informacji z pięciu zmysłów. Odpowiada za relaks z zewnętrzną uwagą oraz z rozwiązywaniem problemów. Człowiek jest w tym stanie odprężony, ale gotowy obserwować świat. Zbyt niski poziom SMR towarzyszy deficytom uwagi.
- Fale Beta1 (16-20 Hz), tzw. średnia Beta, wiążą się z koncentracją na jednym zagadnieniu, z ukierunkowaniem zewnętrznym (czasami na częstotliwościach powyżej 20 Hz). Jeśli człowiek stanie przed koniecznością rozwiązania np. zadania matematycznego, to zauważymy, iż najpierw wzrośnie amplituda czynności około 17 Hz oraz dokładnej w tym samym czasie zmniejszy się amplituda Thety i niskiej Alfy (8-10 Hz)⁴. Pasma to koreluje z aktywnością poznawczą charakterystyczną dla aktywnego rozwiązywania problemów (intensywny wysiłek umysłowy). Opanowanie nowej czynności wymaga więcej fal Beta niż wykonywanie jej, gdy zostanie już opanowana⁵. Im większa częstotliwość, tym większe pobudzenie twórcze i abstrakcyjne myślenie, uwaga jest skupiona na problemie. Koncentrujemy się na wykonywaniu zadań, rodzą się wtedy nowe pomysły rozwiązań. Zadania wykonywane są szybko, łatwo, człowiek pracuje z pełną uwagą. W tym stanie impulsy nerwowe przepływają w błyskawicznym tempie. Osoba może realizować ambitne cele, osiągać intelektualne szczyty. Towarzyszy błyskawicznemu rodzeniu się nowych pomysłów. Umożliwia prezentację, szybką analizę i organizowanie informacji, i każdą inną działalność, w której potrzebny jest świeży, szybko działający mózg, kluczowe narzędzie dla naszego sukcesu.
- Fale (18-36 Hz), tzw. wysoka Beta lub Beta2 – stresogenna fala niepokoju, towarzyszą nam w trakcie intensywnej pracy umysłowej. Związane są ze zwiększonym napięciem emocjonalnym, gdyż ich emisja

⁴ Ibidem, s. 74.

⁵ Ibidem, s. 44.

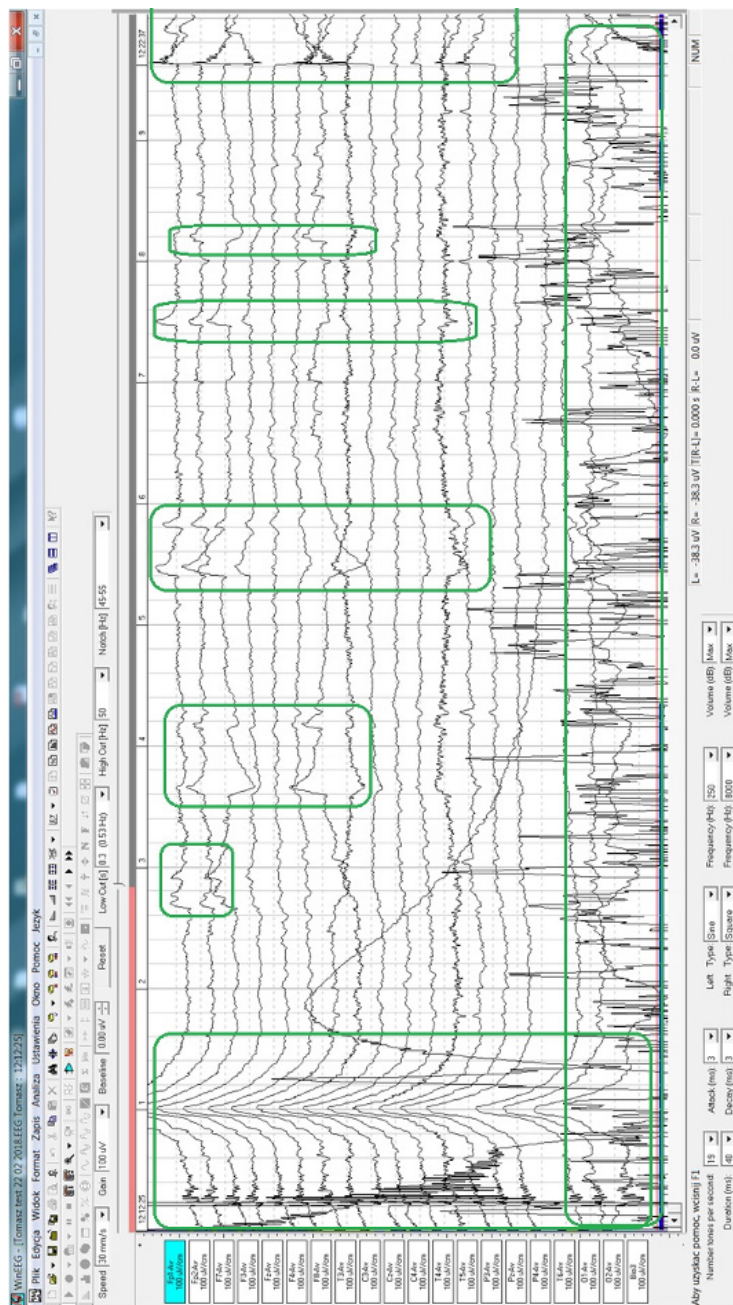
towarzyszy wydzielaniu adrenaliny odpowiedzialnej za stan gotowości organizmu. Dla powyższych badań oceniane raczej jako niepożądane.

- Fale Gamma. Rytm Sheera (38-42 Hz). Zaobserwowano, że właśnie ten rytm ma istotne znaczenie dla procesu uczenia się. Może być związany z rodzajem uwagi charakterystycznym dla czynności łączenia ze sobą różnych aspektów obiektu w celu utworzenia jednego pojęcia. Przez niektórych klinicystów jest nazywany rytmem scalania i uznaje się, że jest powiązany ze stanem szczytowej sprawności⁶. Rytm Sheera związany jest z wystąpieniem u człowieka dużej uwagi i skupieniem się przy rozwiązywaniu problemów. Jest to częstotliwość trudna do zmierzenia w badaniach EEG z powodu występujących u człowieka artefaktów mięśniowych⁷. Są też jedyną grupą częstotliwości znaną w każdej części mózgu. To dlatego przyjmuje się, że kiedy mózg równocześnie przetwarza informację w różnych częściach, to używa fal o częstotliwości 40 Hz. Fala Gamma związana jest z obróbką informacji skojarzeniowych. Jej występowanie zauważono również w stanach skrajnych emocji i przeżyć.

Oczywiście rejestracja tych fal niesie ze sobą znaczną ilość sygnałów niepożądanych (tzw. artefaktów), powstających jako rejestracja uboczna zachowań człowieka w trakcie pracy. Wynikają one chociażby z rejestracji sygnałów obrazujących np. pracę serca, ruch kończyn itp. Dlatego też zarejestrowany przebieg poddaje się obróbce oczyszczenia. Wychwycenie wszelkich zakłóceń jest realizowane zarówno przez aparaturę, ale przede wszystkim przez badacza, który musi posiadać znaczną wiedzę w ich wychwyceniu i ocenie. Przykład takiego przebiegu z zaznaczonym obszarem występowania artefaktów (kolor zielony) przedstawia kolejne zdjęcie (rys. 3).

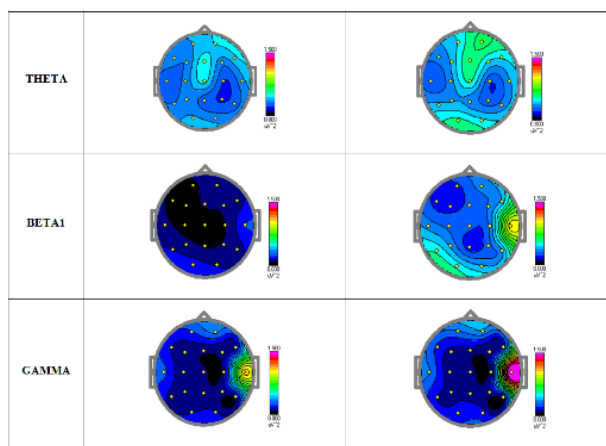
⁶ Ibidem, s. 74.

⁷ Ibidem, s. 278.



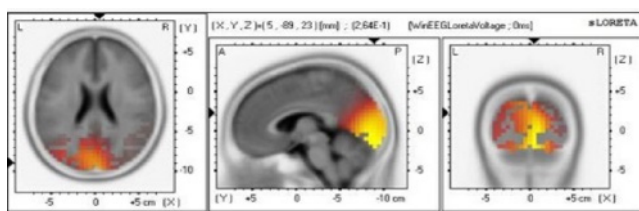
Rysunek 3. Zarejestrowane fale z wyszczególnionymi artefaktami. Opracowanie własne.

Jak widać, w całym przebiegu tych artefaktów może być niezwykle dużo, dlatego też w danej rejestracji tylko około 30% może być uznana za rzetelny przebieg nas interesujący. Po czasochłonnej analizie tego przebiegu, wymagającej od badacza niezwykle spostrzegawczości, dane te przekazują się do dalszej obróbki i w efekcie otrzymujemy topologię aktywności mózgu (rys. 4).



Rysunek 4. Przykładowa topologia aktywności mózgu. Kolory o barwie cieplejszej wskazują na większą aktywność mózgu.

W dużym uproszczeniu, wykonując setki takich zdjęć i odnosząc je do określonych etapów pracy studenta, możemy z pewnym prawdopodobieństwem określić, jakie struktury były bardziej pobudzone, a więc w odniesieniu do literatury możemy przyporządkować im aktywność poznawczą. Ponadto możemy wniknąć w głąb mózgu dzięki tzw. funkcji sLoreta i określić aktywność głębszych struktur (rys. 5).



Rysunek 5. Lokalizacja aktywności wg funkcji sLoreta. Źródło: www.medipment.pl.

Podsumowanie

W artykule przedstawiono innowacyjną metodologię badań, która może być przydatna nie tylko w celach medycznych, ale dzięki jej nieinwazyjności wykorzystana także przez pedagogów, psychologów itd. Wykracza ona poza znane metody pedagogiczne niezwykle często wykorzystywane przez pedagogów. Ma ona oczywiście i swoje wady, są metody lepsze, ale już niestety, które mogą być prowadzone przez osoby o wykształceniu medycznym. Jednak jest to propozycja dla tych osób, które szukają odpowiedzi w obrębie nauk humanistycznych. Jest to próba wytłumaczenia, w jaki sposób człowiek spostrzega otaczający go świat, może służyć weryfikacji celowości wprowadzenia innowacji dydaktycznych w całościowym ujęciu procesu kształcenia. Dostarcza weryfikacji wielu hipotez w obrębie dochodzenia prawdy jak funkcjonuje człowiek. Podstawy filozofii kształtujące sens i kierunek, w jakim podąża obecna edukacja, mogą również korzystać z efektów przedstawionych badań, albowiem należy zawsze rozpatrywać każdego człowieka, jako istotę o złożonej predyspozycji do podejmowania decyzji i kształtowania jego osobowości z uwzględnieniem indywidualnych możliwości personalnych, jego potrzeb, upatrywań i fascynacji. Chodzi tu także o jego umiejętność komunikacji, rozwiązywania problemów, logicznego myślenia, przywództwo, kreatywność, motywację, umiejętność pracy w zespole oraz umiejętność uczenia się⁸.

Jak wykazują wstępnie badania, dzięki wykorzystaniu tej metody obserwacji można zauważyć, iż aktywność poznawcza jest uzależniona nie tylko od interpersonalnych cech wpływających na zainteresowanie przedmiotem, ale również niezwykle istotna jest kompozycja obsługi oprogramowania. Takie elementy jak czytelność i zrozumienie pojęć reprezentujących określone funkcje programu, stosowane znaki ikonograficzne, ich rozmieszczenie oraz logika reprezentacji dla użytkownika mają niezwykle istotne znaczenie w sprawnym posługiwaniu się oprogramowaniem. Oczywiście tych elementów jest więcej, jednak obserwacja na każdym etapie pracy aktywności mózgu

⁸ T. Huk, *Komputerowe wspomaganie procesu kształtowania umiejętności kluczowych uczniów szkół podstawowych*, UŚ, Katowice 2007.

wskazuje, iż użytkownik wykazuje większą aktywność poznawczą, a niekiedy wręcz przeciwnie⁹. Analizując uzyskane efekty badań, zaobserwowano, iż istnieje duża zbieżność uzyskanych wyników wśród osób badanych, charakteryzująca się częstszym występowaniem fal Beta1 towarzyszących intensywnej pracy mózgu w rozwiązywaniu zadań problemowych. Zauważono również liczne występowanie fal Beta2, co z kolei może świadczyć o występowaniu stresu w początkowej fazie rozwiązywania zadania. Jest ona charakterystyczna i najwidoczniejsza u osób, które stają w sytuacji problemowej szukających metod rozwiązania zadania, a mających trudności w pracy. Zauważono również istotne różnice w uzyskanych wynikach badań w zależności od wielu czynników towarzyszących pracy, np. charakterystyki zastosowanego oprogramowania, co się łączy z trudnością pracy z programem, towarzyszących pracy dźwięków zakłócających, a pochodzących z otoczenia, pory dnia, w której prowadzono badania itd. Dokładne wyniki badań przedstawiono w licznych publikacjach autorów. Wykorzystanie tej metody obserwacji i badań może dostarczyć istotnych danych co do metodyki nauczania. Dowodzą one, iż trudno jednoznacznie określić, czy wykorzystanie (w tym przypadku pomocy dydaktycznych opartych na technologii komputerowej) jest elementem wspomagającym proces kształcenia czy wręcz elementem niepożądanym. Dlatego też analiza aktywności mózgu w procesie uczenia się dostarcza tych informacji, które trudno zaobserwować na przykład poprzez statystyczną analizę ocen i efektów nauczania w tradycyjnie prowadzonych badaniach pedagogicznych.

Dlatego też mamy nadzieję, iż wprowadzenie metody QEEG w zakresie badań pedagogicznych może być elementem konstruktywnym w nowo rozwijającej się fascynacji pedagogiki, tzw. neurodydaktyki. Dzięki niej możemy zaobserwować na bieżąco aktywność mózgu, przyjrzeć się aktywności dydaktycznej, a uzyskane wyniki wykorzystać w przygotowaniu zajęć dydaktycznych.

⁹ T. Prauzner, publikacje od roku 2015 do bieżących (wskazane w bibliografii do artykułu).

Bibliografia:

- Glasser M. F. i inni, *A multi-modal parcellation of human cerebral cortex*, "Nature" 2016, no. 536.
- Huk T., *Komputerowe wspomaganie procesu kształtowania umiejętności kluczowych uczniów szkół podstawowych*, Uniwersytet Śląski, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Katowice 2007.
- Palka S., *Dziedzina i pogranicza poznania naukowego oraz badań w pedagogice*, [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Prauzner T., *Analysis of the results of the pedagogical research and EEG in the aspect of effective modern teaching aids in the technical education*, Society. Integration. Education, Proceedings of the International Scientific Conference, Volume IV, May 22–23 2015, Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, Latvia.
- Prauzner T., *Interactive computer simulation as a response to contemporary problems of technical education*, Society. Integration. Education., Proceedings of the International Scientific Conference, Volume II, May 27–28 2016, Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, Latvia, s. 579–588.
- Prauzner T., *The effectiveness of school education – featured implications considerations*, Society. Integration. Education, Proceedings of the International Scientific Conference, Volume III, May 26–27 2017, Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, Latvia, s. 558–564.
- Prauzner T., *Cognitive mechanisms in the didactics of technical vocational subjects in the light of research on bioelectrical brain activity*, Society. Integration. Education, Proceedings of the International Scientific Conference, Volume I, May 25–26 2018, Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, Latvia, s. 454–463.
- Prauzner, T., *Innovativeness of didactic practice in the field of current pedagogical knowledge*, Society. Integration. Education, Proceedings of the International Scientific Conference, Volume II, 22–23 May 2020, Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, Latvia, s. 247–255.
- Prauzner T., Prauzner M., Prauzner K., Ptak P., *Cognitive activity in the respect of qeeg research - presentation of laboratory tests*, Society. Integration. Education, Proceedings of the International Scientific Conference, Volume V, May 24–25 2019, Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, Latvia, s. 469–478.
- Prauzner T., Prauzner K., Ptak P., Noga H., Migo P., Depešová J., *Wpływ warunków otoczenia na dokładność badań elektroencefalograficznych QEEG (The influence of environmental conditions on the accuracy of QEEG electroencephalography)*, „Przegląd Elektrotechniczny” 2020, tom 96, nr 4, s. 86–89.
- Przanowska M., *Filozofia a pedagogika – polisemiczność odniesień. Rekapitulacja wprowadzająca*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2017, nr 1, s. 9–20.

- Rekapitulacja wprowadzająca*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2017, tom LXII, nr 1(243).
- Ptak P., Prauzner T., *The use of modern information technology in teaching electronics*, Society. Integration. Education., Proceedings of the International Scientific Conference., Volume V, May 24th-25th 2019, Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, Latvia, s. 479–487.
- Sadowski B., Chmurzyński J.A., *Biologiczne mechanizmy zachowania*, PWN, Warszawa 1989.
- Thompson M. (red.), *Neurofeedback. Wprowadzenie do podstawowych koncepcji psychofizjologii stosowanej (The Neurofeedback Book. An Introduction to Basic Concepts in Applied Psychophysiology)*, Biomed Neurotechnologie, Wrocław 2012.

Wsparcie i kontrowersje wokół wsparcia dziecka ze spektrum autyzmu w środowisku szkoły ogólnodostępnej w opiniach pedagogów i nauczycieli. Wybrane aspekty

Streszczenie:

Przedmiotem badań autorki było wsparcie dziecka ze spektrum autyzmu w środowisku szkoły ogólnodostępnej. Uznano, że termin „autystyczne spektrum zaburzeń” (ASD) określa całościowe zaburzenia rozwojowe (za: ICD-10; DSM-IV, DSM-IV TR, DSM-V). Do badań własnych przyjęto funkcjonalną definicję wsparcia społecznego. Analizowano: wiedzę pedagogów i nauczycieli na temat ucznia z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, współpracę pedagogów z rodzicami, działania nauczyciela wspomagającego, relacje z kolegami. Zbadano ponad 10% zbiorowości nauczycieli/pedagogów zatrudnionych przez Miasto Kielce (próba celowa). Ustalono luki szczegółowej wiedzy pedagogów, która by zabezpieczała przed stygmatyzacją uczniów z autyzmem w środowisku szkolnym, konieczność angażowania w proces edukacyjny dziecka chorego obojga rodziców, fakt doświadczania przez dzieci przemocy psychicznej i wykluczenia ze strony rówieśników. Najczęściej wykorzystywanym źródłem informacji o problemie okazały się media. Badania wskazują, że warto sprawdzić hipotezę o braku spójności oddziaływania środowisk, w jakich przyszło funkcjonować dzieciom ze spektrum autyzmu: wśród nauczycieli, z rodzicami, wśród rówieśników.

Abstract:

The subject of the research of the author of this article is support for children suffering from Autism Spectrum Disorder (ASD) in an environment of public schools system. It has been assumed that the term „Autism Spectrum Disorder” describes complex developmental disorders (ICD-10; DSM-IV, DSM-IV TR, DSM-V). For the purpose of the research, the functional definition of „social support” has been adopted. The following issues have been analysed: knowledge of teachers about specific needs and problems of autistic students, co-operation between teachers and parents, social contacts among classmates and the role of work of support teachers. 10 percent of the teachers employed by the authorities of a city of Kielce were tested (purposive sampling). The gaps in specific knowledge of the teaching staff have been identified. It was concluded that filling these gaps should contribute to minimising a risk of stigmatisation of students suffering from ASD in public schools. Frequent and stable contact between teachers and both parents of students suffering from autistic problems could help in eradicating the problem of psychological violence and social exclusion from group of peers.

It was found out media are the least used by teachers the source of knowledge about ASD.

The research suggests that the hypothesis about the lack of coherence in cooperation between various environments in which function students with ASD should be further examined among teachers, parents and peer groups.

Problematyka

Wuzasadnieniu podjętej problematyki należy podkreślić, że zaburzenia dzieci ze spektrum autyzmu (ASD) należą obecnie do najczęściej diagnozowanych problemów rozwojowych¹. Stanowi to duże wyzwanie dla funkcjonowania szkół ogólnodostępnych, do których mogą uczęszczać dzieci ze spektrum autyzmu w ramach formy kształcenia włączającego.

Termin „autystyczne spektrum zaburzeń” (ASD) używany jest do określenia całościowych zaburzeń rozwojowych opisanych w klasyfikacji przyjętej przez Światową Organizację Zdrowia – ICD-10 oraz w klasyfikacji Amery-

¹ I. Chranowska, *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2018, s. 467; A. Gardziel, *Wokół diagnozowania autyzmu*, [w:] T. Gałkowski, J. Kossewska (red.) *Autyzm wyzwaniem naszych czasów*, Wyd. AP, Kraków, s. 17–21; E. Pisula, *Przedmowa*, [w:] M. Płatos (red.), *Ogólnopolski spis autyzmu. Sytuacja młodzieży i dorosłych z autyzmem w Polsce*, wyd. Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, Warszawa 2016, s. 9.

kańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego: DSM-IV, DSM-IV-TR, DSM-V². Ustalono, iż trudności dzieci ze spektrum autyzmu wymagające wsparcia przejawiają się głównie w zaburzeniach komunikacji i interakcji społecznych. Dotyczą one: słabego rozumienia gestów, mimiki twarzy i mowy ciała, nieumiejętności podtrzymywania rozmowy, monotonnego sposobu mówienia; powtarzania tych samych komunikatów, które są interesujące przede wszystkim dla nich samych, nieumiejętności spontanicznego nawiązywania rozmów i angażowania się w rozmowy (wyjątek stanowi konwersacja na temat ich zainteresowań). Zaburzenia interakcji społecznych natomiast dotyczą nieumiejętności nawiązywania współpracy, zabawy oraz nawiązywania przyjaźni z rówieśnikami. Dzieci te mają ograniczoną zdolność rozumienia emocji, motywacji innych osób, wykazują silnie zaburzoną empatię, mają ograniczoną możliwość rozumienia tego, co myślą i czują osoby z ich otoczenia. Nie umieją odkrywać podtekstów zawartych w wypowiedziach innych, nie mogą zrozumieć rozmówcy, gdy nie mówi on wprost. Dzieci te rzadko wykorzystują sygnały niewerbalne o znaczeniu społecznym, takie jak uśmiech, gestykulacja. Czasami skrajnie izolują się od innych ludzi. Nie umieją nawiązywać kontaktu wzrokowego. Stereotypowe powtarzalne zachowania przejawiają się np. w kompulsywnym przestrzeganiu narzuconych sobie czynności, uporczywym i cyklicznym powtarzaniu stereotypowych zachowań takich jak: kiwanie się, klaskanie, występowaniu zachowań obsesyjnych i natrętnych, przywiązywaniu nadmiernej wagi do codziennych rutynowych czynności³. Inne problemy tych dzieci przejawiające się w środowisku społecznym to niechęć do zmian w otoczeniu i związany z tym niepokój, nietypowe wzorce zachowań (agresja, samookaleczenia, reakcje lękowe, nadwrażliwość lub niedowrażliwość na bodźce wzrokowe, słuchowe, dotykowe, smakowe). Wobec ustaleń trudno

² E. Pisula, *Autyzm, przyczyny, symptomy, terapia*, Wyd. Harmonia, Gdańsk, s. 15–17; I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna*, op. cit., s. 465.

³ U. Frith, *Asperger i Zespół Aspergera*, [w:] U. Frith (red.) *Autyzm i Zespół Aspergera*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2005, s. 7–48; D. Deutsch Smith, *Pedagogika specjalna*, tom I, Wyd. APS, PWN, Warszawa 2009, s. 291; B. M. Prizant, T. Fields-Meyer, *Niezwyčajni ludzie. Nowe spojrzenie na autyzm*, Wyd. UJ, Kraków 2017, s. 115–138.

zaprzeczyć, że dzieci ze spektrum autyzmu, funkcjonujące na tyle dobrze, że mogą uczęszczać do szkoły ogólnodostępnej, wymagają wsparcia.

W badaniach własnych przyjęto funkcjonalną definicję wsparcia społecznego, która dotyczy wzajemnego oddziaływania ludzi na siebie, a wsparcie jest rozumiane jako rodzaj interakcji społecznej⁴. W grupach formalnych, zinstytucjonalizowanych, do których zalicza się szkołę, w toku interakcji społecznej dochodzi do przekazywania lub wymiany informacji, dóbr materialnych, instrumentów działania, emocji. Celem tej wymiany jest zmniejszenie stresu, opanowanie kryzysu przez towarzyszenie, tworzenie poczucia przynależności, bezpieczeństwa, nadziei, rozwiązywanie problemów i przewycięzanie trudności⁵. Źródłem wsparcia funkcjonalnego mogą być podmioty należące do sieci społecznej, jaką jest szkoła, np. inni uczniowie, koledzy z klasy, pedagog, nauczyciele⁶.

Artykuł ma charakter empiryczny. Przedmiotem badań było wsparcie dziecka ze spektrum autyzmu w środowisku szkoły ogólnodostępnej. Analizowano: wiedzę pedagogów i nauczycieli na temat ucznia z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, współpracę pedagogów i nauczycieli z rodzicami, działania nauczyciela wspomagającego oraz relacje dzieci z kolegami.

Metoda

Zastosowano pomiar ankietowy. Konstrukcję ankiety poprzedzały kwerenda oraz pilotażowa ekspercka ocena kwestionariusza ankiety dokonana przez terapeutów pracujących z dziećmi dotkniętymi spektrum autyzmu, któ-

⁴ H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła, wybrane koncepcje teoretyczne*, [w:] H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, PWN, Warszawa, s. 18.

⁵ H. Sęk, *Wsparcie społeczne jako kategoria zasobów i wieloznaczne funkcje wsparcia*, [w:] Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik (red.), *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, Wyd. UŁ, Łódź 2003, s. 18.

⁶ A. Kacperczyk, *Wsparcie społeczne w instytucjach opieki paliatywnej i hospicyjnej*, Wyd. UŁ, Łódź 2006, s. 23.

re uczęszczają do szkół ogólnodostępnych. Pytania kwestionariusza ankiety zwierały głównie kafeterię zamkniętą.

Dla każdej badanej kategorii wspierania ucznia ze spektrum autyzmu w szkole na cele porównań konstruowano indeksy nasycenia odpowiedzi na rodzajowe pytania (każdorazowo dotyczyły one wielokrotnych wyborów). Utworzono cztery operacyjne wskaźniki:

- indeks/wskaźnik źródeł wiedzy (WSK_W); od 0 do max 11 punktów. Skonstruowano go na podstawie odpowiedzi na pytanie: *Skąd pozyskuje Pan/Pani istotne informacje o zaburzeniach dziecka ze spektrum autyzmu, które uczęszcza do szkoły, w której Pan/Pani pracuje?* (można było zaznaczać więcej niż jedną odpowiedź) Możliwe odpowiedzi prezentuje tabela 1. Wskaźnik ten zależał też od odpowiedzi na pytanie: *Jaka jest wzajemna komunikacja i wymiana informacji członków IPET⁷ na temat ucznia – jego osiągnięć i problemów?* Możliwe do zaznaczenia odpowiedzi dotyczyły: dobrej komunikacji, komunikacji w niewielkim stopniu lub braku komunikacji. Za każde wskazanie dowolnego źródła informacji, na podstawie którego badany pozyskuje informacje o zaburzeniu dziecka, przypisywano jeden punkt, zaś za pytania o komunikację członków IPET – 0 do 2 punktów;
- indeks/wskaźnik działań nauczyciela wspomagającego (WSK_N); od 0 do max 6 punktów. Wskaźnik tworzono na podstawie kategorii danych przedstawionych w tabeli 2. Założono, że nie będą punktowane odpowiedzi: *Nauczyciel zawsze siedzi koło ucznia, czy Nie posiadam wiedzy na ten temat*;
- indeks/wskaźnik współpracy z rodzicami (WSK_R); od 0 do max 6 punktów. Wskaźnik tworzono na podstawie odpowiedzi na pytanie kwestionariusza badań: *Na czym polega Pani/Pana współpraca z rodzicami dziecka ze spektrum autyzmu?* Możliwe do zaznaczenia odpowiedzi (więcej niż jedna) to: *Systematyczne spotkania z matką w celu wymiany informacji i rozwiązywania problemów*; *Systematyczne spotkania z ojcem w celu wymiany informacji i rozwiązywania problemów*; *Systematyczne spotkania z matką i ojcem w celu wymiany informacji*

⁷ Wyjaśnienie skrótu dalej.

i rozwiązywania problemów; Sporadyczne spotkania z matką, wtedy gdy wymaga tego sytuacja; Sporadyczne spotkania z ojcem, wtedy gdy wymaga tego sytuacja; Brak spotkań z matką; Brak spotkań z ojcem; Brak spotkań z ojcem i matką; Rozmowy telefoniczne i kontakt mailowy z matką; Rozmowy telefoniczne i kontakt mailowy z ojcem. Na podstawie analizy otrzymanych rozkładów przyjęto: iż za odpowiedź, że to są systematyczne spotkania z matką i ojcem w celu wymiany informacji i rozwiązywania problemów badany otrzymywał 4 punkty. Za odpowiedź o systematycznych spotkaniach, ale tylko z jednym z rodziców, dodawano do wskaźnika 2 punkty. Natomiast za wskazania na rozmowy telefoniczne i kontakt mailowy z matką lub ojcem do wskaźnika doliczano po 1 punkcie;

- indeks/wskaźnik zachowań kolegów (WSK_K); od 0 do max 9 punktów. Wskaźnik tworzono na podstawie odpowiedzi na pytanie *Czy w szkole, w której Pan/Pani pracuje, dotyczyły ucznia ze spektrum autyzmu poniżej wymienione zachowania ze strony koleżanek lub kolegów, można zaznaczyć więcej niż jedną z następujących odpowiedzi: przezywanie, naśmiewanie się; przemoc fizyczna, np. bicie, kopanie; obgadywanie; wykluczanie z zabaw; zabieranie lub niszczenie rzeczy; nakłanianie do zrobienia lub powiedzenia czegoś nieodpowiedniego; wykorzystywanie np. częste prośby i pożyczanie pieniędzy lub rzeczy; niezwracanie uwagi, unikanie kontaktu; inne, jakie?...*). Według kwestionariusza badań założono, że nie będzie punktowana odpowiedź: *Nie było takich sytuacji*. Wskazanie na każdą z pozostałych odpowiedzi/sytuacji z uwagi na podobieństwo kategorii⁸ zwiększało wskaźnik o 1 punkt.

Powyższe wskaźniki (nowe, syntetyczne zmienne badań) w opracowaniu własnym analizowano przede wszystkim jako cechy ilościowe (jako sumy wystąpień kategorii). Obserwowano ich natężenie. Z uwagi jednak na arbitralnie przyjmowane założenia należy zauważyć, że wskaźniki są jedynie narzędziami eksploracji problemu przydatnymi silniej dopiero na etapie potencjalnych

⁸ Zachowania świadczące o stosowaniu przemocy (różnego rodzaju: fizycznej, psychicznej, materialnej). Przyjęto, że alienacja wobec dziecka ze spektrum autyzmu jest przejawem przemocy psychicznej.

badan powtarzanych⁹. Chciałabym podkreślić, że wszystkie wskaźniki, oprócz wskaźnika dotyczącego zachowań kolegów, mają też właściwość, iż im są większe, tym silniejszy jest dany rodzaj wspierania ucznia w środowisku szkolnym. Wskaźnik zachowań kolegów wobec dzieci ze spektrum autyzmu ma tę cechę, że im wyższa jego wartość, tym większe natężenie niepożądanych zachowań.

Dla badań postawiono następujące pytanie badawcze: Jakie jest wsparcie dzieci ze spektrum autyzmu w środowisku szkoły ogólnodostępnej w opiniach pedagogów i nauczycieli?

Dobór próby. Charakterystyka badanych osób

Próbę do badań dobrano świadomie na sposób celowy. Badania zostały przeprowadzone osobiście przez autorkę artykułu w 2019 r. w Samorządowym Ośrodku Doradztwa Metodycznego i Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach. Zbadano 33 osoby uczestniczące w szkoleniach. Byli to przede wszystkim pedagodzy i nauczyciele pracujący we wszystkich typach szkół na terenie Kielc (w badaniu wzięło udział również trzech psychologów). Mimo nielosowego doboru próby autorka stwierdziła wiarygodność potencjalnych wyników z badań (spójność otrzymanych odpowiedzi). Badania przebiegały bez większych zakłóceń.

Zbadano przede wszystkim kobiety (w badaniach brał udział tylko jeden mężczyzna). Większość osób deklarowało, że są w wieku powyżej 40 lat (20 badanych). Staż pracy badanych (od 2 do 35 lat; $N=31$) wyraźnie różnicuje przynależność do grupy badanej; w grupie osób młodszych ($M_1=6,9$ lat, $SD_1=5,07$) był istotnie niższy niż staż w grupie osób starszych ($M_2=21,1$ lat, $SD_2=9,23$)¹⁰. Wielkość efektu (d Cohena= $2,01$) potwierdza silny związek wieku i stażu pracy badanych osób¹¹. Świadczy to o wiarygodności pozyskanych danych (staż i wiek to zmienne wrażliwe w badaniach społecznych), ale i po-

⁹ E. Baabie, *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa 2003, s. 172–189.

¹⁰ $t(29)=-5,427$; $p<0,001$.

¹¹ S. Bedyńska, A. Brzezicka (red.), *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny poradnik analizy danych w naukach społecznych na przykładach z psychologii*, wyd. „Academica”, Warszawa 2007, s. 196–197.

zwala na dalszą obserwację przedmiotu badań w świetle zdychotomizowanej zmiennej wiek badanych (poniżej lub równe 40 lat versus starsi badani) osób z pominięciem stażu pracy.

Badani w większości deklarowali, że wykonują zawód pedagoga (15 osób); jedna osoba stwierdziła, że pełni rolę pedagoga i jednocześnie nauczyciela wspomagającego. Ten zawód zadeklarowało jeszcze 5 badanych; 3 osoby wykonywały zawód psychologa. Pozostali wymieniali, że wykonują zawód nauczyciela, w tym nauczyciela specjalisty (edukacji wczesnoszkolnej – 2 osoby, przedszkolnej – 1, klas I-III – 1, informatyki – 1). Analiza deklarowanego przez badanych miejsca pracy wskazuje, że 21 respondentów zatrudnionych było w czasie badań w szkołach podstawowych lub w przedszkolach (5 osób). Pojedyncze osoby wskazywały na szkołę specjalną (3), szkołę integracyjną (2) czy szkoły ponadpodstawowe (2 na LO; 1 na technikum, 1 na branżową ZSZ). Tylko jedna osoba deklarowała zatrudnienie w poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Warto nadmienić, iż 30 osób zadeklarowało, że w pracy zawodowej „zetrąknęło się z dzieckiem ze spektrum autyzmu” (pytanie 1. kwestionariusza badań), zaś 3 osoby stwierdziły, że „zawsze ma styczność z takimi dziećmi” (w tym: 1 nauczyciel mający wykształcenie z zakresu pedagogiki specjalnej, 1 ze szkoły podstawowej specjalnej oraz nauczyciel z przedszkola integracyjnego). W obecnej szkole, w której badani pracują, znajdują się dzieci ze spektrum autyzmu (takiej odpowiedzi udzieliło 32 badanych, pytanie 2.). Jedna nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, zatrudniona w szkole podstawowej, w wieku do 40 lat, stwierdziła, że tego nie wie (była to osoba, której staż pracy wynosił 8 lat). W miejscach pracy badanych jest bardzo zróżnicowana liczba dzieci ze spektrum autyzmu (od 1 do 15). Dwoje badanych, którzy byli zatrudnieni w szkołach specjalnych, młodszych wiekiem, stwierdzało, że w placówce było 40 takich dzieci. Pomijając zatem te wskazania, warto zauważyć, że osoby młodsze, do 40 lat, potwierdzały większą liczbę dzieci ze spektrum autyzmu w placówce ($N_1=10$; $M_1=7,9$ lat) niż osoby starsze ($N_2=20$; $M_2=5,7$ lat)¹².

¹² $t(28)=-1,519$; $p=0,140$.

W konsekwencji założono, że odpowiedzi badanych pedagogów/nauczycieli na temat przedmiotowej problematyki będą pośrednio związane z ich własnymi obserwacjami i doświadczeniami z pracy. Zasadne jest zatem w świetle powyższych danych obserwowanie w szczególności zróżnicowań odpowiedzi względem wieku badanych.

Wyniki badań

Pozyskiwanie wiedzy na temat dzieci ze spektrum autyzmu. W odpowiedzi na pytanie dotyczące pozyskiwania wiedzy każda z badanych osób odrzuciła sugerowaną odpowiedź na pytanie, że „nie pozyskuje informacji” o zaburzeniu dzieci ze spektrum autyzmu. Pozostali wskazywali na kilka źródeł (od 2 do wszystkich 9, zadanych w kwestionariuszu wywiadu). Liczby wskazań nie różnicuje wiek badanych, $N_1=13$; $M_1=5,23$; $N_2=20$; $M_2=5,10$ ¹³.

Praca z dziećmi ze spektrum autyzmu wymaga od pedagogów i nauczycieli nie tylko standardowych kompetencji pedagogicznych i dydaktycznych nabytych podczas studiów, ale również ciągłej gotowości do poszukiwania wiedzy z różnych źródeł na temat dzieci ze spektrum autyzmu. Szczegółowe deklaracje prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Źródła informacji/wiedzy badanych na temat zaburzeń dzieci ze spektrum autyzmu

Lp.	Badane kategorie	Badani ogółem N=33	Badani do 40 lat N=13	Badani pow. 40. r.ż. N=20
1	od rodziców	25	11	14
2	od innych nauczycieli z poprzedniej szkoły/przedszkola	11	5	6
3	od terapeutów specjalistów	22	9	13
4	z analizy dokumentów ucznia	30	11	19
5	poprzez obserwację ucznia podczas pracy, nauki, zabawy	26	12	14
6	studia podyplomowe, szkolenia	20	8	12
7	media	8	2	6

¹³ $t(31)=0,185$; $p=0,131$.

Lp.	Badane kategorie	Badani ogółem N=33	Badani do 40 lat N=13	Badani pow. 40. r.ż. N=20
8	literatura specjalistyczna	27	19	17
9	inna odpowiedź	1	-	1

Źródło: Badania własne.

Jeśli chodzi o zróżnicowanie ze względu na wiek badanych, respondenci starsi wskazywali w największej liczbie na analizę dokumentów ucznia (19 osób), młodsi natomiast wskazywali w największej liczbie na wiedzę pochodzącą ze specjalistycznej literatury (19 osób). Warto zaznaczyć, iż jeden z respondentów w możliwości *inne* wskazał, iż źródłem jego wiedzy są praktyki w Ośrodku Wsparcia dla Dzieci z Zaburzeniami Rozwojowymi. W odpowiedzi na pytanie kwestionariusza ankiety: *Czy w szkole, w której Pan/Pani pracuje, kiedykolwiek odbywało się szkolenie kadry pedagogicznej w związku z uczniem ze spektrum autyzmu?* (można było zaznaczyć jedną z następujących odpowiedzi: *Zawsze się odbywa; Czasem się odbywa, Nigdy się nie odbywa, Inne...*). 10 badanych stwierdziło, że takie szkolenia odbywają się zawsze, zaś 16 osób odpowiedziało, że czasami. Zdaniem 3 badanych takie szkolenia nie odbywają się nigdy. Pozostałe, pojedyncze osoby stwierdzały, że są planowane szkolenia. Odpowiedzi są zgodne w badanych grupach wiekowych. Jednocześnie w odpowiedzi na pytanie dotyczące organizowania w szkole zespołów IPET wszyscy badani potwierdzili, że w szkole, w której pracują, zawsze organizowane są zespoły opracowujące Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET) dla ucznia ze spektrum autyzmu. W skład takich zespołów wchodzi zazwyczaj: wychowawca klasy, nauczyciel przedmiotu, nauczyciel wspomagający, pedagog, logopeda, psycholog; 29 badanych na 33 osób wskazało, że wzajemna komunikacja i wymiana informacji członków zespołu IPET na temat ucznia, jego osiągnięć i problemów jest dobra. Jeden respondent podkreślił że kwestia ta to wymóg MEN dany rozporządzeniem „o ppp” (pomoc psychologiczno-pedagogiczna). Skonstruowany wskaźnik (WSK_W) źródeł wiedzy/informacji badanych o dzieciach ze spektrum autyzmu (na skali 0 do 11 max punktów) wyniósł medialnie 7 punktów

($N=33$; $Me=7$; $Mo=8$; zmienność znaczna) i nie jest związany z wiekiem oceniających $N_1=13$; $M_1=7,15$; $N_2=20$; $M_2=6,95$ ¹⁴.

Działania nauczyciela wspomagającego. W badaniach własnych zadano badanym pytania dotyczące działań nauczyciela wspomagającego. Rozkład otrzymanych odpowiedzi prezentuje tabela 2.

Tabela 2. Działania nauczyciela wspomagającego w pracy z dzieckiem ze spektrum autyzmu

Lp.	Badane kategorie	Badani ogółem N=33	Badani do 40 lat N=13	Badani pow. 40. r.ż. N=20
1	wykonywanie przez nauczyciela czynności, których uczeń nie jest sam w stanie wykonać	6	2	4
2	zachęcanie ucznia do wykonywania czynności samodzielnie	27	10	17
3	nauczyciel zawsze siedzi koło ucznia	7	2	5
4	nauczyciel nie powinien siedzieć koło ucznia, jeśli nie wymaga tego specyfika zadania lub udzielanej odpowiedzi	13	6	7
5	nauczyciel dostosowuje wraz z nauczycielem prowadzącym lekcje, metody i formy pracy do możliwości i potrzeb psychofizycznych ucznia	30	12	18
6	współpraca z nauczycielami	28	12	16
7	nie posiadam wiedzy na ten temat	-	-	-
8	inne, jakie (opis niżej)	2	1	1

Źródło: Badania własne.

Większość odpowiedzi dotyczy działań nauczyciela wspomagającego związanych z dostosowaniem metod i form pracy do możliwości psychofizycznych ucznia wraz z nauczycielem prowadzącym lekcje w realizacji zadań dydaktycznych z uwzględnieniem potrzeb dziecka: 18 osób starszych i 12 młodszych. Zwraca uwagę fakt, iż tylko 13 osób (7 respondentów starszych i 6 młodszych) zaznaczyło odpowiedź *Nauczyciel wspomagający nie powinien zawsze siedzieć*

¹⁴ $t(31)=0,283$; $p=0,779$.

koło ucznia”, mimo że problem ten obecnie już rozstrzyga przedmiotowa literatura¹⁵. Rozkład wskaźnika, WSK_N, przedstawia rycina 1.

Badani do 40 lat (N=13)	skala 0 do 6 punktów	Badani starsi (N=20)
-	0	-
1	1	1
3	2	5
2	3	5
5	4	8
2	5	1
-	6	-

Rycina 1. Rozkład wskaźnika dotyczący działań nauczyciela wspomagającego wobec dzieci ze spektrum autyzmu na skali 0 do 6 punktów w grupach wieku

Stwierdzono podobieństwo opinii badanych na temat czynności nauczyciela wspomagającego w grupach wieku ($N_1=13$; $M_1=3,31$; $N_2=20$; $M_2=3,15$)¹⁶. Nikt z badanych nie stwierdził, że nie posiada wiedzy dotyczącej działań nauczyciela wspomagającego.

Współpraca z rodzicami. Badani pedagodzy odrzucili możliwość odpowiedzi, że nie mają spotkań z rodzicami dzieci ze spektrum autyzmu (dotyczy: matki, ojca, obojga). Pojedyncze osoby wybrały odpowiedź, że są to spotkania sporadyczne, wtedy gdy wymaga tego sytuacja (na matkę wskazały 4 badane osoby, ojca – 3, zaś na sporadyczne spotkania z obojgiem rodziców – 2). Wskaźnik współpracy z rodzicami dziecka ze spektrum autyzmu na skali 0 do 6 punktów przeciętnie wyniósł około 4 punktów ($N=33$; $M=3,73$; $Me=4,00$; $Mo=4,00$). W badaniach własnych na częstsze spotkania wskazywali młod-

¹⁵ A. Pyzikiewicz, *A co z rówieśnikami*, [w:] M. Kołda, K. Pomorska, *Uczeń z Zespołem Aspergera w szkole ogólnodostępnej*, Wydawnictwo Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2016, s. 32.

¹⁶ $t(31)=0,393$; $p=0,697$.

si badani - $N_1=13$; $M_1=4,38$; $N_2=20$; $M_2=3,00$ ¹⁷. Rozkład wskaźnika (WSK_R) prezentuje rycina 2.

Badani do 40 lat (N=13)	skala 0 do 6 punktów	Badani starsi (N=20)
-	0	-
-	1	2
2	2	5
1	3	2
4	4	9
2	5	-
4	6	2

Rycina 2. Rozkład natężenia spotkań z rodzicami dzieci ze spektrum autyzmu na skali 0 do 6 punktów w grupach wieku

Relacje z kolegami. Badani wskazywali głównie na przemoc psychiczną. Niezwracanie uwagi, unikanie kontaktu zaznaczyło 12 osób (8 osób starszych i 4 młodsze); wykluczanie z zabaw – 11 osób (7 osób starszych i 4 młodsze); przezywanie, naśmiewanie się – 10 osób (9 osób starszych, 1 młodsza); obgadywanie – 8 (2 osoby starsze i 7 młodszych); nakłanianie do zrobienia lub powiedzenia czegoś nieodpowiedniego – 6 osób (starsi). Nikt nie zaznaczył wykorzystywania; 8 osób wskazało, iż nie było sytuacji związanych z przemocą. Nikt też nie zadeklarował występowania przemocy fizycznej. Rozkładu wskaźnika opinii na temat kolegów, WSK_K (rycina 3), nie różnicuje wiek badanych osób, $N_1=13$; $M_1=1,15$; $N_2=20$; $M_2=1,75$ ¹⁸.

¹⁷ $t(31)=2,131$; $p=0,044$.

¹⁸ $t(31)=-1,447$; $p=0,158$.

Badani do 40 lat (N=13)	skala 0 do 9 punktów	Badani starsi (N=20)
4	0	3
5	1	6
2	2	6
2	3	3
-	4	2
-	5	-
-	6	-
-	7	-
-	8	-
-	9	-

Rycina 3. Rozkład różnych zachowań rówieśników wobec dzieci ze spektrum autyzmu na skali 0 do 8 punktów w grupach wieku

Dyskusja wyników

Analiza uzyskanego materiału badawczego wskazuje na dość spójny obraz wspierania dzieci ze spektrum autyzmu w szkole (ze względu na wiek oceniających). Badani nauczyciele w większości poszerzają swoją wiedzę na temat dziecka ze spektrum autyzmu ze wszystkich możliwych źródeł, najczęściej z dokumentów ucznia, od rodziców, ze specjalistycznej literatury, poprzez obserwację ucznia. Powyższe sposoby pozyskiwania wiedzy respondenci uzupełniają za sprawą studiów i szkoleń kadry pedagogicznej. Ze wskazań wynika, iż działania nauczyciela wspomagającego dotyczą przede wszystkim dostosowywania metod i form pracy do możliwości psychofizycznych ucznia, współpracy z nauczycielem prowadzącym, zachęcania ucznia do samodzielności. Jednocześnie jednak mniej niż 1/4 badanych osób zaznaczyło odpowiedź dotyczącą tego, że nauczyciel nie powinien siedzieć ciągle koło ucznia podczas zajęć. Sprzeczność ta dowodzi luk w wiedzy specjalistycznej opiekunów, która by zabezpieczała przed stygmatyzacją uczniów z autyzmem.

W świetle badań własnych stwierdza się też, że w środowisku szkolnym jest wiele jeszcze nie w pełni wykorzystanych sposobów wspierania ukierunkowanego na dzieci dotknięte spektrum autyzmu (jeśli za podstawę przyjmiemy udział wyniku przeciętnego w wyniku maksymalnym). Wskaźniki: WSK_W, WSK_N, WSK_R lokują się w połowie wartości maksymalnej (tabela 3).

Tabela 3. Porównanie nasycenia odpowiedzi na zadane pytania dotyczące prezentowanych form wsparcia w badaniach własnych

rodzaj	do 10%	do 20%	do 30%	do 40%	do 50%	do 60%	do 70%	do 80%	do 90%	do 100%
WSK_W					47%					
WSK_N						54%				
WSK_R						52%				
WSK_K		16%								

Źródło: Badania własne.

Z przedstawionych wyników jako najważniejsze kwestie należy wskazać na potrzebę angażowania w proces edukacyjny dziecka z ASD obojga rodziców¹⁹ oraz fakt doświadczania przez dzieci i młodzież z wrodzonym deficytem umiejętności społecznych przemocy i wykluczenia ze strony rówieśników²⁰, a co ma rozliczne konsekwencje alienowania takich uczniów ze środowiska rówieśniczego²¹. Wbrew obiegowym opiniom o roli technologii w funkcjonowaniu szkół, w badaniach własnych stwierdzono, że media są najrzadziej wykorzystywanym źródłem informacji o badanym problemie.

Wobec uzyskanych wyników nie jest sloganem stwierdzenie, że bardzo istotne są działania edukacyjne dotyczące zrozumienia szeroko pojętych różnic między ludźmi. Istotna jest też konieczność weryfikacji wyników na szerszych próbach badawczych. W szczególności, na podstawie obserwacji związków korelacyjnych wskaźników, warto sprawdzić hipotezę o braku spójności od-

¹⁹ A. Kozdroń, *Zespół Aspergera, zrozumieć, aby pomóc*, Wyd. Difin S.A., Warszawa 2015, s. 167.

²⁰ M. Winter, *Zespół Aspergera. Co nauczyciel wiedzieć powinien*, Wyd. Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2011, s. 31.

²¹ A. Pyzikiewicz, *A co z rówieśnikami*, op. cit., s. 45.

działywania środowisk, w których przyszło funkcjonować dzieciom ze spektrum autyzmu: wśród nauczycieli, z rodzicami, wśród rówieśników.

Bibliografia:

- Baabie E., *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa 2003.
- Bedyńska S., Brzezicka A. (red.), *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny poradnik analizy danych w naukach społecznych na przykładach z psychologii*, Wydawnictwo SWPS „Academica”, Warszawa 2007.
- Chrzanowska I., *Pedagogika Specjalna. Od tradycji do współczesności*, Wyd. Impuls, Kraków 2018.
- DSM-V, Kryteria Diagnostyczne Zaburzeń Psychiczych, DSM-*, Redakcja wydania polskiego, P. Gałeczki, M. Pilecki, J. Rymaszewski, A. Szulc, S. Sidorowicz, J. Wciórka, Wyd. Edra Urban Partner, Wrocław 2018.
- Frith U., *Asperger i zespół Aspergera*, [w:] U. Fith (red.), *Autyzm i zespół Aspergera*, Wyd. Lekarskie PZWL, Warszawa 2005.
- Gałkowski T., *Dziecko autystyczne w środowisku rodzinnym i szkolnym*, WSiP, Warszawa 1995.
- Gardziel A., *Wokół diagnozowania autyzmu*, [w:] T. Gałkowski, J. Kossewska (red.), *Autyzm wyzwaniem naszych czasów*, Wyd. AP, Kraków 2001.
- Kacperczyk A., *Wsparcie społeczne w instytucjach opieki paliatywnej i hospicyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2006.
- Kozdroń A., *Zespół Aspergera. Zrozumieć aby pomóc*, Wyd. Difin, Warszawa 2015.
- Pisula E., *Autyzm, przyczyny, symptomy, terapia*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2010.
- Pisula E., *Przedmowa*, [w:] *Ogólnopolski spis autyzmu. Sytuacja młodzieży i dorosłych z autyzmem w Polsce*, M. Płatos (red.), wyd. Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, Warszawa 2016.
- Prizant B. M., Fields-Meyer T., *Niezwyyczajni ludzie. Nowe spojrzenie na autyzm*, Wyd. UJ, Kraków 2017.
- Pyzikiewicz A., *A co z rówieśnikami?*, [w:] M. Kołda, K. Pomorska (red.), *Uczeń z zespołem Aspergera w szkole ogólnodostępnej*, Wyd. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2016.
- Sęk H., *Wsparcie społeczne jako kategoria zasobów i wieloznaczne funkcje wsparcia*, [w:] Z. Juczyński, Ogińska-Bulik (red.), *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, Wyd. UŁ, Łódź 2003.
- Sęk H., Cieślak R., *Wsparcie społeczne – sposoby defonowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, [w:] H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, PWN, Warszawa 2004.

Smith Deutsch D., *Pedagogika specjalna*, tom I, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, PWN, Warszawa 2008.

Winter M., *Zespół Aspergera. Co nauczyciel wiedzieć powinien*, Wyd. Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2011.

Wiedza młodzieży szkolnej o przestępczości nieletnich w opinii uczniów Niepublicznych Szkoł Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Kielcach

Streszczenie:

Artykuł zawiera analizę wyników badań przeprowadzonych w Niepublicznych Szkołach Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Kielcach na temat znajomości zjawiska przestępczości przez uczniów tych szkół. ZDZ w Kielcach tworzą największy zespół szkół w strukturach ZDZ działającego na terenie trzech województw. Wyniki badań mają szansę zainteresować czytelników z tego względu, że dotyczą uczniów szkół niepublicznych uczęszczających do tzw. klas mundurowych.

Abstract:

The article contains an analysis of the results of research conducted in the private schools of the Vocational Training Institute in Kielce on the knowledge of the phenomenon of crime by students of these schools. ZDZ schools in Kielce form the largest group of schools in the structures of ZDZ operating in three provinces. The results of the research may be of interest to readers due to the fact that they concern students of non-public schools attending the so-called „uniform classes”.

Przestępczość nieletnich w literaturze przedmiotu

Zjawisku przestępczości nieletnich poświęconych jest wiele prac z zakresu kryminologii, prawa, a także nauk społecznych i humanistycznych. „Przestępczość” jako negatywne zjawisko społeczne, określane także mianem patologii, w obecnych czasach staje się coraz powszechniejsze, ale rodzaje przestępstw i ich nasilenie ulegają ciągłym zmianom. Niepokojący jest fakt, iż wśród ogólnej liczby przestępstw coraz większy odsetek stanowią przestępstwa popełniane przez młodzież, a niejednokrotnie nawet przez dzieci. Również od wielu lat prowadzone są badania, których celem jest wykrycie przyczyn przestępczości dla wypracowania skutecznych sposobów zapobiegania im.

Naukowcy podejmują ciągłe wysiłki w celu wyjaśnienia prawidłowości charakteryzujących przestępczość nieletnich, a ich poglądy nie są jednorodne. Jedni akcentują znaczenie patogennych czynników zewnętrznych, inni z kolei czynników wewnętrznych. Większość badaczy unika jednak uznawania jednej grupy czynników za dominującą. Na ogół przyjmuje się, że istnieją współzależności między czynnikami zewnętrznymi i wewnętrznymi.

Bezrobocie czy ubóstwo społeczne części rodzin oraz uzależnienia to zjawiska, którym społeczeństwo ciągle musi stawiać opór, nie mając bardzo często dostatecznych instrumentów do ich zwalczania. Procesy te mają istotny wpływ na funkcjonowanie rodziny, a w szczególności na spełnianie jej podstawowej funkcji, jaką jest sprawowanie opieki nad dziećmi i młodzieżą i ich wychowywanie. Zachodzące w kraju przemiany społeczne i gospodarcze przyniosły w wielu gospodarstwach domowych ograniczenie swobody wyboru w zaspokajaniu podstawowych potrzeb (w skali dotąd nieznanej).

Człowiek jest istotą społeczną, która rodzi się, nie mając wiedzy, a jedynie wrodzone potrzeby biologiczne. To właśnie do rodziców należy pomoc i wsparcie w procesie socjalizacji i przystosowaniu do życia w społeczeństwie. To od najbliższej rodziny zależy, jak będzie przebiegał rozwój dziecka i jakie cechy, nawyki ono nabędzie¹.

¹ A. Przygoda, *Rodzinne uwarunkowania przestępczości nieletnich, czyli dlaczego młodzi schodzą na „złą drogę”* „Pedagogika Rodziny” 2017, nr 7(1), s. 78.

Jedną z najbardziej naturalnych dyspozycji człowieka jest naśladownictwo, które pozwala na przyswajanie nowych zachowań, zwłaszcza od osób bliskich, kochanych, które imponują i które są wzorcami. W przypadku dzieci są to najczęściej rodzice. Tłumaczy to fakt, dlaczego zachowania patologiczne rodziców powielane są przez ich wychowanków. Badania nad agresją uwiaryściły, że większość młodych ludzi, którzy byli ofiarami przemocy w dzieciństwie, stosuje również te same kary na swoich własnych dzieciach. W rodzinie dziecko wypowiada pierwsze słowa, uczy się, podpatruje i upodabnia się do domowników, dziedziczy tym sposobem ich zachowania, sposoby postrzegania świata i ludzi.

Kolejna kwestia, której nie sposób pominąć, to problem zaspokajania potrzeb w rodzinie, czyli realizacji jej podstawowych funkcji. Bezpieczeństwo, jedność i łączność z najbliższymi osobami, akceptacja i szacunek to podstawowe potrzeby psychiczne, które muszą być zaspokojone, aby rodzina mogła prawidłowo funkcjonować i żeby młodzi ludzie wychowujący się w niej mogli właściwie się rozwijać. Jeśli potrzeby człowieka nie są zaspokajane w rodzinie, wówczas szuka on takich możliwości poza rodziną i często zdarza się, że znajduje je w grupie przestępczej lub wśród ludzi, których zachowanie odbiega od akceptowanych społecznie norm².

Tak więc rodzina jest środowiskiem najbliższym dziecku i odgrywa bardzo ważną rolę w procesie dojrzewania, kształtowania postaw życiowych, osobowości oraz kształtowania światopoglądu. W tym kontekście warto zadać jeszcze pytanie, co takiego w rodzinie może warunkować właściwe kształtowanie się powyższych dyspozycji? Można tu mówić o znaczeniu stylów wychowania, jakości postaw rodzicielskich, dominujących metod wychowawczych czy popełnianych błędach wychowawczych – wszystkie te elementy odgrywają znaczącą rolę w procesie wychowania, ponieważ decydują o jego efektach³.

Wzrost przestępczości, jaki od kilku lat zauważalny jest w statystykach policyjnych, skłania do bliższego przyjrzenia się przyczynom przestępczości nieletnich oraz czynnikom wpływającym na wzrost agresji i zachowań kryminogennych wśród dzieci i młodzieży.

² Ibidem.

³ Ibidem.

Przestępstwo jest czynem człowieka zabronionym pod groźbą kary przez obowiązującą ustawę, bezprawnym, zawinionym i społecznie szkodliwym w stopniu wyższym niż znikomy⁴. Jako przestępstwo – według definicji encyklopedycznej – należy rozumieć zawiniony czyn człowieka, społecznie niebezpieczny, zabroniony pod groźbą kary przez ustawę obowiązującą w czasie jego popełnienia⁵. Polski kodeks karny dzieli przestępstwa na:

- zbrodnie i występki (ze względu na wysokość zagrożenia karą),
- przestępstwa umyślne i nieumyślne (ze względu na rodzaj winy sprawcy),
- przestępstwa polegające na działaniu bądź zaniechaniu,
- przestępstwa skutkowe i bezskutkowe (zależnie od tego, czy dokonanie przestępstwa jest warunkowane nastąpieniem skutku),
- przestępstwa ścigane z urzędu lub na wniosek pokrzywdzonego.

Innym rodzajem podziału przestępstw jest ich systematyka ze względu na przedmiot ochrony, który wskazany jest w części szczegółowej kodeksu karnego. Podstawowymi przedmiotami podlegającymi ochronie według kodeksu karnego są: interes państwa, życie i zdrowie człowieka, mienie społeczne i prywatne. Wszystkie elementy określane jako znamiona przestępstwa zawarte są w kodeksie karnym. Opis przestępstwa mieści się w dyspozycji normy prawnej, natomiast określenie kary za dane przestępstwo – w sankcji karnej.

Przestępczość to zbiór zdarzeń określonych jako przestępstwa, który w danym okresie lub określonej zbiorowości nazywamy przestępczością rzeczywistą⁶. Zgodnie z definicją encyklopedyczną przestępczość to ogół przestępstw popełnionych w pewnym okresie w danym kraju lub środowisku społecznym albo przez określoną kategorię sprawców (np. nieletnich)⁷. To także krańcowa forma zachowania aspołecznego, drastyczny przejaw naruszenia zasad współżycia społecznego. Obecnie jest rozumiana jako skutek długotrwałego procesu, charakteryzującego się licznymi i rozwijającymi się manifestami niedostosowania społecznego. Mówi się też o przestępczości nieletnich, podkreślając, że jest zjawiskiem bardzo często spotykanym i „modnym” wśród młodych osób.

⁴ Ustawa z dnia 6.06.1997, Kodeks karny (Dz.U. z 2016 r., poz. 1137), art. 1§1, 2, 3.

⁵ *Encyklopedia powszechna PWN*, Warszawa 1985, s. 790.

⁶ J. Błachut, A. Gaberle, K. Krajewski, *Kryminologia*, Info Trade, Gdańsk 1999, s. 189.

⁷ *Encyklopedia powszechna PWN*, op. cit., s. 790.

Metodyka przeprowadzonych badań

Badania przeprowadzono w szkołach Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Kielcach. Zakład ten prowadzi w regionie największą sieć szkół niepublicznych. Są to szkoły, których oferta jest skierowana zarówno do młodzieży, jak i dorosłych. ZDZ posiada także rozbudowaną sieć placówek szkoleniowych zlokalizowanych w 20 miastach na terenie województw świętokrzyskiego, mazowieckiego i małopolskiego.

Badania przeprowadzono wśród uczniów ostatnich klas Liceum Ogólnokształcącego, Technikum Informatycznego, Technikum Fryzjerskiego, Technikum Logistycznego oraz Technikum Żywnościowego w marcu 2017 r.

Badania ankietowe obejmowały 100 uczniów ostatnich klas Niepublicznych Szkół Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Kielcach, co stanowiło 100% badanych.

Główny problem badawczy: Jaka jest wiedza o przestępczości nieletnich w opinii uczniów Niepublicznych Szkół Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Kielcach.

Badaniom poddano 100 osób w wieku 18–21 lat, z czego 11 to respondenci 18-letni, 37 badanych to 19-latkowie, 43 osoby to 20-latkowie i 9 badanych to 21-latkowie. Wśród badanych znalazło się 46 kobiet i 54 mężczyzn.

Jeśli chodzi o liczebność rodzin badanych, to 1 osoba zadeklarowała 2-osobową rodzinę, 12 badanych żyje w rodzinach 3-osobowych, 37 respondentów zadeklarowało przynależność do rodzin 4-osobowych i pozostałych 26 osób deklaruje rodziny 5-osobowe.

Jak wynika z zamieszczonych danych, 81% badanych wychowuje się w pełnej rodzinie, 18% stanowią osoby wychowujące się w niepełnych rodzinach, a 1% w rodzinach zrekonstruowanych.

Podsumowując powyższe analizy, można stwierdzić, że większość ankietowanych to 19- i 20-latkowie, pochodzący w większości ze wsi, wśród rodziców dominuje wykształcenie średnie i zasadnicze zawodowe. Głównym źródłem utrzymania jest praca zarobkowa rodziców. Większość respondentów żyje w rodzinach pełnych.

Wiedza młodzieży o przestępczości wśród nieletnich – analiza wyników badań

Tabela 1. Typy przestępstw i wykroczeń najczęściej popełnianych przez nieletnich w opinii respondentów

Lp.		mężczyźni	kobiety	razem
1.	Kradzieże	28	29	57
2.	Kradzieże z włamaniem	6	6	12
3.	Napady i pobicia	16	17	34
4.	Wymuszenia	6	6	12
5.	Handel narkotykami	31	24	55
6.	Zakłócenia ciszy nocnej	14	18	32
7.	Wybryki chuligańskie	24	23	47

Z uwagi na to, że respondenci mogli wybrać większą liczbę odpowiedzi, wyniki nie sumują się do 100%.

Opierając się na powyższych wynikach, zauważyć można, że nieletni najczęściej dokonują kradzieży. Twierdzi tak 57% badanych osób, kolejnym wskazaniem ankietowanych jest handel narkotykami – 55%, nieco niżej punktowane są wybryki chuligańskie – 47%. Mniej więcej na takim samym poziomie są napady i pobicia (34%) oraz zakłócenia ciszy nocnej (32%). Najniżej uplasowały się kradzieże z włamaniem oraz wymuszenia – po 12%.

Interesujące są również opinie na temat: Czego i jakich zagrożeń ze strony nieletnich najbardziej obawia się młodzież? Informacje na to pytanie zawarłem w tabeli 2.

Tabela 2. Opinia respondentów dotycząca tego, czego i jakich zagrożeń najbardziej obawiają się ze strony nieletnich

Lp.		mężczyźni	kobiety	razem
1.	Napady i rozboje	12	11	23
2.	Wymuszenia	2	4	6
3.	Bójki i pobicia	18	17	35
4.	Włamania	6	6	12
5.	Kradzieże	6	7	13

6.	Agresja ze strony pijanych i narkomanów	27	11	38
7.	Handel narkotykami	9	3	12
8.	Niszczenie mienia, wandalizm	10	8	18
9.	Nie obawiam się żadnych	9	21	30
10.	Trudno powiedzieć	2	6	8

Z uwagi na to, że respondenci mogli wybrać większą liczbę odpowiedzi, wyniki nie sumują się do 100%.

Z powyższych danych wynika, że respondenci najbardziej obawiają się agresji ze strony pijanych i narkomanów – 38%, bójek i pobić – 35%, napadów i rozbojów – 23%. Nieco niżej respondenci zakwalifikowali niszczenie mienia, wandalizm – 18%, kradzieże – 13%, włamania i handel narkotykami – po 12%. Wymuszenia są zagrożeniem tylko dla 6% ankietowanych, 8% badanych nie miało żadnych preferencji i odpowiedziało „trudno powiedzieć”, natomiast 30% badanych nie obawia się żadnych zagrożeń.

W związku ze zjawiskami, które sprawiają, że respondenci odczuwają zagrożenie własnego bezpieczeństwa, zapytałem ich: W jakich miejscach nieletni najczęściej popełniają przestępstwa? Zestawienie odpowiedzi zamieściłem w tabeli 3.

Tabela 3. Opinia respondentów na temat miejsc, w jakich nieletni najczęściej popełniają przestępstwa

Lp.		mężczyźni	kobiety	razem
1.	Szkoła i okolice	23	30	53
2.	Dworzec PKP, PKS	12	19	31
3.	Dyskoteki, puby	35	35	70
4.	Stadiony, boiska sportowe	23	19	42
5.	Przystanki autobusowe	8	9	17
6.	Główne ulice	7	12	19
7.	Galerie handlowe	12	4	16
8.	Sklepy, w których m.in. sprzedaje się alkohol	10	3	13

Z uwagi na to, że respondenci mogli wybrać większą liczbę odpowiedzi, wyniki nie sumują się do 100%.

Z przytoczonych danych wynika, że nieletni najczęściej popełniają przestępstwa w dyskotekach i pubach – 70% ankietowanych, w szkołach i okolicy – 53% badanych, na stadionach i boiskach sportowych – 42 %, na dworcach PKP i PKS – 31%. Miejscami takimi są również główne ulice – tak odpowiedziało 19%, przystanki autobusowe – 17% oraz galerie handlowe – 16%. Na ostatnim miejscu znalazły się sklepy, w których sprzedaje się alkohol – 13%.

Można zatem zastanowić się: Czy ankietowani byli świadkami któregoś z zachowań ze strony nieletnich? Wyniki przedstawia tabela 4.

Tabela 4. Opinia respondentów na temat bycia świadkami następujących zachowań ze strony nieletnich

Lp.		mężczyźni	kobiety	razem
1.	Wymuszenia pieniędzy	3	8	11
2.	Kradzieży	5	15	20
3.	Pobicia	9	17	26
4.	Przezywania	24	19	43
5.	Zaczepiania	32	21	53
6.	Szturchania	3	16	39
7.	Nie byłem(am)	6	21	27

Z uwagi na to, że respondenci mogli wybrać większą liczbę odpowiedzi, wyniki nie sumują się do 100%.

Analizując dane, można stwierdzić, że ankietowani byli świadkami następujących zachowań popełnianych przez nieletnich: zaczepiania – 53% badanych, przezywania – 43%, szturchania – 39%. Kolejne wskazane zachowania to pobicia – 26%, kradzieże – 20%. Najmniej respondentów wskazało wymuszanie pieniędzy – 11%. Natomiast 27% respondentów nie było świadkiem żadnego z powyższych zachowań.

Tabela 5. Opinia respondentów na temat bycia ofiarą któregoś z zachowań nieletnich

Lp.		mężczyźni	kobiety	razem
1.	Wymuszenia pieniędzy	1	3	4
2.	Kradzieży	1	5	6
3.	Pobicia	3	8	11
4.	Przezywania	5	11	16
5.	Zaczeplania	9	8	17
6.	Szturchania	6	9	15
7.	Nie byłem(am)	33	35	68

Z uwagi na to, że respondenci mogli wybrać większą liczbę odpowiedzi, wyniki nie sumują się do 100%.

Z powyższych danych wynika, że 68% respondentów nie było ofiarą żadnego z wymienionych zachowań ze strony nieletnich. Natomiast 32% badanych było ofiarą któregoś z zachowań, i tak: 17% badanych było ofiarą zaczepiania, 16% przezywania, 15% szturchania oraz 11% pobicia. Tylko nieliczni byli ofiarami kradzieży – 6% oraz wymuszania pieniędzy – 4%. Część respondentów była ofiarą kilku wymienionych zachowań, a dwie osoby wszystkich.

Na podstawie badań stwierdzono, że uczniowie szkoły ZDZ mają wiedzę na temat zjawiska przestępczości nieletnich. Większość potrafi wskazać zagrożenia, których najbardziej się obawia. Grupa ankietowanych doskonale orientuje się, w jakich miejscach dochodzi do popełnianych przestępstw. Większość była świadkiem niewłaściwych zachowań ze strony nieletnich, a część stała się ofiarą tych zachowań. Młodzież orientuje się również, że wśród osób, które znają, są osoby karane, z których dosyć duży procent stanowią osoby nieletnie.

Tabela 6. Opinia respondentów na temat, czy czują się bezpiecznie w miejscu zamieszkania

Lp.		mężczyźni	kobiety	razem
1.	Zdecydowanie tak	11	25	36
2.	Raczej tak	18	13	31
3.	Tak	16	13	29
4.	Raczej nie	0	2	2
5.	Zdecydowanie nie	1	1	2

Na pytanie, czy czują się bezpiecznie w miejscu swojego zamieszkania, 36% badanych odpowiedziało „zdecydowanie tak”, 31% twierdzi, że „raczej tak”, 29% udzieliło odpowiedzi „tak”. Natomiast po 2% respondentów odpowiedziało „raczej nie” i „zdecydowanie nie”.

Z analiz wynika także, że 79% badanych czuje się bezpiecznie w szkole, 10% twierdzi, że nie czuje się bezpiecznie, a 11% nie ma zdania na ten temat.

Tabela 7. Źródło wiedzy respondentów na temat bezpieczeństwa

Lp.		mężczyźni	kobiety	razem
1.	Media (Telewizja, Internet, Radio)	19	29	48
2.	Prasa, ulotki, bilbordy	2	2	4
3.	Nauczyciele, wychowawcy	5	5	10
4.	Rodzina, znajomi	19	17	36
5.	Funkcjonariusze Policji	1	1	2

Najważniejszym źródłem informacji na temat bezpieczeństwa dla respondentów są media – tak odpowiedziało 48%, na kolejnym miejscu – 36% – znajduje się rodzina i znajomi. Badani informację czerpią również od nauczycieli i wychowawców – 10%. Najniżej znajduje się prasa, ulotki bilbordy – 4% oraz funkcjonariusze Policji – zaledwie 2%.

Tabela 8. Skuteczność Policji w walce z przestępczością nieletnich w opinii respondentów

Lp.		mężczyźni	kobiety	razem
1.	Bardzo skuteczna	3	9	12
2.	Raczej skuteczna	34	19	53
3.	Bardzo nieskuteczna	9	26	35

Z danych wynika, że Policja w walce z przestępczością nieletnich jest raczej skuteczna – tak twierdzi 53% respondentów, 12% określa Policję jako bardzo skuteczną, natomiast 35% badanych uważa, że Policja jest bardzo nieskuteczna.

Tabela 9. Opinia respondentów na temat tego, czy zgodziliby się na udział w patrolach z Policją jako wolontariusze

Lp.		mężczyźni	kobiety	razem
1.	Tak	20	17	37
2.	Nie	26	37	63

Z danych wynika, że respondenci w większości (63%) odpowiedzieli, że nie zgodziliby się wziąć udziału w patrolach z Policją jako wolontariusze, a 37% badanych chciałoby uczestniczyć w takich patrolach.

Większość respondentów uważa, że Policja skutecznie walczy z przestępczością, uważają jednak, że powinno być więcej policjantów na ulicach i powinni szybciej reagować na zgłoszenia. Policja bardzo słabo wypadła jako źródło przekazywania informacji o bezpieczeństwie.

Respondenci uważają również, że nie tylko Policja ponosi odpowiedzialność za bezpieczeństwo i porządek publiczny, część z nich chciałaby uczestniczyć w patrolach policyjnych jako wolontariusze.

Podsumowanie i wnioski

Badani uważają, że najczęściej popełnianymi przestępstwami przez nieletnich są: handel narkotykami (31 wskazań), kradzieże (28 wskazań), wybryki chuligańskie (24 wskazania), napady i pobicia (16 wskazań). Znakomita większość respondentów wie, że nieletni najczęściej popełniają przestępstwa w dyskotekach i pubach (70 wskazań), w szkołach i jej okolicy (53 wskazania), na stadionach i boiskach sportowych (42 wskazania) oraz na dworcach PKP, PKS (31 wskazań).

Aż 73% ankietowanych było świadkami niewłaściwych zachowań ze strony nieletnich, a tylko 23% nie.

Choć w większości były to „niegroźne” występki, typu zaczepiania (53 wskazania), przezywania (43 wskazania), szturchania (39 wskazań), to zdarzyły się również inne czyny zakazane (groźniejsze w skutkach), takie jak: pobicia (26 wskazań), kradzieże (20 wskazań) oraz wymuszenia pieniędzy (11 wskazań).

Część respondentów (32%) padła ofiarą niewłaściwych zachowań ze strony nieletnich, i tak 17 osób było zaczepianych, 16 osób przezywanych, 15 osób szturchanych, 11 zostało pobitych przez nieletnich, 6 padło ofiarą kradzieży, a 4 wymuszenia pieniędzy. Jak wynika z przeprowadzonych analiz, 58% ofiar zna sprawców tych zachowań i wiadomo, że aż 30% sprawców to osoby nieletnie.

Kolejnym problemem była kwestia poczucia bezpieczeństwa ankietowanych w miejscu ich zamieszkania.

Badani w zdecydowanej większości czują się bezpiecznie w miejscu swojego zamieszkania – tak odpowiedziało 96%, z czego 36% – zdecydowanie tak, 31% – raczej tak, 29% – tak.

Większość respondentów (78%) widuje Policję w miejscu swojego zamieszkania z różną częstotliwością: 36% – raz w tygodniu, 23% – codziennie, 19% – raz w miesiącu. Może mieć to wpływ na poczucie ich bezpieczeństwa.

Zdecydowana większość respondentów (72%) nie zna swojego dzielnicowego, co może wynikać z faktu, że miejsce ich zamieszkania jest bezpieczne.

Tylko 28% zna dzielnicowego, z czego 13% zna i rozmawiało z nim, 8% zna z nazwiska, a 7% zna tylko z widzenia.

Badani w większości swoje poczucie bezpieczeństwa opierają na własnych doświadczeniach (53%) i własnych obserwacjach (24%), co również jest potwierdzeniem, że ich miejsce zamieszkania jest bezpieczne, dla 15% ważna jest opinia rodziny, 6% jako źródło wskazało informacje prasowe, a 1% koleżanki i kolegów.

Aż 79% ankietowanych odpowiedziało, że czują się bezpiecznie w szkole, 11% odpowiedziało „trudno powiedzieć” i 10% odpowiedziało, że nie czują się bezpiecznie.

Część respondentów była m.in.: wyśmiewana – 32%, zastraszana – 15% i pobita – 6%. Patrząc dalej, 58% badanych nie obawia się, że może stać się ofiarą przestępstwa na terenie szkoły, 21% zdecydowanie nie, 11% tak, 6% zdecydowanie tak i 4% raczej tak.

Na podstawie zebranego materiału można sformułować następujące wnioski dotyczące badanej problematyki.

Młodzież doskonale zdaje sobie sprawę, że duża liczba nieletnich popełnia przestępstwa, orientuje się, jakiego rodzaju są to przestępstwa, gdzie najczę-

ściej są popełniane. Wiedzę tę powinna wykorzystać m.in. Policja, zwiększając liczbę policjantów oraz częstotliwość patroli w miejscach zagrożonych.

Jak wynika z badań, szkoła powinna współpracować z Policją, powinny być organizowane regularne spotkania uczniów z policjantami poświęcone ogólnie rozumianemu bezpieczeństwu. Należy przekonywać młodzież, że w sytuacjach zagrożenia może zawsze liczyć na pomoc oraz wsparcie ze strony pedagogów szkolnych i Policji. Trzeba uczyć, jak zapobiegać agresji występującej wśród młodych ludzi.

Równie ważnym elementem jest wprowadzenie różnego rodzaju programów profilaktycznych, mających na celu informowanie zarówno nauczycieli, jak i uczniów oraz zapobieganie i przeciwdziałanie sytuacjom niebezpiecznym. Należy objąć opieką pedagogiczną i psychologiczną ofiary przemocy. Nadto należy organizować spotkania poświęcone bezpieczeństwu oraz propagować właściwe postawy i edukować nie tylko uczniów, ale także pracować z rodzicami – uświadamiać skutki ich działań i wskazywać właściwe zachowania, tak aby dzieci mogły czerpać właściwe wzorce.

Bibliografia:

- Błachut J., Gaberle A., Krajewski K., *Kryminologia*, Wyd. „Info Trade”, Gdańsk 1999.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Hołyst B., *Problemy młodego pokolenia. Studium z zakresu profilaktyki społecznej*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1991.
- Kołąkowska-Przełomiec H., *Przestępczość i nieprzystosowanie społeczne nieletnich w genezie przestępczości dorosłych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1997.
- Kowalski S., Domińska O., *Zakład Doskonalenia Zawodowego w Kielcach w rozwoju oświaty – rys historyczny*, [w:] A. Chabior, M. Blicharska-Krawczyk, S. Kowalski, *Całozyciowe uczenie się. Perspektywa teoretyczno-praktyczna*, Wyd. UJK, Kielce 2018.

- Kozak S., *Patologie wśród dzieci i młodzieży*, Wyd. „DIFIN”, Warszawa 2007.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
- Podgórecki A., *Zagadnienia patologii społecznej*, PWN, Warszawa 1976.
- Pospiszyl I., *Patologie społeczne-resocjalizacja*, PWN, Warszawa 2008.
- Przygoda A., *Rodzinne uwarunkowania przestępczości nieletnich, czyli dlaczego młodzieży schodzą na „złą drogę”*, „Pedagogika Rodziny” 2017, nr 7(1).
- Pytka L., *Profilaktyka wykołajenia społecznego*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, PWN, Warszawa 1993.
- Wysocka E., *Diagnoza w resocjalizacji*, PWN, Warszawa 2008.

Akty prawne

- Ustawa z dnia 26.10.1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz. U. z 2016 r., poz. 1654).
- Ustawa z dnia 6.06.1997 r. Kodeks Karny (Dz. U. z 2016 r., poz. 1137).

ROZDZIAŁ 3

WSPÓŁCZESNA EDUKACJA AKADEMICKA

Kształcenie zdalne na uczelniach wyższych – wady, zalety, rozwiązania

Streszczenie:

Kształcenie zdalne, które wprowadzone zostało na wszystkich szczeblach edukacji po ogłoszeniu pandemii koronawirusa i gwałtownym wzroście liczby zachorowań, stało się jedyną formą kształcenia przez ostatnie półtora roku. Mimo iż forma ta nie była nowością, to dla wielu instytucji zapewnienie odbywania wszystkich przewidzianych planami kształcenia zajęć za pośrednictwem różnego rodzaju aplikacji było swego rodzaju wyzwaniem i sprawdzianem własnych możliwości. Szczególnie trudne było to dla uczelni wyższych, które ze względu na specyfikę kształcenia na różnych kierunkach musiały przeorganizować modele komunikacji ze studentami oraz uruchomić kanały, dzięki którym realnie stało się nauczanie online. Z całą pewnością wysiłek włożony w to był bardzo duży, ale nie zawsze doceniany przez odbiorców. W niniejszym tekście przedstawiono opinie studentów kierunku pedagogika na temat kształcenia zdalnego, którzy posługując się metodą sześciu kapeluszy myślowych Edwarda de Bono, wskazali zalety i wady tej formy edukacji oraz pokusili się o zaproponowanie nowatorskich rozwiązań mających na celu udoskonalenie i usprawnienie kształcenia na odległość. Ich spostrzeżenia mogą stać się doskonałą „podpowiedzią” dla osób odpowiedzialnych za kształt przyszłej edukacji w warunkach pandemii.

Abstract:

Distance learning, introduced at all levels of education after announcement of the coronavirus pandemic and a dramatic increase in the number of cases, has been the only form

of learning for the past year and a half. While this was not a new concept, many institutions found it challenging to deliver all scheduled courses via various applications. The task proved particularly difficult for universities, which – given the specificity of education in various majors – had to reorganise their models of communication with students and establish channels making online teaching possible. Undoubtedly, the effort involved was very high, yet not always appreciated by the recipients. This text presents the opinions of pedagogy students on distance education, who, using Edward de Bono’s method of six thinking hats, pointed out the advantages and disadvantages of this form of education and attempted to propose innovative solutions to improve and enhance it. Their insights may serve as an excellent “hint” for decision-makers responsible for the shape of future education in pandemic conditions.

Wprowadzenie

Epidemia COVID-19 trwająca już niemal półtora roku zmieniła diametralnie życie współczesnego człowieka. Prędkość, z jaką wirus rozprzestrzenił się na wszystkie kontynenty, sprawiła, że społeczeństwo nie zdążyło się przygotować do radzenia sobie z różnego rodzaju ograniczeniami, które przyniosła pandemia. W obliczu realnego zagrożenia życia i zdrowia zaistniała konieczność jak najszybszego szukania możliwie najlepszych sposobów adaptowania się do zaistniałej sytuacji. To, że zachorowania pojawiły się we wszystkich zakątkach świata, sprawiło, że radzenie sobie z wirusem, dążenie do ograniczenia liczby chorych i zgonów stało się problemem globalnym. Dziś już wiadomo, że zmiany, jakie wymusiła pandemia, dotyczą wszystkich sfer życia człowieka, odciskają swoje piętno przede wszystkim na codziennym funkcjonowaniu jednostki w życiu społecznym. Jednym z takich obszarów, w szczególności sposób dotkniętym przez COVID-19, jest edukacja. Zorganizowanie jej w warunkach pandemii na różnych szczeblach było i jest wyzwaniem nie tylko dla rządzących, ale przede wszystkim dla nauczycieli, uczniów, studentów i rodziców. Kiedy w pierwszej fali pandemii zapadły decyzje o zamknięciu budynków szkolnych, pojawiła się konieczność poszukiwania alternatywnych form kształcenia, głównie takich, które można zapewnić poprzez nowoczesne technologie teleinformatyczne. Władze oświatowe bardzo szybko podjęły działania polegające na zorganizowaniu lekcji i zajęć oraz dostępu do różnych zasobów wiedzy za pomocą Internetu, telewizji, transmisji online,

bibliotek cyfrowych, różnego rodzaju platform edukacyjnych itp.¹ Dobrze, że tak się stało, ale po roku doświadczeń dyskusyjną sprawą pozostaje jakość takiego kształcenia.

Obraz zdalnej edukacji w czasie pandemii COVID-19

W 2005 roku Krzysztof Satoła napisał o kształceniu na odległość: „Metoda ta pozwala studentom na uczenie się w dowolnie wybranym przez nich czasie i sprawdza się tylko w przypadku, gdy studenci chcą i potrafią zdobywać wiedzę samodzielnie”². Te skądinąd prorocze słowa potwierdziły się w momencie wybuchu pandemii i całkowitego odejścia od kształcenia stacjonarnego.

Zdalna edukacja okazała się bezpiecznym sposobem kontynuowania nauki w warunkach obostrzeń epidemicznych. Mimo że ta forma pracy z uczniami i studentami była nieobca dla współczesnych placówek oświatowych, to zapewnienie ciągłości w nauce oraz prowadzenie wszystkich zajęć za pośrednictwem Internetu okazało się nie lada wyzwaniem taktycznym. Swoistym novum było to, że wytworzyła się sytuacja, w której zdalne nauczanie stało się jedynym możliwym sposobem prowadzenia zajęć, a nie, jak to było wcześniej, uzupełnieniem kształcenia prowadzonego w sposób stacjonarny. Nastąpiło zatem coś, co nigdy wcześniej nie miało miejsca – całkowicie odwrócone zostały proporcje kształcenia stacjonarnego w stosunku do kształcenia zdalnego. Wobec konieczności natychmiastowego przejścia na nauczanie zdalne zabrakło czasu na przemyślany wybór aplikacji do prowadzenia zajęć, gruntowne poznanie możliwości, jakie oferują dla prowadzących i uczących się

¹ P. Topol, *Metody i narzędzia kształcenia zdalnego w polskich uczelniach w czasie pandemii COVID-19 – część 1, dyskusja 2020*, „Studia Edukacyjne” 2020, nr 58, s. 72–73; M. Bond, S. Bedenlier, V. I. Marin, M. Händel, *Emergency remote teaching in higher education: Mapping the first global online semester*, 2020, s. 15, <https://osf.io/gsd7/>; S. Elfirdoussi, M. Lachgar, H. Kabaili, A. Rochdi, *Assessing Distance Learning in Higher Education during the COVID-19 Pandemic*, „Education Research International” 2020, no. 13, s. 1–2.

² K. Satoła, *E-learning — notatki szefa projektu*, za: A. Janus, *Refleksje z pierwszych dni i pierwszych wrażeń*, [w:] *Zdalne kształcenie akademickie dorosłych w czasie pandemii*, red. J. J. Czarkowski, M. Malinowski, M. Strzelec i M. Tanaś, Warszawa 2020, s. 19.

te aplikacje, wypracowanie odpowiednich materiałów instruktażowych (dla nauczycieli i studentów), stworzenie skutecznych metod nauczania online, kontrolowania postępów w nauce itp. W efekcie wszystkie odgórne decyzje i przyjęte w ich wyniku rozwiązania sprowadziły się do tego, aby prowadzić zajęcia w sposób zdalny w określonych godzinach zgodnie i synchronicznie z ułożonym wcześniej planem, by nauczanie zdalne jak najbardziej odpowiadało tradycyjnemu sposobowi kształcenia na studiach wyższych. Bardzo szybko okazało się, że w wielu wypadkach zadanie to okazało się nierealne do zrealizowania – i to zarówno ze strony wykładowców, jak i studentów. Pojawiła się nagła potrzeba dostosowania kształcenia do specyfiki danego kierunku, szukania, przyjmowania i tworzenia rozwiązań adekwatnych do zaistniałych sytuacji. To z kolei postawiło przed wykładowcami wyzwanie jak najszybszego opanowania różnych umiejętności technicznych i informatycznych, z którymi do tej pory najczęściej nie mieli wiele do czynienia, a przed studentami, częstego przenoszenia się między aplikacjami i platformami. Te trudności uzmysłowiły, że istnieje potrzeba wprowadzenia rozwiązań ułatwiających pogodzenie odmiennych potrzeb, uwzględniających wiele aspektów, które w momencie przejścia na nauczanie zdalne w ogóle nie były brane pod uwagę. Pokazały też, że wręcz niezbędna jest ogromna elastyczność i autonomiczność uczelni wyższych, które po rozpoznaniu potrzeb swoich wykładowców i studentów będą mogły dostosować model kształcenia do realnych możliwości, optymalnie wykorzystać swoje zasoby wewnętrzne, doskonalić przyjęte ułatwienia i rozwiązania, wypracować dobre praktyki dotyczące wykorzystywanych w przeszłości narzędzi i metod³.

Stan, w którym nauczanie zdalne stało się dominującą lub jedyną formą kształcenia, trwa już od kilku miesięcy, jednak w dalszym ciągu brak naukowych opracowań dotyczących efektywności tego typu nauczania. Zaczęło

³ M. Bond, S. Bedenlier, V. I. Marin, M. Händel, *Emergency remote teaching*, s. 15; M. Prynne, *The Campus. Digital Teaching Survey special report*, s. 4, <https://www.timeshighereducation.com/campus/download-digital-teaching-survey-special-report> (dostęp 14.08.2021); L. Mishra, T. Gupta, & A. Shree, *Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic*, „International Journal of Educational Research Open” 2020, no. 1, s. 6, <https://doi.org/10.1016/J.IJEDRO.2020.100012> (dostęp 18.08.2021).

natomiast pojawiać się coraz więcej opracowań dotyczących opinii studentów i wykładowców na temat kształcenia zdalnego. Badania przeprowadzone w drugiej połowie 2020 r. i w pierwszej 2021 r. przez naukowców z różnych ośrodków europejskich wykazały, że:

- ponad połowa studentów najwyżej ceni sobie wykłady, ćwiczenia, seminaria, zajęcia praktyczne czy konsultacje prowadzone w sposób synchroniczny;
- studenci wysoko cenią bezpośredni (choć wirtualny) kontakt z prowadzącym (a nie wysyłane materiały czy nagrania) i stałe godziny zajęć;
- szczególnie cenionymi formami pracy są, obok zajęć prowadzonych na platformach typu MS Teams, Skype, Discord czy Zoom, także indywidualne lub grupowe karty pracy, materiały wideo, przygotowane materiały tekstowe oraz wideokonferencje;
- studenci i wykładowcy odczuwają znacznie większe obciążenie pracą i rozmiarem zadań do samodzielnego wykonania, niż miało to miejsce przed pandemią;
- z nieporównywalnie większymi problemami borykają się osoby z różnego rodzaju dysfunkcjami (np. z dysleksją);
- istnieją zaległości i braki dotyczące poziomu cyfryzacji uczelni;
- nie wszyscy biorący udział w procesie zdalnego kształcenia posiadają odpowiedni sprzęt i mają dostęp do szybkiego Internetu, zdarzają się sytuacje, że zarówno prowadzący, jak i studenci są w trakcie zajęć „wyrzucani” z sieci, albo jest słaba jakość połączenia (co może też wpływać na niemożność wykonania zleconych zadań w wyznaczonym czasie);
- wielu wykładowców nie posiada kompetencji miękkich i umiejętności nawiązywania relacji za pośrednictwem komputera czy innego przekaznika, ich zajęcia sprowadzają się do suchego i monotonnego przekazywania informacji i nawet nie szukają sposobu wejścia w jakąkolwiek interakcję ze słuchaczami;
- nie ma dobrego sposobu na ewaluację postępów i opanowania wiedzy przez studentów, przeprowadzania zaliczeń i egzaminów (co prawda wykorzystywane platformy dają możliwość zastosowania różnych form testów czy sprawdzianów online, ale studenci mogą w trakcie trwania

zaliczenia czy egzaminu korzystać z własnych materiałów czy zasobów internetowych – co jest w rzeczywistości nadużyciem);

- wykładowcy częstokroć nie uzyskują informacji zwrotnej, czy wszystkie treści przekazywane w trakcie wykładów są zrozumiałe, i w ogóle czy po drugiej stronie komputera ktokolwiek słucha ich wykładów (powszechnie przyjętą praktyką jest to, że aby zbyt nie obciążać sieci, wszyscy słuchacze mają wyłączone mikrofony i kamery, więc wykładowca nie widzi ich reakcji);
- wielu studentów nie posiada w domu warunków do odbywania takich zajęć (bo np. zamieszkuje w jednym pokoju ze współlokatorami albo z rodzeństwem i udział w tym samym czasie w zajęciach przez wszystkie uczące się osoby bywa niekiedy utrudniony, ciężko jest się skupić, odpowiadać na ewentualne pytania zadawane przez prowadzących itp.);
- studenci często nie mają możliwości dotarcia do wielu podręczników czy zalecanej literatury ze względu na zamknięte biblioteki (jeśli nie ma wymaganych przez wykładowców książek dostępnych w wersji cyfrowej, to oczekują, że wykładowca udostępni im skany zalecanej literatury, żeby mogli przygotować się do zajęć, co z kolei generuje dodatkową i to całkiem niemałą pracę dla nauczycieli akademickich);
- szczególne utrudnienia stoją przed wykładowcami pracującymi w uczelniach artystycznych, medycznych i takich, w których wiele zajęć opiera się na pokazie lub na demonstracji⁴.

Oprócz wyżej wymienionych problemów, jakie niesie ze sobą kształcenie zdalne, należy wspomnieć o psychologicznych i zdrowotnych skutkach takiej nauki⁵. Z badań przeprowadzonych przez Uniwersytet Warszawski wynika jednoznacznie, że większość studentów niezbyt dobrze radzi sobie z narzuconą izolacją społeczną, brakiem regularnych kontaktów z rówieśnikami, możliwością bezpośredniego porozmawiania, dyskusowania czy po prostu „pobycia” z drugim człowiekiem. Ewidentnymi skutkami odosobnienia są pojawiające

⁴ M. Prynne, *The Campus. Digital Teaching*, s. 3–4; J. Mazur, *Nauczanie zdalne. Oswojenie (nie)znanego. Wpływ pandemii COVID-19 na szkolnictwo wyższe*, 2021, s. 6–21, https://eduhack2021.eu/wp-content/uploads/2021/01/PL-Raport_Nauczanie-zdalne-Oswojenie-nieznanego-Wplyw-pandemii-COVID-19-na-szkolnictwo-wyzsze.pdf (dostęp 27.07.2021).

⁵ M. Prynne, *The Campus. Digital Teaching*, s. 3.

się u niemal połowy badanych silne objawy depresyjne, nasilone lęki polegające na stałym odczuwaniu strachu lub nadmiernym zamartwianiu się, załamania nerwowe i kryzys psychiczny, silnie odbierane przygnębienie, mocno odczuwalna samotność⁶.

W zaistniałej sytuacji to uczelnie powinny stać się zarówno dla wykładowców, jak i dla studentów miejscem, w którym w jakiś sposób stworzona zostanie przynajmniej namiastka rzeczywistości i normalności, miejscem, w którym wszyscy zainteresowani spotkają się ze zrozumieniem, wyrozumiałością i otwartością, miejscem, w którym wychodzi się naprzeciw zaburzonym przez pandemię relacjom społecznym i ograniczonym kontaktom międzyludzkim.

Metoda sześciu kapeluszy myślowych Edwarda de Bono

Zorganizowanie i zapewnienie edukacji na jak najwyższym poziomie dla wszystkich zainteresowanych podnoszeniem stanu wiedzy, stworzeniem odpowiedniej atmosfery i warunków dla w miarę normalnego funkcjonowania stanowi wyzwanie, ale i trudny do rozwiązania problem dla osób odpowiedzialnych za kształcenie na wszystkich poziomach. Proste rozwiązania, które mogłyby być zastosowane w normalnych warunkach, zazwyczaj dla tej sytuacji nie sprawdzają się i trzeba szukać jakichś innych – nowych i niestandardowych. W nieznaney do tej pory sytuacji myślenie o rozwiązaniu z zastosowaniem gotowego schematu okazuje się nieskuteczne. Być może zatem doskonałe rozwiązanie tego poważnego, jak by na niego nie patrzeć, problemu można byłoby być może znaleźć wówczas, gdyby zarządzający oświatą podszli do tego, „uruchamiając” jakieś nieszablonowe rozwiązania, a mówiąc inaczej, gdyby sięgnęli do pomysłów ludzi często niezwiązanych bezpośrednio z zarządzaniem oświatą, jednakże będącymi elementem tejże oświaty, takimi, którzy potrafią myśleć lateralnie.

Koncepcję myślenia lateralnego stworzył Edward de Bono. Według niego myślenie lateralne to zdolność tworzenia pozornie nieistniejących połączeń, zdolność patrzenia na rzeczy z różnych stron, ale też szukanie alternatywnych

⁶ Mazur, *Nauczanie zdalne. Oswojenie (nie)znanego*.

rozwiązań. Myśląc lateralnie, mamy możliwość spojrzenia na sytuację z innej perspektywy, dostrzeżenia nowych możliwości, przeformułowania problemu, dając szansę rozwiązania jej nowymi metodami. Myślenie lateralne to także gotowość do pozbycia się sztywności w postrzeganiu i rozumieniu świata, ale też do świadomej rezygnacji z gotowych rozwiązań, na rzecz dążenia do znalezienia bardziej optymalnych. De Bono twierdzi, że tylko nieliczne jednostki mają wrodzoną zdolność stosowania tego myślenia w praktyce, lecz każdy jest w stanie nabyć tę umiejętność na drodze odpowiedniego treningu. Termin „myślenie lateralne” w słowniku Oxford Dictionary objaśniony został jako „rozwiązywanie problemów w okrężny i kreatywny sposób, zazwyczaj poprzez oglądanie ich w nowym i nietypowym świetle”⁷.

Myślenie lateralne jest sednem stworzonej przez Edwarda de Bono metody rozwiązywania problemów nazwanej metodą sześciu kapeluszy myślowych. Dzięki niej można sztucznie i chwilowo przyjąć określone stanowisko w danej sprawie – co jest cechą zasadniczą tej metody – i bez związku emocjonalnego ze swoimi racjami wyrazić własne uczucia, spostrzeżenia, poglądy. Metoda sześciu kapeluszy myślowych oparta została na wydzieleniu, w procesie twórczego rozwiązywania problemów, sześciu różnych stylów myślenia. W celu ułatwienia zapamiętania i posługiwania się tymi stylami autor tej metody przydzielił każdemu stylowi kapelusz w odpowiednim kolorze: białym, zielonym, żółtym, czarnym, czerwonym i niebieskim. Każdy człowiek może myśleć jednym, ulubionym stylem, ale wówczas może mieć problemy w komunikowaniu się z ludźmi myślącymi innymi stylami. Dlatego ważne jest, by człowiek potrafił dobrać style myślenia w zależności od sytuacji⁸. Osoby stosujące tę technikę uczą się, jak identyfikować możliwości, usuwać swój egoizm, sprzeciwiać się jednostronnemu podejściu do problemu i szukać dynamicznych rezultatów. Dzięki tej metodzie ani nie bronią, ani otwarcie nie odrzucają pomysłu, zanim nie zostanie on zbadany. Edward de Bono uważa,

⁷ R. Fudala, *Myślenie lateralne – pochwała i krytyka twórczości Edwarda de Bono*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2013, nr 2, s. 90.

⁸ M. Musioł, *Wykorzystanie metod Edwarda de Bono w edukacji ogólnotechnicznej – doniesienie z badań*, „Chowanna” 2003, nr 2, s. 151.

że za pomocą tej metody można twórczo rozwiązać każdy problem, pod warunkiem że uda się pokonać trzy zasadnicze trudności:

- a. emocje, które towarzyszą podejmowaniu decyzji, podchodzeniu do problemu i zagłuszają racjonalne myślenie, przyczyniają się do bazowania na przecuciach i uprzedzeniach – de Bono uważa, że „Emocje we właściwym miejscu w myśleniu są niezbędne, ale emocje w niewłaściwym miejscu mogą być katastrofalne”;
- b. bezradność, która pojawia się, gdy nie ma jasnego planu działania, kiedy problem pozornie wydaje się niemożliwy do rozwiązania, pokonania, która pokazuje bezsilność, niemoc, brak pomysłu na to, co robić dalej;
- c. zamieszanie, które tworzy się, gdy wpada się na wiele pomysłów – dobrych i złych, często chaotycznych, które wydają się w danym momencie niezłymi rozwiązaniami, a w rzeczywistości zaburzają prawdziwy ogląd danej sytuacji⁹.

Istota tej metody tkwi w tym, że dzięki potężnej mocy metafory kolorowych kapeluszy dana osoba ma możliwość i zdolność „zakładania” i „zdejmowania” kapeluszy w określonym kolorze, a tym samym stawiania siebie w różnych rolach. „Założenie” jednego z kapeluszy (białego, czerwonego, czarnego, żółtego, zielonego czy niebieskiego) – zazwyczaj w wyobraźni – nakazuje koncentrację na analizowanej kwestii tylko z określonego punktu widzenia. „Noszenie” kapelusza w innym kolorze umożliwia użytkownikowi spojrzenie na problem z innej perspektywy i podjęcie próby znalezienia alternatywnych rozwiązań. „Nałożenie” zaś kolejno po sobie (w określonej, a nie przypadkowej kolejności) kilku kapeluszy po kolei pozwala dostrzec to, czego bez wcielenia się w określoną rolę, narzuconą przez kolor kapelusza, byłoby raczej niemożliwe. Metafora sześciu myślowych kapeluszy reprezentuje zatem sześć różnych podejść poznawczych do problemu, których podstawą powinno być krytyczne myślenie i analiza danej kwestii pod różnymi kątami. Poszczególne „kapelusze” pozwalają na ukierunkowanie uwagi w konkretny obszar, dotyczący tego samego problemu, ale postrzegany w różnych

⁹ Ch. Kivunja, *Using De Bono's Six Thinking Hats Model to Teach Critical Thinking and Problem Solving Skills Essential for Success in the 21st Century Economy*, „Creative Education” 2015, no. 6, s. 382.

aspektach, umożliwiają też puszczenie wodzy fantazji i pozbycie wszelkich formalnych ograniczeń myślowych, co z kolei przyczynia się do twórczego i kreatywnego szukania alternatywnych rozwiązań¹⁰.

Mając na uwadze stan kształcenia zdalnego na uniwersytetach oraz zalecane metody sześciu kapeluszy myślowych Edwarda de Bono, podjęto badania za pomocą tejsze metody w celu poznania stosunku studentów do kształcenia zdalnego, poznania ich pomysłów dotyczących usprawnienia istniejących rozwiązań w kształceniu zdalnym, ale też zrewidowania dotychczasowych modeli prowadzenia zajęć dydaktycznych ze studentami oraz wskazania niekonwencjonalnych rozwiązań, które będą służyły wypracowaniu wewnątrzuczelnianych, ale możliwe, że też krajowych czy międzynarodowych, nowych, lepszych, bardziej efektywnych sposobów pracy uczelni wyższych w warunkach pandemii. Badania te były przeprowadzone w maju 2021 r. Objęto nimi 60 studentów I roku studiujących na kierunku pedagogika. Studenci ci, z uwagi na zaistniałą sytuację pandemiczną, nigdy nie spotkali się ze sobą na zajęciach, nie mieli możliwości bezpośredniego bycia ze sobą, poznania się. Cały rok pracowali na zajęciach prowadzonych w formie zdalnej. Jako rozpoczynający naukę na uniwersytecie nie mieli też możliwości poznania, na czym polega studiowanie stacjonarne, a jeśli chodzi o sposoby uczenia się bazowali na swoich doświadczeniach wyniesionych ze szkoły średniej. Przed przystąpieniem do badania właściwego zapoznali się z metodą sześciu kapeluszy myślowych Edwarda de Bono, mieli także możliwość przećwiczenia na zajęciach tej metody. Problemy, z jakimi spotkali się na zajęciach, nie miały nic wspólnego z problemem, z którym mieli się zmierzyć w badaniu właściwym. Kiedy wszyscy potwierdzili, że rozumieją, na czym polega rozwiązywanie problemów z wykorzystaniem metody sześciu kapeluszy myślowych, otrzymali następujące zadanie do samodzielnego opracowania: **Wyobraź sobie, że jesteś ministrem edukacji i nauki i musisz zdecydować, jak będzie wyglądała nauka od następnego roku akademickiego.**

¹⁰ E. de Bono, *Sześć kapeluszy, czyli sześć sposobów myślenia*, Warszawa 1996, s. 7–21.

Wnioski z badań

Kolejność „zakładania” kapeluszy, a co za tym idzie, wypowiedzi studentów była zgodna z zaleceniami Edwarda de Bono. Najpierw studenci mieli „założyć” **kapelusz biały**, czyli podać wszystkie fakty (sprawdzone i udokumentowane – tzw. dane z pierwszego poziomu, oraz takie, które nie zostały całkowicie sprawdzone, ale w które badani wierzyli – tzw. dane z drugiego poziomu) dotyczące podanego problemu, przeanalizować wszystkie dostępne dane na ten temat. Cały sposób myślenia miał zatem na tym etapie opierać się wyłącznie na konkretnych faktach.

Drugim kapeluszem miał być **kapelusz czerwony**, który pozwala na pokazanie subiektywnych odczuć, uczuć i wrażeń. Badani mieli spojrzeć na analizowany problem poprzez pryzmat indywidualnych emocji, wyrazić, jakie wrażenia w nich wywołuje. Dzięki temu kapeluszu mogli wyrazić dwa typy uczuć: silne i zwykłe oraz tzw. sądy złożone, czyli doznania, intuicyjne przeczucia, upodobania i wszelkie trudne do jasnego i konkretnego wytłumaczenia wrażenia.

Kolejny kapelusz, w który „ubierali się” badani, to **kapelusz czarny**. Mając go na głowie, stawali się logicznymi pesymistami. Ich rola sprowadzała się więc do przewidywania i wynajdywania wszelkich zagrożeń, negatywnych, złych, niepoprawnych i błędnych zjawisk, które towarzyszą lub mogą pojawić się i przeszkodzić w rozwiązywaniu problemu; koncentrowali się na słabych punktach. Ich ocena sytuacji związana mogła być z negatywnymi doświadczeniami wyniesionymi z przeszłości, z przestrogią dawanymi przez osoby mające na dany temat wiedzę i doświadczenie.

„Zakładając” następny – **żółty kapelusz** – badani mieli możliwość spojrzenia na problem z perspektywy optymistycznej. Powinni zatem postarać się dostrzec w zaistniałej sytuacji jak najwięcej dobrych, pozytywnych, korzystnych i dodatnich stron, mieli „włączyć” radość odkrywania, ciekawość i optymizm. Dzięki takiemu podejściu badani uzyskiwali szerszą perspektywę spojrzenia na dane zjawisko, motywowali się do wyszukania tego, co może okazać się użyteczne, rentowne, opłacalne, intratne, funkcjonalne, dogodne i niosące ze sobą pozytywne emocje. „Mając” na głowie ten kapelusz, stawali się też bardziej pomysłowi i konstruktywni.

Jako piąty badani „zakładali” **kapelusz zielony**. Ich zadaniem było zatem uruchomienie tkwiących w nich pokładów kreatywności i twórczości, po to, by znaleźć jakieś niestandardowe i oryginalne rozwiązanie całego problemu lub przynajmniej jego części. Musieli poszukiwać nowych dróg, świeżych, niekoniecznie logicznych argumentów oraz, można powiedzieć, że wręcz szalonych pomysłów, mogących być kluczem do osiągnięcia sukcesu i odkrycia użyteczności i zastosowania tego, co dla innych jest niezauważalne i niekiedy może absurdalne.

Jako ostatni badani „zakładali” **kapelusz niebieski**, który symbolizuje dobrą organizację. Mając go na głowie, badani stawali się bezstronnymi, ale aktywnymi obserwatorami analizowanego problemu. Ich zadaniem było więc uporządkowanie tego, co udało się do tej pory wymyślić, a następnie wyłonić priorytety, które wskażą drogę do rozwiązania problemu. Mogli też zastanowić się nad tym, co sprawiło im największą trudność i w jakim kierunku szło ich myślenie¹¹.

a) Kapelusz biały – fakty

Aby dobrze przedstawić fakty dotyczące kształcenia zdalnego na uczelniach wyższych, należało dotrzeć do różnego rodzaju raportów dotyczących tego zagadnienia¹². Takie sprawozdania były już dostępne w Internecie, należało jedynie je odnaleźć, przeczytać i wybrać te dane, które zdaniem

¹¹ Ch. Kivunja, *Using De Bono's Six Thinking Hats*, s. 383; H. Rarot, *Metoda „myślenia lateralnego” w analizie zagadnień psychologii społecznej*, „Edukacja Humanistyczna” 2014, nr 2, s. 67–68.

¹² M.in. J. Mazur, *Nauczanie zdalne. Oswojenie (nie)znanego*; M. Prynne, *The Campus. Digital Teaching*; J. Crawford, K. Butler-Henderson, J. Rudolph, B. Malkawi, M. Glowatz, R. Burton, P. A. Magni, S. Lam, *COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses*, „Journal of Applied Learning & Teaching” 2020, no. 1, s. 9–28; M. W. Romaniuk, J. Łukasiewicz-Wieleba, *Zdalna edukacja kryzysowa w APS w okresie pandemii COVID-19 z perspektywy rocznych doświadczeń*, Warszawa 2021, <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/19833> (dostęp 12.08.2021); P. Długosz, G. Foryś, *Zdalne nauczanie na Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie z perspektywy studentów i wykładowców*, Kraków 2020, <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/handle/11716/10085> (dostęp 21.07.2021).

badanego są najistotniejsze. Większość z badanych studentów niestety nie wywiązała się z tego zadania. Swoją wiedzę na ten temat badani oparli na popularnych artykułach dostępnych na stronach różnych gazet internetowych lub na zasłyszanych informacjach, w które wierzyli, ale nie mieli na nie żadnego potwierdzenia, a nie na konkretnych danych z raportów. Tylko nielicznym (5 osób) udało się dotrzeć do zaledwie jednego raportu. Zabrakło zatem w tej części danych z tzw. pierwszego poziomu, czyli sprawdzonych i rzetelnych faktów. U wszystkich natomiast były podawane dane z poziomu drugiego – czyli dane, w które badani wierzyli, ale nie dotarli do ich faktycznego potwierdzenia w jakichkolwiek źródłach. Ciekawy jest jednak fakt, że badani zwrócili uwagę na kilka aspektów mających wpływ na ich dalsze rozważania. Najwięcej osób jako fakty podawało stosunek osób związanych i niezwiązanych ze szkolnictwem wyższym do kształcenia zdalnego. W świetle tego, co napisali studenci, większość Polaków jest niezadowolonych z jakości kształcenia zdalnego oraz poziomu wiedzy wyniesionej po roku takiego nauczania. Podkreślali, że wpływ na to zapewne miał nie tylko brak bezpośredniego kontaktu, ale też jakość prowadzonych za pomocą różnych aplikacji i platform zajęć. Większość zajęć, jak pisali, jest nudna, prowadzący nie starają się zainteresować słuchaczy tym, co mają do przekazania, przerzucają ciężar odpowiedzialności za naukę na barki studentów, podając literaturę i zmuszając do samodzielnego opanowania określonych zagadnień. Niemal trzy czwarte badanych zwróciło uwagę na fakt, że wielu studentów nie ma nowoczesnego sprzętu, za pośrednictwem którego mogłoby sprawnie uczestniczyć w zajęciach i zaliczeniach, oraz na to, że w wielu rejonach brakuje dobrych łączów internetowych, przez co wiele osób jest „wyrzucanych” z zajęć, nie może „zmieścić się” podczas egzaminu lub zaliczenia w wyznaczonym czasie. Jedna ze studentek podała następujące fakty: „Diagnozę dotyczącą nauczania zdalnego na polskich uczelniach w czasie pandemii podjęło Niezależne Zrzeszenie Studentów (NZS 2020). Na przełomie marca i kwietnia przeprowadzono badanie, w którym wzięło udział 3400 studentów z całej Polski. Ponad 53% ankietowanych wykazało, że prowadzący nie przeprowadza zajęć zdalnych. 68% podało, że realizacja zajęć odbywa się jedynie drogą mailową, 63% wspomniało o platformach takich jak Teams czy Discord, a jedynie 43% wskazało na wirtualny system uczelni. Jako pozytywy nauczania zdalnego wskazywano

m.in.: dzielenie się materiałami, możliwość pobierania materiałów do nauki oraz lepsza interakcja z nauczycielami. Do wad z kolei zaliczono ograniczanie interakcji społecznych, wzrost kosztów dotyczących dostępu do sprzętu, problemy techniczne oraz mniejsze możliwości w zakresie zrozumienia sposobu nauki studentów”.

Drugim obszarem, na który zwrócili uwagę badani, był aspekt zdrowotny. Tu niemal wszystkim udało się dotrzeć do danych o liczbie zaszczepionych osób, rodzajach szczepionki, skutkach zaszczepienia (podawali też m.in. informacje o stosunku społeczeństwa do szczepienia, o obawach i strachu przed powikłaniami poszczepiennymi). Zabrakło co prawda informacji o tym, jaki procent wśród zaszczepionych stanowią studenci i wykładowcy, ale sposób sformułowania wypowiedzi sugerował, że te dwie grupy odpowiedzialnie podchodzą do kwestii szczepień i „zapewne szczepią się w pierwszej kolejności” (tylko w jednej pracy było odniesienie do grup wiekowych, które są zaszczepione – w maju 2021 r. najmniej zaszczepionych było w grupie 18-30 lat, czyli w takiej, do której należą studenci). Badani podali w tej kwestii jeszcze jeden fakt – szczepionki nie gwarantują, że osoba zaszczepiona na pewno nie zarazi się koronawirusem, brak jest nawet potwierdzonych informacji o tym, czy rzeczywiście u osób zaszczepionych choroba będzie przebiegała łagodniej i czy uda się uniknąć przypadków śmiertelnych. W kilku pracach pojawiły się także dane o wzroście zachorowań na depresję, pojawianie się innych schorzeń, np. bóli kręgosłupa i przykurczy czy pogorszenie wzroku, o niskiej aktywności fizycznej przekładającej się na zwiększenie masy ciała. W nielicznych wypowiedziach znalazły się ponadto informacje o zdrowotnych skutkach przebywania ludzi w dużych skupiskach. Badani podkreślali, że rozprzestrzenianiu zakażeń wirusem sprzyjają zajęcia stacjonarne prowadzone w nieodpowiednich warunkach, bez zachowania odgórnych zaleceń. Zwrócili uwagę ponadto na to, że wzrost zachorowań związany jest z porą roku. Największy wzrost notowany jest w miesiącach jesiennych i wiosennych. Latem następuje spadek i całe życie społeczne wraca do normalności.

W pojedynczych pracach pojawiły się jeszcze nieco inne spostrzeżenia. Jedną ze studentek zwróciła uwagę na fakt, że dzięki korzystaniu z różnego rodzaju aplikacji, platform edukacyjnych podczas zajęć, wykorzystywaniu ich możliwości nie tylko do słuchania wykładów czy uczestniczenia w ćwicze-

niach studenci byli niejako zmuszeni do zapoznania się z ich różnorodnymi możliwościami, a dzięki temu bardzo wzrosły ich umiejętności informatyczne, sprawność posługiwania się różnymi programami „oraz generalnie z nowymi technologiami”. W kilku pracach były też wzmianki o pojawieniu się u studentów tzw. zmęczenia cyfrowego, czyli zespołu objawów związanych z bardzo długim i ustawicznym korzystaniem z komputera, do których zaliczali: rozdrażnienie, przeładowanie informacjami, niechęć do siadania przed komputerem, znużenie, awersję do szukania informacji w Internecie itp.

b) Kapelusz czerwony – uczucia

Pokazanie indywidualnych odczuć i emocji dawało badanym możliwość uzewnętrznienia wszystkich frustracji, ale i pozytywnych wrażeń, które towarzyszyły im w trakcie trwania pandemii. We wszystkich wypowiedziach dominującym uczuciem był strach. Co ciekawe, większość z nich nie tylko wymieniała do uczucie, ale pisała, dlaczego i przed czym odczuwa lęk. Najczęściej wymienianym powodem odczuwania strachu była obawa o zdrowie i życie własne lub najbliższych. Pisali o tym m.in. tak: „Boję się, nigdy się tak nie bałam. Pandemia zachwiała poczuciem bezpieczeństwa nas wszystkich (...). Najgorsze w tym wszystkim jest to, że jest natłok różnych, nie zawsze zbieżnych ze sobą informacji na temat zabezpieczania się przed zarażeniem, skuteczności szczepionek, i w ogóle samego koronawirusa. Ten chaos informacyjny przyczynia się do tego, że nie potrafię wyzbyć się uczucia strachu, a moje poczucie bezpieczeństwa, które miałam wcześniej, chyba już nigdy nie wróci”. Badani odczuwali ponadto strach przed ponownym spotkaniem z rówieśnikami po rocznej przerwie, przed koniecznością poruszania się środkami komunikacji w drodze na uczelnię i z powrotem, a nawet przed wymagającymi wykładami, którzy nie będą rozumieć ich indywidualnych obaw i problemów. Wachlarz negatywnych emocji związanych ze strachem u badanych jest bardzo szeroki. Wymieniają oni obok niego takie odczucia jak: niepewność i obawa przed tym, co będzie w przyszłości, jak będzie wyglądało dalsze funkcjonowanie społeczne, czy uda się jeszcze kiedykolwiek osiągnąć taką normalność, jaka była przed pandemią; negatywne myślenie – trudno przestawić się na my-

ślenie pozytywne, kiedy w najbliższym otoczeniu chorują lub umierają ludzie i nie ma możliwości zapewnienia im skutecznej pomocy; dezorientowanie; długotrwały lęk, grozę, koszmar. Wśród tych negatywnych emocji znalazły się też: smutek, frustracja (na myśl o całodziennym siedzeniem przed komputerem), poczucie osamotnienia, wyobcowania, brak zrozumienia, rozczarowanie, poczucie bezsensu wszystkich podejmowanych działań. Przykładem tej gamy odczuć jest wypowiedź jednego ze studentów: „Jestem ministrem – i co z tego. Ogarnia mnie złość i bezsilność. Powinienem coś wymyślić, żeby wszyscy, którzy czekają na moje mądre decyzje poczuli się pewnie. Ale cóż ja mogę, kiedy tak naprawdę wszystkie moje decyzje są zależne od całego szeregu uwarunkowań”. Zależę od tego, co zadzieje się w najbliższej przyszłości. Czy przybędzie zachorowań, czy uda się zapewnić przynajmniej elementarną pomoc medyczną wszystkim chorym itd.”

Mimo że najczęściej wymieniane były emocje negatywne, to w kilku pracach pojawiły się także pozytywne. Badani pisali, że odczuwają radość i poczucie komfortu, ale i entuzjazm, bo nie muszą się spieszyć, pędzić na uciekający autobus, gnieść się ze spoconymi pasażerami, mogą słuchać sobie wykładów, leżąc w łóżku, pić i jeść, kiedy chcą itd.

c) Kapelusz czarny – pesymizm

Mając na głowie czarny kapelusz, można było wyrazić wszystkie swoje obawy i pokazać wszystkie zagrożenia, które mogą pojawić się w analizowanej sytuacji. Badani przedstawiali tu wszystkie złe i straszne rzeczy, które mogą się przydarzyć, sytuacje związane ze szkodliwością, ryzykiem i niebezpieczeństwem. W pracach studentów pojawiły się zagrożenia dwojakiego rodzaju – pierwsze związane były z odbywaniem nauki w sposób zdalny, drugie z zajęciami stacjonarnymi.

Wśród zagrożeń związanych z kształceniem zdalnym można wyróżnić kilka grup. Najwięcej osób wymieniało przede wszystkim zagrożenia zdrowotne, takie jak: pojawienie się depresji, wad postawy, różnych chorób psychicznych, pogorszenie wzroku, zwiększenie masy ciała, pojawienie się stanów lękowych. Do drugiej grupy zagrożeń, jakie niesie z sobą nauczanie zdalne, badani zali-

czali zagrożenia społeczne; czyli zaburzenie prawidłowych relacji z rówieśnikami i z wykładowcami, wyobcowanie, osamotnienie, izolację – i to zarówno wśród studentów, jak i wykładowców. Jeden ze studentów w następujący sposób opisał ten rodzaj zagrożeń: „Studenci się nie znają, nie nawiązują przyjaźni, nie integrują się po zajęciach. Oprócz tego student ma ograniczone możliwości zadawania pytań, a prowadzącym jest trudno dotrzeć do indywidualnych potrzeb swoich podopiecznych”.

Trzecią grupę zagrożeń można określić mianem edukacyjnych. Badani w obrębie tej grupy wymieniali: niski poziom zajęć i nabytej wiedzy, brak możliwości właściwego odbywania praktyk studenckich, niemożność bezpośredniego zetknięcia się, a co za tym idzie, poznania specyfiki przyszłej pracy zawodowej, brak możliwości sprawdzenia w praktyce nabytych wiadomości i umiejętności, niesprawiedliwe oceny, rozprężenie i spadek zaangażowania w naukę, nieobiektywna ocena posiadanej wiedzy, bierna postawa studentów wobec nauki, brak biegłości w obsłudze aplikacji wykorzystywanych do kształcenia zdalnego, kłopoty z koncentracją uwagi („Cały dzień od rana do wieczora trzeba siedzieć na wykładach i mimo, że można to robić leżąc na kanapie, to przecież nikt nie da rady brać udziału w zajęciach ciągiem od 8.00 do 20.00. Wiele osób nie ma warunków do tego żeby się skupić, bo w jednym pokoju siedzi rodzeństwo, które też ma zajęcia, a zupełna masakra jest wtedy, kiedy trzeba odpowiadać ustnie”), brak warunków w domu do optymalnego uczestnictwa w zajęciach, rozpraszenie przez innych domowników (jeśli ktoś nie ma swojego pokoju), utrudniona współpraca z wykładowcami, którzy niestety nie najlepiej radzą sobie z najnowszymi technologiami i prowadzeniem zajęć zdalnych, brak możliwości odbioru emocji wykładowców i rówieśników, problemy z dotarciem do materiałów, z których można się uczyć („Są ogromne trudności w dotarciu do materiałów związanych z ograniczoną działalnością bibliotek, ograniczeniami w przemieszczaniu się czy z warunkami życiowymi studentów. Brakuje wyraźnego wskazania, które materiały są priorytetowe, a które nie. Kiedy czyta się wszystko zajmuje to niesamowicie dużo czasu i ma się mętlik, a nie skondensowane wiadomości”). Czwarta grupa to zagrożenia techniczne, czyli brak dobrego sprzętu i brak środków na zakup nowego, słabe łącza internetowe, zawieszanie się połączeń np. w trakcie egzaminów lub zaliczeń. Ostatnią grupę zagrożeń można nazwać innymi – wymieniane były

tu takie niebezpieczeństwa jak: brak dbałości o siebie, o swój wygląd, higienę, ubiór, co może skutkować niechęcią do wychodzenia z domu, pokazywania się komukolwiek, przelewanie negatywnych emocji i frustracji osobistych wykładowców na studentów, antystudenckie plany zajęć („Takie ułożenie planów, żeby student miał przez cały dzień zajęcia zdalne sprzyja oszustwom, studenci są zalogowani i przyłączają się do kolejnych zajęć, ale nie włączają kamerek, żeby nie obciążać systemu. Wykładowca mówi do ekranu i nie ma informacji zwrotnej ile osób go słucha. W rzeczywistości jest tak, że w trakcie wykładu niekoniecznie studenci go słuchają, bo w tym czasie wykonują jakieś domowe czynności, jedzą, chodzą do łazienki itp., a wykład np. nagrywają i ewentualnie odsłuchują go w innym czasie lub nie”).

Badani w swoich wypowiedziach sporo miejsca poświęcili też na analizę zagrożeń, jakie w zaistniałej sytuacji epidemiologicznej niesie ze sobą kształcenie stacjonarne. Wśród najczęściej wymienianych niebezpieczeństw, z jakimi będą musieli zmierzyć się studenci i wykładowcy, którzy musieliby wrócić do nauki stacjonarnej, były: możliwość zarażenia się, ciężkiego przebiegu choroby, powikłań zdrowotnych, śmierci. Ponad połowa badanych za zagrożenie uznawała to, że młodzież po ponad rocznej przerwie nie będzie umiała się odnaleźć w nowych, innych, narzuconych przez epidemię warunkach funkcjonowania stacjonarnego, że strach przed zarażeniem się uniemożliwi normalne kontakty studenckie, że problemem może stać się nawet dotarcie do uczelni, zjedzenie posiłku w przerwie między zajęciami, czy też korzystanie z czytelni, branie udziału w zajęciach z wychowania fizycznego czy warsztatach wymagających bezpośredniego kontaktu z drugim człowiekiem. Obawy o własne bezpieczeństwo i konieczność przestrzegania całej masy nakazów i zakazów może zdaniem badanych przekładać się na pojawienie się stanów lękowych, frustracji oraz długotrwałego stresu.

d) Kapelusz żółty – optymizm

Wkształceniu zdalnym w warunkach pandemii badani dostrzegli bardzo dużo dobrych stron. Zaskakuje to tym bardziej, że ich odczucia obejmują wiele kwestii, wydają się dogłębnie przemyślane i przewartościowane.

Podobnie jak w przypadku białego kapelusza optymistyczne opinie można przedstawić w kilku obszarach. Pierwszy z nich to zyski ekonomiczne. Niemal wszyscy pisali o ogromnej oszczędności pieniędzy i czasu. Jeden ze studentów pisze o tym następująco: „Zdalne kształcenie to tanie kształcenie. Nie zdawałem sobie sprawy jak wielkie koszty ponieśliby rodzice, kiedy trzeba byłoby zapłacić wynajem pokoju, dojazdu, ile musieliby mi dać pieniędzy, gdybym musiał się utrzymać w dużym mieście. Nawet jeśli się podliczy zwiększone zużycie prądu to i tak daje to ogromne oszczędności, co dla uboższych studentów nie jest bez znaczenia”. W tej samej kwestii inny student wypowiedział się tak: „Same dobre rzeczy wyniknęły z tej pandemii, przede wszystkim finansowe. Tyle budynków uczelnianych stoi pustych, uczelnie nie muszą płacić za prąd, zużycie wody, wywóz śmieci, za sprzątanie itd. Te zaoszczędzone środki będzie można przeznaczyć np. na lepsze wyposażenie uczelni w najnowszy sprzęt czy nowoczesne pomoce dydaktyczne, które bardzo się przydadzą kiedy studenci wrócą na nauki stacjonarnej”. W wypowiedziach wielu studentek pojawiły się też opinie, że nie wydają tak dużo na kosmetyki, nowe ubrania czy obuwie.

Kolejne pozytywne strony badani widzieli w możliwości swobodnego uczestnictwa w zajęciach. Podkreślali, że nauka w domowych warunkach jest komfortowa z różnych względów. „Nie trzeba wstawać. Wystarczy, że 15 minut przed zajęciami włączy się komputer i dalej można sobie leżeć w łóżku i słuchać wykładów. Można to robić w piżamie, z herbatką na nocnej szafce. Można iść do łazienki wtedy kiedy się chce, jeść i pić kiedy się chce, a nawet w międzyczasie załatwić jakąś inną niezwiązaną ze studiowaniem sprawę – choćby posprzątać pokój. W razie wywołania do odpowiedzi można udawać, że właśnie zawiesił się Internet, albo są jakieś problemy z łączami”. Za komfortowe warunki do odbywania nauki studenci uznali także to, że dzięki smartfonom mogą brać udział w zajęciach, będąc niekoniecznie w domu, ale mogą słuchać wykładów, jadąc samochodem, siedząc w ogrodzie lub w altance, przebywając u rodziny czy znajomych. Za zaletę nauki zdalnej uznane było również to, że wykładowcy udostępniają „bez szemrania” materiały, także swoje prywatne, nie trzeba niczego szukać, wszystko albo prawie wszystko jest na wyciągnięcie ręki. „(..) Wreszcie nie trzeba niczego notować!!! Włącza się odpowiedni program, który nagrywa głos wykładowcy

i mamy domową fonotekę z wykładami. Można robić screeny z pokazywanych slajdów...”. Dwóch studentów zwróciło uwagę na to, że wielu wykładowców udostępnia nie tylko materiały w postaci plików tekstowych, ale odsyła do ciekawych stron internetowych, wykładów i wideokonferencji zagranicznych, wykorzystuje w pracy ze studentami niestandardowe narzędzia takie jak gry, quizy, zagadki, co bardzo uatrakcyjnia przyswajanie wiedzy. Komfortowość całej sytuacji kilka osób dostrzegło także w tym, że młodzi ludzie dzięki wyżej wymienionym warunkom mają więcej czasu na rozwijanie własnych zainteresowań i pasji. Kilku studentów jako zaletę uznało też podniesienie samoświadomości, odpowiedzialności i samodyscypliny. „W nauczaniu zdalnym nikt nikogo do niczego nie zmusza. Student musi sam zmobilizować się, żeby usiąść przed komputerem, zadbać o notatki czy screeny, przyswoić to co zadaje wykładowca”.

Dużo wypowiedzi dotyczyło także korzyści zdrowotnych. Uważali, że siedząc w domu, mają większe szanse na to, że się nie zarażą, że nie będzie wzrastać liczba chorych i zgonów, że wzrośnie świadomość prozdrowotna. „Po roku doświadczeń z funkcjonowaniem w warunkach pandemii wszyscy mamy już jakieś doświadczenia, ale trzeba to podkreślić u wszystkich wykształciły się określone nawyki prohygieniczne mające na celu ograniczanie rozprzestrzeniania się wirusa”. Jeszcze inni dostrzegali pozytywne strony w tym, że poszerzyli znacznie swoje umiejętności informatyczne. „Niesamowitą korzyścią z tego, że przez rok studiowanie było zdalne jest to, że u wszystkich – u studentów i u wykładowców – pojawiły się i udoskonaliły nowe umiejętności informatyczne. Konieczność przekazywania wiedzy za pośrednictwem różnych aplikacji, przygotowania materiałów, zaliczeń i egzaminów, umieszczenia materiałów na różnego rodzaju platformach wymusiła nie tylko na studentach, ale również na wykładowcach opanowanie do tej pory nieznanymi im umiejętnościami związanych z najnowszymi technologiami”.

Większość studentów „zakładających” żółty kapelusz koncentrowała się w swoich wypowiedziach na dobrych stronach nauki zdalnej. Niemal jedna trzecia badanych zwróciła uwagę na to, że nic nie przewyższy możliwości uczenia się w bezpośrednim kontakcie z prowadzącymi zajęcia. Na pierwszy plan wysuwali argument uspołecznienia, nabycia umiejętności współpracy w grupie, a co za tym idzie, komunikacji interpersonalnej, empatii, zrozumie-

nia i poczucia wspólnoty. „Dzięki pandemii stało się coś co wcześniej chyba nigdy się nie przydarzyło. Studenci po miesiącach siedzenia przed komputerami nagle zatęsknili za uczelnią. Zapragnęli znowu znaleźć się w murach uniwersytetu, spotkać się z kolegami, a nawet z wykładowcami, chcą mieć zajęcia na żywo”. Wśród zalet takiego nauczania dostrzegali też zyski prozdrowotne, wśród których wymieniali lepsze samopoczucie psychiczne, sprawność fizyczną czy brak problemów z nadwagą.

e) Kapelusze zielone – kreatywność, możliwości

Po analizie dobrych i złych stron kształcenia zdalnego i stacjonarnego badani mieli możliwość przedstawienia sposobów udoskonalenia, usprawnienia jednej lub drugiej formy nauczania. Większość studentów nie wykazała się oryginalnością myślenia i twórczym podejściem do problemu, ale pozostali mieli fantastyczne propozycje. Ich pomysłowość w dostrzeganiu możliwości, jakie dała zaistniała sytuacja edukacyjna, do wprowadzenia trwałych zmian w kształcie i formach nauczania może stać się inspiracją dla wielu osób odpowiedzialnych za oświatę. Do najciekawszych propozycji należały:

1. Stworzenie przez poszczególne uczelnie jednej wewnętrznej platformy e-learningowej, za pośrednictwem której odbywałyby się zajęcia, umieszczane byłyby materiały i odbywałyby się egzaminy. Badani pisali o takich rozwiązaniach następująco: „Aby zdalne nauczanie przebiegało sprawniej każda uczelnia powinna mieć wewnętrzną platformę e-learningową. Dotychczasowe doświadczenia pokazują, że każdy prowadzący ma prawo wyboru aplikacji, za pośrednictwem której prowadzi zajęcia i komunikuje się ze studentami. Student zaś musi przechodzić, przełączać się między tymi aplikacjami i jeszcze pamiętać kto gdzie prowadzi zajęcia. Jest to duże utrudnienie. Gdyby istniało jedno miejsce byłoby po prostu łatwiej”. W innej wypowiedzi jeden ze studentów zwrócił uwagę na jeszcze jedną zaletę wewnątrzuczelnianej platformy e-learningowej. Píše on następująco: „Gdyby każda uczelnia miała własną platformę do prowadzenia zajęć zdalnych można by było zlecić rektorom lub dziekanom stworzenie wewnątrzwydzia-

łowej czy wewnątrzuczelnianej e-biblioteki, do której mieliby dostęp wyłącznie wykładowcy oraz studenci. Wykładowcy już teraz wykonali masę pracy udostępniając studentom różne materiały. Można by było więc je umieszczać w jednym miejscu, stale to miejsce poszerzać i rozbudowywać i później do niego tylko odsyłać studentów. Wszyscy mieliby mniej pracy i więcej korzyści”.

2. Stworzenie systemu motywacyjnego dla wykładowców, aby starali się wykorzystywać różne środki przekazu czy formy aktywizacji studentów, po to by zajęcia były atrakcyjne i łatwiej przyswajalne. „Sedno tkwi w tym, aby odpowiednio przekazać wiedzę studentom. Samo nagranie lub wykład na żywo to zdecydowanie za mało. Potrzeba czegoś, by ich zachęcić do podejmowania aktywności, wchodzenia w interakcje. Zaangażowanie studentów jest największym wyzwaniem dla prowadzącego. Przecież oceniamy wykładowców więc wiadomo, który z nich potrafi uatrakcyjnić zajęcia zdalne, ma świetny kontakt ze studentami, podsyła ciekawe materiały itd. Może warto zatem zastosować dla takich wykładowców premie motywacyjne, dla tych którzy się nie starają byłoby to zapewne mobilizujące, żeby lepiej przykładali się do organizowania i prowadzenia zajęć”.
3. Wprowadzić nowe zasady dotyczące prowadzenia zajęć e-learningowych. „Należy zabronić takiego planowania zajęć, że przez jeden cały dzień od rana do wieczora są wykłady, a w kolejnym tylko ćwiczenia. Zajęcia powinny być przeplatane, wtedy studentom łatwiej będzie się skupić i brać w nich udział. Dodatkowo należy zabronić wykładowcom zadawania tylu prac pisemnych. Każdy wykładowca powinien więcej czasu przeznaczać na prezentowanie tego co studenci przygotowali, dyskusje zmuszające do przemyśleń, wymianę opinii. Taka forma zajęć będzie sprzyjała lepszemu poznaniu studentów, tworzeniu więzi interpersonalnych, da namiastkę normalności”. W podobny sposób wypowiedział się też inny student: „Wykładowców należy poinstruować, żeby nie przeznaczali całego czasu wyłącznie na realizację treści przewidzianych na dane zajęcia. Mogliby je jakoś skompresować, tak żeby ileś czasu przeznaczyć na zajęcia integracyjne, na porozmawianie, zbliżenie się do studenta”.

4. Odejdźcie od konsekwentnego przestrzegania zasady, że zajęcia zdalne powinny trwać tyle samo czasu co zajęcia stacjonarne. Zdaniem badanych wypełnianie czasu tylko i wyłącznie merytorycznymi treściami bywa nużące, usypiające, trudno się skupić, zwłaszcza gdy jest zaplanowanych kilka wykładów w ciągu dnia. Rozwiązanie tej sytuacji studenci widzieli w skróceniu czasu przeznaczanego na wykład o jedną trzecią, przeznaczenie pozostałego czasu na różne formy utrwalające wiedzę w formie zabawowej, rozmowę z wykładowcą, zajęcia integracyjne, na podyskutowanie o różnych sprawach. Jeden ze studentów uznał, że fajnie by było ten zaoszczędzony czas wykorzystać na zajęcia z wychowania fizycznego. „W przerwach między zajęciami nauczyciele wychowania fizycznego powinni prowadzić krótkie zajęcia, na których pokazywaliby ćwiczenia, które można by było wykonywać w warunkach domowych, takie, które odciążą choć trochę kręgosłup, rozluźnią mięśnie, pozwolą zrelaksować się”.

Wielu studentów w swoich wypowiedziach skoncentrowało się na nowatorskich pomysłach dotyczących powrotu do kształcenia stacjonarnego. Jednogłośnie pisali, że nauka zapewne już nie będzie taka jak przed pandemią, ale po wprowadzeniu różnego rodzaju zmian być może uda się stworzyć nowy kształt edukacji stacjonarnej. Pierwszym krokiem władz odpowiedzialnych za funkcjonowanie szkolnictwa wyższego powinno być wydanie wytycznych dla nauczycieli akademickich, aby już zaczęli zastanawiać się nad tym, jak będą prowadzić swój przedmiot, kiedy studenci znowu pojawią się w murach uczelni. „Już teraz należy uczulić wykładowców, że pandemia nie będzie trwała wiecznie, powinni zatem już zacząć myśleć jak zorganizować zajęcia, by zminimalizować stres i stworzyć przyjazną atmosferę. Już teraz muszą się zastanowić czego studenci będą najbardziej potrzebowali, aby w miarę możliwości przygotować się odpowiednio wcześniej i nie zostawiać wszystkiego na ostatnią chwilę”. Władze uczelni powinny ponadto zostać zobligowane tego, aby zapewnić studentom na wydziałach pomoc psychologiczną. „Na każdym wydziale należy zatem zatrudnić przynajmniej dwóch psychologów, którzy mieliby spotkania ze wszystkimi studentami, nauczyliby ich jak radzić sobie ze strachem i stresem, wspieraliby jednostki słabsze w odnalezieniu się w warunkach edukacji stacjonarnej”.

Dwie wypowiedzi dotyczyły zupełnie innej organizacji zajęć na uczelniach. Pierwsza z nich proponowała zmniejszenie liczebności w grupach ćwiczeniowych. „Na wielu uczelniach nie ma warunków, żeby zachować zasadę przebywania w trakcie zajęć w odpowiedniej, bezpiecznej odległości. Może warto zatem wprowadzić nowe regulacje co do liczebności grup, w których te zajęcia się odbywają. Stworzenie mniejszych liczebnie grup służyłoby nie tylko studentom, którzy mogliby pełniej uczestniczyć w zajęciach, ale też wykładowcom, bo zapewne łatwiej by im było prowadzić zajęcia, dyskusje czy warsztaty. Z ekonomicznego punktu widzenia to rozwiązanie chyba by się nie sprawdziło, ale można dać możliwość władzom poszczególnych uczelni, podzielenia istniejących grup studenckich na połowę i zorganizowania zajęć w ten sposób, że połowa przewidzianego czasu przeznaczona byłaby na zajęcia, które odbywałyby się na uczelni, a druga połowa byłaby samodzielną pracą studentów, opartą o materiały, które zapewniliby prowadzący. W ten sposób wykładowca przepracowywałby taką samą liczbę godzin jaką miał przewidzianą wcześniej, ale z większą liczbą grup studenckich. Studenci zaś dzięki konsultacjom zdalnym mieliby możliwość ewentualnego dopytania, ukierunkowania swojej samodzielnej pracy”. Druga propozycja dotyczyła wprowadzenia zupełnie nowej organizacji roku akademickiego. „Należy jak najlepiej wykorzystać wiedzę i doświadczenia z ostatniego roku i wprowadzić prawdziwą rewolucję w organizacji nauki w szkolnictwie wyższym, a może nawet w całej oświacie polskiej. Skoro najwięcej zachorowań jest w czasie jesiennym i wiosennym, to może warto byłoby zastanowić się nad nieco inną niż do tej pory organizacją roku akademickiego. Jako minister mógłbym wprowadzić zupełnie nową i niestosowaną do tej pory zasadę, że rok akademicki rozpoczyna się 1 czerwca. Semestr pierwszy trwałby do końca września, później byłaby sesja egzaminacyjna i dwu lub trzytygodniowa przerwa. Semestr drugi rozpoczynałby się w połowie grudnia, lub na początku stycznia i trwałby do końca marca, potem byłaby przerwa i znowu powrót na uczelnię w maju. Takie rozwiązanie dałoby możliwość maksymalnego wykorzystania czasu, kiedy jest mniej zachorowań na to, żeby optymalnie zorganizować zajęcia na uczelni. Warto byłoby też ogólnie wprowadzić w tym cyklu np. miesięczne okresy samych wykładów zdalnych, wówczas odciążałoby się okres, kiedy nie ma zachorowań i jednocześnie byłaby ciągłość w zajęciach”.

f) Kapelusze niebieski – organizacja

Zakończeniem dogłębnej analizy danego problemu miało być wskazanie ostatecznej decyzji dotyczącej tego, jak ma wyglądać kształcenie na uczelniach wyższych w kolejnym roku akademickim. Badani jednogłośnie uznali, że nic nie zastąpi nauki stacjonarnej. Mając jednak na względzie warunki zdrowotne i ograniczenia wynikające z sytuacji epidemiologicznej, ich zdaniem, najlepszym rozwiązaniem byłoby wprowadzenie nauki hybrydowej. Jako „ministrowie” dawali dużą autonomię rektorom i dziekanom, którzy znając najlepiej infrastrukturę i możliwości swoich uczelni, mogliby zorganizować optymalnie naukę, z zaoszczędzonych środków doposażyć uczelnie np. w nowoczesny sprzęt informatyczny, stworzyć wypożyczalnię laptopów dla uboższych studentów, wziąć pod uwagę specyfikę różnych przedmiotów i dobrać do niej adekwatną formę kształcenia.

Podsumowanie

Wcielając się w ministra edukacji i nauki, studenci przede wszystkim udowodnili, że potrafią dostrzegać różne aspekty sytuacji, w jakiej znalazła się oświata, a zwłaszcza szkolnictwo wyższe w okresie pandemii. Mimo iż nie mieli możliwości poznania specyfiki kształcenia stacjonarnego, to doświadczenia wyniesione z rocznej nauki zdalnej pozwoliły im na formułowanie wartościujących i dogłębnie przemyślanych stwierdzeń, opinii, ocen. Ich wypowiedzi jednoznacznie wskazują na to, że choć mają wiele obaw, jeśli chodzi o bezpieczeństwo własne i innych, to tęsknią za kontaktem z drugim człowiekiem, że bardzo chcą spotkać się z rówieśnikami, funkcjonować we w miarę normalnych warunkach, nawet kosztem większych zabezpieczeń i ograniczeń higienicznych i zdrowotnych. Wykazali się też ogromną dojrzałością i pomysłowością w poszukiwaniu sposobów udoskonalenia organizacji nauki zdalnej i stacjonarnej, tak, by można było rzeczywiście zapewnić nauczanie hybrydowe. Ich spostrzeżenia mogą być inspiracją dla wielu osób odpowiedzialnych za kształt edukacji w szkołach wyższych.

Bibliografia:

- Bond M., Bedenlier S., Marin V. I., Händel M., *Emergency remote teaching in higher education: Mapping the first global online semester*, 2020.
- Bono de E., *Sześć kapeluszy, czyli sześć sposobów myślenia*, Warszawa 1996.
- Cellary W., *Edukacja w świetle pandemii*, [w:] *Nauczanie po pandemii. Nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania*, Warszawa 2020, <http://www.ipwc.pw.edu.pl/pliki/Nauczanie-po-pandemii-2020.pdf>.
- Crawford J., Butler-Henderson K., Rudolph J., Malkawi B., Glowatz M., Burton R., Magni P. A., Lam S., *COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses*, "Journal of Applied Learning & Teaching" 2020, no. 3(1), s. 9–28.
- Długosz P., Forys G., *Zdalne nauczanie na Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie z perspektywy studentów i wykładowców*, Kraków 2020, <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/handle/11716/10085>.
- Elfirdoussi S., Lachgar M., Kabaili H., Rochdi A., *Assessing Distance Learning in Higher Education during the COVID-19 Pandemic*, „Education Research International” 2020, no. 13, s. 1–13.
- Fudala R., *Myślenie lateralne – pochwała i krytyka twórczości Edwarda de Bono*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2013, nr 2, s. 87–94.
- Janus A., *Refleksje z pierwszych dni i pierwszych wrażeń*, [w:] J. J. Czarkowski, M. Malinowski, M. Strzelec, M. Tanasia (red.), *Zdalne kształcenie akademickie dorosłych w czasie pandemii*, Warszawa 2020.
- Kivunja Ch., *Using De Bono's Six Thinking Hats Model to Teach Critical Thinking and Problem Solving Skills Essential for Success in the 21st Century Economy*, „Creative Education” 2015, no. 6, s. 380–391.
- Mazur J., *Nauczanie zdalne. Oswojenie (nie)znanego. Wpływ pandemii COVID-19 na szkolnictwo wyższe*, <https://tiny.pl/9pt9k>.
- Mishra L., Gupta T., Shree A., *Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic*, „International Journal of Educational Research Open” 2020, no. 1.
- Musioł M., *Wykorzystanie metod Edwarda de Bono w edukacji ogólnotechnicznej – doniesienie z badań*, „Chowanna” 2003, nr 2, s. 149–160.
- Papakitsos E. C., Theologis E., Foulidi X., Karakiozis K., Loulakis M., Fotou K., *Utilizing the method of De Bono Six Thinking Hats for making educational decisions*, „Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair” 2017, no. 4(1), s. 60–70.
- Prynnne M., *The Campus. Digital Teaching Survey special report*, 2021, <https://www.timeshighereducation.com/campus/download-digital-teaching-survey-special-report>.

Romaniuk M. W., Łukasiewicz-Wieleba J., *Zdalna edukacja kryzysowa w APS w okresie pandemii COVID-19 z perspektywy rocznych doświadczeń*, 2021, <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/19833>.

Topol P., *Metody i narzędzia kształcenia zdalnego w polskich uczelniach w czasie pandemii COVID-19 – część 1, dyskusja 2020*, „Studia Edukacyjne” 2020, nr 58.

O bezlitosnej pracy nad sobą, której trzeba nauczyć się jako sztuki. (Nie)które przesłanki dla dydaktyki akademickiej wywiedzione z prozy Hermana Hessego

Streszczenie:

Praca nad sobą, samokształtowanie, samokształcenie współcześnie dla wielu osób stanowi nie lada wyzwanie. Żyjemy bowiem osaczeni przez „nowe nowe media”, w świecie konsumpcji i kultury instant, w wiecznym pośpiechu, zabiegani w trosce o przetrwanie dnia dzisiejszego. W czasach, w którym nie raz ważniejsze staje się „mieć”, dobrze wyglądać i dogadzać ciało, zamiast „być”, nie bacząc na (prze)budzenie myślenia, spostrzegania siebie, świata i innych osób, nie dążąc i zapominając o możliwości i konieczności dbania o własne człowieczeństwo. Podporą mogłyby się więc okazać w tym względzie dla przykładu przesłanki wywiedzione z prozy noblisty Hermana Hessego – nieustanna praca nad sobą oparta na trzech dynamizmach egzystencjalnych: (Prze)życiu – (Prze)budzeniu – Przemianie. Artykuł jest zatem poświęcony analizie i interpretacji istoty pracy nad sobą, treściom i uwarunkowaniom tej pracy, zaś jego głównym celem jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jak pracować nad sobą – jak pomagać studentom w procesie kształcenia w szkole wyższej na kierunkach społecznych (np. pedagogika), aby nie tylko sami mogli dojść do owej egzystencjalnej hessowskiej Przemiany (metanoi i transcendowania), ale i wspierać w tym zakresie innych.

Abstract:

Nowadays working on oneself, self-development, and self-education for many people is quite a challenge. We live surrounded by the „new new media”, in a world of consumption

and instant culture, in an eternal hurry, busy with concern for the survival of the present day. In times when it is more important to „have”, to look good and to please the body, instead of „being”, not paying attention to the awakening of thinking, perceiving ourselves, the world and other people, not striving and forgetting about the possibility and necessity of taking care of our own humanity. A support in this matter could be found, for example, in the premises derived from the prose of Nobel Prize winner Herman Hesse – a constant work on oneself based on three existential dynamisms: Survival – Awakening – Transformation. The article is therefore devoted to the analysis and interpretation of the essence of work on oneself, the content and conditions of this work, and its main goal is to seek answers to the question of how to work on oneself - how to help students in the process of higher education in social sciences (e.g. pedagogy), so that they can not only themselves reach this existential Hessian Transformation (metanoia and transcendence), but also support others in this regard.

Wstęp

Ponowoczesność, w której aktualnie przyszło funkcjonować nauczycielom i uczniom na każdym szczeblu kształcenia, jest niezwykle dynamiczna, otwarta, wewnętrznie sprzeczna i rozdarta wielością znaczeń. Świat współczesny przesycony jest różnorodnością dyskursów, krytycyzmem, prowokuje do dokonywania dekonstrukcji i rekonstrukcji różnych (zastanych i nowych) koncepcji i teorii tak naukowych, jak i potocznych, w obszarze stylów bycia i życia, wychowania i edukacji, w tym także dążenia do (samo)rozwoju. Bez wątplenia wymaga ludzi rozumiejących, refleksyjnych, przejawiających aktywny stosunek do otoczenia, umiejących przystosowywać się do zmieniających jak w kalejdoskopie warunków rzeczywistości, potrafiących świadomie poruszać się w lawinie nowości, w strumieniu niespotykanych dotąd zadań i problemów. Taka sytuacja zaś siłą rzeczy implikuje potrzebę i konieczność ustawicznego przyglądania się i działania, refleksji w działaniu i nad działaniem, analizowania i interpretowania problematyki (samo)przygotowania studentów kształconych do profesji społecznych, zwłaszcza na kierunku pedagogika (lub dla przykładu także praca socjalna) do zmieniających się, niejednoznacznych i niewyobrażalnych dotąd zjawisk oraz sytuacji społecznych i edukacyjnych. Głównym celem artykułu pozostaje zatem poszukiwanie rozwiązań następującej kwestii: jak optymalizować proces (samo)kształcenia i pra-

cy nad sobą w trakcie pedagogicznych studiów akademickich, aby studenci nie tylko sami potrafili dokonać rozstrzygnięć egzystencjalnych i odpowiedzieć na pytania: kim jestem, dokąd zmierzam, jak być, jak żyć, ale i w przyszłości i innych profesjonalnie wspierać w tym zakresie. Temu natomiast przysłużyć się mogą przesłanki wywiedzione dla dydaktyki akademickiej z prozy noblisty Hermana Hessego – oparcie procesu pracy nad sobą, (samo)kształcenia i (samo)wychowania na trzech dynamizmach egzystencjalnych: (Prze)życiu – (Prze)budzeniu – Przemianie.

Praca nad sobą, samokształcenie, samowychowanie, autokreacja, autoedukacja – wokół ujęć potocznych i naukowych

Praca nad sobą, nad swoim charakterem, osobowością, przekonaniami, kształtowaniem postaw i wartości, panowanie nad emocjami, podejmowanie decyzji, przebudzenie myślenia i spostrzegania wielu osobom może wydawać się nieistotne i wręcz niepotrzebne. Tymczasem mimowolnie, często nieświadomie każdy człowiek pracuje nad sobą codziennie, bywa, że nawet o tym nie wie – przegląda chociażby swoje myśli, układa wspomnienia, marzy, snuje refleksje, rozmyśla o jutrze. Praca nad sobą jest bowiem wpisana w ludzką naturę. Jednakże niektórzy potrzebują jej więcej z różnych powodów – ogólnie rzecz biorąc, np. z uwagi na uwarunkowania, jakie wynieśli z domu, ze szkoły, najbliższego otoczenia, relacji z rodzicami, rodziną, znajomymi, sąsiadami czy rówieśnikami etc. Bywa, że są tak przytłoczeni swoimi problemami i emocjami, albo zniewoleni nowoczesnymi technologiami i tempem życia oraz nieustannych zmian, zawłaszczeni przez chorobę, że nie są w stanie skupić się na uczeniu się, samodoskonaleniu, trosce o własny rozwój, a potem na pracy, na rodzinie. Żyją, ale czują, jakby nie żyli. Tymczasem współczesny świat wprost zasypuje człowieka wieloma możliwościami samodoskonalenia i samokształcenia. Wydaje się, że nauka-uczenie się nigdy dotąd nie były łatwiejsze. Dostęp do Internetu, nowe technologie oferują nowe, innowacyjne i coraz lepsze oraz przyjemniejsze sposoby uczenia się. Bez konieczności wychodzenia z domu można śledzić teorie naukowe i arty-

kuły specjalistyczne na dany temat, można pisać, tworzyć rozprawki, eseje, brać udział w konferencjach i szkoleniach.

I tak już w mowie potocznej pracę nad sobą charakteryzuje się wieloma określeniami, np. jest to praca na własną rękę, poleganie na własnych pomysłach, dobra organizacja nauki, odpowiedni warsztat pracy, wybór miejsca i czasu nauki, zarządzanie czasem, rozwijanie zainteresowań i pasji, podejmowanie decyzji, znajdowanie wsparcia. Oznacza ona mniej wskazówek, dojrzałość, odpowiedzialność, wolność, ale i towarzyszą jej takie epitety, jak samotność, porażka, radość, niepowodzenie bądź sukces.

Problematyka pracy nad sobą, samodoskonalenia, uczenia się, staje się także coraz bardziej analizowana i pogłębiana przez badaczy różnych dyscyplin naukowych, np. socjologii, psychologii i pedagogiki. Przy czym zauważalna jest wielość i przesylenie słownika naukowego pojęciami, terminami i definicjami skupionymi wokół tych zagadnień. Dla przykładu można wymienić kilka terminów, które oddają istotę pracy nad sobą. Otóż w pierwszej kolejności są to samokształcenie, samoedukacja, następnie samowychowanie, samokształtowanie, samodoskonalenie, ale i samourabianie się, tworzenie samego siebie, jak również samouctwo, autodydaktyzm¹. Wyraźne jest tu zatem sztuczne dzielenie procesów samokształcenia i samowychowania, co w rzeczywistości nie ma miejsca. Procesy samokształcenia i samowychowania są bowiem współzależne, są one egzemplifikacjami pracy nad sobą, którym towarzyszą zróżnicowane mechanizmy zmian właściwości emocjonalno-dążeniowych i intelektualno-sprawnościowych², dlatego bardziej adekwatne stają się dziś terminy takie jak autokreacja, autoedukacja³ czy heutagogika⁴, które całościowo ujmują proces pracy nad sobą.

¹ T. Giza, *Podstawy pracy z uczniem zdolnym*, Wyd. Wszechnicy Świętokrzyskiej, Kielce 2011, s. 147.

² Ibidem, s. 149. Por. także L. Tuross, *Andragogika ogólna*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1999, s. 31; W. Wróblewska, *Autoedukacja studentów w uniwersytecie. Ujęcie z perspektywy podmiotu*, Wyd. Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2008, s. 10–11.

³ T. Giza, *Podstawy pracy z uczniem zdolnym*, s. 147; W. Wróblewska, *Autoedukacja studentów w uniwersytecie*, s. 10–11.

⁴ Por. E. Czerka, *Rozwój potencjału dorosłych z perspektywy heutagogicznej*, „Rocznik Andragogiczny” 2009, s. 161–170.

Istotą autoedukacji jest więc przejęcie odpowiedzialności człowieka za efekty własnej edukacji, a także ponoszenie konsekwencji swoich działań i zaniechań w tym zakresie. Jest to najbardziej dojrzała postać podmiotowego udziału jednostki w jej stawaniu się. Koniecznie należy zaznaczyć, że proces ten, jeszcze inaczej nieprzypadkowo, a rozmyślnie nazwany procesem stawania się lub trudną sztuką tworzenia siebie, chociaż nie zależy wyłącznie od woli jednostki, jej talentów i zabiegów, to jednak przede wszystkim zasadza się na niezależnym, samodzielnym wpływaniu na poszczególne obszary swojej osobowości, na nabywaniu i klarowaniu swojej wiedzy, sprawności i umiejętności. Ukierunkowuje te mniej lub bardziej świadome działania na realizowanie określonych, antycypowanych struktur psychofizycznych własnej osoby, prowadzi do zmian według samodzielnie powziętych celów i wyznaczonych standardów. Przyczynia się w ten sposób do takiego poziomu podmiotowości w zakresie sterowania swoim rozwojem, który ugruntowuje autonomię jednostki. Człowiek sam dynamizuje, selekcjonuje, precyzuje i uaktywnia wszelkie wpływy osobotwórcze tkwiące w jego bliższym lub dalszym (a nawet dalekim) otoczeniu, a także wypływające z jego własnego wnętrza, w którym ogromną rolę odgrywa wyobraźnia, posiadana wiedza i doświadczenia⁵.

Samokształtowanie/samokształcenie, samowychowanie, autoedukacja, autokreacja, praca nad sobą to trudna sztuka tworzenia samego siebie, która stanowi indikator podmiotowości człowieka. Jest to zdecydowanego rodzaju aktywność, różniącą się od kształtowania kogoś lub czegoś, jednostka bowiem sama wobec siebie spełnia zarówno rolę wychowawcy, jak i wychowanka, tak nauczyciela, jak i ucznia, a także jest odbiorcą i nadawcą wpływów równocześnie⁶.

W pracy nad sobą zaznaczają się cztery fazy – poznawczo-oceniająca, konceptualizacji, realizacyjna oraz sprawdzająco-oceniająca. Czas ich trwania zależy od przebiegu składających się nań etapów, od tego, czy i który z nich zostanie skrócony, a nawet zredukowany, a który powtórzony. Istnieje bowiem

⁵ D. Jankowski, *Podstawowe pojęcia teorii edukacji dorosłych*, [w:] *Podstawy edukacji dorosłych. Zarys problematyki*, red. idem, K. Przyszczypkowski, J. Skrzypczak, Wyd. UAM, Poznań 2003, s. 18.

⁶ M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie. Mini eseje dla wychowawcy klasy*, GWP, Gdańsk 2007, s. 289.

wiele zmiennych niezależnych różnicujących przebieg procesu samokształtowania tkwiących w sytuacji własnej jednostki, a więc zarówno czynników osobowościowych, jak i będących właściwościami środowiska. Faza pierwsza (poznawczo-oceniająca) obejmuje te procesy i czynności psychiczne jednostki, w efekcie których jest ona w stanie uświadomić sobie zależność między oceną własnej sytuacji a posiadaniem lub brakiem pewnych cech emocjonalno-dążeńiowych i/lub intelektualno-sprawnościowych. Istotą drugiej fazy (konceptualizacji) jest stopniowe konkretyzowanie standardów *Ja*, zaś faza trzecia, realizacyjna, obejmuje program wprowadzania zmian do swojej osobowości i zachowań, wyboru środków oraz warunków podjęcia działalności zadaniowej. W czwartej fazie – sprawdzająco-oceniającej – jednostka podejmuje czynności końcowe zmierzające do ustalenia stopnia zgodności standardów *Ja* z osiągniętymi wynikami własnej pracy, dokonuje oceny ogólnej, która pozwala jej wrócić do wcześniejszych faz lub uznać proces za zakończony⁷.

Uwarunkowania pracy nad sobą

Problematyka pracy nad sobą aktualnie zyskuje nowe znaczenie, znajduje swe odzwierciedlenie we współczesnej kulturze indywidualizmu, mocno osadzona jest w procesie konstruowania tożsamości, w relacjach jednostki ze społeczeństwem, w korzystaniu z wielu rynkowych ofert tworzenia siebie, w procesach socjalizacji. Samokształtowanie znajduje wyraz w krytyczno-emancypacyjnych teoriach edukacji, które głoszą, że rozwojowi człowieka sprzyja odkrywanie i przekraczanie ograniczeń stawianych mu przez środowisko społeczno-kulturowe oraz tkwiących w nim samym. Ponadto w kontekście przemian kulturowych początku XXI wieku samokształtowanie stanowi „osobiste” zadanie współcześnie żyjących ludzi – masowych indywidualistów⁸.

Pierwsze świadomie poglobione działania samokształtowania się i samowychowania są podejmowane w młodości, w okresie dojrzewania. Jednostka w szczególny sposób dąży wtedy do potwierdzenia i wzrostu własnej ważności

⁷ Ibidem, s. 291–293, 309.

⁸ T. Giza, *Podstawy pracy z uczniem zdolnym*, s. 149.

jako osoby oraz do poznania świata i samego siebie⁹. Próby wpływu na własne losy nie są jednak dowolne, ponieważ zachodzą w określonej przestrzeni społecznej. Mimo to stwarzają szansę uwolnienia się od ograniczeń zewnętrznych i sprzyjają wykraczaniu poza dane konieczności, poza granice własnych możliwości, a więc dokonaniu transgresji¹⁰. Jedno z najtrudniejszych zadań współczesnej edukacji polega więc na fundamentalnej zmianie stosunku człowieka do samego siebie, aby programował stałą i rozwijał twórczą pracę nad sobą. Badania empiryczne oraz doświadczenia potoczne wskazują, że oprócz tych, którzy odkryli dobrodziejstwo autoedukacji, wyróżnić można co najmniej trzy inne grupy, a mianowicie tych, którzy: 1) nie biorą w ogóle pod uwagę zjawiska pracy nad sobą, 2) wiedzą o nim, ale nie widzą takiej konieczności i 3) widzą konieczność, ale nie potrafią lub nie wiedzą, jak się samodoskonalic¹¹.

Jedni są zatem nastawieni na ciężką pracę i ustawiczne samokształcenie i doskonalenie, a inni poszukują w to miejsce satysfakcji z drobnych dokonań i gratyfikacji (w przypadku studentów np. w postaci niekoniecznie nawet wysokich ocen, bo ledwo dostatecznie zdanych egzaminów). Są też tacy, którzy wybierają drogę krętą, kierują się zasadą nieuczciwości, dopuszczają się kradzieży intelektualnej albo podążają drogą człowieka „tłumnego”¹².

Młodzież akademicka powinna pielęgnować w sobie potrzebę własnego rozwoju, bo wynika to nie tylko z psychologicznych właściwości jej rozwoju, ale ponadto z przyszłych albo aktualnych zadań życiowych (rodzinnych, społeczno-zawodowych, politycznych, religijnych właściwych człowiekowi dorosłemu), a także ze środowiska uczelni, wpływającego na samodzielne uczenie się i studiowanie¹³. Tymczasem na podstawie takich symptomów, jak

⁹ D. Jankowski, *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999, s. 50.

¹⁰ T. Giza: *Procesy samokształtowania jako działania transgresyjne człowieka*, [w:] *O przekraczaniu granic własnych ograniczeń – z perspektywy psychotransgresjonizmu*, red. I. Pufal-Struzik, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, s. 50.

¹¹ M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie*, s. 301–302.

¹² M. Kaliszewska, B. Klasińska, *Kompetencje hermeneutyczne w teorii i praktyce akademickiej*, Wyd. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2018, s. 57.

¹³ A. J. Sowiński, *Samowychowanie w interpretacji pedagogicznej*, Wyd. USZ, Szczecin 2006, s. 263–264.

styl życia, podatność na reklamę czy plotkę, uleganie stereotypom myślenia, standardy zachowań konsumpcyjnych, indyferentyzm wobec wartości, amoralność w stosunkach interpersonalnych, wyczuwana bezradność, niezdolność do zachowań twórczych, analfabetyzm funkcjonalny, trudno określić, jaki odsetek młodzieży i dorosłych podejmuje trud autoedukacji w obu jej spopularyzowanych wariantach, czyli – podkreślmy – samokształcenia i samowychowania¹⁴. Mimo że obecny świat otwiera przed człowiekiem niespotykaną dotąd szansę autentycznie podmiotowego udziału w procesie jego stawiania się, to jednocześnie nieustannie rozbudowuje on instrumenty manipulacji i panowania w niesłychanej do tej pory skali. I chociaż jednostka sama decyduje, czy i jak wykorzysta tę szansę, to jednak wiele zależy od socjalizacji i edukacji. Człowiek powinien być zatem już od najmłodszych lat przygotowywany do doskonalenia umiejętności pracy nad sobą, wypływającej z własnych potrzeb, zainteresowań, dążeń, wykorzystującej w pełni własną inwencyjność, spontaniczność, inspirowanej wizją samego siebie¹⁵.

Przeżycie – Przebudzenie – Przemiana: dynamizmy egzystencji ludzkiej Hermana Hessego w pracy nad sobą

Szczególnym miejscem samokształcenia były i formalnie nadal pozostają szkoły wyższe, niełatwym jest bowiem dzisiaj zadaniem przygotowanie

¹⁴ M. Szcześniak, G. Randón, *Pokolenie „ani-ani”: o młodzieży, która się nie uczy, nie pracuje i nie dba o samokształcenie*, „Psychologia Społeczna” 2011, t. 6, nr 3, s. 241. Fenomen generacji NEET (czyli *Not In Education, Employment, Or Training*) obecny jest w różnych kontekstach społeczno-kulturowych. Pokolenie to ciągle rośnie i staje się problemem w skali globalnej. Do przyczyn zjawiska NEET należą czynniki mikro, meso i makro. Poziom mikro akcentuje czynniki psychologiczne, które mogą determinować motywację i dążenia młodzieży, poziom meso (społeczny) odnosi się do uwarunkowań środowiskowych, a zwłaszcza lokalnych, związanych ze szkołą – także na poziomie wyższym, poziom makro podkreśla czynniki ekonomiczne i ich działanie w zglobalizowanym świecie (por. *ibidem*, s. 244).

¹⁵ D. Jankowski, *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, s. 236–239; por. A. Karpińska, *Edukacja szkolna podstawą edukacji całościowej*, [w:] *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, red. S. M. Kwiatkowski, Wyd. Instytutu Badań Edukacyjnych, Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa–Radom 2008, s. 61–67.

studentów do samodzielnej pracy zarówno w sensie ogólnym, jak i np. o profilu badawczym. Zadanie to bywa utrudniane przez braki i zaniedbania w zakresie elementarnych umiejętności samokształceniowych nagromadzone podczas wcześniejszych etapów edukacji¹⁶.

Dla studentów kierunków społecznych, takich jak pedagogika lub praca socjalna, inspiracją dla pracy nad sobą mogłyby stać się trzy dynamizmy egzystencji ludzkiej: *Przeżycie – Przebudzenie – Przemiana*, wywiedzione z prozy niemieckiego noblisty Hermana Hessego i wprowadzone do pedagogiki dzięki staraniom Lecha Witkowskiego i Moniki Jaworskiej-Witkowskiej¹⁷. Hesse, przenikliwy obserwator egzystencji ludzkiej, przez pryzmat jednostkowych losów ludzkich „ukazuje dramatyczne aspekty paradoksów prawdy życia ludzi, zwanych dalej »przebudzonymi«, czyli takich, którzy nie chcą żyć łatwiej w świecie pozoru i powierzchownego zadowolenia. Odsłania rozwój człowieka jako »misterium przekraczania kolejnych ‘stopni’ przebudzania« wtajemniczenia (w życie i śmierć)”, aby symbolicznie zaznaczyć dynamikę rozwoju i trud przemian człowieka, do których nie dojdzie bez jego własnego, twórczego wkładu – „powinniście uczyć się być sobą, oduczyć się być innymi, być niczym, naśladować cudze głosy, obce twarze uznawać za własne. Nauczcie się żyć własnym życiem, nauczcie się poznawać swój los”¹⁸.

Człowiek „przebudzony” nie jest zakładnikiem adaptacji do oczekiwań świata, często jest głęboko samotną jednostką dźwigającą własne „piętno”. Jego stosunek do przyszłości, która wciąż pozostaje otwarta, nieprzejrzysta, bez zadanego i zaplanowanego kształtu, niegotowa, cechuje się tym, że żadne wzory nie mogą w niej być (z)obowiązujące, poza uświadomieniem sobie rozwiązań dla niej niewystarczających. Nie przejmując mechanizmu prze-

¹⁶ B. Klasińska, *Warsztat pracy oraz nauki studentów pedagogiki*, Wyd. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2017.

¹⁷ M. Jaworska, L. Witkowski, *Przeżycie – Przebudzenie – Przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermana Hessego*, Wyd. Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie, Bydgoszcz, Kraków, Szczecin 2007.

¹⁸ Cyt. za: M. Jaworska-Witkowska, *W stronę pedagogiki cienia i przebudzenia (inspiracje z prozy Hermana Hessego)*, „Przegląd Pedagogiczny” 2008, nr 1, s. 45.

trwania, podejmuje walkę o własną drogę, aby dojść do samego siebie. Poszukując prawdy, dobra i piękna, w trosce o własne człowieczeństwo, podejmuje właśnie bezlitosną pracę nad sobą, decydujący krok wewnętrznego przeżycia powołania i wezwania, przebudzenia myślenia, postrzegania świata, języka i samego siebie. „Dlatego też tłumaczyłem stany owych »przebudzeń« tak, jak mi opisywaliście, po prostu jako chwile uświadamiania sobie rozwoju własnej osobowości [...]. I podobnie wzmożoną rzeczywistością były dla mnie te moje »przebudzenia«, stąd ich nazwa; w chwilach takich bowiem istotnie wydawało mi się, jakbym długi czas spędził był we śnie lub półśnie, lecz oto ocknąłem się, chłonny i otwarty jak nigdy dotąd”¹⁹. Owo zaistnienie przeżycia „powołania” i „wezwania” stanowi niezwykle „magiczny akt” rozpoznania i silnego emocjonalnego zidentyfikowania się człowieka z jego losem i misją, do jakich okazuje się gotów, i ideałami, do których realizacji czuje się przeznaczony. Akt ten dostarcza olśnienia nową samoświadomością i daje nowe poczucie mocy sprawczej, obudzonych sił twórczych, z rzadka może go przekazać nauczyciel, przyjaciel, mistrz. Pojawia się nagle zew z zewnątrz, ingerencja fragmentu rzeczywistości. Dokonuje się swoisty skok egzystencjalny na nowy poziom rozwoju. Bezlitosnej pracy nad sobą trzeba się zatem nauczyć jako sztuki wymagającej swoistej ascezy, wyłączenia się ze świata zewnętrznego. „Sam akt twórczy wymaga wysiłku skupienia, oderwania od czasu i miejsca, poszukiwania punktu odniesienia, który stopniowo generując impulsy wykonawcze wpycha twórcę w sytuację niemal olśnienia, z którego powrót wymaga ocknienia”²⁰.

W warunkach osaczenia przez płynną nowoczesność ogromną sztuką nie raz staje się samo Przeżycie, Przebudzenie, a co dopiero Przemiana. Dojście do Przemiany wymaga siły, cierpliwości oraz odwagi i czasu. O czym niezwykle trafnie i dobitnie mówi i pisze polska noblistka Olga Tokarczuk: „Dziś problem polega – zdaje się – na tym, że nie mamy jeszcze gotowych narracji nie tylko na przyszłość, ale nawet na konkretne »teraz«, na ultraszybkie przemiany dzisiejszego świata. Brakuje nam języka, brakuje punktów widzenia, metafor, mitów i nowych baśni. Jesteśmy za to świadkami, jak te nieprzysta-

¹⁹ H. Hesse, *Wilk stepowy*, Wyd. Poznańskie, Poznań 1971, s. 402–403.

²⁰ M. Jaworska, L. Witkowski, *Przeżycie – Przebudzenie – Przemiana*, s. 26–29.

jące, zardzewiałe i anachroniczne stare narracje próbuje się wprzęgnąć do wizji przyszłości, może wychodząc z założenia, że lepsze stare coś niż nowe nic, albo próbując w ten sposób poradzić sobie z ograniczeniem własnych horyzontów. Jednym słowem – brakuje nam nowych sposobów opowiadania o świecie”²¹. I nie tylko nowych sposobów opowiadania o świecie i odpowiedniego języka. Niewystarczające są bowiem umiejętności pracy nad sobą, brakuje kompetencji rozumienia, słuchania, nadawania sensu ludzkiej codzienności. Tego coraz rzadziej uczy się w szkołach celowo, gdyż nie poddają się łatwej ocenie, nie są wymierne, stąd samemu trzeba się zatroszczyć o ich nabycie, ugruntowanie i użycie.

Zakończenie: Czego warto się uczyć? Przesłanki dla dydaktyki akademickiej

Kończąc rozważania prowadzone w niniejszym artykule, trzeba dodać, że lista sfer nauki i obszarów pracy nad sobą wg Hessego wydaje się wielce przydatna i absorbująca – znajduje się na niej stosunek do przyrody, do człowieka i człowieczeństwa, do innych kultur i do samego siebie, do śmierci, a nawet do śmiechu.

W tym kontekście równie istotne jest to, że pedagogiki, wiedzy o wychowaniu, nauczaniu-uczeniu się i opiece nie można się wyuczyć tylko z podręczników pedagogiki i literatury podstawowej oraz uzupełniającej do zajęć²². Poza tym sama wiedza nie wystarczy, aby dobrze działać – pracować nad sobą, a w przyszłości przyczyniać się, wspierać rozwój swoich wychowanków. Do tego nieodzowne są jeszcze odpowiednie umiejętności oraz kompetencje²³.

²¹ <http://kultura.gazeta.pl/kultura/7,114528,25490073,przemowa-noblowska-olgi-tokarcz-uk-przeczytaj-caly-esej-czuly.html> (dostęp 10.12.2019).

²² A. Karpińska, *Edukacja szkolna podstawą edukacji całościowej*.

²³ B. Klasińska, M. Kaliszewska, *Kompetencje hermeneutyczne: doskonalenie przez (samo)kształcenie. Wokół inspiracji dla studentów pedagogiki i pracy socjalnej*, Wyd. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2019; por. także M. Magda-Adamowicz, *Edukacja permanentna nauczycieli*, [w:] *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, s. 93–98.

Zatem w dynamizmie Przeżycia pierwszoplanową rolę zdaje się odgrywać właściwie zorganizowany indywidualny warsztat pracy oraz nauki, w którym zasadniczą okazuje się zwłaszcza umiejętność studiowania literatury przedmiotu i sprawność nie tylko w czytaniu, ale nadto w „przechwytywaniu” tekstów kultury i inne jeszcze osobliwości kształcącego czytania²⁴ – jak czytanie poszukujące i przeszukujące, doczytanie nienapisanego, a wpisanego w tekst, niedoczytanie napisanego, czytanie odpowiedzialne, oporowe, nie-uprzedzone, zamieszkałe *versus* gościnne, „po poławianie pereł, czyli idiosynkratyczne poznanie na wyspach pragnienia”²⁵. Opowiadać się trzeba za lekturą życiodajną, w trosce o wzbogacenie własnego instrumentarium, jak i własnej wrażliwości i wyobraźni²⁶. Przebudzeniu zaś powinny służyć jeszcze inne i głębsze umiejętności samokształceniowe, w tym przede wszystkim sprawność w pisaniu (np. pisanie eseju, tekstowy patchwork), komunikowaniu (dialog, filozofowanie), a także umiejętność wykorzystywania innych narzędzi komunikacji niż język. Chodzi bowiem o różne możliwości dochodzenia do wiedzy i rozumienia świata i człowieka przez analizę i interpretację tekstów naukowych, filozoficznych, literackich i publicystycznych z wykorzystaniem narzędzi, które daje kultura – obrazu, kształtu, koloru dzięki przekładowi intersemiotycznemu i własnej pracy twórczej (do której należy np. interpretacja tekstu przy pomocy klocków Lego, z użyciem kolażu, interpretacja fotografii, przekład intersemiotyczny z tekstu na obraz, dekodowanie reklam)²⁷. Sztuka zaś (malarstwo, rysunek, kaligrafia, architektura, rzeźba, literatura, poezja, muzyka, teatr, film, taniec, fotografia i inne) jako zapis ludzkiej świadomości, wrażliwości, wyobraźni, jest także skutecznym impulsem do wyrażania siebie, opowieści o świecie, cywilizacji, kulturze – którą człowiek sam tworzy,

²⁴ Ibidem, s. 25–46.

²⁵ M. Jaworska-Witkowska, *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, s. 489.

²⁶ L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje i szkice*, tom 3, Wyd. Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007, s. 44.

²⁷ B. Klasińska, M. Kaliszewska, *Kompetencje hermeneutyczne: doskonalenie przez (samo)kształcenie*, s. 64–83.

projektuje, konstruuje, rozwija, udoskonala, jest przedstawieniem świata wi-
dzialnego i odczuwanego²⁸.

Zabiegi powyższe powinny stanowić zacyzn Przemiany, inaczej metanoi,
której cechą jest rozwijanie myślenia, gotowości przyjęcia tego, co słuszne,
prawdziwe, lepsze, a porzucenie tego, co jest gorsze i niesłuszne oraz niego-
dziwe²⁹. Metanoia zaś łączy się z humanizmem, który „jest skutkiem działań
człowieka, jego wierności prawdzie i dobru, a przez to zabiegania o trwanie
wśród ludzi relacji osobowych miłości, wiary i nadziei, wspartych na istnie-
niu osób”³⁰.

Bibliografia:

- Adamska-Staroń M., *W poszukiwaniu wiedzy o edukacji*, „Problemy Edukacji” 2008,
nr 1.
- Czerka E., *Rozwój potencjału dorosłych z perspektywy heutagogicznej*, „Rocznik An-
dragogiczny” 2009.
- Dudzikowa M., *Pomyśl sobie. Mini eseje dla wychowawcy klasy*, GWP, Gdańsk 2007.
- Giza T., *Podstawy pracy z uczniem zdolnym*, Wyd. Wszechnicy Świętokrzyskiej, Kiel-
ce 2011.
- Giza T., *Procesy samokształtowania jako działania transgresyjne człowieka*, [w:]
*O przekraczaniu granic własnych ograniczeń – z perspektywy psychotransgresjo-
nizmu*, red. I. Pufal-Struzik, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Hesse H., *Wilki stepowe*, tłum. G. Mycielska, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1971.
- Hnatzak Z., *Metanoia w życiu chrześcijanina z perspektywy trzeciego tysiąclecia*,
„Seminare” 1999, nr 5.
- Jankowski D., *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Wydawnictwo Adam Mar-
szałek, Toruń 1999.
- Jankowski D., *Podstawowe pojęcia teorii edukacji dorosłych*, [w:] *Podstawy eduka-
cji dorosłych. Zarys problematyki*, red. idem, K. Przyszczypkowski, J. Skrzypczak,
Wyd. UAM, Poznań 2003.

²⁸ M. Adamska-Staroń, *W poszukiwaniu wiedzy o edukacji*, „Problemy Edukacji”
2008, nr 1, s. 147.

²⁹ Z. Hnatzak, *Metanoia w życiu chrześcijanina z perspektywy trzeciego tysiąclecia*,
„Seminare” 1999, nr 5, s. 88–89.

³⁰ D. Pełka, *Pedagogika jako dyscyplina filozoficzna w ujęciu Mieczysława Gogacza*,
„Studia Philosophiae Christianae” 2006, nr 42(2), s. 93.

- Jaworska-Witkowska M., *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Jaworska-Witkowska M., *W stronę pedagogiki cienia i przebudzenia (inspiracje z prozy Hermana Hessego, „Przegląd Pedagogiczny” 2008, nr 1.*
- Jaworska M., Witkowski L., *Przeżycie – Przebudzenie – Przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermana Hessego*, Wyd. Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie, Bydgoszcz–Kraków–Szczecin 2007.
- Kaliszewska M., Klasińska B., *Kompetencje hermeneutyczne w teorii i praktyce akademickiej*, Wyd. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2018.
- Karpińska A., *Edukacja szkolna podstawą edukacji całościowej*, [w:] *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, red. S. M. Kwiatkowski, Wyd. Instytutu Badań Edukacyjnych, Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa–Radom 2008.
- Klasińska B., *Warsztat pracy oraz nauki studentów pedagogiki*, Wyd. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2017.
- Klasińska B., Kaliszewska M., *Kompetencje hermeneutyczne: doskonalenie przez (samo)kształcenie. Wokół inspiracji dla studentów pedagogiki i pracy socjalnej*, Wyd. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2019.
- Magda-Adamowicz M., *Edukacja permanentna nauczycieli*, [w:] *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, red. S. M. Kwiatkowski, Wyd. Instytutu Badań Edukacyjnych, Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa–Radom 2008.
- Pełka D., *Pedagogika jako dyscyplina filozoficzna w ujęciu Mieczysława Gogacza*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 2006, nr 42(2).
- Sowiński A. J., *Samowychowanie w interpretacji pedagogicznej*, Wyd. Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2006.
- Szcześniak M., Randón G., *Pokolenie „ani-ani”: o młodzi, która się nie uczy, nie pracuje i nie dba o samokształcenie*, „*Psychologia Społeczna*” 2011, tom 6, nr 3.
- Turoś L., *Andragogika ogólna*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1999.
- Witkowski L., *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje i szkice*, tom 3, Wyd. Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
- Wróblewska W., *Autoedukacja studentów w uniwersytecie. Ujęcie z perspektywy podmiotu*, Wyd. Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2008.

Wiedza studentów – przyszłych pedagogów i nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej – na temat sztucznej inteligencji (SI, AI)

Streszczenie:

Współczesna cywilizacja stoi na progu rewolucji technologicznej, która fundamentalnie zmienia sposób, w jaki żyjemy, pracujemy i utrzymujemy kontakty. Czwarta rewolucja przemysłowa zakłada fuzję zasobów materialnych i cyfrowych, czyli wykorzystanie tych możliwości, które współcześnie we wszystkich dziedzinach życia są stwarzane przez dane, narzędzia analityczne i technologie mobilne. Zmiany te będą miały kluczowe znaczenie dla struktury całej światowej gospodarki, także dla lokalnych społeczności, a nawet tożsamości poszczególnych jednostek. Spośród aktualnych i przyszłych wyzwań kluczowym staje się przygotowanie, zrozumienie i odpowiednie ukierunkowanie przebiegu nowej transformacji. Narzędziem definiującym jej technologiczny wymiar będzie wynalazek, jakim jest sztuczna inteligencja. Niniejszy artykuł jest próbą zdefiniowania i sklasyfikowania zakresów sztucznej inteligencji oraz przedstawienia podstawowej wiedzy studentów kierunku pedagogika i pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna na temat tego zjawiska technologicznego.

Abstract:

Modern civilization is on the brink of a technological revolution that is fundamentally changing the way we live, work and stay connected. The fourth industrial revolution assumes the fusion of material and digital resources, i.e., the use of opportunities that are nowadays created in all areas of life by data, analytical tools and mobile technologies.

These changes will be of key importance for the structure of the entire global economy, also for local communities, and even for the identity of individual individuals. Among the current and future challenges, the key is to prepare, understand and properly direct the course of the new transformation. The tool defining its technological dimension will be the invention of artificial intelligence. This article is an attempt to define and classify the scopes of artificial intelligence and to present the basic knowledge of students of Pedagogy and Preschool and Early School Education about this technological phenomenon.

Wstęp

Współczesna cywilizacja stoi na progu rewolucji technologicznej, przezwrotu, który w sposób fundamentalny zmienia sposób, w jaki żyjemy, pracujemy i utrzymujemy kontakty. Spośród różnorodnych i fascynujących (aktualnych i przyszłych) wyzwań najważniejszym jest zrozumieć i odpowiednio ukierunkować przebieg nowej transformacji technologicznej. By mogło się stać to możliwe, konieczna jest również transformacja ludzkości. Dlatego, że zmiana, jaką jest czwarta rewolucja przemysłowa, swoją skalą, zakresem i stopniem skomplikowania nie przypomina niczego, z czym jako ludzie mieliśmy dotąd do czynienia.

Ciągle jeszcze nie zdajemy sobie w pełni sprawy z tempa i zakresu dokonującego się cywilizacyjnego przełomu. Wystarczy jednak uświadomić sobie nieograniczone możliwości wynikające z faktu, że miliardy osób pozostają połączone ze sobą poprzez urządzenia mobilne, co daje niespotykaną wcześniej moc przetwarzania i przechowywania informacji oraz możliwość dostępu do wiedzy. Albo pomyśleć o kumulacji przełomów technologicznych i niesamowitych osiągnięciach w tak rozległych obszarach jak: sztuczna inteligencja (SI, AI), robotyka, Internet Rzeczy (IoT), autonomiczne samochody, druk 3D, nanotechnologia, biotechnologia, materiałoznawstwo, przechowywanie energii czy komputery kwantowe – a to zaledwie kilka dziedzin. Technologizacja przestrzeni społecznej będzie spajać, napędzać i tworzyć świat – fizyczny, cyfrowy i biologiczny.

Przewiduje się innowacyjne zmiany we wszystkich branżach – wyłaniają się nowe modele biznesowe, rewolucjonizuje się systemy produkcji, konsumpcji, transportu i dostaw. Na froncie społecznym zachodzi zmiana paradygma-

tu określającego, jak pracujemy i komunikujemy się, a także jak się wyrażamy, jak przekazujemy informacje i jakich szukamy rozrywek. Nowe sposoby posługiwania się technologią wpływają na nasze zachowania oraz na systemy produkcji i konsumpcji, stwarzają także możliwości wspierania, regeneracji i ochrony środowiska naturalnego.

Celem niniejszego artykułu jest zdefiniowanie i sklasyfikowanie zakresów sztucznej inteligencji oraz przedstawienie podstawowej wiedzy studentów kierunku pedagogika i pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna na temat tego zjawiska technologicznego.

Sztuczna inteligencja – wyjaśnienia terminologiczne

Niemal każdego dnia w przekazie medialnym można usłyszeć, że sztuczna inteligencja coraz szybciej się rozwija i zmienia nasze codzienne życie. Ale czym właściwie ona jest i czego powinniśmy się po niej spodziewać w nadchodzących latach? Warto zastanowić się nad tym pytaniem. Nie ma jednej poprawnej definicji odnoszącej się do tego zagadnienia. Analizując termin „sztuczna inteligencja” (SI), można znaleźć jej wielorakie ujęcia definicyjne.

Sztuczna inteligencja (ang. *artificial intelligence*, niem. *künstliche Intelligenz*) – w szerokim rozumieniu, to inteligencja wykazywana przez urządzenia sztuczne (w przeciwieństwie do inteligencji naturalnej, ludzkiej). Wąskie ujęcie opisuje sztuczną inteligencję jako umiejętność maszyn do naśladowania inteligentnych zachowań ludzkich: myślenia, wykonywania czynności i pracowania jak człowiek.

Termin „sztuczna inteligencja” został po raz pierwszy zaproponowany przez Johna McCarthy’ego w 1955 r. na konferencji w Dartmouth. Autor zdefiniował go w następujący sposób: „konstruowanie maszyn, o których działaniu dałoby się powiedzieć, że są podobne do ludzkich przejawów inteligencji”¹.

Kaplan i M. Haenlein definiują sztuczną inteligencję jako „zdolność systemu do prawidłowego interpretowania danych pochodzących z zewnętrznych

¹ A. Kaplan, M. Haenlein, *Siri, Siri in my Hand, who’s the Fairest in the Land? On the Interpretations, Illustrations and Implications of Artificial Intelligence*, „Business Horizons” 2019, no. 62(1), s. 15–25.

źródeł, nauki na ich podstawie oraz wykorzystywania tej wiedzy, aby wykonywać określone zadania i osiągać cele poprzez elastyczne dostosowanie”².

W informatyce i kognitywistce oznacza także tworzenie modeli i programów symulujących choć częściowo zachowania inteligentne. Sztuczna inteligencja jest także przedmiotem rozważań filozofii (filozofia sztucznej inteligencji) oraz przedmiotem zainteresowania nauk społecznych³.

Sztuczna inteligencja ma dwa podstawowe znaczenia:

- jest to hipotetyczna inteligencja realizowana w procesie technicznym, a nie naturalnym;
- jest to nazwa technologii i dziedzina badań naukowych informatyki i kognitywistki czerpiąca także z osiągnięć psychologii, neurologii, matematyki i filozofii⁴.

Głównym zadaniem badań nad sztuczną inteligencją w drugim znaczeniu jest konstruowanie maszyn i programów komputerowych zdolnych do realizacji wybranych funkcji umysłu i ludzkich zmysłów niepoddających się numerycznej algorytmizacji.

J. McCarthy proponuje następujące rozumienie sztucznej inteligencji: „Jest to nauka i inżynieria tworzenia inteligentnych maszyn, zwłaszcza inteligentnych programów komputerowych. Jest ona związana z podobnym zadaniem wykorzystania komputerów do zrozumienia ludzkiej inteligencji, ale nie musi ograniczać się do metod, które są biologicznie obserwowalne”⁵.

W raporcie z badań społecznych⁶ internauci definiują sztuczną inteligencję na dwa odmienne sposoby:

² Ibidem.

³ Computational Intelligence and Knowledge. Katalog der Deutschen Nationalbibliothek, portal.dnb.de (dostęp 10.11.2021).

⁴ R. Nogacki, K. Surdyk, *Sztuczna inteligencja w służbie OSINT*, <https://www.wywiad-gospodarczy.pl/sztuczna-inteligencja-w-sluzbie-osint.html> (dostęp 10.11.2021).

⁵ J. McCarthy, *What is artificial intelligence?* Computer Science Department Stanford University, Stanford 2004, https://borghese.di.unimi.it/Teaching/AdvancedIntelligentSystems/Old/IntelligentSystems_2008_2009/Old/IntelligentSystems_2005_2006/Documents/Symbolic/04_McCarthy_whatissai.pdf (dostęp 10.11.2021).

⁶ R. Lange, *Raport z badań społecznych. Sztuczna Inteligencja w społeczeństwie i gospodarce*, Warszawa 2019, https://akademia.nask.pl/badania/RAPORT_AI_ONLINE.pdf (dostęp 10.11.2021).

- ontyczny – jako odrębny byt obdarzony samoświadomością i zdolnościami kognitywnymi (technologia obdarzona samoświadomością; technologia, która uczy się samodzielnie);
- prakseologiczny – jedynie jako technologia wspierająca aktywność człowieka w obszarach wymagających powtarzalności i/lub precyzji (roboty, które wykonują prace wymagające dużej specjalizacji; technologia, która pozwala zastąpić ludzi w powtarzalnych pracach).

Przyjmuje się, że technologia SI, AI obejmuje zagadnienia i problemy, do których zalicza się m.in.: podejmowanie decyzji w warunkach braku wszystkich danych, analiza i synteza języków naturalnych, rozumowanie logiczne/racjonalne, automatyczne dowodzenie twierdzeń, komputerowe gry logiczne, inteligentne roboty, systemy eksperckie i diagnostyczne. Sztuczna inteligencja jest powiązana z obszarami uczenia maszynowego, logiki rozmytej, widzenia komputerowego, obliczeń ewolucyjnych, sieci neuronowych, robotyki i sztucznego życia.

Skomputeryzowane rozumowanie jest częścią inżynierii oprogramowania, która próbuje powtórzyć lub odtworzyć ludzki wgląd w maszynę, dzięki czemu maszyny mogą wykonywać przedsięwzięcia, które normalnie wymagają ludzkiej wiedzy, sprawności i emocji. Niektóre programowalne elementy ram inteligencji komputerowej obejmują organizowanie, opanowanie, myślenie, krytyczne myślenie i dynamikę.

Stworzone przez człowieka struktury mocy umysłowej są napędzane obliczeniami, wykorzystując procedury, na przykład sztuczną inteligencję, dogłębne uczenie się i zasady. Obliczenia sztucznej inteligencji dostarczają informacje z komputera PC do stworzonych przez człowieka struktur inteligencji, wykorzystując metody oparte na faktach, aby wzmocnić komputerowe struktury inteligencji do uczenia się. Dzięki sztucznej inteligencji ramy sztucznej inteligencji poprawiają się w przedsiębiorstwach, bez wyraźnego dostosowywania do tego celu.

Powyżej przedstawiono zarys, w jaki sposób należy rozumieć tę definicję. Oznacza ona, że nie wszystkie czynności wykonywane przez maszyny powinny być klasyfikowane jako sztuczna inteligencja. Dla przykładu zautomatyzowane, schematyczne i powtarzalne zadania, jak przykręcanie śrub, nie zaliczają się do tego obszaru – w przeciwieństwie do rozpoznawania obrazu,

ludzkiej mowy lub inteligentnego przetwarzania wiedzy i danych. Do zrozumienia zaawansowania rozwoju technologicznego sztucznej inteligencji posłużą jej rodzaje i klasyfikacja.

Rodzaje i klasyfikacja sztucznej inteligencji

Postępy sztucznej inteligencji są klasyfikowane według ich zdolności do naśladowania ludzkich cech, innowacji, których używają do tego, ich certyfikowanych zastosowań i hipotezy mózgu. Wykorzystując te cechy jako punkt odniesienia, wszystkie stworzone przez człowieka ramy rozumowania – autentyczne i teoretyczne – można podzielić na trzy rodzaje:

- sztuczna wąska inteligencja (ANI), która obejmuje kontraktowe rozszerzenie zdolności,
- sztuczna ogólna inteligencja (AGI), która jest standardem z ludzkimi możliwościami,
- sztuczna superinteligencja (ASI), która jest bardziej sprawna niż człowiek.

Sztuczna wąska inteligencja (ANI), dodatkowo określana jako słaba inteligencja stworzona przez człowieka lub cienka sztuczna inteligencja, jest samotnym rodzajem skomputeryzowanego rozumowania. Ścisła symulowana inteligencja jest usytuowana obiektywnie, przeznaczona do wykonywania samotnych przedsięwzięć – na przykład rozpoznawanie twarzy, potwierdzanie dyskursu/asystenci głosowi, prowadzenie pojazdu lub przeglądanie sieci – i jest niezwykle sprytna w kończeniu konkretnego zadania, do którego jest modyfikowana.

Chociaż maszyny te mogą wydawać się sprytnie, działają z ograniczonym układem wymagań i przeszkód, co jest powodem, dla którego ten rodzaj jest zwykle określany jako słaba inteligencja stworzona przez człowieka. Ograniczona symulowana inteligencja nie kopiuje ani nie imituje ludzkiej wiedzy, po prostu odtwarza ludzkie zachowanie w zależności od wąskiego zakresu granic i ustawień. Większość symulowanej inteligencji to inteligencja symulowana z ograniczoną pamięcią, w której maszyny wykorzystują ogromne ilości informacji w celu głębokiego uczenia się. Dogłębne uczenie się umożliwia

spersonalizowane spotkania z inteligencją komputerową, na przykład pomocników lub narzędzi wyszukiwania w Internecie, które przechowują informacje i dostosowują przyszłe spotkania.

Sztuczna inteligencja ogólna (AGI), również określana jako solidna inteligencja oparta na komputerze lub głęboka sztuczna inteligencja, to idea maszyny z ogólnym wglądem, która odzwierciedla ludzką wiedzę, a także praktyki, z możliwością uczenia się i stosowania jej wglądu do radzenia sobie z każdą kwestią. Silna sztuczna inteligencja wykorzystuje hipotezę o strukturze inteligencji stworzonej przez człowieka, która odnosi się do zdolności rozpoznawania potrzeb, uczuć, przekonań i punktów widzenia innych doświadczonych osób. Hipoteza inteligencji opartej na komputerach na poziomie psychiki nie dotyczy replikacji czy reprodukcji, jest powiązana z przygotowaniem maszyn, aby naprawę pozyskać ludzi.

Sztuczna superinteligencja (ASI) to teoretyczna symulowana inteligencja, która nie tylko imituje lub rozumie ludzkie wglądy i zachowania; ASI to miejsce, w którym maszyny stają się uważne i przekraczają granice ludzkiej wiedzy i możliwości. Oprócz naśladowania złożonej inteligencji jednostek ASI hipotetycznie byłaby niezwykle lepsza w tym wszystkim, co robimy; matematyka, nauka, sport, rzemiosło, leki, rozrywki, namiętne kontakty, wszystko. ASI miałyby bardziej widoczną pamięć i szybszą zdolność do mierzenia i rozkładania informacji i ulepszeń. W ten sposób zdolności dynamicznego i krytycznego myślenia stworzeń o wysokiej bystrości byłyby znacznie bezkonkurencyjne w stosunku do ludzi. Superinteligencja od dłuższego czasu jest marzeniem tragicznego science fiction, w którym roboty najeżdżają, przewracają i gnębią ludzkość. Idea sztucznej superinteligencji staje się tak podobna do ludzkich uczuć i spotkań, że nie tylko je otrzymuje, ale inspiruje uczucia, potrzeby, przekonania i pragnienia⁷.

Najpopularniejszą klasyfikacją jest podział sztucznej inteligencji na:

- Maszyny reaktywne – najbardziej podstawowa forma AI. Nie zapamiętuje zdarzeń i nie potrafi wykorzystywać informacji z przeszłości

⁷ IBM Cloud Education, *Sztuczna inteligencja (AI)*, <https://www.ibm.com/pl-pl/cloud/learn/what-is-artificial-intelligence> (dostęp 10.11.2021).

w celu optymalizacji przyszłych decyzji. Przykładem może być program firmy IBM, który pokonał G. Kasparova w szachy w 1990 r.

- Maszyny z ograniczoną pamięcią – w tym przypadku sztuczna inteligencja może wykorzystywać przeszłe doświadczenia, przy wyborze decyzji w niedalekiej przyszłości. Jednak informacje z przeszłych zdarzeń nie są permanentnie zapisywane. Niektóre funkcje autonomicznych samochodów czy Siri od Apple działają w ten sposób.
- Maszyny rozumiejące teorię umysłu – ten rodzaj sztucznej inteligencji powinien być w stanie zrozumieć ludzkie emocje, myśli, przekonania oraz oczekiwania i na ich podstawie oddziaływać społecznie. Prace nad tego typu rozwiązaniami stale idą naprzód, a przykładem ich efektów może być robot Sophia.
- Maszyny z pełną świadomością – najbardziej rozwinięta forma sztucznej inteligencji, która całościowo przypomina reagowanie i zachowanie człowieka. Obecnie żadne z rozwiązań nie jest na tyle zaawansowane, by spełniać ten warunek. Jednak cały czas trwają prace nad stworzeniem tego typu maszyn⁸.

Istnieją dwa podstawowe podejścia do pracy nad sztuczną inteligencją.

Pierwsze to tworzenie modeli matematyczno-logicznych analizowanych problemów i implementowanie ich w formie programów komputerowych, mających realizować konkretne funkcje uważane powszechnie za składowe inteligencji. W tej grupie, tzw. podejścia symbolicznego, są np. algorytmy genetyczne, metody logiki rozmytej i wnioskowania bazującego na doświadczeniu.

Drugie to podejście subsymboliczne polegające na tworzeniu struktur i programów samouczących się, bazujących na modelach sieci neuronowej i sieci asocjacyjnych, oraz opracowywanie procedur uczenia takich programów, rozwiązywania postawionych im zadań i szukania odpowiedzi na wybrane zbiory pytań.

W trakcie wieloletniej pracy laboratoriów i zespołów SI, AI stosujących oba podejścia do problemu, okazało się, że postęp w tej dziedzinie jest i będzie bardzo trudny i powolny. Często mimo niepowodzeń w osiągnięciu zapła-

⁸ Por. M. Kaźmierczak, *Sztuczna inteligencja: czym jest i jakie są jej rodzaje?*, <https://generacjasmart.pl/2019/06/11/sztuczna-inteligencja-co-to/> (dostęp 10.11.2021).

nowanych celów laboratoria te wypracowywały nowe techniki informatyczne, które okazywały się użyteczne do zupełnie innych celów niż pierwotnie zakładane. Najnowsze podejście do problemów sztucznej inteligencji to rozwijanie różnych form inteligencji rozproszonej (wzorowanej na organizacjach ludzkich, np. personoidy) oraz tzw. agentów autonomicznych i inteligentnych. Sztuczna inteligencja coraz częściej i w bardziej złożonych formach i wymiarach towarzyszy człowiekowi w życiu codziennym.

Sztuczna inteligencja w przestrzeni codzienności

Sztuczna inteligencja jest widoczna i wykorzystywana w codziennym życiu jednostki i zbiorowości. Każdy może sobie zadać pytanie, kiedy ostatni raz korzystał ze sztucznej inteligencji? Przy udzielaniu bezrefleksyjnej odpowiedzi może się wydawać, że nigdy, bądź rzadko. W przypadku analizy przemyślanej odpowiedź ta może brzmieć: często, nawet dzisiaj, a może w tej chwili.

Aby uświadomić sobie, jak prężnie rozwija się obszar sztucznej inteligencji, wystarczy przytoczyć niektóre liczby. W 2014 r. ponad 300 milionów dolarów zostało zainwestowanych w start-upy związane ze sztuczną inteligencją (wzrost o 300% w porównaniu z 2013). Według badań do końca obecnej dekady sztuczna inteligencja zastąpi 16% obecnie istniejących miejsc pracy w Stanach Zjednoczonych. Aż 19% Amerykanów, użytkowników telefonów firmy Apple, przyznaje, że regularnie korzysta z możliwości rozpoznawania głosu⁹.

Sztuczna inteligencja staje się codziennością i w wielu wymiarach oraz wynalazkach towarzyszy i wspomaga człowieka. Prototypem sztucznej inteligencji w wymiarze „kieszonkowym” jest powszechnie używany smartfon. Posiadając to bezprzewodowe, multimedialne urządzenie łączące funkcje telefonu i komputera przenośnego z dostępem do Internetu, można korzystać z różnych aplikacji. Większość z nich opiera się na technologii sztucznej inteligencji. I tak eksploruje się, np.:

- media społecznościowe do korespondowania w szybkim czasie z wieloma osobami w biskich i dalekich odległościach czasoprzestrzennych;

⁹ Ibidem.

- Google do wyświetlania użytkownikom wyników wyszukiwania odpowiadających ich profilowi utworzonemu ze względu na przeszłą aktywność;
- Google Maps do obierania najoptymalniejszej trasy z punktu A do punktu B;
- słownik w telefonie podpowiadający wyrazy lub całe zdania na podstawie pierwszych wpisanych liter oraz częstotliwości używania poszczególnych wyrazów;
- Netflix i Spotify do wybierania podpowiadanych seriali lub utworów na podstawie wcześniejszych preferencji użytkownika.

Wielu ekspertów, analityków, futurologów uważa, że sztuczna inteligencja to przyszłość. Jednak obserwując i uczestnicząc w rzeczywistości, można przyjąć, że są w błędzie, ponieważ SI, AI to jest już teraźniejszość. Dynamika rozwojowa sztucznej inteligencji znacząco przyspiesza. Przykładem potwierdzającym powyższą tezę jest fakt, że m.in. w roku 2016 r. AlphaGo – sztuczna inteligencja oparta na głębokich sieciach neuronowych, stworzona przez Google – pokonała mistrza świata w chińską grę go. Aby pokonać człowieka w szachy, maszyna musiała jedynie wyliczyć wszystkie możliwe posunięcia przy danym rozłożeniu szachownicy. Jednak w go tego typu obliczenia nie były możliwe – istnieje więcej możliwych pozycji w tej grze niż atomów we wszechświecie.

Innym przykładem może być sztuczna inteligencja od Google, która ucząc się na 11 tysiącach książek, miała za zadanie pisać wiersze. Okazało się, że mimo początkowych trudności aktualnie wiersze te są niemal nie do rozróżnienia od tych napisanych przez człowieka.

Amerykańska firma Tesla wraz z firmą Uber prężnie pracują nad stworzeniem autonomicznych samochodów opartych o sztuczną inteligencję. Przeprowadzają one obecnie serię testów tego typu pojazdów w pojedynczych stanach – z człowiekiem za kierownicą w razie niebezpiecznych sytuacji na drodze. Pomimo że auta te potrafią już dostosowywać się do otaczającego ruchu i warunków jazdy, nadal zdarzają się pojedyncze wypadki z ich udziałem. Niemniej bardzo możliwe jest, że tego typu rozwiązania wejdą niedługo do codziennego użytku.

Sztuczna inteligencja przybiera coraz bardziej praktyczne formy w codziennym użyciu. Przeciętny człowiek nie w pełni zdaje sobie z tego sprawę. Poniżej przedstawiono kilka technologicznych zastosowań tego typu:

- Wyszukiwanie w Internecie. Wyszukiwarki uczą się na podstawie ogromnych ilości danych dostarczanych przez użytkowników, aby zapewnić trafne wyniki wyszukiwania.
- Zakupy i reklamy online. Sztuczna inteligencja jest szeroko stosowana do dostarczania spersonalizowanych rekomendacji podczas zakupów online, np. na podstawie historii wyszukiwań i zakupów lub innych zachowań online. Pozycjonowanie danych i upodobań konsumpcyjnych.
- Cyfrowi asystenci. Smartfony wykorzystują SI do dostarczania jak najbardziej trafnych i spersonalizowanych produktów – wirtualni asystenci odpowiadają na pytania, dają rekomendacje i pomagają w organizacji codziennych zajęć.
- Tłumaczenia maszynowe. Oprogramowanie do tłumaczenia tekstów pisanych lub mówionych wykorzystuje sztuczną inteligencję. Dotyczy to również automatycznego tworzenia napisów.
- Inteligentne budynki, miasta i infrastruktura. Inteligentne termostaty uczą się na podstawie naszego zachowania, dzięki czemu oszczędzają energię, a w inteligentnych miastach SI mogłaby regulować ruch drogowy.
- Inteligentne urządzenia domowego użytku. Inteligentne urządzenia pomagają i wyręczają człowieka przy różnego typu czynnościach i pracach.
- Samochody. Chociaż pojazdy autonomiczne nie są jeszcze standardem, samochody już korzystają z funkcji bezpieczeństwa opartych na sztucznej inteligencji. UE pomogła sfinansować np. VI-DAS – zautomatyzowane czujniki wykrywające możliwe niebezpieczne sytuacje i wypadki. Nawigacja jest też w dużej mierze oparta na SI.
- Cyberbezpieczeństwo. Systemy SI mogą pomóc w rozpoznawaniu i zwalczaniu cyberataków i innych zagrożeń cybernetycznych w oparciu o ciągle wprowadzanie danych, rozpoznawanie wzorców i śledzenie ataków.

- Zwalczanie dezinformacji. Sztuczna inteligencja może też wykrywać fałszywe wiadomości i dezinformację, sprawdzając informacje z mediów społecznościowych, szukając niepokojących słów oraz identyfikując wiarygodne źródła online.

Przewiduje się, że sztuczna inteligencja może zmienić praktycznie wszystkie aspekty życia i gospodarki. Oto kilka przykładów:

- Edukacja. Wykorzystanie sztucznej inteligencji w systemie i procesie edukacji to nowatorskie wsparcie dla nauczycieli i uczniów. Sztuczna inteligencja może dostarczyć takich nauczycieli dla każdego, dopasowując program kształcenia do konkretnych potrzeb i talentów danego dziecka. Dzięki zastosowaniu technologii i odpowiedniemu profilowaniu wirtualny tutor będzie mógł inspirować i angażować każdego ucznia, wykorzystując poziom jego potencjału i możliwości. Wykorzystanie sztucznej inteligencji w edukacji może przyczynić się do personalizacji procesu nauki, optymalizacji i atrakcyjności programów i materiałów dydaktycznych oraz urządzeń i narzędzi wspomagających pracę nauczyciela i ucznia, tworzeniu wirtualnych tutorów dla każdego ucznia, analizy danych dotyczących interakcji w edukacji, zakładania lokalnych i międzynarodowych społeczności uczniowskich.
- Produkcja przemysłowa. Sztuczna inteligencja może pomóc europejskim producentom zwiększyć wydajność i sprowadzić fabryki z powrotem do Europy, dzięki wykorzystaniu robotów w produkcji, optymalizacji ścieżek sprzedaży lub przewidywaniu na czas potrzeby serwisu maszyn i awarii w inteligentnych fabrykach. SatisFactory, współfinansowany przez UE projekt badawczy, wykorzystuje systemy współpracy i rzeczywistości rozszerzonej w celu zwiększenia satysfakcji z pracy w inteligentnych fabrykach.
- Transport. Sztuczna inteligencja mogłaby poprawić bezpieczeństwo, prędkość i efektywność ruchu kolejowego, poprzez minimalizację tarcia kół, maksymalizowanie prędkości i umożliwianie jazdy autonomicznej.
- Żywność i rolnictwo. SI może być wykorzystywana do budowy zrównoważonego systemu żywnościowego dzięki minimalizowaniu stosowania nawozów, pestycydów i irygacji. Może również zapewnić zdrowszą żywność, zwiększyć produktywność oraz zmniejszyć wpływ

tego sektora na środowisko. Wiele gospodarstw rolnych już wykorzystuje sztuczną inteligencję do monitorowania ruchu, temperatury i spożycia paszy przez zwierzęta hodowlane.

- Opieka zdrowotna. Naukowcy badają możliwości zastosowania sztucznej inteligencji do analizy dużych ilości danych dotyczących zdrowia i jego monitorowania. Efektywne wykorzystanie SI może prowadzić do nowych odkryć w medycynie i ulepszenia diagnostyki indywidualnej oraz wykorzystania inteligentnych urządzeń do wykonywania zabiegów medycznych.
- Sztuczna inteligencja w walce z koronawirusem. W walce z COVID-19 sztuczna inteligencja jest wykorzystywana w np. obrazowaniu termicznym na lotniskach i w innych miejscach oraz do dostarczania danych do śledzenia rozprzestrzeniania się wirusa. W medycynie może pomóc w rozpoznaniu infekcji na podstawie tomografii komputerowej płuc.
- Obrona i wojskowość. Zaawansowane technologicznie, inteligentne urządzenia służą do wykorzystania nowych technologii w sferze obronności i konfliktach zbrojnych. Takie urządzenia i maszyny, jak drony zwiadowcze, drony bojowe, hipersoniczne statki powietrzne, to technologia, która może zasadniczo zredukować czas potrzebny na dotarcie do celu i przetransportować zarówno konwencjonalne, jak i nuklearne ładunki. Powyższa technologia może być wykorzystana do oddziaływania psychologicznego operacji (dez)informacyjnych przeprowadzanych poprzez media społeczne oraz w działaniach szpiegowskich opartych na *spear phishing* (wyłudzeniu poufnych danych przez podszywanie się pod jakąś osobę lub instytucję). W kwestiach wojskowych sztuczna inteligencja może być wykorzystywana do obrony i strategii ataku w hakowaniu lub do atakowania ważnych systemów w cyberwojnach¹⁰.

Sztuczna inteligencja może pomagać ludziom, ulepszając opiekę zdrowotną, sprawiając, że samochody i inne systemy transportu będą bezpieczniejsze, a produkty i usługi bardziej dostosowane do użytkownika, tańsze i trwalsze.

¹⁰ Parlament Europejski, *Sztuczna inteligencja: co to jest i jakie ma zastosowania?*, <https://www.europarl.europa.eu/news/pl/headlines/society/20200827STO85804/sztuczna-inteligencja-co-to-jest-i-jakie-ma-zastosowania> (dostęp 10.11.2021).

Może ułatwić dostęp do informacji, edukacji i szkoleń, co stało się szczególnie ważne w dobie pandemii, gdy wzrosła potrzeba edukacji zdalnej. Zastosowanie SI w edukacji może ją uatrakcyjnić poprzez ciekawsze formy przekazu, a tym samym zwiększyć jej efektywność. Sztuczna inteligencja może również sprawić, że miejsca pracy będą bezpieczniejsze, ponieważ do niebezpiecznych zadań mogą służyć roboty, a nowe stanowiska pracy będą powstawać w miarę rozwoju i zmian branż opartych na sztucznej inteligencji.

Sztuczna inteligencja może również wspierać różnorodność i otwartość oraz demokrację, stosując kontrolę opartą na danych, zapobiegając dezinformacji i cyberatakami oraz zapewniając dostęp do informacji wysokiej jakości. Przewiduje się, że sztuczna inteligencja będzie częściej wykorzystywana w zapobieganiu przestępczości (w tym przestępczości online) i w wymiarze sprawiedliwości (w sprawach karnych), ponieważ mogłaby szybciej przetwarzać ogromne zbiory danych, dokładniej oceniać ryzyko oraz przewidywać i zapobiegać przestępstwom lub nawet atakom terrorystycznym.

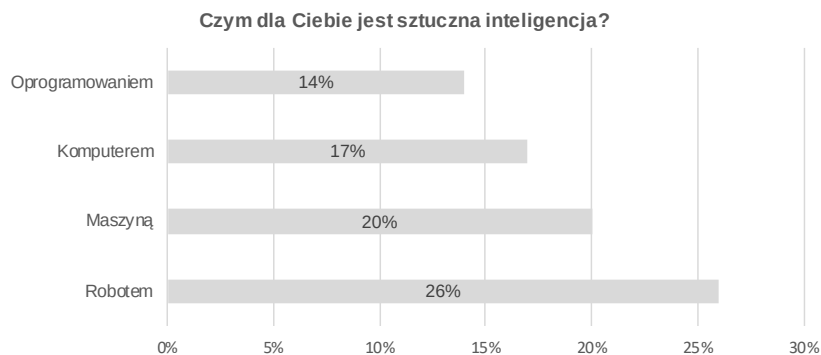
Wyniki badań własnych

Badania zostały przeprowadzone wśród studentów I i V roku kierunku: pedagogika i pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna studiów stacjonarnych na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Procedura badawcza była przeprowadzona w miesiącu styczniu 2019 i 2020 r. Metodą wykorzystaną w badaniu był sondaż diagnostyczny, a narzędziem autorski kwestionariusz ankiety. Badaniem zostało objętych 50 studentów I roku studiów i 30 V roku studiów. Wśród badanych 100% stanowiły kobiety. Wiek kobiet mieścił się w przedziale 20-28 lat. Celem badania było poznanie wiedzy studentów na temat zjawiska technologicznego, jakim jest sztuczna inteligencja.

Badania pokazały, że termin „sztuczna inteligencja” jest znany dla większości studentów. Takiej odpowiedzi udzieliło 93% badanych studentów I roku studiów i 67% studentów ostatniego roku studiów. Tylko 7% badanych studentów I roku oraz 33% ostatniego studiów nie zna pojęcia „sztuczna inteligencja”.

Znajomość pojęcia nie pokrywa się z jego rozumieniem. Dlatego też zapytano badanych: Czym dla nich jest sztuczna inteligencja?

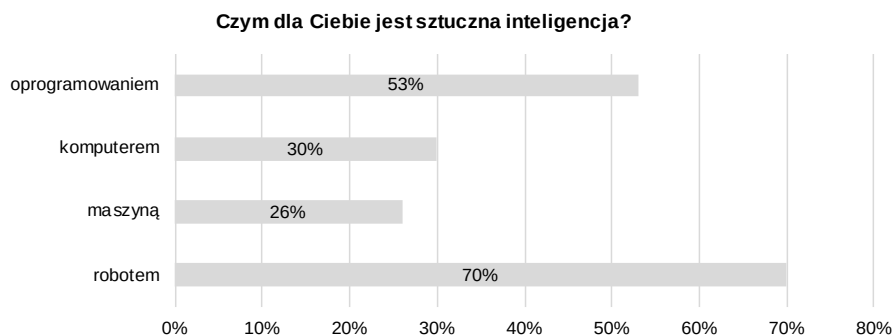
Wykres 1. Rozumienie pojęcia „sztuczna inteligencja” przez studentów I roku



Źródło: Badania własne.

Na podstawie powyższych danych można stwierdzić, że większość studentów I roku studiów utożsamia sztuczną inteligencję z robotem – takiego zdania jest 26% badanych – i z maszyną – takiej odpowiedzi udzieliło 20% studentów. Na temat, czym jest sztuczna inteligencja, w badaniach wypowiedzieli się też studenci V roku studiów. Te dane przedstawia poniższy wykres.

Wykres 2. Rozumienie pojęcia „sztuczna inteligencja” przez studentów V roku

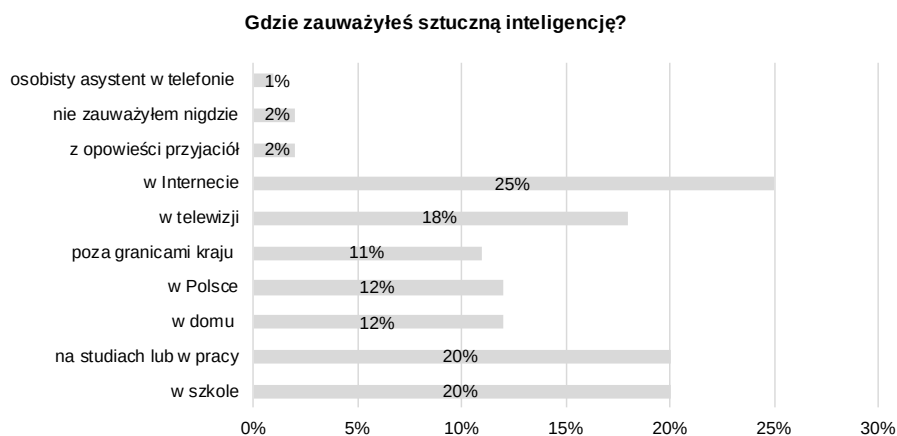


Źródło: Badania własne.

Większość studentów V roku, podobnie jak ich młodszy koledzy, utożsamia sztuczną inteligencję z robotem (70%), a także z oprogramowaniem (53%). Wśród innych najciekawszych definicji IS, sformułowanych przez badanych studentów, znalazły się: „dziedzina wiedzy obejmująca logikę rozmytą”, „sztuczna inteligencja – sztuczna maszyna, robot, który ma zaprogramowany rozum”, „program zastępujący myślenie człowieka”, „sztuczna inteligencja – dziedzina wiedzy obejmująca sztuczne życie”, „sztuczna inteligencja nie jest związana z człowiekiem, może być jedynie jego wytworem, na dodatek mądrzejszym”. Na podstawie analizy powyższych danych można stwierdzić, że zarówno studenci I, jak i V roku znają i rozumieją w sposób ogólny pojęcie sztucznej inteligencji.

Kolejny poruszony problem dotyczył pojawienia się sztucznej inteligencji w życiu badanego. Analiza wyników pokazuje, że 47% studentów I roku zauważa pojawienie się sztucznej inteligencji w swoim życiu. Natomiast wśród studentów V roku aż 70% badanych odczuwa wpływ sztucznej inteligencji na ich codzienne życie. Zdecydowana większość badanych dostrzega oddziaływanie sztucznej inteligencji na codzienną egzystencję człowieka. Istotnym będzie zdefiniowanie przestrzeni, w których badani stykają się lub zauważają przydatność i możliwość wykorzystania SI.

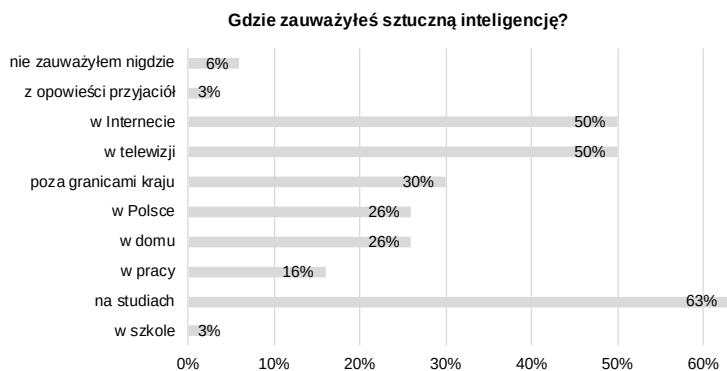
Wykres 3. Opinia ankietowanych I roku na temat miejsca występowania sztucznej inteligencji



Źródło: Badania własne.

Badani zaczynający naukę w szkole wyższej wskazywali, że ich kontakt z SI odbywa się w Internecie (25%), na studiach, w szkole i pracy (20%), w telewizji (18%).

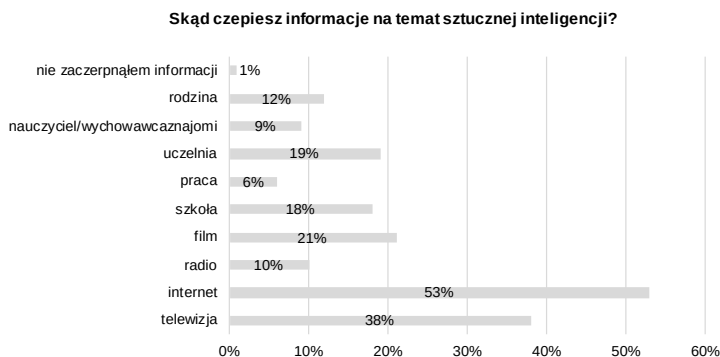
Wykres 4. Opinia studentów V roku na temat miejsca występowania SI



Źródło: Badania własne.

Studenci szkoły wyższej na pytanie: „Gdzie zauważyłeś pojawienie się sztucznej inteligencji?” najczęściej odpowiadali, że SI zauważyli na studiach (63%), w Internecie lub w telewizji (50%). Według studentów I i V roku Internet, szkoła i telewizja, to kluczowe miejsca, gdzie stykają się z SI. Podobnych odpowiedzi udzielili w pytaniu: „Skąd czerpiesz informacje na temat sztucznej inteligencji?”.

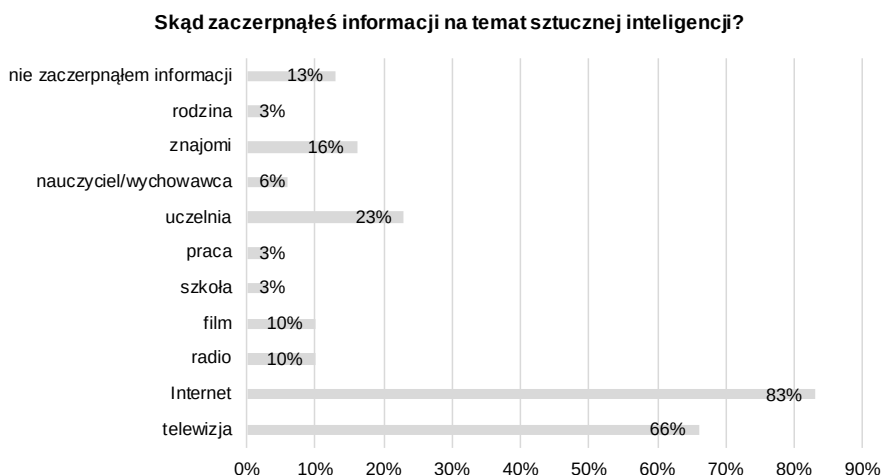
Wykres 5. Źródło informacji studentów I roku na temat sztucznej inteligencji



Źródło: Badania własne.

Miejscem, z którego student I roku najczęściej pozyskuje informacje na temat sztucznej inteligencji, jest Internet (53%) oraz telewizja (38%). Natomiast praca (6%) i nauczyciel/wychowawca (9%) to odpowiedzi najrzadziej wskazywane.

Wykres 6. Źródło informacji studentów V roku na temat sztucznej inteligencji

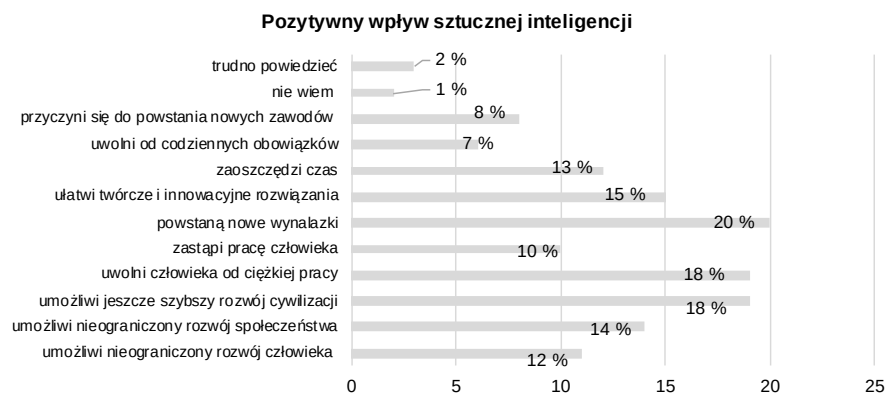


Źródło: Badania własne.

Podobnie wypowiedzieli się studenci V roku. Miejscem, z którego najczęściej pozyskują informacje na temat sztucznej inteligencji, jest Internet (83%) i telewizja (66%). W dobie atrakcyjności i powszechności dostępu przestrzeni wirtualnej oraz mediów społecznościowych nie powinno dziwić, że młode pokolenia najczęściej czerpią informacje z Internetu i telewizji. Natomiast niepokojąca jest niska rola nauczyciela i szkoły w przekazywaniu tego typu wiedzy.

W badaniach zapytano, jaki wpływ na życie człowieka będzie miało pojawienie się SI. Odpowiedzi studentów I i V roku znacznie się różniły. Studenci I roku nie umieli jasno określić swojego stanowiska w sprawie wpływu sztucznej inteligencji na życie człowieka – 53% badanych udzieliło odpowiedzi „trudno powiedzieć”. A tylko 24% uznało, że ten wpływ będzie pozytywny. W przypadku studentów V roku rozkłady odpowiedzi były odwrotne. Badani w znaczącej większości (56%) wskazywali, że sztuczna inteligencja przyniesie pozytywne skutki, a tylko 13% obawia się, że skutki mogą być negatywne.

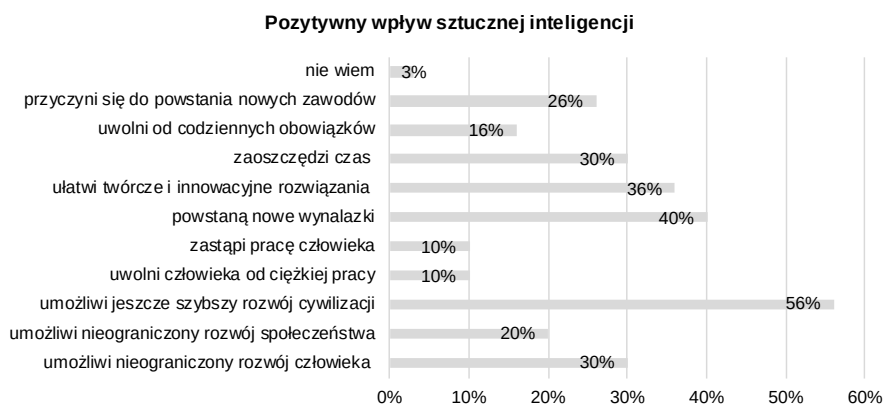
Wykres 7. Korzyści wynikające z pojawienia się sztucznej inteligencji w życiu człowieka w opiniach studentów I roku



Źródło: Badania własne.

Młodzież akademicka zauważa pozytywny wpływ SI na różne aspekty życia i rozwoju. Dla studentów I roku ten wpływ jest szczególnie dostrzegalny w zakresie powstawania nowych wynalazków. Taką opinię wyraziło 20% badanych. Ponadto ma to znaczenie na polu uwolnienia człowieka od ciężkiej pracy (18%) i stwarzania możliwości jeszcze szybszego rozwoju cywilizacji (18%).

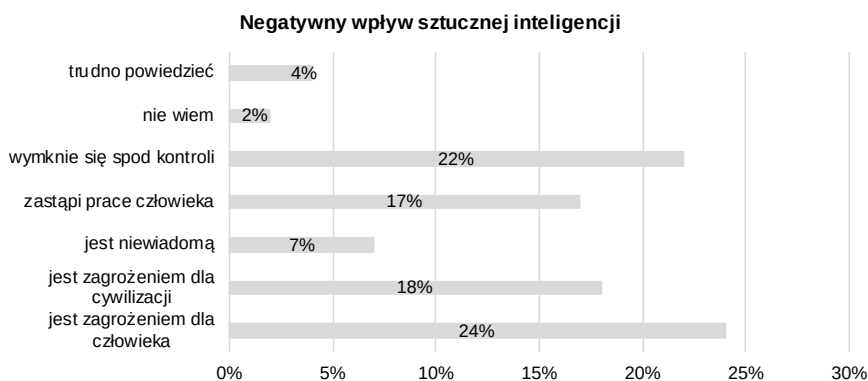
Wykres 8. Korzyści wynikające z pojawienia się sztucznej inteligencji w życiu człowieka w opiniach studentów V roku



Źródło: Badania własne.

Wśród badanych studentów V roku, sztuczna inteligencja niesie za sobą pozytywne efekty w zakresie szybszego rozwoju cywilizacji (56%), powstawania nowych wynalazków (40%) i ułatwianiu twórczych i innowacyjnych rozwiązań (36%). Istnieje obawa, że sztuczna inteligencja, jak każdy wynalazek, może mieć też negatywne skutki.

Wykres 9. Zagrożenia wynikające z pojawienia się sztucznej inteligencji w życiu człowieka w opiniach studentów I roku



Źródło: Badania własne.

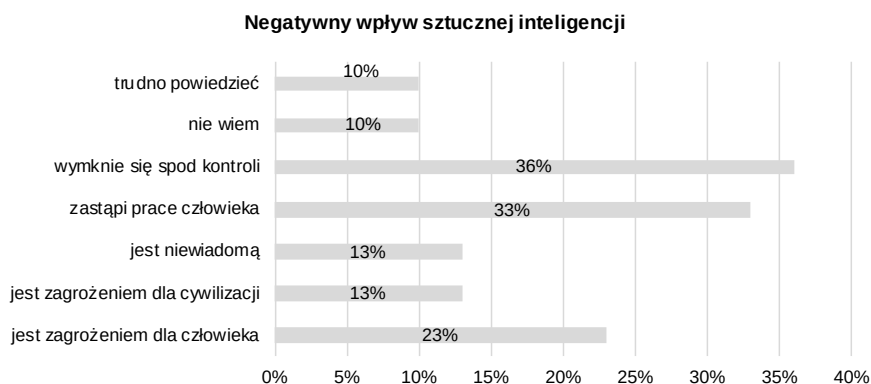
Biorący udział w badaniach studenci I roku kluczowy, negatywny wpływ widzą w tym, że sztuczna inteligencja jest zagrożeniem dla człowieka. Takich wskazań było 24%. Negatywne aspekty przejawiają się również w obawie, że SI wymknie się spod kontroli (22%), i może stanowić zagrożenie dla cywilizacji (18%).

Wśród studentów V roku, którzy stwierdzili, iż sztuczna inteligencja może nieść negatywne efekty, najczęstsze obawy powoduje możliwość wymknięcia się SI spod kontroli (36%) oraz strach przed zastąpieniem człowieka w pracy (33%), a także samym zagrożeniem dla ludzkości (23%).

Studentów zapytano również o to, czy sztuczna inteligencja jest w stanie ułatwić funkcjonowanie ludziom? Co więcej, czy jest w stanie całkowicie zastąpić człowieka? Opinia studentów I i V roku na temat wpływu sztucznej inteligencji na ułatwienie funkcjonowania człowieka jest zbieżna. Twierdząco na tak postawione pytanie odpowiedziało 63% studentów I roku studiów

i 66% roku V. Tylko 16% studentów I roku i 11% V roku nie ma zdania na ten temat. Natomiast jeśli chodzi o kwestię zastąpienia człowieka przez SI, opinie studentów były podzielone. Wśród studentów I roku aż 50% badanych twierdziło, że sztuczna inteligencja jest w stanie zastąpić człowieka, a wśród studentów V roku takie zdanie wyraziło tylko 30% badanych.

Wykres 10. Zagrożenia wynikające z pojawienia się sztucznej inteligencji w życiu człowieka w opiniach studentów V roku



Źródło: Badania własne.

Studenci rozpoczynający i kończący studia mają elementarną wiedzę na temat sztucznej inteligencji, potrafią zdefiniować pojęcie, dostrzegają jej występowanie i użyteczność w codziennym życiu. Potrafią też wskazać istotne aspekty dla człowieka wynikające z rozwoju sztucznej inteligencji oraz dostrzegają zagrożenia, które ze sobą może nieść ten rozwój technologiczny. Ważnym jest, by proces kształcenia w jeszcze większym zakresie obejmował omawianą tematykę, tak aby mógł przygotować nowe pokolenia do rewolucyjnych i coraz bardziej złożonych wyzwań technologicznych. Szkoła i programy kształcenia w jeszcze większym stopniu powinny implementować treści dotyczące wyzwania technologicznego, jakim jest sztuczna inteligencja.

Zakończenie

Czwarta rewolucja przemysłowa zakłada fuzję zasobów materialnych i cyfrowych, czyli wykorzystanie tych możliwości, które współcześnie we wszystkich dziedzinach życia są stwarzane przez dane, narzędzia analityczne i technologie mobilne. Przebieg poprzednich rewolucji i fal rozwojowych obejmował życie kilku pokoleń. Obecna zmiana technologiczna dokonuje się podczas wzrostu jednego pokolenia. Każdy jest świadkiem niespotykanego wcześniej tempa, w jakim rozwijają się choćby łączność bezprzewodowa, sztuczna inteligencja, automatyzacja, druk 3D, nanotechnologia czy biotechnologia. To wszystko wpływa na zmianę uwarunkowań społecznych w przestrzeni życia, pracy i relacji międzyludzkich. Technologia cyfrowa obok przełomowych rozwiązań w produkcji materiałów i biotechnologii oznacza powstanie zupełnie nowych metod produkcji, konsumpcji, komunikacji i przemieszczania się. Zmiany te będą miały fundamentalne znaczenie dla struktury całej światowej gospodarki, także dla lokalnych społeczności, a nawet tożsamości poszczególnych osób.

Sztuczna inteligencja to ważna część cyfrowej transformacji. Trudno obecnie wyobrazić sobie życie bez licznych zastosowań sztucznej inteligencji w produktach i usługach, a czeka nas jeszcze wiele związanych z nią zmian w dziedzinie edukacji, pracy, biznesu, finansów, zdrowia, bezpieczeństwa, rolnictwa i innych. Wspólnota Europejska pracuje nad pierwszym pakietem przepisów w odpowiedzi na szanse i zagrożenia, jakie niesie ze sobą sztuczna inteligencja, koncentrujących się na budowaniu zaufania do sztucznej inteligencji, w tym na radzeniu sobie z potencjalnym wpływem sztucznej inteligencji na obywateli, społeczeństwo i gospodarkę.

Bibliografia:

- Computational Intelligence and Knowledge.
Katalog der Deutschen Nationalbibliothek, portal.dnb.de
Kaplan A., Haenlein M., *Siri, Siri in my Hand, who's the Fairest in the Land? On the Interpretations, Illustrations and Implications of Artificial Intelligence*, „Business Horizons” 2019, no. 62(1).

- Kaźmierczak M., *Sztuczna inteligencja: czym jest i jakie są jej rodzaje?* <https://generacjasmart.pl/2019/06/11/sztuczna-inteligencja-co-to/>.
- Lange R., *Raport z badań społecznych. Sztuczna Inteligencja w społeczeństwie i gospodarce*, Warszawa 2019, https://akademia.nask.pl/badania/RAPORT_AI_ONLINE.pdf.
- McCarthy J., *What is artificial intelligence?* Computer Science Department Stanford University Stanford 2004, https://borghese.di.unimi.it/Teaching/AdvancedIntelligentSystems/Old/IntelligentSystems_2008_2009/Old/IntelligentSystems_2005_2006/Documents/Symbolic/04_McCarthy_whatissai.pdf.
- Nogacki R., Surdyk K., *Sztuczna inteligencja w służbie OSINT*, <https://www.wywiad-gospodarczy.pl/sztuczna-inteligencja-w-sluzbie-osint.html>.
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie kompleksowej europejskiej polityki przemysłowej w dziedzinie sztucznej inteligencji i robotyki (2018/2088(INI)), https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2019-0081_PL.html.
- Sprawozdanie Parlamentu Europejskiego z dnia 19 maja 2021 r. w sprawie wykorzystania sztucznej inteligencji w edukacji, kulturze i sektorze audiowizualnym, <https://www.europarl.europa.eu/news/pl/press-room/20210517IPR04135/meps-call-for-an-ethical-framework-to-ensure-ai-respects-eu-values>.
- Strona Parlamentu Europejskiego, *Sztuczna inteligencja: co to jest i jakie ma zastosowania?*, <https://www.europarl.europa.eu/news/pl/headlines/society/20200827STO85804/sztuczna-inteligencja-co-to-jest-i-jakie-ma-zastosowania>.
- White Paper on Artificial Intelligence: a European approach to excellence and trust. COM(2020) 65, Bruksela 2020, https://ec.europa.eu/info/publications/white-paper-artificial-intelligence-european-approach-excellence-and-trust_en.

Halyna Chuyko
Tetiana Koltunovych
Yan Chaplak
Ihor Zvarych

Peculiarities of students' experiencing a life meaning crisis

Abstract:

The article is devoted to the following important philosophical and psychological phenomenon: a life meaning crisis and the peculiarities of its experience in student age. This concept is considered in the context of the intersection of studies of hardiness, basic beliefs of the individual and existential fulfillment. It is stated that the process of experiencing a life meaning crisis in its severity and unexpectedness resembles an emotional state that disrupts the normal course of human life and is experienced as feelings of suffering, grief, loss, despair, danger, and its course does not depend on human efforts or desires. The study sample consisted of 78 students. The average age of respondents was 19.2 years. The existence of statistically significant inverse relationships between experiencing a life meaning crisis and hardiness, emotional fulfillment and basic personal beliefs has been empirically proven. Peculiarities of students with different levels of experiencing a life meaning crisis are determined. It was found that as the level of life meaning crisis increases, students' dissatisfaction with what they do increases, they do not feel included in life, instead feel helpless, unwilling to take risks and actively assimilating knowledge, unable to rely on their own experience in relevant situations, which ultimately leads to internal tension in stressful situations and lack of resilience.

Streszczenie:

Artykuł poświęcony jest ważnemu zjawisku filozoficzno-psychologicznemu – znaczeniu kryzysu życiowego i specyficie jego przeżywania w wieku studenckim. Pojęcie to rozpatrywane jest w kontekście przecięcia studiów nad witalnością, podstawowymi przekonaniami osobowości i egzystencjalnym spełnieniem. Stwierdza się, że proces przeżywania kryzysu sensu życia w jego dotkliwości i nieoczekiwaności przypomina stan emocjonalny, który zaburza normalny bieg życia człowieka i jest doświadczany jako uczucia cierpienia, żalu, straty, rozpacz, zagrożenia, i jego przebieg nie zależy od ludzkich wysiłków czy pragnień. Próba badawcza liczyła 78 studentów. Średnia wieku badanych to 19,2 roku. Istnienie statystycznie istotnych odwrotnych związków między przeżywaniem znaczącego kryzysu życiowego a witalnością, spełnieniem emocjonalnym i podstawowymi osobistymi przekonaniami zostało udowodnione empirycznie. Zidentyfikowano cechy studentów o różnym poziomie znaczącego kryzysu życiowego. Stwierdzono, że wraz ze wzrostem poziomu sensownego kryzysu życiowego studenci stają się niezadowoleni z tego, co robią, nie czują się włączeni w życie, zamiast tego czują się bezradni, stają się nieprzygotowani na ryzyko i aktywne uczenie się, nie mogą polegać na swoim doświadczeniu w odpowiednich sytuacjach, co ostatecznie prowadzi do wewnętrznego napięcia w sytuacjach stresowych i braku witalności.

Introduction

Our modernity is characterized by gradual but relentless and purposeful development in the direction of further informatization and technicalization on the one hand, and the transformation of the moral and value foundations of human life on the other. This increasingly distances man from nature and deprives him/her of a sense of security in the world, clearly illustrating the human dilemma of E. Fromm, who describes the situation that became the precondition for the spiritual crisis of modern man, manifested, in particular, in the fact that man ceased to worry about his/her soul, its values and its conformity to morality, replacing it with the desire for greater benefit: human domination over nature has not gone unnoticed for both, and the further it goes, the more obvious it becomes that its consequences will long resonate with both contemporaries and descendants as «revenge of nature» in general and human nature, in particular, for what was done to them by man himself. In addition, man's ability to think, which made him/her an «abnormal phenomenon of nature... the irony of the universe»¹, now leads him/her to existential

¹ R. Freyger, *Erich Fromm and dialectical humanism, or humanistic psychoanalysis*,

questions that have no answer². One such question is the question of the meaning of life, which becomes a problem for those people who need it to live, who seek but do not find it, experiencing a life meaning crisis of varying duration and intensity or realizes that it is already lost. Moreover, the number of such people is gradually increasing: if K. Jung wrote that «a third of patients consult with him because of anxiety related to the meaning of life»,³ V. Frankl's logotherapy is already focused on psychotherapy of noogenic neuroses been a consequence experiencing an existential vacuum (feeling «abyss» due to loss of meaning in life). W. Frankl argued that the question of the meaning of life arises even when a person lives worse than ever⁴, but I. Yalom describes situations where this problem is faced by well-off and successful people⁵.

In fact, most modern people want to get the most out of life (and not always significantly, how it will be expressed and perceived from the outside), not thinking about whether there is meaning in their lives (if a person is «a complete human, active, creative personality» can realize himself/herself in the spontaneous activity of union with the world, he/she will «take his/her place under the sun and therefore will no longer feel doubts about the meaning of life and himself/herself», realizing that the «single meaning of life is life itself», says E. Fromm⁶. Moreover, they try not to think about serious problems, and this is natural. When a person is prosperous, completely satisfied with life, he/she does not have to think about the meaning. Those who begin to be interested in the question of the meaning of life may find that humanity lives in a world of utter nonsense, that any meaning is contrived, not imperatively necessary to justify its own existence. E. Giddens concludes: «the loss of meaning in life is the most important feature of the psychological cli-

In *Personality: theories, experiments, exercises*, R. Freyger, J. Feydimen (eds.), Prime-EVROZNAK, Saint Petersburg 2002, p. 648; I. M. Zvarych, G. V. Chujko, T. A. Koltunovych, *Existential and humanistic psychology*, ChNU, Chernivtsi 2019, p. 138.

² J. Giddens, *Consequences of modernity*, Praxis, Moscow 2011, p. 67.

³ I. Yalom, *Gift of psychotherapy*, Izdatelstvo «Je», Moscow 2016, p. 190.

⁴ V. Frankl, *Man in search of meaning*, Progress, Moscow 1990, p. 29.

⁵ I. Yalom, *Gift of psychotherapy*, Izdatelstvo «Je», Moscow 2016, p. 192.

⁶ J. Fromm, *Escape from freedom. A man for himself*, OOO «Popurri», Minsk 1998, p. 56.

mate of modernity», due to «limiting the likelihood of encountering the basic problems of human existence» of modern, prosperous and well-off person, which leads to leads to a «growing sense of the absurdity of people's existence»⁷. Thus, the present objectively actualizes the problem of the meaning of life and the meaning of the crisis of personality.

The problem of the meaning of life

According to V. Frankl⁸, we live in a time and century of sense of loss of meaning, which is increasingly widespread when a person's faith in the meaning of his existence is undermined, and it is important to learn to distinguish what is essential and what is not, what makes sense and what doesn't... ». Because our «society of affluence» (which E. Fromm calls market defining its essence more precisely) satisfies the basic needs of man, «not realizing his/her desire for meaning»⁹. However, it is the modern course of life that «generates an excess of free time» of a person, and he/she tries to get rid of it by finding any occupation for himself/herself. After all, excess free time makes a person either bored or thinking. And then he/she faces awkward existential questions, in particular about the meaning of life.

Note that W. Frankl¹⁰ is convinced that a person is always focused on meaning, seeks to discover and implement it, that his/her life can never be meaningless. However, according to the scientist, the question of the meaning of life in general is wrong (meaningless), because it «vaguely appeals to the general ideas about life, and not to their own, specific, individual existence»¹¹, it is impossible to discover the meaning of life that could be shared by many people that others could benefit from.

⁷ J. Giddens, *Consequences of modernity*, Praxis, Moscow 2011, p. 66.

⁸ V. Frankl, *Man in search of meaning*, Progress, Moscow 1990, p. 39.

⁹ Ibidem, p. 256.

¹⁰ Ibidem, p. 174.

¹¹ Ibidem, p. 190.

This looks really absurd. However, this conclusion leads the scientist to several somewhat contradictory ideas. First, he emphasizes the uniqueness and originality of the meaning of each person's life (also unique) but tends to understand the meaning of life as the meaning of each individual life situation: «discovering opportunities against the background of reality»¹². That is, the question of the meaning of human life, according to Frankl, «makes sense only in relation to a particular situation and in relation to certain personally»,¹³ and life consists of a sequence of «unique» situations. These provisions encourage Frankl's followers, in particular A. Lengle to further specify the definition and the concept of existential meaning «is reduced» to an equation with two variables. These variables are the «conditions and possibilities of a particular situation and the characteristics of the person who is in that situation». Thus, meaning is set to possibility, «which we read between the lines of reality»¹⁴. Although, in another case, A. Lengle interprets the meaning of life as the answer of life itself to man's question «Why live?».

We are ready to agree that each life situation should have its own specific meaning for each person (although we tend to replace the concept of meaning with the concept of «value» to separate the «life situation» and «life path» of the individual in terms of their scale (temporal, spatial, event related)). However, the question of the meaning of life in general is not considered completely absurd, because in the absence of meaning in life everyone would live not even just one day («here and now»), but from situation to situation. However, this is not the case, so there must be something that unites all life situations (or at least life situations for a certain, fairly long period of life; for example, if a person experiences a life meaning crisis, loss of meaning in life or leveling its significance and will be forced to find a new meaning for his/her life). Faced with a new life situation, we ask ourselves what it means and decide how we should behave. Revealing the meaning of life (everyone has his/her own) what is most important (valuable) for us in life (and not just at a certain moment), we do not think about the meaning of meaning, it is obvious to us, we

¹² Ibidem, p. 37.

¹³ Ibidem, p. 189.

¹⁴ A. Leangle, *A life filled with meaning. Applied Logotherapy*, Genezis, Moscow 2009.

perceive it as vital goal, the most important existential task, and think of ways and means to achieve it. Moreover, when a person has the meaning of life, he/she may not think about it as a healthy person does not think about the disease.

In our opinion, only those who do not have a meaning in life (which is associated with experiencing an existential vacuum, according to Frankl, or a life meaning crisis) can focus exclusively on the meaning of each life situation (without noticing what unites them), who has lost hope to achieve in life the most desirable, subjectively important and valuable, without which a person cannot live, although he/she can continue to exist biologically and even psychologically, from situation to situation, discovering its significance for himself/herself or attributing it to him/her. We believe that the subjective significance for a person of certain life situations, events, his/her own actions is determined by him/her through relationship with the meaning of life as the most important existential value that integrates human life into a single unity, without which a person experiences inability to continue a full life¹⁵.

V.E. Chudnovsky, to some extent imitating and sharing W. Frankl's ideas, clarifies and develops them somewhat. He believes that «the meaning of life allows a person to perceive a specific situation in the light of a holistic» living space «and accordingly to plan and implement his/her own ideas», that discovering the meaning of his/her own life, a person «builds» his/her own destiny. The difficulty of identifying the meaning of life, according to the scientist, is to «find it among the many manifestations of the absurdity of life»¹⁶. That is, the primary is the meaning of life, which determines the place of a particular life situation in human destiny.

Secondly, we see a certain paradox in the fact that, on the one hand, V. Frankl believes that in every life situation a person can discover the meaning of life, on the other he argues that true meanings and values exist only in the noetic (spiritual, transcendent) dimension of human existence (and not in its biological or social existence), and everything that is in the noetic dimen-

¹⁵ J. V. Chaplak, G. V. Chujko, *The meaning of life as a guide to human's way of life*, "Psychological Journal" 2017, no. 1(5).

¹⁶ V. J. Chudnovskii, *The problem of the optimal meaning of life*, "Psihologija i shkola" 2015, no. 1/2015, pp. 100–117, <http://akme31.narod.ru/1.html>.

sion (existential meanings and values), at the biological or psychological levels of human existence remains inaccessible to understanding or explanation.

Third, recognizing meanings as individual and unique, V. Frankl, however, proposes three classes of eternal and universal values, ways of understanding life, «universals of meaning... faced by society or even all mankind»,¹⁷ able to make life meaningful, the values of creative activity (this is what a person performs beyond their professional responsibilities, gives to society), experiences (as feelings and emotions that a person receives from life) and attitudes (to complex situations and life circumstances that a person can not change, the need to suffer and find deep meaning in it).

To some extent, it is clear to us why W. Frankl considers the question of the meaning of life in general as meaningless, because following his logic, that the meaning of life can be neither pleasure nor happiness, because the more effort we make to achieve this (satisfaction, happiness, social status), the less chance to get it, and continuing this logic we find that increasing the desire to find meaning in life actually reduces the possibility of doing so. I. Jalom¹⁸ summarizes these ideas in his own way: the search for meaning is «just as paradoxical»: the more we rationally seek it, the less we find it. Nevertheless, V. Frankl, speaking of spirituality as a purely human dimension, involuntarily gives a kind of interpretation of the meaning of human life: «Man is not here to observe and reflect himself/herself; man is here to give himself/herself, to yield to himself/herself, to give himself/herself knowing and loving»¹⁹. I. Yalom agrees with the conviction that giving oneself to others, being useful to them, making the world better for others is good and provides a powerful source of meaning: the more a person «sees life as the fulfillment of the tasks set before him/her, the more meaningful it seems to him/her»²⁰.

At the same time, from the point of view of V. Frankl, it is not a person who asks himself/herself what is the meaning of his life, but life itself offers him/her to unravel why and for what he/she lives, „throwing up” different sit-

¹⁷ V. Frankl, *Man in search of meaning*, Progress, Moscow 1990, p. 288.

¹⁸ I. Jalom, *Existential psychotherapy*, RIMIS, Moscow 2008, p. 325.

¹⁹ V. Frankl, *Man in search of meaning*, Progress, Moscow 1990, p. 100.

²⁰ I. Jalom, *Existential psychotherapy*, RIMIS, Moscow 2008, p. 187.

uations and tasks that need to be solved. The more inimitable, original and unique life situations and goals, the more important is the meaning of human life, its implementation and at the same time, its responsibility for it. In this context, life looks like a sphinx. D.O. Leontiev adds that the main thing is not the awareness of the meaning of life, but that the real everyday life of a person to be saturated with real meaning²¹.

The loss of the meaning of life (life meaning crisis) is experienced by a person as a feeling of emptiness of life, an existential vacuum: a person not only does not know what he/she needs or needs to do, but also what he/she would like to do.

Therefore, he/she does exactly what others do or what «others want of him/her»²². An existential vacuum is, in essence a loss of vital support, a state of suspension in emptiness, when neither the nature of the life meaning crisis, nor the forces that will need to be applied to overcome it, nor the vital energy it will take, nor its consequences for man are unknown.

I. Yalom is also quite right, believing that we will probably be able to do without answering the question of why we live, but it would not be easy for us to do the same with the question of how we should live²³ (Jalom, 2008). Quite similar ideas are expressed by K.A. Abulkhanova, considering the meaning of life as a psychological way of experiencing the value of life²⁴.

Analyzing the problem of meaning, I. Yalom comes to the correct conclusion that in fact we notice the absurdity of things only when we evaluate them from too remote distance, «space perspective» or «galactic view», which «takes away our hardiness». That is, life becomes meaningless when we try to look at it from an objectively distant, external point of view, forgetting that it is our own life. The meaning, the sense of meaning of life, according to I. Yalom, is a «by-product» of the search, involvement in the flow of life. Involvement leads to the fact that the issues of «galactic perspective» cease to

²¹ D. A. Leontiev, *Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of meaningful reality*, Smysl, Moscow 2019, p. 181.

²² V. Frankl, *Man in search of meaning*, Progress, Moscow 1990, p. 308.

²³ I. Jalom, *Existential psychotherapy*, RIMIS, Moscow 2008, p. 167.

²⁴ K. A. Abulkhanova-Slavskaia, *Life strategy*, Mysl, Moscow 1991, p. 38.

be important: the problem of finding meaning disappears (and for the «eastern world», as noted by I. Yalom²⁵, «life does not need justification», it just is); «Involvement... increases our chances of combining the events of our lives into a holistic picture,» concludes the scientist²⁶. He also concludes that constant self-development, improvement or movement to higher achievements (to an incomprehensible and essentially unappreciated goal) is not the meaning of life, because the meaning is closely related to the inclusion of man in the flow of life, gives meaning to the “self-transcendent base”²⁷.

The concept of life meaning crisis

I. Yalom writes that people strive for meaning, but «had the misfortune to be thrown into a world devoid of intrinsic meaning»²⁸. However, he sees the task of man in «inventing» meaning so strong that it could be the basis for maintaining his/her life, while denying his authorship of this (note: «invent» and not «discover», as Frankl notes). However, people’s search for meaning systems, without ceasing during life, often «involves them in crises of the meaning of life»²⁹.

The crisis of meaning, according to I. Yalom, is manifested, in particular, in the fact that a person is «suddenly forced to ask a question about the value» of his/her goals as the main aspiration of life. Such a crisis can be caused, in particular, by early achievement of a life goal, confrontation with death, or other borderline experience that forces a person to face «an existential situation and opens his/her eyes to the illusory nature of many semantic systems»³⁰. Man gradually begins to realize the relativity of his/her own values, which previously, until now, seemed to him/her absolute. However, semantic systems can

²⁵ I. M. Zvorych, G. V. Chuyko, T. A. Koltunovych, *Existential and humanistic psychology*, ChNU, Chernivtsi 2019, p. 465.

²⁶ Ibidem.

²⁷ I. Yalom, *Gift of psychotherapy*, Izdatelstvo «Je», Moscow 2016, p. 194.

²⁸ Ibidem, p. 190.

²⁹ Ibidem, p. 190.

³⁰ Ibidem, p. 306.

not simply be rejected without accepting anything in return, and the «substitute» must be at least relatively adequate to the situation, and this is the main essence and task of the life meaning crisis: not only to bring a person to the realization that the meaning of life is missing or lost (a person does not know, does not understand why he/she lives), but also to encourage him/her to seek meaning in life with life goals and with the existential values of the individual.

Note that the academic explanatory dictionary of the Ukrainian language³¹ defines the crisis as «a sharp change in the normal state of affairs; breaking, aggravation of the situation», human dissatisfaction with themselves and their activities. In our opinion, this is too short and superficially general description of what a person feels when experiencing a crisis of meaning in life. The Encyclopedia of Modern Ukraine differentiates the narrower concept of life crisis, considering it a «difficult period of life», when a person changes his/her attitude to the world and himself/herself in it, understanding his/her own experience and life path, noting that the cause of such a crisis may be deep long internal conflict due to dissatisfaction with one's own life or lack of meaning in it³².

K.V. Karpinskii³³ as a result of his own research found that the problem of life meaning crisis is considered mainly in terms of age psychology and personology. In personology, the life meaning crisis is defined as «a systemic crisis of personal existence that arises due to unformed or inconsistent meaning of life with the objective conditions and individual possibilities of its implementation»; from the point of view of age development of the personality, it is «a normative crisis of mental development of the person in the period of adulthood, absolutely inevitable and necessary for achievement of the highest level of personal maturity». The essence of this crisis is in the reflection and reassessment of former life values. The scientist himself defines the life meaning crisis as «a long mental state that arises on the basis of unresolved

³¹ T. Kryza, *Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes*, vol. 4, Naukova dumka, Kyiv 1973, p. 343, <http://sum.in.ua/s/kryza> .

³² T. M. Tytarenko, *The crisis of life. Encyclopedia of Modern Ukraine The Encyclopedia of Modern Ukraine*, Institute of Encyclopedic Research of the National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv 2006, http://esu.com.ua/search_articles.php?id=963.

³³ K. V. Karpinskii, *The questionnaire of the meaning of life crisis*, GrGU, Grodno 2008, p. 4.

contradictions in the search and practical implementation of an individual meaning of individual life», «a form of subjective experience of objectively existing meaningful life contradictions that hinder or block formation of personality as a subject of life»³⁴.

Depending on the nature of the contradictions that provoke its emergence, the scientist identifies three types of such crises: crisis of nonsense, crisis of meaninglessness and crisis of suboptimal meaning of life, focusing on the third: «the case when the desire to discover and realize meaning... turns against the individual because of the impossibility to realize, to realize the meaning of life accepted by him/her»³⁵. Moreover, according to K.V. Karpinski, a very realistic meaning of life will also be suboptimal (I. Yalom called it «early achievement of life goal»³⁶ (Jalom, 2008)), the meaning of which completely merges with the existing being, due to its inability to «motivate, guide and lead the person»³⁷. That is, the meaning of life should indicate some ultimate purpose in life and at the same time to be quite significant, rather than focusing on the immediate process of life.

It is obvious that the «suboptimal» meaning of life, the scientist identifies following the definition of V.E. Chudnovskii's notion of «optimal» meaning of life as «a harmonious structure of meaningful life orientations, which determines the maximum disclosure of human abilities and individuality, its emotional comfort, which is manifested in experiencing the fullness of life and satisfaction with it»³⁸ (as opposed to it). The essence of the «optimal» meaning of life is manifested in the organic combination of adequate for human life purpose and satisfaction with the process of its realization.

F. Vasiliuk among the «difficult life situations», which in general represent a «conflict between the desire and ability of man to fulfill it», considers the crisis, which he defines as a «situation of impossibility»: in it a person «faces

³⁴ Ibidem, pp. 63–64.

³⁵ Ibidem, p. 63.

³⁶ I. Jalom, *Existential psychotherapy*, RIMIS, Moscow 2008, p. 85.

³⁷ K. V. Karpinski, *Unrealistic meaning of life: functional features and crisis potential*, „Psychological research” 2012, no. 5(23), <http://www.elib.grsu.by/doc/4606>.

³⁸ V. J. Chudnovskii, *The problem of the optimal meaning of life*, „Psihologija i shkola” 2015, no. 1, pp. 100–117, <http://akme31.narod.ru/1.html>.

the impossibility of realizing their aspirations, motives, values, all that can be called the inner needs of her life»; it is a conflict from which a person does not find a way out; «Turning point of life, which arises in a situation of impossibility of realization of the formed life plan»³⁹. That is, in this context, the life meaning crisis can be understood as a difficult life situation of inability to realize the meaning of one's own life (due to inability to detect it; loss of vital meaning; leveling its significance for man; lack of vision of its implementation).

Life meaning crisis is a type of existential crisis, human experience which, according to L. Brammer, is accompanied by feelings of sadness and doubt in the ability to achieve life goals, in the effectiveness of the process of self-realization of the individual as a whole; thinking that life passes aimlessly and past a person, i.e. has lost its extraordinary value for him/her⁴⁰. This crisis can not be considered typical or obligatory for a person: not everyone experiences it. In addition, it is not «tied» to a certain age and is experienced by everyone in their own way. Perhaps the only common feature in our opinion, is that it destroys the usual course of human life, and after experiencing a life meaning crisis, it is not restored in its original form, because, as a result of its experience, a person rethinks his/her life in a sometimes futile attempt to find a new, no less valuable and subjectively important meaning that can replace the lost.

In our opinion, a life meaning crisis is a life situation of acute and/or long-term impossibility of realization of a person's meaning of life or continuation of his/her established, habitual existence, which becomes a subjectively insurmountable obstacle in the life path of an individual and realization of his/her life plan, internal conflict between the desired (which seems to a person crucial and absolutely necessary for life) and possible (lack of internal and external prerequisites for the realization of the meaning of life)⁴¹. Losing the meaning of life, a person simultaneously loses the basis of his/her own life and part of himself/herself.

³⁹ F. E. Vasiliuk, *Typology of experiencing various critical situations*, „Psychological journal” 1995, no. 16(5), pp. 104–114.

⁴⁰ G. V. Chujko, M. I. Komisaryk, *The problem of life crises of personality in psychology*, „Psychological journal” 2019, no. 1(21), pp. 41–56, <https://doi.org/10.31108/1.2019.1.21.3>.

⁴¹ G. V. Chujko, *The Crisis of Meaning as a Turning Point in Human Life*, „Problems of Modern Psychology” 2019, no. 45, p. 422.

Manifestations, causes, and consequences of experiencing a life meaning crisis

Creating a method for diagnosing the life meaning crisis, K.V. Karpinsky⁴² not only defines it as «a meaningful crisis in the development of personality, which blocks primarily the meaningful regulation and processes of meaning-making of the individual life path», but also names its main manifestations:

1. frustration of the need for meaning of life and reduced personal activity associated with its search;
2. the lack of a single meaningful direction of life and reduced motivation for life;
3. devaluation or radical revaluation of former values - sources of meaning in life;
4. disintegration of understanding, experience and realization of the meaning of life (cognitive, affective and conative components);
5. feelings of unrealisation or devastation, exhaustion in life;
6. problems with the ordering (structuring, hierarchization) of values, sources of meaning in life;
7. substantive contradictions in the system of existential values of the individual (conflicting meaning of life);
8. negative feelings about the unproductiveness of the individual way of life;
9. subjective difficulties in understanding life circumstances, events and making biographically important decisions based on a system of meaningful values;
10. narrowing the meaning of life and reducing the general level of awareness of life⁴³.

In our opinion, the author of the method should add that the life meaning crisis can be said about only if a person finds the vast majority of these «manifestations», because, in our opinion, the last three of them are not absolute

⁴² K. V. Karpinskii, *The questionnaire of the meaning of life crisis*, GrGU, Grodno 2008, p. 63.

⁴³ *Ibidem*.

evidence of the life meaning crisis. As for the fourth «manifestation» of the crisis, it should be noted that it is hardly appropriate to equate the meaning of life with a social attitude.

Glenn Perry, who is convinced that the crisis of life is experienced exclusively individually and subjectively, quite fully and logically in our opinion described the features / signs of human experience of such a crisis, we have only slightly changed the order of its presentation, emphasizing the regularity of their appearance. Thus the life meaning crisis occurs unexpectedly, suddenly for the person himself/herself (although others may notice its precursors, manifested in the behavior of the individual); it always to some extent disrupts the normal course of human life; it is not only a state, but also a relatively long process, experienced as feelings of suffering, grief, loss, despair, danger, in particular, because the development of life meaning crisis and its consequences and its impact on the future remain uncertain for a long time and unknown; the course of the crisis of the meaning of life is independent of human efforts or desires: when the crisis begins a person can do nothing, he/she has a sense of loss of control over what happens to him/her in particular and his/her own life in general⁴⁴ (How to cope, 1995).

Analyzing the event-related (represented by F. Vasiliuk) and subjective (R.A. Akhmerov) approaches to understanding the meaning of life, K.V. Karpinskii quite logically as for us, notes that the emergence of a life meaning crisis is determined by both external and intrapersonal factors⁴⁵, the scientist tends to distinguish two forms of crisis: «exogenous» and «endogenous», depending on the predominance in its development of relevant factors. In our opinion, this is a somewhat artificial division, because although the importance of external and internal factors in the emergence of life meaning crisis may be different / unequal, ultimately a person's crisis causes the most subjectively assessed combination and interaction of these factors: interacting in each case, they are mutually reinforced.

⁴⁴ D. Fontana, *How to cope with stress*; G. Perry, *How to Deal with the Crisis*; A. Brum, H. Dzhelliko, *How to live with your pain*, Pedagogika-Press, Moscow 1995, p. 352.

⁴⁵ K. V. Karpinskii, *The questionnaire of the meaning of life crisis*, GrGU, Grodno 2008, p. 63.

S. Muddy considers the result of a person's experience of a life meaning crisis or «small death» to be an existential neurosis, when a person feels «fear of the meaninglessness of life». He describes this experience as a state in which a person's lack of meaning in life results in boredom, general disinterest and passivity in situations where you need to have your own opinion, or make a conscious choice or make an independent decision⁴⁶. The scientist identifies three clinical forms of «existential disease» (S. Muddy's term to denote the feeling of meaninglessness that penetrates into all corners of life): crusaderism, nihilism and vegetativeness.

Crusaderism (from the word crusade) (also called «ideological adventurism») is characterized by a strong tendency for a person to find effective and important measures for himself/herself to immerse, jumping from one «important» case to another to stay one step of the nonsense that haunts them. I. Jalom notes that the usual form of nonsense is the «stereotype of manic activity», which so depletes a person's energy that the problem of meaning loses its meaning for him/her⁴⁷.

Nihilism is characterized by an active tendency to discredit activities that make sense to others. The energy and behavior of the nihilist are generated by despair, as I. Jalom notes, he/she seeks the vicious pleasure inherent in destruction; according to S. Muddy, he/she will quickly prove that white is really black, and good does not happen at all, because «good» is really hidden «bad».

The vegetative form of existential disease, according to I. Jalom, expresses the extreme degree of futility: a person does not seek meaning in worthy deeds and noble motives, although he/she does not ridicule the meaning in which others believe. Instead, it is deeply immersed in the experience of aimlessness and apathy i.e. a condition that has broad cognitive, affective and behavioral manifestations. The cognitive component here is a chronic inability to believe in the usefulness or value of any life effort. Affective mood is expressed in deep (inhibited) calmness and boredom, replaced by episodic depression. As the condition progresses, the individual becomes indifferent, and

⁴⁶ I. M. Zvorych, G. V. Chujko, T. A. Koltunovych, *Existential and humanistic psychology*, ChNU, Chernivtsi 2019, p. 300.

⁴⁷ I. Jalom, *Existential psychotherapy*, RIMIS, Moscow 2008, p. 314.

periods of depression occur less frequently, it becomes irrelevant to the person what he/she is busy and whether he/she is busy with anything at all (after all, why bother with work for life if it all ends in death?)⁴⁸.

Some consequences of experiencing a life meaning crisis may be, in particular, a thorough reassessment of a person's own way of life and style, values, life goals and meaning, understanding of their non-absoluteness and the possibility of change; awareness of the need to change / replace them with those that correspond to the new life situation, the desires and needs of the person himself/herself (which has also changed), can make his/her life meaningful again. Whatever the concrete consequences of experiencing and overcoming the crisis of the meaning of life are, it is worth realizing that after it, nothing in human life, nor he/she himself/herself will remain as before this crisis.

Hardiness

In the late 1970s, S. Kobeyza introduced the concept of hardy, noting the existence of a positive relationship between endurance and resilience, as endurance facilitates a person's experience of stressful life events. Endurance, which thanks to D.O. Leontiev received the name of vitality in Russian, consists of three basic components: commitment to goals and work, a sense of control over experience and its consequences, as well as the perception that change is a life challenge, and thus give a person the opportunity to grow⁴⁹.

In psychological science this phenomenon came as «hardiness», according to S. Maddi⁵⁰, who understood hardiness as a combination of three attitudes or areas of vitality of the individual (courage to live): acceptance of the challenge, involvement in life and control over events.

⁴⁸ Ibidem, pp. 314–315.

⁴⁹ R. Puri, *Does Hardiness Improve Resilience?*, „International Journal of Engineering Technology Science and Research” 2016, no. 3(4), pp. 47–49.

⁵⁰ S. R. Maddi, *The story of hardiness: twenty years of theorizing, research and practice*, „Consulting psychology journal: practice and research” 2002, no. 54(3), p. 160, <https://doi.org/10.1037/1061-4087.54.3.173>.

Involvement is a person's ability to be sympathetic to people and events, to be involved in their development and understanding, even though they cause anxiety, which generally contributes to a positive self-attitude of the individual; control is manifested in a person's awareness of the possibility of influencing everything that happens to him/her, despite the obvious complexity of this process, instead of manifestations of passivity or helplessness; accepting the challenge / risk is understood by the scientist as a person's openness to external influences, understanding that changes in life should be turned into opportunities, as a person's desire to learn from their own experiences and mistakes, realizing that it contributes to further personal development⁵¹.

These three dimensions of hardiness, according to the scientist, provide courage and motivation of a person to carry out psychological work, turning crisis stressful circumstances into opportunities for growth, into superiority, creativity, wisdom and self-realization of a person; maintaining and ensuring his/her psychophysical health. Together, these attitudes of hardiness facilitate (promote) the realization that man formulates the meaning of life through his/her own decisions and actions, and that the constant choice of the future leads to a full life; understanding that a person is able to cope with the difficulties and problems that life throws at him/her every day, including those that are in crisis. However, this activity involves the courage to overcome, endurance and effectiveness of social interactions and bold self-care⁵² and can be the basis for the formation of a positive life philosophy of the individual.

In his works, S. Muddy emphasizes that sufficient functionality of human hardiness demands all three components to be developed. The predominance of one of the attitudes of hardiness at a low level of development of the other two entails not only a change in behavior but also personality characteristics.

The aim of the article is to study the peculiarities of students' experiencing a life meaning crisis.

⁵¹ Ibidem, p. 174, <https://doi.org/10.1037/1061-4087.54.3.173>.

⁵² S. R. Maddi, *Hardiness: the courage to grow from stresses*, „The Journal of Positive Psychology” 2006, vol. 1, no. 3, p. 165, <https://doi.org/10.1080/17439760600619609>.

Objectives of the study:

1. to determine the levels of students' experiencing a life meaning crisis;
2. to find out the peculiarities of the relationship of the life meaning crisis with the basic beliefs of students, existential fulfillment and hardiness;
3. to analyze the characteristic features of experiencing a life meaning crisis by students with different levels of its formation.

Research hypotheses:

There is a connection between students' experiences of the crisis of the meaning of life and their resilience, basic beliefs that form the basis of a sense of security and existential fulfillment.

Decreased levels of hardiness, negative changes in basic beliefs and the ability to make sense of their lives are accompanied by changes in the severity of students' experiences of life meaning crisis.

Characteristics of the sample and research methods**Sample**

The study involved 78 students of 1-3 courses majoring in «Psychology». The sample is homogeneous. The average age of the subjects was 19.2 years.

Methods used in the study:

1. Questionnaire «Life meaning crisis» of K.V. Karpinskii⁵³ contains 50 statements characterizing various aspects of a person's attitude to his/her own life, the degree of agreement with which (from «completely true» – 4 points, to «absolutely incorrect» – 1 point, max=200 points) a respondent must express. The sum of points scored by the respondents indicates the level of severity of signs of experiencing a life meaning crisis; the larger this amount, the more acutely and deeply the respondent experiences the crisis of the meaning of life.

⁵³ K. V. Karpinskii, *The questionnaire of the meaning of life crisis*, GrGU, Grodno 2008, pp. 122–125.

2. «Hardiness Test» in the adaptation of D.O. Leontiev, O.I. Rasskazova⁵⁴ is a Russian-language adaptation of the third version of the Hardiness Survey – The Personal Views Survey III-R, developed by S. Maddi. It consists of 45 points and diagnoses the hardiness of the individual (max=135 points) as his/her existential courage (personal characteristics and belief system related to himself/herself and the world and allow to overcome the anxiety felt by a person in a situation of uncertainty or choice), and its severity components: commitment, control and challenge, S. Muddy's understanding of which is given above.
3. «World Assumptions Scale, WAS» Ronnie Janoff-Bulman⁵⁵ (1989), adaptation by O. Kravtsova, standardization by M.A. Padun, A.W. Kotelnikova⁵⁶ developed within the cognitive concept of basic beliefs of the individual, according to which one of the basic human sensations is a sense of security based on three categories of basic beliefs, which are the basis of subjective human world: 1) general attitude to the commitment of the world (belief that the world is more good than evil (combines the attitude to the world and people in it; is defined as the arithmetic mean between BW benevolence of world and BP benevolence of people); 2) general attitude to the meaning of the world (belief that the world is filled with meaning, that everything happens by accident and subject to the law of justice (defined as the arithmetic mean between indicators J justice of the world, C – control of events in it and reversible R – randomness as a principle of distribution of events); 3) belief in the value of one's own «I» (I'm a good person, I behave correctly and I'm lucky) the arithmetic mean between SW – self-worth, SC – self-control and L – luckiness).

⁵⁴ D. A. Leontiev, E. I. Rasskazova, *Hardiness test*, Smysl, Moscow 2006, pp. 59–62.

⁵⁵ R. Janoff-Bulman, *World Assumptions Scale, WAS, adaptation by Kravtsova O. (2007). Test for a Sense of Security*, <https://psycabi.net/testy/601-shkala-bazovykh-ubezhdenij-r-yanov-bulman-adaptatsiya-o-kravtsovoj-test-na-chuvstvo-bezopasnosti>.

⁵⁶ M. A. Padun, A. V. Kotelnikova, *Modification of the Methodology for Researching the Basic Beliefs of a Personality R. Yanoff-Bulman*, „Psychological journal” 2008, no. 29(4), pp. 98–106.

Respondents determined the degree of their agreement (from 1 point «true» to 6 points «no») with each of the 32 statements of the methodology, forming 8 scales – categories of beliefs about: 1) BW, benevolence of world; 2) BP, benevolence of people; 3) J, justice; 4) controllability of the world (C, control); 5) randomness as a principle of distribution of events (R, randomness); 6) SW, self-worth; 7) the degree of self-control (control over events) (SC, self-control); 8) the degree of luck (L, luckiness).

The author notes that the normal rates on all scales are at least 3.5 points. Subjects who score so many points are characterized as more optimistic about the world and consequently more mentally stable in everyday life.

4) «Existence Scale» (Existenz-Skala, ESK; Existence Scale) A. Laengle, Ch. Orgler (1988–1989), adaptation by S.V. Krivtsova,⁵⁷ measures how subjectively the existential fulfillment is felt, which indicates the degree of meaningfulness of his/her life, how well he/she lives and does well, being in inner harmony with his/her essence. That is, it determines a person's subjective assessment of his/her own life.

The questionnaire consists of 46 items, according to which the respondent evaluates various aspects of his/her life, based on how appropriate the statement is: from «true» to «false» (6 assessment options in total).

When calculating the results, direct and inverse points are taken into account.

The sum of the scores obtained by the subject according to the method is general indicator of existence (G). The indicators of 4 subscales of the method (self-distancing (SD), self-transcendence (ST), freedom (F) and responsibility (V) and the following parameters: personality (P) (sum of SD and ST) and existence (E) (sum of F and V) are also taken into account.

Methods of mathematical processing are represented by Spearman's correlation coefficient, Kraskel-Wallis and Mann-Whitney criteria.

Computer data processing was performed using Excel and IBM Statistica 22 software packages.

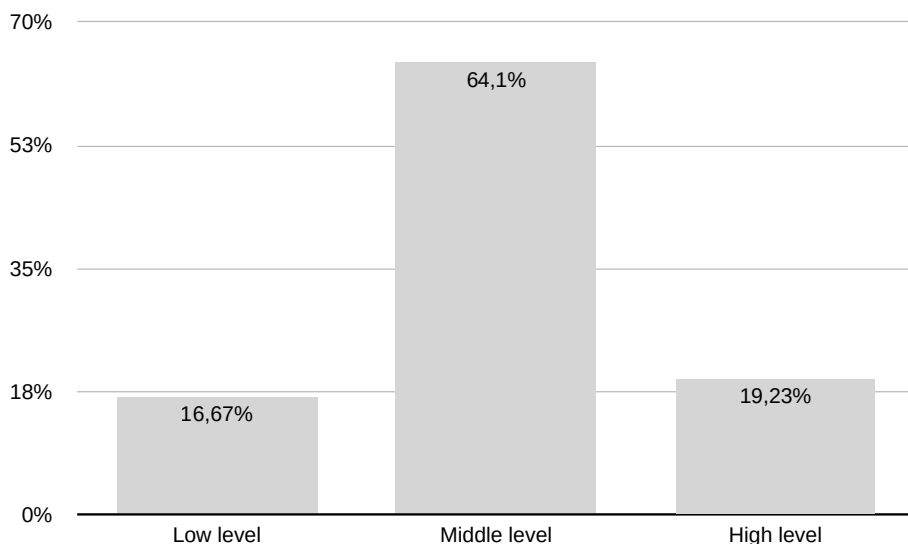
⁵⁷ A. Laengle, C. Orgler, M. Kundi, *Existenz-Skala, ESK*, pp. 141–170, <https://psycabi.net/testy/641-shkala-ekzistentsii-a-lengle-i-k-orgler> (access 12.10.2021).

Results of the research

The results obtained by the questionnaire of K.V Karpinskii's «Life meaning crisis»⁵⁸ indicate the predominance of students with a medium level of severity of psychological signs of life meaning crisis. Only 19.23% of the subjects were diagnosed with its high level, which indicates a deep and intense experience of the crisis of the meaning of life.

Based on the results obtained on the level of severity of psychological signs of experiencing a life meaning crisis, the sample was divided into three subgroups: with high, medium and low levels of experience of a life meaning crisis (Fig. 1).

Figure 1. Distribution of the studied by levels of life meaning crisis, %



Analysis of the results by the method of «Hardiness Test» (adaptation of D.O. Leontiev, O.I. Rasskazova)⁵⁹ shows that the study sample is dominated by respondents with average hardiness and its components. Only 16.67% of

⁵⁸ K. V. Karpinskii, *The questionnaire of the meaning of life crisis*, GrGU, Grodno 2008

⁵⁹ D. A. Leontiev, E. I. Rasskazova, *Hardiness test*, Smysl, Moscow 2006, pp. 59–62.

students feel fully (at a high level of performance) involved in the course of life, another 20.51% of respondents consider themselves able to control what happens to them in life, and a slightly higher percentage, 24.36% of respondents are ready to take risks by accepting life's challenges and transforming them into opportunities to change lives for the better. In general, a high level of hardiness as courage and willingness to accept life as it is, while maintaining internal unity was found in only 14.1% of students. While a low level of this indicator was diagnosed in 16.67% of respondents. They, according to S. Muddy, may have an increase of internal tension in a situation of stress due to lack of sustainable coping, lack of courage to overcome a stressful situation.

Multiple intergroup comparisons of independent samples were performed using the Kraskel-Wallis test, the data was interpreted using the Mann-Whitney U-test.

Comparison of groups with different levels of experience of the life meaning crisis according to the Kraskel-Wallis criterion indicates the presence of statistically significant differences between them on the scales «commitment» ($H=33.67$, $p \leq 0.001$), «control» ($H=26.16$, $p \leq 0.001$), «challenge» ($H=25.85$, $p \leq 0.001$) and «hardiness» ($H=33.95$, $p \leq 0.001$).

Therefore, it can be argued that with the change in the level of personal experience of the life meaning crisis changes the rate of hardiness and its components. Thus, as the level of life meaning crisis increases, respondents are dissatisfied with the level of their involvement in the flow of life, feelings of helplessness and inability to meet life's challenges, take risks for development, control and influence the events of their own lives; it all determines the situation when they cope with life's problems and stresses, demonstrating a lack of existential courage.

According to the results of the World Assumptions Scale (WAS) R. Ryanie Janoff-Bulman (1989), adaptation by O. Kravtsova,⁶⁰ students perceive the world around them positively, they are open to it, are convinced of a relatively safe way to trust the world ($M(BW)=16.37$); in that, in general they are good,

⁶⁰ M. A. Padun, A. V. Kotelnikova, *Modification of the Methodology for Researching the Basic Beliefs of a Personality R. Yanoff-Bulman*, „Psychological journal” 2008, no. 29(4), pp. 98–106.

loving and respectful people ($M(SW)=16.09$) are able to control what happens to them ($M(SC)=15.79$), that good and bad events are distributed among people according to the principle of justice: everyone gets what they deserve ($M(BP)=15.64$), as well as the ability to control everything that happens in their own lives ($M(C)=15.44$). This causes them to experience a sense of psychological security, safety, as an important prerequisite for resilience and the absence of a crisis of meaning in life.

However, a comparison of the averages shows that most respondents are convinced of their commitment to the world and the value of their own self (averages – 16.37 and 16.09 points), while the fact that the world is fair, and the events that occur in it are random, respondents believe much less (average – 15.05 and 14.92 points). However, students of psychology are especially unconvinced of their own luck (14.21 points), luck in a fair world.

It should be noted that the general attitude to the commitment of the surrounding world ($M=16.01$) in the studied above, while the general attitude to the meaning of the world ($M=15.13$) and beliefs about their own value ($M=15.36$) are less expressed.

A comparative analysis of data related to global, stable perceptions of students about the world and their security in it, affecting their emotional state, behavior, thinking (Fig. 5), indicates the presence of statistically significant differences between groups of students with different levels of meaningful crisis according to the following scales: «benevolence of world» ($H=7.14$, $p\leq 0.05$), «benevolence of people» ($H=11.321$, $p\leq 0.01$), «justice» ($H=7.2$, $p\leq 0.05$), «control» ($H=9.16$, $p\leq 0.01$), «self-worth» ($H=14.94$, $p\leq 0.001$), «self-control» ($H=7.33$, $p\leq 0.05$), «luckiness» ($H=7.51$, $p\leq 0.05$). No statistically significant differences on the scale of «randomness» were found.

The use of one-way analysis of variance to compare generalized categories of basic beliefs of students of three groups indicates the presence of statistically significant differences between them on all scales: «general attitude to the commitment of the outside world» ($H=13,936$, $p\leq 0,001$); «general attitude to the meaningfulness of the world» ($H=9,992$, $p\leq 0,01$) and «general belief about their own basic value» ($H=18,701$, $p\leq 0,001$).

Thus, the greater degree of experience of respondents with the life meaning crisis is associated with a slightly lower belief of students in the value of

their self and their luck; in the ability to manage the events of their own lives and influence their course; the world around them is also perceived by them as less favorable to them, and people are not as good as in the absence of a life meaning crisis; while the desire to comprehend everything that happens in the world, and the conviction that all events in it are not accidental, but subject to the principle of justice, make sense to them.

It is interesting that in the group of students with an average level of experience of the life meaning crisis, the indicators on the scales «general attitude to the commitment of the world» and «general attitude to the meaning of the world» (controllability and fairness of events) are statistically significantly lower ($U=104.5$, $p \leq 0,01$ and $U=137$, $p \leq 0.01$ respectively) than in students with a high level of its experience. Obviously, respondents who have the experience of a life meaning crisis in an acute phase are more interested in finding the meaning of their own lives and understanding what is happening to them, in discharging the justice of the world towards them and the belief in its meaningfulness. We can assume that the acute experience of a life meaning crisis may motivate them to search for meaning in understanding and comprehending a meaningful, just and relatively human-controlled world.

According to the method of «Scale of Existence» (A. Laengle, Ch. Orgler, 1988-1989)⁶¹ the results on all scales of the method were at the average level of manifestation.

The average subsistence rate of the sample was 181.47 points out of 275 possible, that is, respondents are sufficiently convinced of the meaningfulness and existential fulfillment of their own lives. At the same time, the value of personality slightly exceeds the average in existence ($M=94.18$ and $M=87.29$ points), therefore, we can assume that respondents are more open to themselves and their existence in the world than seek to be strongly involved in life, accepting decisions and implementing them with a sense of responsibility for what they have done.

Comparing the averages on the subscales, it can be noted that respondents are more capable of «self-transcendence» ($M=64.46$ points) than of «self-dis-

⁶¹ S. V. Krivtsova, A. Laengle, C. Orgler, *Existenzskala A. Langle and K. Orgler. Existential Analysis*, „Bulletin” 2009, no. 1, pp. 141–170.

tancing» (M=29.72 points), i.e. they emotionally respond to values and meanings that are outside of themselves, but have less internal space, which is manifested in an objective attitude towards themselves through the ability to look at themselves from the side, from a certain distance. While the indicators of «freedom» (M=41.42) and «responsibility» (M=45.92 points.) in the samples are relatively commensurate and appear at the average level; that is, students are not always convinced of the correctness of their decisions and do not feel sufficient inner freedom to live, being more often in the role of observer; nor do they feel obliged to take responsibility for their implementation.

Comparison of groups of students with different levels of experience of life meaning crisis in terms of existential fulfillment and meaningfulness of life and its components indicates the presence of statistically significant differences between a group of students with low experience of life meaning crisis and groups of respondents with medium and high levels. That is, deeply experiencing a life meaning crisis, a person is able to lose the opportunity to objectively assess himself/herself and his/her actions, mentally moving away from his/her own self, just as he/she reacts less and sympathizes with what is outside him/her, ceases to understand his/her own desires and becomes insecure about him/her and relationship with the world; a person feels neither involvement in the process of life nor responsibility for himself/herself. Thus, the increase in the level of life meaning crisis is associated with a decrease in «self-distancing» (H=8.28, $p \leq 0.05$), «self-transcendence» (H=16.55, $p \leq 0.001$), «responsibility» (H=19.93, $p \leq 0.001$), «personality» (H=16.13, $p \leq 0.001$), «existence» (H=20.32, $p \leq 0.001$), the «general indicator of existence» (H=20.13, $p \leq 0.001$).

Note that the difference between the groups of subjects with medium and high levels of experiencing a life meaning crisis on the scale of «self-distancing» was not detected ($U_{emp} = 371$ at $U_{cr} = 225$ $p \leq 0,001$), it is obvious that a person's ability to move away from himself/herself a certain distance, to make an objective picture of what is happening in his/her own life, a direct response to random stimuli without a holistic perception of the situation and reflection on it and contributes to the formation of a life meaning crisis and its deepening.

Analyzing the differences between the three groups of subjects with different levels of experience of the life meaning crisis by components of existential fulfillment, students with a high level can be described as those whose lives are

not meaningful, because they focus mainly on themselves and their own problems, but due to underdeveloped ability to self-distancing in order to objectively assess themselves in terms of the world, they do not feel personally involved in the flow of life, remaining its passive observers (perhaps experiencing a life meaning crisis separates them from the world and other people, locking themselves and their problems), indecisive and insecure their own decisions, they lack emotional relationships with the world and other people (it is possible that the intensity of the crisis of the meaning of their own lives makes them emotionally deaf to the experiences of others and helpless in the perception of being and themselves in it, making their lives more functional than meaningful).

The results of our correlation analysis by the *r*-Spearman method ($n=78$) allow us to draw the following conclusions (table 1).

Table 1. Correlation coefficients on the scale of life crisis and basic beliefs, existential fulfillment, hardiness and their components

	meaningful life crisis	commitment	control	challenge	hardiness
meaningful life crisis	1 000	-0,684***	-0,644***	-0,636***	-0,713***
benevolence of world (BW)	-0,321**	0,333**	0,296**	0,322**	0,333**
benevolence of people (BP)	-0,273*	0,333**	0,206	0,104	0,333**
justice (J)	-0,123	0,222	0,111	0,102	0,222
control (C)	-0,227*	0,271*	0,291**	0,226*	0,271*
randomness (R)	0,182	-0,102	-0,074	-0,174	-0,102
self-worth (SW)	-0,461***	0,454***	0,451***	0,492***	0,454***
self-control (SC)	-0,212	0,196	0,168	0,160	0,196
luckiness (L)	-0,329**	0,342**	0,311**	0,463***	0,342**
self-distancing (SD)	-0,388***	0,406***	0,349**	0,297**	0,390***
self-transcendence (ST)	-0,485***	0,550***	0,505***	0,546***	0,577***
freedom (F)	-0,525***	0,686***	0,560***	0,538***	0,658***
responsibility (V)	-0,522***	0,598***	0,574***	0,529***	0,620***
personality (P)	-0,512***	0,567***	0,511***	0,521***	0,580***
existence (E)	-0,556***	0,680***	0,605***	0,567***	0,679***
general indicator of existence (G)	-0,571***	0,670***	0,599***	0,582***	0,675***

Notes: *** – $p \leq 0,001$; ** – $p \leq 0,01$; * – $p \leq 0,05$.

Conclusions

As a person's experience of the life meaning crisis intensifies, the hardness of the individual as an existential courage in accepting life as it is and overcoming obstacles and its components weakens: a person feels out of life, believing that he/she does not influence events or their results, not believing that what is happening in his/her life will contribute to his/her development; does not feel safe in the world: does not believe in the commitment of the world to him/her, nor in the kindness of people, that is, in general does not consider the world good and safe for himself/herself, does not rely on the ability to influence the course of events, is not convinced of the value of self and luck; human meaningfulness of life and its signs decrease: he/she feels a lack of distance towards himself/herself, inner disagreement and increased attention to himself/herself; he/she lacks emotionality in relations with the world and himself/herself, feels insecure and helpless in the perception of feelings and life values, ceases to understand what he/she really wants; is unable to decide, shows indecision and uncertainty in actions; a person does not experience personal involvement in life, not feeling his/her own ability to influence its course or events, being a frivolous spectator, not an active and responsible participant; is quite closed from the world, busy with himself/herself, solving his/her problems; not noble to adequately navigate events, it is difficult for him/her to make decisions and implement them, because he/she is not sure what he/she needs in life and the world; in general, the existence of such a person is not fulfilled, his/her focus on his/her own person leads to an inability to dialogue with the world; Note that the results of correlation analysis do not say what in this case is the cause and what is the consequence, i.e. the individual's experience of life meaning crisis causes a weakening of other indicators of its existential fulfillment or conversely, their reduction causes a person's crisis of meaning of life.

Thus, the results of empirical research confirm the hypotheses about the existence of links between human experience of life meaning crisis, its viability, basic beliefs and existential fulfillment, as well as differences in the combination of these constructs and their components in students with different levels of experience of life meaning crisis.

We see the prospect of further investigations of this problem in an empirical study of the experience of the crisis of life meaning crisis by students and the peculiarities of their emotional intelligence.

References:

- Abulkhanova-Slavskaia K. A., *Life strategy*, Mysl, Moscow 1991.
- Brum A., Dzhelliko H., *How to live with your pain*, Pedagogika-Press, Moscow 1995.
- Chaplak, J. V., Chujko G. V., *The meaning of life as a guide to human's way of life*, „Psychological Journal” 2017, no. 1(5).
- Chudnovskii V. J., *The problem of the optimal meaning of life*, „Psihologija i shkola”, no. 1, <http://akme31.narod.ru/1.html>.
- Chujko G. V., *The Crisis of Meaning as a Turning Point in Human Life*, „Problems of Modern Psychology” 2019, no. 45, pp. 405–428, DOI:10.32626/2227-6246.2019-45.405–428.
- Chujko G. V., Komisaryk M. I., *The problem of life crises of personality in psychology*, „Psychological journal” 2019, no. 1(21), <https://doi.org/10.31108/1.2019.1.21.3>.
- Frankl V., *Man in search of meaning*, Progress, Moscow 1990.
- Freyger R., *Erich Fromm and dialectical humanism, or humanistic psychoanalysis*, In *Personality: theories, experiments, exercises*, R. Freyger, J. Feydimen (eds.), Prime-EVROZNAK, Saint Petersburg 2002.
- Giddens J., *Consequences of modernity*, Praksis, Moscow 2011.
- Fontana D., *How to cope with stress*.
- I. Jalom, *Existential psychotherapy*, RIMIS, Moscow 2008.
- I. Jalom, *Gift of psychotherapy*, Izdatelstvo «Je» Moscow 2016 .
- Janoff-Bulman R., *World Assumptions Scale, WAS, adaptation by Kravtsova O. (2007). Test for a Sense of Security*, <https://psycabi.net/testy/601-shkala-bazovykh-ubezhdenij-r-yanov-bulman-adaptatsiya-o-kravtsovoj-test-na-chuvstvo-bezopasnosti>.
- Karpinskii K. V., *The questionnaire of the meaning of life crisis*, GrGU, Grodno 2008.
- Karpinskii K. V., *Unrealistic meaning of life: functional features and crisis potential*, „Psychological research” 2012, no. 5(23), <http://www.elib.grsu.by/doc/4606>.
- Krivtsova S.V., Laengle A., Orgler, C., *Existenzskala A. Langle and K. Orgler. Existential Analysis*, „Bulletin” 2009, no. 1.
- Kryza T., *Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes*, vol. 4, Naukova dumka, Kyiv 1973, <http://sum.in.ua/s/kryza>.
- Laengle A., Orgler C., Kundi M., *Existenz-Skala, ESK*, <https://psycabi.net/testy/641-shkala-ekzistentsii-a-lengle-i-k-orgler>.
- Leangle A., *A life filled with meaning. Applied Logotherapy*, Genezis, Moscow 2009.

- Leontiev D. A., *Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of meaningful reality*, Smysl, Moscow 2019.
- Leontiev D. A., Rasskazova E.I., *Hardiness test*, Smysl, Moscow 2009.
- Maddi S. R., *The story of hardiness: twenty years of theorizing, research and practice*, „Consulting psychology journal: practice and research” 2002, no. 54(3), <https://doi.org/10.1037/1061-4087.54.3.173>.
- Maddi S. R., *Hardiness: the courage to grow from stresses*, „The Journal of Positive Psychology” 2006, vol. 1, no. 3, <https://doi.org/10.1080/17439760600619609>.
- Padun M. A., Kotelnikova A. V., *Modification of the Methodology for Researching the Basic Beliefs of a Personality R. Yanoff-Bulman*, „Psychological journal” 2008, no. 29.
- Perry G., *How to Deal with the Crisis*.
- Puri R., *Does Hardiness Improve Resilience?*, „International Journal of Engineering Technology Science and Research” 2016, no. 3(4).
- Tytarenko T. M., *The crisis of life. Encyclopedia of Modern Ukraine The Encyclopedia of Modern Ukraine*, Institute of Encyclopedic Research of the National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv 2006, http://esu.com.ua/search_articles.php?id=963.
- Vasiliuk F. E., *Typology of experiencing various critical situations*, „Psychological journal” 1995, no. 16(5).
- Zvarych I. M., Chujko G. V., Koltunovych T. A., *Existential and humanistic psychology*, ChNU, Chernivtsi 2019.

Kształtowanie kompetencji miękkich uczestników studenckich praktyk zawodowych na podstawie przeprowadzonych badań

Streszczenie:

Celem publikacji jest zaprezentowanie opinii praktykantów na temat kształtowania kompetencji miękkich w trakcie realizacji studenckich praktyk zawodowych. Szczególnie istotne było uzyskanie informacji dotyczących najsilniej (w najwyższym stopniu) ukształtowanych kompetencji osobistych i społecznych przez uczestników praktyk. Badania przeprowadzone zostały w 2019 r. na próbie 1066 ankietowanych, którzy odbywali staż w różnych przedsiębiorstwach, organizacjach i instytucjach. Ankietowani reprezentowali wszystkie instytuty Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu oraz wszystkie kierunki studiów, na których odbywano praktyki. Podstawowy problem badawczy zawiera się w pytaniu o to, które kompetencje miękkie zostały najsilniej ukształtowane w trakcie realizacji praktyk zawodowych przez praktykantów badanej uczelni publicznej. Problem ten rozwiązano za pomocą badań ilościowych, przy zastosowaniu techniki ankiety i z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety, jako narzędzia badawczego. Do opisu danych empirycznych zastosowano analizę jednowymiarową.

Abstract:

The aim of this publication is to present the opinion of the interns on the development of soft skills during student work placements. It was particularly important to obtain information on the most strongly (to the highest degree) formed personal and social competences by the trainees. The research was conducted in 2019 on a sample of 1066 respondents

who were interning in various companies, organizations and institutions. The respondents represented all the institutes of the State Vocational College in Nowy Sącz and all the fields of study on which the traineeship was conducted. The basic research problem is contained in the question of which soft competencies were most strongly formed during the implementation of apprenticeship by the apprentices of the public university under study. This problem was solved by quantitative research using the survey technique and survey questionnaire as research tools. Univariate analysis was used to describe the empirical data.

Wprowadzenie

Kompetencje miękkie są konstruktem obejmującym dwie grupy kompetencji, a mianowicie: osobiste (jednostkowe) oraz społeczne (interpersonalne). Te pierwsze dotyczą wszystkich umiejętności związanych z efektywnym zarządzaniem własną osobą, drugie natomiast – umiejętności komunikacyjnych wykorzystywanych w relacjach z innymi osobami. Kompetencje miękkie ujawniają się w zachowaniach i postawach jednostki oraz sposobie wykonywania pracy, dlatego niektóre z nich są niezwykle pożądane przez współczesnych pracodawców. Są specyficzne ze względu na fakt, że nie da się ich zmierzyć za pomocą konkretnych narzędzi tak jak kompetencji twardych, mogą natomiast być kształtowane w trakcie edukacji, a następnie rozwijane i doskonalone w pracy zawodowej. Jednym ze sposobów kształtowania kompetencji miękkich są praktyki zawodowe. Umożliwiają one uczestnikom poznanie instytucji, w której realizowane są praktyki, zdobycie doświadczenia zawodowego, a nade wszystko – ukształtowanie kompetencji osobistych i społecznych przydatnych zarówno w życiu zawodowym, jak i pozazawodowym.

Celem publikacji jest zaprezentowanie opinii praktykantów na temat kształtowania kompetencji miękkich podczas odbywania studenckich praktyk zawodowych. Podstawowy problem badawczy zawiera się w pytaniu: które (z wybranych) kompetencji osobistych i społecznych zostały najsilniej ukształtowane – w odczuciu uczestników tych praktyk – w trakcie odbywania staży w różnych instytucjach. Wobec powyższego w pierwszej części opisano kompetencje miękkie i scharakteryzowano niektóre z kompetencji osobistych i społecznych. W dalszej części przedstawiono wyniki badań własnych.

Definiowanie kompetencji miękkich

Obecnie sporo miejsca poświęca się kompetencjom jednostki. Głównie z powodu dokonujących się zmian. Wspólne oddziaływanie wyzwań rynkowych i demograficznych w ciągu minionego ćwierćwiecza wpłynęło na organizacje wielokierunkowo: strukturalnie, zadaniowo i kompetencyjnie¹. Współcześni pracodawcy zatrudniają pracowników w oparciu o wiele czynników, wśród których znajduje się szeroki wachlarz kompetencji, np. interpersonalnych². Nie powinno to zastanawiać, skoro kompetencje przedstawiają język działania organizacji, w efekcie czego mogą one wyrażać zarówno spodziewane wyniki wysiłków jednostki, jak i sposób, w jaki te wyniki są osiągane. Stanowią wspólny, powszechnie zrozumiały sposób opisywania oczekiwań dotyczących sposobu wykonywania działań w różnych kontekstach³.

W literaturze przedmiotu kompetencje miękkie opisywane są w różnych ujęciach. Jedni autorzy zwracają uwagę na to, że kompetencje te określają postawy oraz zachowania prezentowane w interakcjach między ludźmi, które wpływają na wyniki relacji międzyludzkich⁴. Inni ujmują kompetencje miękkie jako: samoświadomość (np. zaufanie do samego siebie), motywacja, samokontrola (np. innowacyjność, umiejętności adaptacyjne), empatia, umiejętności społeczne (np. zarządzanie konfliktem, współpraca w zespole, przywództwo, komunikacja)⁵. Jeszcze inni dowodzą, że kompetencje miękkie są takimi umiejętnościami, które coraz częściej decydują o zatrudnieniu jednostki⁶.

¹ A. Miś, *Indywidualizacja karier w organizacji*, „Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania” 2015, nr 39(3), s. 131.

² S. James, C. Warhurst, G. Tholen, J. Commander, *What we know and what we need to know about graduate skills*, „Work, Employment & Society” 2013, tom 27, nr 6, s. 952–963.

³ N. Rankin, *Raising Performance Through People: the Ninth Competency Survey*, „Competency & Emotional Intelligence” 2002, January, s. 2.

⁴ C. Muir, *Learning Soft Skill at Work: an interview with Annalee Luhman*, „Business Communication Quarterly” 2004, tom 67, nr 1, s. 96.

⁵ J. M. Szaban, *Zachowania organizacyjne. Aspekt międzykulturowy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 87–88.

⁶ M. Jasińska, K. Podgórska, *Między oczekiwaniami a rzeczywistością. Umiejętności miękkie osób wchodzących na rynek pracy*, „e-mentor” 2015, nr 5(62), s. 16.

O tym, jak istotne jest posiadanie kompetencji miękkich, świadczą następujące stwierdzenia:

- kompetencje miękkie stają się dla współczesnych pracodawców kluczową cechą pracowników⁷;
- kompetencje miękkie przydatne są na każdym stanowisku pracy i mogą być czynnikiem, który zadecyduje o pomyślnym rozwoju zawodowym⁸;
- kompetencje miękkie, jako połączenie cech osobowości oraz interpersonalnych, powodują zwiększenie indywidualnych interakcji z innymi ludźmi, wydajności w pracy oraz perspektyw zawodowych⁹;
- z uwagi na fakt, że kompetencje miękkie obejmują kompetencje osobiste i społeczne, dlatego zapewniają skuteczne samozarządzanie (kompetencje osobiste), a także wysoką wydajność interpersonalną (kompetencje społeczne)¹⁰;
- doskonalenie kompetencji miękkich jest obecnie koniecznością, ponieważ od tego zależy powodzenie na rynku pracy¹¹;
- organizacje odnoszą na ogół większe sukcesy, jeśli szkolą swoich pracowników do korzystania z kompetencji miękkich¹².

W tabeli 1 zamieszczono wykaz i krótki opis wybranych kompetencji miękkich w podziale na kompetencje osobiste i społeczne. Zestawienie to pokazuje, że kompetencje miękkie mają duże znaczenie tak dla pracownika, jak

⁷ I. Chomiak-Orsa, K. Golusińska, J. Kruczek, A. Chluski, *Wykorzystanie nowoczesnych technik nauczania w kreowaniu kompetencji*, „Informatyka Ekonomiczna” 2018, nr 3(49), s. 21–28.

⁸ Z. Osiński, *Kompetencje miękkie absolwenta humanistycznych studiów wyższych a metody prowadzenia zajęć*, <https://depot.ceon.pl> (dostęp 20.05.2021).

⁹ D. Dabke, *Soft Skills as a Predictor of Perceived Internship Effectiveness and Permanent Placement Opportunity*, „The IUP Journal of Soft Skills” 2015, tom IX, nr. 4, s. 27.

¹⁰ S. Wiśniewska, K. Wiśniewski, *Soft Competencies and Employability of Vocational School Graduates – the Perspective of Employers from the Świętokrzyskie Voivodeship*, „Research Papers of Wrocław University of Economics and Business” 2019, vol. 63, no. 9, s. 213.

¹¹ P. Smółka, *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Wolters Kluwer, Warszawa 2016, s. 15.

¹² M. Nadziakiewicz, *The Role of Soft Skills in Decision Making by Auditors*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej” 2016, z. 94, s. 153.

również dla pracodawcy. Ponadto można umocnić się w przekonaniu, że ich rozwijanie (doskonalenie) decyduje o powodzeniu jednostki na zmieniającym się rynku pracy.

Tabela 1. Wykaz i opis wybranych kompetencji miękkich

Wykaz kompetencji	Typ kompetencji	Opis kompetencji
Samodzielność	Osobista	Wyrażana w dążeniu do niezależności w działaniu i wykonywaniu zadań oraz w potwierdzeniu w pracy swej przydatności, a także wartości ¹³ .
Odpowiedzialność	Osobista	Rozumiana jako obowiązek ponoszenia określonych przez przepisy prawne konsekwencji własnego zachowania się w miejscu pracy ¹⁴ .
Organizacja pracy własnej	Osobista	Polega na rzetelnym i skrupulatnym wykonywaniu pracy wymagającej szczególnej dbałości o standardy bezpieczeństwa i jakości jej wykonania ¹⁵ .
Radzenie sobie ze stresem	Osobista	Jest określana jako zdolność jednostki do efektywnego działania w sytuacji zakłócenia równowagi między możliwościami jednostki a wymaganiami otoczenia ¹⁶ .
Rozwiązywanie problemów	Osobista	Zdolność analizowania sytuacji, diagnozowania problemów, określania i oceny alternatywnych sposobów działania i znajdowania odpowiednich rozwiązań ¹⁷ .
Komunikowanie się	Spółeczna	Przekazywanie i odbieranie informacji pomiędzy nadawcą a odbiorcą lub w małej grupie osób pozostających ze sobą w bezpośrednim kontakcie ¹⁸ .

¹³ T. Myjak, *Wpływ formy zatrudnienia na zachowania organizacyjne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 28.

¹⁴ T. Myjak, *Wpływ formy zatrudnienia na zachowania organizacyjne. Empiryczne studium porównawcze*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Nowy Sącz 2014, s. 15.

¹⁵ T. P. Czapla, *Modelowanie kompetencji pracowniczych w organizacji*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2012, s. 100.

¹⁶ A. Romanowska-Tołłoczko, *Kompetencje miękkie. Dyspozycje niezbędne do pracy w zawodach społecznych*, Akademia Wychowania Fizycznego, Wrocław 2020, s. 71.

¹⁷ T. P. Czapla, *Modelowanie kompetencji pracowniczych w organizacji*, op. cit., s. 92.

¹⁸ A. Frączek, *Komunikacja interpersonalna*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość” 2012, tom 9, s. 118.

Wykaz kompetencji	Typ kompetencji	Opis kompetencji
Budowanie relacji interpersonalnych	Społeczna	Określane jest jako proces wzajemnej wymiany, przede wszystkim dóbr niematerialnych, ale i materialnych, przyczyniający się do wzajemnego wsparcia partnerów, ich dobrostanu i doskonalszego funkcjonowania ¹⁹ .
Współpraca w zespole	Społeczna	Opisywana jest jako wykonywanie działań zgodnych i uzupełniających się, które pozytywnie wpływają na realizację założonego celu ²⁰ .

Źródło: Opracowanie własne.

Metodyka zrealizowanego badania

Badania związane z omawianym tematem zostały zrealizowane w roku akademickim 2019/2020. Na 1100 rozdystrybuowanych ankiet uzyskano zwrot 1066 wypełnionych formularzy i ta liczba stała się podstawą analizy w niniejszej publikacji. W badaniu zastosowano metodę ilościową, techniką badawczą była ankieta, narzędziem badawczym – kwestionariusz ankiety, a sposobem opisu danych – opis statystyczny podstawowych wyników badań. Kwestionariusz ankiety rozprowadzono w ramach spotkań praktykantów z opiekunami praktyk.

Dobór populacji²¹ badanej był celowy. Pytania adresowano wyłącznie do tych studentów, którzy brali udział w praktykach zawodowych i mogli wyrazić swo-

¹⁹ D. Szostek, A. Glińska-Noweś, *Identyfikacja wymiarów jakości relacji interpersonalnych w organizacji*, „Organizacja i Kierowanie” 2017, nr 3, s. 12–13.

²⁰ I. Świątek-Barylska, *Rywalizacja czy współpraca, czyli jak zorganizować pracę w zespole*, [w:] I. Świątek-Barylska (red.), *Relacje w organizacji: podręcznik menedżera*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2016, s. 98.

²¹ Jeżeli chodzi o dane metrykalne respondentów, w podziale na płeć kobiety stanowiły 70,8%, a mężczyźni – 28,8% (0,4% nie wskazało płci), natomiast w odniesieniu do miejsca zamieszkania 32,4% mieszkało w mieście, a 66,4% – na wsi (1,2% nie podało miejsca zamieszkania). Na studiach stacjonarnych kształciło się 79%, a na niestacjonarnych – 21%. Na pierwszym stopniu studiów studiowało 77% ankietowanych, na drugim – 17%, a na jednolitych studiach magisterskich uczyło się 6% badanych. W podziale na Instytuty: 15% praktykantów reprezentowało Instytut Ekonomiczny, 9% – Instytut Języków Obcych, 8% – Instytut Kultury Fizycznej, 26% – Instytut Pedagogiczny, 20% – In-

je zdanie na temat kształtowania kompetencji miękkich w praktycznym działaniu. Populacja badanych nie jest reprezentatywna, jest ona próbą badawczą, w związku z czym nie dokonano ekstrapolacji wyników na szerszą populację.

Badani reprezentowali wszystkie instytuty Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu oraz wszystkie kierunki studiów, na których odbywano praktyki²². W roku akademickim 2019/2020, w którym prowadzono badanie, liczba kierunków studiów pierwszego stopnia wynosiła 16, drugiego stopnia – 6, a na jednolitych studiach magisterskich były 2 kierunki. Zajęcia były prowadzone zarówno w trybie stacjonarnym, jak i – na większości kierunków – niestacjonarnym. Dodać należy także, że niektóre kierunki studiów w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Nowym Sączu w roku akademickim 2019/2020 zostały nowo utworzone, co oznacza, że studenci tych kierunków nie odbywali jeszcze praktyk, z oczywistych więc względów nie mogli uczestniczyć w badaniu. Do wspomnianych kierunków należały: zarządzanie (w Instytucie Ekonomicznym), bezpieczeństwo wewnętrzne (w Instytucie Kultury Fizycznej), pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna (w Instytucie Pedagogicznym) oraz transport i logistyka (w Instytucie Technicznym).

Zebrane dane surowe zostały pogrupowane w podziale na kompetencje miękkie osobiste oraz społeczne, które w odczuciu praktykantów zostały ukształtowane w czasie trwania praktyki zawodowej. Wyniki zostały zaprezentowane w postaci graficznej (tabelarycznej) oraz opisowej (w procentach wskazań).

Wyniki badań empirycznych

Niniejsza część publikacji przedstawia wyniki badań własnych w zakresie kształtowania kompetencji miękkich przez uczestników studenckich

stytut Techniczny oraz 22% – Instytut Zdrowia. W badaniu uwzględniono więc kryteria różnicujące zbiorowość ze względu na: tożsamość pierwotną (płeć), tożsamość wtórną (miejsce zamieszkania) oraz tożsamość organizacyjną, wynikającą z przynależności do konkretnego Instytutu i kierunku studiów (tj. forma i stopień studiów).

²² W uczelni w roku akademickim 2019/2020 liczba studentów wynosiła ponad 3300 osób (zob. *Przewodnik dla studentów I roku 2019/2020*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Nowy Sącz, październik 2019, s. 2).

praktyk zawodowych. W tabeli 2 zaprezentowano najsilniej ukształtowane kompetencje osobiste i społeczne.

Tabela 2. Najsilniej ukształtowane kompetencje miękkie praktykantów

Wyszczególnienie	Nazwa kompetencji	Procent wskazań ²³
Kompetencje osobiste	Odpowiedzialność	59,3
	Organizacja pracy własnej	57,1
	Samodzielność	55,6
	Radzenie sobie ze stresem	49,6
	Rozwiązywanie problemów	49,1
Kompetencje społeczne	Komunikowanie się	61,9
	Współpraca w zespole	59,8
	Budowanie relacji interpersonalnych	59,2

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Spośród kompetencji miękkich (tab. 2) – osobistych – ukształtowanych przez respondentów, najwięcej wskazań dotyczyło ponoszenia odpowiedzialności. Takiego zdania było prawie 2/3 badanych. Wynik ten można uznać za pozytywny symptom dojrzałości zawodowej praktykantów, pokazujący ich świadomość konsekwencji własnych zachowań w miejscu odbywania praktyk. Niewiele mniejszy odsetek wskazań dotyczył organizacji pracy własnej – 57,1%. Umiejętność organizacji pracy własnej jest cechą pożądaną przez współczesnych pracodawców i przydatną dla osób wykazujących taką kompetencję w codziennej pracy. Za samodzielnością, jako kompetencją związaną z realizowaniem zadań bez nadzoru bezpośredniego ze strony przełożonego, opowiedziała się ponad połowa ankietowanych. Co drugi respondent wskazał na radzenie sobie ze stresem, które jest umiejętnością ważną i przydatną zarówno w życiu osobistym, jak i społecznym. Kompetencja ta, ukształtowana na odpowiednim poziomie, pozwala jednostce efektywnie działać w sytuacji stresowej, w trudnych warunkach. Niemal identyczna frakcja wskazań dotyczyła rozwiązywania problemów, które jest umiejętnością efektywnego

²³ Wyniki badań nie sumują się do 100%, ponieważ respondenci mogli wskazywać więcej niż jedną opcję odpowiedzi.

i skutecznego działania w taki sposób, aby dysponując niezbędnymi informacjami, wykonać prawidłowo wyznaczone zadania.

Co się tyczy kompetencji miękkich społecznych, w tym przypadku najwyższy wskaźnik struktury (61,9%) dotyczył komunikowania się – jako cechy obejmującej umiejętność nawiązywania oraz podtrzymywania właściwych relacji z innymi. Kompetencja ta jest ceniona praktycznie w każdym zawodzie wymagającym pracy z innymi, więc pozytywne jest to, że studenci mieli możliwość jej ukształtowania w trakcie realizacji praktyk. Nieco mniej wskazań (59,8%) odnotowano w przypadku współpracy zespołowej oraz budowania relacji interpersonalnych, które również przejawiają się w zdolności do pracy z innymi osobami, pracą nad osiągnięciem wspólnego celu, a funkcjonowanie w grupie wyraża się przyjmowaniem określonych norm grupowych, tworzeniem wzajemnego zrozumienia, wykorzystaniem kontaktów interpersonalnych czy wykazywaniem zainteresowania sprawami innych osób. Na te kwestie zwróciło uwagę niemal dwie trzecie respondentów.

Podsumowanie

Współczesny rynek pracy potrzebuje pracowników, którzy odznaczają się kompetencjami miękkimi, gdyż mają one coraz większą wartość dla pracodawców, a w niektórych gałęziach gospodarki są wręcz kluczowymi umiejętnościami. Osoby, które posiadają wysoki poziom kompetencji osobistych i społecznych oraz umieją te kompetencje adekwatnie wykorzystać w praktycznym działaniu, osiągają zazwyczaj duże sukcesy na płaszczyźnie osobistej i społecznej. Kształtowanie kompetencji miękkich jest ważne i konieczne, ponieważ funkcjonowanie w środowisku zawodowym czy pozazawodowym wymaga dysponowania konkretnymi umiejętnościami. Co więcej – kompetencje te powinny być ciągle rozwijane w praktycznym działaniu.

Generalnie najbardziej ukształtowaną przez praktykantów kompetencją miękką społeczną okazało się komunikowanie z innymi ludźmi. Z kolei wśród kompetencji osobistych najwięcej osób wskazało na odpowiedzialność za wykonywane zadania. To pokazuje, że kierowanie studentów na praktyki zawodowe do konkretnych instytucji ma jakąś myśl przewodnią, aby studenci mogli

rozwinąć konkretne kompetencje w trakcie realizacji wyznaczonych zadań, zwłaszcza że celem praktyk zawodowych jest m.in. ukształtowanie kompetencji stażystów. Istotne jest także to, że zainteresowanie ze strony pracodawców przyjmowaniem praktykantów na staże do konkretnych instytucji, organizacji i przedsiębiorstw sprzyja nabywaniu nowych oraz rozwijaniu dotychczasowych umiejętności oraz wiedzy przez studentów, co pokazały badania.

Bibliografia:

- Chomiak-Orsa I., Golusińska K., Kruczek J., Chluski A., *Wykorzystanie nowoczesnych technik nauczania w kreowaniu kompetencji*, „Informatyka Ekonomiczna” 2018, nr 3(49).
- Czapla T. P., *Modelowanie kompetencji pracowniczych w organizacji*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2012.
- Dabke D., *Soft Skills as a Predictor of Perceived Internship Effectiveness and Permanent Placement Opportunity*, “The IUP Journal of Soft Skills” 2015, vol. IX, no. 4.
- Frączek A., *Komunikacja interpersonalna*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość” 2012, t. 9.
- James S., Warhurst C., Tholen G., Commander J., *What we know and what we need to know about graduate skills*, “Work, Employment & Society” 2013, vol. 27, no. 6.
- Jasińska M., Podgórska K., *Między oczekiwaniami a rzeczywistością. Umiejętności miękkie osób wchodzących na rynek pracy*, „e-mentor” 2015, nr 5(62).
- Miś A., *Indywidualizacja karier w organizacji*, „Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania” 2015, nr 39(3).
- Muir C., *Learning Soft Skill at Work: an interview with Annalee Luhman*, “Business Communication Quarterly” 2004, vol. 67, no. 1.
- Myjak T., *Wpływ formy zatrudnienia na zachowania organizacyjne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.
- Myjak T., *Wpływ formy zatrudnienia na zachowania organizacyjne. Empiryczne studium porównawcze*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Nowy Sącz 2014.
- Nadziakiewicz M., *The Role of Soft Skills in Decision Making by Auditors*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej” 2016, z. 94.
- Osiński Z., *Kompetencje miękkie absolwenta humanistycznych studiów wyższych a metody prowadzenia zajęć*, <https://depot.ceon.pl> (dostęp 20.05.2021).
- Przewodnik dla studentów I roku 2019/2020*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Nowy Sącz, październik 2019.
- Rankin N., *Raising Performance Through People: the Ninth Competency Survey*, “Competency & Emotional Intelligence” 2002.

- Romanowska-Tołoczko A., *Kompetencje miękkie. Dyspozycje niezbędne do pracy w zawodach społecznych*, Akademia Wychowania Fizycznego, Wrocław 2020.
- Smółka P., *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Wolters Kluwer, Warszawa 2016.
- Szaban J. M., *Zachowania organizacyjne. Aspekt międzykulturowy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Szostek D., Glińska-Neweś A., *Identyfikacja wymiarów jakości relacji interpersonalnych w organizacji*, „Organizacja i Kierowanie” 2017, nr 3.
- Świątek-Barylska I., *Rywalizacja czy współpraca, czyli jak zorganizować pracę w zespole*, [w:] I. Świątek-Barylska (red.), *Relacje w organizacji: podręcznik menedżera*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2016.
- Wiśniewska S., Wiśniewski K., *Soft Competencies and Employability of Vocational School Graduates – the Perspective of Employers from the Świętokrzyskie Voivodeship*, “Research Papers of Wrocław University of Economics and Business” 2019, vol. 63, no. 9.

The soft-skills development in preschool education future specialists

Abstract:

The article reflects and summarizes the experience of developing soft-skills in students of the second (master's) level of higher education in the process of teaching an integrated discipline „Organization of successful activities of a specialist in preschool education.” It is defined as its task of raising the level of awareness of future preschool education specialists with the essence of the concept, soft types skills, formation diagnosis; forms study, methods and means of forming soft skills in preschoolers. The indicators of the information-cognitive component of the formation of soft skills are determined.

The discipline curriculum „Organization of successful activities of a specialist in preschool education” reflects the topics of classes provided in each of the three content modules. The connection between the formation of soft-skills and the achievement of life and professional success is shown. Emphasis is placed on changing the concept of success (sensitivity and humanity dominate over rigidity and authoritarianism), which has a positive effect on education, contributes to the humanization of human relations.

The discipline provides for the development of the personality model of the preschool education specialist; implementation of goal-setting in accordance with certain requirements, in particular, in accordance with the SMART methodology; formation of the ability to communicate with representatives of various educational institutions, cooperate in a team, solve problems; organization of meetings with well-known specialists with soft skills due to their innovations.

The results of the pedagogical experiment are reflected. The expediency of conducting further scientific research in the direction of establishing the relationship between the level of development of the information-cognitive criterion of soft-skills and the general level of development of soft skills is shown.

Streszczenie:

Artykuł podsumowuje doświadczenia rozwijania umiejętności miękkich u studentów drugiego (magisterskiego) poziomu szkolnictwa wyższego w procesie nauczania w ramach „Organizacji udanych działań specjalisty w zakresie edukacji przedszkolnej”. Określa się ją jako zadanie podnoszenia poziomu świadomości przyszłych specjalistów wychowania przedszkolnego w zakresie: formy nauki, metod i środków kształtowania umiejętności miękkich.

Program nauczania „Organizacji skutecznych działań specjalisty wychowania przedszkolnego” odzwierciedla tematykę zajęć przewidzianych w każdym z trzech modułów przedmiotowych. Pokazano związek między kształtowaniem umiejętności miękkich a osiąganiem sukcesów życiowych i zawodowych. Nacisk kładziony jest na zmianę pojęcia sukcesu (wrażliwość i człowieczeństwo dominuje nad sztywnością i autorytaryzmem), co ma pozytywny wpływ na edukację, przyczynia się do humanizacji relacji międzyludzkich.

Analizy umożliwiają opracowanie modelu osobowości specjalisty ds. wychowania przedszkolnego; realizacja wyznaczania celów zgodnie z określonymi wymaganiami, w szczególności zgodnie z metodyką SMART; kształtowanie umiejętności komunikowania się z przedstawicielami różnych instytucji edukacyjnych, współpracy w zespole, rozwiązywania problemów; organizacja spotkań ze znanymi specjalistami. Odzwierciedlone są tu wyniki eksperymentu pedagogicznego. Pokazano celowość prowadzenia dalszych badań naukowych w kierunku ustalenia zależności między poziomem rozwoju informacyjno-poznawczego a ogólnym poziomem rozwoju umiejętności miękkich.

One of the leading trends in modern higher education institutions is the development of soft-skills for future specialists. They are also called the XXI century skills. Employers are paying more and more attention to the soft-skills of applicants for a vacant position in business, management, information technology. However, in the field of pedagogical professions there is a double interest as for the soft-skills, i.e., not only a specialist should possess them, but also should be formed in children. The foundations of personal qualities are laid in preschool children, and later are formed in primary school. The key competencies of the of preschool education Basic component continue to be reflected in the State Standard of Primary Education. Thus, the forms study, methods, means of soft-skills formation in future preschool ed-

ucation specialists should become a priority area within the research in pedagogical theory and practice.

The State standard analysis of preschool education of Ukraine proves the urgency of the soft-skills formation problem at children. For example, all the cross-cutting skills common to preschool and primary education are the 21st century skills, including creativity and initiative, emotion management, expression and reasoning, critical thinking, decision making, problem solving and team interaction¹. It should be noted that these skills are also reflected in European educational standards.

Thus, a specialist in preschool education must not only obtain soft-skills, but also have the ability to form them in preschoolers. Such training takes place during the study of all disciplines in pedagogical universities. But, the results of the master's students survey (1 year of study) show that 67% could not give a complete and comprehensive answer to the question: „What is soft-skills”; they are not sufficiently familiar with the definitions of „hard skills” and „soft skills, or either they do not know what it is, or they give unspecific answers, they make mistakes. However, the ignorance of the definition does not mean a low level of soft-skills. Observations of students during classes, pedagogical practice, their activity in student government bodies allow us to conclude that the predominance of soft-skills sufficient and high level. But it is reasonable to assume that raising the awareness level of the XXI century skills, will allow them to improve and prepare themselves for the provision of better educational services in preschool education.

Due to the relevance, the soft-skills development is the subject of numerous studies by scientists (N. Aznam (2021), D. Cretu (2017), R. Crosbie (2005), I. Irwanto (2021), M. Hashimah (2015), H. Nor (2015), K. Tang (2015), etc.). The interest is the conclusion of K. Tang, H. Nor, M. Hashimah, that soft skills complement hard skills and have a significant impact on teachers' ability to do their job and their employment have a significant impact on the ability of teachers to do their job and on their employability (Soft skills complement hard skills and have a significant impact on the ability of teachers to do their

¹ Basic component of preschool education (State standard of preschool education). Approved by the order of the Ministry of Education and Science No. 33 from 12.01.2021.

job and on their employability)². Our study is interested in the results of scientific research by Konieczna-Kucharska Marta, who identified the hard and soft competencies that a teacher should possess and proved the greater importance of soft skills³.

Thus, the studies by Susilawati, Nurfina Aznam, Paidi, Irwanto Irwanto, who conducted a comprehensive analysis of soft skills and studied the following skills as communication, collaboration, problem-solving, creativity, teamwork, and social interaction are worth discovering. Proving the relevance of soft skills, they are based on the results of research by Crosbie R. research on the importance of soft and hard skills for success: “collaborative study conducted at Harvard University and Stanford Research Institute found that, for the determinants of a person’s success at work, 15% are influenced by their technical knowledge and skills, while the remaining 85% are influenced by their soft skills”⁴. In our opinion, such an assumption cannot be unequivocally accepted and should be discussed. The ratio of hard and soft skills depends on the type of the human activity.

Researchers also identify training courses that are the most effective way to develop soft skills. According to Daniel Maria Cretu, such a course in the program of training future preschool teachers and primary education is Theory and Methodology of Instruction⁵.

Volodymyr Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University (Ternopil, Ukraine) has a long-standing practice of mastering the discipline „An organization of successful activity” by future teachers⁶.

² K. N. Tang, H. H. Nor, M. Y. Hashimah, *Novice teacher perceptions of the soft skills needed in today’s workplace*, “Procedia Social and Behavioral Sciences” 2015, no. 177, p. 284.

³ M. Konieczna-Kucharska, *Miękkie i twarde kompetencje nauczycieli*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzanie” 2015, no. 19, pp. 233–234, <http://www.zim.pcz.czest.pl/znwz/files/Mi-kkie-i-twarde-kompetencje-nauczycieli.pdf>.

⁴ A. Susilawati, N. Paidi, I. Irwanto, *Socio-scientific issues as a vehicle to promote soft skills and environmental awareness*, “European Journal of Educational Research” 2021, no. 10(1), p. 164.

⁵ D. M. Cretu, *Fostering 21st Century Skills For Future Teachers*, The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. Conference: Edu World 7th International Conference 2017, p. 672.

⁶ O. Yankovych, *Organization of Successful Activities as an educational technology*

Based on the scientific research analysis and our own research, we concluded that it is appropriate to teach an integrated course „The successful activities organization of a specialist in preschool education” (second master’s level of higher education, 1 year).

The purpose of the article: to reflect and generalize the experience of soft-skills development in students of the second (master’s) level of higher education in the process of teaching an integrated discipline „Organization of the specialist’s successful activities in preschool education”.

Our goal is to raise the awareness of future preschool professionals about soft skills and their diagnosis.

Research methods

The quantitative and qualitative methods were used to achieve the goal of the paper. There was conducted an analysis of legislative, normative documents of preschool and higher education in the specialty 012 Preschool education; European Qualifications Framework; scientific sources on the formation of soft-skills in students; analysis of student activity products (projects and written works on the topics of diagnostics of soft-skills formation).

Pedagogical experiment to determine the development level of information indicators and cognitive criteria for the formation of soft skills (definition awareness of the soft-skills, their structure, diagnostic techniques).

The pedagogical experiment was conducted at Volodymyr Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University and Yuri Fedkovych Chernivtsi National University during 2018-2020 within the project “Teaching Excellence”. 176 students (4 control and 4 experimental groups) took part in the experiment. Among the qualitative (empirical) leading methods there were observations

of higher pedagogical educational institutions of Ukraine, “IJPINT: International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies” 2014, vol. 1, no. 1, pp. 21–31; O. Yankovych, Yu. Bednaryk, A. Andrzheyevska, *Educational technologies of modern educational institutions: a textbook for teachers, educators and students of the ped. Instit. education*, RVV TNPU named after V. Hnatyuk, Ternopil 2015, p. 130, http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/9075/1/JAnkovich_Osvit_tex.pdf.

and conversations. The leading quantitative methods were tests performed in the Moodle system. Students were asked to answer a number of questions:

1. Do you know what soft-skills are?

- a. yes; b) no; c) I cannot say for sure.

2. What is soft-skills? 2

- a. specialized professional skills or soft skills;
- b. specialized professional or solid skills;
- c. a set of non-specialized, super-professional skills that are responsible for successful participation in the work process;
- d. skills that allow to develop intercultural communication;
- e. I do not know.

3. Which of the following skills would you call soft-skills? Students had the opportunity to choose one or more answers. 2

- a. narrow professional competencies, for example, the ability to diagnose preschoolers' readiness to study at school;
- b. ability to solve problems and prevent conflicts in the field of cooperation with foreign partners, in particular employees of foreign educational institutions (preschool education institutions) of foreign countries;
- c. super-professional, non-specialized skills that allow to successfully create activities;
- d. methodological competencies in the field of preschool education;
- e. I do not know.

4. What is social intelligence? 1

- a. the coefficient of the individual intellectual development, which is developed in the process of interaction with people in society;
- b. a set of abilities that determines the success of social interaction;
- c. the ability to understand the behavior of another person, their own behavior;

- d. the intellectual potential of the individual, which is developed in the institution of preschool education during social interaction.
- e. I do not know. 1

5. What qualities are inherent in a person with the developed soft-skills? 1

- a. creativity; critical thinking; effective communication, ability to work in a team; respect for people; leadership qualities as to set goals, plan, strive for self-development; stress resistance, etc.;
- b. creativity; critical thinking; leadership qualities: charisma, ability to act on their own to beat a competitor; stress resistance;
- c. creativity; critical thinking; charisma, adventurism, ability to take risks; the ability to use any methods to win the competition.
- d. I do not know. 1

6. Do you know the methods of diagnosing the soft-skills level? 2

- a. a) yes; b) no; c) partially.
- b. If you chose option a, or c) write what exactly.

7. What is your level of soft-skills? 2

- a. high;
- b. sufficient;
- c. low;
- d. I do not know.

Diagnosis of soft skills formation

During the study of soft-skills, it is advisable to compare the native language with air, which was made by the famous Ukrainian teacher K. D. Ushinsky: “Human inhaled air for a long time before learning about its existence, and for a long time knew about the existence of air before discovering its properties, its composition and its significance in the life of the body. People have long enjoyed the treasures of the native language, before paying attention to

the complexity and depth of their body and appreciating the importance in their spiritual life”⁷.

But by studying the composition and genesis, we can enrich the language and as for the air, they are able to improve its quality, for example, by saturating with oxygen, reducing pollution, and etc.

Such comparisons are also relevant for soft-skills. Critical thinking, creativity, ability to cooperate in a staff or a team, etc. have been formed in the educational institutions for decades. But only relatively recently have all these skills been combined into soft-skills and supplemented with modern skills i. e. stress management, time management, emotional intelligence, analytical thinking and etc. However, with soft skills, a person often does not know how they are interpreted, never diagnosed the level of their formation. And, therefore, sees no prospects for raising the level.

Thus, we have defined the task of scientific research to raise the awareness level of future preschool education specialists at the university with soft skills, which meets the information-cognitive criterion of soft-skills formation. This should give stimulus to further self-development. In addition, our tasks met the requirements of the second (master’s) level Standard of higher education in the specialty 012 Preschool education. In particular, among the general competencies there are those that are soft skills i. e. the ability to act socially responsible and consciously; ability to generate new ideas (creativity); ability to abstract thinking, analysis and synthesis; ability to work in a team; ability to identify, state and solve problems⁸. Since in the professional activity of a preschool education specialist hard skills are supplemented by soft ones, among the competencies are those that are identified as soft skills, in particular is the ability to self-education, self-improvement, self-realization in professional activities and competitiveness in the labor market⁹.

⁷ K. D. Ushynskiy, *Native word. Selected pedagogical works*, Rad. school, Kyiv 1983, p. 121.

⁸ The standard of the higher education. Second master’s level. 012 Preschool education, p. 7, <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/standarty/2020/05/2020-zatverd-standart-012-m.pdf>.

⁹ *Ibidem*.

After analyzing the standards of the second (master's) level of higher education in the specialty 012 Preschool education, conducting dialogues with students, we determined the indicators of the information-cognitive component of the soft skills development. Except the information-cognitive component in research, motivational-target, procedural-diagnostic and result-analytical components were distinguished. Indicators of the information-cognitive component are the following: 1. Knowledge of the concept and literal translation essence of the term soft-skills; differentiation of hard and soft skills. 2. Knowledge of the list of skills and abilities, connected to the soft-skills term. 3. Awareness of the essence (content) in skills and abilities, which are united by the soft-skills term. 4. Knowledge of methods for diagnosing the level of soft-skills. 5. Knowledge of the level of soft-skills formation.

According to the test results, students could get 2 points for answering questions 2, 3, 6, 7; for 4 and 5 – one point each.

According to the methodology developed by us, high-level representatives should receive 9-10 points according to the test results; average – 6-8 points; low – 0-5 points.

Representatives of a high level of soft-skills awareness correctly define the definition, distinguish between hard and soft skills; call the skills and abilities that are combined by the soft-skills term; correctly interpret and understand them, know the methods of diagnosing the level of soft-skills formation; know their own level of soft-skills.

We offered the students to take the following test and obtained such results: out of 176 students, 4 (2.3%) were at a high level; on average – 61 students (34.6%); at low – 111 (63.1%).

“Organization of successful activity for a preschool education specialist” as an academic discipline

The training course we offer consists of three content modules: “Theoretical aspects of achieving success and organizing successful activities”, “Technology of organizing successful activities” and “Methods of forming soft skills in a preschool education specialist” with separate topics of classes

“Development in preschoolers’ skills of the XXI century” in accordance with the Basic component of preschool education.

The structure of the discipline “The successful activities organization of a kindergarten specialist” is presented in table 1.

Table 1. The structure of the discipline “The successful activities organization of a preschool specialist”

No.	Title of content modules and topics	Number of hours		
		Lect.	Pract.	Ind. work
Content module 1. Theoretical aspects of achieving success and organizing successful activities				
Topic 1.	Organization of successful activities, basic concepts and historical aspects. Success and soft-skills.	1	0	2
Topic 2.	The main factors of success and the soft-skills development	1	0	2
Topic 3.	The model of a successful personality of a specialist preschool institution	2	2	5
	Total on the content module	4	2	9
Content module 2. Technology of the successful activity organization				
Topic 4.	Diagnosis of success. Increase the success rate	2	2	4
Topic 5.	The art of goal setting. Requirements for defining life and professional goals	2	2	3
Topic 6.	The main stages of successful activity. Organization of successful activity for a preschool institution specialist	2	4	4
	Total on the content module	6	8	11
Content module 3. Methods of forming soft skills in a preschool education specialist				
Topic 9.	Diagnosis of soft-skills development	2	4	4
Topic 10.	Communication. Basic rules and methods of communication. Conflicts and their prevention	2	4	2
Topic 11.	Organization of effective cooperation in the team. Emotional intelligence	2	4	2
Topic 12.	Formation of skills of preschoolers of the XXI century	2	4	4
Topic 13.	Innovations of educators in the context of soft skills development	0	2	4
Topic 14.	Self-development of a specialist in preschool education.	2	2	4
	Total on the content module 10/20/20	10	20	20
	Total	20	30	40

In the first lesson, students will learn what success is, hard and soft skills. They discuss how hard and soft skills are related when it comes to the professional activities of an educator. Our conclusion is as follows it is impossible to establish the exact quantitative ratio of soft-skills and hard-skills that ensure success, just as it is impossible to determine what more depends on the area of the rectangle, length or width.

The model of a successful personality reflects a new approach to the relationship between the importance of hard and soft skills as they are equally important.

Emphasis was placed on the fact that the image of a successful person has changed. He is a sensitive person, not cruel and authoritarian. This conclusion has a biological basis¹⁰. Changing the concept of success has a positive effect on education and contributes to the humanization of human relations.

The task of this lesson was to get acquainted with the experience of famous specialists in preschool education, to learn the essence of their innovations, to determine the role of human virtues i. e. sensitivity, responsibility, diligence, honesty in achieving success in professional activities. The lesson was conducted with the participation of a specialist in preschool education, i.e., a practice that is the author of innovations, such as the introduction of media education, the use of the Suzuki method, etc.¹¹ The use of such forms and methods of work allowed to form the competencies specified in the Standard of Higher Education that is the ability to organize cooperation of preschool education institutions with various social institutions, categories of professionals, to partner with parents¹².

¹⁰ K. Cook, *Everyone wins. How to succeed by helping others*, MIF 2020.

¹¹ I. I. Kuzma, *Praxeological tales*, Vector, Ternopil 2019, p. 16; I. I. Kuzma, *Media education in preschool and primary education institutions: methodical recommendations*, Vector, Ternopil 2020, p. 126; O. I. Yankovych, *Suzuki Method in the training prospective specialists in preschool education*, "Journal of Education, Health and Sport" 2020, no. 10(12), pp. 162–167, <https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/JEHS/article/view/JEHS.2020.10.12.015>.

¹² The standard of the higher education. Second master's level. 012 Preschool education, p. 7, <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/standarty/2020/05/2020-zatverd-standart-012-m.pdf>.

An important place in the study of the course is given to diagnosis and goal-setting. There are two classes for diagnosing such as diagnosing success and diagnosing the development of soft skills. Of course, they are interconnected. However, they are not identical. Diagnosis of success involves determining the level of motivation to succeed, which is outweighed by the hope of success or failure fear; ability to succeed. During the diagnosis of success, students get acquainted with the diagnostic methods of children's readiness for school. Diagnostic activities are not mandatory for educators of Ukrainian preschool institutions. However, in other European countries, such as the Republic of Poland, it is mandatory. The level of readiness of the child for school is one of the indicators of the educator success.

The level of critical thinking, creativity, etc. was measured during the soft skills diagnosis session.

Students set goals according to the requirements for it, in particular according to the SMART method.

While studying the topic "Communication. Basic rules and methods of communication" "strategies of communication with preschoolers, families of preschoolers and their families, colleagues, administration of the institution were studied; differences between pedagogical and non-pedagogical communication. Students learned about the types of conflicts and ways to prevent them. Diagnosed to choose the strategy of conflict resolution they are prone to in a conflict situation (test "Determining the behavior style in a conflict situation" (according to the method of K. Thomas – R. Kilman).

While studying the topic "Organization of effective cooperation within the team", students not only used a variety of interactive methods of teaching and team building, but also used national and foreign innovations, such as entertainment pedagogy, which promotes the integration of participants. An important issue is the development of emotional intelligence of future professionals. Analyzing fragments of films about contradictory actions of children and adults, students learn to understand the behavior of adults and children on the basis of cause-and-effect relationships, motivation for such actions, while seeing, figuratively speaking, not only the tip of the iceberg but also underwater part. It was cooperation that helped man survive in the process of evolution, it was a more important factor than competition. An innovation in the

study of the topic “Development of skills in preschoolers of the XXI century” was the use of praxeological fairy tales as an innovative media product¹³.

The course ends with the definition of ways of self-development of a specialist in preschool education. It provides acquaintance with the European practice of preschool education, preschool education systems of foreign countries, increasing the level of success rate and the formation of soft-skills in accordance with the defined objectives in accordance with the SMART methodology.

The experimental work results

After studying the course “Organization of successful activities of a preschool education specialist”, we conducted a diagnosis of the level of students’ awareness with soft skills. In addition to testing in the first phase of the experiment, graduate students wrote written descriptions of diagnostic techniques used to measure the level of soft skills. The number of high and middle level representatives has significantly increased; decreased the number of students who were at a low level, as shown in table 2.

Table 2. Dynamics of levels of self-confidence senior preschoolers

Levels	Control group (82 people)		Experimental group (94 people)	
	Before the experiment	After the experiment	Before the experiment	After the experiment
High	2 (2,4 %)	12 (14,6 %)	2 (2,1%)	31 (33 %)
Sufficient	29 (35,4 %)	41 (50,0 %)	32 (34,1%)	52 (55,3 %)
Low	51 (62,2 %)	29 (35,4 %)	60 (63,8%)	11 (11,7 %)

According to the analysis of the research results, the control groups also showed a positive trend in the formation of awareness of soft skills, although less noticeable than in the experimental groups i.e. the number of high-level students increased by 12.4%; low-level respondents decreased by 26.8%. The

¹³ I. I. Kuzma, *Praxeological tales*, Vector, Ternopil 2019, p. 16.

positive dynamics in the control groups is explained by the training of students in the master's program, which involves the formation of general competencies of students, as well as increased interest in the research problem after the first test.

Discussion

According to the results of the experiment, we found that as a result of studying the course "Organization of successful activities of preschool education specialists" in experimental groups sharply increased (by 30.9%) the number of students with a high level of information and cognitive component of soft-skills; at the same time, the number of low-level representatives decreased sharply almost six times (by 52.1%).

We assume that raising awareness of soft skills will help increase the overall level of soft-skills in future preschool education professionals (indicators of motivational-target, procedural-diagnostic and result-analytical components), which should be the subject of future research: correlations between indicators of information-cognitive and procedural components.

Conclusions

Hard and soft skills complement each other in the work of a preschool education specialist. However, two thirds of students entering the master's program cannot correctly and comprehensively define the essence of the concepts of soft-skills and hard skills. At the same time, soft skills are listed among the general competencies in the Standard of higher education of the second (master's) level in the specialty 012 - Preschool education. Knowledge of the content of these concepts, diagnostics of their formation allow teachers to more productively carry out self-development, as well as to promote the formation of these skills in preschoolers using the methods of pedagogical diagnosis. Many years of experience in studying the discipline "Organization of successful activities of preschool education specialists", the results

of the experiment conducted at Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University (Ternopil, Ukraine), Yuri Fedkovych Chernivtsi National University (Chernivtsi, Ukraine) testify to its effectiveness in forming students soft-skills, as well as individual hard skills. At the same time, the number of students with a high level of awareness of the skills of the XXI century increases (in our experiment by 30.9%), decreases (by 52.1%) the number of representatives of low level of the soft-skills awareness.

References:

- Basic component of preschool education (State standard of preschool education). Approved by the order of the Ministry of Education and Science No. 33 from 12.01.2021.
- Cook K., *Everyone wins. How to succeed by helping others*, MIF 2020.
- Cretu D. M., *Fostering 21st Century Skills For Future Teachers*, The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. Conference: Edu World 7th International Conference 2017.
- Crosbie R., *Learning the soft skills of leadership*, "Industrial and Commercial Training", no. 37(1).
- Konieczna-Kucharska M., *Miękkie i twarde kompetencje nauczycieli*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzanie” 2015, no. 19, <http://www.zim.pcz.czyst.pl/znwz/files/Mi-kkie-i-twarde-kompetencje-nauczycieli.pdf>.
- Kuzma I. I., *Media education in preschool and primary education institutions: methodical recommendations*, Vector, Ternopil 2020.
- Kuzma I. I., *Praxeological tales*, Vector, Ternopil 2019.
- Susilawati A., Paidi N., Irwanto I., *Socio-scientific issues as a vehicle to promote soft skills and environmental awareness*, "European Journal of Educational Research" 2021, no. 10(1).
- Tang K. N., Chan C. T., Devi U., *Critical issues of soft skills development in teaching professional training: educators' perspectives*, "Procedia Social and Behavioral Sciences" 2015, no. 205, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815050570?via%3Dihub>.
- Tang K. N., Nor H. H., Hashimah M. Y., *Novice teacher perceptions of the soft skills needed in today's workplace*, "Procedia Social and Behavioral Sciences" 2015, no. 177.
- Tereshchuk H. V., Kuzma I. I., Yankovych O. I., Falfushynska H. I., *The formation of a successful personality of a pupil in Ukrainian primary school during media education implementation*. Cloud Technologies in Education. Proceedings of the 6th Workshop CTE 2018 (Kryvyi Rih, Ukraine, December 21, 2018), eds. A. E. Kiv, V. N. Soloviev, CEUR-WS.org, <http://ceur-ws.org/Vol-2433/paper08.pdf>.

The standard of the higher education. Second master's level. 012 Preschool education, <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/standarty/2020/05/2020-zatverd-standart-012-m.pdf>.

Ushynskyi K. D., *Native word. Selected pedagogical works*, Rad. school, Kyiv 1983.

Yankovych O., Bednaryk Yu., Andzheyevska A., *Educational technologies of modern educational institutions: a textbook for teachers, educators and students of the ped. Instit. education*, Ternopil 2015, RVV TNPU named after V. Hnatyuk, http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/9075/1/Jankovich_Osvit_tex.pdf.

Yankovych, O., *Organization of Successful Activities as an educational technology of higher pedagogical educational institutions of Ukraine*, "IJPINT: International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies" 2014, vol. 1, no. 1.

Yankovych O. I., *Suzuki Method in the training prospective specialists in preschool education*, "Journal of Education, Health and Sport" 2020, no. 10(12), <https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/JEHS/article/view/JEHS.2020.10.12.015>.

ROZDZIAŁ 4

DOROSŁOŚĆ I STAROŚĆ W OBLICZU NOWYCH WSPÓŁCZESNYCH WYZWAŃ

Rola Internetu w samokształceniu ludzi dorosłych

Streszczenie:

Samokształcenie jest procesem szczególnie istotnym w edukacji ustawicznej, stanowi podstawę kształcenia/uczenia się przez całe życie. Nowym trendem w kształceniu dorosłych, który ostatnimi czasy wydaje się jednym z najszybciej rozwijających się, jest upowszechnienie działalności samokształceniowej. Oznacza to dochodzenie do nowych kompetencji bez korzystania z programów prowadzonych przez podmioty kształcące/szkolące, przez samodzielną aktywność podejmowaną w celu osiągnięcia określonych efektów uczenia się. Popularyzacji samokształcenia wśród ludzi dorosłych niewątpliwie sprzyja rozwój Internetu i nowoczesnych technologii. Artykuł ma charakter teoretyczno-badawczy, jest doniesieniem z badań na temat: Roli Internetu w samokształceniu osób dorosłych. Badania realizowane były na seminarium kierunku pedagogika II rok II stopnia studiów stacjonarnych UJK w Kielcach.

Abstract:

Self-learning is a process particularly important in lifelong education, it is the basis of education/lifelong learning. A new trend in adult education, which recently seems to be one of the fastest growing, is the spread of self-learning activities. It means gaining new competences without using programs provided by education/training providers, by independent activity undertaken in order to achieve specific learning outcomes. Popularization of self-education among adults is undoubtedly facilitated by the development of the Internet and modern technologies. The article has a theoretical and research character is

the report of research on: The role of the Internet in self-education of adults. The research was carried out at the Pedagogy seminar, second year of full-time studies at UJK in Kielce.

Wstęp

Samokształcenie jest procesem szczególnie istotnym w edukacji ustawicznej, w zasadzie jest ono podstawą kształcenia/uczenia się przez całe życie. Nowym trendem w kształceniu dorosłych, który ostatnimi czasy wydaje się jednym z najszybciej rozwijających się, jest upowszechnienie edukacji nieformalnej, incydentalnej i samokształceniowej. Oznacza to dochodzenie do nowych kompetencji bez korzystania z programów prowadzonych przez podmioty kształcące/szkolące, przez samodzielną aktywność podejmowaną w celu osiągnięcia określonych efektów uczenia się. Popularyzacji samokształcenia wśród ludzi dorosłych niewątpliwie sprzyja rozwój Internetu i nowoczesnych technologii, a w szczególności mediów społecznościowych oraz wyraźnie dostrzegalnego w Internecie nurtu Web 2.0. Oprócz Internetu również rozwój technologii i narzędzi mobilnych odgrywa znaczącą, wspierającą rolę w uczeniu się osób dorosłych. Żyjemy w społeczeństwie informacyjnym i samodzielne zdobywanie wiedzy jest procesem niezbędnym do aktualizowania napływających informacji, kształtowania nowych umiejętności i kompetencji, potrzebnych do poruszania się we współczesnym świecie¹, a samokształcenie staje się integralnym elementem nowoczesnego procesu kształcenia.

Nowoczesne kształcenie dorosłych powinno zostać podporządkowane adekwatności tego procesu do wymagań rzeczywistości oraz wykorzystaniu w tymże procesie dostępnych nowoczesnych technologii. Ponadto powinno być skoncentrowane nie tylko na potrzebach rynku pracy i jego dynamicznych zmianach, ale także szerzej pojmowanej złożoności życia społeczno-kulturowego i gospodarczego. Przyjąć można, że jednym z podstawowych celów kształcenia ludzi dorosłych jest zaznajomienie ich z praktyczną wiedzą niezbędną do zdobycia i poszerzenia umiejętności oraz kompetencji, które potrzebne będą podczas poruszania się w nowoczesnym świecie. Do takich

¹ A. Długosz, *Wykorzystanie metody projektów w procesie samokształcenia studentów*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2017, nr 4/22, Rzeszów 2017, s. 262.

kompetencji zalicza się m.in. znajomość języków obcych, umiejętność posługiwania się komputerem oraz korzystanie z Internetu, a także ukształtowanie umiejętności samodzielnego uczenia się².

Samokształcenie ludzi dorosłych – wokół pojęć, celów i strategii

Od połowy ubiegłego stulecia główną rolę w postrzeganiu człowieka odgrywa psychologia humanistyczna, której założenia na grunt andragogiki³ przeniósł M. S. Knowles. Zgodnie z jej założeniami wiodącą ideą edukacji/kształcenia/uczenia się ludzi dorosłych stała się podmiotowość, która wyrażana jest przez liczne potrzeby, w tym potrzeby edukacyjne, których zaspakajanie jest warunkiem życiowej samorealizacji. W modelu humanistycznym, w którym centralnym elementem procesów edukacyjnych jest uczący się dorosły, M. S. Knowles wyróżnia trzy kategorie potrzeb edukacyjnych. Pierwsza jest związana z koniecznością stałej aktualizacji kompetencji technicznych (operacyjnych), których posiadanie jest warunkiem skutecznej regulacji stosunków jednostki z jej otoczeniem. Drugą fundamentalną potrzebą człowieka jest pełny rozwój posiadanego potencjału osobowościowego. I trzecia to osiągnięcie indywidualnej tożsamości i życiowej dojrzałości⁴. Od tamtego czasu upodmiotowienie uczestników kształcenia oraz narastająca autonomizacja procesów uczenia się stały się nieodłączną częścią procesu edukacyjnego osób dorosłych⁵, a koncepcją będącą w stanie przygotować człowieka do funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości szkolnej i pozaszkolnej jest samokształcenie. Jak twierdzi J. Maciejewski, jedynie permanentna działalność samokształceniowa, odbywająca się przez całe życie,

² E. Skibińska, *Nowoczesne kształcenie dorosłych – poszukiwanie znaczeń*, „Dorosły w procesie kształcenia” 2009, t. 42, s. 28.

³ Andragogika jest teorią edukacji dorosłych, bada procesy nauczania i uczenia się ludzi dorosłych.

⁴ Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2021, s. 395.

⁵ K. Pardej, *Wyzwania edukacji XXI wieku wobec uczniów technikum*, „Edukacja ustawiczna dorosłych” 2019, nr 4(107), s. 158.

pozwole stworzyć taki system, który będzie zapewniał człowiekowi ciągły rozwój osobowości, zgodnie z potrzebami indywidualnymi, edukacyjnymi i społecznymi. „(...) Edukacja we współczesnej koncepcji kształcenia dorosłych spełnia wiele funkcji społecznych (...). Jest wektorem aktywności jednostek i całego społeczeństwa, obejmującej kształcenie, doksztalcenie, doskonalenie zawodowe, re kwalifikacje, samowychowanie i samokształcenie prowadzące do zdobycia i modernizacji wiedzy, kształtowania i rozwijania pożądanych postaw, instrumentalnych i kierunkowych cech osobowości, umiejętności”⁶.

Teoria i tym samym definicje samokształcenia osób dorosłych oparte są na kognitywistycznych badaniach nad zdolnością do nauki ludzi dorosłych i andragogicznym modelem uczenia się dorosłych.

Na gruncie badań kognitywistycznych, opisujących sytuację zdobywania wiedzy lub nabywania umiejętności, wskazuje się na trzy główne formy aktywności poznawczej: formułowanie celu uczenia się; uaktywnianie i wprowadzanie w życie strategii poznawczych; stosowanie strategii kontrolnych⁷. Uczenie się ludzi dorosłych jest traktowane jako wypracowywanie strategii uczenia się, która umożliwi uczącemu się opracowanie złożonych treści poprzez ich organizację i elaborację, tj. wyszczególnienie najważniejszych elementów w materiale oraz znajdowanie powiązań między nimi, co w efekcie ma sprzyjać lepszemu zrozumieniu tematu przez osobę uczącą się. Ponadto badania kognitywistów wykazują również, że w procesie uczenia się osób dorosłych najistotniejsze jest to, aby podejmowane aktywności poznawcze odpowiadały osobistym preferencjom i możliwościom rozwojowym uczącego się⁸.

Zaproponowany przez M. S. Knowlesa andragogiczny model uczenia się dorosłych zakłada zasadnicze zróżnicowanie czynników motywujących. Zgodnie z nim ludzie dorośli mają skłonność do wyzwiania wyższej motywacji, gdy widzą możliwość rozwiązania w ten sposób problemów życiowych lub do-

⁶ J. Maciejewski, *Nowe uwarunkowania kształcenia dorosłych w Polsce. Ujęcie socjologiczne*, „Dorośli w procesie kształcenia” 2009, t. 42, s. 61–63.

⁷ J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, GWP, Gdańsk 2002, s. 121.

⁸ A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec, *Dorośli uczą się inaczej: andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, CKU, Toruń 2009, s. 38–39.

strzegają wewnętrzne korzyści płynące z procesu kształcenia. Zdaniem M. S. Knowlesa główną motywacją osób dorosłych jest motywacja wewnętrzna.

Nie oznacza to jednak, że nagrody zewnętrzne (np. podwyżka czy awans) nie mają znaczenia. Wprost przeciwnie – stanowią niezwykle ważne motywy. Tym niemniej silniejszym czynnikiem motywacyjnym jest z pewnością zaspokojenie potrzeb wewnętrznych danej osoby, jak np.: pragnienie osiągnięcia większego zadowolenia z wykonywanej pracy, podwyższenia poczucia własnej wartości, jakości życia itp. Według M. S. Knowlesa motywacja dorosłych do uczenia się zależy od czterech czynników⁹:

- sukcesu – dorośli chcą odnosić sukcesy w uczeniu się,
- woli – dorośli chcą mieć poczucie wpływu na uczenie się,
- wartości – dorośli chcą mieć przekonanie, że uczą się czegoś wartościowego,
- przyjemności – dorośli chcą, by uczenie się sprawiało im przyjemność.

Oznacza to, że uczący się dorośli będą najbardziej zmotywowani do nauki, jeśli uwierzą, że są w stanie nauczyć się nowych treści oraz że uczenie się pomoże im w rozwiązaniu realnych, spersonalizowanych problemów, które są dla nich znaczącym utrudnieniem – np. w życiu zawodowym. Oprócz motywacji do realizacji celów niezbędna jest także siła woli. Według psychologów to właśnie ona nadaje motywacji nową jakość. Kiedy uczący się przejmuje odpowiedzialność za swój proces kształcenia i stara się uniknąć pokus odciągających go od celu, istotną rolę pełni jego wola. Człowiek zawdzięcza swojej motywacji wybór celów, ale to siła woli potrzebna jest do ich skutecznego zrealizowania. To dzięki woli uruchamiane są procesy metapoznawcze, umożliwiające rozwiązanie danych zadań.

W literaturze pedagogicznej funkcjonuje szereg określeń dotyczących samokształcenia, takich jak: autoedukacja, samoedukacja, samonauczanie, samokierowane kształcenie, autonomiczne uczenie się, autodydaktyka. Pojęcia te nie są synonimami – każde z nich kładzie akcent na nieco inny aspekt samodzielnej nauki.

⁹ M. S. Knowles., E. F. Holton III, R. A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, PWN, Warszawa 2009, s. 182.

Zagadnieniami samokształcenia szeroko zajmowali się Cz. Maziarz, W. Okoń, Z. Matulka, J. Pólturzycki. Cz. Maziarz uważał samokształcenie za swoisty proces oświatowo-wychowawczy i pojmował je szeroko – jako proces obejmujący wszystkie sfery życia i działalności człowieka. Rozumiał samokształcenie jako proces nieustanny, celowy i świadomie zamierzony, w trakcie którego człowiek samodzielnie się kształci i doskonali, aby lepiej spełniać swoje zadania w społeczeństwie, rozwiązywać problemy życiowe. Zdaniem Cz. Maziarza samokształcenie spełnia dwie zasadnicze funkcje: adaptacyjną i rekonstrukcyjną. Przystosowanie się bowiem człowieka do zmiennych warunków rzeczywistości musi być sprzężone z jego działalnością twórczą (rekonstrukcyjną). Brak równowagi tych funkcji zakłóca procesy samokształcenia i wychowania. Samokształcenie więc wywołuje określone zmiany w osobowości człowieka. Ich zasięg, głębokość i trwałość zależą od samego uczącego się. Są one ostatecznie następstwem działania trzech zasadniczych grup czynników: własnej pracy jednostki nad swoim duchowym rozwojem, jej aktywności i działania na polu zawodowym, politycznym, społecznym, kulturalnym oraz wpływów środowiska społecznego. Wszystkie te grupy czynników są ze sobą ściśle sprzężone¹⁰.

W. Okoń za samokształcenie uznaje osiągnięcie wykształcenia poprzez działalność, której treść, cele, warunki i środki ustala sam podmiot. Zdaniem W. Okonia w procesie samokształcenia jego cele się dynamizują; osiągnąwszy wyższy stopień świadomości, uczący się dokonuje często ich przewartościowania i udoskonalenia. Ideałem samokształcenia jest, aby przekształciło się ono w stałą potrzebę życiową człowieka oraz stanowiło oparcie dla kształcenia ustawicznego¹¹.

J. Pólturzycki zaleca, aby samokształcenie rozumieć jako proces uczenia się prowadzony świadomie, z możliwością wykorzystania różnych form pomocy innych osób lub instytucji. Proces samodzielnie prowadzonego uczenia się, którego cele, treść, formy, źródła i metody dobiera i ustala osoba ucząca się. W takim pojmowaniu samokształcenia ludzi dorosłych akcent położony jest na świadomość dotyczącą uczenia się, na poczucie tego, że uczymy się dla siebie samych. Jednakże w dalszej części trzeba podkreślić, że osoba

¹⁰ Cz. Maziarz, *Proces samokształcenia*, Wyd. PZWS, Warszawa 1965.

¹¹ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wyd. Żak, Warszawa 2003.

podejmująca osobistą odpowiedzialność za wszystkie wymienione elementy dydaktyczne to osoba posiadająca umiejętność samokształcenia w tak wysokim stopniu, że wie co, jak i gdzie zdobyć i jakie czynności przeprowadzić, by osiągnąć postawione cele. Jest to umiejętność o wysokim stopniu zaawansowania, do której zdobycia należy dążyć. Według J. Półturzyckiego proces samokształcenia jest jednym z rodzajów aktywności ludzkiej kierowanej przez samokształcącego, zaś warunkiem uprawiania tego procesu jest jasna świadomość celów, jakie jednostka chce osiągnąć. Autor stwierdza, że wdrażanie do samokształcenia składa się z paru koncentrycznie rozwijających się zakresów. U jego podstaw leży przede wszystkim: przygotowanie do organizowania pracy samodzielnej oraz wdrażanie do rozumienia prawidłowości procesu uczenia się i samokształcenia, do rozumienia metod nauczania i świadomego korzystania z nich, co stanowi podstawę samodzielnego uczenia się¹².

Samokształcenie jest procesem o którym jednostka decyduje sama, ma nad nim pełną kontrolę. Potrzeby takie jak zaspokojenie wiedzy czy zdobycie informacji może realizować w wyznaczonym przez siebie czasie i na własnych warunkach. Dostęp do technologii i Internetu zapewnia ciągły wgląd w źródła, z których człowiek czerpać może interesujące go informacje i realizować wyznaczone przez siebie cele. Uczestniczenie przez osobę dorosłą w procesie samokształcenia sprzyja jej rozwojowi, gdyż zaspokaja takie potrzeby jak niezależność, wysokie poczucie kontroli wewnętrznej, zapewniające lepsze uczenie się na własnych doświadczeniach, zainteresowanie sprawami ludzi i świata, wpływa na stopień inteligencji jednostki oraz pozwala ćwiczyć pamięć i zdolności specjalne. Ponadto człowiek staje się otwarty na nową wiedzę, cechuje go brak dogmatyzmu oraz elastyczność, a także udoskonalona zdolność autorefleksji¹³.

Społeczeństwo wiedzy i Internet jako nośnik informacji

Do zmian w sposobie życia i postrzegania rzeczywistości we współczesnym świecie przyczyniły się zmiany cywilizacyjne, które obejmują

¹² J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wyd. Novum, Płock 2002.

¹³ J. Płocka, op. cit., s. 32–33.

przede wszystkim obszar techniczny. Rozwój nowoczesnych technologii wymusił znaczące przeobrażenia gospodarcze, społeczne, kulturowe i polityczne, jednocześnie wskazując na zmniejszenie znaczenia przypisywanego dobrom materialnym, przy jednoczesnym wzroście znaczenia niematerialnych czynników, do których niewątpliwie należy informacja i wiedza¹⁴.

Jako pierwszy na znaczenie informacji w życiu człowieka i rozwoju społeczeństw wskazywał Friedrich von Hayek, który rozpatrywał ją jako obiekt materialny, który stanowić mógł towar, a zatem mógł zostać poddany wymianie. Po wojnie zaczęto dostrzegać rolę informacji w polityce, w życiu społecznym oraz gospodarczym¹⁵.

Termin „społeczeństwo informacyjne” został użyty po raz pierwszy w 1963 r. przez Japończyka Tadeo Umehao. Określenie to zostało spopularyzowane w 1979 r. po opublikowaniu przez Narodową Akademię Nauk Stanów Zjednoczonych raportu sygnalizującego powstanie nowej cywilizacji, która opierać by się miała na rozwoju technik cyfrowych i obiegu informacji. To właśnie komputer, Internet, techniki cyfrowe stanowią najistotniejszy aspekt życia i pracy człowieka, funkcjonowania całych społeczeństw.

„Współcześnie bez wątpienia mamy do czynienia z nowymi formami komunikowania i nowymi formami społecznymi. Niewykluczone, że wymagają one nowych teorii dotyczących ontologii życia społecznego. (...) W większości ujęć społeczeństwo informacyjne jest rozumiane jako takie, którego najważniejszą cechą jest produkcja, gromadzenie i obieg informacji – co jest uznawane za niezbędny warunek jego funkcjonowania. Dla jego członków komputer, Internet i wszelkie techniki cyfrowe stają się jednym z najważniejszych aspektów życia i pracy”¹⁶. Cechą charakterystyczną społeczeństwa informacyjnego jest powszechny dostęp do komputerów i Internetu. Od każdego człowieka wymaga się posiadania umiejętności korzystania z dóbr technicznych, powszechnej wiedzy informatycznej oraz umiejętności zdobycia i wykorzystania informacji za pośrednictwem Internetu. Obecnie, korzystając z technologii, człowiek nie

¹⁴ M. Kęsy, *Społeczeństwo informacyjne w rozwoju cywilizacyjnym ludzkości*, „Dydaktyka informatyki” 2011, nr 6, Rzeszów 2011, s. 74.

¹⁵ B. Gontar, J. Papińska-Kacperek, *Semantyczne wyszukiwarki internetowe*, s. 165 (dostęp 6.01.2021).

¹⁶ M. Golka, *Czym jest społeczeństwo informacyjne?*, s. 253–254 (dostęp 6.01.2021).

staje się jedynie graczem czy czytelnikiem, lecz musi on posiadać taką wiedzę i umiejętności, aby stać się jej pełnym użytkownikiem¹⁷.

Internet można zdefiniować na wiele sposobów, najczęściej pojawiają się definicje w ujęciu technologicznym, wg której Internet to „globalna sieć łącząca sieci lokalne oraz komputery do nich podłączone”¹⁸, socjologicznym, gdzie „stanowi go wirtualna przestrzeń społeczna albo społeczeństwo istniejące w przestrzeni wirtualnej, posiadające własne instytucje, normy i kulturę, z siecią kontaktów przypominającą tkankę społeczną; zachodzą tu rzeczywiste procesy społeczne”¹⁹, wreszcie medioznawczym, w którym stanowi on mass medium, czyli „środek komunikowania medialnego (pośredniego), który w kontekście tradycyjnego modelu komunikowania: nadawca – komunikat – odbiorca, pełni zmienne role”²⁰.

Tomasz Goban-Klas Internet traktuje jako środek integralnej komunikacji (tekst+obraz+dźwięk) zapewniający łączność wielu osób i wielu zasobów w synchroniczny i asynchroniczny sposób w dowolnym czasie i w skali globalnej²¹ i wyodrębnia w nim warstwy, które pozwalają zanalizować Internet pod kątem dóbr, które zapewnia swoim użytkownikom:

1. Warstwa fizyczna (wszelkie instrumenty i urządzenia pozwalające ludziom komunikować się ze sobą, np. komputer czy smartfon);
2. Warstwa logiczna (oprogramowanie, bez którego warstwa fizyczna nie mogłaby funkcjonować jako narzędzie komunikacji);
3. Warstwa treści (ostateczny komunikat w postaci wiadomości e-mail, filmu, utworu muzycznego itp.)²².

Korzystanie ze środków masowego komunikowania się, w tym Internetu, obudowane jest zarówno sferą korzyści z tego płynących, jak i zagrożeń, które doczekały się wielu opracowań. Korzystanie z Internetu może prowadzić – i często prowadzi – do negatywnych skutków, wśród których najczęściej wymienia się:

¹⁷ Ibidem, s. 255.

¹⁸ N. Walter, *Obszary edukacyjnych zastosowań Internetu*, s. 219 (dostęp 18.01.2021).

¹⁹ Ibidem, s. 219 (dostęp 18.01.2021).

²⁰ Ibidem.

²¹ T. Goban-Klas, *Ontologia Internetu*, s. 33 (dostęp 18.01.2021).

²² Ibidem, s. 121–122.

- możliwość pojawienia się problemów w szkole i pracy (notoryczne zmęczenie, pogorszenie się jakości wykonywanej pracy);
- możliwość pojawienia się problemów w środowisku, w którym żyje człowiek (utrata kontaktów z przyjaciółmi i rodziną);
- narażanie siebie i innych na niebezpieczeństwo związane z wykorzystaniem danych osobowych (np. kradzież pieniędzy);
- negatywne wykorzystanie informacji zdobytych w Internecie (poprzez dostęp do wiedzy o użytkach, popularyzowanie niebezpiecznych trendów, plagiat, niepewne źródła);
- możliwość pojawienia się zaburzeń osobowościowych (problemy z odróżnieniem tożsamości realnej od wirtualnej);
- możliwość pojawienia się zaburzeń na tle psychicznym (spadek samooceny, popadnięcie w narcyzm, myśli samobójcze);
- wdanie się w znajomości, które zagrażać mogą zdrowiu i życiu jednostki oraz jej bliskich (sekty, specyficzne subkultury).

Katalogów zagrożeń płynących z niewłaściwego korzystania z Internetu spotykamy w literaturze przedmiotu dużo, różnicują się one w zależności od przyjętych przez badacza założeń i pola badawczego. Interesująca z punktu widzenia korzystania z Internetu w celach samokształcenia, zdobywania informacji, budowania wiedzy i kompetencji wydaje się ta zaproponowana przez Z. Osińskiego, który wskazuje na:

- „googlizm” – traktowanie wyników przedstawionych przez wyszukiwarkę Google jako pełnego i obiektywnego zbioru informacji i wiedzy;
- „wikipedyzm” – traktowanie haseł umieszczonych w Wikipedii jako pełnego i obiektywnego zbioru informacji i wiedzy;
- złudzenie poznawcze – przekonanie, iż w Internecie znajdują się wszystkie potrzebne i wiarygodne informacje;
- skłonność do plagiatowania;
- szum informacyjny utrudniający pozyskanie wartościowych informacji;
- nieumiejętność odróżniania treści wartościowych od tzw. śmieci;
- dominację rozproszonej informacji szczegółowej nad informacją strukturalną, co utrudnia zrozumienie wiedzy;
- niski poziom umiejętności zrozumienia tekstu nasyconego hiperłączkami i multimediami;

- tendencję do przeglądania tekstu zamiast uważnego czytania;
- podatność na manipulowanie poglądami wynikającą z różnorodności narzędzi manipulacyjnych dostępnych w sieci oraz pozytywnego stosunku użytkowników sieci do przekazów internetowych;
- tendencję do magazynowania wielu niepotrzebnych danych przy jednoczesnym odraczaniu ich selekcjonowania, przetwarzania i tworzenia syntez;
- tendencję do płytkiego, stymulowanego przez bieżące potrzeby operowania danymi, zmniejszającego głębokość przetwarzania pojęciowego oraz myślenia twórczego i krytycznego;
- osłabianie zdolności do myślenia abstrakcyjnego wynikające z systematycznego kontaktu z materiałami głównie wizualnymi, prezentującymi wyłącznie rzeczy i zjawiska konkretne, materialne;
- uleganie efektowi społecznej słuszności oraz tendencję do relatywizowania wartości i znaczenia wiedzy naukowej²³.

Pomimo wielu zagrożeń, jakie niesie ze sobą Internet, stanowi on bez wątpienia przede wszystkim źródło informacji, a tym samym wiedzy, inspiracji, poznania otaczającego świata, a także miejsce spotkań towarzyskich oraz alternatywny sposób uczestniczenia w edukacji, zdobywania kwalifikacji czy rozwijania zainteresowań i pasji. Jest narzędziem często wykorzystywanym w procesach samokształcenia i samodoskonalenia umożliwiającym zaspokajanie potrzeby samorealizacji i regulacji stosunków człowieka z otoczeniem.

Internet stanowi bazę artykułów prasowych, książek w różnym formacie, prezentacji multimedialnych, filmów, audycji radiowych, a także wspomaga wymianę doświadczeń, poglądów, wiedzy oraz kultury między użytkownikami. Ponadto tworzy przestrzeń edukacyjną, w której procesy nauczania zachodzą w sposób zarówno mimowolny, jak i zorganizowany. Internet pozwolił na rozwinięcie się przemysłu rozrywkowego, gier internetowych, różnego rodzaju komunikatorów i czatów oraz portali społecznościowych. W sieci rozwinęła się także przestrzeń związana z handlem. Zakupy online, aukcje internetowe, a także bankowość internetowa i giełda stanowią funkcję ekonomiczną Internetu²⁴.

²³ Ibidem (dostęp 18.01.2021).

²⁴ N. Walter, op. cit., s. 220–221 (dostęp 18.01.2021).

Internet jest medium będącym w ciągłym „ruchu”. Jego nieprzerwany rozwój i doskonalenie pozwala na odkrywanie kolejnych korzyści, jakie związane są z byciem aktywnym użytkownikiem Internetu. Stanowi on globalną sieć połączeń, łączącą milionowe rzesze odbiorców²⁵.

Aby bezpiecznie korzystać z zasobów informacji, jakimi dysponuje sieć, należy zachować rozwagę i umiar podczas eksplorowania jej odmętów. Internet jest swego rodzaju światową biblioteką, w której każdy użytkownik studiuje swój zestaw lektur²⁶. Skutki korzystania z sieci, a co się z tym wiąże, korzyści lub zagrożenia, zależą od jednostki decydującej się na podjęcie wybranych przez siebie działań w Internecie.

W procesie samokształcenia ludzi dorosłych wykorzystywanych jest wiele środków multimedialnych, których wspólną cechą jest połączenie z Internetem.

Metoda badań i ich analiza

Badania ilościowe dotyczące roli Internetu w samokształceniu ludzi dorosłych zogniskowano wokół problemów szczegółowych zmierzających do poznania celów, motywów korzystania przez osoby dorosłe z Internetu i multimedialnych w procesie samokształcenia. Badaniu poddano także źródła wykorzystywane w procesie nabywania nowych informacji i wiedzy oraz zagrożenia i korzyści płynące z korzystania z Internetu w procesie samokształcenia osób dorosłych. Wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego z techniką ankiety.

Badania zostały przeprowadzone w formie elektronicznej. Ankieta została opracowana w aplikacji Formularze Google, dzięki czemu wygenerowany został link, który udostępniono na portalu społecznościowym Facebook. W badaniu wzięły udział osoby dorosłe od 20. roku życia, ich społeczno-demograficzna charakterystykę ilustrują tabele poniżej.

²⁵ T. Goban-Klas, op. cit., s. 34 (dostęp 18.01.2021).

²⁶ Ibidem, s. 38.

Tabela 1. Płeć i wiek badanych osób

Wiek \ Płeć	Kobieta	Mężczyzna	Ogółem
20 – 25	47	7	54
26 – 30	8	5	13
31 – 35	12	7	19
36 – 40	2	3	5
41 – 49	-	3	3
50+	3	3	6
Razem	72	28	100

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 2. Wykształcenie i wiek badanych osób

Wiek \ Wykształcenie	Zawodowe	Średnie	Wyższe	Ogółem
20 – 25	2	24	28	54
26 – 30	5	1	7	13
31 – 35	2	-	17	19
36 – 40	-	-	5	5
41 – 49	-	-	3	3
50+	1	-	5	6
Razem	10	25	65	100

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 3. Płeć i wykształcenie badanych osób

Wykształcenie \ Płeć	Kobieta	Mężczyzna	Ogółem
Zawodowe	6	4	10
Średnie	23	2	25
Wyższe	43	22	65
Razem	72	28	100

Źródło: Opracowanie własne.

W badaniach udział wzięło 100 osób w wieku od 20 do 50 i więcej lat życia, były to głównie kobiety – 72 osoby i mężczyźni w liczbie 28. W grupie

osób badanych dominowało wykształcenie wyższe – 65 wskazań, 43 kobiety i 22 mężczyzn; z wykształceniem średnim było 25 osób – 23 K i 2 M, w zawodowym tylko – 6 K i 4 M.

Najliczniej reprezentowanym przedziałem wiekowym był 20-25 lat – 54 wskazania (47 K i 7 M), następnie 31-35 lat życia – 12 kobiet i 7 mężczyzn, w przedziale wiekowym 26-30 lat było 13 wskazań – 8 K i 5 M.

Analiza zmiennych demograficznych pokazuje, że korzystanie z multimedii i Internetu w procesie samokształcenia jest domeną ludzi młodych – 20-25 lat, częściej kobiet (47) niż mężczyzn (7) w obu grupach z wykształceniem wyższym.

Wśród celów, do których badane osoby wykorzystywały Internet, należały:

- Cele rekreacyjne (granie w gry internetowe, oglądanie filmów i słuchanie muzyki na stronach www itp.), 48 wskazań – 20 K i 28 M;
- Cele towarzyskie (rozmowa na portalach społecznościowych i z wykorzystaniem aplikacji internetowych), 49 wskazań – 32 K i 17 M;
- Cele zawodowe (wykonywanie pracy przez Internet, szukanie ogłoszeń, zapoznawanie się z rynkiem pracy itp.), 25 wskazań – 6 K i 19 M;
- Cele edukacyjne (samokształcenie, odrabianie prac domowych, szukanie informacji dotyczących zainteresowań i pasji itd.), 47 wskazań – 25 K i 22 M;
- Cele finansowe (bankowość internetowa, zakupy przez Internet itd.) – 49 wskazań – 22 K i 27 M.

W obu grupach najczęściej wskazywanymi celami korzystania z Internetu są cele towarzyskie, rekreacyjne i edukacyjne, przy czym w odniesieniu do celów edukacyjnych są one istotne dla obu grup płci, w odniesieniu do celów rekreacyjnych preferują je mężczyźni, podobnie jak zawodowe i finansowe, podczas gdy kobiety stawiają na cele edukacyjne i towarzyskie.

Analiza motywów osób dorosłych korzystających z Internetu dała następujące wyniki: wśród najczęściej wymienianych motywów sięgania przez respondentów do źródeł internetowych w celu samokształcenia wyszczególnić można „nieograniczony dostęp do informacji i wiedzy”, 83 respondentów (59 K, 24 M) oraz „ogólnodostępność”, którą wskazały 73 osoby badane – 52 i 21. Kolejnymi motywami wymienianymi przez ankietowanych są „chęć zdobycia i poszerzenia wiedzy”, „chęć zdobycia i dosko-

nalenia nowych umiejętności”, „motywy społeczne i towarzyskie” oraz „chęć spędzenia czasu na zajęciu przynoszącym przyjemność i satysfakcję”, których wyniki prezentują się kolejno: 64, 61, 54 i 47 odpowiedzi respondentów. Najrzadziej, choć wciąż licznie, osoby badane wskazywały „konieczność zawodową”, 34 ankietowanych (24 K i 10 M) oraz „chęć nauki i doskonalenia języka ojczystego lub języków obcych”, 33 osoby, analogicznie 22 i 11. Jedna osoba badana przyznała, iż w wolnym czasie nie korzysta ze źródeł internetowych w celu samokształcenia.

Tabela 4. Motywy sięgania przez respondentów do źródeł internetowych w celu samokształcenia oraz ich wykształcenie

Motywy	Wykształcenie			
	Wyższe	Średnie	Zawodowe	W sumie
Ogólnodostępność	42	23	8	73
Konieczność zawodowa	25	7	2	34
Nieograniczony dostęp do informacji i wiedzy	58	17	8	83
Chęć zdobycia i poszerzenia wiedzy	48	15	1	64
Chęć zdobycia i doskonalenia nowych umiejętności	42	16	3	61
Chęć nauki i doskonalenia języka ojczystego lub języków obcych	24	6	3	33
Motywy społeczne / towarzyskie	32	15	7	54
Chęć spędzania czasu na zajęciu przynoszącym przyjemność i satysfakcję	28	13	6	47
W wolnym czasie nie korzystam ze źródeł internetowych w celu samokształcenia	3	1	1	5

Źródło: Opracowanie własne.

Osoby z wykształceniem wyższym wskazywały „nieograniczony dostęp do informacji i wiedzy” jako wiodący motyw korzystania ze źródeł internetowych w celu samokształcenia (58 odpowiedzi). Wśród osób posiadających wykształcenie średnie jest to „ogólnodostępność” (23 odpowiedzi), natomiast osoby posiadające wykształcenie zawodowe wskazywały najczęściej „ogólnodostępność” (8 odpowiedzi) oraz „nieograniczony dostęp do informacji

i wiedzy” (8 odpowiedzi). Ponadto przedstawiciele populacji w wieku od 20 do 40 lat najliczniej wskazywali „nieograniczony dostęp...” jako główny motyw wykorzystania źródeł internetowych w procesie samokształcenia (20-25 lat: 44%; 26-30 lat: 14%; 31-35 lat: 18%; 36-40 lat: 4%), osoby w wieku 41-49 lat wybierały „chęć spędzenia czasu na zajęciu przynoszącym przyjemność i satysfakcję” (3%), natomiast przedstawiciele populacji w wieku 50+ wskazywali „nieograniczony dostęp...” (5%) oraz „chęć zdobycia i poszerzenia wiedzy” (5%) jako wiodące motywy korzystania przez nich z Internetu w celu samokształcenia.

Form aktywności internetowej jest wiele, a wśród nich wymienić należy gry sieciowe, strony internetowe, portale społecznościowe oraz aplikacje internetowe i mobilne. Wybrana przez osobę dorosłą forma aktywności internetowej może wpłynąć na ilość, jakość oraz rodzaj zdobytej wiedzy i umiejętności ze względu na swoją specyfikę. Np. osoba wybierająca gry sieciowe jako najczęstszą formę zdobywania informacji, wiedzy i umiejętności udoskonali swoją zręczność oraz szybkie reagowanie w porównaniu z osobą, dla której portale społecznościowe stanowią najczęstszy wybór w celu realizowania wspomnianego procesu.

Prowadzone badania pokazały, że osoby dorosłe korzystają najczęściej ze stron internetowych, 91 respondentów, portale społecznościowe oraz aplikacje internetowe i mobilne, które ankietowani wybrali kolejno 64 i 55 razy. Najrzadziej wybieraną formą były gry sieciowe, które wskazało 14 respondentów. Żaden z ankietowanych nie zadeklarował niekorzystania z wymienionych form aktywności internetowej w celu samokształcenia.

Kobiety i mężczyźni posiadający wykształcenie wyższe, podczas korzystania z multimediów i Internetu, najczęściej sięgają do stron internetowych w celu samokształcenia, z tym że mężczyźni częściej korzystają w tym celu z aplikacji internetowych i mobilnych aniżeli z portali społecznościowych, podczas gdy wśród kobiet sytuacja jest odwrotna. Z gier sieciowych w celu samokształcenia korzystają najczęściej mężczyźni posiadający wykształcenie zawodowe oraz kobiety posiadające wykształcenie wyższe.

Analiza badań pozwoliła wyłonić pięć najczęściej wymienianych przez respondentów źródeł internetowych wykorzystywanych do celów edukacyjnych: Facebook – 66 wskazań, Google 65, YouTube 19, Instagram 18 i Wikipedia 15.

Przypisanie wymienionych przez badanych przykładów do konkretnych kategorii form aktywności internetowej nie jest łatwe, ponieważ większość z nich można traktować zarówno jako stronę internetową, portal społecznościowy albo aplikację, w zależności od preferowanego urządzenia, z którego korzystają respondenci. Można zatem przypuszczać, iż im dostępność różnych form aktywności internetowej jest większa, tym bardziej zróżnicowane będą źródła internetowe, z których korzystają osoby prowadzące proces samokształcenia wspomagany owymi źródłami informacji i wiedzy.

Wśród najczęściej wskazywanych korzyści płynących z korzystania z Internetu celem samokształcenia znalazły się: „zdobywanie wiedzy i umiejętności w sposób ogólnodostępny, przyjemny i w czasie regulowanym przez siebie” – 94 wskazania; „zdobywanie i poszerzanie wiedzy o otaczającym świecie – cywilizacja, kultura, środowisko, polityka”, 78 respondentów tak wskazało, oraz „możliwość zapoznania się z różnorodnością podejść i opinii innych ludzi w różnych tematach na portalach społecznościowych i aplikacjach internetowych”, którą wskazało 69 badanych. Niemalże połowa ankietowanych wskazała także „doskonalenie umiejętności życiowych takich jak selekcja i dobór informacji, krytyczne myślenie i osąd, podejmowanie decyzji i odpowiedzialność za nie itp.” – 46 wskazań. Żadna z ankietowanych osób nie wybrała odpowiedzi sugerującej brak korzyści płynących z zastosowania wspomnianych źródeł w procesie samokształcenia osób dorosłych.

W badaniach założono, że najczęściej wybieranymi formami aktywności internetowej osób dorosłych w celu samokształcenia będzie pozyskiwanie informacji i wiedzy ze stron internetowych oraz portali społecznościowych. Założenie to było trafne, jednak znając specyfikę wymienionych form funkcjonowania jednostki w Internecie, uznano, że aspektem istotnym z punktu widzenia samokształcenia będzie odpowiedź na pytanie: czy i jakie korzyści językowe oraz zawodowe płyną z wykorzystywania zasobów Internetu w celach edukacyjnych osób dorosłych.

Badania pokazały, że zdecydowana większość respondentów potrafi wskazać więcej niż jeden pozytywy aspekt płynący ze stosowania wspomnianego źródła informacji, wiedzy i umiejętności w celach nauki i doskonalenia zdolności językowych. Wśród najczęściej wskazywanych przez osoby badane korzyści wymienić można „możliwość prowadzenia konwersacji z osoba-

mi z całego świata dzięki portalom społecznościowym i grom sieciowym”, a także „doskonalenie umiejętności posługiwania się językiem ojczystym lub językami obcymi dzięki portalom społecznościowym, grom sieciowym i aplikacjom internetowym”, które wybierane były najczęściej przez osoby posiadające wykształcenie wyższe. Odpowiedzi te były wskazywane kolejno przez 74 i 71 respondentów. Ponad połowa badanych, 54 osoby, wybrało „naukę nowych języków”, „doskonalenie wiedzy teoretycznej i praktycznej o językach, dzięki ogólnodostępnym informacjom umieszczonym na stronach internetowych” oraz „możliwość weryfikacji wiedzy z zakresu sfery językowej, dzięki portalom społecznościowym, aplikacjom oraz stronom internetowym” zostały wybrane przez respondentów z takim samym wynikiem – 46. Czterech ankietowanych wskazało brak korzyści językowych.

Osoby badane wskazywały wiele korzyści sfery zawodowej płynących z wykorzystania źródeł internetowych. „Dostęp do rynku pracy” oraz „dostęp do wzorów podań o pracę, CV i listów motywacyjnych” wskazane były kolejno przez 89 i 80 osób badanych. „Dostęp do rynku pracy” był także najczęściej wskazywaną odpowiedzią, którą wybierały zarówno kobiety, jak i mężczyźni posiadający wykształcenie wyższe. Jako kolejne korzyści w sferze zawodowej wynikające z wykorzystania Internetu respondenci wskazali „zdobywanie, doskonalenie i poszerzanie wiedzy niezbędnej w danym zawodzie”, 72 badanych, oraz „zdobycie informacji o charakterze danego zawodu” – 71 respondentów. Ponad połowa badanych, 56 osób, wskazało „możliwość zdobycia informacji o cechach niezbędnych w danym zawodzie” jako kolejną korzyść omawianego sposobu zdobywania informacji i wiedzy. Jeden z respondentów uważa, iż z zastosowania Internetu przez osoby dorosłe w celu samokształcenia nie wynikają żadne korzyści w sferze zawodowej. Badani w wieku 20-25 lat najliczniej wskazywali „dostęp do wzorów podań o pracę...” jako jedną z korzyści sfery zawodowej dzięki aktywności internetowej osób dorosłych w ich samokształceniu. Wśród osób w wieku od 26 do 40 lat oraz dla przedstawicieli populacji 50+ „dostęp do rynku pracy” stanowi najliczniej wskazywaną korzyść sfery zawodowej wynikającą z zastosowania źródeł internetowych w samokształceniu. Osoby w wieku 36-40 lat na równi wskazały także „zdobywanie, doskonalenie i poszerzanie wiedzy niezbędnej w danym zawodzie”, które najliczniej wybrane zostało także przez badanych w wieku 41-49 lat. Bada-

ni posiadający wykształcenie wyższe oraz zawodowe najczęściej wskazywali „dostęp do rynku pracy”, natomiast osoby z wykształceniem średnim „dostęp do wzorów podań o pracę...”, jako niektóre z korzyści wykorzystania Internetu w sferze zawodowej.

W badaniach wzięto także pod uwagę zagrożenia płynące z korzystania z Internetu w procesie samokształcenia osób dorosłych, rozkład odpowiedzi ilustruje tabela.

Tabela 5. Zagrożenia wynikające z zastosowania źródeł internetowych przez osoby dorosłe w celu samokształcenia oraz płeć respondentów

Zagrożenia	Płeć		
	Kobieta	Mężczyzna	W sumie
Niepewność źródeł	53	21	74
Plagiat	36	4	40
Wirusy komputerowe	44	23	67
Kradzież tożsamości	41	14	55
Kradzież pieniędzy	40	13	53
Kontakt z materiałami o nielegalnej treści	31	4	35
Problemy osobowościowe (np. zaburzenia tożsamości)	13	2	15
Przemęczenie	9	-	9
Uważam, że z zastosowania źródeł internetowych przez osoby dorosłe nie wynikają żadne zagrożenia	1	1	2

Źródło: Opracowanie własne.

Najliczniej wskazywanymi zagrożeniami wynikającymi z zastosowania źródeł internetowych przez osoby dorosłe w celu samokształcenia są kolejno: „niepewność źródeł” (74 odpowiedzi – 53 K, 21 M), „wirusy komputerowe” (67 odpowiedzi – 44 K i 23 M), „kradzież tożsamości” (55 – analogicznie 41 i 14) oraz „kradzież pieniędzy” (53 respondentów – 40 K, 13 M). Kolejne wskazane przez respondentów zagrożenia, na które narażona jest osoba korzystająca ze źródeł internetowych w celach autodydaktycznych, to: „plagiat” (40 wskazań – 36 K, 4 M), „kontakt z materiałami o nielegal-

nej treści” (35 grupach – 31 i 4), „problemy osobowościowe (np. zaburzenia tożsamości)” (15 wskazań – 13 K, 2 M), a także „przemęczenie” (9 kobiet) i „zaburzone kontakty rodzinne”. Spośród badanych 1 kobieta i 1 mężczyzna przyznali, że z zastosowania źródeł internetowych przez dorosłych w celu samokształcenia nie wynikają żadne zagrożenia.

Analiza zaproponowanych przez badanych zagrożeń mogących wystąpić podczas korzystania ze źródeł internetowych w procesie samokształcenia pozwala stwierdzić, iż respondenci obawiają się, iż osoba ucząca się polegać będzie wyłącznie na informacjach znalezionych w sieci i powinny być poddawane elaboracji.

Wnioski i zakończenie

Rozpoczynając badania nad wykorzystaniem Internetu w procesie samokształcenia osób dorosłych, brano pod uwagę zarówno ogólnodostępność i pojemność tego źródła informacji, jak również to, że jest ono podstawowym narzędziem zdobywania wiedzy i umiejętności wśród osób dorosłych.

Badania pokazały, że głównym motywem korzystania z Internetu w procesie samokształcenia osób dorosłych jest chęć szybkiego i efektywnego zdobycia informacji oraz ogólnodostępność („nieograniczony dostęp do informacji i wiedzy” – 58%, „chęć zdobycia i poszerzenia wiedzy” – 48%, „ogólnodostępność” i „chęć zdobycia i doskonalenia nowych umiejętności” – 42%).

Osoby dorosłe na samokształcenie z wykorzystaniem Internetu i multimedialnych przeznacząją mniej niż dwie godziny swojego czasu wolnego dziennie (61%), włączając do niego pracę i naukę zdalną.

Respondenci wskazywali strony internetowe jako najczęściej wybierane źródło informacji i wiedzy w procesie samokształcenia (91%). Portale społecznościowe oraz aplikacje internetowe i mobilne były wybierane przez ponad połowę badanych (64%). Możliwe, że respondenci wskazywali więcej niż jedno źródło informacji i wiedzy, ze względu na to, iż w zależności od urządzenia, z którego korzystają (telefon, komputer, tablet itd.), źródła te będą przyjmowały różną postać, np. najczęściej wymieniane było Google, które może być traktowane zarówno jako strona internetowa, jak również aplikacja in-

ternetowa lub mobilna. To samo dotyczy również często wskazywanego przez badanych Facebooka, który może być stroną internetową, portalem społecznościowym oraz aplikacją.

Wśród korzyści płynących z korzystania z Internetu w procesie samokształcenia dorośli respondenci w 94% wskazali „zdobywanie wiedzy i umiejętności w sposób ogólnodostępny, przyjemny i w czasie regulowanym przez siebie”. Zaś za zagrożenie uznali „niepewność źródeł” (74%), wirusy komputerowe (67%) oraz kradzież tożsamości (55%) i pieniędzy (53%), „plagiat” (40%).

Ludzie dorośli chętnie korzystają ze źródeł internetowych w celu samokształcenia, a na częstość ich wykorzystania wpływają różne czynniki i motywy. Ponadto ostateczny wynik badań wykazuje, iż według respondentów Internet pełni znaczącą rolę we wspomnianym procesie; odpowiedź tę wskazało 65% badanych, natomiast 33% z nich uważa, że rola wspomnianego źródła informacji i wiedzy jest w pełni znacząca. 2% respondentów wskazało, iż rola ta jest nieznacząca, natomiast żaden z badanych nie zaznaczył odpowiedzi, która sugerowałaby brak pełnienia roli przez źródła internetowe w procesie samokształcenia ludzi dorosłych („wcale” – 0%).

Żyjąc w cywilizacji, w której postęp technologiczny dyktuje warunki rozwoju społecznego, cywilizacyjno-kulturowego, a informacja i wiedza stanowią podstawę do prawidłowego rozwoju jednostki, człowiek, aby w pełni wykorzystać zasoby oferowane mu przez współczesny świat, musi stale dążyć do samodoskonalenia poprzez przystosowywanie się do następujących zmian. Jednym ze sposobów samorealizacji i prawidłowego regulowania swoich stosunków z resztą świata jest samokształcenie. Samokształcenie jako działanie celowościowe pozwala współczesnemu człowiekowi zmieniać siebie i innych, wpływać na losy własne i osób z najbliższego otoczenia, kreować świat i wyrabiać umiejętności adaptacji do zachodzących w nim zmian.

Bibliografia:

- Długosz A., *Wykorzystanie metody projektów w procesie samokształcenia studentów*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2017, nr 4/22.
- Kęsy M., *Spółeczeństwo informacyjne w rozwoju cywilizacyjnym ludzkości*, „Dydaktyka informatyki” 2011, nr 6.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2021.
- Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A., *Edukacja dorosłych*, PWN, Warszawa 2009.
- Maciejewski J., *Nowe uwarunkowania kształcenia dorosłych w Polsce. Ujęcie socjologiczne*, „Dorosły w procesie kształcenia” 2009, tom 42.
- Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H., *Dorośli uczą się inaczej: andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, CKU, Toruń 2009.
- Maziarz Cz., *Proces samokształcenia*, Wyd. PZWS, Warszawa 1965.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Pardej K., *Wyzwania edukacji XXI wieku wobec uczniów technikum*, „Edukacja ustawiczna dorosłych” 2007, nr 4(107).
- Płocka J., *Sekrety samokształcenia. Jak łatwo i przyjemnie zdobywać WIEDZĘ niezbędną do odnoszenia sukcesów?*, Złote Myśli, Gliwice 2007.
- Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wyd. Novum, Płock 2002.
- Skibińska E., *Nowoczesne kształcenie dorosłych – poszukiwanie znaczeń*, „Dorosły w procesie kształcenia” 2009, tom 42.
- Strelau J. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, GWP, Gdańsk 2002.

Netografia:

- Goban-Klas T., *Ontologia Internetu*, <https://winntbg.bg.agh.edu.pl/skrypty2/0095/033-040.pdf>.
- Golka M., *Czym jest społeczeństwo informacyjne?*, https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/5615/1/19_Marian_Golka_Czym%20jest%20spo%C5%82e-cze%C5%84stwo%20informacyjne_253-265.pdf.
- Gontar B., Papińska-Kacperek J., *Semantyczne wyszukiwarki internetowe*, <https://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/803/165-179.pdf?sequence=1>.
- Internetowa Encyklopedia PWN, hasło „multimedia”, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/multimedia;3944315.html>.
- Walter N., *Obszary edukacyjnych zastosowań Internetu*, s. 219, http://repozytorium.amu.edu.pl:8080/bitstream/10593/5925/1/studia_eduk_23_s_217--228.pdf.

Technologie mobilne (MT) i telekomunikacyjne (ICT) w profilaktyce zdrowia seniorów w pandemii COVID-19

Streszczenie:

Technologie mobilne (MT), w służbie seniorów zwłaszcza w okresie pandemii, nabrały na znaczeniu. Status seniora w naszej kulturze kojarzył się dotychczas z degradacją społeczną oraz stopniowym obniżaniem się jakości życia. Jednak do tego okresu w rozwoju człowieka – starości można się przygotować np. poprzez zmianę postrzegania wieku senioralnego i jakości życia z nim związanej. Ważną rolę w tym zakresie odgrywa szeroko pojęta edukacja, dzięki której możemy skutecznie przeciwdziałać takim niepokojącym zjawiskom jak wykluczenie społeczne czy poczucie samotności. Chęć uczenia się daje możliwość korzystania z technologicznych udogodnień współczesnego świata, co umożliwia seniorom zaspokajanie potrzeby samorealizacji szczególnie w takich obszarach działań, na które wcześniej nie znajdowali czasu ze względu na obciążenie pracą i obowiązkami domowymi.

Abstract:

Mobile technologies (MT), in the service of seniors, especially during the pandemic, have gained importance. The status of a senior in our culture has so far been associated with social degradation and a gradual decline in the quality of life. However, for this period in human development – old age, one can prepare for example by changing the perception of senior age and the quality of life associated with it. An important role in this respect is played by broadly understood education, thanks to which we can effectively counteract such disturbing phenomena as social exclusion or the feeling of loneliness. The willing-

ness to learn gives the opportunity to use the technological amenities of the modern world, which enables seniors to meet the need for self-realization, especially in those areas of activities for which they previously did not find time due to workload and household duties.

Wprowadzenie

W ciągu ostatnich dekad nastąpiło zjawisko swoistej transformacji epidemiologicznej polegające na przechodzeniu od dominacji chorób zakaźnych w kierunku niezakaźnych chorób przewlekłych, co znacząco osłabiło ochronne działania zdrowia publicznego ukierunkowane na choroby zakaźne. Osiągnięto taki stan m.in. dzięki wysokiemu poziomowi wyszczepialności populacji, co zapobiegło szerzeniu się chorób zakaźnych, ale osłabiło czujność systemu ochrony zdrowia, przenosząc obowiązek sprawowania kontroli nad chorobami zakaźnymi na specjalistów od zdrowia globalnego. „Kurczenie się” świata, wynikające z globalizacji, a także lepsze skomunikowanie ludzi, zarówno pod względem informacyjnym, jak i bezpośrednich kontaktów, spowodowało, że choroby zakaźne, nawet te z odległych ognisk, mogą się rozprzestrzeniać ponad granicami¹. Pandemia COVID-19 objęła swym zasięgiem cały świat w roku 2020 w sposób niespotykany od wielu lat. SARS-CoV-2 wykazuje znaczną zaraźliwość populacyjną, czyli szybsze tempo zakażeń niż w przypadku poprzednich wirusów takich jak np. MERS czy SARS, ale znacznie niższą śmiertelność. Nowy koronawirus może być przechodzony bezobjawowo (z czasową utratą smaku i węchu), nie atakuje tylko płuc, ale także inne organy. Czy wcześniej występujące epidemie zakażeń wirusami, wywołującymi zapalenie płuc i niewydolność oddechową, dały światu lekcję, jak sobie z nimi radzić? Niestety trzeba jasno powiedzieć, że były to lekcje niedostateczne odrobione, wręcz zaniechane, ponieważ „nie wystarczy coś wiedzieć, trzeba też umieć to zastosować. Nie wystarczy chcieć, trzeba działać” – jak mówił mistrz Goethe.

Niestety nie wysunięto stosownych wniosków, a szybsza transmisja zakażeń „egzotycznymi” wirusami na skutek globalizacji uległa znacznemu przy-

¹ A. J. Mercer, *Updating the epidemiological transition model*, „Epidemiol. Infect” 2018, no. 146(6), s. 680–687.

spieszeniu. Systemy ochrony zdrowia na całym świecie stanęły przed faktem niedostatecznego przygotowania na masowe zachorowania. Podjęto więc działania prewencyjne polegające na izolacji społecznej w populacjach krajowych. Rządy państw podejmowały samodzielnie bądź wspólnie decyzje o kolejnych obostrzeniach. Priorytetem ochrony stało się pokolenie seniorów, wobec którego podjęto szczególne środki ostrożności. Tym bardziej że w pewnym momencie dynamika rozwoju pandemii SARS-CoV-2 nabrała tempa. Codziennie donoszono o nowych ogniskach zakażeń i zgonach na świecie, których liczby w niedługim czasie zaczęto podawać w tysiącach. Taka sytuacja spowodowała wprowadzenie w Polsce od 12.03.2020 r. tzw. lockdownu – niedługo po tym, jak 4 marca 2020 r. w Polsce zidentyfikowano pierwszy przypadek choroby SARS-CoV-2 2019 (COVID-19). Oznaczało to dla wszystkich ograniczenia w ruchu, kontaktach międzyludzkich, wprowadzono nowe formy realizacji zadań związanych z pracą i nauką (praca/nauka zdalna), zakupami – wprowadzono godziny dla seniorów, zamknięto niemal wszystkie instytucje związane z kulturą, oświatą, sportem, a także galerie handlowe, ograniczono dostęp do instytucji kultury religijnej. Wkrótce potem w wielu placówkach opiekujących się osobami starszymi – seniorami, wprowadzono ograniczenia dotyczące wizyt w szpitalach, DPS-ach, domach czy klubach seniorów i wprowadzono wytyczne dotyczące ograniczenia kontaktu ze starszymi osobami dorosłymi ≥ 65 lat, w celu ochrony ich przed zakażeniem. Ponadto zakazano przebywania w większych skupiskach. W miejscach publicznych wprowadzono nakaz utrzymywania dystansu społecznego min. 1,5 m oraz bezwzględny nakaz zasłaniania nosa i ust maseczkami ochronnymi. Wprowadzone obostrzenia wynikające z profilaktyki transmisji wirusa spowodowały izolację ludzi, a szczególnie tych w wieku senioralnym.

Obecna sytuacja przedłużającej się epidemii jest znaczącym utrudnieniem przede wszystkim dla części seniorów. Seniorzy stanowią grupę najbardziej narażoną na ciężki przebieg COVID-19, który nie zawsze kończy się wyzdrowieniem. Szczególna wrażliwość i podatność na wirusy nowego typu w tej grupie wiekowej związana jest z wiekiem, a co za tym idzie, obniżeniem działania systemu immunologicznego i chorobami współistniejącymi. Z tego względu ważne jest, aby osoby starsze z pełną starannością i zrozumieniem stosowały się do zaleceń sanitarnych i utrzymywały dystans społeczny oraz izolację.

Jednak z psychologicznego punktu widzenia może być to bardzo trudny czas dla seniorów, zwłaszcza ze względu na konsekwencje dla ich zdrowia psychicznego i dobrego samopoczucia. Dystans społeczny narzucony przez samych siebie i / lub przez rozmaite instytucje może spowodować, że seniorzy będą się czuli odizolowani, zaniepokojeni i zasmuceni utratą niezależności oraz rozluźnieniem więzi z przyjaciółmi i rodziną.

Lifelong Learning (LLL) a aplikacje mobilne (MT) i telekomunikacyjne (ICT) MT i ICT

Status seniora w naszej kulturze kojarzył się dotychczas z degradacją społeczną oraz stopniowym obniżaniem się jakości życia. Jednak do tego okresu w rozwoju człowieka – starości można się przygotować np. poprzez zmianę postrzegania wieku senioralnego i jakości życia z nim związanej. Ważną rolę w tym zakresie odgrywa szeroko pojęta edukacja, dzięki której możemy skutecznie przeciwdziałać takim niepokojącym zjawiskom jak wykluczenie społeczne czy poczucie samotności. Chęć uczenia się daje możliwość korzystania z technologicznych udogodnień współczesnego świata, co umożliwia seniorom zaspokajanie potrzeby samorealizacji szczególnie w takich obszarach działań, na które wcześniej nie znajdowali czasu ze względu na obciążenia pracą i obowiązkami domowymi².

Koncepcja edukacji ustawicznej, czyli uczenia się przez całe życie, dotyczy człowieka na wszystkich etapach życia i dotyczy różnych aspektów zarówno zawodowych, jak i społecznych. Jej podstawowym założeniem jest to, że podnoszenie kwalifikacji i zdobywanie nowych umiejętności może odbywać się poprzez kształcenie zarówno w trybie formalnym (szkoła, uczelnia), jak i pozaformalnym (doskonalenie i szkolenie, doksztalcanie, np. uniwersytety trzeciego wieku), a także nieformalnym (samouczenie się, wymianę informacji, doświadczenie)³. Uczenie się przez całe życie opiera się na twier-

² U. Nowacka, A. Gil, L. O. Siguencia, „Uczyć się, aby być” w aspekcie aktywności edukacyjnej seniorów, „Podstawy Edukacji” 2014, nr 7, s. 345–360.

³ T. Prauzner, *LifeLong Learning – edukacja przez całe życie*, „Prace Naukowe AJD. Edukacja Techniczna i Informatyczna” 2012, nr 6, s. 163–170.

dzeniu, że każdy człowiek, bez względu na wiek, posiada zdolności i prawo do uczenia się. Tym samym człowiek, który podejmuje wyzwanie uczenia się, szczególnie w późnej dorosłości, ma wpływ na przebieg swojego życia i podnosi jego jakość.

Zapoznanie się z nowinkami technologicznymi obecnie to nie tylko obowiązek, ale wręcz przymus współcześnie żyjących ludzi, w tym seniorów, gdyż niedostosowanie się do dynamicznych zmian powoduje, że otoczenie staje się dla nich coraz bardziej obce, hermetycznie zamknięte i niezrozumiałe, przez co nieprzyjemne i napawające lękiem, powoduje alienację i poczucie zepchnięcia na margines życia. Bariery uczestnictwa seniorów w edukacji i uczestnictwie w korzystaniu z nowych technologii są przeważnie natury subiektywnej i zazwyczaj wynikają z niskiej samooceny seniora oraz często błędnego przekonania o obniżeniu możliwości poznawczych postępujących z wiekiem⁴. Ponadto nabywanie umiejętności związanych z nowymi technologiami związane jest z wieloma właściwościami osobowymi danego podmiotu. O zakresie umiejętności decydują trzy główne płaszczyzny: poznawcza (percepcja), praktyczna (stosowalność) oraz motywacyjna (chęć poznawania nowych mediów)⁵. Niezależnie od wieku, współcześni ludzie nie są w stanie funkcjonować w społeczeństwie bez odpowiednich kwalifikacji z zakresu technologii informacyjnej⁶.

Jednak znacząca część współczesnych seniorów coraz częściej wykorzystuje technologie mobilne (MT) do celów profilaktyki i opieki zdrowotnej, a także w celu utrzymania kontaktu z przyjaciółmi i rodziną, utrzymaniu aktywności oraz dostępu do zasobów umożliwiających im zaspokojenie potrzeb fizycznych i psychicznych. Dlatego zarówno technologie mobilne, jak i aplikacje mogą być przydatne dla seniorów, ograniczając ich potrzebę opuszczania domów, a tym samym zmniejszając ryzyko narażenia się na zachorowanie na COVID-19. Ponadto pomagają utrzymywać kontakt z bliskimi, umożliwiają dostęp do różnych usług, a także elektroniczny dostęp do świadczeniodawców.

⁴ U. Nowacka, A. Gil, L. O. Siguencia, „Uczyć się, aby być” w aspekcie aktywności edukacyjnej seniorów, „Podstawy Edukacji” 2014, nr 7, s. 345–360.

⁵ Ł. Tomczyk, *Seniorzy w świecie nowych mediów*, „e-Mentor” 2016, nr 4(36) s. 58.

⁶ Ł. Tomczyk, *Technologia informacyjna w procesie kształcenia ustawicznego osób w wieku poprodukcyjnym*, [w:] E. Ziemia (red.), *Technologie i systemy informatyczne w organizacjach gospodarki opartej na wiedzy*, wyd. Wyższa Szkoła Bankowa, Poznań 2008, s. 241.

MT mogą wspierać seniorów, pomagając im rozwiązać problem samotności i izolacji, które wiążą się z wyższym ryzykiem depresji⁷. Technologie cyfrowe (ICT) mogą wpłynąć na poprawę dobrostanu i więzi społecznych poprzez społeczne wsparcie i zaangażowanie się seniorów w działania⁸. Wprawdzie pozytywny wpływ wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych na podtrzymanie i/lub nawiązanie więzi społecznych oraz wsparcie społeczne wydaje się krótkotrwałe⁹, jednak narzędzia te mogą pomóc w krytycznych miesiącach izolacji. Dlatego aplikacje, dostępne dla osób posiadających smartfony i połączenie z Internetem, mogą być przydatnymi narzędziami dla seniorów, dzięki czemu nie będą musieli walczyć z dystansem społecznym w izolacji.

Każdy etap życia niesie ze sobą odmienne potrzeby. Osoby starsze mogą częściowo zaspokoić swoje potrzeby poprzez MT i ICT, wykorzystując je w celu wypełniania wolnego czasu w bardziej satysfakcjonujący sposób, podtrzymywania relacji towarzyskich, kontaktu z rodziną, stymulacji psychicznej i umysłowej, ochrony zdrowia, opieki zdrowotnej, autoekspresji. Ponadto seniorzy są potencjalnie doskonałą grupą konsumentów dóbr oferowanych w sieci, zwłaszcza że stanowią ok. 15 proc. populacji światowej. Sytuacja materialna seniorów jest zazwyczaj stabilna, dlatego mogą oni stać się potencjalnymi konsumentami e-usług¹⁰.

⁷ J. T. Cacioppo, S. Cacioppo, D. I. Boomsma, *Evolutionary mechanisms for loneliness*, „Cogn Emot” 2014, no. 28(1), s. 3–21; HM Government, *A connected society. A strategy for tackling loneliness – laying the foundations for change*, 2018, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/750909/6.4882_DCMS_Loneliness_Strategy_web_Update.pdf (dostęp 11.09.2020).

⁸ T. J. Vander Weele, L. C. Hawkey, J. T. Cacioppo, *On the reciprocal association between loneliness and subjective well-being*, „Am J Epidemiol” 2012, no. 176(9), s. 777–784; V. Murthy, *Work and the loneliness epidemic*, „Harvard Business Review” 2017, <https://hbr.org/cover-story/2017/09/work-and-the-loneliness-epidemic> (dostęp 12.05.2021).

⁹ Ibidem.

¹⁰ W. Gogołek, *Technologie informacyjne mediów*, ASPRA-JR, Warszawa 2006, s. 49.

Aplikacje mobilne (MT) i telekomunikacyjne (ICT) jako element dbania o zdrowie

Komunikacja współczesnego, globalnego świata to przede wszystkim Internet i nowoczesne technologie, zarówno MT i ICT. Dzięki rozwojowi cyfrowych form komunikacji coraz szybciej docieramy do niezbędnych informacji i przekazujemy wiadomości. Niewątpliwą zaletą cyfrowej komunikacji jest fakt, że pozwala ona łączyć się z wieloma osobami jednocześnie w tym samym czasie, niezależnie od miejsca ich przebywania. Dzięki globalizacji zniknęły więc bariery geograficzne, a przestrzeń wirtualna stała się niezwykle ważną platformą komunikacji międzyludzkiej. Ponadto zmieniły się schematy ludzkich zachowań w obrębie komunikacji, docierania do wiedzy, czy zachowania informacyjne np. w obrębie zdrowia i dbania o siebie. Współcześni ludzie, niezależnie od wieku, pozostają w ścisłej relacji ze światem cyfrowym, a często pierwszym źródłem pozyskiwania informacji jest wyszukiwarka internetowa, również w zakresie zachowań prozdrowotnych. Obserwowane zjawisko wynika ze światowego trendu samoleczenia, w którym pacjenci dążą do przynajmniej częściowego uniezależnienia procesu leczenia od lekarzy, sięgając po alternatywne kuracje, suplementy diety, preparaty bez recepty oraz rozwiązania umożliwiające monitorowanie zdrowia, a także pomagające utrzymać kondycję fizyczną i psychiczną, w czym sprawdzają się m.in. aplikacje mobilne (MT). Ważną częścią życia współczesnych ludzi jest zaangażowanie w świat wirtualny, poprzez bycie w stałym kontakcie na czatach, forach, w poszukiwaniu informacji, a mobilne technologie przyczyniły się do zmiany zachowań decyzyjnych¹¹, stylu życia i dbania o zdrowie.

W przypadku osób w wieku senioralnym z zakresu wykorzystania nowych technologii w opiece zdrowotnej nad nimi stosuje się coraz powszechniej telemedycynę, teleopiekę (telecare) i teleporady, przy wykorzystaniu na szeroką skalę narzędzi informatycznych. Telecare Services Association (TSA) to forma opieki udzielana na odległość z wykorzystaniem narzędzi ICT, realizowana zdalnie, w sposób ciągły, umożliwiający kontrolę i pozwalająca na bieżące, bezpieczne

¹¹ The Wharton School, Google and McKinsey & Company. Pharma 3D. Rewriting the Script for Marketing in the Digital Age, 2016, www.Pharma3D.com.

funkcjonowanie osobom starszym w ich domach, minimalizująca zagrożenia dla ich życia i zdrowia¹². Poszerzająca się dostępność ICT (GPS, smartfony, tablety, sieć Internet) i coraz wyższy poziom wiedzy w zakresie ich skutecznego wykorzystania, w tym wśród seniorów, pozwalają sądzić, że efektywne korzystanie z portali internetowych, telekonsultacji, zdalnego monitoringu funkcji życiowych oraz innych usług telemedycyny staje się codziennością¹³.

Mobilne aplikacje (MT), szczególnie te z obszaru zdrowia, cieszą się nieustającym zainteresowaniem ze strony seniorów, osób przewlekle chorych i lekarzy. Aplikacje mobilne mają często bowiem bogatą funkcjonalność, pozwalającą na ciągłą kontrolę stanu zdrowia, ułatwiającą diagnostykę, monitoring chorób i prowadzenie teleporad. Aplikacje odciążają służbę zdrowia, m.in. ekonomicznie, w bezpośredniej opiece nad pacjentem, dając jednocześnie możliwość stałej kontroli jego stanu zdrowia, który rejestrowany jest przez serwery na koncie pacjenta. Taka sytuacja dla seniora oznacza bezpieczeństwo pełnowartościowego świadczenia zdrowotnego, poczucie bycia zaopiekowanym, reakcję ze strony lekarza prowadzącego w razie alertu ze strony aplikacji (MT) dotyczącej niepokojącej sytuacji zdrowotnej, możliwość przeglądania monitorowanych parametrów zdrowotnych. Ponadto korzystanie z MT zwiększa zaangażowanie pacjenta w proces leczenia, poprzez budowanie świadomości stanu zdrowia, współodpowiedzialności, co może się przełożyć na jego lepsze efekty procesu powrotu do zdrowia lub stabilizacji stanu chorobowego.

Metodyka badań

Przeanalizowano ponad 600 aplikacji związanych ze różnymi aspektami zdrowia. Jednak na ostatecznej liście 12 aplikacji uwzględniono te, któ-

¹² J. Kilian i in., *Teleopieka jako skuteczne rozwiązanie w obliczu zjawiska wstającego zapotrzebowania na opiekę długoterminową*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania” 2018, nr 1(26), s. 147–147.

¹³ T. Osman i in., *Kierunek rozwoju teleopieki w Polsce na tle doświadczeń Wielkiej Brytanii, Norwegii i Niemiec – wstęp do dyskusji*, „Gerontologia Polska” 2018, tom 26, nr 4, s. 300; M. Zadarko-Domaradzka, E. Zadarko, *Aplikacje zdrowotne na urządzenia mobilne w edukacji zdrowotnej społeczeństwa*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2016, nr 4(18), s. 292.



re są przeznaczone dla populacji osób starszych lub mają funkcje, które mogą przynieść korzyści dla seniorów podczas pandemii, gdy zachęca się lub odgórnie narzuca się im przymus izolacji społecznej. Pierwszeństwo otrzymały aplikacje cieszące się szeroką akceptacją. Dlatego aplikacje musiały mieć ocenę minimum 4,5 i co najmniej 2000 pozytywnych recenzji w sklepach Apple Store i Google Play. Wyjątkiem są aplikacje o szerokim zasięgu i przydatności takie jak FaceTime i Skype. Zaproponowane aplikacje zostały sprawdzone na podstawie użyteczności swych funkcji, a następnie intuicyjnego korzystania z ich możliwości przez autorów (pedagoga-andragoga i studentki medycyny). Podczas selekcji mobilnych technologii brano pod uwagę doświadczenia użytkowników związane z aplikacją – recenzje klientów, które wykazały, że aplikacja jest wartościowym produktem, spełnia ich oczekiwania, działa zgodnie z opisem i nie wymaga dodatkowego wsparcia technicznego.

Wyniki





Pierwszy stworzony przez Apple smartfon został zaprezentowany w 2008 r., umożliwiał on dostęp jedynie do ok. 500 aplikacji mobilnych. Obecnie, po ponad 12 latach, użytkownicy produktów Apple z systemem iOS mają dostęp do 2 200 000 aplikacji, natomiast z systemem Android – do 2 600 000. Smartfon jest obecnie wiodącym narzędziem codziennego użytku, służącym nie tylko do komunikacji, ale również do dokonywania operacji finansowych, oglądania filmów, słuchania muzyki, rozrywki. Dzięki rozbudowanym aplikacjom pomaga monitorować zdrowie użytkownika, m.in. dzięki ponad 318 000 mobilnym aplikacjom zdrowotnym. Umożliwiają lekarzom dostęp do wiedzy medycznej, a także ułatwiają sporządzanie elektronicznej dokumentacji medycznej. Motywują do uprawiania aktywności fizycznej, zdrowego odżywiania się, dbania o dobre samopoczucie, zmiany niekorzystnych dla zdrowia nawyków. Bardzo często służą do konsultacji lekarskich, czyli tzw. e-konsultacji czy e-wizyt lekarskich, czy monitorowania parametrów zdrowia u pacjentów przewlekle chorych, umożliwiają dokonanie oceny stanu chorego, przypominają o zażywaniu leków.



W prezentowanym narracyjnym przeglądzie aplikacji dla osób w wieku senioralnym chcemy znaleźć na platformach zakupowych Google Play i Apple Store aplikacje dostępne dla osób 65+, które mogą potencjalnie pomóc im w utrzymaniu szeroko pojętego zdrowia w czasach dystansu społecznego, poddawania się kwarantannie, czy czasowego unieruchomienia, ale także w codziennym życiu. Aplikacje podzielono na określone kategorie: leki i dawkowanie, monitoring zdrowia, nauka i pacjent, odżywianie i dieta, profilaktyka, sen, sport, stres, tylko dla kobiet, zabawa i zdrowie, zdrowie psychiczne.

Wszystkie dane dotyczące ocen i recenzji aplikacji zostały zaktualizowane do tego artykułu 18 maja 2021 r.

Nazwa aplikacji	Logo aplikacji	Opis
Aplikacje związane z lekami		
Kto ma lek	 iOS Android PL Bezpłatna	Aplikacja umożliwia sprawdzenie dostępności leków w aptekach we wskazanej lokalizacji. Jest to szczególnie istotne, gdy lek jest trudno osiągalny. Dzięki tej aplikacji pacjent może zarezerwować lek w wybranej placówce i może śledzić status realizacji zamówienia bez konieczności pojawiania się w aptece. Z proponowaną aplikacją współpracuje obecnie ponad 8800 aptek z całego kraju. Aplikacja wyposażona jest w bazę leków, co przyspiesza i ułatwia wyszukiwanie na liście.
My therapy	 iOS Android PL Bezpłatna	MyTherapy to aplikacja, która ułatwia kontrolowanie stanu zdrowia, a ponadto przypomina o zażywaniu leków. Oferuje także śledzenie historii wcześniej stosowanych leków, pomaga dokonywać obserwacji pod kątem zmian w nastroju, prowadzenie dziennika zdrowia, a także kontrolę wagi.
Weź tabletkę	 iOS Android PL Bezpłatna	Ta aplikacja z kolei przypomina za zasadzie budzika o zażywaniu konkretnych leków w ciągu doby, sugerując czy dany środek leczniczy należy przyjmować przed, w trakcie czy po posiłku. Aplikacja jest prosta w użyciu, przejrzysta i intuicyjna.

Nazwa aplikacji	Logo aplikacji	Opis
Aplikacje związane z monitoringiem zdrowia		
VisiMed	 <p>iOS Android PL Bezpłatna</p>	<p>Aplikacja ta przede wszystkim umożliwia szybki dostęp do historii leczenia znajdującej się na Indywidualnym Konczie Pacjenta. Pozwala wyszukać lekarza i placówkę medyczną, a także zarezerwować terminy wizyt lekarskich, o której przypomni poprzez powiadomienie wysyłane na telefon. VisitMed pomaga również wyszukiwać apteki oraz sprawdzić dostępność i zarezerwować leki w wybranej aptece.</p>
Aplikacje związane z profilaktyką		
Zdrowy Kalendarz	 <p>iOS Android PL Bezpłatna</p>	<p>Narzędzie mobilne, dzięki któremu nie tylko zdobywamy wiedzę na temat badań, ale także można je zaplanować. Użytkownik przed terminem wizyty dostaje przypomnienie i informację, jak należy przygotować się do badania i na czym będzie polegało. Aplikacja wyposażona jest w funkcję personalizacji profilu, dzięki czemu powiadomienia o badaniach lekarskich rekomendowanych przez Ministerstwo Zdrowia.</p>
Aplikacje związane ze sportem		
7 Minute Workout	 <p>iOS Android PL Bezpłatna</p>	<p>W czasie pandemii można zadbać o dobrą kondycję fizyczną bez konieczności chodzenia na siłownię i użycia przyrządów. Aplikacja proponuje zestaw 7-minutowych ćwiczeń na każdy dzień, które można wykonać w domu jedynie z wykorzystaniem krzesła, ściany i własnego ciężaru ciała. Proponowane treningi powstały w oparciu o badania naukowe i są tak opracowane, by osiągnąć maksimum korzyści z krótkich sesji ruchowych, ale intensywnego zaangażowania poszczególnych partii mięśni.</p>
Steps+	 <p>iOS Android PL Bezpłatna</p>	<p>Kolejna aplikacja służąca utrzymaniu pożądanego aktywności fizycznej; aby być zdrowym, wystarczy dużo się ruszać, a najprostszą aktywnością sportową jest po prostu chodzenie. Narzędzie jest krokomierzem zliczającym spalone kalorie i liczbę pokonanych pięt, informuje o realizacji założonego planu. WHO zaleca 10 000 kroków dziennie.</p>

Nazwa aplikacji	Logo aplikacji	Opis
Aplikacje związane ze stresem		
Headspace	 iOS Android PL Bezpłatna	<p>To program medytacyjny prowadzony przez doświadczonego terapeutę, który pozwoli podnieść jakość życia. Sesje medytacyjne trwają 10 minut każdego dnia. Aplikacja oferuje ciekawe sesje specjalistyczne, takie jak minimalizowanie stresu, wzmacnianie poziomu szczęścia czy formy psychicznej. Narzędzie przypomina o regularnym treningu, ponadto pozwala na wgląd w indywidualne postępy czy też kopiowanie sesji do użytku w trybie offline. Aplikacja posiada opcję połączenia się w grupy z przyjaciółmi, co dodatkowo motywuje do systematycznej medytacji, a także zapewnia wsparcie i poczucie obecności bliskich ludzi. Obecnie od 10.02.2021 r. jest dostępna na platformie streamingowej NETFLIX w postaci 8-odcinkowego serialu, który prowadzi przez meandry medytacji i pozwala się zrelaksować w czasie 20-25-minutowej sesji.</p>
Calm	 iOS Android Bezpłatna	<p>Kolejna aplikacja, która pomaga w medytacji, spokojnym śnie, relaksacji, kreatywnym myśleniu, skupieniu się na istotnych sprawach bez niepotrzebnego uczucia stresu. Narzędzie oferuje 7 różnych sesji i programów medytacyjnych, które trwają od 3 do 25 minut, w tym 30 relaksacyjnych ścieżek dźwiękowych. Aplikacja daje możliwość odprężenia i jest polecana osobom zestresowanym, lękowym.</p>
MindShift	 iOS Android Bezpłatna	<p>Stany lękowe, poczucie zagubienia, strach, poczucie wyobcowania społecznego, napady paniki – to stany emocjonalne, które często towarzyszą w izolacji społecznej i mogą utrudniać codzienne funkcjonowanie. Proponowane narzędzie stworzone zostało, aby pomóc je przezwyciężyć i uczyć się je oswajać przez zmianę sposobu myślenia i relaksację.</p>
Aplikacje tylko dla kobiet		
Serce	 iOS Android PL Bezpłatna	<p>Aplikacja dla kobiet, która uświadamia, jak styl życia wpływa na kondycję serca. Wprowadzając informacje o nawykach żywieniowych, aktywności fizycznej, nastroju i sposobie spędzania czasu, użytkownik otrzymuje raport informujący o tym, czy w danym dniu działał z korzyścią dla serca. Do raportu dołączone są krótkie porady, które wskażą, co można zrobić, aby żyć zdrowiej.</p>

Nazwa aplikacji	Logo aplikacji	Opis
Aplikacje związane ze zdrowiem psychicznym		
DayOne Journal	 iOS Android Płatna	<p>Prowadzenie pamiętnika według psychologów ma pozytywny wpływ na zdrowie psychiczne. Spisywanie codziennych sytuacji i przeżyć, wzbogacanie ich zdjęciami, a także automatyczne dołączanie danych dotyczących pogody i lokalizacji stanie się fantastycznym sposobem na wartościowe wypełnienie czasu, a także jest formą terapii. Ponadto wydarzeniami można dzielić się z rodziną, przyjaciółmi czy znajomymi dzięki synchronizacji z Twitterem i Facebookiem.</p>
MoodKit	 iOS ENG Płatna	<p>Ta aplikacja to teoria psychologii w pigułce, która pozwala zmienić sposoby myślenia i poczuć się lepiej w codziennym życiu. Część problemów natury psychicznej wynika z negatywnego nastawienia i złych nawyków, które są modyfikowalne. Użytkownik tego mobilnego narzędzia ma do dyspozycji ponad 200 poprawiających nastrój aktywności, opcję integracji z kalendarzem, test myśli i samopoczucia psychicznego oraz dziennik obserwacji zapisywany automatycznie. Aplikacja została zatwierdzona przez Narodowy System Zdrowia w Wielkiej Brytanii, jest produktem „godnym zaufania” oraz „bezpiecznym dla pacjenta”.</p>

Podsumowanie

Odizolowanie i/lub kwarantanna mogą przyczynić się do pogorszenia zarówno psychicznego jak i fizycznego dobrostanu w podobny sposób jak inne czynniki ryzyka, np. tzw. choroby cywilizacyjne, jak wysokie ciśnienie, palenie tytoniu czy otyłość¹⁴. Izolacja społeczna, która towarzyszy seniorom podczas pandemii COVID-19, wiąże się z chorobami fizycznymi i poznawczymi, w tym chorobami serca, nadciśnieniem, lękiem, depresją, chorobą

¹⁴ *Live-in care agency finds 1 in 3 elderly people more lonely in wake of COVID-19*, „The Elder Magazine”, <https://www.elder.org/the-elder/survey-on-elderly-loneliness/> (dostęp 14.09.2020).

Alzheimerera i osłabionym układem odpornościowym¹⁵. Dlatego technologie mobilne – MT mogą być swoistym rozwiązaniem dla osamotnionych seniorów, dając im możliwość nawiązania kontaktu z bliskimi w bezpieczny i łatwy sposób za pomocą aplikacji takich jak np. FaceTime i Skype. Żadna aplikacja nie zastąpi bezpośredniego spotkania – interakcji twarzą w twarz z drugim człowiekiem, ale w dobie nadal trwającej pandemii może zapewnić komunikację i wirtualne spotkania z innymi. Badania prowadzone w USA pokazują, że seniorzy, którzy używają aplikacji do czatu wideo, w tym FaceTime i Skype, rzadziej wykazują objawy depresji, bo aż o 50%¹⁶ w porównaniu z osobami, które nie korzystają z takich możliwości kontaktu z bliskimi za pomocą technologii komunikacyjnej.

Ze względu na pewne ograniczenia metodologii nasza lista 12 aplikacji nie rozwiązuje barier, z którymi borykają się osoby starsze. Współcześnie wzrasta wykorzystanie mobilnych technologii w monitorowaniu zdrowia, nie tylko przez seniorów. Wiele aplikacji, które zaproponowane zostały w tym krótkim zestawieniu, zaspokaja istotne potrzeby i może stanowić pomoc dla seniorów w utrzymaniu dobrostanu fizycznego i psychicznego, pomóc zadbać o swoje zdrowie oraz dać choćby namiastkę niezależności. Najistotniejszą ich rolą jest fakt, że zachęcają do aktywności nawet w warunkach domowych i pozwalają poczuć się mniej uwięzionymi w sytuacji wymuszonej przez pandemię izolacji. Dlatego ważne jest wdrażanie starszego pokolenia do korzystania i obsługi często intuicyjnych rozwiązań, które zostały przedstawione w poniższym artykule.

Technologie mobilne w postaci aplikacji są często bezpłatne lub stosunkowo niedrogie i przede wszystkim łatwo dostępne, a badania wykazały, że seniorzy mogą korzystać ze smartfonów po odbyciu niezbędnego szkolenia¹⁷. Co pocieszające, coraz więcej przedstawicieli starzejącej się populacji korzysta ze smartfonów. Propozycja 12 aplikacji, wraz z zapewnieniem wskazówek ze

¹⁵ D. Fancourt, F. Bu, H. Mak, A. Steptoe, *Covid-19 Social Study. Results Release 15*, <https://www.covidsocialstudy.org/results> (dostęp 13.03.2021).

¹⁶ H. Tagupa, *Social Isolation, Loneliness, and Hearing Loss During COVID-19*, „The Hearing Journal” 2020, no. 73(5), s. 46, doi: 10.1097/01.HJ.0000666456.65020.b9.

¹⁷ S. Keesara, A. Jonas, K. Schulman, *Covid-19 and Health Care’s Digital Revolution*, „N Engl J Med” 2020, no. 382(23), s. 82, doi: 10.1056/NEJMp2005835.

strony bliskich, może pomóc zmniejszyć poczucie samotności oraz utrzymać i / lub poprawić zdrowie i niezależność podczas pandemii COVID-19. Chociaż aplikacje nie mogą zastąpić bliskości drugiego człowieka oraz opieki osobistej, to jednak mogą je skutecznie uzupełniać lub zastępować niektóre usługi opieki osobistej.

Bibliografia:

- Cacioppo J. T., Cacioppo S., Boomsma D. I., *Evolutionary mechanisms for loneliness*, „Cogn Emot” 2014, no. 28(1), s. 3–21, doi: 10.1080/02699931.2013.837379.
- Fancourt D., Bu F., Mak H., Steptoe A., *Covid-19 Social Study. Results Release 15*, <https://www.covidsocialstudy.org/results> (dostęp 13.03.2021).
- Gogołek W., *Technologie informacyjne mediów*, ASPRA-JR, Warszawa 2006, s. 49.
- HM Government, *A connected society. A strategy for tackling loneliness - laying the foundations for change*, 2018, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/750909/6_4882_DCMS_Loneliness_Strategy_web_Update.pdf (dostęp 11.03.2021).
- Keesara S., Jonas A., Schulman K., *Covid-19 and Health Care’s Digital Revolution*, „N Engl J Med” 2020, no. 382(23), s. 82, doi: 10.1056/NEJMp2005835.
- Kilian J. i in., *Teleopieka jako skuteczne rozwiązanie w obliczu zjawiska wzrastającego zapotrzebowania na opiekę długoterminową*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania” 2018, nr 1(26), s. 147–147.
- Live-in care agency finds 1 in 3 elderly people more lonely in wake of COVID-19*, „The Elder Magazine”, <https://www.elder.org/the-elder/survey-on-elderly-loneliness/> (dostęp 14.03.2021).
- Mercer A. J., *Updating the epidemiological transition model*, „Epidemiol. Infect.” 2018, no. 146(6), s. 680–687.
- Murthy V., *Work and the loneliness epidemic*, „Harvard Business Review” 2017, <https://hbr.org/cover-story/2017/09/work-and-the-loneliness-epidemic> (dostęp 12.03.2021).
- Nowacka U., Gil A., Siguencia L. O., „*Uczyć się, aby być*” w aspekcie aktywności edukacyjnej seniorów, „Podstawy Edukacji” 2014, nr 7, s. 345–360.
- Osman T. i in., *Kierunek rozwoju teleopieki w Polsce na tle doświadczeń Wielkiej Brytanii, Norwegii i Niemiec – wstęp do dyskusji*, „Gerontologia Polska” 2018, tom 26, nr 4, s. 300.
- Prauzner T., *LifeLong Learning – edukacja przez całe życie*, „Prace Naukowe AJD. „Edukacja Techniczna i Informatyczna” 2012, nr 6, s. 163–170.

- Tagupa H., *Social Isolation, Loneliness, and Hearing Loss During COVID-19*, „The Hearing Journal” 2020, nr 73(5), s. 46, doi: 10.1097/01.HJ.0000666456.65020.b9. The Wharton School, Google and McKinsey & Company. Pharma 3D. *Rewriting the Script for Marketing in the Digital Age*, 2016, www.Pharma3D.com.
- Tomczyk Ł., *Seniorzy w świecie nowych mediów*, „e-Mentor” 2016, nr 4(36), s. 58.
- Tomczyk Ł., *Technologia informacyjna w procesie kształcenia ustawicznego osób w wieku poprodukcyjnym*, [w:] E. Ziemia (red.), *Technologie i systemy informatyczne w organizacjach gospodarki opartej na wiedzy*, wyd. WSB, Poznań 2008.
- Vander Weele T. J., Hawkey L. C., Cacioppo J. T., *On the reciprocal association between loneliness and subjective well-being*, „Am J Epidemiol” 2012, nr 176(9), s. 777–784, doi: 10.1093/aje/kws173.
- Zadarko-Domaradzka M., Zadarko E., *Aplikacje zdrowotne na urządzenia mobilne w edukacji zdrowotnej społeczeństwa*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2016, nr 4(18), s. 292.

Dobre praktyki – projekt edukacyjno- -profilaktyczny dla seniorów „Pasja – recepta na wieczną młodość”

Streszczenie:

Projekt „Pasja – recepta na wieczną młodość” to zadanie polegające na szeroko pojętych działaniach edukacyjno-profilaktycznych, których celem jest podjęcie lub zwiększenie samodzielności oraz aktywności osób starszych i przeciwdziałanie ich marginalizacji społecznej. Proponowany projekt to cykl warsztatów i zajęć edukacyjnych mających na celu poprawę jakości i poziomu życia osób starszych poprzez ich aktywność społeczną.

Projekt podzielony został na dwa bloki tematyczne. Konstruując działania do bloku tematycznego pierwszego, pt. „Bezpieczeństwo”, wzięto pod uwagę bezpieczeństwo społeczne, rozumiane jako całokształt działań realizowanych przez instytucje i organizacje pozarządowe mające na celu zapewnienie pewnego poziomu życia grupie społecznej, jaką stanowią seniorzy, oraz przeciwdziałanie ich wykluczeniu społecznemu i marginalizacji. Drugi blok tematyczny, pt. „Pasja”, był natomiast odpowiedzią na potrzeby i oczekiwania seniorów, którzy podczas diagnozy potrzeb wskazali na niezagospodarowanie czasu wolnego po przejściu na emeryturę. To bowiem czas wolny stanowi istotną część całkowitego budżetu życia codziennego seniorów.

Projekt „Pasja – recepta na wieczną młodość” stanowi próbę praktycznej realizacji założeń teoretycznych dotyczących aktywizacji osób starszych.

Abstract:

The „Passion – a recipe for eternal youth” project is a task involving broadly understood educational and preventive measures aimed at restoring or increasing the independence

and activity of elderly people and counteracting their social marginalization. The proposed project is a series of workshops and educational activities aimed at improving the quality and standard of life of older people through their social activity.

The project was divided into two thematic blocks. While constructing activities for the first thematic block „Safety”, social safety was taken into account, understood as a set of activities carried out by institutions and non-governmental organizations aimed at ensuring a certain level of life to the social group of seniors and counteracting their social exclusion and marginalization. The second thematic block, „Passion”, was a response to the needs and expectations of seniors, who during the diagnosis of needs, indicated that they do not use their free time after retirement. After all, it is leisure time that makes up a significant portion of seniors’ total daily living budget. The project „Passion - a recipe for eternal youth” is an attempt at practical implementation of theoretical assumptions concerning activation of the elderly.

Potrzeby wskazujące na celowość realizacji projektów dla seniorów

Demografowie, ekonomiści, socjologzy i inni badacze od wielu lat alarmują o dramatycznej sytuacji demograficznej w Polsce. W publikacjach można znaleźć kilka określeń tego stanu, jak na przykład: „zapaść demograficzna”, „demograficzne tsunami” czy „spustoszenie demograficzne”. Na koniec 2019 r. liczba osób w wieku 60 lat i więcej przekroczyła 9,7 mln i w stosunku do roku poprzedniego zwiększyła się o 2,1%. Odsetek osób starszych w populacji Polski osiągnął poziom 25,3%. Według prognozy Głównego Urzędu Statystycznego liczba ludności w wieku 60 lat i więcej w Polsce w roku 2030 wzrośnie do poziomu 10,8 mln, a w 2050 r. wyniesie 13,7 mln. Osoby te będą stanowiły około 40% ogółu ludności Polski¹.

W badaniach struktur społecznych w Polsce dostrzeżone zostały istotne cechy charakteryzujące proces demograficznego starzenia się społeczeństwa. Pierwsza z nich to feminizacja starości, która wyraża się powiększającą się wraz z przechodzeniem do kolejnych grup wieku przewagą kobiet. Według danych statystycznych im grupa seniorów jest starsza, tym udział procentowy kobiet jest większy. W 2019 r. udział kobiet w zbiorowości osób starszych

¹ Główny Urząd Statystyczny, *Sytuacja osób starszych w Polsce w 2019 r.*, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/osoby-starsze/osoby-starsze/sytuacja-osob-starszych-w-polsce-w-2019-roku,2,2.html> (dostęp 1.06.2021).

wyniósł 58,1%². Kolejna ważna cecha to singularyzacja starości, która charakteryzuje się wysokim odsetkiem osób pozostających w gospodarstwach jednoosobowych. Według prognoz Głównego Urzędu Statystycznego w 2030 r. ogółem aż 53,3% gospodarstw jednoosobowych będzie prowadzonych przez osoby w wieku co najmniej 65 lat, w tym 17,3% przez osoby w wieku 80 i więcej lat³. Koniecznością staje się zatem, z jednej strony, przygotowanie systemu opieki nad samotnymi osobami starszymi, a z drugiej, podniesienie poziomu szeroko rozumianej aktywności zarówno osób powyżej 65. roku życia, jak również tych w wieku niemobilnym. Ostatnim wybranym przejawem starzenia się społeczeństwa jest podwójne starzenie, które polega na szybszym wzroście odsetka ludności w wieku 80 lat i więcej.

Stereotyp osoby starszej postrzeganej jako nieaktywnej, schorowanej i samotnej stopniowo ulega przeobrażeniom. Na każdym etapie życia aktywność jednostki jest bardzo ważna. W okresie starości ma ona znaczenie szczególne, ponieważ wpływa na kondycję fizyczną i psychiczną człowieka, podnosi więc jakość jego życia.

Zgodnie z definicją przyjętą przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju aktywne starzenie się oznacza zdolność człowieka do prowadzenia efektywnego życia w społeczeństwie i gospodarce, adekwatnie do wieku⁴. W 2002 r. na zorganizowanej w Berlinie konferencji poświęconej starzeniu się społeczeństw przyjęta została Regionalna strategia wdrażania międzynarodowego planu działania w kwestii starzenia się społeczeństw⁵. Koncepcja aktywnego starzenia się rozumiana jest jako proces umożliwiający zarówno jednostkom, jak i grupom społecznym zagospodarowanie ich potencjału z perspektywy całego życia, zachowania zarówno dobrostanu psychicznego i fizycznego, jak i aktywności zawodowej, społecznej oraz niezależności i samodzielności⁶.

² Ibidem.

³ Ibidem.

⁴ K. Zamorska, M. Makuch, *Starzenie się społeczeństwa. Wymiar społeczny, gospodarczy i polityczny*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2018, s. 82.

⁵ Ibidem, s. 82–83.

⁶ Ibidem.

Aktywne starzenie się definiuje się jako „proces optymalizowania możliwości w zakresie zdrowia, uczestnictwa i bezpieczeństwa w celu poprawy jakości życia ludzi w miarę, jak się starzeją”⁷. „Aktywne starzenie się dotyczy zarówno osób indywidualnych, jak i grup społeczeństwa. Umożliwia ludziom realizowanie ich potencjału odnośnie do kondycji psychicznej, społecznej i umysłowej przez cały bieg życia oraz uczestnictwo w społeczeństwie stosownie do ich potrzeb, pragnień i możliwości, przy jednoczesnym zapewnieniu im odpowiedniej ochrony, bezpieczeństwa i opieki, gdy potrzebują pomocy”⁸.

Jak trafnie wskazuje E. Trafiałek, w obrębie co najmniej trzech faz starości potrzeby seniorów różnicują się: „W odniesieniu do grupy wczesnej starości dotyczą gwarancji aktywności społecznej, uczestnictwa w kulturze, oświacie, rekreacji, nierzadko wiążąc się też z potrzebą dalszej aktywności zawodowej. Kolejna faza – pełnej starości – trwającej do 89. roku życia, z uwagi na redukcję sprawności, mobilności, niesie zapotrzebowanie na opiekę, pomoc medyczną i rehabilitację, a ostatnia, po 90. roku życia, określana mianem »długowieczności«, wymaga stałej opieki z zewnątrz, wsparcia medycznego, pielęgnacyjnego, często także opieki klinicznej, paliatywnej lub hospicyjnej”⁹.

Poszczególne grupy wiekowe osób starszych różnią się potrzebami oraz sposobem ich zaspokojenia, dlatego tak ważna jest diagnoza potrzeb poszczególnych grup wiekowych, uwzględniająca oczekiwania seniorów. Aktywność seniora jest podstawą zachowania samodzielności, zaradności i samoakceptacji. Jest też niezmiernie ważna w relacjach z innymi ludźmi w środowiskach rodzinnych, sąsiedzkich i lokalnych.

Projekt „Pasja – recepta na wieczną młodość”

Projekt „Pasja – recepta na wieczną młodość” po raz pierwszy został zrealizowany w 2019 r. przez Fundację na rzecz Bezpieczeństwa „Feniks”

⁷ K. Karpińska, P. Dykstra, *Wskaźnik aktywnego starzenia się i rozszerzenia go na szczebel regionalny. Sprawozdanie syntetyczne*, <https://www.google.com> (dostęp 11.06.2021).

⁸ Ibidem.

⁹ E. Trafiałek, *Polityka społeczno-gospodarcza. Wybrane problemy i zadania*, Wyd. „Śląsk”, Katowice 2021, s. 147–148.

w Płocku i kontynuowany jest cyklicznie. Projekt współfinansowano z budżetu Województwa Mazowieckiego w obszarze „Działalności na rzecz integracji i reintegracji zawodowej i społecznej osób zagrożonych wykluczeniem społecznym”, zadanie: „Działania na rzecz osób starszych w zakresie zwiększania samodzielności i przeciwdziałania zagrożeniu marginalizacją społeczną”.

Fundacja na rzecz Bezpieczeństwa „Feniks” została powołana do życia 5 kwietnia 2012 r. Celem statutowym Fundacji są działania zmierzające do poprawy bezpieczeństwa we wszystkich jego obszarach, a przede wszystkim wszechstronna pomoc świadczona na rzecz osób i grup zagrożonych wykluczeniem społecznym i wykluczonych społecznie. Podczas 10-letniej działalności Fundacja na rzecz Bezpieczeństwa „Feniks” zrealizowała około 100 projektów, z czego w około 50 projektach brały udział osoby starsze. Fundator Fundacji na rzecz Bezpieczeństwa „Feniks” podjął decyzję o stworzeniu projektu dedykowanego seniorom, który wychodząc naprzeciw oczekiwaniom i zaspokajając potrzeby osób starszych, spełni jednocześnie warunki konkursowe przedstawione przez Zarząd Województwa Mazowieckiego.

Koniecznym zadaniem okazało się więc podjęcie działań, które pozwoliłyby ustalić listę potrzeb seniorów – przyszłych beneficjentów projektu. Diagnozę przeprowadzono podczas trwania projektów, w których brały udział osoby starsze. Projekty te to m.in.: „Program Aktywizacji i Integracji na terenie Powiatu Płockiego”, „Jeździć każdy może...”, „Senior kierowca doskonały”, „Z Alzheimerem za pan brat”, „Seniorzy szos” oraz „Seniorzy za kierownicą”.

Niezwykle istotne w czasie diagnozy było dotarcie do osób starszych, które nie przejawiają postawy aktywnej. Pomocna w tym zakresie okazała się realizacja projektu „Program Aktywizacji i Integracji na terenie Powiatu Płockiego”. Projekt przewidywał realizację działań w zakresie integracji społecznej osób bezrobotnych korzystających ze świadczeń pomocy społecznej. Fundacja realizowała projekt na zlecenie Starostwa Powiatu Płockiego przez dwa lata. Grupą docelową były osoby oddalone od rynku pracy, które spełniały następujące kryteria: były zarejestrowane w Powiatowym Urzędzie Pracy w Płocku, miały ustalony profil pomocy III oraz korzystały ze świadczeń pomocy społecznej. W grupie znalazły się więc osoby, które uczestniczyły w projekcie nie tyle z powodu aktywizacji, co czekającej ich korzyści, a mianowicie zdobycie świadczeń pomocy społecznej.

Wnioski z przeprowadzonej diagnozy były jednoznaczne:

1. Osoby starsze chcą zdobywać wiedzę i nowe umiejętności, ale oferty kierowane do nich nie spełniają ich oczekiwań.
2. Osoby starsze chcą spełniać swoje potrzeby kulturalne, społeczne i edukacyjne.
3. Osoby starsze chcą spełniać swoje potrzeby przynależności i uznania.
4. Osoby starsze chcą działać w swoich miejscach zamieszkania na rzecz społeczności lokalnych.
5. Osoby starsze nie chcą być marginalizowane i wykluczane społecznie.
6. Osoby starsze nie mają pomysłu na wykorzystanie swojego wolnego czasu.
7. Osoby starsze zamieszkujące gminy wiejskie odczuwają większy deficyt ofert kierowanych do nich niż seniorzy zamieszkujący gminy miejskie.

Przeprowadzona diagnoza potwierdziła również oczekiwania Zarządu Województwa Mazowieckiego, który w informacjach szczegółowych specyfikujących projekty, otwartego konkursu dla organizacji pozarządowych oraz innych podmiotów wymienionych w art. 3 ust. 3 Ustawy z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie, zawarł zapis, iż zadanie ma polegać na szeroko pojętych działaniach profilaktycznych, których głównym celem ma być podjęcie lub zwiększenie samodzielności oraz aktywności osób starszych i przeciwdziałanie ich marginalizacji społecznej. Oczekiwano również, że zadanie w swoich założeniach powinno wspierać i umożliwiać aktywne starzenie się oraz prowadzenie w dalszym ciągu samodzielnego i satysfakcjonującego życia np. poprzez zapewnienie atrakcyjnego spędzania czasu, dostępu do nowych mediów cyfrowych, edukację, budowanie i rozwijanie dialogu pokoleniowego i międzypokoleniowego, organizację warsztatów skierowanych do seniorów, organizację wydarzeń skierowanych do seniorów itp.

Zebrane od seniorów informacje, a także kryteria konkursowe pozwoliły Fundacji na rzecz Bezpieczeństwa „Feniks” przygotować projekt „szyty na miarę”. Tak powstał projekt „Pasja – recepta na wieczną młodość”, którego cele wpisują się w założenia następujących dokumentów strategicznych województwa mazowieckiego:

1. Strategia Polityki Społecznej Województwa Mazowieckiego na lata 2014-2020 w zakresie polityki senioralnej.
2. Strategia Rozwoju Województwa Mazowieckiego do roku 2020.
3. Roczny program współpracy Województwa Mazowieckiego z organizacjami pozarządowymi oraz podmiotami wymienionymi w art. 3 ust. 3 ustawy o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie.

Aby dotrzeć do osób starszych, Fundacja na rzecz Bezpieczeństwa „Feniks” nawiązała współpracę partnerską z: jednostkami samorządu terytorialnego, kołami gospodyń wiejskich, sołectwami, instytucjami sportu, kultury i rekreacji, radami seniorów. Projekt „Pasja – recepta na wieczną młodość” realizowany był w latach 2019-2020 w 10 gminach województwa mazowieckiego, przy niefinansowej współpracy partnerskiej z 10 podmiotami. W projekcie wzięło udział łącznie 200 osób w wieku 55+ z terenu województwa mazowieckiego. Działania partnerskie polegały na: użyczeniu sal dydaktycznych, użyczeniu zaplecza kuchennego do warsztatów kulinarnych, pomocy w kampanii informacyjno-promocyjnej oraz pomocy w procesie rekrutacji.

Projekt „Pasja – recepta na wieczną młodość” to zadanie polegające na szeroko pojętych działaniach edukacyjno-profilaktycznych, których celem jest podjęcie lub zwiększenie samodzielności oraz aktywności osób starszych i przeciwdziałanie ich marginalizacji społecznej. Proponowany projekt obejmował cykl warsztatów i zajęć edukacyjnych mających na celu poprawę jakości i poziomu życia osób starszych poprzez ich aktywność społeczną. Proponowane zajęcia zostały podzielone na dwa bloki tematyczne: I. Bezpieczeństwo, II. Pasja.

Konstruując działania do pierwszego bloku tematycznego, wzięto pod uwagę istotę i założenia bezpieczeństwa społecznego. A. Skrabacz definiuje je jako bezpieczeństwo związane z zaspokajaniem indywidualnych potrzeb jednostek oraz ochroną egzystencji człowieka. Autorka twierdzi również, że bezpieczeństwo społeczne związane jest z ochroną na starość w przypadku pogorszenia się stanu zdrowia oraz tworzeniem miejsc do pracy i nauki¹⁰.

¹⁰ Z. Domański, *Social Safety Bezpieczeństwo socjalne*, „Journal of Modern Science” 2017, tom 2, s. 368.

W literaturze przedmiotu wskazuje się dwa zasadnicze elementy bezpieczeństwa społecznego: bezpieczeństwo socjalne i bezpieczeństwo rozwojowe¹¹. W przypadku projektu uwzględniono bezpieczeństwo rozwojowe. Działania proponowane w bloku tematycznym „Bezpieczeństwo” były zbieżne również z definicją bezpieczeństwa społecznego zaproponowaną przez M. Leszczyńskiego: „całokształt działań prawnych, organizacyjnych realizowanych przez podmioty (krajowe i międzynarodowe), pozarządowe i samych obywateli, które mają na celu zapewnienie pewnego poziomu życia osobom, rodzinom i grupom społecznym oraz niedopuszczenie do ich marginalizacji i wykluczenia społecznego”¹².

W ramach pierwszego bloku tematycznego, pt. „Bezpieczeństwo”, zaproponowano osobom starszym:

- warsztaty „Nie daj się oszukać, znieważać, ośmieszać”,
- warsztaty „Senior na drodze”,
- warsztaty z zakresu pierwszej pomocy przedmedycznej.

Głównym celem warsztatu „Nie daj się oszukać, znieważać, ośmieszać” było przypomnienie elementarnych metod zapobiegania przestępstwom i wykroczeniom uciążliwym społecznie (oszustwom, kradzieżom, przemocy itd.). W pierwszej części warsztatu funkcjonariusz policji przedstawił realne i potencjalne zagrożenia, jakie mogą spotkać seniorów w codziennym życiu, w tym związane z oszustwami metodą „na wnuczka, krewnego, funkcjonariusza”. W czasie warsztatu poruszono również problem dotyczący nieetycznego zachowania przedstawicieli handlowych, działających w imieniu i na rzecz różnych dostawców usług (np. telekomunikacyjnych) i sprzedawców (np. gazu, prądu). Niezwykle ważne było przypomnienie seniorom, iż najważniejszą zaporą przed oszustami jest podpisywanie dokumentów jedynie w obecności kogoś bliskiego. W tej części warsztatu przeprowadzono trening zachowań asertywnych, którego celem był rozwój kompetencji społecznych i zwiększe-

¹¹ M. Mitręga, P. Grzywna, *Bezpieczeństwo społeczne seniorów w Polsce: wybrane aspekty teorii i praktyki*, [w:] *Realność złego starzenia się. Poza polityczną i społeczną powinność*, L. Buliński (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015, s. 40.

¹² M. Leszczyński, *Bezpieczeństwo społeczne jako składnik bezpieczeństwa narodowego*, [w:] *Metodologia badań bezpieczeństwa narodowego. Bezpieczeństwo 2010*, P. Sienkiewicz, M. Marszałek, H. Świeboda (red.), tom 1, Wyd. AON, Warszawa 2010, s. 32.

nie świadomości seniorów, które umożliwią im rozsądne i racjonalne podejmowanie decyzji np. zakupowych.

Druga część warsztatu „Nie daj się oszukać, znieważać, ośmieszać” poświęcona była przemocy fizycznej, psychicznej i biernej wobec osób starszych. W trakcie miniwykładu przedstawiono zagadnienia związane z: przemocą, jej rodzajami i cyklami, mitami i stereotypami na temat przemocy. Przedstawiono działania związane z procedurą Niebieskiej Karty, a także podano seniorom ważne telefony i adresy pomocowe. Zwrócono uwagę na przełamywanie bariery milczenia, która najczęściej spowodowana jest faktem, iż sprawcą przemocy wobec osoby starszej jest osoba bliska.

Kolejny z warsztatów w bloku „Bezpieczeństwo” nosił tytuł „Senior na drodze”, a jego głównym celem było przypomnienie elementarnych zasad uczestnictwa w ruchu drogowym oraz poznanie wpływu wieku na percepcję i postrzeganie kierowcy. Obszary tematyczne w ramach warsztatu to:

- kształtowanie poczucia odpowiedzialności za własne zdrowie oraz życie i bezpieczeństwo innych osób,
- przypomnienie elementarnych zasad uczestnictwa w ruchu drogowym, jako pieszy oraz jako pasażer,
- przypomnienie o konieczności noszenia elementów odblaskowych,
- przypomnienie numerów alarmowych i zasad zachowania się w sytuacji wypadku drogowego,
- przedstawienie zmian biologicznych i mentalnych postępujących z wiekiem i ich wpływ na kierowanie pojazdem.

Zwieńczeniem warsztatu „Senior na drodze” było przeprowadzenie quizów związanych z tematyką warsztatu, a także ćwiczeń mających na celu poprawę koncentracji oraz szybkość podejmowania decyzji na drodze.

Ostatnia część tego bloku tematycznego to warsztat z zakresu pierwszej pomocy przedmedycznej. Głównym celem warsztatu było przekazanie uczestnikom teoretycznej i praktycznej wiedzy z zakresu pierwszej pomocy przedmedycznej. W trakcie warsztatów ratownik medyczny przekazał teoretyczną wiedzę i praktyczne umiejętności dotyczące doraźnej pomocy przedmedycznej, a przede wszystkim zagadnienia związane z: rozpoznaniem i oceną sytuacji, zabezpieczeniem miejsca zdarzenia, wezwaniem profesjonalnej pomocy medycznej. Następnie przeprowadzono pokaz: resuscytacji krążeniowo-

-oddechowej osób dorosłych i dzieci, automatycznej defibrylacji zewnętrznej, technik układania pacjenta w zależności od stanu i udrażniania dróg oddechowych, praktycznego wykorzystania środków znajdujących się w apteczce pierwszej pomocy. Każdy uczestnik z pomocą ratownika medycznego miał możliwość przeprowadzenia resuscytacji krążeniowo-oddechowej.

Powodem zaplanowania drugiego bloku tematycznego były wyniki przeprowadzonej diagnozy wśród seniorów. Czas wolny, którego seniorzy po przejściu na emeryturę mają w nadmiarze, w ich odczuciu jest niezagospodarowany. Budżet czasu seniorów przedstawia się następująco: czas przeznaczony na obowiązki domowo-rodzinne, czas poświęcony na zaspokajanie podstawowych potrzeb organizmu oraz czas wolny¹³. Według A. Tokaj: „Czas wolny stanowi istotny składnik w całościowym budżecie czasu seniorów”¹⁴.

W monografii B. Szatur-Jaworskiej oraz P. Błędowskiego znajdujemy szczegółowe cele wsparcia społecznego w obszarze czasu wolnego seniorów:

- wykorzystanie kapitału ludzkiego i społecznego seniorów,
- przeciwdziałanie alienacji społecznej starszych mieszkańców,
- podtrzymanie lub wywoływanie aktywności osób starszych¹⁵.

Chcąc stworzyć jak najbardziej atrakcyjną ofertę dla seniorów, a także wychodząc naprzeciw ich oczekiwaniom, zaproponowano rozwój własnych pasji, zainteresowań czy uzdolnień.

W ramach drugiego bloku tematycznego pt. „Pasja” zaproponowano osobom starszym: warsztaty wolontariackie, warsztaty z zakresu nordic walking oraz warsztaty kulinarne.

Projektując działania w ramach warsztatów wolontariackich, wzięto pod uwagę ogromny kapitał seniorów w kilku wymiarach: potencjał intelektualny, relacyjny, psychologiczny, związany z mistrzostwem w swoim zawodzie, dotyczący przekazu kulturowego oraz życia rodzinnego¹⁶. Z drugiej strony

¹³ B. Z. Małecki, *Elementy gerontologii dla pedagogów*, Wyd. UG, Gdańsk 1985, s. 95–96.

¹⁴ A. Tokaj, *Starość w pedagogice społecznej*, „Studia Edukacyjne” 2008, nr 7, s. 221–232.

¹⁵ B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, *System wsparcia osób starszych w środowisku zamieszkania. Przegląd sytuacji. Propozycja modelu. Synteza*, Wyd. Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2017, s. 32.

¹⁶ P. Błędowski, A. Stogowski, K. Wieczorowska-Tobis, *Wyzwania współczesnej ge-*

wzięto pod uwagę wymierne korzyści dla samych seniorów. Aktywność społeczna w życiu osób starszych pełni bowiem funkcje: integracyjne, adaptacyjne, kształtujące, kompensacyjne, psychohigieniczne oraz rekreacyjno-rozrywkowe¹⁷.

Głównym celem warsztatów było przekazanie wiedzy na temat wolontariatu. Tematy omawiane w czasie zajęć to m.in.:

- umożliwienie zaangażowania się w działania wolontariackie na rzecz lokalnych społeczności,
- popularyzacja i wspieranie wolontariatu jako formy wartościowego spędzania czasu,
- wyłonienie wzorcowych praktyk wolontariatu, w który zaangażowane są całe rodziny,
- angażowanie lokalnych partnerów działających wokół budowania dobra wspólnego.

W drugiej części warsztatów wolontariackich seniorzy podzieleni na grupy mieli za zadanie zaplanować działanie w ramach wolontariatu dla społeczności lokalnej. Zwieńczeniem tej części warsztatów było przeprowadzenie zaplanowanych działań. Interesującą inicjatywą było odwiedzenie przez seniorki lokalnego przedszkola i zaproponowanie dzieciom wspólnego czytania książek. Inna grupa odwiedziła pensjonariuszy Domu Pomocy Społecznej i zaproponowała im spędzanie czasu wolnego na świeżym powietrzu przy grach i zabawach. Grupa seniorów odwiedziła uczniów szkoły podstawowej i opowiadała im historię walk toczonych w czasie II wojny światowej na obszarze ich gminy, a także historię rozwoju wsi na przestrzeni ich życia.

Kolejne działanie zaplanowane w bloku tematycznym „Pasja” to warsztaty nordic walking. Aktywność fizyczna stanowi jeden z czynników silnie determinujących zdrowie psychofizyczne człowieka i chociaż jej zwiększony poziom w niewielkim stopniu wydłuża zaprogramowany genetycznie czas życia, to jednak w sposób znaczący poprawia jego jakość¹⁸. Preferowany-

rontologii, Wyd. Wyższej Szkoły Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa, Poznań 2013, s. 24.

¹⁷ B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dziegielewska, *Podstawy gerontologii społecznej*, Wyd. Aspra, Warszawa 2006, s. 74.

¹⁸ R. Podstawski, A. Omelan, *Deficyty ruchowe osób starszych – znaczenie aktywności fizycznej w ich zapobieganiu*, „Hygeia Public Health” 2015, nr 50(4), s. 572.

mi formami aktywności fizycznej dla osób starszych są ćwiczenia cykliczne, proste, a także możliwe do wykonania przez każdą osobę bez względu na płeć i wiek. Zaproponowany nordic walking, czyli dynamiczny chód z kijami, miał: usprawnić funkcjonowanie układu sercowo-naczyniowego i oddechowego, zaangażować wszystkie duże grupy mięśniowe, wzmocnić gorset mięśniowy, odciążyć kręgosłup i stawy, a także rozwinąć poszczególne mięśnie, które na co dzień są zaniedbywane.

Celem głównym warsztatów nordic walking było zwiększenie aktywności ruchowej poprzez dostęp do różnych form rekreacji (nordic walking). W ramach warsztatów instruktor nordic walking, a jednocześnie sędzia międzynarodowy, przeprowadził: ćwiczenia rozgrzewające, zabawy integracyjne z kijami, ćwiczenia kształtujące prawidłową technikę, ćwiczenia koordynacyjne z kijami w marszu, ćwiczenia korygujące błędy, ćwiczenia doskonalące, ćwiczenia siłowe i rozciągające.

Ostatnia część tego bloku tematycznego to warsztaty kulinarne. Żywnienie jest niezwykle ważnym czynnikiem mającym wpływ nie tylko na długość życia człowieka, ale i na jego jakość. W przypadku osób starszych zdrowe życie jest z jednej strony zadaniem priorytetowym, ale z drugiej niezmiernie trudnym. Seniorzy to osoby, u których występuje wielochorobowość, a z nią wiąże się przyjmowanie różnych leków, które nierzadko wchodzi w interakcje z pożywieniem. Kolejnymi czynnikami są: nietolerancje pokarmowe różnego pochodzenia oraz ograniczenia finansowe¹⁹. Niewątpliwie jednak połączenie aktywności fizycznej i dobrze zbilansowanej diety może być najlepszym lekarstwem na wiele dolegliwości.

Pomysł wprowadzenia do projektu warsztatów kulinarnych podyktowany został również potrzebami uczestników. Największą grupę beneficjentów stanowiły kobiety z obszarów wiejskich, najczęściej zrzeszone w kołach gospodyń wiejskich. Głównym działaniem kół gospodyń wiejskich jest kultywowanie tradycji kulinarnych środowisk lokalnych. Ważne dla senierek podczas trwania projektu było przekazywanie tradycyjnych przepisów kulinarnych, a także przygotowywanie potraw z produktów regionalnych z terenu Mazowsza.

¹⁹ E. Gabrowska, M. Spodaryk, *Zasady żywienia osób w starszym wieku*, „Gerontologia Polska” 2006, nr 2, s. 57–62.

Głównym celem warsztatów kulinarnych było przekazanie teoretycznej i praktycznej wiedzy na temat zasad zdrowego żywienia, produktów tradycyjnych i regionalnych z terenu Mazowsza itd. Tematy omawiane w czasie zajęć to:

- zapoznanie z informacjami na temat zasad zdrowego żywienia: ogólne zasady, dieta podczas chorób czy alergii, tworzenie menu, składniki odżywcze, mity żywieniowe,
- zapoznanie z produktami tradycyjnymi i regionalnymi z terenu Mazowsza, przekazanie teoretycznej wiedzy na temat zasad obróbki wstępnej i termicznej różnych produktów żywieniowych i technologii gastronomicznej,
- domowe przetwory: zapoznanie z produktami tradycyjnymi i regionalnymi z terenu Mazowsza wykorzystywanymi w przetwórstwie, przekazanie teoretycznej wiedzy na temat zasad pasteryzacji, tyndalizacji, konserwacji, produkcji nalewek itd.

Niezwykle istotnym elementem warsztatów kulinarnych oprócz edukacji była integracja uczestników projektu.

Przeprowadzona ewaluacja projektu „Pasja – recepta na wieczną młodość” pozwoliła stwierdzić, że założone rezultaty projektu zostały w pełni osiągnięte:

1. Seniorzy zdobyli wiedzę i umiejętności w zakresie metod zapobiegania przestępstwom i wykroczeniom uciążliwym społecznie (oszustwa, kradzieże, przemoc itd.).
2. Seniorzy zdobyli wiedzę i umiejętności w zakresie elementarnych zasad uczestnictwa w ruchu drogowym. Seniorzy poznali wpływ wieku na percepcję i postrzeganie kierowcy.
3. Seniorzy zdobyli teoretyczną i praktyczną wiedzę z zakresu pierwszej pomocy przedmedycznej.
4. Seniorzy poprawili swoją sprawność fizyczną poprzez uczestnictwo w warsztatach nordic walking.
5. Seniorzy zdobyli wiedzę na temat wolontariatu oraz umiejętność wykorzystywania jej dla społeczności lokalnej.
6. Seniorzy zdobyli wiedzę i umiejętności w zakresie zasad zdrowego żywienia, produktów tradycyjnych i regionalnych z terenu Mazowsza itd.

Ze względu na fakt, iż projekt cieszył się dużym zainteresowaniem, a liczba miejsc była ograniczona, podjęto decyzję o kontynuacji projektu w kolejnych latach. W 2020 r. ponownie projekt „Pasja – recepta na wieczną młodość” otrzymał dofinansowanie ze środków budżetu Województwa Mazowieckiego. Biorąc jednak pod uwagę potrzeby zgłaszane przez osoby starsze, rozszerzono pierwszy blok tematyczny o zajęcia edukacyjne pt. „Senior – zdrowie seksualne”, zaś drugi blok tematyczny o warsztaty z trenerem personalnym.

Klimakterium to okres w życiu kobiety, który charakteryzuje się: utratą pewności siebie, obniżonym poczuciem własnej atrakcyjności, niższą samooceną, trudnościami w podejmowaniu decyzji, problemach z koncentracją, zapominaniem, przemęczeniem i poczuciem utraty wartości²⁰. Niestety oprócz tych przykrych objawów osoby starsze narażone są na różnego typu choroby, przede wszystkim związane z zaburzeniami immunologicznymi. Subiektywny spadek atrakcyjności jest dla kobiet dużym utrudnieniem w ich życiu seksualnym. Bardzo wiele kobiet nie radzi sobie z procesem starzenia się.

Głównym celem zajęć edukacyjnych „Senior – zdrowie seksualne” było zdobycie wiedzy na temat zdrowia seksualnego osób dojrzałych. W czasie zajęć psycholog/seksuolog starała się odpowiedzieć na pytania: Jak radzić sobie z procesem starzenia?, Jak zaakceptować swój wygląd fizyczny?, Jak zaakceptować zmiany psychiczne? Ponadto w trakcie zajęć omówiono następujące zagadnienia:

- biologiczne, emocjonalne, intelektualne oraz społeczne aspekty życia seksualnego,
- stereotypy dotyczące życia seksualnego osób dojrzałych,
- zdrowie seksualne – leczenie zaburzeń seksualnych.

W bloku tematycznym drugim pojawiły się natomiast indywidualne porady trenera personalnego. Zapotrzebowanie na takie konsultacje zgłosili uczestnicy projektu w 2019 r. Głównym celem zajęć z trenerem personalnym było zdobycie wiedzy na temat indywidualnego planu ćwiczeń oraz zdobycie wiedzy na temat zmiany stylu życia na zdrowszy. Indywidualne zajęcia z trenerem oscylowały wokół następujących zagadnień:

²⁰ B. Wojciszke, *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice*, Wyd. GWP, Gdańsk 2002, s. 35.

- motywacja, jasny i realny plan dostosowany do indywidualnych celów,
- konsultacja w sprawie poprawności technicznej wykonywanych ćwiczeń,
- zmiana stylu życia na zdrowszy.

Zajęcia te były o tyle istotne, iż seniorzy mają różne schorzenia, które niejednokrotnie wymagają specjalistycznych ćwiczeń. Zdarza się również i tak, że seniorzy ćwiczenia wykonują niepoprawnie, nieświadomie narażając się na poważne konsekwencje. Są również takie sytuacje, kiedy senior chce zacząć zdrowy styl życia, ale nie wie, jak to zrobić, nie wie, od czego zacząć i nie wie, czy da sobie radę.

Przeprowadzona ewaluacja projektu „Pasja – recepta na wieczną młodość” w 2020 r. wykazała, że wprowadzone nowe działania zostały w pełni osiągnięte:

1. Seniorzy zdobyli wiedzę na temat zdrowia seksualnego osób dojrzałych. Umiejętność radzenia sobie z procesem starzenia, zmianami wyglądu fizycznego i zmianami w sferze psychicznej.
2. Seniorzy zdobyli wiedzę i umiejętności w zakresie tworzenia indywidualnych planów ćwiczeń. Umiejętność zmiany stylu życia na zdrowszy.

Osiągnięcie zakładanych rezultatów nie było jednak proste, ponieważ ze względu na panujący COVID-19 działania w ramach projektu musiały być dostosowywane do odpowiednich przepisów Ministerstwa Zdrowia. Realizacja projektu w tak trudnym czasie pozwoliła jednak Fundacji na pomoc osobom objętym projektem w obszarze zwiększenia bezpieczeństwa i zapobiegania rozprzestrzeniania się choroby. Uczestnikom projektu dostarczono pakiety ochronne oraz pakiety zawierające środki ochrony osobistej. Izolacja spowodowana koronawirusem miała negatywny wpływ na seniorów, dlatego też wolontariusze Fundacji na rzecz Bezpieczeństwa „Feniks” w tym trudnym czasie podjęli dodatkowe działania na rzecz seniorów uczestniczących w projekcie. Były to m.in.: dowóz zakupów do seniora, dowóz obiadów do seniorów, a także wsparcie emocjonalne w trudnych chwilach.

Seniorzy w trakcie realizacji projektu zgłosili swoje nowe potrzeby spowodowane zaistniałą sytuacją. Przede wszystkim seniorzy zwrócili uwagę, iż czas izolacji źle wpłynął na ich kondycję fizyczną. Badania wykazały, że trzy miesiące przerwy w dotychczasowej aktywności powodują pogorszenie

sprawności funkcjonalnej, zdrowia psychicznego, jakości życia, wydolności krążeniowo-oddechowej oraz profilu lipidowych, glikemicznych i hemodynamicznych u aktywnych fizycznie osób starszych²¹. Tak więc redukcja aktywności w związku z izolacją pandemiczną może mieć trwałe konsekwencje dla zdrowia. Aby temu zapobiec, w 2021 r. zmodyfikowaliśmy projekt „Pasja – recepta na wieczną młodość” dodając warsztaty z zakresu indywidualnych ćwiczeń z elementami fit.

Blok tematyczny „Bezpieczeństwo” rozszerzono również o warsztaty z zakresu przeciwdziałania przemocy w rodzinie. Decyzję taką podjęto po alarmujących sygnałach dotyczących konsekwencji kwarantanny i izolacji podczas epidemii koronawirusa dla poczucia bezpieczeństwa osób zagrożonych przemocą domową, wśród których są również osoby starsze. Niepokojące są również doniesienia potwierdzające gwałtowny wzrost liczby zgłoszeń przypadków przemocy domowej.

Blok tematyczny „Pasja” rozszerzono o warsztaty komputerowe i obsługi telefonów dotykowych smartfon. Okazało się bowiem, że czas pandemii wskazał na braki w tym zakresie u osób starszych. O ile młodzi ludzie i osoby pracujące nie mają problemów z obsługą telefonów dotykowych i korzystaniem z aplikacji, wśród starszych taka wiedza nie jest już powszechna. Technologie smartfonów rozwijają się bardzo szybko, a brak wiedzy na temat ich obsługi może uniemożliwić korzystanie w pełni z wygodnych funkcji. Jeśli starsza osoba umie obsługiwać smartfona i obchodzić się z nową technologią, zyskuje przede wszystkim pewność siebie, poczucie bezpieczeństwa, a przede wszystkim ma kontakt z innymi osobami. Ponadto w czasie warsztatów seniorzy poznają najważniejsze (według ich potrzeb) funkcje pozwalające na obsługę komputera i Internetu. Umiejętność posługiwania się komputerem i Internetem wiąże się dla osób starszych z możliwością spędzania czasu wolnego, stanowi źródło szerokiej wiedzy i informacji, jest ceniona w życiu zawodowym, społecznym, towarzyskim, a także umożliwia rozwijanie zainteresowań i kontaktów.

²¹ K. Skałacka, *Seniorze – ruszaj się! Aktywność fizyczna podczas pandemii...*, <https://opolskisenior.pl/2020/11/27/seniorze-ruszaj-sie-aktywnosc-fizyczna-podczas-pandemii/> (dostęp 11.06.2021).

Interpretacja wieku podeszłego jako okresu niemożności, braku szans na samorealizację, pasywności intelektualnej i fizycznej odchodzi w przeszłość. Aby jednak tak się stało, musi być spełniony podstawowy warunek: senior powinien być aktywny. Aktywność społeczna jest jednym z niezbędnych elementów realizacji idei aktywnego i zdrowego starzenia się. Jednak równolegle z aktywnością społeczną istotne jest także podejmowanie aktywności edukacyjnej, która umożliwia nie tylko poszerzanie wiedzy i nabywanie nowych oraz aktualizację dotychczasowych umiejętności, ale pełni ona także istotną rolę w tworzeniu więzi społecznych i tym samym jest czynnikiem wspierającym aktywność społeczną.

Mamy nadzieję, że projekt „Pasja – recepta na wieczną młodość” przyczynia się do aktywizacji i integracji środowiska osób starszych. Jeżeli uczestnictwo w projekcie stworzy dla seniorów miejsce realizacji satysfakcjonujących sposobów poznania i doskonalenia własnych możliwości, to projekt spełni warunek pozytywnego zarówno społecznie, jak i indywidualnie procesu starzenia się.

Bibliografia:

- Błądowski P., Stogowski A., Wieczorowska-Tobis K., *Wyzwania współczesnej gerontologii*, Wyd. Naukowe Wyższej Szkoły Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa, Poznań 2013.
- Domański Z., *Social Safety Bezpieczeństwo socjalne*, „Journal of Modern Science” 2017, tom 2.
- Gabrowska E., Spodaryk M., *Zasady żywienia osób w starszym wieku*, „Gerontologia Polska” 2006, nr 2.
- Leszczyński M., *Bezpieczeństwo społeczne jako składnik bezpieczeństwa narodowego*, [w:] *Metodologia badań bezpieczeństwa narodowego. Bezpieczeństwo 2010*, P. Sienkiewicz, M. Marszałek, H. Świeboda (red.), tom 1, Wyd. AON, Warszawa 2010.
- Małecki B. Z., *Elementy gerontologii dla pedagogów*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1985.
- Mitręga M., Grzywna P., *Bezpieczeństwo społeczne seniorów w Polsce: wybrane aspekty teorii i praktyki*, [w:] *Realność złego starzenia się. Poza polityczną i społeczną powinność*, L. Buliński (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015.
- Podstawski R., Omelan A., *Deficyty ruchowe osób starszych – znaczenie aktywności fizycznej w ich zapobieganiu*, „Hygeia Public Health” 2015, nr 50(4).

- Szatur-Jaworska B., Błędowski P., *System wsparcia osób starszych w środowisku zamieszkania. Przegląd sytuacji. Propozycja modelu. Synteza*, Wyd. Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2017.
- Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dziegielewska M., *Podstawy gerontologii społecznej*, Wyd. Aspra, Warszawa 2006.
- Tokaj A., *Starość w pedagogice społecznej*, „Studia Edukacyjne” 2008, nr 7.
- Trafiałek E., *Polityka społeczno-gospodarcza. Wybrane problemy i zadania*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 2021.
- Wojciszke B., *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Zamorska K., Makuch M., *Starzenie się społeczeństwa. Wymiar społeczny, gospodarczy i polityczny*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2018.

Netografia:

- Główny Urząd Statystyczny, *Sytuacja osób starszych w Polsce w 2019 r.*, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/osoby-starsze/osoby-starsze/sytuacja-osob-starszych-w-polsce-w-2019-roku,2,2.html> (dostęp 1.06.2021).
- Karpińska K., Dykstra P., *Wskaźnik aktywnego starzenia się i rozszerzenia go na szczebel regionalny. Sprawozdanie syntetyczne*, <https://www.google.com> (dostęp 11.06.2021).
- Skalacka K., *Seniorze – ruszaj się! Aktywność fizyczna podczas pandemii...*, <https://opolskisenior.pl/2020/11/27/seniorze-ruszaj-sie-aktywnosc-fizyczna-podczas-pandemii/> (dostęp 11.06.2021).

Kariera kobiet w bajce zawodowniczej

Streszczenie:

Każdy człowiek posiada indywidualną hierarchię wartości i celów. Rozwój osobisty i zawodowy, a także odnoszone sukcesy stają się jednym z podstawowych dążeń jednostki, a rezultat jej starań i osiągnięć w tej dziedzinie będzie podstawowym kryterium zadowolenia i odczuwanej satysfakcji życiowej (bądź jej braku). Prezentowany tekst podejmuje tematykę kariery kobiet przedstawiających indywidualny potencjał osobowy w bajce zawodowniczej. Stosując dwuplanowość semantyczną, tj. zmyślenie kryjące prawdę, chciano stworzyć innowacyjną formę wyrazu opisującą kształtowanie się osobowego i zawodowego wymiaru kariery kobiet na tle ich życia.

Abstract:

Each person has an individual hierarchy of values and goals. Personal and professional development, as well as achieved successes, become one of the basic aspirations of an individual, and the result of their efforts and achievements in this field will be the basic criterion of satisfaction and perceived life satisfaction (or lack thereof). The presented text takes up the topic of the careers of women presenting their individual personal potential in a professional science fairy tale. By using a semantic duplicate, i.e. fabrication concealing the truth, they wanted to create an innovative form of expression that describes the shaping of the personal and professional dimension of women's careers in the context of their lives.

Wstęp

Jedną z podstawowych prawidłowości współczesnej cywilizacji jest jej dynamiczny rozwój, który jest procesem naturalnym i permanentnym. Rozwój oraz jego przebieg wpływa i decyduje o jakości życia jednostki i społeczeństwa. Istotnym składnikiem budującym jakość życia są jednostkowe ścieżki kariery. To, w jaki sposób będzie przebiegała kariera zawodowa danego człowieka, zależy od wielu czynników, m.in. jego osobowości, wiedzy, umiejętności wykorzystywania nabytych kwalifikacji i jednostkowych kompetencji oraz wartości i doświadczeń życiowych.

Współcześnie kariera zawodowa może być rozpatrywana w kilku wymiarach. Pierwszy odnosi się do kariery, jako „posuwania się naprzód”, tj. do każdego kolejnego awansu, który stawia jednostkę na coraz wyższych i bardziej wartościowych pozycjach w hierarchii zawodowej i społecznej.

Drugi wymiar to kariera rozumiana jako profesja – zawód. Obejmuje czynności, które mają na celu zapewnienie tworzenia dóbr i usług społecznie użytecznych, powstających w wyniku społecznego podziału pracy, wymagających odpowiednich kwalifikacji i kompetencji pracowniczych. To ujęcie obejmuje także aspekt ekonomiczny powiązany z gratyfikacją za pracę, bezpieczeństwem i jakością życia jednostki.

Trzeci wymiar interpretuje karierę jako sekwencję doświadczeń związanych z pełnioną rolą. Takie rozumienie kariery ściśle wiąże się z szykiem ról, odpowiedzialnością i stylem budowania ich przez jednostkę. Warunkowane są przez zainteresowania, wartości (w szczególności relacyjność i podmiotowość), a także kompetencje i tworzące się możliwości.

Można też wyróżnić przestrzeń obiektywną i subiektywną w percepcji kariery zawodowej. Obiektywny obraz kariery można przedstawić w indywidualnych zakresach życiorysu zawodowego oraz sferach i faktach z funkcjonowania jednostki w przestrzeni zawodowej. Natomiast subiektywny opiera się przede wszystkim na osobistym przekonaniu o własnym sukcesach, ale również porażkach zawodowych.

Nowym ujęciem wydaje się przedstawienie potencjału osobowo-zawodowego kobiet znajdujących się na etapie środkowej kariery w formie bajki zawodowawczej. Celem niniejszego artykułu jest omówienie faz i etapów kariery

zawodowej na tle cyklu życia jednostki oraz przedstawienie obrazu kariery kobiet w bajce zawodoznawczej.

Fazy i etapy kariery na tle cyklu życia jednostki

Kariera ma coraz szersze znaczenie. Obejmuje całożyciową drogę zawodową jednostki. Zdaniem M. Suchara: „Kariera zawodowa to wielowymiarowy, indywidualny scenariusz przebiegu życia zawodowego, obejmujący różne aspekty aktywności: zawodowy, psychologiczny, społeczny i życiowy (tzn. związany z rozpatrywaniem życia zawodowego w perspektywie życia jednostki)”¹.

Analizując zjawisko kariery, należy uwzględnić dane biograficzne w ocenie przydatności zawodowej, a więc wyciągać wnioski odnośnie do wiedzy dotyczącej cech osobowości kandydata. Źródłem wiedzy powinien się stać dotychczasowy przebieg kariery, na który składać się będą: dynamika, tempo, kierunek oraz ewentualne kryzysy, które wystąpiły. Interpretując karierę przez pryzmat aktywności zawodowej, należy oprzeć się na opisie przebiegu tej aktywności. W nim powinna zostać zawarta informacja na temat piastowanych stanowisk oraz rodzaju wykonywanej pracy. Trzeba również uwzględnić takie aspekty jak: kolejność zajmowanych stanowisk, ich charakterystykę, wiążące się z nimi kompetencje oraz pozycję w strukturze organizacyjnej. Dzięki analizie kariery zawodowej możemy uzyskać informacje bądź wykryć jakieś ogólne prawidłowości dotyczące tego, jak dotychczasowa kariera przebiegała bądź będzie przebiegała w przyszłości.

Życie człowieka (w tym życie zawodowe) składa się z kilku istotnych faz i etapów. Dlatego też karierę zawodową można sklasyfikować w następujących po sobie stadiach, etapach czy okresach. W literaturze można odnaleźć wiele takich podziałów, jednak każdy z nich uwzględnia najważniejszy czynnik, czyli ludzkie życie, a dokładniej mówiąc, jego porządek biologiczny. Chodzi tutaj m.in. o wiek, stan zdrowia, doświadczenie i moment życiowy, w jakim dana jednostka się znajduje. Wraz z upływem czasu zmieniają się priorytety

¹ M. Suchar, *Modele karier*, wyd. CHBek, Warszawa 2010, s. 11.

zawodowe, potrzeby i podejmowane działania. Dzieje się tak dlatego, że zwiększa się jednostkowe doświadczenie zawodowe i wiedza.

Przedstawiane w literaturze przedmiotu klasyfikacje omawiające fazy i etapy kariery różnicują się liczbą podziałów i kryteriów. Najważniejszymi kryteriami są m.in. wiek, charakter doświadczeń, specyfika kompetencji, źródło przewagi konkurencyjnej, sfery możliwego sukcesu, priorytety rozwojowe.

Z wiekiem, czyli ze zmieniającą się fazą lub etapem życia zawodowego, zmienia się pozycja w hierarchii zawodowej, obowiązki i zakres odpowiedzialności, następuje także poprawa statusu majątkowego oraz zwielokrotnienie doświadczenia. Charakter doświadczeń wynika głównie z wieku oraz stażu zawodowego jednostki. Kolejny aspekt, czyli specyfika kompetencji, dotyczy poszczególnych faz i etapów życia zawodowego. Im jednostka jest młodsza, tym większą wagę w pracy zawodowej przywiązuje się do zdolności osobistych. Natomiast kiedy staż pracy jest większy, znaczenia nabierają rezultaty wprawy w danym fachu, treningu, uczeniu się. Źródła przewagi konkurencyjnej natomiast mówią o tym, że na poszczególnych fazach i etapach przebiegu kariery widoczne są zróżnicowane atuty, które wyróżniają jednostkę na tle innych. Na poszczególnych etapach mogą pojawiać się zróżnicowane sfery możliwego sukcesu. Wpływają na to również takie czynniki jak dojrzałość życiowa czy doświadczenia organizacyjne. Ostatnim z aspektów, który jest poruszany przy tworzeniu klasyfikacji poszczególnych faz i etapów kariery, są priorytety rozwojowe. Dotyczą one głównie planowania przyszłości oraz próby dostosowania się do aktualnego tempa rozwoju zawodowego.

Poniżej omówione zostaną klasyfikacje opisujące fazy kariery zawodowej. R. A. Webber określił sześć przedziałów tym zakresie, a mianowicie: wyrwanie korzeni, osobistą dojrzałość, okres przejścia i stabilizacji oraz potencjalny kryzys wieku średniego. Poniższa tabela przedstawia całościową charakterystykę wskazanych faz kariery.

Tabela 1. Fazy kariery wg R. A. Webbera

Nazwa fazy	Wiek	Opis
Wrywanie korzeni	16-22	W fazie tej dla większości młodych ludzi głównym problemem jest oderwanie się od rodziny, zdobycie niezależności i samodzielności. Praca jest zatem traktowana jako bezpośrednie źródło zarobków i samoutrzymania, a nie jako wstęp do kariery.
Osobista dojrzałość	22-29	Głównym problemem tej fazy jest ukształtowanie intymnych związków z innymi ludźmi, zwłaszcza odmiennej płci. Obejmuje ona też wytworzenie więzi z firmą i zawodem. Sukcesy kariery są traktowane jako cel i nabierają dodatkowych wartości.
Okres przejścia	29-32	W tej fazie powszechny jest niepokój o postępy. Powszechnie następuje zmiana stanowisk i firm, ponieważ ta kategoria wiekowa pracowników już zaczyna zdawać sobie sprawę z tego, że w niezbyt odległej przyszłości jej osobista ruchliwość zacznie zanikać.
Stabilizacja	32-39	U ludzi ambitnych nastawionych na karierę okres ten odznacza się ogromną koncentracją na pracy, awansie i twórczości. W rezultacie kontakty towarzyskie ulegają ograniczeniu w porównaniu z wcześniejszymi.
Potencjalny kryzys wieku średniego	39-43	U większości ludzi maleje mobilność. Zaczynają sobie zdawać sprawę z tego, że wiele młodzięcych ambicji nigdy nie będzie zaspokojonych i że może to już być ostatnia chwila na owocną ocenę postępów w karierze i ewentualną zmianę jej kierunku.
Ponowna stabilizacja i rozkwit	43-50	Po zadawalającym rozstrzygnięciu krytycznego zagadnienia, jakim jest poświęcenie się określonej karierze, w fazie tej pojawia się optymistyczna stabilizacja i zadowolenie z pracy.

Źródło: R. A. Webber, *Zasady zarządzania organizacjami*, wyd. PTE, Warszawa 1996, s. 528.

Reprezentantem kolejnej koncepcji rozwoju kariery zawodowej jest D. E. Super. Autor ten cały rozwój człowieka podzielił na pięć faz. Pierwszą fazą jest dzieciństwo, następnie dorastanie, wczesna dorosłość, kolejno dojrzałość i ostatnią fazą jest starość. W tym ujęciu fazy kariery obejmują całościowy przebieg, rozwój i zakończenie drogi zawodowej. Poniższa tabela przedstawia rozwój kariery z podziałem na fazy i okresy.

Tabela 2. Fazy rozwoju kariery wg Supera

Nazwa fazy	Podokresy w danej fazie	Wiek	Charakterystyka
1. Faza wzrostu (od narodzin do 14. roku życia)	Okres fantazji	4-10	Najważniejsze są tutaj potrzeby oraz odgrywanie ról społecznych w zabawie.
	Okres zainteresowań	11-12	Aspiracje i aktywności są determinowane przez nasze upodobania.
	Okres umiejętności	13-14	Próba analizy i dopasowania do poszczególnych zawodów i wymagań.
2. Faza poszukiwań	Okres wstępny	15-17	Na podstawie zainteresowań i potrzeb dokonuje się pierwszych wyborów.
	Okres przejściowy	18-21	Kształcenie profesjonalne, uwzględnia się rzeczywiste umiejętności powiązane z wejściem na rynek pracy.
	Okres próby	22-24	Podjęcie pierwszej pracy, próba doboru pracy „na całe życie”.
3. Faza zajęcia pozycji	Okres prób	25-30	Dobór satysfakcjonującego zawodu na zasadzie „prób i błędów” lub stwierdzenie braku predyspozycji do określonego typu pracy.
	Okres stabilizacji	31-44	Widoczny jest wzór kariery oraz realizacja zadań, która ma na celu zrealizowanie tego wzoru. Lata twórcze.
4. Faza konsolidacji	-----	45-64	Podejmowanie są działania, które mają na celu ustabilizować wybraną karierę zawodową. Częściej realizuje się wcześniejsze aktywności niż rozpoczyna nowe.
5. Faza schyłku	Okres spowolnienia	65-70	Okres przejścia na emeryturę lub spowolnienie tempa pracy, ograniczenie czasu pracy i obowiązków, poszukiwanie pracy w niepełnym wymiarze czasu, zmniejszenie wydolności organizmu.
	Okres emerytury	71+	Zakończenie kariery zawodowej, zgoda na pełne ustanie pracy zawodowej lub brak pełnej zgody na rezygnację z pracy.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: A. Paszkowska-Rogacz, M. Tarkowska, *Metody pracy z grupą w poradnictwie zawodowym*, wyd. KOWEZiU, Warszawa 2004, s. 18–19.

D. E. Super pierwszą fazę rozwoju zawodowego, czyli fazę wzrostu, opisuje jako utożsamianie się z ważnymi dla nas osobami zarówno w szkole, jak

i w rodzinie. Na początku kierujemy się potrzebami i fantazjami. Wraz ze wzrostem zaangażowania dziecka w życie społeczne rośnie również rola zainteresowań i umiejętności. W fazie poszukiwań natomiast można zauważyć próbę przetestowania różnych ról społecznych. W czasie wolnym od nauki czy podczas wykonywania prac dorywczych zdobywane są doświadczenia zawodowe. D. E. Super w fazie zajęcia pozycji mówi o dokonywaniu wyboru odnośnie do pracy zawodowej. Może się to odbywać na podstawie metody „prób i błędów” lub jeżeli mowa o zawodach, które wymagają specjalistycznego wykształcenia, to bez takich prób. Działania skupiane są przede wszystkim na znalezieniu stałej pracy związanej z określoną dziedziną zawodową. Faza czwarta, czyli konsolidacji, mówi o stabilizacji wybranej drogi zawodowej, natomiast faza piąta, czyli faza schyłku, porusza zmniejszenie lub zanik aktywności zawodowej. Przyczyną są ograniczone już możliwości fizyczne i psychiczne, zmniejsza się wydajność pracownika. Pełne zaangażowanie zawodowe zmienia swój charakter najpierw w selektywne uczestnictwo, a następnie przyjmuje formę obserwatora².

Wśród wyżej przywołanych klasyfikacji można zauważyć wiele elementów podobnych i spójnych. Różnice pojawiają się w ujęciu ram czasowych. Niektórzy autorzy, chcąc dokładniej ująć przebieg życia zawodowego, dokonują częstszego podziału, przez co ujętych jest więcej faz czy podokresów.

Priorytety rozwojowe wiążą się z koniecznością dostosowania się do dynamiki rozwoju zawodowego i planowaniem przyszłości. Polegają one na przygotowywaniu się do zmian, które nieuchronnie muszą następować w kolejnych etapach zawodowych. Jest oczywiste, że inne powinny być priorytety zawodowe osób stojących u progu zawodowej kariery niż kogoś, kto dysponuje już jakimś życiowym doświadczeniem i ma na swoim koncie jakieś zawodowe sukcesy.

W poniższej części pracy przedstawione zostaną klasyfikacje etapów kariery według wybranych autorów. Klasyfikacja etapów życia zawodowego stworzona przez A. Poczowskiego składa się z czterech etapów rozwoju kariery zawodowej. Są to:

² Por. A. Paszkowska-Rogacz, M. Tarkowska, *Metody pracy z grupą w poradnictwie zawodowym*, wyd. KOWEziU, Warszawa 2004, s. 20.

- Etap pierwszy (wstępny) – przygotowanie do kariery. Ujmuje to w ramach czasowych od narodzin do 25. roku życia. Mówi tutaj o zdobywaniu wiedzy oraz różnych zdolności. Kształtują się również upodobania w danych kierunku edukacyjnym. Następnym krokiem w ramach tego etapu jest przeanalizowanie rynku pracy i możliwości zawodowych, a na samym końcu stworzenie wizualizacji własnej drogi zawodowej.
- Etap drugi, określane mianem wczesnej kariery, zaczyna się ok. 18. roku życia, a kończy ok. 35. roku życia. Tutaj już dokonuje się wybór i podjęcie pracy. W fazie tej zwrócono również uwagę na przejście z dotąd bezpiecznego środowiska szkolnego na różniące się i niepewne środowisko pracy. Przede wszystkim zdobywa doświadczenie zawodowe oraz uczy się zasad i reguł funkcjonujących w danej organizacji. Uczy się specyfiki poszczególnych ról.
- Etap trzeci to tzw. środkowa kariera. Jej ramy czasowe to od 35. do 55. roku życia. W okresie tym dokonuje się analiza i ocena przebiegu naszej drogi zawodowej oraz zdobytych doświadczeń. Na podstawie tej analizy może nastąpić zaakceptowanie bądź zmiana celów i ścieżki zawodowej. Ważne jest również podtrzymywanie zdobytych już osiągnięć zawodowych.
- Etap czwarty (schyłkowy) to późna kariera. Rozpoczyna się ona ok. 55. roku życia i trwa aż do emerytury. Człowiek skupia się na utrzymaniu swoich dotychczasowych osiągnięć. Ale etap ten jest głównie okresem przygotowania się do zakończenia aktywnego życia zawodowego i zasłużonego odpoczynku³.

Czterostopowy wymiar życia zawodowego przedstawił w swej klasyfikacji M. Suchar. Według niego etap pierwszy (przygotowanie do kariery do 25.-30. roku życia) odnosi się do początku działalności zawodowej oraz prostej reprodukcji zdobytej wcześniej wiedzy i umiejętności. Na tym etapie docenia się w pracowniku wykształcenie i przygotowanie zawodowe, ale również inne aktywności jednostki, np. odbyte praktyki, staże oraz wszelkie doświadczenia życiowe (np. wyjazdy zagraniczne), a także praca dorywcza lub wolontaryj-

³ A. Pochtowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, wyd. PTE, Warszawa 2008, s. 309.

na. Ponadto istotnym walorem tego etapu są osobiste predyspozycje i talenty. Może to być zdolność szybkiego uczenia się, dynamizm, samodzielność, zaangażowanie zawodowe, a nade wszystko uzdolnienia interpersonalne, wyrażające się w łatwości nawiązywania kontaktów, skutecznego komunikowania się i umiejętnościach współdziałania oraz skutecznym kontaktowaniu się z ludźmi.

Bierze się pod uwagę głównie przygotowanie zawodowe jednostki oraz typ i poziom wykształcenia. Liczy się tutaj przede wszystkim gotowość i zaangażowanie do pełnienia swoich obowiązków zawodowych, talenty oraz predyspozycje osobiste, ponieważ w początkowej fazie drogi zawodowej jednostka nie posiada jeszcze doświadczenia ani odpowiednich umiejętności w danym zawodzie. Bardzo pożądane są takie umiejętności jak np. samodzielność, zaangażowanie, szybkość uczenia się i dynamizm w działaniu. Dostrzegane są również indywidualne kompetencje, które wyróżniają nas na tle naszych współpracowników⁴.

Drugi etap rozwoju zawodowego nazywany jest okresem właściwej działalności zawodowej (wczesna kariera od 25.-30. roku życia). W jego obszarze dyskontuje się zdobytą wiedzę i doświadczenie na wcześniejszym etapie rozwoju zawodowego. Ten etap utożsamiany jest z budowaniem pozycji i profesjonalizmu danego pracownika. Stanowi on kombinację wiedzy o charakterze teoretycznym z praktycznym doświadczeniem z danej dziedziny. Źródło konkurencyjności tego etapu oparte jest na dwóch zasobach personalnych. Pierwszy z nich wiąże się z wykształceniem, doskonaleniem i rozszerzaniem uprawnień zawodowym oraz wynikającą z niego wiedzą fachową. Drugim, którego rola rośnie z upływem czasu, jest praktyka i doświadczenie zawodowe związane z zajmowanymi stanowiskami. Z czasem doświadczenie staje się głównym wskaźnikiem potencjału zawodowego danej osoby. Z jednej strony okres ten kojarzony jest z poczuciem stabilizacji życiowej, ale z drugiej – to czas największej i najszybszej aktywności zawodowej, a także nasilonej sprawczości. Dlatego dla ludzi bardzo ważne w tym okresie są: władza, uznanie, awans i status majątkowy. Metody przygotowania do dalszej pracy zawodowej mogą mieć charakter dwubiegunowy. Jedną z metod może być specjalizacja, czyli zdobywanie dogłębnej wiedzy i umiejętności w wąskiej dzie-

⁴ M. Suchar, *Modele karier*, wyd. CHBek, Warszawa, s. 18.

dzinie. Drugą może być uniwersalność, czyli zdobywanie wiedzy i większego spektrum umiejętności, uogólnienie charakteru pracy, dzięki czemu występuje możliwość zatrudnienia w wielu dziedzinach⁵.

Etap trzeci nazywany jest czynnym życiem zawodowym (środkowa kariera od 35.-40. do 60.-65. roku życia). Widoczne są już tutaj dość obszerne doświadczenie, wiedza i umiejętności zawodowe. Jednostka posiada już specjalizację zawodową oraz wszechstronne kompetencje. Doświadczenie zawodowe jest różnorodne, dzięki czemu jednostka może np. bardzo sprawnie rozwiązywać problemy czy przewidywać. Na tym etapie kariery zawodowej zauważalna jest fachowość. Osoby w tym przedziale wiekowym częściej pełnią funkcje kierownicze czy menadżerskie⁶. Ten etap cechuje się wysokim stopniem specjalizacji i mistrzostwa w zawodzie oraz prezentacją doświadczenia eksperckiego.

Ostatni etap, czwarty (późna kariera po 60.-65. roku życia) charakteryzuje się krystalizacją życiowej wiedzy i doświadczeń tworzących kompilację całościowej mądrości. To też zbieranie osiągnięć z dotychczasowej działalności. Na tym etapie część osób decyduje się już na zasłużony odpoczynek, czyli emeryturę, i zaprzestaje aktywności zawodowej. Wtedy ich aktywność skupia się na zainteresowaniach, kontaktach z bliskimi czy realizacją marzeń. Niektórzy jednak pozostają w pracy jako mędrcy, mentorzy, mistrzowie, ponieważ ich wiedza i doświadczenie są tak cenne, że aż niezastąpione⁷.

Literatura przedmiotu ukazuje wiele podejść do omawianego tematu. Podczas analizy takich ujęć klasyfikacyjnych nasuwają się spostrzeżenia i wnioski. Przede wszystkim ludzkie życie jest naturalnym, przemijającym procesem, który dotyczy wszystkich. I zdając sobie sprawę bądź nie, zdobywa się w nim poszczególne poziomy oraz przechodzi dane etapy. Ważne jest przyswajanie dużej ilości umiejętności i doświadczeń, dzięki czemu można piąć się odnośnie do zajmowanych stanowisk czy odnoszonych sukcesów. Dlatego warto wykorzystywać swój potencjał i umiejętności, aby drogę kariery zawodowej

⁵ Ibidem, s. 20.

⁶ M. Suchar, *Kariera i rozwój zawodowy*, GWP, Gdańsk 2003, s. 23.

⁷ Ibidem, s. 24.

przejsć jak najlepiej, czyli zyskać jak najwięcej jako pracownik, ale również jako człowiek.

Bajka zawodoznawcza prezentująca potencjał kobiet w okresie środkowej kariery

Bajka jest krótką formą literacką zawierającą morał bądź uniwersalne przesłanie. Istotną cechą bajki jest alegoryczność. Bohaterami bajek najczęściej mogą być ludzie, fikcyjne postacie, zwierzęta, przedmioty i zjawiska, które uosabiają cechy ludzkie, charakter, przymioty i wady lub przeciwstawne poglądy i stanowiska. Bajka daje możliwości pozostania anonimowym, a jednocześnie wyrażenia swojego ja w opowiadaniu. Istotną wartością tego typu utworu jest dwuplanowość semantyczna, czyli zmyślenie, fikcja kryjąca prawdę. Może też być innowacyjną formą ułatwiającą zaprezentowanie sobie i swojego życia – jednostkowych cech, sytuacji i zdarzeń, a także otaczającego świata, używając przerośni w odniesieniu do postaci i przeżyć – w procesie planowania i przebiegu kariery.

Opowiadanie zawodoznawcze mające cechy bajki może być elementem biografii zawodowej jednostki zaczynającej się już we wczesnym dzieciństwie, wyrażającej się marzeniami. Cytując artystę: „chciałem być marynarzem, chciałem mieć tatuaże. Podróżować, zwiedzać świat. Pięknie żyć, garściami życie brać. Chciałem być piosenkarzem. Chciałem mieć pełne sale (...) Chciałem dać coś dobrego. Dałem tylko siebie (...)”⁸.

Ta forma literacka może też być anektowana w dorosłym życiu człowieka, gdyż poprzez wykorzystanie jej metaforycznego i anonimowego formatu daje duże pole do swobodnego zaprezentowania potencjału jednostki z perspektywy osoby będącej na etapie środkowej kariery. Z jednej strony etapie szczytowych osiągnięć życiowych i zawodowych, ale też etapie związanym z potencjalnym kryzysem kariery i wynikającymi z tego tytułu refleksjami bądź konsekwencjami.

⁸ Fragment: słowa utworu Krzysztofa Krawczyka *Chciałem być*. Utwór skomponowany przez Roberta Gawlińskiego, autor tekstu Maciej Maleńczuk.

Nie każdy chętnie opowiada o sobie, własnym potencjale, a także swoich przeżyciach, planach i osiągnięciach. Niechęć w opowiadaniu o swoim życiu i karierze może przełamać niestandardowa forma prezentacji. Bajka zawodoznawcza daje takie możliwości. Najczęściej jest wykorzystywana w preorientacji zawodowej i doradztwie edukacyjno-zawodowym na młodszych etapach rozwoju człowieka. Ale może stać się też formą przedstawienia jednostkowego potencjału zawodoznawczego na późniejszych etapach rozwojowych.

W niniejszym podrozdziale zostaną zaprezentowane losowo wybrane bajki zawodoznawcze sześciu kobiet, będących w okresie środkowej kariery, które wzięły udział w badaniach. Osoby, które opisały indywidualny potencjał zawodoznawczy na tle swojego życia, były w wieku 49 lat, urodziły się w roku 1972 oraz wychowały w czasach PRL-u. W takich uwarunkowaniach spędziły dzieciństwo i okres dorastania, a w dorosłość wchodziły w czasie przemian demokratycznych po 1989 r. Kobiety biorące udział w badaniu pilotażowym zamieszkiwały w okresie dorastania w województwie świętokrzyskim, w obecnym powiecie jędrzejowskim⁹. Tam też ukończyły szkołę podstawową, a do szkoły średniej – liceum ogólnokształcącego uczęszczały do miasta powiatowego Jędrzejów¹⁰. Badane uczęszczały do liceum ogólnokształcące o profilu

⁹ Biuletyn Informacji Publicznej (BIP), *Powiat jędrzejowski położony jest na Wyżynie Małopolskiej w większości w obrębie Niecki Nidziańskiej a jego północno-zachodnie tereny leżą na Wyżynie Przedborskiej. Utworzony w 1999 roku w ramach reformy administracyjnej. Jego siedzibą jest miasto Jędrzejów. W skład powiatu wchodzi: gminy miejsko-wiejskie: Jędrzejów, Małogoszcz, Sędziszów, Wodzisław, gminy wiejskie: Imielno, Nagłowice, Oksa, Słupia, Sobków, miasta: Jędrzejów, Małogoszcz, Sędziszów, Wodzisław. Powiat jędrzejowski graniczy z trzema powiatami województwa świętokrzyskiego: włoszczowskim, kieleckim i pińczowskim, z jednym powiatem województwa małopolskiego: miechowskim oraz z jednym powiatem województwa śląskiego: zawierciańskim. Według danych z 31 grudnia 2019 roku powiat zamieszkiwało 85 379 osób. Natomiast według danych z 30 czerwca 2020 roku powiat zamieszkiwało 85 179 osób*, <https://www.powiatjedrzejow.pl/bipkod/001/001> (dostęp 10.11.2021).

¹⁰ Biuletyn Informacji Publicznej (BIP), *Jędrzejów miasto w województwie świętokrzyskim, stolica powiatu jędrzejowskiego, siedziba gminy miejsko-wiejskiej Jędrzejów. Małe miasto z liczbą mieszkańców wynoszącą 14 812, z czego 52,6% stanowią kobiety, a 47,4% mężczyźni. W latach 2002-2020 liczba mieszkańców zmalała o 13,0%*, https://www.jedrzejow.eobip.pl/bip_jedrzejow/index.jsp?place=Menu02&news_cat_id=303&layout=1&page=0 (dostęp 10.11.2021).

humanistycznym, a maturę zdawały w roku 1991. W chwili obecnej wykonują różne zawody i mieszkają na terenie Polski oraz poza jej granicami. Osoby w wieku 49 lat to jednostki, które znajdują się w okresie szczytowych osiągnięć zawodowych, ale też narażone są na potencjalne przeciążenie związane z rozwojem zawodowym (zmęczenie psychiczne i fizyczne), kryzys kariery lub kryzys wieku średniego.

Bajka zawodoznawcza jest formą ułatwiającą opowiedzenie o sobie i własnym rozwoju. Poniżej przedstawione zostaną opowiadania prezentujące potencjał osobowo-zawodowy kobiet w okresie środkowej kariery.

Kobieta lat 49, wykształcenie wyższe ekonomiczne, wykonywana profesja – księgowka.

Pracowita Mrówka Eko

Gdzieś, lecz nie wiadomo gdzie żyła mrówka i jak to mrówka mieszkała w mrowisku. Robiła wszystko czego od niej oczekiwano, pracowała, jadła, spała, opiekowała się innymi według narzuconych schematów, bo nauczono ją, że tak trzeba. Mrówka w swojej naiwności myślała, że coś znaczy aż pewnej zimy nie zdążyła wrócić na czas do mrowiska. Wtedy przekonała się, że mrowisko funkcjonuje bez niej i jej zniknięcie nie zostało zauważone. Mrówka musiała radzić sobie sama, zaczęła uprawiać rośliny, które teraz stanowią podstawę jej diety, obcując na co dzień z innymi stworzeniami nie wyobrażała sobie aby je zjadać, przy okazji przekonała się, że to co mówili jej w mrowisku wcale nie jest dla niej dobre. Jedzenie pełne chemii, zwierzęta hodowane na antybiotykach i mięso z nich przesiąknięte hormonem stresu wytwarzanym podczas zabijania, tak mrowisko karmi swoich mieszkańców. Nauczyła się dbać o swój dom naturalnymi środkami, które robiła sama widząc, że to co jej służy, służy także otaczającej jej przyrodzie.

Gdy nastąpiła wiosna mrówka wróciła do mrowiska bo wiedziała, że na dłuższą metę nie może całkowicie bez niego funkcjonować, ale to czego nauczyła się poza mrowiskiem stosowała nadal. Wiedziała już, że mrowisko to moloch, który ma za nic takie pojedyncze mrówki, nie zależy mu na ich zdrowiu i szczęściu. Mrówka jest potrzebna do funkcjonowania mrowiska jako całości, kosztem nic nieznaczących jednostek. Mrowisko mówiło jej jak żyć, co jeść, w co się ubie-

rać jak wyglądać i czym się leczyć, nie dla jej dobra tylko tych którzy czerpali korzyści z takiego życia mrówki. Badania rzekomo zdrowej żywności sponzorowane przez wytwórców chemicznego jedzenia, różne medykamenty którymi szprycuje się nieświadome mrówki na wyimaginowane często choroby. Wszystko to w rezultacie prowadzi do samounicestwienia jednostki ale to nie ma znaczenia bo interes musi się kręcić, a kasa zgadzać. Mrówka nauczyła się samodzielnie myśleć, słuchać siebie, troszczyć się o siebie i żyć dla siebie, pracować tylko tyle, by zaspokajać swoje małe potrzeby. Mówka była skoncentrowana na sobie i miała swój wyjątkowy styl. Mówiła prawdę i żyła według zasady eko, wege i fit. Tym stylem życia зараżała innych. Mrówka cieszyła się, że przydarzyła się jej taka zima bo uważała, że wszystko dzieje się po coś i z każdej sytuacji można wyjść mądrzejszym jeśli się tylko chce.

Kobieta lat 49, wykształcenie wyższe pedagogiczne, wykonywana profesja – nauczyciel.

Owieczka Margotka

Dawno, dawno temu... Tak zaczyna się większość bajek. Ale bajka, którą chcę Wam opowiedzieć, nie dzieje się za siedmioma górami ani za siedzioma rzekami. Wyobraźcie sobie piękną krainę-Polandię, w której wszyscy mieszkańcy żyją w zgodzie. Nie ma kłótni, panuje spokój i szczęście. Wszyscy przestrzegają zasad, a spory rozstrzygają w poszanowaniu prawa. Niemożliwe? Możliwe. Ale pewnie dlatego, że mieszkańcami nie byli ludzie, tylko zwierzęta. Pomagały sobie nawzajem, opiekowały się słabszymi i chorymi i wszyscy czuli się bezpiecznie. Tu na świat przyszła owieczka Margotka. Miała dwójkę rodzeństwa i z nimi oraz pozostałymi zwierzątkami radośnie spędzała czas. Biegała po łące, obserwowała kolorowe motyle, słuchała śpiewu ptaków i wygrzewała się na słońcu. Lubiła się też uczyć, a najbardziej pochłaniało ją czytanie. Często siadała w kąciку i przenosiła się w inny cudowny świat. Mijały lata, zmieniały się pory roku i Margotka też się zmieniła. Wyrosła na piękną i mądrą owieczkę. Któregoś dnia, poznała baranka Horacego, w którym zakochała się bez pamięci. Nie wszystkim się to podobało, ale oni, nie zrażeni niechęcią – zostali mężem i żoną.

Margotka bardzo chciała uczyć innych i dlatego po kilku latach nauki, rozpoczęła pracę w szkole. W tym czasie na świat przyszedł jej pierwszy synek Niko. Szczęście rodziców było przeogromne. Baranek rósł jak na drożdżach i sprawiał rodzicom wiele radości. Podobne uczucia towarzyszyły Margotce i Horacemu przy narodzinach drugiego synka – Frodo. Dopiero wtedy zrobiło się wesoło! Chłopcy dokazywali, mieli mnóstwo pomysłów i czasami rodzice mieli już dość ich psikusów i psot. Ale kochali bardzo swych łobuziaków, więc przymykali oczy na ich wybryki. Wpajali im zasady i wartości, ale dawali też dużo wolności i pozwalali na popełnianie błędów.

Praca w szkole sprawiała Margotce wiele radości, choć zdarzały się też trudne chwile. Ale Horacy dzielnie podtrzymywał ją na duchu i mocno wspierał. Antidotum na wszystkie problemy była też muzyka, którą owieczka uwielbiała od dziecka. Margotka była wesoła i radosna, a jej śmiech, jak promyk słońca malował uśmiechy na twarzach innych. Była zdeterminowana, systematyczna i konsekwentna oraz bardzo pracowita. Bardzo lubiła spędzać czas aktywnie i na świeżym powietrzu. To co najbardziej sprawiała jej radość, to szybka jazda na rowerze wśród pięknych krajobrazów i blisko natury. I mimo różnych przeciwności losu była szczęśliwa, że udało jej się spełnić marzenie o pracy z dziećmi. Jedno z wielu, bo tych marzeń, jak wiecie, każdy ma przynajmniej kilka. A te niespełnione, czekały cierpliwie w kolejce. Mijały lata, dzieci rosły, Margorce przybywało zmarszczek. I jak to w życiu bywa w szczęśliwe dni wkradały się też smuteczki, które mama owieczka skutecznie przepędzała. Rodzina zamieszkała w nowej obórcie, gdzie każdy miał swoje miejsce do zabawy, nauki i odpoczynku. Pojawił się też nowy domownik – kolejny baranek, którego nazwali Gilbert. Jako najmłodszy, był dla całej rodziny przepięknym darem od losu. On i jego bracia, dawali rodzicom mnóstwo powodów do dumy. Wszyscy żyli w zgodzie, spełniali swoje marzenia, rozwijali pasje. Ich kraina piękniała i mądrze rządzona zapewniała dobrobyt wszystkim mieszkańcom.

A Margotka i Horacy dbali, żeby ich dzieci wyrosły na mądrych, dobrych i szczęśliwych, nie baranków... Bo przecież to jest w życiu najważniejsze, prawda? A czy im się to udało... to już inna bajka...

Kobieta lat 49, wykształcenie wyższe ekonomiczne, wykonywana profesja – urzędnik administracji państwowej.

Niedźwiedzica Kristin

Dawno, dawno temu w niedźwiedziej krainie, wraz z rodzicami i młodszą siostrą, w niewielkim domku, mieszkała mała niedźwiedzica Kristin. Jej lata dziecięce i młodzieńcze przypadły na rządy złych, czerwonych niedźwiedzi. Pokolenie Kristin było wypaczone przez czas, w którym przyszło im żyć. Pomimo tego była szczęśliwa. Miała kochających rodziców i siostrę, dobre koleżanki i fajnych kolegów. Lubiła tańczyć, oglądać filmy w niedźwiedzim kinie, czytać książki i uczyć się języków innych zwierząt.

Kristin wyrosła na spokojną i nieśmiałą niedźwiedzicę. Nabyła umiejętność leczenia chorych dusz niedźwiadków. Urodziła małe niedźwiedziątko i wraz z mężem niedźwiedziem zajęli się jego wychowaniem. Kiedy niedźwiedziątko trochę podrosło postanowiła nauczyć się innego zawodu, który też dawałby Jej satysfakcję. Liczyła ile niedźwiedzi małych i dużych mieszka w osadzie, sprawdzała czym się zajmują, co uprawiają na swoich poletkach, pomagała im rozwiązywać różne problemy. Lubiła swoją pracę.

Zawsze miała dużo szczęścia. Wierzyła w magię i czary. Cokolwiek by się nie stało spadała na cztery łapy. Zawsze była zasadnicza, pracowita i wymagająca wobec siebie i innych. Niestety nieraz też potrafiła być złośliwa wobec małych i dużych niedźwiedzi. Potrafiła czytać w myślach innych niedźwiedzi i przewidywać przyszłość, co nieraz komplikowało jej relacje z innymi.

Córka Kristin wyrosła na dużą niedźwiedzicę. Wraz z mężem niedźwiedziem zrobili wszystko, żeby ich dziecko nabyło takich umiejętności, dzięki którym będzie szczęśliwe. To się udało, ale zły los nie oszczędził rodziny. Najpierw zmarł niedźwiedź wujek, później ukochana babcia niedźwiedzica i ukochany dziadek niedźwiedź. Niedawno Kristin została babcią małego niedźwiedziątka, które urodziło się bardzo chore. Opieka lekarzy niedźwiedzych, rodziny i chyba też cud sprawiły, że maleństwo wyzdrowiało. Kristin całkowicie poświęciła swój czas na pomoc maleństwu i opiekę nad nim.

Kiedy wydawało się, że wszystko będzie dobrze, na niedźwiedzią krainę spadło nieszczęście. Niedźwiedzie zaczęły chorować na tajemniczą chorobę. Wszyscy mieszkańcy osady zostali zamknięci w swoich domach. Epidemia zmieniła

wszystko i wszystkich. Do tej pory Kristin pomimo swojego nieco flegmatycznego charakteru potrafiła być dobrze zorganizowaną niedźwiedzicą. Swoją pracę wykonywała z pasją, pomagała córce w wychowaniu małego niedźwiedziątka, przygotowywała posiłki, często jarskie, dla całej niedźwiedziej rodziny, piekła ciasta, robiła nalewki owocowe. Dzięki córce zaczęła swoją przygodę z ekologią i zdrowym jedzeniem. Lubiła jeździć na rowerze i nartach. Niestety epidemia i praca w zamkniętym domu osłabiły siły witalne Kristin. W dodatku niedźwiedzią krainą znów zaczęły rządzić złe, czerwone niedźwiedzie, co powoduje niesnaski między mieszkańcami. Epidemia trwa nadal, ale Kristin znów zaczyna odzyskiwać chęć do działania w pracy i życiu prywatnym. Zaczęła znów czytać książki i to nie tylko kucharskie i o dzieciach. Trochę ogranicza ją choroba haszimisio, ale daje radę. W najbliższym czasie planuje znów rozpocząć naukę języków innych zwierząt co przyda się Jej podczas wyjazdów poza niedźwiedzią krainę.

Kobieta lat 49, wykształcenie wyższe ekonomiczne, wykonywana profesja – urzędnik administracji państwowej.

Gwiazdeczka Julia

Gdzieś w dalekiej galaktyce, na prawo od Gwiazdy polarnej, urodziła się nowa gwiazda. Podkreślmy, że przyszła na świat postać wyjątkowa i niepowtarzalna, jednym słowem unikat. Jej ogromna wrażliwość i dobro miały zmienić świat. Rodzice nauczyli ją nie tylko miłości do ludzi i zwierząt, ale również czułości, delikatności i cierpliwości. Uwierzyła, że dobro, które się komuś daje, powraca.

Julia żyła w swoim wyśnionym szczęśliwym świecie: rodzina, dom, praca... i czasem choroby, których się bała...

Trzeba podkreślić, że Julia była bardzo pracowita, dobrze zorganizowana i wytrwała. Nie bała się wyzwań i pokonywała wiele przeszkód. Dbała o swoich bliskich otaczając ich troską i szczególną uwagą. Przedkładała dobro innych nad swoje własne. Posiadała wiele umiejętności i wnikliwą wiedzę. Była doświadczona i mądra. W pracy zawodowej obarczono ją trudnymi zadaniami. Pracowała za trzech, choć czuła że jej praca nie jest w wymierny sposób doceniana.

I chciałoby się dalej powiedzieć, że wierzyła w dobro, radość, miłość, które trwają wiecznie. Niestety życie napisało jej inną historię...

Długo żyła w swojej bajce nim dowiedziała się, że zła czarownica – Wiedźma Roka rzuciła na nią straszną klątwę – klątwę niezgody.

Zatem zacznijmy od początku.

Pewnego dnia zauważyła dziwne odbicie w lustrze, ale wtedy jeszcze nie wiedziała, że to będzie trwała rysa na jej sielankowym życiu. Nie wiedziała także z czym przyjdzie się jej zmierzyć i jakiego wroga pokonać. Pamiętajmy, że wierzyła, iż na świecie są tylko ludzie dobrzy albo zagubieni, którym trzeba pomóc.

Od tego dnia życie zaczęło jej pisać nowy rozdział. Na szczęście opatrność nad nią czuwała i wskazała jej drogę... drogę trudną i wyboistą przez piekło.

Tylko wiara w dobro i nadzieja, że po każdej burzy świeci słońce, pozwoliły jej przetrwać. Z pomocą przybyli także przyjaciele – dwie wróżki M.

Długie miesiące trwała walka ze złymi mocami... wiele łez przelała Julia nim odzyskała to, co mogła stracić.

Dzisiaj zmęczona już spokojnie zasypia... nie chce pamiętać tamtej historii ... pragnie jedynie powiedzieć, że da się pokonać najgorsze WIEDŹMY!

Kobieta lat 49, wykształcenie średnie administracyjne, wykonywana profesja – gospodyni domowa.

Bajka o sarence Basi

Dawno, dawno temu, a może nie tak dawno, za siedmioma górami był las, a w nim żyła sarenka Basia. Żyła tam wraz ze swym ukochanym jeleniem Józiem. Sarenka chciała być lekarzem i pomagać słabym zwierzętom, które chorowały lub spotkało ich coś złego. Pewnego dnia Basia oznajmiła Józiowi, że spodziewa się dziecka i jest bardzo szczęśliwa, że ich rodzinka niebawem się powiększy. Basia planowała sobie cudowne życie, chciała mieć dużą rodzinę i chciała leczyć. Często chodziła po lesie i pomagała małym zajęczkom, ptaszkom, jeżom. Basia z Józiem pewnego wieczoru siedzieli sobie przytuleni i nagle ich synek zapragnął przyjść na świat. Basia męczyła się 3 dni, ale dzielnie to znosiła. Józio się bardzo o nią martwił. W końcu sarenka urodziła, niestety ich malutki synek okazał się chory. Nie miał dwóch łapek, ale mimo to był bardzo silny.

Codziennie rano Basia długo go tuliła otaczając bezgraniczną miłością i czytała mu dużo bajek, a synek z każdym dniem był coraz większy i piękniejszy.

Mały jelonek rósł jak na drożdżach i był bardzo ciekawy świata. Kiedyś wybrał się sam na wycieczkę i poszedł trochę za daleko... Zgubił ścieżkę do domu i zabłądził. Mama sarenka, kiedy zauważyła, że maluch długo nie wraca, pobiegła w głąb lasu i nawoływała go z całych sił. Jelonek jednak nie dawał znaku życia. Basia nie poddawała się i mimo tego, że zaczęło się ściemniać szukała swojego małego cudu. Chodziła od zwierzątko do zwierzątko i wypytywała, czy ktoś nie widział małego jelonka z chorymi łapkami. Basia, choć bardzo się bała zawędrowała nawet do rodziny wilków. Mama wilczyca wysłuchała sarenki i zrobiło się jej bardzo szkoda. Zaczęła wycić i przywoływać swoich kuzynów wilków. Kazała im przeszukać las, aby znaleźć dziecko sarenki. Bardzo szybko zebrali się duże stado wilków, które ruszyło na poszukiwania.

Sarenka była również u rodziny lisów, dzików i żubrów. Wszyscy po wysłuchaniu historii o zaginięciu chorego malucha ruszyli na poszukiwania. Było już bardzo późno i ciemno, kiedy to właśnie Basia odkryła ogromną dziurę w starym, olbrzymim dębie, a w środku słodko śpiącego jelonka. Była tak szczęśliwa, jak w dniu, w którym dowiedziała się, że jest przy nadziei. Sarenka zabrała malucha do domu, a na drugi dzień podziękowała wszystkim zwierzętom z lasu, które pomagały w poszukiwaniach.

Basia zorganizowała przyjęcie dla wszystkich mieszkańców lasu. Zaprosiła nawet te zwierzęta, które były bardzo groźne, ale ona już się ich nie bała. Przygotowała liczne potrawy, smaczne i pachnące, aby wszyscy dobrze się bawili i pojedli do syta. Basia była bardzo gościnna. Uwielbiła gotować i przyrządzać różne potrawy oraz dzielić się nimi z innymi.

Zabawa była bardzo udana. Wszyscy goście dobrze się bawili, sarenki z wilkami tańczyły na polanie, króliczki z lisami bawiły się w chowanego, a wszyscy w lesie zachowywali się jakby byli jedną wielką rodziną. Basia po przyjęciu usłyszała od starego wilka, że jest bardzo odważną, dzielną i kochającą matką. Sarenka nie zdawała sobie z tego sprawy, po prostu chciała tylko odzyskać dziecko, nie myślała, że ją może spotkać coś złego. Na szczęście napotkała dobre zwierzęta, chociaż niektóre o wiele silniejsze od niej i cała historia dobrze się skończyła. Sarenka od tego dnia jeszcze bardziej troszczyła się o swoją rodzinę, przyjaciół i potrzebujących. Otaczała ich ciepłem, miłością i przyjaźnią.

A jej wiara, optymizm i dobro promieniowały na innych. Sarenka nie została lekarzem ale leczyła śmiechem oraz zarażała optymizmem i radością innych. Bo życie może nie jest łatwe, ani sprawiedliwe, ale jest piękne i żyją w nim naprawdę piękne istoty – dobre, prawdziwe i kochające.

Kobieta lat 49, wykształcenie wyższe pedagogiczne, wykonywana profesja – nauczyciel.

Lwica Noe

Dawno, dawno temu na odległej sawannie mieszkała sobie lwia rodzina. Tata lew, mama lew i troje małych lwiątek. Dwa małe lwiątka Kiki i Aku oraz ich starsza siostra mała lwica Noe. W lwiej rodzinie żyło dużo lwów i lwic. Noe była wesoła i przyjazna ale bardzo, bardzo wstydliva.

Babcia Noe, stara lwica Marion, zawsze jej mówiła: „Noe pamiętaj! Jesteś mądra i dobra i Ty zawsze sobie dasz radę. Pokonasz nawet najtrudniejsze przeszkody. Nigdy przenigdy nie poddawaj się!”. Marion powtarzała te słowa każdego dnia, każdego miesiąca i roku. Mała lwica Noe wyrosła na dzielną i charyzmatyczną przywódczynię stada. Stała się odważna i lubiła przewodzić. Była pracowita, kreatywna, opiekuńcza i sprawiedliwa. Żyła zawsze dla innych. Lwy darzyły ją zaufaniem, a ona otaczała je troską.

Pewnego dnia na sawannie pojawił się zły szakal o imieniu Zdrajca, który ciemną nocą atakował stado Noe. Ataki nasilały się. Szakal wraz z czeredą hien chciał zająć teren gdzie lwia rodzina wiodła spokojne życie.

Lwica postanowiła, że będzie bronić swojego terytorium i grupy zwierząt, którym przewodziła. Noe stoczyła krwawą walkę z intruzami. Szakal i jego wataha zrozumiała, że na sawannie nie ma dla nich miejsca. Wkrótce opuścili tę krainę. Lwica była dumna, że obroniła bliskie jej zwierzęta. Sprawiedliwości stało się zadość. Noe wraz ze swoim stadem wiodła długie i szczęśliwe życie. I zawsze powtarzała swoim wnukom: „Dobro zawsze zwycięża, warto mieć zasady i ich bronić”.

Spośród autorek opowiadań – bajek zawodownawczych, większość, bo aż pięć, posiadała wykształcenie wyższe i wykonywała czynną pracę zawodową w wyuczonym zawodzie. Tylko jedna z badanych miała wykształcenie śred-

nie (policjalne), nie pracowała w zawodzie wyuczonym, a jej aktywność polegała na opiekowaniu się gospodarstwem domowym.

Dokonując analizy treści bajek pod kątem potencjału badanych kobiet, można wyodrębnić kilka kategorii. Pierwsza dotyczyła opisywanych waleńców i dyspozycji. Pojawiły się tam: cechy charakterologiczne i osobowościowe, predyspozycje i wyznawane wartości. Druga przedstawiała formy i style życia, trzecia doświadczenia własne (rodzinne, życiowe i zawodowe). Czwarta definiowała dotychczasowe osiągnięcia, a piąta plany i wyzwania na przyszłość.

Większość badanych kobiet realizowała karierę dwutorową, polegającą na łączeniu roli matki i czynnego zawodowo pracownika. Rodzina, życie rodzinne, opieka i wychowanie dzieci z jednej strony, a praca, intensywny rozwój zawodowy, awans z drugiej, to najbardziej charakterystyczne elementy tego modelu kariery, który dominował wśród badanych kobiet. Tylko jedna z badanych realizowała karierę gospodyni domowej, poprzedzoną bardzo krótkim okresem zdobywania doświadczeń zawodowych, których następstwem było przejęcie obowiązków rodzinnych. Badane charakteryzowały się bardzo bogatym i różnorodnym doświadczeniem rodzinnym, życiowym i zawodowym. Z treści bajek nie wynikało, by któraś z kobiet wykazywała syndrom kryzysu kariery.

Ścieżka zawodowa jednostki jest zatem kształtowana przez różnorodne czynniki oraz sytuacje zachodzące na kolejnych etapach jej egzystencji. Na rozwój kariery zawodowej badanych kobiet miały wpływ czynniki indywidualne, tj. osobowość, osiągnięcia, postawa, własna aktywność oraz czynniki zewnętrzne uwzględniające strukturę społeczną, system szkolny, rynek pracy, i system społeczno-gospodarczy. Warto zwrócić uwagę na fakt, że przebieg kariery zależy nie tylko od uwarunkowań zewnętrznych, ale także możliwości indywidualnych jednostki. Potencjał jednostkowy i potencjał zawodowawczy kariery badanych kobiet zachęcają do namysłu nad koniecznością łączenia przez nie różnych ról w ciągu życia, najczęściej wynikających z powinności rodzinnych i zawodowych. Wskazuje to na ich wzajemne powiązania oraz uświadamia zmiany zachodzące w rolach pełnionych przez współczesne kobiety.

Zakończenie

Kariera zawodowa niesie za sobą wiele pozytywnych, wzmacniających aspektów rozwojowych, ale również może stanowić źródło zagrożeń i barier. Szybkie tempo życia, coraz wyższe i złożone wymagania rynku, coraz trudniejsze i wielowymiarowe cele, mogą stawać się źródłem satysfakcji, motywacji i samorozwoju, ale też mogą przyczyniać się do wielu obciążeń i problemów.

W pewnym momencie życia zawodowego przychodzi czas na pogłębioną refleksję dotyczącą dotychczasowych osiągnięć i dalszych możliwości. Jedni na podstawie tych refleksji poczuć się zmotywowani do działania, inni wręcz odwrotnie. Zmiany te mogą wynikać z podjęcia nowych ról społecznych, zawodowych, sytuacji rodzinnych, zdrowotnych, przeżycia krytycznych wydarzeń życiowych, relacji pracowniczych czy odczuwanego wypalenia zawodowego. Mogą one być też powodowane przewartościowaniem koncepcji własnego funkcjonowania zawodowego i poszukiwania właściwszego obszaru działania, który potencjalnie może być źródłem większej motywacji lub satysfakcji. Wraz z postępem technologicznym oraz bardziej złożonym i szybszym tempem życia ruchliwość kariery też będzie się dynamizowała.

Zakłada się, że kariera zawodowa może wpływać na życie człowieka. Częściej jednak zauważa się tylko pozytywny wpływ kariery na życie, rzadziej mówi się o jej negatywnych aspektach. Niemożliwym jest przeżycie całej drogi zawodowej bez żadnych problemów, porażek, zawirowań. Można zaplanować bezproblemową ścieżkę kariery, ale jest małe prawdopodobieństwo, że taki plan zostanie w pełni zrealizowany. Należy pamiętać, że dużo zależy od nas samych. Sami możemy rozwijać jednostkowe zainteresowania i kompetencje. Wpływać na wszystkie indywidualne zasoby, które będą niezbędne „do stawiania czoła” przeciwnościom losu i do przewycięzania kryzysów i wyzwań na wszystkich etapach kariery.

Bibliografia:

- Kowalczyk E., *Człowiek organizacja kariera*, Difin, Warszawa 2014.
- Lelińska K., *Zawodownawstwo w planowaniu kariery*, wyd. AIEY, Warszawa 2006.
- Paszkowska-Rogacz A., Tarkowska M., *Metody pracy z grupą w poradnictwie zawodowym*, wyd. KOWEZiU, Warszawa 2004.
- Pocztowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, wyd. PTE, Warszawa 2008.
- Suchar M., *Kariera i rozwój zawodowy*, GWP, Gdańsk 2003.
- Suchar M., *Modele karier*, wyd. CHBek, Warszawa 2010.
- Webber R. A., *Zasady zarządzania organizacjami*, wyd. PWE, Warszawa 1996.