

ISSN 2080-9069

EDUKACJA – TECHNIKA – INFORMATYKA
EDUCATION – TECHNOLOGY – COMPUTER SCIENCE

KWARTALNIK NAUKOWY NR 1/27/2019
QUARTERLY JOURNAL No 1/27/2019



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU RZESZOWSKIEGO
RZESZÓW 2019

MIĘDZYNARODOWA RADA NAUKOWA/INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE

- Dr hab. prof. UR Wojciech Walat – Uniwersytet Rzeszowski (Polska) – przewodniczący
Prof. dr hab. Waldemar Furmanek – Uniwersytet Rzeszowski (Polska) – przewodniczący honorowy
Dr Waldemar Lib – Uniwersytet Rzeszowski (Polska) – sekretarz
- Prof. dr hab. inż. Henryk Bednarczyk – Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu (Polska)
Doc. PhDr. Miroslav Chráska, Ph.D. – Palacký University Olomouc (Czechy)
Dr hab. prof. UR Stanisław Domoradzki – Uniwersytet Rzeszowski (Polska)
Prof. PaedDr. Milan Ďuriš, CSc. – Matej Bel University in Banská Bystrica (Słowacja)
Prof. PhD. Olga Filatova – Vladimir State University Named A&N Stoletovs (Rosja)
Prof. dr Nazik Harutyunyan – Center of Pedagogy and Education Development Department
of Pedagogy Yerevan State University (Armenia)
- Doc. PhD. Slavoljub Hilčenko – College of Vocational Studies for Teacher and Trainers Education in Subotica (Serbia)
Dr. Binbin Jiang – Executive Director for the Division of Global Affairs, Director of CIFAL Atlanta and Professor
of International Education, Leadership and Research, Kennesaw State University (USA)
Dr hab. prof. UP Krzysztof Kraszewski – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie (Polska)
Prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski – Komitet Nauk Pedagogicznych PAN w Warszawie (Polska)
Prof. PhD. Oksana Nagorniuk – National Academy of Agrarian Sciences of Ukraine (Ukraina)
Prof. dr hab. Henryk Noga – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie (Polska)
Dr hab. prof. UR Aleksander Piecuch – Uniwersytet Rzeszowski (Polska)
Prof. dr hab. Mario Plenković – University of Zagreb (Chorwacja)
Dr hab. prof. PK Czesław Plewka – Politechnika Koszalińska (Polska)
Prof. dr hab. Natalia Ridei – National Pedagogical Dragomanov University (Ukraina)
Doc. Ing. Čestmír Serafin, Dr. Ing.-Paed. – Palacký University Olomouc (Czechy)
Prof. dr hab. inż. Wiktoria Sobczyk – AGH Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie (Polska)
Prof. dr Na Song – Tianjin Conservatory of Music (Chiny)
Dr hab. prof. APS Maciej Tanaś – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej (Polska)
Dr Konstantinos Tatsis – Assistant Professor University of Ioannina (Grecja)
Dr hab. Judit Torgyik – Kodolanyi Janos University (KJU) (Węgry)
Ed.D. Jim Wright – Associate Professor of Instructional Technology Bagwell College
of Education Kennesaw State University (USA)

REDAKCJA/EDITORIAL OFFICE

- Dr hab. prof. UR Wojciech Walat (redaktor naczelny/main editor)
Dr Waldemar Lib (z-ca redaktora naczelnego/v-ce editor)

RECENZJE/REVIEWS

- Lista recenzentów zostanie zamieszczona w numerze 4 czasopisma /
/ List of reviewers will be placed in journal number 4

KOREKTA/CORRECT

Mgr Bernadeta Lekacz

OPRACOWANIE TECHNICZNE/TECHNICAL ELABORATION

Mgr Arkadiusz Nisztuk, Mgr Beata Nisztuk

© Copyright by Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2019

ADRES REDAKCJI/ADDRESS OF EDITORIAL OFFICE

Wydział Pedagogiczny
Zakład Dydaktyki Ogólnej
i Systemów Edukacyjnych
ul. Ks. Jałowego 24, 35-010 Rzeszów
tel. +48 17 872 1833, e-mail: keti@ur.edu.pl

Centrum Innowacji i Transferu Wiedzy
Techniczno-Przyrodniczej
Pracownia Technologii LLL, Pracownia OTW
ul. Prof. S. Pignonia 1; 35-310 Rzeszów

ISSN 2080-9069

DOI: 10.15584/eti

ADRES WYDAWNICTWA/ADDRESS OF PUBLISHER

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU RZESZOWSKIEGO

35-959 Rzeszów, ul. Prof. S. Pignonia 6, tel. 17 872 13 69, tel./faks 17 872 14 26

e-mail: wydaw@ur.edu.pl; http://wydawnictwo.ur.edu.pl

Wydanie I; format B5; ark. wyd. 18,746; ark. druk. 19,375; zlec. red. 54/2019; nakład 100 egz.

Druk i oprawa: Drukarnia Uniwersytetu Rzeszowskiego

SPIS TREŚCI

OD REDAKCJI	11
CZĘŚĆ PIERWSZA	
WYBRANE PROBLEMY EDUKACJI NAUCZYCIELI	
WALDEMAR FURMANEK, WOJCIECH WALAT	
Modelowanie kompetencji nauczyciela szkoły przyszłości	15
BRONISŁAW ANDRZEJ SAMUJŁO, MAŁGORZATA AGNIESZKA SAMUJŁO	
Zarządzanie czasem a wymiary profesjonalizmu nauczyciela	23
MONIKA HAJKOWSKA	
„Był on dla mnie nie tylko nauczycielem, ale jakby starszym bratem i towarzyszem” – o relacjach nauczycieli domowych z pracodawcami i ich dziećmi w Królestwie Polskim w XIX i na początku XX wieku	29
MAŁGORZATA PIETRZYCKA	
Cechy osobowościowe dyrektora warunkujące kulturę organizacyjną przedszkola – propozycja metodologii badań	35
PATRYCJA PATER, MAGDALENA ZUBEL	
Wizerunek nauczyciela na przestrzeni lat	42
MIROSLAW BABIARZ, MARTA ZAPAŁA-KRAJ	
The Importance and Chosen Techniques of Teaching Very Young Learners to Write in English	48
JANUSZ KIRENKO, DOMINIKA UBERMAN-KULZ	
Styl życia zdrowotnego a radzenie sobie z problemami studentów kierunków nauczycielskich z różnym poziomem samooceny	56
ZDZIŚLAW BARTKOWICZ, ANDRZEJ CHUDNICKI	
Cyberagresja w szkole – wyzwania dla nauczycieli	70
CZĘŚĆ DRUGA	
WYBRANE PROBLEMY EDUKACJI ZAWODOWEJ	
MARLENA DUDA	
Współczesne modele jakości życia – analiza teoretyczna	79
NATALIIA RIDEI, OKSANA KATSERO, T. KHITRENKO, O. DAINKO	
Axiological Analysis of the Conceptual Categorical Apparatus of Professional Burnout in the System of Education	84

NATALIIA TERENTIEVA, SVITLANA YASHNIK Basic Provisions of Noospheric Education in the Context of Modern Civilization Paradigm	91
MARLENA DUDA „Zmęczyli się, zniechęcili i przestali szukać...” Analiza zjawiska zmęczenia wśród bezrobotnych	97
ANNA WOJNARSKA Uwarunkowania efektywności treningów umiejętności społecznych	105
VALENTYNA SAIUK Contents of the Training of Masters for Professional Counseling in the Field of Education	113
NATALIIA ANTIPOVA, IHOR ANTIPOV Formation of Professional Competencies in the Prospective Agronomy Research Workers	119
WIKTORIA SOBCZYK, ANNA KOWALSKA Obszary Natura 2000 a działalność górnicza	125
PRZEMYSŁAW CHMIELECKI Machine Learning based on Cloud Solutions	132
OLEH RYBCHUK Results of Study of Special Competence of Special Subjects Lecturers in Higher Military Educational Institutions	139
CZĘŚĆ TRZECIA WYBRANE PROBLEMY EDUKACJI MEDIALNEJ	
JOANNA MARNIK, ANNA ENGLERT-BATOR Tworzenie i rozwijanie multimedialnego paszportu komunikacyjnego	149
BEATA ROMANEK <i>Sorry za brak znakow...</i> Poprawność językowa wpisów na młodzieżowych forach internetowych	157
ANNA RYWCZYŃSKA, PRZEMYSŁAW JAROSZEWSKI Wpływ korzystania z technologii cyfrowych na aktywność fizyczną dzieci w wieku 7–17 lat w opinii rodziców	164
JOANNA JUSZCZYK-RYGALLO Media jako środowisko samodzielności edukacyjnej	172
MARIUSZ AUSZ, EWA BARNAŚ-BARAN Metoda projektów a nowoczesne środki techniczne (multimedia) w edukacji histo- rycznej	179

PAWEŁ DYMORA, MIROSLAW MAZUREK, BARTOSZ KOWAL Dydaktyczne aspekty projektowania aplikacji w środowisku Unity 3D	185
MARZENA KOWALUK-ROMANEK Cyfrowe dzieciństwo. Nowe technologie a rozwój dziecka	194
MARCIN ROJEK Międzypokoleniowe uczenie się w cyberprzestrzeni. Przykład projektu „ICT Guides”	202
MARLENA LOREK, ANDRZEJ PIECZYWOK Rola edukacji dla bezpieczeństwa w kontekście zagrożeń cyberprzestępczością	209
ANNA WOJNARSKA Media a zachowania proanorektyczne	216
SVITLANA TOLOCHKO, OKSANA VOITOVSKA, RUSLANA DEDA, TETIANA KOLESNYK Digital Technologies of Learning Foreign Languages in Postgraduate Education ...	224
GANNA KASHYNA, YULIIA SHULIAK The Quality of Electronic Educational Resources Evaluation for the Postgraduate Education System	232
CZĘŚĆ CZWARTA	
WYBRANE PROBLEMY WYKORZYSTANIA IT W DZIAŁANIACH INTEGRACYJNYCH I INKLUZYJNYCH	
ZDZISŁAW KAZANOWSKI Wielowymiarowość postaw wobec integracji społecznej osób z niepełnosprawnością	243
PATRYCJA PATER Edukacja włączająca jako odpowiedź na potrzeby studentów z niepełnosprawnością	249
ZDZISŁAW KAZANOWSKI Postawy wobec integracji społecznej osób z niepełnosprawnością w kontekście zmiany pokoleniowej	255
MALGORZATA CHOJAK Nowe technologie w diagnozie i pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych – inspiracje do badań naukowych	261
PAWEŁ GARBUZIK Funkcjonowanie osób niepełnosprawnych w świecie nowych technologii	267
WALDEMAR WAŚKOWICZ Kształcenie zawodowe na terenie placówek resocjalizacyjnych w schroniskach dla nieletnich i zakładach poprawczych	274

KATARZYNA KORONA	
Socjoterapia w resocjalizacji osób nieprzystosowanych społecznie	280
PIOTR GINDRICH	
O agresji i przemocy rodzeństwa – przegląd wybranych wątków teoretycznych i empirycznych	284
KATARZYNA KORONA	
Oddziaływania poprzez nauczanie w resocjalizacji penitencjarnej	291
WALDEMAR WAŚKOWICZ	
Funkcjonowanie kół informatycznych na terenie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich w Polsce	295
FILIP WOŁOSZYN	
Measurement of Angular Parameters and Velocities of the Upper Limb Segments in Tennis Using Inertial Motion Sensors for the Purposes of the Didactic Process .	302

CONTENTS

EDITORIAL	12
PART ONE	
SELECTED PROBLEMS OF TEACHAR EDUCATION	
WALDEMAR FURMANEK, WOJCIECH WALAT	
Modeling of the Competence of a Future School Teacher	15
BRONISLAW ANDRZEJ SAMUJŁO, MALGORZATA AGNIESZKA SAMUJŁO	
Time Management and the Dimensions of Teachers' Professionalism	23
MONIKA HAJKOWSKA	
„He Was not Only a Teacher for Me, but as if He Were an Older Brother and Companion” – on the Relationships between Home Teachers and Their Employers as well as the Employers' Children in the Kingdom of Poland in the 19th Century and at the Beginning of the 20th Century	29
MALGORZATA PIETRZYCKA	
Headmaster's Personality Traits That Determine the Organizational Culture of a Kindergarten – Proposal for a Research Methodology	35
PATRYCJA PATER, MAGDALENA ZUBEL	
The Image of the Teacher Over the Years	42
MIROSLAW BABIARZ, MARTA ZAPALA-KRAJ	
The Importance and Chosen Techniques of Teaching Very Young Learners to Write in English	48
JANUSZ KIRENKO, DOMINIKA UBERMAN-KULZ	
Healthy Lifestyle and Dealing with Problems Experienced by Teacher-trainees with Various Levels of Self-assessment	56
ZDZISLAW BARTKOWICZ, ANDRZEJ CHUDNICKI	
Cyberaggression at School – Challenges for Teachers	70
PART TWO	
SELECTED PROBLEMS OF VOCATIONAL EDUCATION	
MARLENA DUDA	
Contemporary Models of Quality of Life – Theoretical Analysis	79

NATALIIA RIDEI, OKSANA KATSERO, T. KHITRENKO, O. DAINEKO	
Axiological Analysis of the Conceptual Categorical Apparatus of Professional Burnout in the System of Education	84
NATALIIA TERENTIEVA, SVITLANA YASHNIK	
Basic Provisions of Noospheric Education in the Context of Modern Civilization Paradigm	91
MARLENA DUDA	
„Tired, Discouraged and Stopped looking...” Analysis of the Phenomenon of Fatigue among the Unemployed	97
ANNA WOJNARSKA	
Conditions of Effectiveness of Social Skills Training	105
VALENTYNA SAIUK	
Contents of the Training of Masters for Professional Counseling in the Field of Education	113
NATALIIA ANTIPOVA, IHOR ANTIPOV	
Formation of Professional Competencies in the Prospective Agronomy Research Workers	119
WIKTORIA SOBCZYK, ANNA KOWALSKA	
Natura 2000 Areas Versus Mining Activities	125
PRZEMYSŁAW CHMIELECKI	
Machine Learning based on Cloud Solutions	132
OLEH RYBCHUK	
Results of Study of Special Competence of Special Subjects Lecturers in Higher Military Educational Institutions	139
PART THREE	
SELECTED PROBLEMS OF MEDIA EDUCATION	
JOANNA MARNIK, ANNA ENGLERT-BATOR	
Design and Development of Digital Personal Communication Passport	149
BEATA ROMANEK	
<i>Sorry for the Lack of Signs...</i> The Correctness of Language Entries on Youth Internet Forums	157
ANNA RYWCZYŃSKA, PRZEMYSŁAW JAROSZEWSKI	
Influence of the Use of Digital Technologies on the Physical Activity of Children Aged 7–17 Years in the Opinion of Parents	164
JOANNA JUSZCZYK-RYGALLO	
Media as Environment of Educational Self-reliance	172

MARIUSZ AUSZ, EWA BARNAŚ-BARAN	
The Project Method and Modern Technical Means (Multimedia) in Historical Education	179
PAWEŁ DYMORA, MIROSLAW MAZUREK, BARTOSZ KOWAL	
Educational Aspects of Application Design in Unity 3D Environment	185
MARZENA KOWALUK-ROMANEK	
Digital Childhood. New Technologies and Child's Development	194
MARCIN ROJEK	
Intergenerational Learning in Cyberspace. Example of the „ICT Guides” Project ...	202
MARLENA LOREK, ANDRZEJ PIECZYWOK	
The Role of Education for Security in the Context of Cybercrime Threats	209
ANNA WOJNARSKA	
Media and Proanorexic Behavior	216
SVITLANA TOLOCHKO, OKSANA VOITOVSKA, RUSLANA DEDA, TETIANA KOLESNYK	
Digital Technologies of Learning Foreign Languages in Postgraduate Education ...	224
GANNA KASHYNA, YULIIA SHULIAK	
The Quality of Electronic Educational Resources Evaluation for the Postgraduate Education System	232
PART FOUR	
SELECTED PROBLEMS OF IT USAGE IN THE INTEGRATIVE AND INCLUSIVE ACTIVITIES	
ZDZISŁAW KAZANOWSKI	
Multidimensionality of Attitudes Towards the Social Integration of People with Disabilities	243
PATRYCJA PATER	
Inclusive Education as a Response to the Students with Disabilities Needs	249
ZDZISŁAW KAZANOWSKI	
Attitudes Towards the Social Integration of People with Disabilities in the Context of Generational Change	255
MALGORZATA CHOJAK	
New Technologies in Diagnosis and Work with Children with Special Educational Needs – Inspiration for Scientific Research	261
PAWEŁ GARBUZIK	
Functioning of People with Disabilities in the World of New Technologies	267

WALDEMAR WAŚKOWICZ	
Vocational Training in Rehabilitation Institutions Like Juvenile Detention Centres and Communityhomes	274
KATARZYNA KORONA	
Sociotherapy in Social Rehabilitation of People Socially Maladjusted	280
PIOTR GINDRICH	
On Sibling Aggression and Violence – an Overview of the Selected Theoretical and Empirical Threads	284
KATARZYNA KORONA	
Influencing by Teaching in Penitentiary Rehabilitation	291
WALDEMAR WAŚKOWICZ	
The way of functioning IT classes in the reformatory and youth detention centres in Poland	295
FILIP WOŁOSZYN	
Measurement of Angular Parameters and Velocities of the Upper Limb Segments in Tennis Using Inertial Motion Sensors for the Purposes of the Didactic Process .	302

OD REDAKCJI

Pierwszy tom kwartalnika naukowego „Edukacja – Technika – Informatyka” w 2019 roku składa się z czterech części tematycznych.

W rozdziale pierwszym, zatytułowanym *Wybrane problemy edukacji nauczycieli*, zapoznajemy się artykułami poruszającymi m.in. problematykę systemowego podejścia do analizy cech konstytutywnych nauczyciela współczesnej szkoły. Jest to o tyle istotne, że dzisiejsza szkoła dynamicznie się przeobraża z ujęcia postindustrialnego w szkołę społeczeństwa informacyjnego. Syntetycznym podsumowaniem przeprowadzonych teoretyczno-praktycznych analiz jest tabelaryczne ujęcie kompetencji nauczyciela szkoły przyszłości – nauczyciela spełniającego wymagania i potrzeby ucznia społeczeństwa informacyjnego.

Rozdział drugi, zatytułowany *Wybrane problemy edukacji zawodowej*, otwiera opracowanie podejmujące tematykę badań nad jakością życia ludzi. Mnogość ujęć, perspektyw oglądu oraz interdyscyplinarność pojęcia „jakości życia” powoduje, że wybór spośród istniejących modeli adekwatnego do zaplanowanej koncepcji badań bywa utrudniony. Prezentowana w artykule taksonomia współczesnych modeli jakości życia w zamierzeniu Autorki ma na celu ich uporządkowanie i wstępną weryfikację.

W rozdziale trzecim, zatytułowanym *Wybrane problemy edukacji medialnej*, opisano m.in. zagadnienia związane z tworzeniem „osobistego paszportu komunikacyjnego” jako narzędzia wspierającego osoby z problemami komunikacyjnymi. Istotnym elementem publikacji jest analiza zasadności włączenia takiego rozwiązania w proces edukacji dzieci korzystających z alternatywnych i wspomagających metod komunikacji (AAC) w kontekście poprawy jakości ich życia rodzinnego i społecznego.

Rozdział czwarty, zatytułowany *Wybrane problemy wykorzystania IT w działaniach integracyjnych i inkluzyjnych* otwiera artykuł prezentujący propozycję narzędzia do badania akceptacji społecznej osób z niepełnosprawnością. Umieszczono w nim zarówno teoretyczne podstawy konstrukcji kwestionariusza, jak i jego właściwości psychometryczne. Biorąc pod uwagę uzyskane wyniki, można go uznać za wartościowe narzędzie diagnozowania różnic międzygrupowych oraz efektów programów wychowawczych w zakresie akceptacji osób z niepełnosprawnością.

Zachęcamy Czytelników do krytycznej analizy i przygotowania tekstów polemicznych w odniesieniu do różnorodnej tematyki badań edukacyjnych poruszanej na łamach kwartalnika.

EDITORIAL

The first volume of the scientific quarterly journal *Education – Technology – Computer Science* in 2019 consists of four subject chapters.

In the first chapter, entitled *Selected Problems of Teacher Education*, includes articles dealing with the issue of systematic approach to the analysis of constitutive features of a modern school teacher. It is a crucial problem since a present-day school is dynamically changing from a postindustrial institution to a school of information society. A synthetic summary of theoretical and practical analyses is a tabular presentation of the competences of a teacher in the school of the future environment – a teacher who meets the needs and requirements of an information society student.

The second chapter, entitled *Selected Problems of Vocational Education*, begins with a study about research on the people quality of life. The multitude of views, perspectives and interdisciplinary of the notion of the ‘quality of life’ proves that choosing from among the existing models adequate to the planned research concept is sometimes difficult. The taxonomy of contemporary models of quality of life presented in the article is intended by the author to be well investigated and verified.

The third chapter, entitled *Selected Problems of Media Education*, deals with the issues related to the creation of ‘personal communication passport’ as a tool supporting people with communicative problems. An important element of the publication is the analysis of the legitimacy of including this solution in the process of education of children using alternative and supportive communication methods (AAC) in the context of improving the quality of their family and social life.

The fourth chapter, entitled *Selected Problems of IT Usage in the Integrative and Inclusive Activities*, begins with an article presenting a proposal for a tool to study the social acceptance of people with disabilities. It contains both the theoretical basis for the construction of the questionnaire and its psychometric properties. Taking into account the results obtained, it can be considered a valuable tool for diagnosing inter-group differences and the effects of educational programs on the acceptance of people with disabilities.

We encourage our readers to contribute their critical texts in response to the subjects covered in this volume.

CZEŚĆ PIERWSZA/PART ONE

**WYBRANE PROBLEMY
EDUKACJI NAUCZYCIELI**

**SELECTED PROBLEMS
OF TEACHAR EDUCATION**



WALDEMAR FURMANEK¹, WOJCIECH WALAT²

Modelowanie kompetencji nauczyciela szkoły przyszłości

Modeling of the Competence of a Future School Teacher

¹ Profesor zwyczajny doktor habilitowany, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Instytut Pedagogiki, Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki, Polska

² Doktor habilitowany profesor UR, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Instytut Pedagogiki, Zakład Dydaktyki Ogólnej i Systemów Edukacyjnych, Polska

Streszczenie

W artykule przedstawiono systemowe podejście do analizy cech konstytutywnych nauczyciela współczesnej szkoły, która dynamicznie przeobraża się z ujęcia postindustrialnego w szkołę społeczeństwa informacyjnego. Syntetycznym podsumowaniem przeprowadzonych teoretyczno-praktycznych analiz jest tabelaryczne ujęcie kompetencji nauczyciela szkoły przyszłości – szkoły społeczeństwa informacyjnego.

Słowa kluczowe: szkoła, nauczyciel, społeczeństwo informacyjne, kompetencje nauczyciela

Abstract

The article presents a systematic approach to the analysis of constitutive features of a modern school teacher, which is dynamically transforming from a post-industrial perspective into a school of information society. A summary of the theoretical and practical analyzes carried out is a tabular approach to the competence of the teacher of the school of the future - schools of the information society.

Keywords: school, teacher, information society, teacher's competences

Wstęp

Analiza przemian cywilizacyjnych wskazuje, że w minionych wiekach postęp społeczny i techniczny był bardzo powolny. Głównym zadaniem tradycyjnej szkoły była reprodukcja społeczeństwa z pokolenia na pokolenie (strategia transmisji kulturowej). Rewolucje przemysłowa i naukowa dały postępowi społecznemu nowe impulsy. Przyspieszenie rozwoju, którego teraz doświadczamy, sprawiło, iż edukacja i proponowane przez nią rozwiązania tradycyjnej szkoły są dysfunkcjonalne.

Szkoła ma wychowywać i przygotowywać do życia w przyszłości, której nie znamy. To, co możemy dać wychowankom, to oparcie w sobie, gotowość na

zmiany, zaufanie do świata i poczucie wpływu na swoje życie, elastyczność w działaniu i jednocześnie stabilny, a więc uwewnętrzniony system wartości. Paradygmat aksjologiczny leży u podstaw wszystkich przemian cywilizacyjnych i społecznych. Dziś wyraziście doświadczamy tego, że przestrzeń aksjologiczna wypełniana jest przez inne kategorie aksjologii, niż miało to miejsce w społeczeństwie industrialnym. Taka sytuacja nie jest obojętna w odniesieniu do systemu oświaty, w tym do modelowania szkoły.

Jakość pracy szkoły zależy od jakości przygotowania zawodowego nauczycieli. Jakimi kompetencjami powinno charakteryzować się przygotowanie zawodowe nauczyciela szkoły przyszłości?

Modelowanie strategią metodologii systemowej

Złożoność przemian cywilizacyjnych wskazuje na konieczność systemowego ich analizowania. Oznacza to świadome odchodzenie od niezależnego (addytywnego – sumarycznego) ujmowania poszczególnych zjawisk stanowiących komponenty analizowanej całości na rzecz budowania hierarchii komponentów, z których rozwój każdego współprzyczynia się do rozwoju pozostałych. Systemowość sam L. von Bertalanffy uzasadniał potrzebą integracji nauk we współczesnym społeczeństwie, ich złożonością oraz charakterem zjawisk ujawniających się we współczesności (Duraj-Nowakowa, 1992, 1997; Laszlo, 1978).

W literaturze metodologicznej autorzy posługują się zróżnicowaną konwencją terminologiczną w zakresie metodologii badań systemowych. Systemologia – zwana też ogólną teorią systemów – obejmuje zestaw założeń i pojęć, zasad i metod, procedur oraz środków poznania (Duraj-Nowakowa, 1997). Teoria systemów wypracowała własną metodologię tzw. podejścia, czyli ujęcia systemowego. Zauważyć należy, iż w naszym przypadku mówimy o tzw. podejściu systemowym, czyli takich postawach metodologicznych badaczy, w których ujawnia się ich dążenie do zainteresowania się wszystkimi komponentami złożonej całości, w tym również wszystkimi relacjami występującymi między wyróżnionymi komponentami.

System to specyficzna całość złożona z komponentów, którymi są podsystemy, obejmująca także ogół relacji między wszystkimi komponentami. Z tak rozumianej definicji systemu wynika pierwsza zasada podejścia systemowego. W metodologii badań systemowych całość nie jest sumą części. Pojęcie sumy tak jak pojęcie części nie jest stosowane. Mówimy o strukturze systemu, w której wyodrębniamy podsystemy i relacje między nimi. System rozwija się wraz z rozwojem podsystemów i przemianami w zakresie relacji (Segne, 2003).

Model systemu to zestaw elementów, który odzwierciedla lub tworzy całościowy systemowo obiekt badań (podmiot, przedmiot, stan, zdarzenie...) dla konkretnych celów poznawczych. Model systemowy uwzględnia relacje, jakie zachodzą między całością a częścią systemu oraz między jego pod- i nadsystemami.

mami bądź systemami równorzędnymi. Model można uważać za system (lub obraz systemu), który daje wyjaśnienie struktury opisywanego systemu pierwotnego, co najmniej zaś za wyjaśnienie tych części i aspektów systemu, które są istotne dla postawionego problemu.

Modelowanie systemowe to metoda, proces i narzędzie tworzenia lub odtworzenia modelu systemu uwzględniające istotę systemu i modelu systemu, założenia teorii systemów i metodologii poznania systemowego. Modelowanie systemowe spełnia liczne funkcje (np. heurystyczną) w procesie poznania naukowego i działalności (np. praktyczną).

W podejściu systemowym preferuje się myślenie systemowe, które jest systematycznie stosowanym sposobem ogólnego oglądu badanych zjawisk (Senge, 2003). Poza wyżej wymienioną zasadą w myśleniu systemowym przestrzega się następujących reguł: (1) system jako całość silniej wpływa na swoje elementy (podsystemy) niż odwrotnie; (2) usprawnienie funkcjonowania poszczególnych podsystemów nie musi prowadzić do wzrostu sprawności funkcjonowania całości; (3) z komponentów można zbudować wysoce niezawodną całość; (4) oddziaływanie na wybrany podsystem może wywołać przesuniętą w czasie i przestrzeni, spotęgowaną relację lub odpowiedź; (5) w systemach wszystko jest ze wszystkim powiązane (Furmanek, 2012, s. 21–24).

Przechodzenie na płaszczyznę metodologii badań systemowych jest paradygmatem metodologicznym współczesnej pedagogiki. Przyjmuje go coraz większa liczba dyscyplin naukowych. Myślenie systemowe, rozumiane jako kompetencja użyteczna w budowaniu ogólnego i wieloaspektowego modelu, pozwala na dostrzeganie w całości relacji pomiędzy poszczególnymi elementami, ocenę i przewidywanie wpływu systemu na jego poszczególne komponenty, rozumienie organizacyjnego, kulturowego czy społecznego „tła” dla analizowanych zagadnień; związane jest z przechodzeniem „od szczegółu do ogółu” i różnicowaniem strategii działania w zależności od szerokiego kontekstu, w jakim ma ono miejsce.

Szkola jak była? Jakiej szkoły oczekujemy?

Edukacja jest sprawą człowieka w świecie. Każde społeczeństwo buduje szkołę według swoich potrzeb i aspiracji (Dylak, 2019). Przez wieki szkoła była miejscem zdobywania wiadomości. W zasadzie praca w szkole była prosta – przekazywanie wiadomości przez tych, którzy wcześniej przez jakiś czas je zdobywali, zanim przyszedli do szkoły. Niewielkie upowszechnienie wiedzy, niska obecność informacji w społeczeństwie, ale i znaczący poziom analfabetyzmu określały w zdecydowanym zakresie charakter i funkcje szkoły. Dostęp do książek był ciągle ograniczony. To m.in. determinowało model edukacji. To również decydowało o funkcjach zawodowych nauczyciela. Model klasycznych rozwiązań edukacji budowanej dla potrzeb społeczeństwa industrialnego jest już dziś dysfunkcyjny, a zasady jego organizacji muszą być przeformułowane.

Podstawową zasadę organizacji edukacji w społeczeństwie industrialnym można sformułować następująco: *uczę się 20 lat, pracuję 40 lat, korzystając ze zdobytej wiedzy, a po tym spokojna emerytura.*

Rodzice z mniejszym lub większym z zaufaniem i akceptacją konieczności oddawali dzieci do szkoły na znaczną część doby. Zawód nauczyciela był zawodem zaufania publicznego. A jak jest obecnie? Proces niszczenia społecznego zaufania, swoistej „ufność społecznej”, a przez to proces niszczenia kapitału społecznego ulega przyśpieszeniu. Dzisiejszy nauczyciel elitą już nie jest. Jest nauczycielem masowym, pracującym w szkole masowej, oficjalnej, produkującej maturzystów i tolerującej korepetycje oraz prowadzone w szkole „pozaszkolne” kursy, „jak się uczyć”. Jest nauczycielem szkoły podpisującej kontrakty, oferującej usługi edukacyjne i będącej raczej szkołą technologiczną niż humanistyczną.

Inne zasady edukacji w społeczeństwie industrialnym (Furmanek, 1998; Bogaj, 1999):

- wiedza podstawowa, jednolita dla całego społeczeństwa; obowiązujący kanon wykształcenia ogólnego,
- wiedza zdobywana raz w ciągu życia zawodowego,
- edukacja finansowana przez społeczeństwo,
- uzupełniające kształcenie zawodowe finansowane w znaczącej części przez zakłady pracy.

Wyzwania kompetencyjne nauczycieli przyszłości to konieczność opanowania następujących umiejętności:

- rozróżnianie informacji rozrywkowej (*infotainment*) od ważnej poznawczo,
- nauczenie się świadomego ograniczania korzystania z informacji rozrywkowej (tzw. dieta informacyjna),
- tworzenie wartościowych informacji (tzw. samoewaluacja wysyłanych treści),
- kontrolowane odcinanie się od kanałów informacyjnych,
- filtrowanie informacji z wykorzystaniem narzędzi informatyki,
- nadawanie informacjom etykiet, które ułatwią innym użytkownikom ich katalogowanie, nadawanie rangi informacjom ich organizowanie w struktury,
- zarządzanie relacjami interpersonalnymi w sieciach społecznościowych,
- szybkie czytanie ze zrozumieniem,
- nadawanie priorytetów informacjom.

Kompetencje nauczyciela przyszłości wynikające z podstawowych komponentów systemu edukacji

W ujęciu systemowym komponenty, które tworzą przestrzeń systemu edukacji i jednocześnie warunkują opanowanie niezbędnych kompetencji przez nauczyciela (tabela 1), to:

- 1) organizacja systemu edukacji – widoczna zewnętrznie, dotykająca bezpośrednio uczniów, nauczycieli i rodziców;

2) teoretyczne podstawy systemu edukacji – są punktem wyjścia dla teleologii wychowania i kształcenia – wynikają z dominującego i akceptowanego w danym czasie społeczno-historycznym rozumienia człowieka i jego człowieczeństwa;

3) założenia systemu wychowania szkolnego – wynikają z teoretycznych podstaw systemu edukacji i opisują istotę oddziaływań wychowawczych w szkole;

4) założenia systemu kształcenia szkolnego – wynikają z teoretycznych podstaw systemu edukacji i opisują procesy uczenia się i nauczania w szkole;

5) role ucznia i nauczyciela w procesach edukacyjnych – wskazują na dominację i/lub podległość w systemie edukacji.

Tabela 1. Model kompetencji nauczycieli szkoły przyszłości w ujęciu systemowym.

Cechy modelu	Szkola społeczeństwa industrialnego	Szkola społeczeństwa informacyjnego	Szkola społeczeństwa przyszłości	Kompetencje nauczyciela w szkole przyszłości
1	2	3	4	5
1. Organizacja systemu edukacji				
Uczeń	Ludzie młodzi (obowiązek szkolny)	Każdy człowiek (obowiązek szkolny)	Każdy człowiek niezależnie od wieku potrzebujący wsparcia	Kompetencje w zakresie diagnozy i terapii pedagogicznej
Wiek uczniów	(6.)7.–18. rok życia + kursy dokształcające	(6.)7. –18.+ <i>Lifelong Learning</i> (LLL)	(6.)7.–18. + <i>Lifelong Learning</i> (LLL)	Kompetencje w zakresie psychologii rozwoju człowieka (całocyciowej)
Język	Polski	Polski + obcy do wyboru	Polski + minimum dwa języki obce	Kompetencje w zakresie porozumiewania się w językach obcych
Miejsce	Budynek szkolny dostępny dla uczniów danej szkoły	Zróżnicowane miejsca działalności pedagogicznej	Inteligentne obiekty oświatowe	Kompetencje w zakresie racjonalnego użytkownika złożonych systemów technicznych
2. Teoretyczne podstawy systemu edukacji				
Teoria	Behawioryzm: model człowieka reaktywnego (nagrody i kary, stopnie szkolne)	Psychologia poznawcza: model człowieka poinformowanego rozumu (konstruktywizm)	Psychologia pozytywna i egzystencjalna: model człowieka szczęśliwego	Kompetencje w zakresie nauk humanistycznych i społecznych (filozofii, psychologii, socjologii)
Paradygmaty pedagogiczne	Naturalistyczny (scjentystyczny)	Naturalistyczny (scjentystyczny)	Humanistyczny/poliparadygmataczność	Kompetencje w zakresie antropologii kulturowej nauk humanistycznych i społecznych (filozofii, psychologii, socjologii...)
Filozoficzno-psychologiczna koncepcja człowieka	Filozofia pozytywistyczna, naturalistyczna, modernistyczna, psychologia klasyczna	Filozofia postnowoczesna, psychologia poznawcza (kognitywno-konstruktywistyczna)	Oparty na integralnym (zintegrowanym) modelu człowieka	Kompetencje w zakresie filozoficzno-psychologicznych koncepcji człowieka

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Model człowieka	Model człowieka reaktywnego	Model psychologii poznawczej (model człowieka rozumiejącego)	Integralny model człowieka	Kompetencje w zakresie identyfikowania komponentów integralnego modelu człowieka, w tym zjawisk duchowości
3. Założenia systemu wychowania szkolnego				
Idee teleologii wychowania	Przygotowanie do życia	Przygotowanie do życia; człowiek poinformowanego rozumu	Przygotowanie do życia w poczuciu godności, wolności, odpowiedzialności, miłości i przyjaźni	Kompetencje w zakresie rozpoznawania sytuacji wychowawczych w kontekście filozofii wychowania
Główna strategia wychowania	Stacyjny ideał wychowania Modelowanie ideału wychowania	Dynamiczny model wychowania oparty na wiedzy	Aksjologiczny model wychowania oparty na samo urzeczywistnianiu siebie, samoaktualizacji (autonomii)	Kompetencje w zakresie aksjologii pedagogicznej
Procesy pedagogiczne (wychowania)	Ciąg zabiegów wychowawczych podejmowanych przez wychowawców (podejście obiektywistyczne)	Ciąg zmian dokonujących się w obrębie osobowości, zmian, które prowadzą do nowego stanu psychicznego i fizycznego człowieka (podejście subiektywistyczne)	Ciąg zabiegów prowadzący do przygotowania i wprowadzenia ucznia do całożyciowego samowychowania (podejście personalistyczne)	Kompetencje w projektowaniu sytuacji dydaktyczno-wychowawczych prowadzących do samowychowania
Metody wychowania	Socjalizacja oparta na wzmacnianiu pozytywnych zachowań i hamowaniu negatywnych	Modelowanie zachowań w ramach działań grupowych i zespołowych (metoda projektów)	Kreowanie sytuacji dydaktyczno-wychowawczych wspomagających samorozwój	Kompetencje w zakresie kreowania sytuacji dydaktyczno-wychowawczych inspisujących samowychowanie
Środowisko wychowania	Klasa szkolna: współzawodnictwo, recytacja itp.	Klasa szkolna: współpraca, spolegliwość grupowa	Klasa szkolna: (realna i wirtualna) elastyczność formalna i organizacyjna	Kompetencje w zakresie organizowania i prowadzenia pracy indywidualnej i grupowej
4. Założenia systemu kształcenia szkolnego				
Idee teleologii kształcenia	Ogólna wiedza o przyrodzie, społeczeństwie i kulturze; ogólne przygotowanie do działalności praktycznej; ogólny rozwój zdolności umysłowych i zainteresowań	Samodzielność w zdobywaniu wiedzy o świecie; innowacyjna jej rekonstrukcja w oparciu o krytyczną analizę przykładowych sytuacji	Samodzielność w zdobywaniu wiedzy o świecie; ocena jakości i prawdziwości informacji; innowacyjna jej rekonstrukcja w oparciu o krytyczną analizę przykładowych sytuacji	Kompetencje w zakresie określania (formułowania) celów kształcenia prowadzących do osiągnięcia samodzielności myślenia i działania uczniów
Strategie dydaktyczne	Transmisji kulturowej	Kreatywność; innowacyjność	Krytyczno-kreatywna	Kompetencje w zakresie metodyki aktywizującej
Metody dydaktyki	Oparte na przekazie wiedzy	Metody aktywizujące	Badanie rzeczywistości oparte na współpracy; wspólny projekt badawczy	Kompetencje dydaktyczne w zakresie konstruowania sytuacji „inspirujących” uczenie się i nauczanie

1	2	3	4	5
Procesy pedagogiczne	Rozwijanie procesów poznawczych, ocena pamięci, myślenia uczniów, języka	Rozwijanie wielorakich zastosowań technologii informacyjnych; myślenia abstrakcyjne wyższego rzędu	Rozwijanie procesów funkcjonowania wartości w życiu i pracy	Kompetencje aksjologiczne i dydaktyczne w zakresie organizowania pracy grupowej i zespołowej
Umiejętności	Sprawności w posługiwaniu się wiedzą (operatywność wiedzy)	Komunikowanie, negocjowanie sposobów rozwiązywania problemów, prezentowanie alternatywnych rozwiązań	Identyfikowanie wartości; rozumienie wartości; internalizowanie wartości; eksterioryzowanie wartości	Kompetencje samoaktualizacji wartości
Środowisko dydaktyczne	Schematyzm organizacji uczenia się oparty na wzorcach dydaktyki klasycznej (dominacja metody pogładowej)	Uczenie się wspomagane technologiami informacyjnymi (dominacja prezentacji multimedialnych)	Elastyczność metodyczna (dominacja „swobodnego” przepływu informacji)	Kompetencje informatyczno-informacyjne niezbędne dla racjonalnego wykorzystania w procesach uczenia się
Środowisko uczenia się	Tradycyjna sala szkolna	Laboratorium technologii wspomagającej uczenie się	i-LAB i inne laboratoria specjalistyczne	Kompetencje wykorzystania infrastruktury informacyjno-komunikacyjnej
5. Rola ucznia i nauczyciela w procesie kształcenia				
Rola ucznia	Opanowanie kompetencji poznawczych (uczeń ekspert w danej dziedzinie)	Opanowanie kompetencji badawczych (uczeń sprawozdawca, syntetyzator)	Opanowanie kompetencji samorozwojowych (uczenia się przez całe życie)	Kompetencje w zakresie uczenia się całościowego (LLL – Lifelong Learning)
Rola nauczyciela	Ekspert/„źródło” wiedzy	Nauczyciel i uczeń w procesach wymiany informacji	Przewodnik po świecie wartości	Kompetencje w zakresie uczenia się całościowego (LLL – Lifelong Learning)
Władza/ autorytet	Nauczyciel, urzędnik	Nauczyciel/uczeń	Osoba uzewnętrzniająca swoją przestrzeń wartości	Kompetencje w zakresie przewodnika po świecie wartości
Ocena efektywności działalności pedagogicznej	Nauczyciel według własnych kryteriów	Nauczyciel/uczeń według standardów osiągnięć	Nauczyciel/uczeń – autorytet etyczny	Kompetencje w zakresie uzewnętrzniania swojej przestrzeni wartości; kompetencje w zakresie ocen etycznych

Podsumowanie

Zaproponowane rozwiązanie systemowego ujęcia kompetencji współczesnego nauczyciela wymaga dalszego rozwinięcia. Modelowanie systemowe może ułatwić poszukiwanie tego modelu, który znajdzie uznanie w opiniach pedagogów i innych osób zainteresowanych budową dobrej polskiej szkoły przyszłości, w tym ze szczególnym uwzględnieniem cech osobowych uprawniających człowieka do wykonywania zawodu nauczyciela. Pozostaje pytanie otwarte, czy bycie „nauczycielem” jest zawodem czy powołaniem?, a może inaczej: na ile zawód nauczyciela jest zawodem wyuczonym, a na ile uświadomionym i uzewnętrznionym powołaniem?

Literatura

- Bogaj, A. (1999). Kulturowe i cywilizacyjne determinanty reformy kształcenia ogólnego. W: J. Gniteckiego, J. Rutkowiak (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego* (s. 163–171). Warszawa, Poznań: PTP.
- Duraj-Nowakowa, K. (1992). *Teoria systemów a pedagogika*. Kraków: Wyd. WSP w Krakowie.
- Duraj-Nowakowa, K. (1997). *Modelowanie systemowe w pedagogice*. Kraków: Wyd. WSP w Krakowie.
- Dylak, S. (red.). *Jaka szkoła była i jaka już nie będzie*. Pobrane z: http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=1130&Itemid=8 (2.2019).
- Furmanek, W. (1998). *Z teorii edukacji zawodowej*. Lublin: PWZN „Print 6”.
- Furmanek, W. (2012). Konieczność systemowego podejścia w prezentowaniu przedmiotu badań współczesnej pedagogiki pracy. *Pedagogika Pracy*, 5, 5–36.
- Jak budować szkołę jutro?* Pobrane z: www.pwsz.pila.pl/news.pl,aktualnosc,3439,porozmawiajmy-jak-budowac-jutro.html (2.2019).
- Kuzin, M., Walat, W. (red.) (2017). *Piórem i sercem. Pamiętniki nauczycieli*. Rzeszów: Wyd. UR.
- Laszlo, E. (1978). *Systemowy obraz świata*. Warszawa: PIW.
- Senge, P.M. (2003). *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.



BRONISŁAW ANDRZEJ SAMUJŁO^{ID¹},
MAŁGORZATA AGNIESZKA SAMUJŁO^{ID²}

Zarządzanie czasem a wymiary profesjonalizmu nauczyciela

Time Management and the Dimensions of Teachers' Professionalism

¹ Doktor inżynier, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Szymona Szymonowica w Zamościu, Instytut Przyrodniczo-Techniczny, Polska

² Doktor, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki i Edukacji Zdrowotnej, Polska

Streszczenie

Dobre zarządzanie czasem jest szczególnie ważne w pracy szkoły. W artykule przedstawiono możliwości wykorzystania czasu w kontekście profesjonalizmu nauczycieli oraz badania nad subiektywną percepcją zarządzania czasem w powiązaniu z efektywnością działań i kompetencjami zawodowymi potrzebnymi w zmieniającej się rzeczywistości.

Słowa kluczowe: nauczyciel, profesjonalizm, zarządzanie czasem

Abstract

Good time management is especially important at school work. The article presents the possibilities of using time in the context of teachers' professionalism and research on the subjective perception of time management in connection with the effectiveness of activities and professional competences needed in the changing reality.

Keywords: teacher, professionalism, time management

Wstęp

We współczesnym świecie obserwuje się wzrastające zainteresowanie zarządzaniem czasem w wielu aspektach działalności ludzi. Problematyka efektywnego wykorzystania czasu dotyczy zarówno pracowników przemysłu, administracji, handlu, jak i osób związanych z oświatą. Zagospodarowanie czasu przez nauczycieli na wszystkich etapach edukacji warto przeanalizować w kontekście rozważań nad profesjonalizmem.

Coraz powszechniejsze są szkolenia, kursy, studia podyplomowe nakierowane na uzyskanie, podwyższenie lub pogłębienie kompetencji przez pracowników, aby wiele czynności zawodowych mogli wykonywać lepiej, z większą wprawą, szybciej. Świadczy to o znaczących potrzebach racjonalizacji zarządzania czasem w różnych aspektach aktywności, przede wszystkim zawodowej, osób zatrudnionych w szkole i instytucjach z nią powiązanych i współpracujących. Właściwe zarządzanie czasem może wpływać na efektywność nie tylko pracy zawodowej, ale także wypoczynku, rekreacji, sportu czy innej działalności pozazawodowej, np. społecznej, osób aktywnych. Zarządzanie czasem zaczyna być zatem traktowane jako jeden z wyznaczników profesjonalizmu zawodowego i wskaźników informujących o jakości życia w ogóle.

Zarządzanie czasem przez nauczycieli jako profesjonalistów

Wykonywanie zawodu nauczyciela powinno być poprzedzone zdobyciem odpowiedniego przygotowania, ponieważ profesjonalne działania edukacyjne należy konstituować na bazie wiedzy naukowej jako jednego z regulatorów postępowania w codziennych sytuacjach szkolnych. Prawidłowe funkcjonowanie szkoły opiera się na założeniach pedagogów, psychologów czy teoretyków organizacji (Kowalik, 2011, s. 30–35). Stanowienie i osiąganie celów dydaktycznych i wychowawczych wymaga od nauczyciela przede wszystkim refleksyjności, odpowiedzialności i umiejętności, wśród których należy wskazać te, które ściśle wiążą się z planowaniem czynności w trakcie lekcji i poza nimi.

Zdaniem Kwiatkowskiej (2008, s. 167–169) profesjonalizm oznacza posiadanie najwyższych kwalifikacji, ale w odniesieniu do zawodu nauczyciela podkreśla się jednocześnie konieczność spełnienia wysokich standardów poznawczych i działaniowych, ale również nie mniej ważnych wymagań natury etycznej. W pracy z uczniami należy wykazywać się sprawnością w działaniach dydaktycznych. Do zadań nauczyciela należy w szczególności planowanie pracy w danym roku szkolnym, prowadzenie lekcji zgodnie z zasadami nauczania, stosowanie różnych metod uwzględniających możliwości uczniów, specyfikę przedmiotu i cele danej jednostki dydaktycznej.

Pracę nauczyciela charakteryzuje niepowtarzalność i zmienność. W konsekwencji o skuteczności jego działań będzie decydowało to, czy i na ile stanie się osobą potrafiącą badać i dokonywać osądu sytuacji i adekwatnie do nowych warunków reagować.

W każdej szkole jako instytucji panują formalne i nieformalne zasady oraz normy. Niektóre z nich odnoszą się do zarządzania czasem. Nauczyciel, zwłaszcza początkujący, poznaje i stara się przestrzegać podstawowych zasad obowiązujących w danej placówce edukacyjnej. Korzystne jest, aby wszyscy nauczyciele, uczniowie i ich rodzice starali się szanować własny czas, ale także uwzględniać możliwości i ograniczenia czasowe innych, budując wzajemne relacje w prze-

strzeni szkoły. Nauczyciel profesjonalista będzie się wyróżniał umiejętnościami związanymi ze stanowaniem realnych i mierzalnych celów oraz z kontrolą czasu, tak aby osiągać rezultaty mierzone przyrostem wiedzy uczniów i opanowaniem przez nich określonych zachowań, także w aspekcie wychowawczym. Pracowitość i odpowiedzialność za powodzenia uczniów na egzaminach, a mówiąc szerzej – wierność wartościom każe zwrócić uwagę na jeszcze jeden wymiar profesjonalizmu oprócz etycznego, a mianowicie – pasję, do której kluczem jest poczucie sensu podejmowanych działań (Jazukiewicz, 2017, s. 64).

Zarządzanie czasem przez nauczycieli powinno uwzględniać specyfikę indywidualnych cech ucznia. Jednym z pierwszych kroków w planowaniu pracy jest diagnoza klasy pod względem tempa pracy powiązanego z innymi cechami i predyspozycjami. Nauczyciel będzie w stanie kształtować motywację uczniów i wzbudzać u nich zainteresowanie przekazywanymi treściami pod warunkiem dostosowania impetu lekcji i sposobów komunikowania się do konkretnej grupy osób uczących się.

Założenia metodologiczne i wyniki badań własnych

W celu poznania opinii nauczycieli na temat umiejętności zarządzania czasem w kontekście pracy zawodowej przeprowadzono badania ankietowe. Metodą badań pedagogicznych był sondaż diagnostyczny.

Przedmiotem badań uczyniono zarządzanie czasem przez nauczycieli. Problemy badawcze zawarto w pytaniach:

1. Jak nauczyciele szkół średnich oceniają zarządzanie czasem w kontekście kompetencji zawodowych?

2. Czy nauczyciele dostrzegają związek między właściwym zarządzaniem czasem i osiąganiem sukcesów w pracy zawodowej?

W badaniach ankietowych wzięło udział 80 nauczycieli ze szkół średnich. Materiał badawczy zgromadzono na terenie województwa lubelskiego w roku szkolnym 2017/2018. W badanej grupie przeważały kobiety (78), stanowiąc 97,5% ogółu badanych. Taka struktura płci wynika z feminizacji zawodu nauczycielskiego. Wiek osób badanych wahał się w przedziale od 23 do 60 lat. Rozstęp wyniósł 37 lat ($R = 37$), a średni wiek ponad 43 lata ($M = 43,58$). Podobnie zróżnicowany był staż pracy w szkole i wynosił średnio ponad 18 lat ($M = 18,28$), przy czym najkrótszy okres zatrudnienia to jeden rok, a najdłuższy 35 lat ($R = 34$).

Wszyscy nauczyciele byli w pełni zgodni, że dobre zarządzanie czasem to ważna umiejętność zawodowa w odniesieniu do ich profesji. Jest to ściśle związane z wykonywaniem obowiązków w szkole jako instytucji. Warto zwrócić również uwagę na wychowawcze aspekty prezentowanych zachowań będących odzwierciedleniem właściwego kontrolowania siebie i otoczenia. Umiejętność panowania nad działaniami zapobiega dezorganizacji i chaosowi. Samokontrola i wykonywanie zadań dydaktyczno-wychowawczych z dużym nasileniem profe-

sjonalizmu jest istotnym komunikatem dla ucznia jako naśladowcy wzorów osobowych.

Nauczyciele wyrażają przekonanie, że dobre gospodarowanie czasem jest warunkiem niezbędnym, aby możliwe stało się uzyskanie satysfakcjonujących rezultatów w pracy z uczniami. Odmienne zdania były cztery nauczycielki ze stażem pracy od 14 do 25 lat i jeden nauczyciel z 6-letnim okresem zatrudnienia. Ich zdaniem odpowiednie zarządzanie czasem jest istotne, ale nie niezbędne w osiągnięciu sukcesów dydaktycznych i wychowawczych.

Odpowiednie zarządzanie czasem należy rozpatrywać w kontekście regulacyjnych funkcji osobowości opartej na poczuciu własnej tożsamości, obejmującej także obszar funkcjonowania w roli zawodowej. Następujące po sobie działania w określonych miejscach i czasie są wynikiem celowych wyborów opartych na preferencjach i standardach, wśród których istotne pozycje zajmują postawy i wartości (Wojciszke, 2004, s. 139–145).

Jedną z cech nauczyciela powinna być refleksyjność. Ocena własnej skuteczności bazuje na obserwacji zachowania i wnioskowaniu w tym zakresie. W badaniach nauczycieli podjęto próbę ustalenia, czy pedagodzy analizują sposób wykorzystania własnego czasu podczas wykonywania obowiązków zawodowych. Zdecydowana większość badanych pedagogów dokonuje analizy sposobu zagospodarowania czasu, zwłaszcza na lekcjach. Tak odpowiedziało 93,75% nauczycieli. Wśród osób, które nie przeprowadzają takich rozważań, znalazły się wyłącznie kobiety, głównie z krótkim stażem pracy w szkole.

Nauczyciele przykładają dużą wagę do planowania pracy i osiągnięcia celów podczas lekcji. Poza jedną osobą z rocznym stażem nauczyciele angażują się mocno, aby projektowane zamierzenia edukacyjne spełniać w sposób efektywny. Wymaga to od osób nauczających bardzo dobrego przygotowania merytorycznego, które zajmuje dużo czasu na co dzień, ale jest konieczne, aby lekcje były realizowane w sposób płynny, a czas był przeznaczony na przekazywanie wiedzy merytorycznej.

Podsumowanie

Rozważania nad profesjonalizmem nauczycieli można odnosić do wymiarów: poznawczego, działaniowego i etycznego, poszerzonych o pasję jako element wpływający na jakość wykonywanych czynności (Jazukiewicz, 2017, s. 57–67). Dochodzenie do osiągnięcia coraz lepszych rezultatów w pracy zawodowej wymaga czasu i wysiłku. Na początku pracy w szkole nauczyciele potrzebują więcej prób i nakładów, aby osiągać pożądane rezultaty, ale wymienione wyżej wymiary profesjonalizmu są możliwe do spełnienia. Ilość i jakość wyników zmienia się w toku stawania się coraz bardziej świadomym, refleksyjnym nauczycielem. Tracy (2014, s. 22–23) uważa, że dzięki nabywaniu biegłości szybkość i jakość pracy będzie korzystniejsza w odniesieniu do pracownika bardziej doświadczonego niż początkującego.

Współczesny nauczyciel ma możliwość wykorzystania na kolejnych etapach prowadzenia lekcji różnych czynników, które ułatwiają realizację procesu kształcenia. Aby lepiej zagospodarować czas, prowadzący lekcję może zastosować nowoczesne pomoce dydaktyczne, takie jak m.in. e-booki, tablice interaktywne, projekторы, laptopy, tablety oraz inne urządzenia multimedialne.

Te nowoczesne narzędzia stwarzają szanse lepszego wypełnienia czasu, szybkiego dotarcia do niezbędnych informacji i wspierania rozwoju ucznia i nauczyciela pod warunkiem świadomego i właściwego stosowania dostępnych mediów. Nowe technologie mogą stanowić wsparcie dla nauczyciela zarówno na etapie przekazywania wiedzy, jak i w procesie diagnozy oraz oceniania postępów uczniów (Miotk-Mrozowska, 2011, s. 250–270).

Badania przeprowadzone wśród nauczycieli szkół średnich dotyczyły poznania ich oceny przebiegu zarządzania czasem w kontekście kompetencji zawodowych oraz dostrzegania związku między właściwym gospodarowaniem czasem a osiąganiem sukcesów w pracy z uczniami. Wyniki osób badanych okazały się mało zróżnicowane. Analizując uzyskane wyniki, można stwierdzić, że odpowiedzi nauczycieli wskazują na rozumienie znaczenia planowania i osiągania celów edukacyjnych. Percepcja przez nich właściwego zarządzania sobą i uczniami jako ważnej umiejętności będącej przejawem profesjonalizmu świadczy o docenianiu roli przewidywania i dobrego organizowania pracy w szkole.

Nauczyciel profesjonalista powinien być osobą odpowiedzialną, kompetentną, potrafiącą kontrolować przebieg działań w czasie i przestrzeni, skupiając uwagę na kształtowaniu podmiotowych i nacechowanych szacunkiem relacji z uczniami i ich rodzicami. Odpowiednie zagospodarowanie czasu oznacza wykorzystanie potencjału rozwojowego i stworzenie uczniom właściwych warunków do nauki.

Zarządzanie czasem, zwłaszcza w kontekście etycznego wymiaru profesjonalizmu, należy rozumieć także w pewnym zakresie jako odpowiedzialność nauczycieli za swój czas, ale i budżet czasu uczniów, którzy powinni poza szkolnymi obowiązkami poświęcić się rozwijaniu zainteresowań, odpoczynkowi czy budowaniu relacji społecznych (Czerepaniak-Walczak, 2007, s. 235).

Praca nauczyciela jest specyficzna, złożona, wymagająca wysokich kwalifikacji. Trudności w wykonywaniu tego zawodu społecznie pożytecznego skłaniają do poszukiwania nowych rozwiązań i wychodzenia poza schemat. Zgodnie z zasadami dobrego zarządzania czasem należy planować czas w taki sposób, aby pozostało miejsce na to, co nieoczekiwane, niespodziewane, nieprzewidywalne, ale mogące się wydarzyć. Profesjonalizm nauczyciela oznacza posiadanie odpowiedniego wykształcenia i spełnienie wysokich wymagań społecznych, ale jednocześnie zdaniem Madalińskiej-Michalak (2014, s. 9) „nie ulega wątpliwości, że profesja nauczycielska jest uwarunkowana kontekstem, że należy do tych profesji, od których wymaga się szybkiego reagowania zarówno na zachodzące wokół szkoły zmiany, jak i na zmiany dokonujące się w samej profesji”.

W świetle powyższych rozważań zarządzanie czasem może stanowić istotną umiejętność na drodze do budowania profesjonalizmu nauczyciela opartego na mądrym, autonomicznym, etycznym postępowaniu.

Literatura

- Czerepaniak-Walczak, M. (2007). Od próżniaczenia do zniewolenia – w poszukiwaniu dyskursów czasu wolnego. W: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna* (s. 219–236). Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Jazukiewicz, I. (2017). Wymiary profesjonalizmu współczesnego nauczyciela. *Problemy Profesjologii*, 2, 57–68. Pobrane z: 2017_2-57-68.pdf-Adobe Reader (6.12.2018).
- Kowalik, S. (2011). Problemy uczniów i ich rozwiązywanie przez nauczycieli. W: S. Kowalik (red.), *Psychologia ucznia i nauczyciela* (s. 30–75). Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Madalińska-Michalak, J. (2014). Profesjonalizm nauczyciela. *Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny. Meritum*, 1(32). Pobrane z: <https://docplayer.pl/30788699-Profesjonalizm-nauczyciela.html> (5.12.2018).
- Miotk-Mrozowska, M. (2011). Nowoczesne technologie informacyjne i komunikacyjne w procesie edukacji. W: S. Kowalik (red.), *Psychologia ucznia i nauczyciela* (s. 250–273). Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Tracy, B. (2014). *Droga do sukcesu*. Warszawa: Muza.
- Wojciszke, B. (2004). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Scholar.



MONIKA HAJKOWSKA 

„Był on dla mnie nie tylko nauczycielem, ale jakby starszym bratem i towarzyszem” – o relacjach nauczycieli domowych z pracodawcami i ich dziećmi w Królestwie Polskim w XIX i na początku XX wieku

„He Was not Only a Teacher for Me, but as if He Were an Older Brother and Companion” – on the Relationships between Home Teachers and Their Employers as well as the Employers’ Children in the Kingdom of Poland in the 19th Century and at the Beginning of the 20th Century

Doktor, Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Historii Wychowania i Pedagogiki Porównawczej, Polska

Streszczenie

Dynamiczny rozwój edukacji domowej nastąpił po utracie niepodległości przez Polskę. Przyczyniło się do tego wiele czynników, m.in.: polityka oświatowa władz, niski poziom nauczania w szkołach publicznych, prądy umysłowe oraz świadomość pedagogiczna rodziców. Pracę w zawodzie nauczyciela domowego podejmowało wiele osób, kierując się przekonaniem o jego łatwości. Tymczasem wymagał on odpowiedniego przygotowania, wysokich kwalifikacji. W związku z częstą zmianą miejsca pracy niezwykle ważna była umiejętność nawiązywania kontaktów. Dzięki niej nauczyciel domowy mógł łatwiej i szybciej zaklimatyzować się w domu pracodawców oraz znaleźć wspólny język z rodziną ucznia.

Słowa kluczowe: relacje, nauczyciele domowi, pracodawcy, Królestwo Polskie

Abstract

Homeschooling started to develop dynamically after Poland had lost its independence. The factors which contributed to that growth include, among others, the authorities’ educational policy, the low quality of education in public schools, intellectual tendencies and parents’ pedagogical awareness. Guided by the belief that it was an easy profession, many people started working as home teachers. Entering home teaching profession required, however, professional training and high-level qualifications. Due to the frequent change of workplace, interpersonal skills were extremely important. They helped home teachers settle down in the employer’s house and find a common language with the student’s family.

Keywords: relationships, home teachers, employers, the Kingdom of Poland

Wstęp

Edukacja domowa należy do najstarszych form nauczania dzieci i młodzieży. Na ziemiach polskich pod zaborami nierzadko angażowano nauczycieli domowych w rodzinach arystokratycznych, szlacheckich i mieszczańskich. W dużej mierze wynikało to z sytuacji szkoły, która nie spełniała oczekiwań rodziców, raziła doborem programów i metod nauczania. Na terenie Królestwa Polskiego w szczególności przyczyniła się do tego przeprowadzana rusyfikacja.

Celem opracowania jest przedstawienie relacji nauczycieli i nauczycielek domowych z pracodawcami i ich dziećmi w Królestwie Polskim w XIX i na początku XX w. W niniejszym artykule skupiono się na zachowanych pamiętnikach, wspomnieniach i autobiografiach.

Świadomość pedagogiczna i kultura osobista pracodawców

Relacje nauczyciela lub nauczycielki domowej z dziećmi i ich rodzicami były zależne od wielu czynników. Szczególny wpływ na ich charakter mieli pracodawcy. W dużej mierze to od ich poziomu kultury, świadomości pedagogicznej, a także osobowości uzależnione było to, jak traktowani byli nauczyciele oraz jaką pozycję zajmowali w ich hierarchii. Atmosfera domu chlebowodawców, a przede wszystkim relacje panujące między domownikami, również odgrywała znaczącą rolę w tej kwestii. Nie zawsze osoba nauczyciela traktowana była z należyтым szacunkiem. Niejednokrotnie chlebowodawca wyrażał lekceważący stosunek do nauczycieli i wykonywanej przez nich pracy. Zdarzały się sytuacje, kiedy musieli znosić drwiny, upokorzenia ze strony domowników, którzy w ten sposób demonstrowali swoją wyższość. Niektórzy pracodawcy zaliczali nauczycieli do służby domowej (Kamińska, 1960, s. 15). Zwyczajem, który przyjęty był w rodzinach o wysokiej kulturze, a który świadczył o pozycji pedagoga, było wspólne zasiadanie do stołu. Niejednokrotnie też nauczyciel lub nauczycielka domowa spędzali razem z pracodawcami święta oraz wszelkie uroczystości typowo rodzinne, takie jak śluby. Zapraszani byli do teatru, na wieczory literackie, traktowani byli jak członkowie ich rodzin, a nawet mieli takie same przywileje (Wiśniewski, 1991, s. 79; Stachowicz, 1958, s. 40, 114–117; Nowicki, s. 69; Wilska, 1952, s. 10; Krajewska, 1989, s. 49; Beylin, 1967, s. 204; Janowski, 1950, s. 71; Tatariewiczowie, 1979, s. 20). Często podyktowane było to grzecznością i wynikało z czystej kurtuazji ze strony pracodawców. Do rzadkości należeli rodzice uczniów, którzy uczyli okazywania nauczycielkom lub nauczycielom należnego szacunku (Waydel-Dmochowska, 1958, s. 138).

Uznanie w oczach pracodawców niewątpliwie było czymś budującym autorytet pedagoga oraz wpływającym na atmosferę i komfort jego pracy. W grupie nauczycieli domowych byli tacy, dla których te sprawy były nadrzędne, dlatego w ogłoszeniach o pracę informowali o tym potencjalnych pracodawców (Kurier Warszawski, 1849, s. 832).

Wiek i płeć nauczyciela/nauczycielki domowej

Nierzadko między rodziną pracodawców a nauczycielami i nauczycielkami domowymi nawiązywały się bardzo bliskie relacje. Chlebodawcy doceniali poświęcenie ze strony pedagoga, jego szczerość, lojalność, a przede wszystkim bezinteresowną miłość do dzieci. Odwzajemniali uczucia, którymi otaczali oni ich pociechy, i obdarzali ich niejednokrotnie bezgranicznym zaufaniem (Geyer, 2001, s. 37; Korolewicz-Waydowa, 1958, s. 20; Iwaszkiewicz, 1975, s. 37).

Należy również podkreślić, że samotne i znajdujące się w bardziej dojrzałym wieku osoby podejmujące się nauczania domowego częściej dążyły do nawiązania bliskich relacji z chlebodawcami i ich dziećmi. Podyktowane to było tym, że same nie posiadały własnej rodziny i w ten sposób rekompensowały sobie jej brak. Zdaje się to potwierdzać przypadek panny Ihnatowicz, nauczycielki w rodzinie Porazińskiej (1988, s. 19). Najbardziej bolesny dla obu stron był moment, kiedy nauczyciel lub nauczycielka domowa musieli opuścić dom pracodawców. Wówczas sytuacje takie pokazywały, jak bardzo bliskie były ich relacje oraz jak silnie związani byli ze sobą (Porazińska, 1988, s. 151; Wiercieński, 1973, s. 67).

Z reguły to kobietom podejmującym obowiązki nauczycielki domowej udawało się nawiązać lepsze relacje niż mężczyznom pełniącym tę rolę. Otaczały one swych wychowanków ciepłem i macierzyńską troską. Było to dobrze widziane przez pracodawców i wręcz potwierdzało ich oddanie dla rodziny, w której przyszło im pracować. Mężczyźni pozostawali bardziej zamknięci w relacjach z dziećmi i ich rodzicami. Szczególnie w sytuacji, kiedy pod ich opieką znajdowały się uczennice, starali się zachowywać dystans i raczej nie ujawniali swych uczuć z przyczyn oczywistych. W kontaktach z podopiecznymi tej samej płci byli bardziej otwarci, nawiązywali przyjaźnie, szukali nici porozumienia (Osterloff, 1900, s. 244–245).

W kształtowaniu się pozytywnych stosunków nauczyciela domowego lub nauczycielki domowej z uczniami pomagał ich zbliżony wiek. Młode osoby w funkcji pedagoga, niewiele starsze od powierzonych im dzieci, łatwiej mogły zdobyć ich sympatię. Poza tym były bardziej elastyczne, co pomagało im dostosowywać się do wymagań i oczekiwań uczniów. Oprócz tego dzięki atrybutom młodego wieku, m.in. skłonności do zabawy, wesołości, mogły szybciej nawiązać z nimi kontakt. Takie osoby przeważały w grupie korepetytorów z reguły rekrutujących się spośród uczniów szkół średnich lub wyższych. We wspomnieniach znajduje się wiele pozytywnych przykładów świadczących o dobrych stosunkach łączących ich z podopiecznymi. Bardzo mile wspominał swojego korepetytora, Edwarda Chwalewika, Ambroziewicz (2000, s. 31). Iwaszkiewicz jako korepetytor nawiązał przyjacielskie relacje z jednym ze swoich uczniów, Jankiem Świerczyńskim z Byszew. Z przyjemnością spędzali razem każdy wolny czas poza lekcjami (Iwaszkiewicz, 1975, s. 104, 110–111). Władysław Certo-

wicz, nauczyciel Wiercieńskiego, od razu zdobył serce swego ucznia, dlatego ten wspominał go: „Był on dla mnie nie tylko nauczycielem, ale jakby starszym bratem i towarzyszem” (Wiercieński, 1973, s. 67).

Kwalifikacje, zdolności pedagogiczne i charakter pedagoga

Jednak nie tylko wiek nauczyciela lub nauczycielki domowej był czynnikiem determinującym ich stosunki z dziećmi i rodziną pracodawcy. Wiele zależało od ich zdolności dydaktycznych oraz wiedzy i zaangażowania w wypełnianiu obowiązków. Dzięki posiadanym umiejętnościom potrafili zyskać sobie uznanie zarówno w oczach powierzonych im podopiecznych, jak i ich rodziców (Jaworski, 1968, s. 37; Hoesick, 1958, s. 194; Stachowicz, 1958, s. 68–69, 89; Kirkor-Kiedroniowa, 1986, s. 62). Nie zawsze jednak sumienność i obowiązkowość nauczyciela domowego przynosiły korzyści w postaci dobrych relacji z uczniem. Często bywało zupełnie odwrotnie – były przyczyną złych stosunków (Grabski, 1971, s. 160–161).

Istotne znaczenie w budowaniu pozytywnych relacji między nauczycielem domowym a dziećmi i chlebodawcą miał jego charakter i sposób bycia. W trudnym zawodzie nauczycielskim, w którym trzeba było się liczyć z częstą zmianą miejsca pracy i przenosić się z jednej rodziny do drugiej, umiejętność nawiązywania kontaktów była niezwykle pomocna. Posiadający ją nauczyciel domowy mógł łatwiej i szybciej zaklimatyzować się w domu pracodawców. Ponadto ta umiejętność pozwalała mu znaleźć wspólny język z jego rodziną. Tak oddziaływała na swoich uczniów nauczycielka domowa, Stefania Sempołowska (Rabska, 1959 s. 43). Z kolei Stanisławie Pisarzewskiej nauczycielce domowej, w nawiązaniu dobrych relacji z uczniem, Wierzbickim, pomagała wrodzona energia i entuzjazm (Wierzbicki, 2001, s. 40). Niezwykle pogodną i komunikatywną osobą była Maria Paszkowska stale utrzymująca się z lekcji i korepetycji (Krzywicki, 1957, s. 211). Helena Sarnowska, nauczycielka domowa Tarnowskiej (2002, s. 16), ujęła uczennicę dobrocią serca i wyrozumiałością. Guwerner w rodzinie Elizy z Branickich Krasińskiej, Ignacy Janicki, był ceniony za spokój i łagodność (*Świadek epoki...*, 1996, s. 235).

Nie zawsze jednak stosunki między nauczycielem domowym a rodziną pracodawcy były poprawne. Czasami bywało tak, że zarówno dorośli, jak i dzieci w domu, w którym przyszło mu pracować, od początku traktowali go z nieufnością, okazywali mu swoje niezadowolenie, oceniali i krytykowali jego osobę, wiedzę oraz kontrolowali jego pracę (Górski, 1995, s. 32; Iwaszkiewicz, 1975, s. 100; Ceyssinger, 1894, s. 22).

Niekiedy złe relacje z uczniem i jego rodziną wynikały z winy nauczyciela domowego. Zrażał do siebie zbytnią pewnością siebie, zarozumiałością, pychą. Celowo wprowadzał dystans między rodziną pracodawcy, izolował się od nich (Grabski, 1971, s. 170, 175–177). Trudno jednak we wszystkich sytuacjach winić nauczyciela domowego za takie zachowanie. Należy podkreślić, że przyjmu-

jąc posadę w nowym domu, był z reguły pełen obaw, niepokoju. Skupiał się jedynie na należyтым wypełnianiu powierzonych mu obowiązków (Nowicki, 1873, s. 69). To pozwalało mu spokojnie przyjrzeć się rodzinie, poznać ją. W miarę upływu czasu przelamywany był chłód i nawiązywało się porozumienie między nim a chlebodawcami (Górski, Weysenhoff, 1985, s. 22; Iwaszkiewicz, 1975, s. 102).

W dużym stopniu na charakter relacji między nauczycielem a uczniem miały wpływ metody wychowawcze i nauczania wykorzystywane przez pedagoga. Stosował on przemoc wobec uczniów i poprzez strach starał się wymusić ich posłuszeństwo i dyscyplinę. Potwierdzają to przypadki w rodzinie Tarnowskiej (2002, s. 13–15) oraz Zamoyskiej (1961, s. 28–29).

Relacje nauczyciela w prasie i literaturze pedagogicznej

Sprawa relacji nauczyciela domowego z pracodawcami była przedmiotem zainteresowania prasy oraz literatury pedagogicznej. Podkreślano znaczenie prawidłowego porozumienia pracodawców i nauczycieli (Szyk, 1895, s. 13–19). Radzono zarówno pedagogom, jak i zatrudniającym ich rodzicom, jak powinni układać między sobą poprawne stosunki. Uważano, że poprzez złe traktowanie nauczycieli pracodawcy wyrządzają krzywdę swemu dziecku, przekazując mu niewłaściwe wzorce zachowań. W budowaniu pozytywnych relacji z nimi podkreślano wiele znaczących kwestii, począwszy od zawierania umowy, obowiązków, posłuszeństwa uczniów, zaufania rodziców, a skończywszy na przyjaznej atmosferze w domu (Nakwaska, 1860, s. 152–153; Kowerska, 1894 s. 162–169; Wernic, 1899, s. 331–334; Korycki, 1914, s. 131; *Nasz Kwestyjonyaryjusz*, 1891, s. 91–92, 103).

Podsumowanie

Relacje pedagoga z rodziną pracodawcy były zależne od jego wieku, płci, kwalifikacji i wiedzy, charakteru oraz świadomości pedagogicznej i kultury osobistej rodziców ucznia. Nie zawsze jednak nauczyciel lub nauczycielka domowa mieli wpływ na charakter relacji z domownikami. Z przeprowadzonych badań wynika, że łamane były wobec nich podstawowe zasady dobrego zachowania i taktu. Nierzadko byli lekceważeni, narażeni na uszczypliwości, pretensje oraz wiele przykrości ze strony pracodawców. Wykonywanie tego zawodu niosło ze sobą skutki uboczne: nieufność, zgorzknienie, spadek entuzjazmu i energii oraz zmiany w systemie nerwowym (Nauczycielka, 1914, s. 249; *Stary Nauczyciel*, 1888, s. 169–170).

Literatura

- Ambroziewicz, W. (2000). *Moja przygoda pedagogiczna. O szkole polskiej nieco inaczej, przygotował do druku T.W. Nowacki*. Warszawa: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Beylin, K. (1967). *Dni powszednie Warszawy w latach 1880–1900*. Warszawa: PIW.

- Ceysinger, H. (1894). *Ze znalezionych kartek*. Warszawa: Nakładem Księgarni T. Paprockiego i S-ki.
- Geyer, H.A. (2001). *Z mojego życia. Wspomnienia z lat 1855–1914*. Łódź: Fundacja Anima „Tygiel Kultury”.
- Górski, K. (1995). *Pamiętniki, z rękopisu, z upoważnienia autora*. Toruń: Comer.
- Górski, K.M., Weysenhoff, J. (1985). *Z młodych lat. Listy i wspomnienia*. Warszawa: PIW.
- Grabski, W.J. (1971). *Blizny dzieciństwa*. Warszawa: PAX.
- Hoesick, F. (1959). *Powieść mojego życia. Dom rodzicielski. Pamiętniki*. T. 1. Wrocław, Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Iwaszkiewicz, J. (1975). *Książka moich wspomnień*. Warszawa: Czytelnik.
- Janowski, J.N. (1950). *Notatki autobiograficzne 1801–1853*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Jaworski, K.A. (1968). *Wywoływanie cieni*. Lublin: Wyd. Lubelskie.
- Kamińska, M. (1960). *Ścieżkami wspomnień*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Kirkor-Kiedroniowa z Grabskich, Z. (1986). *Wspomnienia*. Cz. 1: *Dziecięce i młode lata*. Kraków, Wrocław: Wyd. Literackie.
- Korolewicz-Waydowa, J. (1958). *Sztuka i życie. Mój pamiętnik*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Korycki, W. (1914). Kontrola i wolność dziecka. *Dziecko*, 3, 131.
- Kowerska, Z. (1894). *O wychowaniu macierzyńskim*. Warszawa: M. Glücksberg.
- Krajewska z Kosmowskich, T. (1989). *Pamiętnik*. Kraków: KAW.
- Krzywicki, L. (1957). *Wspomnienia*. T. 1. Warszawa: Czytelnik.
- Kurier Warszawski* (1849), 168, 832.
- Nakwaska z Potockich, K. (1860). *Dwór wiejski. Dzieło poświęcone gospodyniom polskim przydatne i osobom w mieście mieszkającym*. T. 3. Lipsk: Nakładem Księgarni Michelsena.
- Nasz Kwestyjonyjusz. Stosunek Rodziców i Nauczycieli prywatnych (1891). *Przegląd Pedagogiczny*, 8, 91–92; 9, 103.
- Nauczycielka (1914). *Głosy Wychowawców. Jeszcze w Sprawie Wychowawczyń Domowych*. *Dziecko*, 4, 247–249.
- Nowicki, W. (1873). Kartki z dziennika nauczyciela domowego. *Kronika Rodzinna*, 5, 68–70.
- Osterloff, W. (1900). Guwerner, guwernantka. W: J. Lubomirski (red.), *Encyklopedia wychowawcza* (s. 240–246). T. 5. Warszawa: Skład Główny Gebethnera i Wolffa.
- Porazińska, J. (1988). *I w sto koni nie dogoni. Gawęda o moim dzieciństwie*. Warszawa: Czytelnik.
- Rabska, Z. (1959). *Moje życie z książką. Wspomnienia*. Cz. 1. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Stachowicz, I. (Czajka) (1958). *Córka czarownicy na huśtawce*. Warszawa: Czytelnik.
- Stary Nauczyciel (1888). Jaki powinien być stosunek nauczających do uczących się? *Przegląd Pedagogiczny*, 16, 169–170.
- Szyc, A. (1895). *Nauka w domu. Przewodnik dla wychowawców*. Warszawa: Nakładem M. Arcta.
- Świadek epoki. Listy Elizy z Branickich Krasieńskiej z lat 1835–1876* (1996). T. 3: *Czerwiec 1853 – lipiec 1863*. Warszawa: Ancher.
- Tarnowska, M. (2002). *Wspomnienia*. Warszawa: KAW.
- Tatarkiewiczowie, W.T. (1979). *Wspomnienia*. Warszawa: PIW.
- Waydel-Dmochowska, J. (1958). *Dawna Warszawa*. Warszawa: PIW.
- Wernic, H. (1899). *Praktyczny przewodnik wychowania*. Warszawa: Nakładem Księgarni Cetnerszvera.
- Wiercieński, H. (1973). *Pamiętniki*. Lublin: Wyd. Lubelskie.
- Wierzbiński, A. (2001). *Żywy Lewiatan. Wspomnienia*. Warszawa: KAW.
- Wilska, S. (1952). *Pamiętnik o Ignacym Chmieleńskim*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Wiśniewski, W. (1991). *Pani na Berżenikach. Rozmowy z Heleną z Zanów Stankiewiczową*. Londyn: Polska Fundacja Kulturalna.
- Zamoyska, J. (1961). *Wspomnienia*. Londyn: B. Świdorski.



MAŁGORZATA PIETRZYCKA 

Cechy osobowościowe dyrektora warunkujące kulturę organizacyjną przedszkola – propozycja metodologii badań

Headmaster’s Personality Traits That Determine the Organizational Culture of a Kindergarten – Proposal for a Research Methodology

Magister, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Grodka w Sanoku, Instytut Społeczno-Artystyczny, Zakład Pedagogiki, Polska

Streszczenie

W artykule skupiono się na opracowaniu propozycji do badań na temat „Cechy osobowościowe dyrektora warunkujące kulturę organizacyjną przedszkola”. Określono główny cel prowadzonych badań oraz cel poznawczy, metodologiczny i praktyczny.

Słowa kluczowe: dyrektor, cechy osobowościowe, kultura organizacyjna, przedszkole, badania

Abstract

The article focuses on the development of proposals for research on the topic of „Headmaster’s personality traits that determine the organizational culture of a kindergarten”. The main, as well as cognitive, methodological and practical goals were determined.

Keywords: director, headmaster, personality traits, organizational culture, kindergarten, research

Wstęp

Poszukiwanie odpowiedzi na temat tego, jakie cechy osobowościowe dyrektora budują kulturę organizacyjną przedszkola, to kwestia niezwykle interesująca, a równocześnie w literaturze przedmiotu jest niewiele dostępnych informacji i opracowań dotyczących przedszkola.

Można rozpatrywać to zagadnienie poprzez ocenę osobowości dyrektora, który jako człowiek posiada cechy osobowościowe, spojrzeć na relacje pomiędzy dyrektorem a środowiskiem wewnętrznym i zewnętrznym i tam szukać odpowiedzi na pytanie: Jakie cechy osobowościowe dyrektora warunkują kulturę organizacyjną przedszkola?

Podjmując próbę wyjaśnienia tematu, trzeba zbadać cechy osobowościowe warunkujące kulturę organizacyjną dyrektora przedszkola z punktu widzenia relacji z:

- nauczycielami,
- rodzicami,
- otoczeniem.

Literatura w obszarze kultury organizacyjnej przedszkola obecnie jest dosyć uboga. Wiele lat pracy zawodowej na stanowisku dyrektora przedszkola pozwala mi przypuszczać, iż wzbogacenie tego zagadnienia mogłoby stanowić pomoc w pracy dla młodych stażem dyrektorów przedszkoli będących na starcie pracy zawodowej.

Przystępując do badania kultury organizacyjnej przedszkola, należy przyrzeć się bliżej temu zagadnieniu. Samo pojęcie kultury organizacyjnej ma swoje źródło w kulturze i wywodzi się od kultury, która towarzyszy społeczeństwu od wieków. Kultura, która ma wiele znaczeń, posiada odniesienie do różnych dziedzin życia codziennego i funkcjonowania człowieka od zarania dziejów do współczesności.

Adrian (2011, s. 12) uważa, że życie codzienne „widziane w nowej perspektywie badawczej okazało się istotnym wymiarem rzeczywistości, godnym poznania naukowego. Przejawy tego życia niosą za sobą wiedzę o tym, co nim kieruje i jakie mechanizmy nim rządzą, stały się cennym źródłem informacji, podstawą budowania rozległej wiedzy na temat szkoły, niemożliwej do zdobycia innymi metodami”. Badając życie codzienne człowieka, można ocenić na podstawie dostępnej lektury, że jako jednostka każdy z nas jest uczestnikiem kultury, a co za tym idzie – kultury organizacyjnej szkoły, przedszkola. Badając według Adrian (2011, s. 12) „życie codzienne, odkrywamy światy poszczególnych ludzi, a tym samym odkrywamy świat szkoły poprzez badanie jej codzienności. W ten sposób możemy obserwować i opisywać kulturę szkoły”.

Definicja pojęcia *kultura* jest złożona, wręcz dynamiczna, obejmująca wiele znaczeń. Tworzył ją sam człowiek, który kształtując kulturę, promował wartości, zamierzenia, poddawał je analizie. Pojęcie kultura pochodzi z łaciny (*cultura*) i w początkowej fazie oznaczało uprawę roli i było bardzo mocno powiązane z przyrodą. Wraz z rozwojem społeczeństw przeniknęło do takich nauk, jak filozofia, antropologia, etnografia, archeologia, psychologia, socjologia i pedagogika. Wszystkie te nauki pokazują, że kultura to wszystko, co tworzy ludzkość, to to, co jest wytworem ludzkiej pracy w sferze materialnej i niematerialnej.

Definicja kultury organizacyjnej obejmuje rozkwit osiągnięć społeczeństwa, postęp cywilizacyjny, podnoszenie efektywności w pracy, rozwój firm, konkurencyjność, perfekcjonizm w działaniu organizacji i rozwój jednostek na rynku. Rozwój technologii informacyjnych i postęp techniczny w dużej mierze pozwala na rozwijanie kultury organizacyjnej przedsiębiorstw. Kultura organizacyjna,

która wniknęła do pedagogiki, jest dziedziną stosunkowo młodą. Brakuje konkretnych teorii edukacyjnych, wskazówek na różnych szczeblach edukacyjnych pomocnych w dziedzinie funkcjonowania, zarządzania szkołą, przedszkolem.

Na przestrzeni ostatnich 30 lat edukacja przedszkolna podlegała wielokrotnym zmianom i reformom. Były one zależne od wprowadzanych zmian ustrojowych państwa, zmienianego prawa oświatowego oraz samorządów lokalnych, które od 1991 r. stały się dla przedszkoli w całej Polsce organami prowadzącymi.

Przedszkola publiczne, które od niemalże 30 lat funkcjonują w nowej, wciąż zmieniającej się rzeczywistości społecznej, ekonomicznej, kulturowej i edukacyjnej, mają pewien stan zastany, w którym dyrektor, rodzice, nauczyciele i organ prowadzący współpracują na rzecz budowania kultury organizacyjnej w placówce. Aby odnaleźć tajemnicę sukcesu przedszkola – wysoki poziom kultury organizacyjnej – należy zbadać relacje panujące pomiędzy dyrektorem a nauczycielami, rodzicami i organem prowadzącym, samorządem lokalnym.

Dyrektor jako zarządca placówki pełni ważną rolę w budowaniu kultury organizacyjnej, a jego cechy charakteru, osobowość oddziałują niewątpliwie na ten proces.

Propozycja metodologii badań

Przedmiotem badań w przygotowywanej pracy będzie kultura organizacyjna przedszkola w kontekście cech osobowych dyrektora.

Problem główny badawczy: planowane badania będą miały za zadanie odnalezienie odpowiedzi na pytanie i określenie, jakie cechy osobowe dyrektora mają znaczenie w budowaniu kultury organizacyjnej przedszkola.

W trakcie prowadzonych badań poszukiwane będą odpowiedzi na wyłonione problemy szczegółowe:

1. Jakie jest znaczenie cech osobowych dyrektora w relacjach z nauczycielami w budowaniu kultury organizacyjnej przedszkola?
2. Jakie jest znaczenie cech osobowych dyrektora w relacjach z rodzicami w budowaniu kultury organizacyjnej przedszkola?
3. Jakie jest znaczenie cech osobowych dyrektora w relacjach z organem prowadzącym i samorządem lokalnym w budowaniu kultury organizacyjnej przedszkola?

Proponowane badania w trakcie pracy badawczej będą miały cele:

- poznawczy,
- metodologiczny,
- praktyczny

Celem poznawczym badań będzie pokazanie teoretycznej wiedzy na temat budowania relacji, odnalezienie odpowiedzi na temat tego, czy ważne są relacje dyrektora z nauczycielami, rodzicami i środowiskiem, oraz wzbogacenie wiedzy dotyczącej ujawnienia zależności cech osobowościowych warunkujących kultu-

rę organizacyjną dyrektora przedszkola z punktu widzenia relacji z nauczycielami, rodzicami, środowiskiem, uwzględniając takie czynniki, jak:

- wspólna praca kadry na rzecz rozwoju i edukacji wychowanków,
- uroczyści,ci,
- innowacyjność,
- profesjonalizm,
- wysokie kwalifikacje,
- orientacja na dziecko,
- język komunikacji,
- zaufanie,
- otwartość na innych,
- wystrój wnętrz i wyposażenie placówki,
- zaplecze biurowe i socjalne.

Celem metodologicznym jest opracowanie procedury badawczej pozwalającej poznać typ osobowości dyrektora przedszkola, co pozwoli pomóc zrozumieć jego relacje z innymi ludźmi, wrodzone zdolności i kompetencje. Określenie profilu osobowości, cech osobowościowych dyrektora w powiązaniu z relacjami dyrektora i nauczycieli, rodziców, środowiska być może wskaże, jakie cechy, czynniki budują, rozwijają kulturę organizacyjną dyrektora przedszkola.

Celem praktycznym będzie opracowanie wniosków, postulatów pedagogicznych, wytycznych i propozycji wynikających z analizy badań, jakie można zaproponować do teorii i praktyki dla pracujących dyrektorów w dziedzinie zarządzania przedszkolem, by budować kulturę organizacyjną w przedszkolach.

W zaproponowanym temacie badań jako zmienną zależną globalną przyjęto cechy osobowe dyrektora, które oddziałują na budowania kultury organizacyjnej w przedszkolu. Wskaźnikami, które przyjęto dla tej zmiennej, są: wspólna praca nauczycieli w placówce, innowacyjność, uroczyści,ci, kwalifikacje, kształcanie kadry, profesjonalizm, dobra jakość edukacji, komunikacja, zaufanie, kreatywność, baza placówki, wystrój, wyposażenie, zaplecze biurowo-socjalne, rytuały, tradycje, wsparcie, życzliwość, właściwa atmosfera wśród pracowników, stabilizacja, spotkania koleżeńskie, pracownicze.

Zmienna niezależna szczegółowa to cechy osobowe dyrektora przedszkola wraz z komponentami:

- komponent poznawczy:
wskaźniki – wiedza – dziedzina, poziom,
- komponent emocjonalno-motywacyjny:
wskaźniki – motywy – cel, aspiracje,
- komponent behawioralny:
wskaźniki – działania – podejmowanie, unikanie,
- identyfikacja typu osobowości dyrektora:
test typologii osobowości ID16.

Prowadzone badania będą zmierzać w kierunku odnalezienia odpowiedzi na pytanie, jakie czynniki oddziałują na dyrektora, by realizował się w pracy zawodowej jako dobrze zarządzający menedżer, wypełniał właściwie swoje zadania związane z budowaniem kultury organizacyjnej w przedszkolu.

Inna grupę będą stanowiły zmienne zależne, które zdaniem Łobockiego (2005, s. 34) są „oczekiwanymi skutkami zmiennych niezależnych, czyli nierzadko spodziewanymi przez badacza wynikami zastosowanych w badaniach oddziaływań pedagogicznych lub następstwami różnych psychospołecznych warunkowań pożądanego lub niepożądanego rozwoju osób objętych badaniami”.

Jako **główną zmienną zależną** na podstawie powyższej definicji to: *relacje dyrektora z nauczycielami i rodzicami oraz organem prowadzącym i samorządem warunkujące kulturę organizacyjną przedszkola*.

Dla potrzeb zaplanowanych badań przyjęto **zmienne zależne szczegółowe** w postaci grup kompetencji społecznych przyporządkowanych odpowiednio do sformułowanych wcześniej problemów badawczych.

Do zbadania zmiennych zależnych szczegółowych wykorzystana będzie metoda dyferencjału semantycznego. Ankietowani będą nauczyciele, rodzice, osoby z organu prowadzącego i członkowie samorządu lokalnego współpracujący z przedszkolem. W trakcie badań poszukiwane będą odpowiedzi na pytania, czy i w jakim zakresie nauczyciele, rodzice, organu prowadzący, samorząd lokalny postrzegają kulturotwórcze znaczenie przedszkola.

Tabela 1. Zestawienie szczegółowych zmiennych zależnych badań i ich wskaźników

Zmienna zależna szczegółowa	Wskaźniki zmiennych
1. Relacje dyrektora przedszkola z nauczycielami	Kwestionariusz ankiety: numery pytań w ankiecie
2. Relacje dyrektora przedszkola z rodzicami	Kwestionariusz ankiety: numery pytań w ankiecie
3. Relacje dyrektora przedszkola z organem prowadzącym i samorządem lokalnym	Kwestionariusz ankiety: numery pytań w ankiecie

Źródło: opracowanie własne.

Istotną rolę w badaniach pedagogicznych pełnią tzw. zmienne pośredniczące (interweniujące), które w metodologii zwane są zmiennymi niezależnymi (zakłócającymi). Według Łobockiego (2005, s. 35) „nie zawsze są one objęte badaniami bezpośrednio. Samo jednak ich uświadomienie sobie pozwala lepiej zrozumieć zachodzące współzależności między zmiennymi niezależnymi i zależnymi. Są bowiem próbą dodatkowego wyjaśniania ich współzależności, nieuwzględnionych często w przyjętym schemacie (planie) badawczym zmiennych niezależnych i zależnych”.

W realizowanych badaniach przewidziani są jako uczestnicy dyrektorzy, nauczyciele, rodzice, przedstawiciele organu prowadzącego. Wśród zmiennych

pośredniczących można zaproponować najistotniejsze: wiek, płeć, wykształcenie, stopień awansu zawodowego, status zawodowy, doksztalcenie.

W celu uszczegółowienia zmiennych można się posłużyć wskaźnikami, które poddane będą badaniom empirycznym. Jak uważa Łobocki (2005, s. 35), „wskaźnik – to pewna cecha, zdarzenie lub zjawisko, na podstawie zajścia którego wnioskujemy z pewnością bądź z określonym prawdopodobieństwem, bądź wreszcie z prawdopodobieństwem wyższym od przeciętnego, iż zachodzi zjawisko, które nas interesuje”.

Metodologia badań pedagogicznych mówi o trzech typach wskaźników: „empiryczne wskazują na zmienną i dającą się łatwo i bezpośrednio zaobserwować (...) definicyjne wynikają z definicji badanej zmiennej (...) inferencyjne zaś odnoszą się do zjawisk bezpośrednio nieobserwowalnych i nie wchodzą do definicji badanych zjawisk” (Łobocki, 2011, s. 36).

Tabela 2. Zestawienie pośredniczących zmiennych badań i wskaźników

Rodzaj zmiennej pośredniczącej	Wskaźnik zmiennej pośredniczącej
Staż pracy	0–10 lat
	11–20 lat
	powyżej 20 lat
Wiek	poniżej 30 lat
	31–40 lat
	41–50 lat
	51–60 lat
	powyżej 60 lat
Stopień awansu zawodowego	
Wykształcenie/status zawodowy	
Doksztalcenie (studia podyplomowe, kursy kwalifikacyjne)	1–2
	3 i więcej

Źródło: opracowanie własne.

Ważnym etapem postępowania naukowego i prowadzenia badań pedagogicznych jest wybór metod i narzędzi. Większość autorów określa metodę jako świadomy, wzorcowy, systematyczny układ czynności zwiększający skuteczność działań i ekonomiczność.

Według Okonia (1996, s. 168) metoda to „systematycznie stosowany sposób postępowania, który prowadzi do przewidywanego wyniku. Na dany sposób postępowania składają się określone czynności praktyczne i myślowe, które są odpowiednio dobrane oraz realizowane w konkretnej kolejności”.

Wybór metod w pracy naukowej powinien być ściśle podległy problematyce badania. Metody badawcze, techniki i narzędzia są uściśleniem całej koncepcji i materiałów badawczych.

Aby poznać cechy osobowościowe dyrektora warunkujące kulturę organizacyjną przedszkola z punktu widzenia relacji z nauczycielami, rodzicami, środowiskiem, w badaniach przewiduje się zastosowanie następujących metod i narzędzi:

– wywiad z celowo przygotowaną ankietą z serią pytań do każdej ze zmiennych zależnych:

- ankieta dla nauczycieli,
- ankieta dla rodziców,
- ankieta dla członków organu prowadzącego i samorządu lokalnego,

– Test typologii osobowości ID16TM opracowany przez Jankowskiego, zaliczony do tzw. jungowskich typologii.

Wśród typologii osobowości odwołujących się do teorii Junga testy są powszechnie wykorzystywane jako narzędzie w badaniach pedagogicznych i w zarządzaniu zasobami ludzkimi.

Poprzez badanie osobowości można poznać siebie, w konsekwencji zmieniać, poprawiać swoje relacje, swoje życie na lepsze.

Dyrektor placówki, poznając swoje cechy osobowościowe, może mieć świadomy wpływ na zarządzanie, budowanie dobrych relacji i kultury organizacyjnej dyrektora przedszkola.

Aby zbadać cechy osobowościowe dyrektora, proponuje się zastosowanie darmowego „Testu osobowości ID16”. Za jego pomocą można poznać i określić typ osobowości. Wiedza ta może pomóc dyrektorowi w budowaniu dobrych relacji z kadrą, rodzicami i środowiskiem, może mieć pozytywny wpływ na podejmowanie właściwych decyzji dotyczących edukacji, kultury organizacyjnej i kariery zawodowej.

Podsumowanie

1. Rzetelność i adekwatność przygotowywanych narzędzi badawczych przełoży się na efekty badań.

2. Uzyskane wyniki badań powinny wnieść nowe spojrzenie w edukacji na budowanie kultury organizacyjnej dyrektora w przedszkolu.

Literatura

Adrian, B. (2011). *Kultura szkoły w poszukiwaniu nieuchwytnego*. Kraków: Impuls.

Łobocki, M. (2005). *Metody badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.

Łobocki, M. (2011). *Metody badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.

Okoń, W. (1996). *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Żak.



PATRYCJA PATER¹, MAGDALENA ZUBEL²

Wizerunek nauczyciela na przestrzeni lat

The Image of the Teacher Over the Years

¹ Magister, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Grodka w Sanoku, Instytut Społeczno-Artystyczny, Zakład Pedagogiki, Polska

² Student kierunku Pedagogika, specjalność Edukacja Wczesnoszkolna i Przedszkolna, Polska

Streszczenie

Celem artykułu jest zaprezentowanie problematyki wizerunku nauczyciela w świadomości społeczeństwa polskiego. Rozważania zostaną zaprezentowane na bazie analizy wyników badań własnych w kontekście badań CBOS z 2012 r.

Słowa kluczowe: wizerunek nauczyciela, kwalifikacje

Abstract

The aim of the article is to present the problem of teacher's image in the consciousness of Polish society. The considerations will be presented on the basis of the analysis of own research results in the context of CBOS research from 2012.

Keywords: teacher's image, qualifications

Wstęp

Praca nauczyciela jest bardzo wymagająca i stawia codziennie nowe wyzwania. Wiąże się nieodzownie z ekspozycją społeczną, ciągłym doskonaleniem i współpracą z rodzicami. Jego obowiązki, wymagania kwalifikacyjne, warunki pracy i wynagrodzenia czy tygodniowy czas pracy są ściśle określone w Karcie Nauczyciela. Jest on zobowiązany do rzetelnego realizowania powierzonych mu zadań, wspierania rozwoju każdego podopiecznego, doskonalenia się zawodowo, a przy tym dbania o rozwój osobowy, przekazywania wiedzy oraz kształtowania w uczniach właściwych postaw moralnych i obywatelskich (Dz.U. 2018, poz. 967). Jest to zatem zawód o wysokiej odpowiedzialności społecznej służący dobru ogólnemu. Jaki jest zatem jego obraz w społeczeństwie? Celem tego artykułu będzie próba odpowiedzi na postawione pytanie.

Kontekst teoretyczny badań własnych

Rozważania nad wizerunkiem nauczyciela należy rozpocząć od zdefiniowania pojęcia *wizerunek* oraz określenia podstawowych kompetencji i zadań, jakie są wymagane od nauczyciela.

Według *Słownika języka polskiego PWN* pojęcie *wizerunek* jest rozumiane dwojako: „1) czyjaś podobizna na rysunku, obrazie, zdjęciu, itp. 2) sposób, w jaki dana osoba lub rzecz jest postrzegana i przedstawiana” (<https://sjp.pwn.pl/szukaj/wizerunek.html>). W literaturze wskazuje się, że na wizerunek nauczyciela składają się m.in. cechy fizyczne, jego wygląd, cechy osobowości, sposób komunikacji werbalnej i niewerbalnej, posiadane kompetencje, umiejętność przekazywania wiedzy oraz panowania nad klasą (Ziółkowski, 2016).

Nauczyciel to „odpowiednio przygotowany specjalista do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej (nauczającej) w instytucjach oświatowych, a więc w szkołach, przedszkolach, na kursach lub w innych placówkach pozaszkolnych lub poszkolnych” (Pomykało, 1993, s. 439). Jego zadaniem jest nie tylko dbanie o prawidłowy przekaz wiedzy, lecz również o prawidłowy rozwój swoich podopiecznych. Jak wynika z analizy literatury, na budowanie wizerunku nauczyciela wpływ ma wiele czynników, wśród których jedne przyczyniają się do kształtowania prestiżu tego zawodu, a inne do jego obniżenia. Wśród uwarunkowań wzmacniających pozycję społeczną nauczyciela wymienia się jego cechy osobiste (w tym empatię, umiejętność słuchania, otwartość), styl pracy z uczniem (zaangażowanie, tworzenie relacji z uczniem, umiejętność współpracy z rodzicami ucznia), autonomię (udział nauczycieli w życiu szkoły), jak również współczesną rolę szkoły (odpowiedzialność społeczna). Lista czynników obniżających prestiż zawodu nauczyciela jest liczniejsza i zawiera zmiany społeczne (wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia społeczeństwa, jego członkowie stawiają wysokie wymagania nauczycielom dotyczące procesu dydaktycznego i wychowania, jednocześnie umniejszając ich rolę), niską wiedzę dotyczącą specyfiki pracy nauczyciela (brak wiedzy na temat pracy wykonywanej przez nauczyciela poza szkołą – przygotowanie do zajęć), autoprezentację nauczycieli (wypowiedzi skupiające się na negatywnych stronach wykonywanej pracy), negatywną rolę mediów (skupianie się na informowaniu o negatywnych przypadkach), niski status ekonomiczny (nauczyciele czują się niedowartościowani w tym zakresie), niską jakość kształcenia i pracy nauczycieli (oceniające przez społeczeństwo studiów pedagogicznych jako łatwych), percepcję zawodu nauczyciela w oczach rodziców uczniów (pojawienie się postawy roszczeniowej) i inne (Smak, Walczak, 2015).

Ze względu na specyfikę pracy nauczyciela w literaturze możemy znaleźć liczne kompetencje wymagane od przedstawicieli tego zawodu. Obejmują one „zbiór profesjonalnych umiejętności, wiedzy, wartości oraz postaw, którymi musi dysponować każdy nauczyciel, aby mógł efektywnie wykonywać swoją

pracę” (Průcha 2006, s. 306). W grupie tej znajdują się takie kompetencje, jak: planowanie i przygotowanie zajęć, realizacja jednostki lekcyjnej, kierowanie lekcją, dbanie o odpowiedni klimat klasy, utrzymywanie dyscypliny, umiejętne ocenianie uczniów oraz refleksja nad własną pracą i ewaluacja (Průcha 2006, s. 308). Według innych badaczy kompetencje nauczyciela można ująć w trzech grupach: merytoryczne, dydaktyczno-metodyczne i wychowawcze (Taraszkiewicz, 2001).

W 2012 r. CBOS przeprowadził badania na blisko tysięcznej próbie losowo wybranych dorosłych mieszkańców Polski, chcąc zbadać, jaki jest stosunek do zawodu nauczyciela w naszym kraju. Poproszono ankietowanych o ustosunkowanie się do 10 stwierdzeń dotyczących tego zawodu, które mieściły się w trzech grupach tematycznych: warunki zatrudnienia, cechy pracy nauczyciela oraz społeczny odbiór tego zawodu. Na bazie tych badań przeprowadzono badania własne, których wyniki zostaną zaprezentowane poniżej w kontekście badań CBOS.

Raport z badań własnych w kontekście badań CBOS (2012)

Badania zostały przeprowadzone za pomocą anonimowej ankiety internetowej, która składała się z 11 pytań dotyczących wizerunku nauczyciela. Były one kompatybilne z badaniami CBOS z 2012 r.. Sondaż odbył się w okresie sierpień–wrzesień 2018 r., a wzięło w nim udział 100 osób. Większość ankietowanych stanowili uczniowie (50%), studenci (35%), a w dalszej kolejności osoby pracujące (20%) oraz osoby bezrobotne (1%). Najliczniejszą grupę stanowiły osoby między 14. a 19. rokiem życia (56%), nieco mniej liczną grupę stanowiły osoby między 20. a 30. rokiem życia (33%), a najmniej liczną – osoby powyżej 30. roku życia (8%). Od 3% ankietowanych nie uzyskano odpowiedzi w tym zakresie.

W pierwszym pytaniu zwrócono się do ankietowanych o ustosunkowanie się do długości urlopów nauczycieli. Zgodnie z Kartą Nauczyciela nauczycielowi przysługuje nieprzerwany urlop wypoczynkowy w czasie trwania ferii szkolnych, który trwa co najmniej cztery tygodnie. Ankietowani w badaniach własnych w większości stwierdzali, że urlopy nauczycieli nie są za długie (38%), choć część wyrażała przeciwne zdanie (28%). Porównując te wyniki z sondażem CBOS z 2012 r., można dostrzec znaczące różnice. Ankietowani z badań ogólnopolskich w zdecydowanej większości uważali, że długość urlopu nauczycieli jest zdecydowanie i raczej za długa (49%), a jedynie 1/3 nie zgadzała się z tym stwierdzeniem.

Kolejne pytanie dotyczyło tygodniowego czasu trwania pracy nauczyciela, który według Karty Nauczyciela oscyluje od 18 godzin (m.in. dla nauczycieli szkół podstawowych, liceów ogólnokształcących, nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych), przez 22 godziny (nauczyciele przedszkoli pracujący z grupą dzieci w wieku 6 lat), do 30 godzin (m.in. wychowawcy internatów,

burs). Ankietowani z badań własnych przeważnie zauważają, że wymiar tygodniowy czasu pracy nauczyciela jest wystraszający (45%), choć spora część ankietowanych sądzi, że nauczyciele powinni pracować dłużej (38%). Wyniki te różnią się zdecydowanie od tych uzyskanych przed kilku laty, gdzie prawie połowa ankietowanych zauważyła konieczność wydłużenia tygodniowego czasu pracy nauczyciela (49%), a jedynie 1/4 uznawała tę liczbę godzin za wystarczającą.

W trzecim pytaniu ankietowani zostali poproszeni o ustosunkowanie się do zarobków nauczycieli. Zdecydowana większość stwierdziła, że są one zbyt niskie w stosunku do wykonywanej pracy (44%), choć blisko 1/3 badanych była przeciwnego zdania. Badania CBOS były mniej zróżnicowane tym zakresie, ponieważ podobna liczba ankietowanych twierdziła, że nauczyciele zarabiają wystarczająco dużo (34%), jak i że powinni zarabiać więcej (30%).

Kolejne pytanie dotyczyło narażania na stres w pracy zawodowej nauczyciela. Pomimo że zarówno w badaniach własnych (58%), jak i w badaniach ogólnopolskich (86%) ankietowali dostrzegali, że charakter pracy nauczyciela jest bardzo stresujący, to blisko 1/3 ankietowanych z badań własnych nie dostrzegała tego problemu.

Praca nauczyciela zawiera w sobie zarówno komponent dydaktyczny, jak i wychowawczy, dlatego też należało sprawdzić, czy badani dostrzegają odpowiedzialność, która stoi przez tą grupą zawodową. Zarówno z badań własnych (87%), jak i ogólnopolskich (83%) wynika, że ankietowani mają silną świadomość odpowiedzialności pracy nauczyciela.

Z badań wynika ponadto, że ankietowani (53%) podobnie jak w próbie sprzed kilku lat (74%) uważają, że praca nauczyciela jest trudna i ciężka, choć 1/5 nie zgadza się z tym stwierdzeniem, a 1/4 ankietowanych nie ma zdania w tym zakresie.

Niepokojące są opinie ankietowanych dotyczące wykwalifikowania i chęci gotowości rozwoju kadry nauczycieli, gdyż w badaniach własnych podobna liczba ankietowanych dostrzega wysokie kwalifikacje nauczycieli (38%) i uważa, że są za niskie (36%). Dane te różnią się zdecydowanie od tych uzyskanych przed kilkoma laty, gdzie zdecydowana większość badanych zauważała wysokie kwalifikacje zawodowe nauczycieli i chęć ich podnoszenia (68%).

Aktualnie badani rzadziej uważają, że praca daje nauczycielom satysfakcję (40%), niż w próbie sprzed kilku lat (55%). Częściej natomiast sądzą, że nie przynosi im zadowolenia (32%), co wskazuje na znaczącą zmianę w porównaniu do wyników z badania CBOS (12%).

Z badań własnych wynika, że większość respondentów uważa, że nauczyciele nie mają poczucia misji (40%), co stoi w sprzeczności z wynikami uzyskanymi przed kilkoma laty (43% dostrzegало poczucie misji u nauczycieli).

Jak wynika z aktualnych badań, zdecydowana większość respondentów twierdzi, że nauczyciele nie cieszą się dużym szacunkiem (60%). Badania sprzed kilku lat były bardziej zróżnicowane, gdyż badani w równym stopniu podzielali, jak i zaprzeczali temu stwierdzeniu (36%).

Podobnie jak przed kilku laty, ankietowani w większości nie chcieliby, aby ich dzieci w przyszłości pracowały w zawodzie nauczyciela (odpowiednio: 51 oraz 54%).

Podsumowując, na przestrzeni lat nie zmieniło się spostrzeganie cech pracy nauczyciela. Ankietowani w podobny sposób oceniają ją jako stresującą, odpowiedzialną, trudną i ciężką. Ponadto podobnie jak przed kilkoma laty nie chcą, żeby w przyszłości ich dzieci podjęły się zawodu nauczyciela.

Ankietowani w badaniach własnych uważają, że nauczyciele nie mają za długich urlopów, pracują odpowiednią liczbę godzin tygodniowo, zatarcili poczucie misji, a w społeczeństwie nie cieszą się za dużym szacunkiem. Odmiennego zdania byli respondenci sprzed kilku lat. Różnice te wynikają prawdopodobnie z innej grupy badanych, którą w większości stanowili uczniowie oraz studenci.

Przed kilku laty respondenci częściej dostrzegali wysokie kwalifikacje zawodowe nauczycieli oraz ich gotowość do podnoszenia ich, aktualnie badani byli podzieleni na dwie grupy, z których jedna zgadzała się z tym stanowiskiem, a druga mu zaprzeczała. Podobnie przed kilku laty funkcjonował pogląd, że nauczyciele odczuwają satysfakcję z wykonywanej pracy, natomiast aktualnie badani byli w tym zakresie podzieleni.

Podsumowanie

Wnioski z badań pokazują nam, że zarówno społeczeństwo, jak i jego wymagania w stosunku do nauczyciela uległy zmianie. Zachowane zostały jedynie nieliczne aspekty, jednak wizerunek nauczyciela przez ostatnie 6 lat w oparciu o zamieszczone badania nie zyskał zbyt wiele, a może nawet stracił na wartości. Osoba przygotowująca przyszłe pokolenia nie jest już tak ceniona jak kiedyś. Trud, który wkłada nie tylko podczas trwania zajęć w przekazanie wiedzy, ale i przygotowując się do ciekawej prezentacji obszernej różnorodności tematycznej, nie jest już doceniany jak kiedyś. Szczególnie oddaje to pytanie o przyszłość potomstwa, w którym większość respondentów jednoznacznie nie wyraziła zainteresowania wykonywaniem tego zawodu przez swoje pociechy. Należy się zatem zastanowić nad działaniami naprawczymi, które przyczyniłyby się do poprawy ustosunkowania się społeczeństwa do zawodu nauczyciela. Z pomocą mogą przyjść wyniki analiz badań jakościowych, które miały na celu m.in. zwerfikowanie statusu społecznego zawodu nauczyciela oraz czynników go warunkujących. Wynika z nich, że głównymi obszarami, nad którymi należałoby podjąć pracę, są przede wszystkim: podnoszenie wiedzy społeczeństwa na temat

specyfiki pracy tej grupy zawodowej, poprawa autoprezentacji nauczycieli – zadbanie o pojawianie się w ich wypowiedziach treści pozytywnych, skupianie się na dobrych stronach swojej pracy, jak również poprawa budowania medialnego wizerunku tej grupy zawodowej poprzez ukazywanie dobrych praktyk i przykładów nauczycieli z pasją wykonujących swój zawód.

Literatura

<https://sjp.pwn.pl/szukaj/wizerunek.html>.

Karta Nauczyciela. Pobrane z: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180000967> (12.2018).

Komunikat z Badań (2012). *Wizerunek nauczycieli*. Warszawa: Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej. BS/173/2012.

Pomykało, W. (red.) (1993). *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja Innowacyjna.

Průcha, J. (2006). Pedeutologia. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. T. 2. *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych* (s. 293-316). Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Smak, M., Walczak, D. (2015). *Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli. Raport z badań jakościowych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Taraszkiewicz, M. (2001). *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*. Poznań: Arka.

Ziółkowski, P. (2016). *Pedeutologia. Zarys problematyki*. Bydgoszcz: Wyd. WSG w Bydgoszczy.



MIROSLAW BABIARZ¹, **MARTA ZAPALA-KRAJ²**

The Importance and Chosen Techniques of Teaching Very Young Learners to Write in English

¹ Doktor habilitowany profesor nadzwyczajny UJK, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Wydział Pedagogiczny i Artystyczny, Instytut Edukacji Szkolnej, Zakład Wspomagania Rozwoju i Edukacji Dziecka, Poland

² Magister, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Wydział Pedagogiczny i Artystyczny, Instytut Edukacji Szkolnej, Zakład Wspomagania Rozwoju i Edukacji Dziecka, Poland

Abstract

The aim of the following paper is to introduce the aspect of teaching writing to very young pupils. The paper briefly presents the characteristics of young learners, together with their needs and requirements – mostly referring to the teachers of English. The paper was based on author's own experiences as the former teacher of very young and young students and so, it points out some useful techniques as well as personal observations rooted in the theory of methodology, which were successful in teaching English to that particular age group.

Keywords: Very young learners, teaching, writing, techniques, atmosphere, mind-maps, tracing

The early introduction of foreign languages (FLs) in kindergarten and primary school has expanded in Europe in the last 20 years. The European Commission's White Paper 'Teaching and Learning: Towards the Learning Society' (1995) considers that European citizens should be proficient in three community languages and recommends foreign language teaching at pre-school level in order to allow for second foreign languages in secondary school (Singleton, 2003, p. 77).

English, as a world-wide language, created the situation in which people learn English as early as possible. Over at least fifteen last years in Poland, it can be observed that English is taught even before the children enter the elementary school. This is supported by the fact that the optimum age of acquisition of a foreign language is when learners are still in a very young age.

Characteristic Features of Young Learners

Phillips (1993, p. 5), the author of *Young Learners* defines such learners as children from the first year of formal schooling (five or six years old) to eleven

or twelve years of age. At the same time Scott and Ytreberg point out that there is huge difference between what a five year old child can learn and the potential of the ten-year-old (Scott, Ytreberg, 1990, p. 1).

Out of the common beliefs referring to the age of the learners, Harmer enumerates one which is the most important: that the younger learner, the faster progress of studying (Harmer, 2001, p. 37). Singleton (2003) quotes Heighington, a teacher from the United Kingdom who referred to primary school children in the following way: “They have no awkwardness or inhibitions with the new language and are not at all bothered about making mistakes. Most significant of all, they soak up new language and ideas rather as a sponge does water” (Heighington, 1996, p. 57).

Indeed, according to Harmer (2000, p. 37), children learn indirectly, absorbing the knowledge from the world around them, not focusing on one particular aspect of grammar for example. Secondly, young learners learn through experiencing – seeing, touching and hearing about various things. Moreover, they have an inborn interest in learning and the deep need to discover various things. What one should remember it that children require individual attention and serious approval from the teacher. The main drawback of teaching young learners is their limited attention span – they easily get bored and lose focus after about ten minutes. In addition, it is also worth reminding that children are able to acquire a foreign language – including its pronunciation – with a native or near-native competence as Lecumberri and Gallardo (2003) explain (in: Singleton, 2003, p. 116).

Below, there are presented abilities of the youngest learners as far as their attitude towards being involved in activities within classroom etc.:

- They can understand direct human interaction;
- They can talk about what they are doing and also they are able to tell about what they have done or heard;
- They can plan activities due to the fact that they most of the time use their vivid imaginations;
- They can argue for something and tell you why they think what they think and what can be surprising but it is a fact – children *can* use logical reasoning.

Other characteristics of the young language learner involve the activities which prove that kids at the age of five to seven are not that simple to be taught as it may seem. As Cameron (2001, p. xii) points out:

Children do have a less complicated view of the world than older children and adults, but this fact does not imply that teaching children is simple or straightforward. On the contrary, the teacher of children needs to be highly skilled to reach into children's worlds and lead them to develop their understandings towards more formal, more extensive and differently organised concepts.

It is also misleading to think that children will only learn simple language, such as colours and numbers, nursery rhymes and songs, and talking about themselves. Of course, if that, is all they are taught, that will be all that they can learn. But children can always do more than adults think they can; they have huge learning potential, and the foreign language classroom does not support and help them if teachers do not exploit that potential.

In order to provide young learners with supportive and encouraging surrounding for teaching, teachers should organize classrooms so that there is a lot of bright colours and light.

Wendy A. Scott and Lisbeth H. Ytreberg explain that: “Playing with the language ... is a very natural stage in the first stages of foreign language learning” (Ytreberg, Scott, 1990, p. 4–5). The teacher cannot also forget about various approaches towards such students. Children like working in groups but they also want to be treated individually and have a teacher on his/ her own from time to time.

It is obvious that age may seem to create an abstract barrier which each and single language learner has to overcome but appropriate attitude, motivation and of course learning conditions can be of great help, leading to a child’s success. Therefore, Harmer postulates the question: “How can teachers ensure that their students feel positive about learning [...]?” (Harmer, 2001, p. 74). According to the recent influence of communicative teaching theories the programs are finally leveled with the actual educational needs of the students, not with the assumed requirements and forms of their fulfillment.

The Importance of Writing

Due to the fact that teachers are afraid of young learners abilities at the stage when they just started to write in L1 writing skills in L2 seem or sometimes under-estimated area in language teaching. Teachers definitely prefer speaking and reading activities, as if they are more ‘safe’. Zawodniak (2005, p. 28), however, claims that it is possible to actively involve children in writing and thus make it a valuable support for early language learning.

The methodologists state that people learn by watching others and that the environment in which they learn makes a difference in how quickly and how effectively they learn. Furthermore, mastering abilities in any area requires more than learning and being able to keep that knowledge. For learners to become skilful, they must feel confident and they must be aware how well they are doing along the way. That is why, according to Bratcher (1997, p. 4): “[...] before children can deal with the cognitive challenges of writing that develop their competence, they must feel safe, they must feel as though they are part of a community of writers, and they must feel respected: they must be comfortable and confident”.

Therefore, from the above observations the idea can be drawn that children can begin and master their writing abilities when they are feeling *comfortable* in the writing classroom, accepted no matter what their current level of skill with writing might be, feeling that they are a part of a community that includes their colleagues as well as the teacher.

Zawodniak, in her article discusses two of the influential in twentieth century methodological views – that of Montessori and Vygotsky. The first of the researchers pointed out that at the early process of development child likes to involve in various activities which are connected with movement and writing is one of them. Vygotski reasoned that children’s ability to learn L1 and L2 at the same time is not only possible but advisable due to the fact that one language influences the second one. Zawodniak states that:

[...] the child learns by performing concrete operations, and writing is one of them; it provides him/her with a product that can be looked at, admired, displayed, reflected on and/or compared with others; this is why he/she feels as the creator and owner of something special which motivates him/her to work even harder; writing in L2 is a considerable cognitive challenge for the child as it has not been a long time since he/she began to develop this skill in L1; for this reason he/she attends to L2 writing with curiosity and openness; (Zawodniak, 2005, p. 29).

As it is seen, writing is the process that should trigger interest and develop in the needed direction but at the same time it cannot be overwhelming and intimidating for the small learner. Learning writing should associate with pleasure and as an activity it should be the reason for pride not frustration.

Especially, that as many researchers point out, the process of learning to write is not a series of stages or steps. For example Sockett *et al.* discover on a basis of various researches, and observations that children’s writing is not a linear step-by-step process, rather, it is a process of development that takes each child on a uniquely progressive learning journey based on that specific child’s experiences, strengths, weaknesses, and confidence in the acquisition and consistent practice of skills (Sockett *et al.*, 2001, p. 109–110). It proves that children do not progress linearly from one stage to the next but move a kind of freely in and out of the given stage. In the opinion of Sockett, these individual developmental journeys took place in a helix-like fashion rather than linearly (Ibid.).

Some techniques of teaching writing to children

There is no doubt that the age factor greatly influences the approach of the teacher to the methods chosen to teach. Nevertheless, Larsen-Freeman and Long (1991, p. 126) assumes that, second language acquisition is successful whether the learner begins as a child or an adult and that adults are really better learners because they start off faster.

The earlier teachers start developing the writing skills in their children the better. Nowadays, teaching writing in Poland is even possible in the kindergarten – by means of making things from paper, drawing or when the children play with the molding- clay. This way they start developing their fine motorics which will help them in future to master the handwriting. Also, Kotarba (2005, p. 11), in her article in *The Teacher* postulates: “Although young learners may not be able to write, it is never too early to build a strong foundation for a love of writing!”.

Writing activities, like oral activities, go from being tightly controlled to being completely free. Teachers usually do more guided activities with beginners, but what is important is not to exclude very simple free activities which allow for self-expression at however low a level. In general, controlled and guided activities are being done to practice the language and concentration is on the language itself.

Controlled writing

As the name suggests, is the process of teaching which involves straight, direct instructions which pupils need to fulfill. During the time of the activities teacher acts as a controller and supervisor but also his or her role is to help and support when needed.

Overwriting, matching, coping and dictation are the four forms of activities suggested by Zawodniak (2005, p. 28) on this level of education.

- **Overwriting** is a task which involves tracing the dots that create a letter or a word, for example:



Fig. 1. Overwriting example (fonts4teachersblog.com: 2011-04-14)

As Zawodniak points out regarding the guided writing: “the teacher moves from direct supervision to indirect assistance where gentle suggestions enable the child to search for the best solution and more freely express his/her own needs, feelings and interests” (Zawodniak, 2005, p. 30).

- **Fill-in exercises** are useful activities, especially at the beginner stages. They do not require much active production of language, since most of the language is given, but they do require understanding. Fill-in exercises can be used

for vocabulary work. For example, if the pupils are familiar with the words for pets and a few adjectives, then this text has meaning even though there is no picture to put it in a context.

- **Dictation** – trying to dictating only half a sentence and asking pupils to complete it in their own way is a good starting point. For example:

- I like.....
- I don't like.....
- I hate.....
- I love.....

Discovery Writing

The above part presented the examples of activities designed to develop the pupils' writing, with most of the language being provided for them. Pupils then need to be able to try out their language in a freer way. In free activities the language is the pupils' own language, no matter what their level is. The teacher should be the initiator and helper, and, of course, is responsible for seeing that the task can be done by the pupils at that level. The more language the children have, the easier it is to work on free writing activities. According to Zawodniak: "In discovery writing children become cooperative and inquisitive 'creators' of the language as they play and experiment with it on a trial-and-error basis; as for the teacher, he/she initiates the activity and monitors it with the intention of providing feedback" (Zawodniak, 2005, p. 30).

- **Mind mapping**

First it is important to put the key word on the blackboard. For example the class is going to write about pets, so the *dog* is a key word. The class can be put into groups and they should be asked to write down all the words they can think about connected with dogs. Often pupils want to put in a word they do not know the English word for. The teacher can let them write it in their own language and he or she will fill it in in English later. When all the groups have made their word stars, the teacher may choose one and transfer it to the blackboard for everyone. This gives the whole class not only words, but also ideas about what to write.

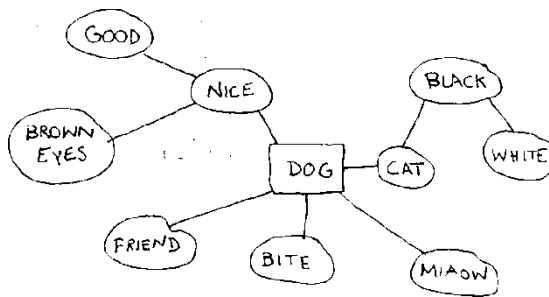


Fig. 2. Author's own material from kindergarten English classes

- **Synthesizing**

Zawodniak describes this activity as the one during which pupils' aim is to 'discover' L2 words throughout 'breaking a code'. The code is based on simple drawings (Zawodniak, 2005, p. 32). The procedure looks in the following way: "[...] each learner is given a sheet of paper with a row of little, horizontally arranged pictures glued onto it; the pictures illustrate objects whose names are familiar to children from previous lessons; above there are numbers which correspond to the letters that are to be found within each of the words represented by the pictures; 'discovered' (synthesized) letters written in the empty spaces under the pictures make a new word. Young learners enjoy this activity as they are curious about encoded words and their relation to the lesson" (Zawodniak, 2005, p. 32).

Invention of new classroom practices and approaches to designing language programs and materials reflects a commitment to finding more efficient and more effective ways of teaching languages. With the Internet, the teachers have a wider variety of methodological options to choose from than ever before. They can choose methods and materials according to the needs of learners or the preferences of their own.

Students remember words better when they relate new meanings to knowledge they already have. Group discussion of word meanings also helps students learn new vocabulary by having to actively participate in their own learning and therefore the teacher's role as it was mentioned above, is to provide learners with an enjoyable and encouraging activity (Stahl, Nagy, 2006: 37).

Only' are not enough when tackling activities with children. The teacher p.of very young learners will need to have plenty of objects and pictures to work with, and to make full use of the school and their surroundings. But the most important is to demonstrate what the teacher wants them to do. The balance will change as the children get older, but appealing to the senses will always help the pupils to learn. Ytreberg and Scott give also 3 points to consider when dealing with the youngest learners of language:

- a) **Play with the language**

- The teacher should let the pupils talk to themselves. Making up rhymes, singing songs and telling stories is what makes up a 'play with the language'.

- b) **Variety in the classroom**

- Since concentration and attention spans are short, variety is something that is necessary – variety of activities, variety of pace, variety of organization and variety of voice.

- c) **Routines**

- Children benefit from knowing the rules and being familiar with the situation. Having systems, routines, organizing and planning the lessons ahead is very important.

The factors mentioned above, together with teacher's real involvement and passion will not only be beneficial for young learners but potentially will make them fall in love with English. As it is seen, writing is the process that should trigger interest and develop in the needed direction but at the same time it cannot be overwhelming and intimidating for the small learner. Learning writing should associate with pleasure and as an activity it should be the reason for pride not frustration.

It is worth to remember that: "Words should be enjoyed, and the study of words should bring no less joy" (Takač, 2008, p. 69).

Literature

- Bratcher, S. (1997). *The Learning-to-Write Process in Elementary Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of Language Teaching*. London: Longman.
- Heighington, S. (1996). Case Study 5. Taking up the Challenge. In: A. Hurrell, P. Satchwell (eds.), *Reflections on Modern Languages in Primary Education*. London: CILT.
- Komorowska, H. (2005). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kotarba, M.K. (2005). Why All This Fuss about Writing? The Teacher. *English Language Teaching*, 11, 23–26.
- Larsen-Freeman, D., Long, M.H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Phillips, S. (1993). *Young Learners*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Richards, J.C., Schmidt, R. (eds.) (2002). *Longman Dictionary Of Language Teaching And Applied Linguistics*. New York, London: Pearson Education Limited.
- Scott, W., Ytreberg, A., Singleton, D. (2005). *The Critical Period Hypothesis: A Coat of Many Colours*. IRAL43, 269–285. Berlin.
- Socketk, H. (2001). Transforming Teacher Education. In: H.T. Socketk, E.K. DeMulder, P.C. LePage, D.R. Wood (eds.), *Transforming Teacher Education Lessons in Professional Development* (pp. 1-10). Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Stahl, S.A., Nagy, W.E. (2006). *Teaching Word Meanings*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching. Practice of Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ytreberg, L.H., Scott, W.A. (1990). *Teaching English To Children*. London, New York: Longman.
- Zawodniak, J. (2005). Writing as Vital Component of Young Learner L2 Lesson. *The Teacher: English Language Teaching*, 4, 28-32.



JANUSZ KIRENKO¹, DOMINIKA UBERMAN-KULZ²

Styl życia zdrowotnego a radzenie sobie z problemami studentów kierunków nauczycielskich z różnym poziomem samooceny

Healthy Lifestyle and Dealing with Problems Experienced by Teacher-trainees with Various Levels of Self-assessment

¹ Profesor zwyczajny, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Polska

² Lekarz medycyny, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Polska

Streszczenie

Przebadano 197 studentów kierunków nauczycielskich, w tym 175 kobiet (88,83%) i 22 mężczyzn (11,17%). Wiek badanych mieścił się w przedziale od 19 do 42 lat ze średnią na poziomie 24,93 roku. Byli to studenci pedagogiki, filologii angielskiej i germańskiej oraz pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej z dwóch uczelni: Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie i Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie. Badanie przeprowadzono za pomocą Kwestionariusza Diagnostycznego „Mój Styl Życia” (LSQ – Cavendish), Kwestionariusza COPE (COPE – Carver, Scheier, Weintraub) i Skali Samooceny (SES – Rosenberg). Uzyskano specyficzną strukturę związków wybranych zmiennych: zależnej stylu życia zdrowotnego, niezależnej radzenia sobie z problemami i moderującej samooceny. Uwypuklano te, które mają znaczne oparcie w empirii. Zastosowana regresja wieloraka umożliwiła przyjęcie w miarę precyzyjnych charakterystyk otrzymanych związków pretendujących do miana autonomicznych wniosków.

Słowa kluczowe: styl życia zdrowotnego, samoocena, studenci kierunków nauczycielskich, strategie radzenia sobie z problemami

Abstract

The research was conducted among 197 teacher trainees, including 175 women and 22 men. Students' ages ranged between 19 and 42, with the average of 24.93. The respondents were the students of pedagogy, English studies, German studies, pre-school and early-school pedagogy from two higher education institutions, namely: Maria Curie-Skłodowska University in Lublin and Higher School of Economy and Innovation in Lublin. The research was conducted with the help of the diagnostic questionnaire “My Lifestyle” (LSQ – Cavendish), COPE questionnaire (COPE – Carver, Scheier, Weintraub) and self-assessment scale (SES – Rosenberg). A particular structure of relationships between various variables (such as healthy lifestyle dependent variable, independent variable of dealing with problems, and moderating self-assessment) was shown. Those which

are essential as emerging from empirical results were highlighted. Relationship characteristics can be considered as autonomous conclusions.

Keywords: teacher trainees, healthy lifestyle, self-assessment, dealing with problems

Wstęp

Pomocowy charakter zawodu nauczyciela ukierunkowanego na pracę z drugą osobą ma szczególną wartość społeczną, stąd on sam, jak szczegółowo określa Karta Nauczyciela, powinien być świadomy swoich zadań i charakteryzować się realistycznym stosunkiem do osób powierzonych jego opiece. Wymaga się od niego, by posiadał pełną zdolność do podjęcia czynności prawnych, przestrzegał podstawowych zasad moralnych oraz spełniał warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania zawodu. Musi być także odpowiedzialny za organizowany proces dydaktyczno-wychowawczy, co ukierunkowuje go na współpracę z różnymi środowiskami społecznymi ucznia, zwłaszcza z rodziną.

Działalność nauczyciela jest zawsze długofalowa, skierowana ku przyszłości. Coraz więcej jednak zadań stawianych przed nim powoduje występowanie zjawisk, które śmiało można określić mianem patologizacji zawodu. Nie sposób tutaj mówić o nich, jest ich bowiem tak wiele, różnej promincji, że nie bez powodu jednym z najważniejszych następstw uprawiania tego zawodu jest zjawisko wypalenia zawodowego, stąd i problemy zdrowotne, które jeszcze dwie lub trzy dekady temu nie występowały w takim nasileniu jak obecnie (Kirenko, 2016). Pojęcie stylu życia jest wieloznaczne. Najczęściej odwołuje się do indywidualnego sposobu bycia, ogółu motywów, cech, zainteresowań, wartości, zachowań, sposobu postrzegania świata i reagowania na niego. Stanowi zbiór codziennych zachowań i działań członków danej zbiorowości umożliwiający ich społeczną identyfikację (Ostrowska, 1999). Gawel (2003, s. 22) określa to mianem mniej lub bardziej uświadamianej „strategii” życiowej. Nie uzewnętrznia się jednak tylko w zachowaniach i aktywności, ale także w motywacjach tych zachowań oraz celach, wartościach, treściach, którym przypisuje się pewne znaczenie, gdyż jako przedmiot dążeń człowieka nadają owym zachowaniom i aktywnościom określony kierunek (Taranowicz, Majchrowska, Kawczyńska-Butrym, 2000). Styl życia w największym również stopniu determinuje zdrowie ludzkie jako funkcja możliwości, uwarunkowań i wyborów, całokształtu powiązanych ze sobą zachowań, zwyczajów i nawyków, które mogą mieć wpływ na poziom ryzyka przedwczesnego rozwoju określonych chorób (zob. Drabik, Wróblewska, 1999).

W strategii WHO wypracowanej dla regionu europejskiego przyjęto, że odnosi się do sposobu życia opartego na związku między warunkami życia a indywidualnymi wzorcami zachowań, które są korzystne lub szkodliwe dla zdrowia. Elementem współtworzącym tutaj styl życia jest świadomy wybór zachowań (nazywanych zachowaniami zdrowotnymi) służących utrzymaniu i wzmacnianiu

zdrowia przez wykorzystywanie wszelkich dostępnych środków, a także przez kształtowanie otoczenia przyjaznego zdrowiu (Woitas-Ślubowska, 1997). Znaczenie stylu życia jest również warunkowane przez osobiste przekonania jednostki, uznawane przez nią wartości, normy społeczne i kulturowe, sposób funkcjonowania społeczności, do której należy, warunki życia i pracy oraz polityczną, ekonomiczną i organizacyjną strukturę społeczeństwa. Kiedy we wzorcu codziennego postępowania człowieka zdaniem Tylki (2008) dominują zachowania sprzyjające zdrowiu, mówimy wówczas o zdrowym stylu życia. Jest on pożądaną wartością tak samo jak zdrowie, do którego ten określony wzorzec postępowania prowadzi.

Silny związek między stylem życia a zdrowiem doprowadził do wartościowania stylów życia. Można mówić zarówno o pozytywnym, inaczej zdrowym stylu życia, czyli wzorcu godnym naśladowania, jak i negatywnym, a zatem niezdrowym, patologicznym, który zagraża dobrostanowi psychofizycznemu i może obniżyć jakość bytu człowieka. Prozdrowotny styl życia to naśladowanie wzorów świadomych zachowań związanych ze zdrowiem, będących efektem wyborów dokonywanych przez ludzi na podstawie dostępnych, determinowanych ich sytuacją życiową alternatyw, których hierarchia ważności jest trudna do ustalenia. Do najważniejszych należą: dbałość o ciało, aktywność fizyczna, racjonalne żywienie, hartowanie się, odpowiednia jakość i czas snu, dawanie wsparcia społecznego i korzystanie z niego, unikanie stresu i radzenie sobie z nim, samokontrola zdrowia i samobadanie, poddawanie się badaniom profilaktycznym, bezpieczne zachowania w życiu codziennym, niepalenie tytoniu, ograniczone używanie alkoholu, nienadużywanie leków niezleconych przez lekarza oraz nienadużywanie innych substancji psychoaktywnych (zob. Woy-narowska, 2008).

Przyjmując, iż stan zdrowia jest najistotniejszym czynnikiem stylu życia, działania mające na celu jego poprawę lub wzmocnienie muszą się odwoływać do danych dotyczących tego, czym ten styl życia jest, od czego zależy, jak można go scharakteryzować oraz jak wpłynąć na jego zmianę (Ostrowska, 1999). Pojęcie sytuacji trudnej zaś znaczeniowo zbliżone jest do terminów „stres” lub „sytuacja stresowa” doświadczana przez człowieka jako wynik jego subiektywnej oceny poznawczej (zob. Lazarus, Folkman, 1984), oceniana w wielu kategoriach odnoszących się do możliwości zapanowania nad nią. Jest zatem procesem adaptacyjnym zmierzającym do usunięcia przeszkody lub wyeliminowania przyczyny trudności oraz poprawy samopoczucia i nastroju, a także uwolnienia się od negatywnych emocji. Radzenie sobie może więc spełniać funkcję zadaniową, bo skoncentrowaną na problemie, oraz regulacyjną, czyli skoncentrowaną na emocjach (Lazarus, Folkman, 1984). Nie są one całkowicie rozłączne i niezależne. W konkretnej sytuacji stresowej przeplatają się i wzajemnie na siebie oddziałują. Występuje duża różnorodność indywidualnych wzorców radzenia sobie,

a o tym, która z funkcji procesu radzenia sobie będzie podstawowa oraz jaka będzie dynamika przemian jednej w drugą, decydują przede wszystkim: indywidualne znaczenie, jakie nadawane jest transakcji stresowej przez procesy oceny poznawczej, oraz możliwości zaradcze danej osoby.

Adekwatność funkcjonalna strategii oraz umiejętność prawidłowego ich doboru zależą od posiadanego przez jednostkę repertuaru strategii zaradczych i od ogólnej orientacji człowieka w swoim otoczeniu i jego wymaganiach (Ratajczak 2000), czyli warunkowane są jednak nie tylko sposobem spostrzegania wymagań, jakie niesie dana sytuacja, ale również charakterystycznym dla danej osoby stylem radzenia sobie ze stresem. Przy czym styl i strategię radzenia sobie ze stresem różnią się w zakresie zastosowania. Lazarus i Folkman (1984) zdefiniowali radzenie sobie (*coping*) jako „stale zmieniający się wysiłek poznawczy i behawioralny, skierowany na wymagania zewnętrzne i/lub wewnętrzne, które oceniane są przez jednostkę jako obciążające i przekraczające jej możliwości”, w celu ukształtowania nowych sposobów spełniania wymagań sytuacji. Dlatego też podejmowane przez jednostkę działania w sytuacji stresowej mogą zmierzać do: zmiany sytuacji, usunięcia przeszkody lub wyeliminowania przyczyny trudności oraz do poprawy samopoczucia i nastroju, czyli uwolnienia się od negatywnych emocji. Radzenia sobie może zatem spełniać funkcję instrumentalną (zadaniową, skoncentrowaną na problemie) oraz regulacyjną (skoncentrowaną na emocjach) (por. Terelak, 1995).

Skuteczne radzenie sobie ukierunkowane na rozwiązanie problemu wymaga realistycznej i trafnej oceny zarówno stresorów, jak i dostępnych zasobów. Nie zawsze bowiem radzenie sobie skoncentrowane na zadaniu musi być skierowane wyłącznie na stresor. Często bardziej korzystne będą działania skierowane na zmianę zachowania jednostki (Sheridan, Radmacher, 1998). Przyjmuje się, że strategię ukierunkowaną na rozwiązanie problemu stosowane są przez osoby oceniające swoją sytuację w perspektywie swobody i możliwości działania. Po strategię skoncentrowaną na problemie sięga się w sytuacji, która będzie podlegała kontroli, w przeciwnym razie wybiera się strategię skoncentrowaną na emocjach (por. Sheridan, Radmacher, 1998; Heszen-Niejodek, 2008; Zubrzycka-Maciąg, 2013).

Efektywne radzenie sobie ze stresem wymaga bogatego i zróżnicowanego repertuaru czynności zaradczych umiejętnie dopasowywanych do zmieniających się warunków stresogennej transakcji. Natomiast samoocena najczęściej utożsamiana jest z komponentem obrazu własnej osoby. Spełnia ona trzy zasadnicze funkcje: poznawczo-uświadamiającą, wartościująco-oceniającą oraz integrująco-scalającą, dzięki którym człowiek zdaje sobie sprawę, jakie miejsce zajmuje w świecie i jakie łączy go z nim związki, dostrzega wartości własne i innych ludzi oraz łączy wszystkie strony bytu, integrując swoją osobowość i nią kierując (Kirenko, 2002). Kształtowana jest zatem przez osobnicze działanie, samoobserwację, wysłuchiwanie osób znaczących, porównywanie siebie z innymi,

a nade wszystko samoświadomość. Najczęściej wyróżnia się jej postać globalną i cząstkową, które mogą się różnić na wiele sposobów, m.in. ze względu na poziom, stałość lub wartości własnych sądów. Tutaj istotny jest ten pierwszy, czyli poziom, wysoki lub niski, którego miarą jest stopień stawianych sobie trudności. Podejmowanie się wykonania trudnych zadań oznacza posiadanie wysokiego poziomu samooceny i odwrotnie, gdzie niska samoocena jest równoznaczna z brakiem wiary we własne siły, ciągłym niezadowoleniem z siebie, poczuciem bezradności oraz przekonaniem, że jest się kimś gorszym od innych. Natomiast osoby z wysoką samooceną są towarzyskie, tolerancyjne dla samych siebie oraz życzliwie nastawione do innych, a ich stosunki z otoczeniem odznaczają się dużą efektywnością społeczną, dzięki czemu zajmują wysokie pozycje społeczne (zob. Kirenko, Zubrzycka-Maciąg, 2011; Zubrzycka-Maciąg, 2013). Samoocena człowieka ma ścisły związek zarówno z jego stylem życia, jak i radzeniem sobie z problemami, chociaż nie zawsze potwierdzają to wyniki prowadzonych badań.

Metoda badań

Coraz liczniejsze badania nad psychospołecznym funkcjonowaniem nauczycieli, a od niedawna studentów kierunków nauczycielskich, w tym nad występowaniem związków między stylem życia a radzeniem sobie w sytuacjach trudnych w tych grupach badanych, sprawiają, iż włączane są w nie kolejne zmienne pośredniczące o charakterze moderującym. I o ile w literaturze przedmiotu dostępne są wyniki badań z zakresu stylu życia nauczycieli (Kirenko, 2016) i ich radzenia sobie w sytuacjach trudnych badanych (zob. Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2015; Kirenko, Zubrzycka-Maciąg, 2017), o tyle brakuje takowych wskaźujących na istnienie związków pomiędzy tymi zmiennymi w obrębie moderującej roli samooceny. Dlatego podstawowy problem badawczy zawiera się w pytaniu o związki pomiędzy tak przyjętymi zmiennymi, a celem niniejszych badań jest ocena tychże związków.

Postawione pytania badawcze dotyczyły zatem ustalenia poziomów stylu życia zdrowotnego i radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Oddzielnie pytano o typ, tutaj poziom samooceny, oraz o związki między poziomami stylu życia zdrowotnego wśród wszystkich badanych studentów kierunków nauczycielskich i w obrębie poszczególnych typów/poziomów samooceny a ich poziomem radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Hipotezę ogólną sformułowano zatem do pytań o związki między stylem życia a radzeniem sobie z problemami, które są różne w poszczególnych wymiarach korelowanych zmiennych, zwłaszcza wśród osób, u których decydujące znaczenie odgrywają poszczególne poziomy samooceny. Stąd poszczególne komponenty stylu życia wiążą się dodatnio ze strategiami radzenia sobie w sytuacjach trudnych, natomiast poziom samooceny moderuje niniejszy związek.

Materiał badawczy zebrano za pomocą metody sondażu diagnostycznego, w którego skład wchodziły następujące narzędzia badawcze: Kwestionariusz Diagnostyczny „Mój Styl Życia” (LSQ – Cavendish), Kwestionariusz COPE (COPE – Carver, Scheier, Weintraub) i Skala Samooceny (SES – Rosenberg). Kwestionariusz Diagnostyczny „Mój Styl Życia” składa się z 50 twierdzeń pogrupowanych w 10 obszarach różnych aspektów życia i szeroko pojmowanego zdrowia. Są to: spożywanie alkoholu (PA), palenie tytoniu (PT), ciśnienie krwi (CK), waga ciała (WC), sprawność fizyczna (SF), stres i niepokój wewnętrzny (SNW), bezpieczeństwo jazdy samochodem (BJS), relacje z innymi (RI), odpoczynek i sen (OS) oraz ogólne zadowolenie z życia (OZZ). Zadaniem osób badanych było zaznaczenie tych twierdzeń, które są zgodne z ich stylem życia. Wyniki są sumowane (MSZsum):

- 40–50 pkt wskazuje na zdrowszy, aktywniejszy od przeciętnej styl życia,
- 25–39 pkt oznacza przeciętny styl życia,
- 0–24 pkt wskazuje na styl życia stanowiący potencjalne zagrożenie zdrowia, gdzie brak poprawy stylu życia może mieć negatywne skutki dla szeroko rozumianego zdrowia, samopoczucia: fizycznego, psychicznego, emocjonalnego i społecznego,
- wynik mniejszy niż 3 pkt w pojedynczym obszarze wskazuje na potrzebę zmiany, poprawę w tej sferze życia zdrowotnego (Garbaciak, Olex-Mierzejewska, 2003; zob. Kirenko, 2016).

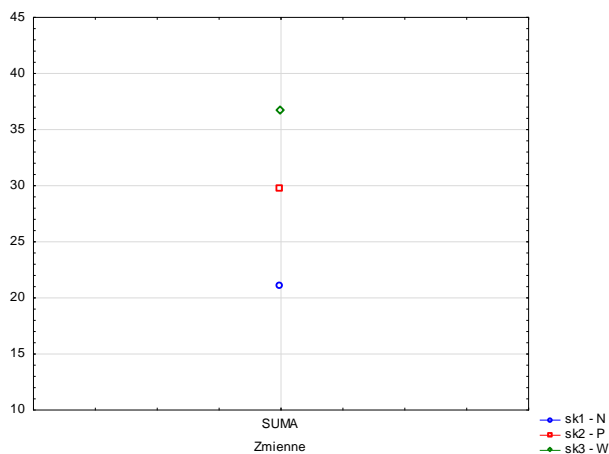
Natomiast Kwestionariusz COPE pozwala ustalić możliwości radzenia sobie w sytuacjach trudnych ujętych w aspekcie 8 stylów i 8 strategii, czyli dyspozycji do radzenia i sytuacyjności radzenia zagregowanych w następujących skalach: koncentracja na problemie (KP), zaprzeczenie (Z), koncentracja na emocjach i ich wyładowaniu (KEW), poszukiwanie emocjonalnego wsparcia (PEW), akceptacja (A), zwracanie się ku religii (ZR), poczucie humoru (PH), używanie alkoholu lub innych środków odurzających (UASO). Każde twierdzenie oceniane jest na 4-stopniowej skali. Właściwości psychometryczne kwestionariusza są satysfakcjonujące (zob. Wrześniewski, 1996; por. Byra, 2012). W przypadku zaś zmiennej moderującej skorzystano ze Skali SES – narzędzia przeznaczonego do oceny poziomu ogólnej samooceny, ujawnianego w samoopisie, czyli względnie stałej dyspozycji rozumianej jako świadoma postawa (pozytywna lub negatywna) wobec „ja”, a nie chwilowy stan. Składa się ona z 10 twierdzeń diagnostycznych. Zadaniem osoby badanej jest ustosunkowanie się do każdego twierdzenia poprzez zakreślenie odpowiedniej odpowiedzi na 4-stopniowej skali. Obliczenia wykonuje się zgodnie z kluczem. Polskiej adaptacji dokonały Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek i Łaguna (2008).

Ogółem przebadano 197 studentów kierunków nauczycielskich, w tym 175 kobiet (88,83%) i 22 mężczyzn (11,17%). Wiek badanych mieścił się w przedziale 19–42 lat, ze średnią na poziomie 24,93 roku. Byli to studenci pedagogiki

(88 osób – 44,67%), filologii angielskiej i germańskiej (64 osoby – 32,49%) oraz pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej (45 osób – 22,84%) z dwóch uczelni: Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (110 osób – 55,84%) i Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie (87 osób – 44,16%). Najwięcej osób, bo 126 (63,96%), to studenci I stopnia, pozostałe 71 osób (36,04%) – II. Przeważali studenci studiów stacjonarnych (119 osób – 60,41%) nad niestacjonarnymi (78 osób – 39,59%). W większości przypadków były to osoby stanu wolnego (126 osób – 63,93%), zamieszkałe w miastach (120 osób – 60,91%), spośród których 158 (80,20%) zamierza podjąć pracę po ukończeniu studiów w szkole lub innej placówce oświatowej.

Wyniki analiz

Określenie poziomów samooceny przez badanych studentów kierunków nauczycielskich było możliwe dzięki ustaleniu ich hierarchicznie zorganizowanych struktur, co osiągnięto po zastosowaniu analizy skupień metodą *k*-średnich.



Rysunek 1. Typy/poziomy samooceny badanych osób bezrobotnych

Źródło: opracowanie własne.

Na jej podstawie wyodrębniono trzy skupienia, które nie są podobne do siebie (rys. 1). Różnicuje je stopień nasilenia analizowanych komponentów, stąd takie, a nie inne ich typy, w czym wyraża się specyfika wyodrębnionych grup badanych osób. Najwięcej badanych osób, bo 88 (44,67%), wchodzi w skład skupienia nr 2 i jest to dominujący typ nasilenia przejawianej samooceny wśród badanych studentów. Charakteryzuje się przeciętnym poziomem świadomej, subiektywnej postawy wobec siebie, wobec innych, emocji związanych z własną osobą i emocji powiązanych z poznawczymi sądami o sobie wobec innych, emocji związanych z własną osobą, powiązaną z poznawczymi sądami o sobie

(Rosenberg, za: Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek, Łaguna, 2008, s. 7–8). Drugi ze względu na liczebność badanych osób jest typ skupienia nr 3 określony tutaj mianem wysokiego poziomu samooceny. Zakwalifikowanych do niego zostało 69 osób (35,03%). Natomiast typ skupienia nr 1 tworzą studenci z niskim poziomem samooceny i jest to grupa o najniższej frekwencji badanych osób, bo 40 (20,30%). Poziomy przejawianego stylu życia zdrowotnego w 10 jego komponentach oraz radzenia sobie w sytuacjach trudnych badanych studentów z różnym poziomem samooceny określono za pomocą jednoczynnikowej analiza wariancji (ANOVA), której wyniki zaprezentowano w tabelach 1–2.

Tabela 1. Styl życia badanych osób z różnym poziomem samooceny – ANOVA

Zmienne	F	Por. wewnątrzgrupowe		
PA	0,281	{N}3,846	{W}3,618	{P}3,574
PT	0,903	{N}2,641	{W}3,163	{P}2,901
CK	0,186	{N}2,487	{W}2,654	{P}2,604
WC	3,918*	{N}1,512	{W}2,436*	{P}2,039~
SF	1,229	{N}2,230	{W}1,909	{P}1,811
SNW	16,761*	{N}1,205	{W}3,181*	{P}2,465*
BJS	2,815~	{N}3,128	{W}3,800*~	{P}3,396
RI	3,680*	{N}3,230	{W}3,945*	{P}3,663~
OS	5,111*	{N}1,794	{W}2,727*	{P}2,396*
OZZ	6,865*	{N}2,128	{W}3,418*	{P}2,871~
MSZ	6,401*	{N}24,205	{W}30,855*	{P}27,723*

* – $p < 0,05$; ~ – zbliżone do istotności

Źródło: opracowanie własne.

Niemal we wszystkich obszarach i w wyniku ogólnym stylu życia, bo w 9 spośród 11, średnie arytmetyczne badanych studentów kierunków nauczycielskich z wysokim poziomem samooceny są wyższe od analogicznych otrzymanych w grupie studentów z niskim i przeciętnym poziomem samooceny. W 7 też obszarach uzyskane wartości testu F^0 dla trzech równocześnie porównywanych grup były istotne statystycznie lub zbliżone do poziomu ufności (tab. 1). Podobny kierunek zróżnicowania występuje między studentami z przeciętnym i niskim poziomem samooceny, czyli na korzyść tej pierwszej grupy. Można zatem stwierdzić, iż poziom przejawianej samooceny u badanych studentów silnie różnicuje ujawniony przez nich styl życia, a kierunek zależności jest jednoznacznie określony w stronę studentów z wysokim poziomem samooceny, czyli im wyższy jej poziom, tym wyższa jakość życia zdrowotnego. Zatem badani studenci z wysokim poziomem samooceny w istotnie wyższym nasileniu niż studenci z przeciętnym i niskim poziomem samooceny, a ci drudzy w stosunku do ostatnich, ujawniają prozdrowotne zachowania w takich obszarach, jak: waga ciała, stres i niepokój wewnętrzny, bezpieczna jazda samochodem, relacje z innymi, odpoczynek i sen oraz ogólne zadowolenie z życia. Również nieco

mniej palą tytoniu oraz doświadczają problemów z ciśnieniem krwi. W większym nasileniu ujawniają problemy ze spożywaniem alkoholu, chociaż piją jego niewielkie ilości i nie traktują tego jako lekarstwa na problemy czy stresy dnia codziennego oraz nie odczuwają poczucia winy w związku z jego spożywaniem. Zawód nauczyciela, który chcą wykonywać, obarczony jest dużą odpowiedzialnością, stąd osoby go wykonujące nie mogą sobie pozwolić na niedyspozycję czy utratę zaufania, a ponadto będąc dobrze wykształconymi, znają zagrożenia płynące z nadużywania alkoholu (zob. Kirenko, Zubrzycka-Maciąg, 2017).

Znacznie gorzej jest w przypadku kategorii dotyczącej sprawności fizycznej badanych studentów z wysokim poziomem samooceny, którzy wykazują niskie jej nasilenie – na tyle niskie, że w tym pojedynczym obszarze wskazują na potrzebę zmiany, poprawę w tej sferze życia zdrowotnego. Są bowiem mniej aktywni fizycznie, szybciej się męczą, co jest o tyle zastanawiające, o ile weźmiemy pod uwagę ich stosunkowo niski wiek, chociaż ujawnione zaniedbania mogą wynikać z wielu czynników, w tym o charakterze osobowym i osobistym oraz środowiskowym (zob. Kirenko, Zubrzycka-Maciąg, 2017). Wyższe tutaj wskaźniki, czyli w obszarze picia alkoholu i sprawności fizycznej, są udziałem studentów z niskim poziomem samooceny. Pomimo uzyskania oczekiwanych związków trudno jednak być usatysfakcjonowanym otrzymanymi wynikami, skoro badani studenci wykazują jedynie przeciętny styl życia, czego reprezentacją są średnie wyniki globalnego stylu życia skłaniające niekiedy do stwierdzeń, zwłaszcza w odniesieniu do grupy z niskim poziomem samooceny, o potencjalnym zagrożeniu zdrowia, gdzie brak poprawy może skutkować negatywne w obszarze szeroko rozumianego zdrowia, zwłaszcza samopoczucia fizycznego, psychicznego i społecznego, niekorzystnie wpływając na odniesienie sukcesu, w tym poczucie spełnienia. Niniejsze wyniki są zbieżne z dotychczasowymi rezultatami badań, zwłaszcza wśród nauczycieli (zob. Zsynarska, Bernard, 2007; Duda-Zalewska, 2012; Woynarowska-Soldan, Więziak-Białowolska, 2012; Kirenko, 2016; Kirenko, Zubrzycka-Maciąg, 2017).

Tabela 2. Radzenie sobie w sytuacjach trudnych badanych osób z różnym poziomem samooceny – ANOVA

Zmienne	F	Por. wewnątrzgrupowe		
KP	3,021~	{N}35,923	{W}38,818*	{P}38,525*
Z	1,423	{N}8,256	{W}7,472	{P}7,683
KEW	0,045	{N}9,564	{W}9,545	{P}9,643
PEW	5,007*	{N}10,410	{W}11,764*	{P}11,515*
A	0,011	{N}13,795	{W}13,873	{P}13,822
ZR	1,658	{N}10,256	{W}10,091	{P}10,970~
PH	4,694*	{N}8,923*	{W}7,436	{P}7,772
UASO	6,581*	{N}6,743*	{W}5,072	{P}5,544

* – $p < 0,05$; ~ – zbliżone do istotności

Źródło: opracowanie własne.

Przeprowadzona analiza wariancyjna (tab. 2) wskazuje na występowanie zależności między zmiennymi samooceny i radzenia sobie z problemami u badanych studentów. Poziomy nasilenia strategii radzenia sobie studentów kierunków nauczycielskich w wyodrębnionych poziomach samooceny są istotnie statystycznie zróżnicowane w 4 spośród 8 wymiarów COPE, a mianowicie: koncentracji na problemie, poszukiwaniu emocjonalnego wsparcia, poczuciu humoru oraz używania alkoholu lub innych środków odurzających, gdzie wartości testu F^0 dla trzech jednocześnie porównywanych poziomów samooceny okazały się większe od wartości krytycznej na najwyższym jego poziomie lub zbliżonym do niego. Najwyższy poziom nasilenia reakcji koncentracji na problemie wystąpił w grupach studentów z wysokim i przeciętnym poziomem samooceny. Ujawniają oni w istotnie większym nasileniu w porównaniu do studentów z niskim poziomem samooceny nastawienia na rozwiązywanie problemów, konstruowanie planu działania i realizowanie go w taki sposób, krok po kroku, by nie rozpraszały ich inne myśli i działania. Często odkładają oni inne czynności, aby koncentrować się wyłącznie na aktualnie wykonywanym zadaniu. Identycznie strategia emocjonalnego wsparcia, czyli poszukiwanie uczuciowego oparcia, współczucia i zrozumienia u przyjaciół lub rodziny, istotnie silniej występuje u studentów z wysokim i przeciętnym poziomem samooceny. Odmienny rozkład wyników wystąpił w dwóch pozostałych strategiach radzenia sobie w sytuacji trudnej, gdzie studenci z niskim poziomem samooceny istotnie częściej niż pozostali, zwłaszcza z wysoką samoocena, cechują się wyższym poziomem humoru, śmiania się, dworowania sobie czy strojenia żartów, dając tym samym upust emocjom, ale też częściej spożywają alkohol lub przyjmują inne środki odurzające, żeby mniej myśleć o danym problemie i łatwiej przez niego przejść. Taki rozkład wyników w sposób szczególny daje asumpt do kolejnych analiz o charakterze korelacyjnym. Stosując zatem analizę regresji wielokrotnej krokowej, scharakteryzowano związki między wskaźnikami zmiennych zależnych stylu życia zdrowotnego a zmiennymi niezależnymi radzenia sobie z problemami w obrębie badanej grupy studentów kierunków nauczycielskich i jej trzech poziomów samooceny (tab. 3).

W grupie badanych studentów kierunków nauczycielskich największy udział, bo na poziomie istotnym statystycznie, w zmienności wyników zmiennych zależnych stylu życia zdrowotnego mają jedynie dwie strategie radzenia sobie z problemami: poszukiwanie emocjonalnego wsparcia i zaprzeczanie. W dwóch też komponentach stylu życia co najmniej jedna z powyższych strategii znajduje się w modelu regresyjnym. Stąd analizowane tu wymiary stresu i niepokoju wewnętrznego oraz relacji z innymi w największym stopniu warunkowane są poszukiwaniem uczuciowego oparcia, współczucia i zrozumienia u przyjaciół lub rodziny, a w przypadku pierwszego komponentu jeszcze strategią zaprzeczania, czyli nieprzyjmowaniem do wiadomości tego, co się w rzeczywistości wydarzyło, zachowując się tak, jakby się nic nie stało. Zdecydowanie częściej natomiast nie wiąże się istotnie statystycznie co najmniej z 6 komponentami: ze strategiami

używania alkoholu lub innych środków odurzających, akceptacji i nieco rzadziej koncentracji na emocjach i ich wyładowaniu oraz poczucia humoru.

Tabela 3. Wyniki analizy regresji wielokrotnej: wskaźniki zmiennej zależnej asertywności i zmiennych niezależnych radzenia sobie w sytuacjach trudnych i samooceny w badanych grupach

Z. Wyj.	Całość			N			W			P		
	Pred.	β	R2	Pred.	B	R2	Pred.	β	R2	Pred.	B	R2
PA	KEW KP UASO	-0,09 -0,13~ -0,10	0,02	KEW PH A	-0,60* -0,39* -0,28*	0,32	PH Z	0,29* 0,16	0,10	UASO	-0,28*	0,07
PT	UASO ZR KEW	-0,20* -0,17* 0,10	0,05	UASO PH KEW Z	-0,55* 0,46* 0,36* -0,25	0,36	PEW KEW Z ZR	-0,30* 0,28* 0,21~ -0,14	0,12	UASO A	-0,17~ -0,14	0,02
CK	A UASO KP ZR	0,12 -0,11 -0,12 0,09	0,01	PH	-0,21	0,02	KP KEW PH A Z	-0,41* 0,17 0,19 0,25~ 0,17	0,09	ZR UASO PH	0,17~ -0,20~ 0,11	0,04
WC	UASO A PEW	-0,22* -0,19* 0,12~	0,07	UASO PEW PH	-0,44* 0,21 -0,16	0,39	A UASO	-0,27* -0,22~	0,07	A ZR KEW	-0,27* 0,22~ -0,11	0,04
SF	A	-0,11	0,00	ZR PH KP PEW A	-0,28~ -0,52* -0,81* 0,34~ 0,33	0,25	Z UASO PEW	0,42* -0,33* -0,26*	0,17	KEW	-0,11	0,00
SNW	UASO Z A PEW	-0,30* 0,21* -0,24* 0,15*	0,11	PEW A Z	0,55* -0,56* -0,28~	0,21	A UASO KP Z PH	-0,22 -0,35* -0,23 0,16 -0,14	0,18	Z A UASO ZR PH	0,20 -0,29* -0,23~ 0,19 0,17	0,07
BJS	PH KEW UASO A KP Z	-0,07 0,07 -0,14 -0,16~ 0,15 0,12	0,02	KEW Z PH UASO KP A ZR PEW	0,57* -0,24 0,38* -0,23 0,67* -0,24 -0,21 -0,26	0,53	Z A KP	0,29* -0,28~ 0,16	0,11	PH	-0,14	0,01
RI	PEW KEW Z	0,21* -0,15* 0,13~	0,08	ZR Z PEW	-0,37* 0,25 0,22	0,11	KP	-0,17	0,01	PEW KEW Z A	0,21* -0,19~ 0,16 0,14	0,06
OS	UASO A Z	-0,32* -0,10 0,11	0,06	KEW	0,23	0,03	A UASO KP ZR	-0,24 -0,24~ -0,21 -0,16	0,17	KEW UASO ZR Z	-0,26* -0,27* 0,15 0,17	0,10
OZZ	UASO Z KEW PEW	-0,17~ 0,13 -0,13~ 0,10	0,03	KEW KP	0,21 0,19	0,07	KP A UASO Z KEW	-0,28~ -0,18 -0,19 0,17 -0,12	0,04	KEW ZR	-0,26* 0,20*	0,06
MSZ	UASO Z A PEW	-0,32* 0,14~ -0,16* 0,09	0,08	UASO KEW ZR	-0,44* 0,21 -0,19	0,22	A Z UASO KP PH	-0,20 0,28* -0,22 -0,19 0,14	0,17	KEW ZR ASO KP	-0,17~ 0,20~ -0,14 -0,14	0,04

* – $p < 0,05$; ~ – zbliżone do istotności

Źródło: opracowanie własne.

Natomiast w grupie badanych studentów z niską samooceną największy udział w wyjaśnianiu zmienności komponentu palenia tytoniu na poziomie statystycznej ufności mają strategie koncentracji na emocjach i ich wyładowaniu oraz poczucia humoru z opozycyjną strategią używania alkoholu lub innych środków odurzających. Tymczasem komponent bezpiecznej jazdy samochodem silnie powiązany jest również ze strategiami koncentracji na emocjach i ich wyładowaniu oraz poczucia humoru, czyli dawania upustu emocjom, zwłaszcza gdy źle się dzieje, chociaż i dworowania sobie oraz strojenia żartów, ale i strategią koncentracji na problemie, inaczej nastawieniu na rozwiązywanie problemów, konstruowanie planu działania i realizowanie go w taki sposób, krok po kroku, by nie rozpraszały go inne myśli i działania.

Dodatkowo komponent stresu i niepokoju wewnętrznego tworzy fuzję ze strategią poszukiwania emocjonalnego wsparcia, stojąc jednocześnie w opozycji do strategii akceptacji, czyli rozmawiania o tym, co się czuje, opowiadania o swoich uczuciach, poszukiwaniu pozytywnych rzeczy w tym, co się wydarzyło, uczenia się z tym żyć. Pozostałe wskaźniki korelacyjne ze znakiem ujemnym informują jedynie o braku związku między nimi, zaś wśród badanych studentów z wysoką samooceną 5 modeli regresyjnych zmiennych zależnych stylu życia zdrowotnego warunkowanych jest na poziomie statystycznej istotności trzema strategiami radzenia sobie w sytuacjach trudnych, chociaż dominująca tutaj jest strategia zaprzeczania, silnie korelując z ogólnym wskaźnikiem stylu życia oraz komponentami sprawności fizycznej i bezpiecznej jazdy samochodem. Pozostałe dwie łączą się kolejno: poczucie humoru ze spożywaniem alkoholu, a koncentracja na emocjach i ich wyładowaniu z paleniem tytoniu. W opozycji zaś do 4 komponentów istotnie stoją strategie poszukiwania emocjonalnego wsparcia, koncentracji na problemie, akceptacji oraz spożywania alkoholu lub przyjmowania innych środków odurzających, tworząc adekwatne konfiguracje. Tymczasem wśród studentów z przeciętnym poziomem samooceny otrzymane modele regresyjne są bardzo ubogie, ponieważ zmienne stylu życia tworzą tutaj jedynie dwie fuzje, gdzie komponent relacji z innymi silnie powiązany jest ze strategią poszukiwania emocjonalnego wsparcia, a komponent ogólnego zadowolenia z życia ze strategią zwracania się ku religii, wiary i Boga. Opozycjonują je natomiast strategie koncentracji na emocjach, spożywania alkoholu lub przyjmowania innych środków odurzających oraz akceptacji.

Podsumowanie

Przeprowadzone analizy ujawniają specyficzną strukturę związków między stylem życia zdrowotnego a radzeniem sobie z problemami studentów kierunków nauczycielskich z różnym poziomem samooceny. Wyekspozowano szczególnie te, które miały istotne oparcie w empirii natomiast wyniki zastosowanej regresji wielorakiej krokowej pozwoliły na ustalenie precyzyjnych charaktery-

styk otrzymanych związków, w tym przypadku pretendujących do miana autonomicznych wniosków.

Wyeksponowano szczególnie te, które miały istotne oparcie w empirii, dlatego też regresja wieloraka krokowa, której wyniki pozwalają na ustalenie precyzyjnych charakterystyk otrzymanych związków, tutaj pretendujących do miana autonomicznych wniosków. Oczywiście, że niektóre z nich należy traktować jedynie jako propozycje dalszych analiz, zwłaszcza gdy odnoszą się do weryfikacji szczegółowych hipotez z udziałem zmiennych niezależnych strategii radzenia sobie z problemami rozpatrywanych w kontekście wysokiej, przeciętnej i niskiej samooceny. W ten sposób ograniczono bowiem margines nadinterpretacji, ale czy słusznie w sytuacji, gdy otrzymane modele regresyjne były znacznie pełniejsze, a tutaj ich analizy skoncentrowane były jedynie na wskaźnikach istotnych statystycznie? Dlatego warto w szerszym opracowaniu raz jeszcze przyrzeć się otrzymanym wynikom, dokonując ich pogłębionych eksploracji, co niebawem nastąpi, tym bardziej że struktura otrzymanych tutaj związków jest bardzo zróżnicowana, co wynika z jej prezentacji. Wartości dominant w porównywanych wskaźnikach są na tyle wyraziste, na ile jest to widoczne w wymiarze przeprowadzenia analiz ilościowych, zwłaszcza w wymiarze związków między stylem życia zdrowotnego a samooceną badanych studentów. Niniejsze wyniki niewątpliwie są zbieżne z dotychczasowymi danymi, przede wszystkim w odniesieniu do populacji nauczycieli, potwierdzając tym samym przypuszczenie o ich złożonym charakterze, czego przykładem mogą być rezultaty wcześniejszych dociekań Kirenki (2016) oraz Kirenki i Zubrzyckiej-Maciąg (2017).

Literatura

- Byra, S. (2012). *Przystosowanie do życia z niepełnosprawnością ruchową i chorobą przewlekłą. Struktura i uwarunkowania*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Drabik, J., Wróblewska, A. (1999). Styl życia rodziców u progu szkoły podstawowej. W: J.B. Karski (red.) *Promocja zdrowia* (s. 70–81). Warszawa: Wyd. IGNIS.
- Duda-Zalewska, A., (2012). Zachowania zdrowotne nauczycieli a staż pracy w zawodzie. *Hygeia Public Health*, 47(2), 183–187.
- Dzwonkowska, I., Lachowicz-Tabaczek, K., Łaguna, M. (2008). *Samoocena i jej pomiar. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga. Podręcznik*. Warszawa: PTP.
- Heszen-Niejodek, I. (2008). *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 3: *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej* (s. 465-492). Gdańsk: GWP.
- Garbaciak, W., Olex-Mierzejewska, D. (2003). Próba polskiej adaptacji kwestionariusza „Life style questionnaire”. *AnnalesUniversitatisMariae Curie-Skłodowska, LVIII, XIII, 70, Sectio D*, 387–389.
- Gawel, A. (2003). *Pedagodzy wobec wartości zdrowia*. Kraków: Wyd. UJ.
- Kirenko, J. (2002). *Wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością*. Ryki: Wyd. WSUPiZ.
- Kirenko, J. (2016). Styl życia nauczycieli i jego socjodemograficzne uwarunkowania. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, XXXV, 3, 121–136.
- Kirenko, J., Zubrzycka-Maciąg, T. (2011). *Współczesny nauczyciel. Studium wypalenia zawodowego*. Lublin: Wyd. UMCS.

- Kirenko, J., Zubrzycka-Maciąg, T. (2017). *Zachowania zdrowotne nauczycieli. Badania empiryczne*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Ostrowska, A. (1999). *Styl życia a zdrowie. Z zagadnień promocji zdrowia*. Warszawa: Wyd. IFiS PAN.
- Ratajczak, Z. (2000). Stres – radzenie sobie – koszty psychologiczne. W: I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne* (s. 133-149). Katowice: Wyd. UŚ.
- Sheridan, C.L., Radmacher S.A. (1998). *Psychologia zdrowia. Wyzwanie dla biomedycznego modelu zdrowia*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia.
- Taranowicz, I., Majchrowska, A., Kawczyńska-Butrym, Z. (2000). *Elementy socjologii dla pielęgniarzek*. Lublin: Wyd. Czelej.
- Terelak, J. (1995). *Stres psychologiczny*. Bydgoszcz: Branta.
- Tylka, J. (2008). *Zdrowie menedżera. Styl życia a zdrowie i choroba*. Warszawa: Difin.
- Woitás-Ślubowska, D. (1997). Kierunki przemian stylu życia uczniów w dwudziestoleciu (1973–1992) na tle zmian pozytywnych i negatywnych mierników zdrowia. *Promocja Zdrowia. Nauki Społeczne i Medycyna*, 10–11, 82–98.
- Woynarowska, B. (2008). *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Woynarowska-Soldan, M., Więziak-Białowolska, D. (2012). Samoocena zdrowia i dbałość o zdrowie nauczycieli. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 93(4), 739–745.
- Wrześniewski, K. (1996). Stres a strategie radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru. W: I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne* (s. 44-64). Katowice: Wyd. UŚ.
- Zsynarska, M., Bernard, D. (2007). Zachowania prozdrowotne nauczycieli w województwie wielkopolskim – część I. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 88(2), 182–188.
- Zubrzycka-Maciąg, T. (2013). *Psychospołeczne uwarunkowania stresu nauczycielek szkół podstawowych i gimnazjów*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Zubrzycka-Maciąg, T., Kirenko, J. (2015). *Asertywność nauczycieli. Badania empiryczne*. Lublin: Wyd. UMCS.



ZDZISŁAW BARTKOWICZ¹, ANDRZEJ CHUDNICKI²

Cyberagresja w szkole – wyzwania dla nauczycieli

Cyberaggression at School – Challenges for Teachers

¹ Profesor doktor habilitowany, Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie, Wydział Nauk o Człowieku, Polska

² Doktor, Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Polska

Streszczenie

Z eskalacją cyberagresji stosowanej przez uczniów szkoły usiłują radzić sobie poprzez restrykcje, a nawet „wojnę”, powodując tym nakręcanie spirali przemocy. Tymczasem skuteczne przeciwdziałanie cyberagresji jest możliwe środkami typowo edukacyjnymi, czyli kształtując empatię i inne sprawności stanowiące przeciwwagę dla antyspołecznego zachowania. Wskazano na rolę szkoły w uczeniu odpowiedzialnego, zsojalizowanego korzystania ze środków elektronicznej komunikacji.

Słowa kluczowe: cyberagresja, cyberbullying, netykieta, profilaktyka agresji elektronicznej, karanie agresji, trening zastępowania agresji

Abstract

Schools attempt to manage with the escalation of the electronic aggression applied by pupils, across restrictions and the war, causing this winding up of the spiral of the violence. The however effective counteraction of the electronic aggression is possible through the use of typical educational manners, that is increasing the empathic sensibility and other prosocial efficiencies counterpoising for the antisocial behaviour. The importance of the school in the teaching of the responsible, socialized use from devices of the electronic communication was discussed.

Keywords: cyberaggression, cyberbullying, punishing for aggression, netiquette, the prophylaxis of the electronic aggression, aggression replacement training

Wstęp

Agresja i przemoc realizowane przy użyciu środków elektronicznych nadają szczególne piętno życiu współczesnych społeczeństw, a wkraczając do szkół, zwiększają poziom brutalizacji wzajemnych relacji między uczniami, jak również między uczniami i pedagogami. Wirtualny świat jest atrakcyjny i pouczający, ale może być też groźny i niebezpieczny, raniący bądź prowokujący do

szkodzenia innym. Przebywanie w cyberprzestrzeni nasyconej agresywnymi obrazami i agresywnym stylem komunikacji nie może pozostać bez wpływu na zachowanie i sposób myślenia ucznia, powodując w konsekwencji problemy w relacjach z nauczycielami i rzutując na klimat wychowawczy instytucji edukacyjnych. Czy nauczyciele mają pełną świadomość rozmiarów zjawiska cyberagresji wśród uczniów, a także w relacjach uczniowie–nauczyciele? Czy są oni i w jakim stopniu przygotowani do radzenia sobie z tym problemem w toku codziennej pracy i w zakresie organizowania działań w skali instytucji edukacyjnej?

Przejawy, źródła i skutki cyberagresji

Istotą wszelkiej agresji – również tej, która realizowana jest poprzez internet czy telefon komórkowy – jest zamierzone uszkodzenie, zadawanie bólu, cierpienia fizycznego lub psychicznego. Sposobów uszkodzenia znamy nieporównanie więcej niż sposobów pomagania, a próba ich sensownego sklasyfikowania przysparza niemało kłopotów. Cyberagresja – w przeciwieństwie do brutalnej agresji fizycznej czy bezpośredniego ataku werbalnego – wygląda z pozoru dość niewinnie, przejawiana jest bowiem w sposób pośredni, a szkody wydają się błahe i niewymierne, jednak jej skutki przekładają się na wymierne szkody w relacjach z otoczeniem, a nawet na akty samodestrukcji ofiary.

Skupieni na tradycyjnych przejawach agresji nauczyciele łatwo mogą przeoczyć symptomy nękania ofiary prześladowania za pomocą elektronicznych środków komunikacji. Tymczasem – jak wynika z badań prowadzonych w ciągu ostatnich 10 lat – średnio 15% dorastającej młodzieży szkolnej to sprawcy systematycznej cyberprzemocy (Pyżalski, 2012). O ile sprawcami przemocy tradycyjnej, zwłaszcza zaś tzw. Bullyingu, są zdecydowanie częściej chłopcy, to udział w cyberbullingu jest równie częsty lub nawet częstszy wśród dziewcząt.

Rozmiary zjawiska agresji elektronicznej we współczesnej polskiej szkole są dość precyzyjnie ustalone. Sytuacja na koniec 2014 r. została ukazana dzięki badaniom Instytutu Badań Edukacyjnych na reprezentatywnej grupie 10 993 uczniów z 555 klas oraz ponad 5 tys. pedagogów – wychowawców, nauczycieli i dyrektorów (Przewłocka, 2015). Agresja elektroniczna jest – okazuje się – niezwykle poważnym problemem, gdyż doświadcza jej 25% uczniów szkół podstawowych i 29% uczniów gimnazjów. Dla porównania obiektem agresji fizycznej w ciągu ostatnich 4 tygodni było 33% uczniów szkół podstawowych i 21% uczniów. Tymczasem nauczyciele, pedagodzy szkolni i dyrektorzy szkół objętych badaniami postrzegają środowisko swoich szkół jako mało nasycone agresją. Oceniając na skali 5-stopniowej, w jakim stopniu poszczególne formy przemocy stanowią problem w ich szkole, wykazali ogromny optymizm. Agresja i przemoc fizyczna uzyskała w ich ocenie wynik od 1,4 w przypadku dyrektorów do 1,6 w przypadku pedagogów szkolnych. Podobnie nisko oceniono też cyberprzemoc (od 1,3 do 1,8), zaś problem przemocy werbalnej, który w opinii

uczniów jest nagminny, w ocenie dyrektorów uzyskał wynik 2,2, a w ocenie nauczycieli i pedagogów szkolnych odpowiednio: 2,0 i 2,4. Dane te mogą sugerować, że znaczna część cyberagresji i agresji tradycyjnej może być poza percepcją nauczycieli, co może niekorzystnie rzutować na podejmowane przez nich zabiegi ograniczające agresję na terenie szkoły.

Do atakowania innych można użyć praktycznie wszystkich mediów społecznych, jednak najbardziej nadają się do tego portale społecznościowe, serwisy wymiany treści, wirtualne gry, czaty i poczta elektroniczna. Ofiarę agresji można prześladować, przysyłając jej systematycznie groźby, można się pod nią podszyc, wysyłając w jej imieniu obelgi, można ukraść jej prywatne materiały i następnie upublicznić, można ją inwigilować i nękać, rozpowszechniać kompromitujące lub poniżające materiały czy zachęcać innych użytkowników internetu do izolowania czy lekceważenia. Wśród graczy *online* pojawia się tzw. *griefing*, czyli ośmieszanie i oczernianie innych graczy internetowych (Wólk-Karaczewska, 2012). Nie jest to pełny repertuar cyberagresji, a wraz z rozwojem mediów społecznych będą się pojawiać nowe sposoby dokuczania.

Akty elektronicznej agresji występujące w szkole noszą często znamiona przemocy, gdy ofiara nie ma możliwości przeciwstawienia się, a zdarzenia takie powtarzają się. Mówimy wówczas o cyberbullingu, cyberstalkingu (prześladowaniu elektronicznym) czy cybermobbingu. Wszystkie te sposoby dokuczania objęte są ogólniejszym pojęciem agresji, która z definicji odnosi się do zachowań wynikających z chęci krzywdzenia. Jeśli zatem dwóch internautów komunikuje się wulgarnym, agresywnym językiem i żaden z nich nie czuje się obrażony, nie nazwiemy tego zdarzenia agresją, gdyż nie ma tu ofiary agresji. Podobnie nie nazwiemy agresywnym zdarzeniem boksowania się dwóch chłopaków, którzy czerpią z tego przyjemność, a po skończonej walce podają sobie ręce.

Szkola i nauczyciel wobec cyberprzemocy

Pedagog dość łatwo poddaje się pesymistycznym nastrojom i opiniom na temat eskalacji agresji i przemocy w szkole. W obliczu agresywności uczniów bezradnie załamuje ręce, traktując ją jak chorobę, na którą nie ma żadnego lekarstwa, tracąc z pola widzenia praktyczny, pedagogiczny aspekt związany z pytaniem, jak temu zjawisku zapobiegać oraz mu przeciwdziałać. Zapomina, że radzenie sobie z agresją młodego pokolenia jest możliwe za pomocą zabiegów dostępnych pedagogowi.

Zanim zaczniemy agresję potępiać i „wykorzeniać”, powinniśmy sobie uświadomić, że zdolność do przejawiania agresji wchodzi w skład biologicznego wyposażenia człowieka, które pomagało mu przetrwać i które także dzisiaj przydaje mu się nie tylko do samoobrony, lecz również do obrony innych, czyli do realizowania celów najzupełniej prospołecznych (Clarke, 2005). Ponieważ reakcje typu agresywnego są naturalne, dobrze byłoby powstrzymać się od potę-

piania wszelkiej aktywności noszącej znamiona agresji i od postulowania, by wychowywać ludzi całkowicie nieagresywnych, gdyż w rezultacie nie będą oni zdolni do walki, gniewu i oburzenia, będą zaś bierni i bezbarwni. Agresywność staje się problemem, gdy ma charakter antyspołeczny, gdy jest przejawiana w formie społecznie szkodliwej i niebezpiecznej. Ponieważ trudno jest ustalić, ile i jakiej agresji może przejawiać dobrze wychowany osobnik, stąd nauczyciele i rodzice różnią się w ocenie zachowania uczniów.

Na agresję najczęściej reagujemy w sposób punitywny, czyli wymierzając kary, których istotą jest dostarczanie sprawcy ataku przykrych bodźców. Karanie agresji ma na celu zniechęcenie agresora do powtarzania ataku, lecz samo w sobie jest także agresją i może być odczuwane jako odwet, co nakręca spiralę wrogości. Tradycyjna ideologia wychowania przeciwagresywnego, której wciąż hołdują rodzice i szkoły, oparta jest na stosowaniu następstw ujemnych (wzmocnień negatywnych) po przejawieniu agresji. Mają one skutecznie do agresji zniechęcić, niemile się z nią skojarzyć i w efekcie doprowadzić do jej zaniechania.

Restrykcyjno-punitywny sposób radzenia sobie z agresją przeciwstawiany jest od ponad 20 lat alternatywnej, o wiele bardziej skutecznej orientacji w wychowaniu i terapii osób agresywnych unikającej stosowania bodźców awersyjnych w odpowiedzi na agresję jednostki, przełamującej więc stereotyp reagowania rewanżowego na agresję (por. np. Stirling, McHugh, 1997). Stosowane powszechnie w szkołach dyscyplinowanie agresywnych uczniów poprzez nagany, pozbawianie przywilejów czy wydalanie ze szkoły, coraz głośniejszy krytykuje się jako mało skuteczne sposoby kontrolowania agresji (Larson, 1998). Szkoły wywołujące agresję wojnę muszą zatem się liczyć z tym, że ją przegrają, a prowadzenie wojny oddala nauczycieli od realizowania zadań wychowawczych. Codzienny zimnowojenny język, jakim się posługują, jest przez uczniów zauważany i złośliwie komentowany na internetowych forach.

Jaki więc sposób radzenia sobie z agresją, w tym także z cyberagresją, jest skuteczny? Nie ma – jak dotąd – lepszych sposobów na ograniczanie cyberagresji niż te, które znamy jako skuteczne w radzeniu sobie z agresją tradycyjną. Jest to przede wszystkim Trening Zastępowania Agresji opracowany przez Goldsteina jeszcze w latach 80. ubiegłego wieku (Goldstein, Glick, Gibbs, 2011), opierający się na przekonaniu, że najważniejsze czynniki kontrolujące agresję tkwią w samej jednostce. Są to konkurencyjne względem agresji umiejętności i skłonności prospołeczne, takie jak empatia, asertywność, pomaganie innym, negocjowanie i inne, ważne dla kontrolowania gniewu i agresji oraz dla zastąpienia jej życzliwością i pomaganiem innym. Prospołeczne umiejętności trenowane są głównie poprzez modelowanie i odgrywanie ról. Zwróćmy uwagę, że w tym podejściu do problemu agresji traktujemy ją jako rezultat niedostatków socjalizacji, a środków zaradczych upatrujemy w uczeniu (trenowaniu) niedokształco-

nych umiejętności społecznych, co lokalizuje cały problem na płaszczyźnie uczenia – działalności bliskiej każdemu nauczycielowi.

Agresorowi brakuje przede wszystkim empatii, której deficyt odpowiedzialny jest za bezduszne zachowanie, znajdowanie przyjemności w dokuczaniu i znęcaniu się. Aktywizowanie empatii u dorastającej młodzieży znacząco ogranicza cyberprzemoc – dowodzą badania eksperymentalne Barlińskiej i Szuster (2015). Ponieważ wzbudzanie empatii, zwłaszcza emocjonalnej, przeciwdziała zachowaniu antyspołecznemu w cyberprzestrzeni, toteż w szkolnej profilaktyce agresji elektronicznej należałoby szczególnie zalecać oddziaływania angażujące i rozwijające wrażliwość empatyczną, zwłaszcza zaś rozumienie i przeżywanie skutków cyberagresji dla jej ofiary. Trening umiejętności społecznych – postulują autorki – powinien być wpisany w realia kontaktów komputerowych: zasady bezpieczeństwa i skutków ryzykownych działań należy realizować z użyciem nowych technologii, czyli w cyberprzestrzeni. Ciężar wychowania do obecności w świecie wirtualnym spoczywa głównie na szkole, gdyż wielu rodziców jest jeszcze mało obeznanym z korzystaniem z komputera.

Uczniowie angażujący się w przemoc elektroniczną to zarazem ci, którzy stosują przemoc tradycyjną – wykazały Raskauskas i Stolz (2007). Podobnie jest z ofiarami cyberprzemocy – są to te same osoby, które jednocześnie są ofiarami przemocy tradycyjnej. Wynika stąd, że uczniowie znani nauczycielom ze skłonności do mobbingowania rówieśników, będą jednocześnie być potencjalnymi sprawcami agresji elektronicznej i to oni w pierwszej kolejności wymagają działań profilaktycznych.

Uczeń stosujący nagminnie agresję w formie elektronicznej wymaga systematycznych długofalowych oddziaływań profilaktycznych, a nawet terapeutycznych. Terapii agresorów na terenie szkoły nie prowadzi się jednak nagminnie. Nauczyciele nie przeprowadzają dobrze sprawdzonych programów terapii agresji (np. w ramach godzin wychowawczych), gdyż ich do tego nie przygotowano. W programach kształcenia pedagogów wciąż brakuje przedmiotów, które przygotowałyby ich do prowadzenia treningu asertywności, empatii czy kreatywnego rozwiązywania konfliktów w takim stopniu jak do nauczania różnych przedmiotów.

Specjalistyczne poradnie mogą wypełniać tylko część zadań, jakie w związku z agresją pojawiają się w szkołach, a główny ciężar spoczywał będzie wciąż na nauczycielach. Możliwość podjęcia przez nich zadań, jakich przysparza narastająca fala agresji w szkołach, będzie zależała od tego, czy zdołamy ich wyposażać w odpowiedni zasób wiedzy i umiejętności skutecznego radzenia sobie z agresji. Nieocenioną pomocą mogą być ukazujące się od kilku lat poradniki dla uczniów, nauczycieli i rodziców omawiające zagrożenia czyhające w cyberprzestrzeni, w tym cyberprzemoc (np. Van Laere, Sochocka, Biaduń-Korulczyk, 2015), które można wykorzystać, przygotowując scenariusze zajęć o charakterze

profilaktycznym. Przed nauczycielami stoi zadanie zachęcenia uczniów do indywidualnego korzystania z takich poradników.

W przeciwdziałaniu cyberagresji bardzo pomocne jest uświadomienie uczniom skutków prawnych dopuszczania się aktów przemocy za pomocą urządzeń elektronicznych, takich samych jak w przypadku przemocy tradycyjnej. Kodeks karny od 2011 r. przewiduje surowe kary za przestępstwo stalkingu, czyli uprzejme nękanie, wykorzystywanie wizerunku lub danych osobowych do wyrażania szkody. Im skuteczniej wytworzymy i ugruntujemy przekonanie o nieuchronności kary za agresję elektroniczną, będącą zazwyczaj cyberprzestępstwem, tym większą korzyść odniosą uczniowie lekkomyślnie nadużywający poczucia anonimowości działania w internecie. Tylko połowa gimnazjalistów – jak wynika z badań przeprowadzonych w województwie podkarpackim (Rębisz, Sikora, Smoleń-Rębisz, 2017) – stwierdza, że na terenie szkoły zdobyli informacje na temat przeciwdziałania cyberagresji, mimo że co trzeci uczeń był już obiektem przemocy elektronicznej.

Obiecującym kierunkiem przeciwdziałania cyberagresji jest edukacja uczniów w zakresie tzw. netykiety, tworzony przez internautów kodeks etyczny i *savoir-vivre* (Pręgowski, 2012). Uwrażliwianie na etykę internetu to niezwykle ważne wyzwanie dla szkoły, które wymaga nie tylko odpowiedniej liczby godzin dydaktycznych, ale również opracowania specjalnej metodyki uwzględniającej specyfikę przedmiotu. Zajęcia z zakresu netykiety powinny uwzględniać także uwrażliwianie na przeżycia ofiary cyberagresji, jak i wiedzę na temat możliwości i sposobów obrony przed cyberatakiem.

Podsumowanie

Cyberagresja jest zjawiskiem nowym, jeśli wziąć pod uwagę narzędzia elektroniczne, za pomocą których jest realizowana. W istocie jest ona agresją, czyli zachowaniem wynikającym z chęci uszkodzenia, rezultatem utrwalenia wrogich wzorców myślenia i odczuwania. Cyberagresję – tak jak i agresję w ogóle – można skutecznie kontrolować, traktując ją jako skutek braku odpowiednich sprawności społecznych ukierunkowujących jednostkę na pomaganie i wspieranie, nie zaś na uszkodzenie. Z tego punktu widzenia radzenie sobie z agresją staje się zadaniem typowo edukacyjnym. Kształtowanie prospołecznych postaw, zwłaszcza wrażliwości na drugiego człowieka i jego cierpienie, przyjaznego sposobu myślenia o innych (także o użytkownikach internetu) to przecież cele bez wahania akceptowane przez szkołę. Uświadamianie uczniom nieuchronnych konsekwencji używania internetu i komórki do celów agresywnych należałoby traktować jako wsparcie szkoły w przeciwdziałaniu cyberagresji. Przygotowanie ucznia do odpowiedzialnego, mądrego, uspołecznionego użytkowania elektronicznych środków komunikacji jest wyzwaniem dla nauczycieli, które zmienia orientację w radzeniu sobie z agresją z wojennej, punitaryjno-restrykcyjnej na edukacyjną.

Literatura

- Barlińska, J., Szuster, A. (2015). *Cyberprzemoc. O zagrożeniach i szansach na ograniczenie zjawiska wśród adolescentów*. Warszawa: Wyd. UW.
- Clarke, D. (2005). *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*. Gdańsk: GWP.
- Goldstein, A.P., Glick, B., Gibbs, J.C. (2011). *ART. Program Zastępowania Agresji*. Warszawa: Instytut Amity.
- Larson, L. (1998). Managing Student Aggression in High Schools: Implications for Practice. *Psychology in the School*, 35(3), 283–295.
- Pręgowski, M.P. (2012). *Zarys aksjologii internetu. Netykieta jako system norm i wartości sieci*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Przewłocka, J. (2015). *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach. Raport z badania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Impuls.
- Raskauskas, J., Stoltz, A.D. (2007). Involvement in Traditional and Electronic Bullying Among Adolescents. *Developmental Psychology*, 43(1), 564–575.
- Rębisz, S., Sikora, I., Smoleń-Rębisz, K. (2017). Świadomość i skala zjawiska cyberprzemocy wśród młodzieży gimnazjalnej województwa podkarpackiego. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 3(21), 231–238.
- Stirling, C., McHugh, A. (1998). Developing a Non-aversive Intervention Strategy in the Management of Aggression and Violence for People with Learning Disabilities Using Natural Therapeutic Holding. *Journal of Advanced Nursing*, 27, 503–509.
- Van Laere, K., Sochocka, K., Biaduń-Korulczyk, E. (2015). *BHP użytkownika mediów elektronicznych*. Warszawa: Fundacja Poza Schematami.
- Wołk-Karaczewska, A. (2012). *Cyberprzemoc w szkole*. Poznań: Colorful Media.

CZEŚĆ DRUGA/PART TWO

**WYBRANE PROBLEMY
EDUKACJI ZAWODOWEJ**

**SELECTED PROBLEMS
OF VOCATIONAL EDUCATION**



MARLENA DUDA 

Współczesne modele jakości życia – analiza teoretyczna

Contemporary Models of Quality of Life – Theoretical Analysis

Doktor, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Metodologii Nauk Pedagogicznych, Polska

Streszczenie

Rosnące zainteresowanie badaniami nad jakością życia ludzi prowokuje potrzebę tworzenia modeli teoretycznych pomocnych przy prowadzeniu analiz empirycznych. Mnogość ujęć, perspektyw oglądu oraz interdyscyplinarność pojęcia powoduje, że wybór spośród istniejących modeli adekwatnego do zaplanowanej koncepcji badań bywa utrudniony. Prezentowana taksonomia współczesnych modeli jakości życia w zamierzeniu autorki ma na celu ich uporządkowanie i wstępną weryfikację.

Słowa kluczowe: model teoretyczny, jakość życia, metodologia

Abstract

The growing interest in research on the quality of life of people provokes the need to create theoretical models helpful in conducting empirical analyzes. A multitude of intakes, perspectives, and the interdisciplinary nature of the concept makes it difficult to choose among the existing models adequate to the planned concept of research. The presented taxonomy of contemporary models of quality of life is intended by the author to organize and initial verification.

Keywords: theoretical model, quality of life, methodology

Wstęp

Próba opracowania ogólnego modelu ludzkiego zachowania jest działalnością niewątpliwie trudną, ale niezbędną. Bez niej nie byłoby możliwości zbadania ujętej rzeczywistości, gdyż teorie ją opisujące zazwyczaj są zbyt ogólne i złożone, by można je efektywnie testować, dlatego też modele teoretyczne są obok teorii środkami ujmowania rzeczywistości w sposób poglądowy i konkretny (zob. Mazurek, 2015), a tworzenie modeli jest określonym sposobem uprawiania teorii (Nowak, 2012), bez którego nie rozwijałaby się nauka. Zainteresowanie poczuciem jakości życia wśród badaczy skutkuje powstawaniem

nowych modeli do badania tego zjawiska. Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie taksonomii wybranych współczesnych teoretycznych modeli jakości życia.

Modele jakości życia

Sedno zawilości teoretycznych, a zarazem sens terminu doskonale ujmuje Furmanek (2016, s. 21), pisząc, że „troska o jakość życia leży u podstaw wszelkiej ludzkiej aktywności. I nie jest w tym miejscu najistotniejsze to, że samo pojęcie «jakość życia» nie do końca jest jednakowo rozumiane. W tak zwanym życiu codziennym wystarczy nam poczucie jakości życia, stan czysto subiektywnej oceny dostępnego człowiekowi tu i teraz dobrostanu”. Owa troska sięga czasów starożytnych, a pierwsze teorie dotyczące analizowanego zjawiska związane są z filozofią Arystotelesa oraz z filozofią Wschodu. Systematyczny opis jakości życia rozpoczął się w latach 50. XX w., przyjmując obiektywną perspektywę ilościową jako sposób badania zaspokojenia potrzeb materialnych społeczeństwa. Przełom lat 70. i 80. XX w. przyniósł rozwój badań socjologicznych i psychologicznych, wprowadzając jej subiektywne oblicze. Wzrastające zainteresowanie pomiarem poczucia jakości życia zaowocowało rozwojem teorii i modeli teoretycznych. Wynikało to z potrzeby operacjonalizacji badanej zmiennej, gdyż „model teoretyczny jest ogniwem pośrednim między teorią a doświadczeniem w procesie testowania teorii” (Mazurek, 2015, s. 151).

W badaniach nad jakością życia oprócz teorii szczególnie ważne okazało się uchwycenie wskaźników analizowanej zmiennej oraz związków między nimi pozwalające na budowanie modeli teoretycznych, które „nie są tylko zawężeniami teorii do szczególnych klas obiektów interesujących badacza, ale są także opisami uproszczonymi względem teorii. Nieuzasadnione natomiast wydaje się w świetle przywołanych założeń twierdzenie, że teoria podstawowa – to jest ta teoria, na podstawie której konstruuje się modele teoretyczne – jest modelem teoretycznym. Zaznaczyć należy również i to, że modele teoretyczne są często budowane na gruncie kilku różnych teorii podstawowych, często ze sobą niezgodnych” (Mazurek, 2015, s. 147). Dlatego też w artykule przyjęto, że „modelem pewnego zjawiska (...) ze względu na pewną rozważaną własność czy zbiór własności tego zjawiska jest więc jego opis w terminach pewnych elementów składowych i związków między nimi lub układu sprzężeń i zależności między własnościami tego przedmiotu, spełniający wymóg adekwatnego wyjaśnienia badanej własności czy ich zespołu” (Nowak, 2012, s. 444). Przykładem pierwszego empirycznego ujęcia jakości życia jest propozycja obiektywnych badań Campbella (1976), jednak dopiero propozycja Fence’a i Perry’ego (1996) stanowi model teoretyczny uwzględniający zarówno subiektywne, jak i obiektywne kategorie jakości życia jednostki, która stanowiła podłoże do rozwoju modeli jakości życia, szczególnie w psychologii i medycynie uwzględniając cechy osób badanych (wiek, płeć czy stan zdrowia).

Główne modele jakości życia w literaturze przedmiotu można sklasyfikować zgodnie z wymiarami stanowiącymi najważniejszy aspekt badanego zjawiska, obejmującymi obiektywne i subiektywne wskaźniki, zaspokojenie potrzeb, czynniki psychiczne i zdrowotne, społeczne środowiskowe i kapitał społeczny oraz również indywidualne hermeneutyczne modele (Brown, Bowling, Flynn, 2004).

Modele oparte na obiektywnych wskaźnikach jakości życia przede wszystkim bazują na ocenie standardu życia, zdrowia i długości życia, ale w ich ilościowej perspektywie. Typowe dla tego modelu wskaźniki dotyczą: kosztów utrzymania, wskaźników umieralności, dostępu do opieki zdrowotnej, poziomu wykształcenia, gęstości zaludnienia oraz jakości sąsiedztwa, struktury społeczno-ekonomicznej, nierówności społecznych oraz wskaźników przestępczości (Campbell, 1976; Veenhoven, 1994). Wzbogacenie modelu o takie czynniki subiektywne, jak poczucie satysfakcji z życia, samopoczucie psychiczne, spełnienie życiowe czy równowaga życiowa, ukazało niekompletność poprzednich modeli. Reprezentantem tej perspektywy był model Fence'a i Perry'ego (1996), który zapoczątkował wykorzystywanie psychologicznych wskaźników do oceny jakości życia (rys. 1).



Rysunek 1. Model jakości życia Fence'a i Perry'ego

Źródło: Wysocka (2014), s. 36.

Model Michalosa (1986) bazujący na teorii niezaspokojonych potrzeb w życiu człowieka stanowi obecnie podstawę do badań nad zdrowiem psychicznym (Brown i in., 2004). W psychologicznym modelu poczucia jakości życia zwraca się uwagę na istotną rolę komponentów poznawczych, kompetencji emocjonalnych i społecznych oraz systemu przekonań i indywidualnych wartości człowie-

ka (Bach, Rioux, 1996). Teoretyczny model określa w pełni cztery wymiary ludzkiego życia: biologiczny, społeczny, podmiotowy i duchowy. Uwzględnia również funkcjonowanie psychiczne w obrębie tych czterech wymiarów, określając przeżywanie, relacje dialogu z innymi, intencjonalne działanie oraz rozwój i stawanie się (Straś-Romanowska, 2005; zob. Raeburn, Rootman, za: Heszten, Sęk, 2016; Nordenfelt, 1994). Jakość życia to także postawa osoby wobec własnego życia, która jest wyrażana w ocenie emocjonalnej i poznawczej (Zalewska, 2005). Kolejnym modelem często wykorzystywanym w badaniach jest model zdrowotny poczucia jakości życia (niesłusznie określany mianem jakości życia zależnej od zdrowia – zob. Brown, 2004). Są to takie wskaźniki kontekstualne, jak: stan zdrowia fizycznego i psychicznego oraz codzienna aktywność. Modele środowiskowe wskazują natomiast na ważny czynnik zdrowia społecznego mieszanego wskaźnikami sieci społecznych, pomocy i wsparcia społecznego (Michalos, 2004; Kajanoja, 2002).

Obecnie najczęściej wykorzystywanym modelem w badaniach jakości życia jest model integracyjny (kompozytowy) akcentujący wzajemne powiązanie czynników, a „ocena jakości życia powinna obejmować fizyczne funkcjonowanie, fizyczne objawy, funkcje emocjonalne, behawioralne, poznawcze i intelektualne, funkcjonowanie społeczne i społeczne wsparcie, zadowolenie z życia, postrzeganie zdrowia, zdolności do rozwijania zainteresowań, funkcjonowania seksualnego, energii oraz witalność i status ekonomiczny” (Brown, 2004, s. 45). Model poczucia jakości życia młodych dorosłych bazuje na wzajemnych relacjach pięciu przestrzeni: relacji społecznych i bliskich związków, doświadczania siebie, własnej edukacji, planowania przyszłości i wsparcia społecznego i edukacyjnego (Suchodolska, 2017).

Podsumowanie

W dotychczasowych rozważaniach podjęto próbę całościowego ujęcia wybranych modeli jakości życia, która jest „z natury dynamiczną, wielopoziomową i złożoną koncepcją, odzwierciedlającą obiektywne, subiektywne, makrospołeczne i mikroindywidualne, pozytywne i negatywne czynniki” (Brown, 2004, s. 46), które współdziałają razem w obszarze czynników kontekstualnych i środowiskowych (zob. Lawton, 1991). Modele wskazują, jak bardzo szerokie ujęcie jakości życia jest obecne w literaturze przedmiotu, jednak co najważniejsze – akcentują indywidualną perspektywę i ocenę jakości życia przez jednostkę w kontekście jej środowiska życia.

Literatura

- Brown, J. (2004). A Taxonomy and Overview of Quality of Life. W: J. Brown, A. Bowling, T. Flynn (red.), *Models of Quality of Life: A Taxonomy, Overview and Systematic Review of the Literature* (s. 6–77). London: European Forum on Population Ageing Research.
- Brown, J., Bowling, A., Flynn, T. (2004). *Models of Quality of Life: A Taxonomy, Overview and Systematic Review of the Literature*. London: European Forum on Population Ageing Research.

- Campbell, A. (1976). Subjective Measures of Well-being. *American Psychologist*, 2, 117–124.
- Fence, D., Perry, J. (1996). Exploring Current Conceptions of Quality of Life: A Model for People with and without Disabilities. W: R. Renvick, I. Brown, M. Nagler (red.), *Quality of Life in Health Promotion and Rehabilitation* (s. 51-62). London: Sage.
- Furmanek, W. (2016). *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca a jakość życia człowieka*. Rzeszów: Wyd. UR.
- Heszen, I., Sęk, H. (2016). *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Kajanoja, J. (2002). Theoretical Basis for the Measurement of Quality of Life. *Social Indicators Research Series*, 16, 63–80.
- Lawton, M.P. (1991). A Multidimensional View of Quality of Life in Frail Elders. W: J.E. Birren, J. Lubben, J. Rowe, D. Deutchman (red.), *The Concept and Measurement of Quality of Life in the Frail Elderly* (s. 3-27). San Diego: Academic Press.
- Mazurek, M. (2015). Modele teoretyczne. *Filozofia i Nauka*, 3, 141–157.
- Michalos, A.C. (2004). Social Indicators Research and Health-related Quality of Life Research. *Social Indicators Research*, 65, 27–72.
- Nordenfelt, L. (1994). *Concepts and Measurement of Quality of Life in Health Care*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
- Nowak, S. (2012). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Rostowska, T. (2009). *Matżeństwo, rodzina, praca a jakość życia*. Kraków: Impuls.
- Straś-Romanowska, M. (2005). Jakość życia w świetle założeń zorientowanych na osobę. W: M. Straś-Romanowska, K. Lachowicz-Tabaczek, A. Szmajke (red.), *Jakość życia w badaniach empirycznych i refleksji teoretycznej* (s. 261–274). Warszawa: Komitet Nauk Psychologicznych PAN.
- Suchodolska, J. (2017). *Poczucie jakości życia młodych dorosłych na przykładzie społeczności akademickiej*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Veenhoven, R. (1994). Is Happiness a Trait? Tests of the Theory that a Better Society Does Make us any Happier. *Social Indicators Research*, 32, 101–162.
- Wysocka, E. (2014). Jakość życia jako kategoria pedagogiczna – doświadczenie życia przez młode pokolenie w perspektywie teoretycznej. *Chowanna*, 1, 21–43.
- Zalewska, A.M. (2005). Transakcyjny Model Jakości Życia – założenia, wyniki badań, dalsze hipotezy. W: M. Straś-Romanowska, K. Lachowicz-Tabaczek, A. Szmajke (red.), *Jakość życia w badaniach empirycznych i refleksji teoretycznej* (s. 245–259). Warszawa: Komitet Nauk Psychologicznych PAN.



NATALIIA RIDEI ¹, OKSANA KATSERO ²,
TETIANA KHITRENKO ³, OLENA DAINEKO ⁴

Axiological Analysis of the Conceptual Categorical Apparatus of Professional Burnout in the System of Education

¹ Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Adult Education Department, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine

² PhD Student of Adult Education Department, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine

³ Researcher at the Institute of Agroecology and Nature Management of NAAS, Kyiv, Ukraine

⁴ Leading specialist, Department of Scientific Research, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine

Abstract

The importance of professional health is actualized. The structural-logical scheme of the genesis of the conceptual-categorical apparatus of the study was constructed and its axiological and structural-functional analysis of “professional burnout” was carried out. Specifies the author’s interpretation of the definition of “professional burnout”; the structural and logical scheme of the process of professional burnout is developed.

Keywords: mental fatigue, professional deformation, professional burnout, occupational health, education system, a teacher

Introduction

At the present stage of the development of society, the paradigm of Education for Sustainable Development is the dominant paradigm of the modernization of educational and scientific systems of various levels and purposes. (UNECE Strategy, 2005) which is in various interpretations seen as life-long education to ensure the quality and safety of life on the planet. At the UN Summit on Sustainable Development (New York, USA, September 27, 2015), 17 New Goals Adopted in the National Report “The Objectives of Sustainable Development: Ukraine” were adopted. Goal 3. To ensure a healthy lifestyle and commonweal for all any ages through environmental education, popularized quality and safety of life, scientific research of life and the environment. Goal 4. To ensure fair quality education and to encourage lifelong learning opportunities for everyone. These goals actualize our research (2017).

The profession of a teacher is full of many stressful factors, such as: social assessment, uncertainty, routine, and etc. Manifestations of stress in the teacher's work are varied and numerous: frustration, increased anxiety, irritation, exhaustion – these are just a small part of the factors that lead to emotional exhaustion of those who chose this profession.

Objective: to implement theoretical analysis of the conceptual-categorical apparatus of research in the historical retrospective of branches of sciences and knowledge (pedagogy, psychology, labor protection, health care, philosophy); to conduct structural-logical and structural-functional analysis of the conceptual-categorical apparatus of research in fundamental and applied aspects; to distinguish the conception of definitions and genesis which specify the actual author's research; to develop a structural and logical scheme for the development of the professional burnout.

This work is done within the framework of the program “Theoretical and Methodical Foundations of the Formation of a Postgraduate Education System on the Basis of Sustainable Development” (2017–2019 years) of the National Pedagogical Dragomanov University (at the Department of Adult Education).

Main part

The most popular definition of health is formulated by WHO experts - the state of physical, mental and social commonweal but not just the absence of illness or physical disabilities; the natural state of the organism, characterized by its balance with the environment and the absence of any painful changes, where the balance of the organism with the external environment is the degree of its suitability, adaptability to the conditions of biological and social environment, efficiency; Lischuk and Mostkova criticize the understanding, because commonweal depends not only on the person himself, but it is largely a characteristic of society; from the standpoint of human activity – provides unrestricted realization of its personal potential (Adler, Amosov, Engelhard, Kashchenko, Markov, Maslow, Rogers and others); regarding Maslow – universal human value, correlates with the basic vital values of the individual (in the concept of positive health, including mental, moral, as categories of immunity); for social functions - health - the state of optimal vital activity of the subject, the availability of prerequisites and conditions for its comprehensive and long-term activity; Kaznacheyeva considers - as dynamic state, the process of preservation and development of its biological, physiological and mental functions, optimal efficiency and social activity at maximum life expectancy; the state of the organism and the form of vital activity, which provides sufficient durability, necessary quality of life and social efficiency; in the philosophical aspect - it is a harmonious combination of physical and spiritual qualities of man, the measure of inter-

nal and external equilibrium, directly coinciding with the world of beauty (Ridei, 2018).

According to Makarenko (1987), professional deformations are found in teacher notations, in severity, excessive “adult seriousness, artificially created pedagogical gloom”; it was not permissible to consider irritability, cry, rough cries, which students do not forgive the teacher, – wrote the teacher; noted that the teacher has to be able to manage its mood, be able to change it into game, in order to save its nerves.

The manifestation of professional deformation Sukhomlynsky (1976) saw in indifference to the student, if “in 3-5 years after graduation, a teacher does not know in three, five, ten times more that had known in the previous years of its work, the students doomed to boring cramp”; warned teachers about negative emotions, and their impact on health.

Analyzing the work of a teacher, Rubinstein (2001) emphasized that only an emotionally mature person can cope with the difficulties of pedagogical activity; warned that in an emotional plan, the teacher has to improve himself to survive.

Researchers Shafranova, Rubinstein, Kashkadamov, Rybnikov studied problems of fatigue of teachers, in particular dynamics of their working efficiency, conditions and mechanisms of professional maladaptation. It was found that fatigue occurs after four hours of work.

Shafranova and Rubinstein saw professional deformation in considerable stress on the nervous system and the emotional sphere, which are not often understood by the teacher. Continuous creativity and extra-curricular work over oneself and subject, permanent “inclusion of a volitional impulse”, incredible amount of requirements, frequent nonspecific emotions, all these do not pass without a trace. At the same time, teachers with accumulation of experience, development of their own approach, style of work and professional position – appears “mental fatigue”, professional maladaptation, professional deformation. And itself “pedagogical system organized in the previous form, – argued Vygotsky (1991) – is a place for the education of the abnormalities of teachers and created a teacher's neurosis”; the danger is that “the teacher begins to feel as an instrument of education, in the role of a gramophone who does not have its voice and sings what the plot suggests”.

We have developed a structural-logical scheme for the development of the process of professional burnout in the research chain: psychological fatigue and professional disadaptation → dynamics of workability by occupation classification → professional deformation (at levels and by types) → professional burnout in professionally stable environment (by system components) → professional burnout in extreme environment with symptoms (see Fig.1).

The first teachers psychoanalysts set themselves the “global” task of general prevention, sought to form the socio-psychological competence of the teacher.

Long lasting stress response, occurs as a result of the influence on the personality of professional-related stresses in the professions “man-to-man”, is interpreted as “emotional extinction”. It turned out that among the staff of communicative professions, who are subjected by this syndrome, teachers form the highest percentage (40–60 %).

“The state of emotional burnout, writes Yakovleva, expressed in emotional lability, mental imbalance and depersonalization, overloaded with work and dissatisfied with their social status, teachers do not always have their own emotions, increased irritability and loss of interest in work, this state also leads to the emergence of a number of diseases called psychosomatic” (Ridei, 2018).

Emotional burnout, according to Orel, is a dysfunction caused by the influence of professional activity on a person, which is clearly manifested in the field of subjective forms of work. In his opinion, stress is not the cause of burnout, but has purely professional orientation. The scientist concludes that the burnout is close to the category of mental states. In particular, the structure of emotional burnout includes three main components: emotional (psycho-emotional load), motivational (cynicism) and estimated (self-esteem of professional efficiency) (Orel, 2001).

According to the concept of Zeer (2005), professional deformation of the individual, can be manifested in three types – own, acquired and elaborated professional deformations - on four levels (see Fig. 1).

Professor of psychology Maslach (2000) details the concept of “burnout syndrome – physical and emotional exhaustion, consisting of the development of negative self-esteem, negative attitude to work and loss of understanding of sympathy for students, loss of creative potential, lack of reaction to boredom – more often emotional exhaustion, that appears from the background of stress caused by interpersonal communication”.

Approach Maslach and Jackson consider the syndrome of “professional burnout” as a three-component system – emotional exhaustion, depersonalization and reduction of own personal aspirations (see Fig. 1).

The scientist Boyko developed his own classification of symptoms that accompany various components of “professional burnout”, developed a “Method of diagnosis of emotional burnout”, which evaluates manifestations of a syndrome by twelve symptoms, which usually accompany three components of “professional burnout”. He considers, the “burnout” as a personality-generated mechanism of psychological protection in the form of total or partial exclusion of emotions in response to psycho-traumatic actions; describes the symptoms of “burnout” that we took into account when did the scheme (see Fig. 1) (Boyko, 1999).

Miroshnichenko in the teaching manual “Prevention of a syndrome of professional burnout of teachers are working in extreme conditions” highlights psychophysical, emotional, behavioral, socio-psychological symptoms (Ridei, 2018).

Symptoms of “burnout” syndrome can range from mild behavioral reactions (irritability, fatigue) to psychosomatic and neurotic disorders.

Nowadays, the syndrome already has a diagnostic status in “ICD-10”: “Z 73 – problems associated with difficulties in managing own lives”.

Disorders can affect the various aspects of the labor process: professional activity, professional personality, professional communication; they lead to the development of professional “burnout” – the symptom-complex which includes set of indicators under the influence of which the personality of a specialist is destroyed, disorder and deformation of professional activity, reduced performance work in general.

Conclusions

Consequently, preservation and strengthening of professional health of the teacher has always been and remains an actual problem of psychological and pedagogical science. The question remains the training of teachers for the preservation and strengthening of their professional health, formation of their strategy of health preservation, resistance to negative factors, accompanying pedagogical activity, readiness for self-rehabilitation.

The importance of professional health is actualized. The structural-logical scheme of the genesis of the conceptual-categorical research apparatus was constructed. The axiological analysis of the conceptual-categorical apparatus of investigation of the structural-functional analysis of “professional burnout” was done.

Concretized the author's understanding of the definition of “professional burnout” as: the reaction-result of long-term stresses and overload (working time, administrative requirements, intellectual-volitional, closed space, subject-engagement, psychophysical); form-dysfunction of maladaptation (emotional, motivational, self-esteem) deformation (personality – personalized, acquired, combined; personality functions – general, special, typological; complexes – occupationally oriented, hyperactive abilities, specifics of personality, individual); condition, syndrome or a complex of syndromes of emotional exhaustion, depersonalization and reduction of individual aspirations; multicomponent complex of symptoms – stress (psycho-traumatic experiences, self-discontentment, hopelessness, anxiety and depression), resistance (selective emotional inadequacy, emotional and moral disorientation, the field of emotional saving, curtailment of professional activity), exhaustion (emotional deficiency and marginalization, depersonalization, psychosomatic and psycho-vegetative disorder).

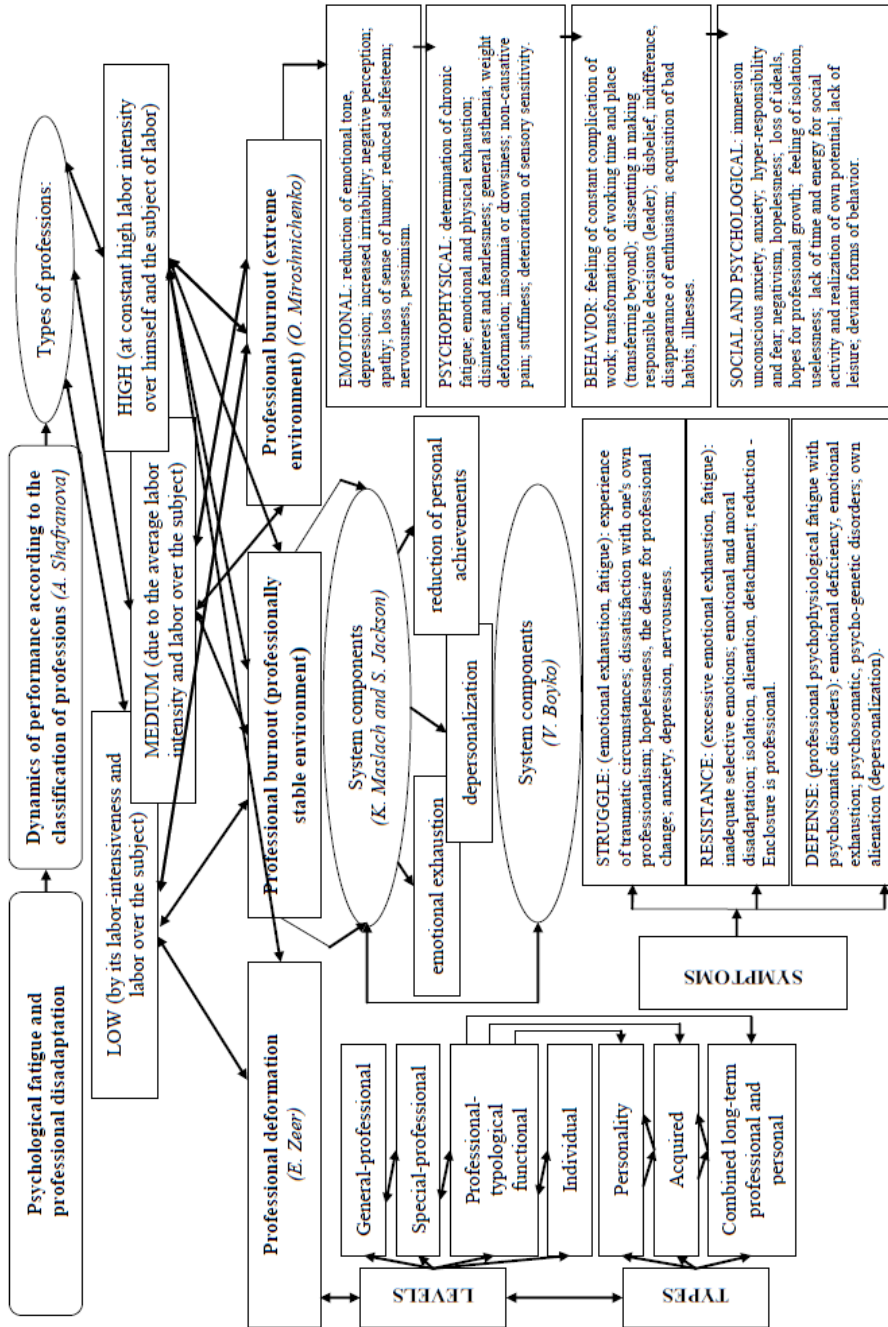


Fig. 1. Structurally-logic scheme of the Genesis of conceptual-categorical apparatus

Literature

- Boyko, V. (1999). *Emotional Burnout Syndrome in Professional Communication*. SPb.: Dobrodiyyko.
- Makarenko, A. (1987). *Collection of Essays in 7 t.* M.: Academy of Pedagogical Sciences.
- Maslach, K. (2000). *Practice on Social Psychology*. SPb.: Peter.
- Orel, V. (2001). *Syndrome of Mental Burnout of Personality*. M.: In-te psychologists of the RAS
- Ridei, N. (ed.) (2018). *Management of Systems of Passenger Education for Sustainable Development*. K.: Drahomanov NPU
- Rubinstein, S. (2001). *Fundamentals of General Psychology*. SPb.: Peter.
- Sukhomlinsky, V. (1976). *One hundred Advice to Teacher*. K.: Soviet school.
- Vygotsky, L. (1991). *Psychological Nature of Teacher's Work*. M.: Pedagogics.
- Zeer, E. (2005). *Psychology of Professional Destruction*. M.: Business Book.



NATALIIA TERENTIEVA ¹, SVITLANA YASHNIK ²

Basic Provisions of Noospheric Education in the Context of Modern Civilization Paradigm

¹ Doctor of pedagogical sciences, assistant professor, Professor of Department of Pedagogics, Psychology and Methodics of Physical Education of the T.H. Shevchenko National University “Chernihiv Collegium”, Ukraine

² Doctor of pedagogical sciences, assistant professor, Professor of Psychology and National University of Bioresources and Natural Resources of Ukraine, Ukraine

Abstract

The main idea of sustainable development of society is the formation of a holistic ecological, Noosphere worldview, and formation of a holistic Noosphere consciousness, the components of which are integral thinking, ethical bio-adequate method of behavior (ecological ethics) and ecological worldview are defined as the main goal of Noosphere education.

Keywords: education, Noosphere education, sustainable development

Introduction

The issue of sustainable development is the subject of research by specialists in the natural, social, technical, philosophical, economic, political, educational spheres that proves the integrational nature of the issues and the need for a concept (strategy). We believe that only the social development which is based on a competitive economy; developed domestic market; a national production complex that fully employs the potential of transnational capital and guarantees the country's economic security; a balanced social structure and effective political system, can be sustainable (stable) (Terentieva, 2015, p. 51), and envisages the transformation of thinking and outlook towards the paradigm of co-evolution and civilization paradigm.

Results of research and their discussion

Identification and awareness of the disadvantages of the technogenic worldview have led to the development of the basic ideas of a civilizational paradigm, according to which nature and society should develop as a holistic system, and not as its competing elements. Interpenetration of the influence of the biosphere and society, their co-evolution will determine the future of human civilization,

because it involves the formation of a new planetary consciousness, which is part of the ecological consciousness.

Ten years ago, the peculiarities of society with “eccentric ecological consciousness” (Malyarchuk, 2008, p. 158), which remain unchanged till nowadays, were substantiated. Some of them are:

- The highest value is the harmonious development of man and nature, which is conceptually disclosed through the following provisions: a) the natural is recognized as a self-sufficient, irrespective of usefulness, uselessness or harm to a person; b) man is not the owner of nature, but one of the elements of the natural community.

- The purpose of interaction with nature is to maximize the satisfaction of both human needs and the needs of the natural community. Direct influence on nature changes through interaction with it. The nature of the interaction with nature is determined by the “ecological imperative”: that which does not violate the balance existing in nature is right and allowed.

- Nature and everything natural is perceived as a full-fledged subject of interaction with man. Ethical norms and rules apply both to the interaction between people, and to the interaction with the natural world.

- The development of nature and man is a co-evolutionary process of mutually beneficial unity.

The outlined provisions have not changed dramatically, but a significant part of humanity does not seek to realize and adhere to them, motivating such a position by the experience of previous generations, the reluctance to change their behavior and type of thinking, as this requires a radical reorganization of actions and behavior, which, in its turn, changes somato-psychological condition of the human psyche.

Snizhko, describing the geo-psychic influence of the biogeographic and biocenose environment on the somato-psychological condition of the human psyche, considers the natural environment as the most important factor in the formation of a person’s geo-psychological structure. Using the natural psycho-philosophical concept, the author notes, “Only a specific territory creates a specific ethnic group, but no ethnos creates the natural environment and adapts the ecology to it” (Snizhko, 2010, p. 189). The natural environment (territory) is a dynamic structure, dependent both on natural and climatic, and on socio-natural factors. The author emphasizes the “interdependence of the territory and the person who, in time-spatial development, stays together with the territory” (Snizhko, 2010, p. 158).

Awareness of the person of the need to preserve the environment to a large extent implies an understanding of certain provisions of the eco-psychological approach, in particular the interdependence of such factors as: an environment that is directly and directly included in the sphere of human life, and a factor of

awareness of people of its significance and the need to take it into account in the organization of life.

In the eco-psychological approach, the analysis of mechanisms of formation and functioning of ecological consciousness, ecological thinking, ecological guidelines, and ecological behavior of individuals as well as social groups takes up a significant place. Particular attention deserves not only the study of individual, but also the group specificity of environmental consciousness. Of great importance, however, is the establishment of interconnections between the professional identity and the specifics of the system of environmental representations, which determines the advantage of choosing different strategies and technologies for interaction with the environment in different professional groups. Therefore, the basis of the relationship and interaction of the natural environment and society should be adequate forms and ways of organizing the environment in the process of human professional activities (Chryschenko, 2010, p. 17).

The significant socio-ecological approach which provides for a topical addition to the effectiveness of staff (economic, industrial and technological, social, psychological, etc.) the orientation of the organization and its personnel to maintain and develop relations with external environment in order to save and recreate it (Chryschenko, 2010, p. 269).

One of the possible ways to optimizing the development of human civilization in interaction with the environment without mutual harm is the ecologization of production in conjunction with the formation of eco-centric type of consciousness, which corresponds to the new planetary thinking.

The following models of development of human relations with the environment are singled out:

- conservation – involves the cessation of the production buildup, which leads to an ecological catastrophe;
- involutionary – is based on the slogan “back - to nature!” and envisages the achievement of a balance between man and the environment;
- co-evolutionary – focused on the concept of co-evolution of man and the biosphere; as a result of understanding the impossibility of interrupting the interaction of society and nature, justifies the need to find adequate forms of such interaction that contribute to preserving both human interests and the system as a whole(Chryschenko, 1996, p. 22):

According to the peculiarities of the cognitive, emotional and conative components of consciousness, three types of ecological consciousness are distinguished: anthropocentric, bio-centric (nature-centric) and eco-centric. These types of ecological consciousness differ in representations of the content of values, the hierarchical structure of the world in the “environment-man” system, of the goal of interaction with the environment and the results of such interaction.

By the provisions of the anthropological approach, the surrounding environment is perceived through the prism of the people's own needs. Dominant guidelines of anthropocentric type of ecological consciousness are: the dependence of treating the environmental problems within the social context; contempt for the needs of other living creatures; the dependence of the relevance of environmentally significant actions on the possibilities of nature to meet human needs. Natural-centered ecological consciousness is the reverse side of anthropocentrism. Bio-centric ecological consciousness is a system of representations of the world, based on the idea of subjugation of the society to nature. In these systems, unity with nature is perceived as a complete merger, the disappearance of the boundary between man and the objects of the environment. The nature-centric type of ecological consciousness does not solve the problem of overcoming the ecological crisis due to its utopian nature; instead, the eco-centric type of ecological consciousness is a real alternative to the two extreme types of consciousness, since it emphasizes harmony, interconnection, interaction and interdependence of human relations and the environment (Lvovichkina, 2003, p. 8–22).

Today, concepts of environmental conservation and development based on the principles of eco-centricity are actively being developed. These developments are aimed at solving the following tasks: a) determining the conditions under which volumes and diversity of natural resources will not only be preserved but also grow to meet the needs of social production; b) creation of conditions for the mass formation of eco-centric type of consciousness. S. Deryabo notes that “the eco-centric type of consciousness represents a radical change in the image of the world, which might be compared with the breakthrough in consciousness that was made by Copernicus in changing the geocentric model of the solar system into heliocentric. The same way as the Earth lost then the status of the center of the universe, and the Sun has occupied this place, now a person must abandon the idea of himself as the “center” of nature, the world, and this place should be taken by the principle of environmental focus, “ecological imperative” (Deryabo, 2008, p. 8).

The principle of eco-centrism forms the basis of sustainable development of society, which is to ensure the achievement of harmonious interaction of society and nature; principles that ensure the harmonization of society and nature.

Understanding the ecological existence of the nation is currently relevant to Ukraine. This is important both for the development of the self-consciousness of the nation and for the resolution of environmental problems. Traditional forms of life, inherent in a certain ethnic group, are manifested not only in the specific attitude towards nature, in certain forms of nature, but also in their projections on the basis of the principles of the national spiritual culture. Among the studies devoted to these issues, let us mention the work of Kyselyov and Kanak, “Na-

tional Being among Environmental Reality”, which outlines objective environmental factors and their role in the national revival. The analysis of the traditions of nature management and their attachment to national culture points to the ways and possibilities of modernizing eco-friendly national traditions in modern conditions. Eco-friendliness of the Ukrainian ethnic group, as a feature of its culture, focuses on the observance of the laws of nature, intuitive penetration into its essence (Kyselyov, Kanak, 2000, p. 180).

In the relations between man and nature the most important factor is the popular knowledge about the development of the environment, which makes it possible to understand the implementation of the person adaptive strategy in specific spatial and temporal parameters and in the process of nature management, carried out by specific ways of incorporating natural objects into the structure of human life (Melnichuk, 2005, p. 478).

The ethno-ecological principles underlying the philosophical comprehension of the relation to nature have been determined. They are determined, on the one hand, by the general civilizational influence, which is based on the ideological foundations of European culture in the attitude of man to nature, and on the other – by specific (intra-cultural) principles of the Ukrainian ethnos:

- the attitude towards the nature of the Ukrainian ethnic group is not only utilitarian, but also spiritual and aesthetic, which is determined by the role of the natural environment and the specific attitude towards it, fixed in ethno-culture;

- the specificity of the agricultural mode of being of the Ukrainian ethnic group, which has led to the development of such cultural foundations in the attitude of man to nature as images of mother-land and son-farmer; comprehension of a person's intra-spiritual dependence on nature; more contemplative than the active attitude towards the world, generating an orientation towards the preservation of nature, the attitude towards it as a person;

- the combination of innovational (Christian) with the traditional (pagan) world-view and its reflection in the system “man-nature”, where man is the subject of the nature transformation, and nature is the object; the spirituality of nature;

- unlike the Western philosophical tradition, which removes the nature and attitude towards it from the scope of moral categories, the culture of the Ukrainian ethnos projects the moral and ethical regulatives on the whole world, including nature;

- awareness of the global ecological crisis;

- the search for a methodological strategy of knowledge and activities that is adequate to the co-evolutionary development of the biosphere and man, which has led to studying and consideration of ethno-ecological aspects in order to identify the ideological and methodological foundations of nature non-destructive forms of human life (Sidorenko, 2002, p. 140–142).

Conclusions

This problem is actualized by the worldwide expansion of the concept of society sustainable development which is intended to ensure the survival of all living things on the planet. As a new paradigm for the formation of a highly educated, highly moral, and spiritually enriched personality of the 21st century, the concept of Noosphere education has emerged.

The main idea of sustainable development of society is the formation of a holistic ecological, Noosphere worldview, and formation of a holistic Noosphere consciousness, the components of which are integral thinking, ethical bio-adequate method of behavior (ecological ethics) and ecological worldview are defined as the main goal of Noosphere education (Yasnik, 2016, p. 250–255; Terentieva, Yashnik, 2017, p. 146–150).

Literature

- Chryshchenko, V.S. (1996). *Ecological Culture: Theory and Practice: Teach. Manual*. Kiev: Testament.
- Kiselev, M.M., Kanak, F.M. (2000). *National Being among Ecological Realities*. Kiev: Tandem.
- Levochkina, A.M (2003). *Ecological Psychology in the Post-Chornobyl Era*. Kyiv: Rada.
- Malyarchuk, N.N. (2008). *Healthy Way of Life: Teaching. Manual*. Tyumen: Tyumen State University.
- Melnichuk, D.O., Zubets, M.V. (2005). *Formation and Development of Agrarian Education and Science (from Ancient Times to the Present)*. Kyiv: NAU.
- Sidorenko, L. (2002). *Modern Ecology: Scientific, Ethical and Philosophical Perspectives: Teach. Manual*. Kyiv: Parapan.
- Snizhko, V.V. (2010). *Ukrainian Science: The Natural Psycho-philosophical Concept*. Kyiv: Rada.
- Terentyeva, N. (2015). *The Millennium Development Goals in Ukraine: Integration into Strategic Planning for the Development of Higher Education. Higher education in Ukraine: Risks, Hopes, Successes*. Kyiv: Interservice.
- Terentieva, N., Yashnik, S. (2017). Formation of Planetary Consciousness and the Nosphere Mentality of the Universities' Students as a Condition for Sustainable Development. *Edukacija – Technika – Informatyka, 1(19)*, 145–152.
- Yashnik, S.V. (2016). *Formation of Managerial Culture of Future Specialists in the Forestry Industry: Theory, Methodology, Practice: Monograph*. Kyiv: Publishing Center of NUBiP of Ukraine.



MARLENA DUDA 

„Zmęczyli się, zniechęcili i przestali szukać...”¹ Analiza zjawiska zmęczenia wśród bezrobotnych

„Tired, Discouraged and Stopped looking...” Analysis of the Phenomenon of Fatigue among the Unemployed

Doktor, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii,
Instytut Pedagogiki, Zakład Metodologii Nauk Pedagogicznych, Polska

Streszczenie

Utrata pracy i jej poszukiwanie należą do sytuacji trudnych, których skutki odczuwane są przez osobę bezrobotną w postaci zwiększonego doświadczania stresu, negatywnych emocji, niepokoju i zmęczenia. W dotychczasowej literaturze przedmiotu niewiele miejsca zajmuje problematyka wypalenia oraz zmęczenia osób bezrobotnych, dlatego celem przeprowadzonych badań była analiza zjawiska zmęczenia u osób poszukujących pracy.

Słowa kluczowe: zmęczenie, bezrobocie, poczucie własnej skuteczności, teoria zachowania zasobów

Abstract

Loss of job and searching for it belong to difficult situations, the effects of which are felt by an unemployed person in the form of increased stress, negative emotions, anxiety and fatigue. In the literature to date, the issue of burnout and fatigue of the unemployed is of little importance, therefore the aim of the research was to analyze the phenomenon of fatigue in jobseekers.

Keywords: fatigue, unemployment, self efficacy, Conservation of Resources Theory

Wstęp

Utrata pracy jako sytuacja stresowa niesie ze sobą wiele negatywnych skutków (Lubrańska, 2017; Kalbarczyk, 2011; Lubińska-Bogacka, 2011; Knabe, Rätzel, 2008). „Przebieg reakcji na utratę pracy ma charakter fazowy, od szoku i okresowo wzmożonej aktywności skierowanej na poszukiwanie pracy, przez

¹ <http://serwisy.gazetaprawna.pl/praca-i-kariera/artykuly/691192,zmeczyli-sie-zniechecili-i-juz-przestali-szukac-biernych-zawodowo-przybywa.html>.

stany pesymizmu, rezygnacji, po apatię i poczucie beznadziejności” (Suchańska, Świdkiewicz, 2004, s. 248). Powrót na rynek pracy i najszybsze, jak to możliwe, podjęcie aktywności zawodowej jest czynnikiem przeciwdziałającym następstwom bezrobocia. Upływ czasu w tym przypadku działa negatywnie, gdyż wraz z wydłużającym się okresem bezrobocia spada możliwość ponownego zatrudnienia (Muster, 2010). Ponadto wraz z trwaniem bezrobocia osoba coraz częściej odczuwa subiektywne poczucie zmęczenia pomimo okresu beczynności zawodowej (Lim, Chen, Aw, Tan, 2016).

Niestety zdobycie ponownego zatrudnienia jest w obecnej sytuacji trudne i wymaga wysiłku, motywacji i nakładów czasu. Jedną z przyczyn wzrastającego zmęczenia są trudności finansowe i wykluczenie społeczne. Pomimo doniesień o szerzącym się zjawisku zmęczenia we współczesnej populacji osób dorosłych (Lewis, Wessley, 1992; Ream, Richardson, 1996; Holmes i in., 1998; Goldsmith, 2007; Leme, Maia, 2015) niewiele uwagi poświęcono temu zjawisku w kontekście bezrobocia i procesu poszukiwania pracy. Wśród zasobów uruchamianych w trakcie poszukiwania zatrudnienia istotną rolę odgrywa poczucie skuteczności (zob. Hobfoll, 2006). Dlatego też celem przeprowadzonych badań była ocena zależności między subiektywnym poczuciem zmęczenia a poczuciem skuteczności osób bezrobotnych.

Podstawy teoretyczne

Bezrobocie oraz podejmowane próby ponownego zatrudnienia powodują znaczne obciążenie osób, a w dłuższej perspektywie niosą ze sobą liczne konsekwencje. Osoby poszukujące pracy muszą się mierzyć z sytuacją naruszania ich poczucia własnej wartości w obliczu odrzucanych lub ignorowanych aplikacji (Lim i in., 2016). Brak odpowiednich zasobów osobistych i społecznych może utrudniać radzenie sobie ze stresem osób bezrobotnych.

Zgodnie z teorią zachowania zasobów Hobfolla (2006) poszukiwanie pracy jest procesem, w którym uruchamiane są zasoby. „Do zasobów należą przedmioty, warunki, cechy osobowości i pokłady energii, które albo są cenione same w sobie jako potrzebne do przetrwania (bezpośrednio lub pośrednio), albo służą do zdobycia owych zasobów umożliwiających przetrwanie” (Hobfoll, 2006, s. 61). Stres jest sytuacją, w której uruchamiane są zasoby, a kiedy ich zainwestowanie nie przynosi oczekiwanego rezultatu, to powoduje to stratę inwestowanej energii, a co za tym idzie – osłabienie jednostki. Zasoby zgodnie z teorią Hobfolla (2006) są ograniczone. Poszukiwanie pracy wymaga czasu i wysiłku. Osoba bezrobotna mobilizuje zatem dostępne zasoby w reakcji na stres związanych z utratą pracy. Przedłużające się inwestowanie zasobów przy niepewnym wyniku starań może prowadzić do wyczerpania i doświadczenia zmęczenia (Lim, 2016). Szczególnie dotyczy to osób, których zasoby w momencie uruchamiania ich są z różnych przyczyn ograniczone (zob. Lim, 2006). Poczuciu

cie zmęczenia może być w przypadku osób bezrobotnych mechanizmem przeciwdziałającym dalszym stratom zasobów w przypadku utrzymującego się braku pracy poprzez rezygnację z działań wymagających dalszych nakładów (Lim, 2016; Hobfoll, 2006).

Zmęczenie to „stan osłabienia następujący po okresie zmagania się z jakimś stresorem, na przykład dużym obciążeniem pracą lub z wysiłkiem fizycznym” (Strycharczyk, Clought, 2017, s. 139). Zmęczenie wpływa na zmniejszenie motywacji do dalszego wysiłku, co prowadzi do jego zaprzestania (Szawłowska-Chojnacka, 2004, s. 291; zob. Furmanek, 2015). Widoczna w badaniach jest zależność między stresem a poczuciem zmęczenia przewlekłego (Strycharczyk, Clough, 2017, s. 139). Istotnymi czynnikami w powstawaniu zjawiska są właściwości podmiotowe i środowiskowe człowieka. Znaczenie cech osobowości (neurotyzmu) oraz określonych strategii radzenia sobie ze stresem znajduje potwierdzenie w badaniach empirycznych, wskazując, że uruchamianie zbyt wielu zasobów, w szczególności skrajnych – nastawienie na zadanie i strategia unikania, może doprowadzić do ponoszenia wysokich kosztów energetycznych prowadzących do wystąpienia chronicznego zmęczenia (Szawłowska-Chojnacka, 2004). Osoby mniej odporne psychicznie znacznie częściej narażone są na doświadczanie chronicznego zmęczenia (Strycharczyk, Clough, 2017). Badania Urbańskiej (2010) wskazują, że sytuacja zawodowa istotnie różnicuje poziom zmęczenia respondentów.

Poczucie własnej skuteczności „jest rozumiane jako przekonanie jednostki o możliwości osiągnięcia zamierzonego celu w określonej sytuacji życiowej. Odzwierciedla ono ocenę podmiotu dotyczącą umiejętności poradzenia sobie w danej sytuacji” (Andruszkiewicz i in., 2011, s. 144), przyczynia się do wyższej motywacji do działania, co związane jest z lepszą efektywnością i owocnymi osiągnięciami jednostki (Juczyński 2000), oraz do radzenia sobie z trudnościami życia codziennego i przeciwnościami. Jest zmienną traktowaną jako determinanta skuteczności działania, gdyż wyższe przekonanie o własnej skuteczności sprawia, że stawiane cele do zdobycia są ambitniejsze i jednocześnie jest wysokie zaangażowanie w ich realizację (Locke, Latham, 1990, za: Juczyński 2000), powodując większe nakłady wysiłku intelektualnego i fizycznego. Niskie poczucie skuteczności jest związane z niskim potencjałem motywacyjnym do podejmowania i podtrzymywania realizacji zadań.

Założenia badań

Dotychczas niewiele jest badań dotyczących poczucia zmęczenia i jego korelatów w grupie osób bezrobotnych, zatem celem niniejszych analiz jest charakterystyka związku między poczuciem zmęczenia przewlekłego a poczuciem własnej skuteczności osób bezrobotnych. Aby zrealizować powyższy cel, postawiono następujące problemy badawcze:

1. Czy istnieją różnice w poziomie zmęczenia przewlekłego między osobami bezrobotnymi a pracującymi?

2. Czy istnieją różnice w poziomie poczucia własnej skuteczności między osobami bezrobotnymi a pracującymi?

3. Czy, a jeśli tak, to jaka jest zależność między poczuciem zmęczenia przewlekłego a poczuciem własnej skuteczności osób badanych?

Do pytań postawiono hipotezy, które zakładają istotne różnice w badanych zmiennych między badanymi grupami. W odniesieniu do pytania o zależności założono, że istnieje istotna zależność między poczuciem zmęczenia a poczuciem własnej skuteczności.

W celu odpowiedzi na powyższe problemy badawcze zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety oraz narzędzie składające się z dwóch skal: Kwestionariusza CIS-R i Skali Uogólnionej Własnej Skuteczności (GSES) oraz metryczki obejmującej dane społeczno-demograficzne respondentów.

Kwestionariusz Oceny Samopoczucia CIS-20R jest narzędziem służącym do oceny zmęczenia przewlekłego osób dorosłych (Makowiec-Dąbrowska, Koszada-Włodarczyk, 2006). Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności (GSES) bada „siłę ogólnego przekonania jednostki co do skuteczności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i przeszkodami” (Juczyński, 2001, s. 97). Powstała w oparciu o koncepcje Bandury (1997). Składa się z 10 itemów, które tworzy jeden czynnik. Właściwości psychometryczne GSES są wystarczające. Skala posiada normy polskie oraz skalę stenową (Juczyński, 2001). Interpretacja wyniku odnosi się do ogólnego wskaźnika – im wyższy wynik punktowy, tym większe poczucie własnej skuteczności (Juczyński, 2000).

Badania przeprowadzono wśród osób bezrobotnych zarejestrowanych w powiatowym urzędzie pracy, biorących udział w szkoleniu przygotowującym do powrotu na rynek pracy. Grupę porównawczą stanowiły osoby pracujące w zawodach pomocowych (pedagog, pracownik socjalny, psycholog, nauczyciel). W tabeli 1 zaprezentowano liczebności badanych osób.

Tabela 1. Liczebności osób badanych

	N	%
Bezrobotni	88	53,99
Pracujący	75	46,01
Ogółem	163	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Wśród badanych bezrobotnych było 57 kobiet (64,8%) i 31 mężczyzn (35,2%), natomiast wśród osób pracujących przebadano 85% kobiet (feminizacja zawodów pomocowych). Najliczniejszą grupę wśród badanych bezrobotnych stanowiły osoby młode powyżej 24 lat (60%). Ponad połowa osób niepracujących doświadczała długoterminowego bezrobocia (powyżej 12 miesięcy).

Wyniki badań

Wyniki dotyczące poczucia zmęczenia przewlekłego przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Porównanie średnich wyników poczucia zmęczenia osób bezrobotnych i pracujących

	Bezrobotni (N = 88)		Aktywni zawodowo (N = 75)		Istotność różnic	
	M	SD	M	SD	t	p
Subiektywne odczucie zmęczenia (SOZ)	28,53	11,32	27,05	10,14	-0,87	0,384
Obniżenie motywacji (OM)	16,19	5,68	17,53	4,80	1,61	0,109
Zmniejszenie aktywności (ZA)	11,17	4,64	12,51	4,37	1,88	0,062
Pogorszenie koncentracji (PK)	19,03	7,39	21,31	6,72	2,04	0,043*
Wynik globalny (CIS)	74,93	26,41	78,40	22,85	0,88	0,376

* $p < 0,05$; $df = 161$

Źródło: opracowanie własne.

Poczucie zmęczenia to subiektywne uczucie wyczerpania sił witalnych i psychicznych. Do podstawowych objawów zalicza się zmniejszenie aktywności, motywacji i pogorszenie koncentracji. W przypadku analizowanej zmiennej wyższe poczucie zmęczenia odnotowano w grupie osób pracujących. Jedynie w wymiarze pogorszenia koncentracji zaobserwowano istotne różnice między badanymi grupami na niekorzyść osób aktywnych zawodowo (tab. 2). Oznacza to, że osoby pracujące istotnie częściej doświadczają trudności i problemów w skupieniu się i osłabienia, co wzmacnia poczucie psychicznego obciążenia obowiązkami zawodowymi.

Interesujący, wskazujący na pewne tendencje w badanej grupie, jest wynik dotyczący subiektywnego odczuwania zmęczenia, który jest wyższy w grupie osób bezrobotnych, co może częściowo tłumaczyć powszechne w tej grupie uskarżanie się na zmęczenie i zmniejszenie aktywności niemające potwierdzenia w rzeczywistości. Zrozumienie tego zjawiska związane jest z procesem powstawania zmęczenia. „Ważnym aspektem mechanizmu zmęczeniowego jest to, że ludzie nieustannie interpretują i definiują własną sytuację, a sposób, w jaki to robią, oraz efekty takich ocen wpływają na poziom odczuwanego przez nich zmęczenia. Możemy subiektywnie odczuwać stan silnego zmęczenia mimo teoretycznie niewielkiego obciążenia obowiązkami. Według nas środowisko, w którym żyjemy, może być silnie obciążające” (Urbańska, 2010, s. 53).

Tabela 3. Porównanie średnich wyników poczucia własnej skuteczności osób bezrobotnych i pracujących

	Bezrobotni (N = 88)		Aktywni zawodowo (N = 75)		Istotność różnic	
	M	SD	M	SD	t	p
Poczucie własnej skuteczności (GSES)	28,44	6,06	29,44	4,23	-1,196	0,234

* $p < 0,05$; $df = 161$

Źródło: opracowanie własne;

Dane empiryczne wykazały, że nie istnieją istotne różnice między grupami w zakresie badanej zmiennej, jaką jest poczucie własnej skuteczności (tab. 3).

Relacja między analizowanymi zmiennymi jest nieco bardziej złożona, niż to pierwotnie zakładano. Związek doświadczanego poczucia zmęczenia z poczuciem własnej skuteczności jest wyraźny, ale należy jednocześnie podkreślić jego jedynie rozpoznawczy charakter (tab. 4).

Tabela 4. Współczynniki korelacji między poczuciem zmęczenia a poczuciem własnej skuteczności badanych osób

Zmienna	Korelacja między poczuciem zmęczenia a poczuciem własnej skuteczności badanych osób									
	SOZ		OM		ZA		PK		CIS	
	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r
GSES	0,045*	0,157	0,010*	0,201	0,000*	0,293	0,001*	0,263	0,002*	0,241

* $p < 0,05$

Źródło: opracowanie własne.

Wbrew oczekiwaniom powyższe wyniki wskazują, że wyższemu poczuciu własnej skuteczności towarzyszy wyższe poczucie zmęczenia. Być może zależność ta moderowana jest przez zmienne niebrane pod uwagę w obecnym badaniu. Oznacza to, że wysokie przekonanie na temat skuteczności własnych działań wiąże się z wysoką aktywnością jednostki, a tym samym zwiększeniem wysiłku włożonego w ich realizację pomimo trudności, co może powodować zmniejszenie sił witalnych i psychicznych oraz prowadzić do wyczerpania i zmęczenia.

Podsumowanie

Wyniki zaprezentowanych badań własnych wykazały istotne różnice w zakresie poczucia zmęczenia między osobami bezrobotnymi a pracującymi na niekorzyść zatrudnionych. Dodatkowo w przypadku badanej grupy nie stwierdzono istotnych różnic w poczuciu własnej skuteczności, co może oznaczać, że osoby bezrobotne nie odczuwają, że ich działania na rynku pracy są nieskuteczne i nieefektywne. Taki stan rzeczy może przyczyniać się do trwania w statusie osoby bezrobotnej, a wysoki odsetek osób niepracujących powyżej 12 miesięcy w badanej grupie może wskazywać na przejaw dostosowania się do sytuacji bezrobocia. Choć osoby bezrobotne czują się mniej skuteczne od zatrudnionych, to różnica ta jest niewielka i nieistotna statystycznie. Być może brak różnic związany jest z charakterystyką badanej grupy bezrobotnych, którzy rekrutowani byli z projektu, którego celem było zwiększenie kompetencji na rynku pracy. Jak

donosi Łaguna (2005), uczestnictwo w tego typu szkoleniach może relatywnie podnosić poczucie własnej skuteczności, co nie przekłada się na rzeczywiste efekty w poszukiwaniu pracy. A ponadto „w sytuacjach niepoddających się kontroli, w warunkach niekorzystnych lub zmieniających się nagle, poczucie skuteczności staje się złudzeniem, a zachowania oparte na nim nie prowadzą do sukcesu” (Zakrzewski, za: Łaguna, 2005, s. 77). Wynika z tego, że prawdopodobnie inne zmienne odgrywają znaczącą rolę, a źródeł subiektywnego poczucia zmęczenia bezrobotnych należy poszukiwać w czynnikach osobowościowych i motywacyjnych, a nie w przewlekłym zmęczeniu.

Należy być ostrożnym w interpretacji wyników ze względu na niewielką liczebność badanych grup. Pomimo widocznych ograniczeń związanych ze zróżnicowanym charakterem badanych oraz przyjętej procedury analizy ilościowej badania przyczyniają się jednak do lepszego rozmięcia zjawiska bezrobocia. Podsumowując uzyskane wyniki, należy podkreślić ich rozpoznawczy charakter, który wymaga przeprowadzenia badań z uwzględnieniem dodatkowych zmiennych, w szczególności poziomu motywacji i postawy wobec pracy.

Natomiast zrozumienie roli zmęczenia w funkcjonowaniu zawodowym zarówno osób pracujących, jak i bezrobotnych może się przyczynić do efektywniejszej pracy doradców zawodowych i osób zajmujących się kapitałem ludzkim firm i przedsiębiorstw.

Literatura

- Andruszkiewicz, A., Banaszekiewicz, M., Felsmann, M., Marzec, A., Kielbratowska, B., Kocięcka, A. (2011). Poczucie własnej skuteczności a wybrane zmienne związane z funkcjonowaniem zawodowym w grupie pielęgniarek. *Problemy Pielęgniarstwa*, 19(2), 143–147.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Chojnacka-Szawłowska, G. (2004). Poczucie przewlekłego zmęczenia a radzenie sobie ze stresem. W: E. Martynowicz (red.), *Motywy, cele, wartości. Przyczynek do zrozumienia stanu ducha i stanu umysłu współczesnych Polaków* (s. 289–303). Kraków: Impuls.
- Furmanek, W. (2015). *Humanistyczna pedagogika pracy*. Rzeszów: Wyd. UR.
- Hobfoll, S.E. (2006). *Stres, kultura i społeczność*. Gdańsk: GWP.
- Holmes, G.P., Kaplan, J.E., Ganz, N.M., Komaroff, S.L., Schonberger, L.O., Straus, S.E., Jones, J.R., Dubois, K.E., Cunningham-Rundles, L., Paliwa, S., Tosato, G., Zegaus, L.S., Purlilo, D.T., Brown, N., Schooley, R.T., Brus, I. (1998) Chronic Fatigue Syndrome: A Working Case Definition. *Annals of Internal Medicine*, 108, 387–389.
- Johnson, S. (1998). The Biopsychosocial Model and Chronic Fatigue Syndrome. *American Psychologist*, 53, 1081–1082.
- Juczyński, Z. (2000). Poczucie własnej skuteczności – teoria i pomiar. *Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Psychologica*, 4, 11–24.
- Juczyński, Z. (2001). *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*. Warszawa: PTP PTP.
- Knabe, A., Rätzl, S. (2008). Scarring or Scaring? The Psychological Impact of Past Unemployment and Future Unemployment Risk. *CESifo Working Paper*, 2457, 1–13.
- Lemea, A., Maia, I. (2015). Evaluation of Fatigue at Work in Teachers Using Modern Resources in the Classroom. *Procedia Manufacturing*, 3, 4852–4859.
- Lewis, G., Wessely, S. (1992). The Epidemiology of Fatigue: More Questions than Answers. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 46(2), 92–97.

- Lim, V.K.G., Chen, D., Aw, S.S.Y., Tan, M. (2016). Unemployed and Exhausted? Job-search Fatigue and Reemployment Quality. *Journal of Vocational Behavior*, 92, 68–78.
- Locke, E.A., Latham, G.P. (1990). *A Theory of Goal Setting and Task Performance*. Nowy York: Prentice Hall.
- Lubińska-Bogacka, M. (2011). *Społeczno-edukacyjne problemy rodzin bezrobotnych*. Kraków: Wyd. UP w Krakowie.
- Lubrańska, A. (2017). *Psychologia pracy. Podstawowe pojęcia i zagadnienia*. Warszawa: Difin.
- Łaguna, M. (2005). Spostrzeganie własnej skuteczności i koncepcja Ja u osób bezrobotnych. Możliwości modyfikacji poprzez działania edukacyjne. *Psychologia Rozwojowa*, 10(1), 69–78.
- Makowiec-Dąbrowska, T., Koszada-Włodarczyk, W. (2006). Przydatność kwestionariusza CIS-20R do badania zmęczenia przewlekłego. *Medycyna Pracy*, 57(4), 335–345.
- Muster, R. (2010). Czas pozostawania bez pracy a problemy aktywizacji bezrobotnych w świetle badań empirycznych. *Polityka Społeczna*, 3, 20–26.
- Ream, E., Richardson, A. (1996). Fatigue: A Concept Analysis. *International Journal of Nursing Studies*, 33(5), 519–529.
- Strycharczyk, D., Clought, P. (2017). *Odporność psychiczna*. Sopot: GWP.
- Suchańska, A., Świdkiewicz, A. (2004). Psychospołeczne determinanty reakcji na utratę pracy. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 2, 247–260.
- Urbańska, J. (2010). *Zmęczenie życiem codziennym*. Poznań: Wyd. UAM.



ANNA WOJNARSKA 

Uwarunkowania efektywności treningów umiejętności społecznych

Conditions of Effectiveness of Social Skills Training

Doktor habilitowany, U UMCS Lublin, Zakład Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Polska

Streszczenie

Na podstawie przeglądu badań stwierdzono, że efektywności treningów umiejętności społecznych jest zależna od zastosowania różnych metod oceny zmian (testy, obserwacja, socjometria, oceny szkolne) oraz zakresu wybranych wskaźników (popularność, agresywność, poczucie kontroli, kompetencje komunikacyjne). Efekty oddziaływań treningowych są zdeterminowane cechami osób (rodzajem zaburzeń w socjalizacji, motywacją, kompetencjami komunikacyjnymi, doświadczeniami życiowymi, wiekiem), kontekstem sytuacyjnym, czasem trwania treningów oraz kompetencjami trenera. Pomimo zastrzeżeń treningi umiejętności społecznych są skuteczną metodą stymulacji i terapii poznawczo-behawioralnej, choć wymagają one dalszych modyfikacji.

Słowa kluczowe: umiejętności społeczne, treningi umiejętności społecznych, efektywność treningów, agresja, poczucie kontroli, popularność

Abstract

As confirmed by the research overview, the effectivity of social skills training depends on using different methods of the assessment of changes (tests, observation, sociometrics, school grades) and the extent of selected indexes (popularity, aggression, locus of control, communication competence). The effects of trainings' influences are determined by personal features (type of problems in socialization, motivation, communication competence, life experiences, age), the situational context, duration of trainings and trainer's competence. In spite of all limitations trainings of social skills are effective method of stimulation and cognitive-behavioral therapy, however they need modification.

Keywords: social skills, training of social skills, effectiveness of training, aggression, locus of control, popularity

Pojęcie umiejętności społecznych

Według Matczak (2007) umiejętności społeczne dotyczą zdolności wchodzenia w takie interakcje z innymi ludźmi, które przynoszą satysfakcjonujące rezultaty wszystkim zainteresowanym. Goleman (1997, 2007) dodaje do tego, że

są one powiązane ze samoświadomością i świadomością emocjonalną. Natomiast Argyle (1999) określa kompetencje społeczne jako potencjał jednostki do rozwoju, natomiast umiejętności społeczne jako aspekt behawioralny kompetencji wyrażający się w tym, że osoby kompetentne potrafią ocenić sytuację, zdecydować, jaką umiejętność należy wykorzystać, i zrealizować ją w taki sposób, aby osiągnąć pożądane rezultaty. Takie rozumienie umiejętności zostało rozpropagowane również przez Goldsteina, Glicka i Gibbsa (2004), którzy wskazali, że umiejętności społeczne mają charakter złożony i pełnią bardzo istotną rolę w procesie przystosowania.

Istota treningów umiejętności społecznych (TUS)

Od lat 70., gdy TUS pojawiły się jako metoda alternatywna wobec psychoterapii i klasycznej socjoterapii, zyskały sobie dużą popularność. Głównymi strategiami treningowymi są: powtarzanie, utrwalanie i systematyczne przenoszenie ćwiczonych umiejętności do prawdziwych sytuacji życiowych przy zachowaniu zasady stopniowania trudności. Goldstein i in. (2004) opierają procedurę treningów na modelowaniu, odgrywaniu ról, korzystaniu i udzielaniu informacji zwrotnej oraz transferze, czyli próbach zastosowania przećwiczonych umiejętności w praktyce. Celem treningów zbliżonym do celów psychoterapii jest odreagowanie napięć emocjonalnych i nauczenie wglądu we własne przeżycia, czemu służą informacje zwrotne i dyskusja. Trenujący stają się bardziej refleksyjni i rozwijają zdolności decentracji interpersonalnej w realnych sytuacjach życiowych, sprawdzając skuteczność nowo przyswojonych umiejętności (Kratohvil, 2003).

Duża popularność TUS spowodowała, że na przestrzeni ostatnich lat pojawiły się liczne ich wersje kierowane do różnych grup, oparte na różnych metodach oddziaływania oraz zakładające różne cele, takie jak rozwiązywanie problemów, kontrola złości, umiejętności społeczne, umiejętności radzenia sobie, asertywność (Taylor, Eddy, Biglan, 1999). Beelman, Pfingsten i Losel (1994, s. 260) dokonali klasyfikacji założeń teoretycznych leżących u podstaw TUS, wyróżniając 4 podejścia: koncepcję umiejętności społecznych, koncepcję opartą na rozwiązywaniu problemów społecznych, koncepcję przyjmowania społecznej perspektywy w interakcjach społecznych oraz koncepcję treningów samokontroli polegającą na rozwijaniu zdolności oceny, jakie własne zachowania będą najbardziej odpowiednie w konkretnej sytuacji.

Goldstein i in. (2001, 2004) zakładał, że jedynie połączenie aspektów poznawczych i behawioralnych może dać trwałe pozytywne zmiany w zachowaniu. Wyższość metod kombinowanych, które zawierają modelowanie wsparte instrukcją w obserwacji, techniki samoregulacji oraz umiejętności rozwiązywania problemów społecznych podkreśla także Spence (2003). Z czasem dostrzeżono, że same treningi kierowane do osób, szczególnie młodzieży, z problemami w socjalizacji nie gwarantują sukcesu, dlatego zalecane są oddziaływania zinte-

growane angażujące przede wszystkim rodziców (terapia rodzinna, grupowa, indywidualna i psychoedukacja) oraz instytucje (szkoła, ośrodki kuratorskie, sąd, świetlice socjoterapeutyczne) (Morawski, 2007; Smółka, 2008). Takie podejście, jak wskazuje dokonany poniżej przegląd badań, byłoby optymalnym rozwiązaniem, które niestety z różnych powodów w praktyce nie jest realizowane.

Pomiar efektywności TUS

Próby weryfikacji skuteczności różnych wersji TUS były przeprowadzane właściwie od samego początku ich stosowania. Próbowano ustalić, w jakich zakresach funkcjonowania społecznego TUS dają rzeczywiście wymierne efekty. Uzyskane rezultaty nie były i nie są do końca ze sobą spójne, ponieważ badania opierają się na różnych strategiach pomiaru (ilościowej, jakościowej, mieszanej), dotyczą różnych grup badawczych (dzieci, młodzież, dorośli bez problemów w socjalizacji, nieletni, przestępcy, grupy jednorodne i zróżnicowane) oraz różnych wersji TUS. Ponadto ważny okazuje się kontekst sytuacyjny, w jakim odbywa się pomiar efektów, co widać w wyraźnie wyższych wskaźnikach badań przeprowadzanych w instytucjach. W badaniach ilościowych najczęściej stosowane są testy, które mają za zadanie określić ocenę zmian w percepcji samych trenujących oraz w ocenie najbliższego otoczenia (Goldstein, Glick, Gibbs, 2004). Jednak techniki samoopisu są obciążone ograniczeniami intelektualnymi i motywacyjnymi osób badanych (Wojnarska, 2017). Ponadto techniki te mają na celu pomiar specyficznych efektów TUS (np. wzrost asertywności), natomiast nie uwzględniają wskaźników ogólnych (np. przystosowania społecznego). Oprócz testów stosowane są również takie, jak obserwacje zachowania, socjometria i techniki nominacyjne, oceny rodziców i/lub nauczycieli, testy zdolności. O ile jednak wskaźniki ilościowe umożliwiają porównywanie rezultatów TUS, to o wiele trudniej dokonać takich analiz w obrębie strategii jakościowych.

Ewaluacja skuteczności zastosowanego TUS najczęściej odbywa się zaraz po ukończeniu zajęć i w większości wypadków wyniki posttestu są zdecydowanie lepsze niż pretestu. Nieznana jest jednak dynamika zmian w trakcie treningu, tzn. czy postępy mają charakter liniowy, czy krzywoliniowy i kiedy występują etapy *plateau* (Preece, Mellor, 2009). Ponadto trudno jest ocenić trwałość zmian po upływie kilku miesięcy, a może nawet lat od ukończenia TUS ze względu na brak dostępu do grupy osób, które ukończyły TUS, oraz koszty badań longitudinalnych. Badania z lat 70., czyli zaraz po wprowadzeniu TUS, wykazują znacznie wyższe wskaźniki poprawy funkcjonowania trenujących niż badania aktualne (Beelman, Pfingsten, Losel, 1994).

Wskaźniki efektywności TUS

Popularność. Umiejętności uzyskane przez nastolatki w trakcie treningów, takie jak umiejętność konwersacji, nawiązywanie kontaktu wzrokowego, dostosowywanie tonu głosu do tematu i charakteru rozmowy, uważne i aktywne słu-

chanie oraz dostosowanie komunikacji niewerbalnej do komunikatu słownego zwiększając akceptację rówieśników (Cunliffe, 1992; Ladd, 1981).

Agresywność. Guerra i Slaby (1990) stwierdzili u nieletnich przebywających w placówkach resocjalizacyjnych wyraźną redukcję takich zachowań. Podobne wyniki uzyskali także Morawscy (2004) dokonujący weryfikacji skuteczności TZA w polskich szkołach, stwierdzając poprawę w tym obszarze w 28–73%. Harrell, Mercer i DeRosier (2009) wykazali, że o ile w zakresie zachowań internalizacyjnych wystąpiła duża poprawa, to w przypadku eksternalizacyjnych nie zaobserwowano takich zmian. Stwierdzono natomiast podniesienie samooceny, zmniejszenie się zachowań wycofujących, stanów depresyjnych, poprawę samo-poczucia i relacji z rówieśnikami.

Kompetencje komunikacyjne. Uzyskane przez nieletnich dzięki TUS umiejętności komunikowania się pomagają w opowiedzeniu o swoich problemach w sposób nieagresywny. Również w interakcjach z rodzicami wystąpiła wyraźna poprawa, a przypadkach, gdy także rodzice brali udział w TUS, rosło zrozumienie dla problemów ich dzieci i chęć wsparcia ich (Cunliffe, 1992; Sanger, Maag, Spliker, 2006).

Poczucie kontroli. Stwierdzono też pozytywne efekty w zakresie zmiany lokalizacji poczucia kontroli nieletnich, których charakteryzuje przeważnie poczucie kontroli zewnętrznej powiązane często z syndromem wyuczonej bezradności. Cunliffe (1992) przytacza badania, w których efektem TUS były wyraźne zmiany w kierunku LOC wewnętrznego, chociaż nie we wszystkich przypadkach były one wystarczająco duże.

Uwarunkowania efektywności TUS

Rodzaj problemów w socjalizacji. Treningi są stosowane w odniesieniu do osób, które manifestują różne problemy w zakresie przystosowania społecznego, takie jak zaburzenia zachowania internalizacyjne (społeczne wycofanie się, depresja, neurotyczność), zachowania eksternalizacyjne (agresja, zachowania opozycyjne), deficyty intelektualne (zaburzenia uczenia się, niepełnosprawność intelektualna), podatność na czynniki ryzyka (społeczna deprywacja potrzeb, wydarzenia kryzysowe) (Beelman i in., 1994; DeRosier, Giliom, 2007). TUS jest także wykorzystywany w odniesieniu do osób bez problemów w zakresie uspołecznienia jako stymulacja rozwijających się funkcji lub jako rozwijanie specyficznych umiejętności potrzebnych w określonym zawodzie (Smółka, 2008).

Skład grupy (homogeniczność vs. heterogeniczność). Problem homogeniczności lub heterogeniczności grupy w dużym stopniu powiązany jest z warunkami, w jakich odbywa się TUS. W warunkach instytucjonalnych można oczekiwać, że grupy będą bardziej jednorodne (uczniowie, wychowankowie domu dziecka, internatu, alkoholicy, przestępcy), natomiast w pozostałych przypadkach mogą być one bardziej wewnątrznie zróżnicowane. W przypadku grup

homogenicznych można się skoncentrować na tej umiejętności, która dla wszystkich uczestników jest deficytowa, np. powstrzymaniu się od agresji dla osobników ze skłonnością do zachowań gwałtownych. Jednak praca z kilkoma naraz osobami agresywnymi może się okazać bardzo trudna ze względu na fakt, że modelowanie odbywa się również między uczestnikami treningu (Bartkowicz, Wojnarska, 2013). Yalom (za: Preece, Mellor, 2009) twierdzi, że dynamika grupowa może być czynnikiem facylitującym dla oddziaływań socjalizacyjnych i często zmiany obserwowane w trakcie są właśnie efektem tego wzajemnego wpływu uczestników.

Historia doświadczeń życiowych. Jednym z podstawowych ograniczeń skuteczności TUS wobec młodzieży nieprzystosowanej społecznie są ich doświadczenia życiowe, z których wynika, że właśnie zachowania agresywne są najbardziej skutecznym sposobem osiągania celów interpersonalnych (Surzykiewicz, 2008; Harrell, Mercer, DeRosier, 2009).

Wiek życia. W badaniach zostało udowodnione, że młodszy uczestnicy TUS są bardziej podatni na oddziaływania niż starsi (Beelmann i in., 1994; Bartkowicz, Wojnarska, 2013; Taylor i in., 1999). Wynika to z jednej strony z faktu, że u osób młodszych problemy nie zdążyły osiągnąć zbyt zaawansowanego poziomu, a z drugiej strony jest to grupa bardziej podatna na uczenie się i manifestująca mniejszy negatywizm wobec zmian. Harrell i in. (2009) stwierdzili dodatkowo, że starsi adolescenti częściej rezygnowali z udziału w treningach, stwierdzając ich nieprzydatność.

Kompetencje komunikacyjne. Podstawowym warunkiem udziału w zajęciach treningowych jest zrozumienie istoty techniki i sposobów jej stosowania, umiejętność adekwatnego rozeznania sytuacji społecznej, w której należy zastosować właściwą umiejętność, i zrealizowanie jej w dużym stopniu w oparciu o kompetencje komunikacyjne. Trudności w zrozumieniu instrukcji, zwerbalizowaniu własnych potrzeb i zakomunikowaniu ich otoczeniu obniżają skuteczność TUS (Wojnarska, 2013). Poważnym problemem okazują się być także deficyty intelektualne uczestników powiązane z ich niskimi kompetencjami komunikacyjnymi.

Kontekst społeczny TUS. W warunkach instytucjonalnych (placówkach wychowawczych, resocjalizacyjnych) zakres sytuacji, z którymi stykają się adolescentenci, jest ograniczony, a zatem łatwiej im zastosować trenowane zachowania. Ponadto ich motywacja do właściwego zachowania jest wysoka, ponieważ czas przebywania w określonej instytucji oraz możliwość korzystania z przywilejów są obwarowane pewnymi warunkami (Morawski, 2007). W warunkach naturalnych okazuje się, że nieletni mają poważne problemy w stosowaniu transferu umiejętności, często rozgraniczając to, co się dzieje na sesjach treningowych, od prawdziwych sytuacji życiowych.

Motywacja uczestników. Trener musi liczyć się z problemem oporu uczestników szczególnie, gdy nie do końca przestrzegana jest zasada dobrowolności. Skłonności do negatywizmu wobec wszelkich proponowanych zajęć pojawia się u osobników o skłonnościach aspołecznych i antyspołecznych, którzy często przyjmują rolę negatywnych liderów grupy (Morawski, 2007).

Zaangażowanie rodziców. Doświadczenia Sanger, Maag i Spliker (2006), Harrell i in. (2009) wskazują, że udział rodziców nawet tylko w wybranych sesjach treningowych pomaga im lepiej rozumieć problemy własnych dzieci, uczy ich empatii, modeluje właściwy sposób komunikowania się i sprzyja bliższej relacji. Taylor i in. (1999) stwierdzili, że TUS dla rodziców znacznie zwiększyły ich kompetencje wychowawcze poprzez nauczenie ich, w jaki sposób chwalić i nagradzać dzieci, jak stawiać granice, jak być konsekwentnym i jak w sposób spokojny dyscyplinować. Taka wieloaspektowa strategia interwencji poprawiała również wyniki TUS dla dzieci, łagodząc ich zachowania agresywne i opozycyjne (DeRosier, Giliam, 2007).

Czas trwania sesji i cyklu treningów. Goldstein i in. (1994) zalecają, aby było to przynajmniej 10 tygodni po trzy spotkania 45-minutowe, jednak w wielu przypadkach jest to zbyt intensywne tempo. Beelman i in. (1994) stwierdzili, że już około 15-godzinne treningi są skuteczne, jakkolwiek zdarzają się treningi bardzo krótkie (4-godzinne) lub bardzo długie (48-godzinne). Schneider (1992) wykazał, że ograniczenie liczby trenowanych umiejętności i skrócenie czasu daje lepsze efekty. Argumentem, który przemawiał za wydłużeniem czasu i liczby spotkań treningowych, są obserwowalne deficyty rozwojowe dzieci i młodzieży (DeRosier, Giliom, 2007). W przypadku długich okresów trwania cykli trzeba się liczyć z większą płynnością uczestników, natomiast w przypadku krótszych wątpliwość budzi kwestia skuteczności (Preece, Mellor, 2009).

Osobowość i kompetencje trenera wydają się także dość istotnym warunkiem powodzenia TUS. Trener jako model powinien posiadać cechy, które skłaniają trenujących do naśladowania. Oprócz kompetencji profesjonalnych obejmujących przygotowanie merytoryczne do prowadzenia grup ważne są kompetencje społeczne, szczególnie komunikacyjne, trenera oraz takie cechy, jak akceptacja podopiecznych, ale także konsekwentne wyznaczanie granic i przestrzeganie kontraktu. Bandach (2013) stwierdza, że warunkiem skuteczności TUS jest również przestrzeganie przez trenera metodyki pracy i egzekwowanie wymagań wobec uczestników.

Podsumowanie

Pomimo przytoczonych zastrzeżeń TUS wydają się być metodą, która przynosi zamierzone efekty w zakresie poprawy funkcjonowania społecznego dzieci, młodzieży i dorosłych. Mają one udowodniony wpływ na poziom umiejętności społecznych, percepcji społecznej i zdolności interakcji. Rezultaty są uwarun-

kowe dobraniem właściwego TUS stosownie do cech charakteryzujących grupę, modyfikowanego problemu, możliwości realizacji (czas, miejsce) i kompetencji trenera.

Liczne zastrzeżenia i uwarunkowania skuteczności wskazują, że TUS nie są metodą uniwersalną i zawsze skuteczną w modyfikowaniu postaw i zachowań. Taylor i in. (1999) twierdzą, że w przypadku poważnych problemów w socjalizacji powinny one stanowić tylko jeden z elementów interwencji uzupełniającej tradycyjne formy psychoterapii. Ponadto byłoby wskazane zaangażowanie organizacji mających wpływ na proces wychowania dziecka (szkoły, ośrodka zdrowia, instytucji religijnych, systemu sądowego, Policji) w realizację i monitorowanie efektów TUS.

Ze względu na fakt, że TUS posiada różne odmiany i wersje, w ocenie efektywności wskazane byłoby przestrzeganie podstawowych zasad poprawności metodologicznej, czyli umieszczanie dokładnych informacji dotyczących grupy badanej, zakresu treningu i stosowanych metod oraz metody ewaluacji. Ze względu na wieloczynnikowe uwarunkowania zmian w zachowaniu w analizach należy stosować modele korelacyjno-regresyjne, ponieważ porównania grupowe nie dają szansy na wydzielenie efektu głównego.

Literatura

- Argyle, M. (1999). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Bandach, M. (2013). Trening umiejętności społecznych jako forma podnoszenia kompetencji społecznych. *Economics and Management*, 4, 82–97.
- Bartkiewicz, Z., Wojnarska, A. (2013). Poprawa funkcjonowania społecznego nieletnich resocjalizowanych w ośrodkach kuratorskich. W: Z. Bartkiewicz, A. Wojnarska, A. Węgliński (red.), *Efektywność resocjalizacji nieletnich w warunkach wolnościowych* (s. 33–67). Lublin: Wyd. UMCS.
- Beelmann, A., Pflingsten, U., Losel, F. (1994). Effects of Training Social Competence in Children: A Meta-Analysis of Recent Evaluation Studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 3(23), 260–271.
- DeRosier, M., Giliom, M. (2007). Effectiveness of a Parent Training Program for Improving Children's Social Behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 660–670.
- Frey, K.S. (2000). Second Step: Preventing Aggression by Promoting Social Competence. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 8(2), 102–113.
- Goldstein, A.P., Glick, B., Gibbs, J.C. (2004). *ART. Program zastępowania agresji*. Warszawa: Instytut Amity.
- Goldstein, A.P., McGinnis, E. (2001). *Skillstreaming. Kształtowanie młodego człowieka. Nowe perspektywy nauczania umiejętności społecznych*. Warszawa: KARAN .
- Harrell, A.A., Mercer, S.H., DeRosier, M.E. (2009). Improving the Social- Behavioral Adjustment of Adolescents: The Effectiveness of a Social Skills Group Intervention. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 378–387.
- Kratochvil, S. (2003). *Podstawy psychoterapii*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Ladd, G.W. (1981). Effectiveness of a Social Learning Method for Enhancing Children Social Interaction and Peer Acceptance. *Child Development*, 52, 171–178.
- Morawska, E., Morawski, J. (2004). *Trening zastępowania agresji w szkołach i placówkach systemu oświaty*. Warszawa: Instytut Amity.

- Morawski, J. (2007). *Trening zastępowania agresji (ART®) w zakładach karnych. Podręcznik*. Warszawa: Sowa.
- Preece, S., Mellor, D. (2009). Learning Patterns in Social Skills Training Programs: An Exploratory Study. *Child Adolescent Social Work*, 26, 87–101.
- Sanger, D., Maag, J.W., Spliker, A. (2006). Communication and Behavioral Considerations in Planning Programs for Juvenile Delinquents. *The Journal of Correctional Education*, 2(57), 108–125.
- Schneider, B.H. (1992). Didactic Methods for Enhancing Children's Peers Relations. A Quantitative Review. *Clinical Psychology Review*, 12, 363–382.
- Spence, S. (2003). Social Skill Training with Youth and Young People. Theory, Evidence. *Practice, Child and Adolescent Mental Health*, 22, 84–96.
- Taylor, T.K., Eddy, J.M., Bigla, A. (1999). Interpersonal Skills Training to Reduce Aggressive and Delinquent Behavior: Limited Evidence and the Need for an Evidence-Based System of Care. *Clinical Child and Family Review*, 2(3), 169–182.
- Wojnarska, A. (2013). *Kompetencje komunikacyjne nieletnich*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Wojnarska, A. (2017). Efektywna komunikacja w zapobieganiu przemocy. W: E. Borys, J. Frankowiak, L. Wilan-Horla (red.), *Psychopedagogiczne konteksty przeciwdziałania przemocy w rodzinie* (s. 23–34). Olsztyn: Centrum Badań Społecznych UWM.



VALENTYNA SAIUK 

Contents of the Training of Masters for Professional Counseling in the Field of Education

Ph.D, Associate Professor of Pedagogical Creativity Department of National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine

Abstract

The article actualizes the problem of the content of masters training in professional counseling in the field of education. It is determined that the content of education is a certain system of normative documents aimed at forming the general and professional competences of graduates. It is emphasized that qualitative professional training of future specialists depends on maximizing the approximation of the content of education to the future employment of graduates.

Keywords: content of masters training, professional advisory activity, branch of education

Increased consumer needs in counselling educational services, the development of pedagogical counselling, and the expansion of the network of counselling organizations actualized the demand for such professional activity of specialists as pedagogical counselling. In view of this, the National Pedagogical University named after M. Dragomanov in 2014 opened a new and only Master's program in Ukraine «Pedagogical counselling». The introduction of this program was preceded by the University's development of the content of masters training for professional advisory activities. This was due to the lack of state standards for the training of such specialists. To solve this problem, an analysis of European (ISCED-F, 2013; *Tuning Education...*, 2008) and domestic normative documents (Methodological recommendations..., 2013; Methodological recommendations..., 2016; Order, 1998; Resolution, 2012), scientific advances in pedagogical counselling, and the experience of professional consultants in the field of education were studied. The result of the work was the development of normative documents (the standard of higher education for the specialty), which formed the basis of the content of masters training for professional counselling:

- the qualification of the graduate;
- educational-professional program;
- curriculum;

- means for diagnosing the quality of higher education;
- curriculum programs;
- actual programs of educational disciplines;
- practice programs;
- a complex qualifying examination program;
- themes and methodical instructions for master's degree works;
- methodical materials for the organization of students' independent work on the curriculum disciplines.

Consider the content of these documents in more detail. *Educational and qualification characteristic of the graduate of the master's program «Pedagogical counselling»* is the normative document of the branch standard of higher education. It outlines the goals of higher education and the preparation of masters in pedagogical counselling; a list of their initial positions, production functions and typical tasks of consulting activity; educational and qualification requirements for a graduate in the form of a list of program competencies, requirements for the quality of education, training and certification; responsibility for the quality of education and professional training of the graduate.

Educational and professional program «Pedagogical counselling» reflects the educational and professional requirements for the preparation of masters. The basis of the developed program is the competent approach of training specialists. It consists of the following sections:

- profile of the curriculum (general information about the program, its purpose and its characteristics, graduates' suitability for employment and further education, teaching and evaluation, program competence and results of masters training, resource provision of the program implementation and academic mobility);
 - a list of components of the educational-professional program and their logical consistency (mandatory and selective components). The components of the program are academic disciplines, term papers or projects, practices, qualifying work;
 - a form of certification of applicants for higher education (complex qualification examination and defences of qualification master's work);
 - the matrix of compliance of program competencies to the components of the educational program;
 - a matrix providing programmatic learning outcomes to the relevant components of the curriculum.

The curriculum is also a normative document of the higher educational institution, which determines the organization of the educational process for the preparation of masters. It was developed on the basis of the educational-professional program “Pedagogical Advice”. The structural components of the curriculum are:

- schedule of the educational process (distribution of calendar days of the academic year for theoretical study, practice, conducting of the examination session, vacations, preparation of master's work and final certification throughout the entire period of study under the educational-professional program). In our case, the term of masters training is one year and four months;

- the plan of the educational process (list of practices and academic disciplines (normative and variation) in ECTS credits, their distribution by semester, the number of hours for classroom classes and independent work of students, forms of training classes, the distribution of hours for a week by courses and semesters, the names of departments, which provide teaching of disciplines and practice). The list of curriculum disciplines is formed by identifying program competencies and distributing learning outcomes for content modules. The content of the masters training is 90 ECTS credits;

- list of practices (by semesters and number of weeks);

- Form of final certification (complex qualifying exam and defences of qualifying work).

The curriculum is developed for the entire period of masters' education by an educational and professional program. Based on it, a working curriculum is being prepared for the current academic year. It specifies the forms of training, their number, types and means of current and final controls in each semester.

Means of diagnosing quality of higher education are a list of requirements for the development of standardized methods for determining the quantitative and qualitative evaluation of the results of masters' education by educational and professional program. They include: the normative form of diagnostics of the quality of masters training; requirements for means of objective control of the level of professional training of future specialists; a methodology for developing tools for diagnosing the quality of higher education of graduates; the list and content of the disciplines submitted for the final attestation; Examples of tasks for a comprehensive qualification exam; a program of complex qualifying examination; methodical recommendations for performance of qualifying work.

An important normative document defining the content of masters' training for professional counselling is *Program of study discipline*. It consists of an explanatory note (the subject of the study of discipline, the interdisciplinary relations, the purpose and tasks of the discipline, the main results of training and competence, in accordance with the educational-professional program), the thematic plan, the content of the discipline by modules and themes, the means of diagnostics of success training (forms of current and final controls), the form of the final control of the student's progress (test and exam), information sources for studying the discipline. It should be noted that the normative basis of the content of the training of masters was such disciplines as the philosophy of education, educational policy, teaching methods of general pedagogical disciplines,

the basis of pedagogical counselling, the theory and practice of methodical work and pedagogical counselling, pedagogical innovation, pedagogical projects management, examination of educational initiatives, methodology and methods of scientific and pedagogical research, basis of acmeology and androgology, management in education.

Actual program of an educational discipline is developed on the basis of the curriculum program. It contains a description of the discipline (code according to the curriculum, general characteristics of the discipline, study load, teaching methods and forms of control, subject of study discipline, interdisciplinary connections, purpose and tasks of the discipline), the main learning outcomes and competencies that they form, thematic plan of discipline, content of discipline (names of modules and themes and their contents, number of hours, plans of seminars, practical and laboratory classes, content of tasks for independent work of students), quality control knowledge of students (forms and methods of current and final controls, criteria for assessing students' knowledge), educational and methodological map of discipline, main and auxiliary information sources for studying discipline, additions and changes that are introduced into the work program during the school year.

The practice program reflects the content of practical training of students in accordance with the educational-professional program. It includes an explanatory note (the subject of practice, interdisciplinary communication, the purpose and objectives of the practice, the main results of practical training and competence in accordance with the educational-professional program), the program of practice (the content and directions of the student's activities, individual tasks, terms of execution of tasks), means of diagnosing the success of training (forms of current and final controls), requirements for reporting documentation, methodological recommendations for the practice, list of information sources. In the process of master's training, students undergo three practices: scientific research, scientific-pedagogical and pre-diploma. Each of them lasts for four weeks.

Important for the final certification of masters in educational and professional program «Pedagogical counselling» program is a *comprehensive qualifying examination*. It is designed to assess the level of masters' professional training. The program consists of the introduction, content of the three normative disciplines (methods of teaching general pedagogical disciplines, the theory and practice of methodological work and pedagogical advisory and examination of educational initiatives), criteria for assessing the level of competence of students, a list of questions for examination, the main and auxiliary information sources to disciplines. The exam is conducted orally. Tickets consist of three theoretical questions from the indicated disciplines and a practical task in the form of a situational task.

Themes and guidelines for the implementation of master's theses are based on the means of diagnosing the quality of higher education through the educational-

-professional program «Pedagogical counselling». They help students navigate in the direction of choice and the topic of research and its successful conduct. Master's work is a qualification work of scientific content and should be relevant, meet the needs of the national economy, reflect the directions of activity of professional consultants in the field of education and have practical application. The methodical recommendations consist of the introduction, the content of the work of the master's thesis, the procedure for its execution, the description of the procedure of protection and its evaluation.

Important in preparing masters for professional counselling in the field of education are *methodological materials for the organization of independent work of students from the disciplines of the curriculum*. They are aimed at improving the theoretical and practical training of future pedagogical counselling specialists. As a rule, methodological recommendations contain a program for studying the course; thematic plan; a description of the topics of the training session, indicating the plans of seminars and practical classes; tasks and questions for independent work; theoretical and practical material for studying the topic; question for final control; recommended literature. Methodological recommendations promote the systematization of students' knowledge, the formation of professional skills and abilities; develop settings for analysis and reflection, critical thinking, innovation search, leadership, collaboration, etc.

Consequently, the developed normative documents determine the content and organization of the preparation of masters for professional advisory activities in the field of education. The content of education is a certain system of normative documents aimed at the formation of general and professional program competences of graduates.

To the general program competences of the masters of the educational and professional program «Pedagogical counselling» we include: the ability to abstract thinking, analysis, synthesis; knowledge and understanding of the subject area of professional activity; the ability to conduct research at the scientific level; skills of using information and communication technologies; information skills; ability to work in a team; ability to identify, solve and solve professional problems; the ability to generate and implement new ideas; the ability to communicate with representatives of various professional groups of different levels (with experts from other fields of knowledge or types of economic activity); interpersonal skills; ability to act on the basis of ethical considerations (motives); the ability to assess and ensure the quality of work performed.

We refer to the professional program competencies of masters: the skills of organizing methodological work and pedagogical counselling; ability to choose and use concepts, methods and technology of counselling; ability to self-development, life-long learning and effective self-management; skills of development of innovative educational activity; ability to create and organize effec-

tive communication in professional activities; skills of expert activity; the ability to design and manage educational projects; ability to use educational technologies in professional activity; skills of studying and implementing advanced pedagogical experience; the ability to organize the work of an educational consulting organization; skills of communicative culture; ability to teach; ability to continuous professional development.

To summarize, we can say that the qualitative preparation of masters for professional counselling in the field of education is achieved through the maximum approach of content of education to the future employment of graduates. Rational combination of normative and selective disciplines, practice and preparation of master's work contribute to the formation of professional competencies and high results of masters training.

Literature

- ISCED-F (MCKO-Г) (2013). Retrieved from: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-fields-of-education-training-2013.pdf> (10.09.2018).
- Methodological recommendations for the development of the constituent parts of higher education standards (competent approach) (2013). K.: Institute of Innovative Technologies and Educational Content of the Ministry of Education and Science of Ukraine.
- Methodical recommendations for the development of higher education standards (2016). Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 600. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/news/usi-novivni-povidomlennya-2016-06-01-metodichni-rekomendacziyi-shhodo-rozroblennya-stand> (1.09.2018).
- Order of the Ministry of Education of Ukraine dated 31.07.98, No. 285 «On the procedure for the development of normative and educational and methodological support for the training of specialists with higher education».
- Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated September 5, 2012 No. 847 «On Approval of the Procedure for the Development, Approval and Amendment of Sectoral Standards for Higher Education».
- Tuning Education Structures in Europe (2008). Retrieved from: <http://tuning.unideusto.org> (8.09.2018).



NATALIIA ANTIPOVA ¹, IHOR ANTIPOV ²

Formation of Professional Competencies in the Prospective Agronomy Research Workers

¹ Postgraduate student of the Department of Pedagogy National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Ukraine

² Associate professor of the Department of Molecular Biology, Microbiology and Biosafety National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Ukraine

Abstract

The article specifies the content and structure of the professional training of masters-agronomists in selective breeding and genetics, and sets out the main functional groups of professional competencies in their preparation.

Keywords: professional competencies, masters-agronomists in selective breeding and genetics, professional training

Integration of Ukraine into the European educational area, and the growth of competition for the employment of higher educational institutions graduates in the domestic and world labor markets form the new requirements for the training quality of the prospective specialists in agronomy, selective breeding and genetics of agricultural crops. Those requirements are now based on the principles of a competent approach. Therefore, there are some changes which exist in directions, standards and plans to be implemented. According to the standard of higher education branch in Ukraine in 2006 (Branch Standard..., 2006), the professional training of masters-agronomists in selective breeding and genetics was based on the formation of technological functions, which now has to be replaced by competencies. This determines the need to identify and substantiate the main groups of competencies in selective breeding and genetics of agricultural crops during the preparation of prospective agronomy-research workers.

In the previous scientific works the authors considered the role of scientific schools on selective breeding and genetics of agricultural crops in the establishment and development of educational programs (Antipova, Ridei, Antipov, 2014; Antipova, 2014), the formation of a conceptual and categorical apparatus of a competent approach to professional training (Antipova, Ridei, Antipov, 2014). A comparative analysis of industry standards of higher education of the

bachelor-agronomist was carried out on the basis of the competent approach (Antipova, Antipov, 2015) as well as the diagnostics of the motivation of students-agronomists training in the higher agricultural educational institutions was conducted (Antipova, 2015).

The main document that defines the scope and list of normative and selective disciplines, their sequence of study, forms of conducting the lessons is the curriculum, which is developed on the basis of the educational professional program and educational qualification characteristics by the scientific and methodological commission of agronomy.

According to the curriculum of the Master's Degree, 6.090101 "Agronomy", specialty 8.09010105 "Selective breeding and genetics of agricultural crops" [5], the cycle of disciplines of professional-oriented, humanitarian and socio-economic training is 144 hours. (4% of the total number of hours), natural sciences, professional and practical training - 1260 (39), independent choices of Higher educational institute (HEI) - 612 (19), independent student choice - 576 hours (18%). Theoretical and practical training in the cycle of disciplines of professional-oriented, humanitarian and socio-economic training is respectively 27 and 34 hours. (44% and 56%) in the structure of the curriculum; natural sciences, professional and practical training - 238 and 255 hours (48% and 52%); independent choices of HEI - 84 and 84 hours (50 % and 50%); students' independent choices - 40 and 30 hours (57% and 55%). Theoretical training in all cycles of disciplines is 389 hours (49%), and practical - 403 hours (51%). The curriculum allocates 468 hours for scientific and production practice. For preparation and defense of master's work - 180 hours. Masters' training is carried out according to the production specialty (master's programs "Methods of genetic control in crop and environmental use", "State scientific and technical examination of plant varieties and their legal protection") as well as research one (master's program "Implementation of biological diversity as sources of economic and valuable features and creation new donors for selection of modern varieties and hybrids").

The main functional groups of professional competencies for prospective agronomy-research workers in selective breeding and genetics of agricultural crops were selected based on the analysis of the structure and curriculum content:

Humanitarian, socio-economic, and agrarian political professional competency is a theoretical and methodical basis for the formation of the constituent groups of professional competence in masters-agronomists of selective breeding and genetics, and combine communicative (foreign languages, international, professional mobility, adaptability, self-determination), methodological (methodical, technical-regulating - on standardization, certification, licensing, selection-genetic-research, project-search, forecast-modeling, constructive), and philosophical (scientific-ideological, civilian) competencies.

Communicative competencies combine foreign language and international competence that allow scientists to support international scientific ties, share the results of scientific research with the help of foreign language communicative mobility.

Foreign language competence is a philological and linguistic competences that provide foreign-language communicative mobility of genetics-breeder with using of foreign-language theoretical and methodological sources for research. They provide a free access to foreign-language information data of international genetic banks, leading scientific and diagnostic centers and laboratories for testing genetic products (constructions). Also they promote for testing of their own research results in the world's assemblies and forums.

International competence the ability to create and maintain international contacts concerning the exchange of results in scientifically-research and scientific-design works, or their joint providing by the countries with the subsequent separate or joint use of the results; joint development and use of scientific and technical regulations, standards and requirements; exchange of general scientific-research, scientific and technical (with its further accumulation in data banks for sharing), and marketing information.

Professional mobility is a person's ability to self-improvement, self-organization, self-determination, flexibility, risk, constant search; ability to perform new tasks quickly and successfully, acquire new knowledge and skills, master new technics and technology.

Adaptability is an ability and readiness of the individual to adapt to the conditions of the professional environment, assimilation of professional experience; skills and abilities to implement actively the acquired professional knowledge.

Self-determination is the ability of the individual to self-determination, self-development, self-respect, self-acceptance, self-esteem, self-realization, self-affirmation through the presentation of his own social professional abilities, readiness for a new level of self-development; ability to realize his own interests.

Methodological competencies combine methodological, technical-regulatory (on standardization, certification, licensing), breeding-genetic-research, design-search, forecast-modeling, and constructive.

Methodical competencies are knowledge of a set of techniques, methods, skills and abilities to apply them in professional activities.

Technical-regulatory competencies (on standardization, certification, licensing) are extensive knowledge of regulatory and technical regulation of standardization, certification, licensing in the field of selective breeding and genetics of agricultural crops.

Breeding-genetic-research competencies are modern knowledge on methodology and methods which are currently used in modern genetics and breeding in the world.

Design-searchcompetencies are the latest knowledge on the specifics of designing research parks, DNA designing; ability and responsibility in applying of modern breeding-genetics and biotechnological methods in DNA-designing; design skills and abilities.

Forecast-modelingcompetencies are deep knowledge about the system-analytical approach in selective breeding and genetics of agricultural crops.

Constructivecompetencies are creative knowledge of constructive tools for resolving conflict situations, ways of regulating conflicts.

Philosophical competencies are competencies of philosophical and scientific approaches to the study of science and innovation.

Scientific-ideological competencies - the ability to acquire modern scientific knowledge, views, beliefs; the ability to analyze, synthesize, compare, synthesize, argue their thoughts and defend their own scientific and world-view positions.

Civilian competencies - knowledge of national and world history, European history, modern goals and directions of development of society, the importance of socio-political concepts of equality and justice, international declarations and civil rights.

Fundamental (natural sciences) and professional-practical competencies of agrarian area constancy, or the competencies in agrarian area ecology are modern knowledge on the eco-safety of food and food raw materials, the ability to apply eco-biotechnology in the agrarian sector, ecological protection of agrarian eco-systems, the ability to move from classical agriculture to alternative approaches in agrarian production; skills in evaluating the agrarian territory for the selection of certain raw material areas in order to obtain raw materials and products for diet and infant nutrition;competencies in environmental control of agricultural area as the ability to use balanced rural areas, monitoring quality, protection, sustainable land use, management, environmental assessment of agrarian bio-geo-cenoses; also management, audit, standardization, certification, inspection, and ecological-economic substantiation of agricultural solutions. They include special genetic, adaptive breeding, genetic engineering, biotechnological (agro, ecological, industrial, pharmaceutical, molecular), genetic-resource-immunological, purposely selective-seed (grain, leguminous, forage, technical, oil, vegetable, fruit, medicinal spice-aromatic, ornamental plants).

Special geneticcompetencies are wide knowledge of genomic and karyological analysis, genetics and phylogenetics of signs, mutagenesis, polyploidy, inbreeding and heterosis, genetics of populations;the way to inherit the basic quantitative and qualitative features.

Adaptive breedingcompetencies are fundamental knowledge about plant protective mechanisms; physiological and biochemical mechanisms that provide the morphological resistance of plants to stress and pathogens; the ability to imple-

ment methods of estimation and creation of source materials, adapted to extreme environmental conditions, improve them and create new ones.

Genetic engineering competencies are modern knowledge of genetic engineering, skills and abilities to implement methods of work with plants in vitro, basic methods and techniques of genetic engineering in the selective breeding and genetics of agricultural plants.

Biotechnological (agro-, ecological, industrial, pharmacy, molecular).

Genetic-resource-immunological competencies are knowledge and ability to use the world experience of conservation genetic resources and the main genetic banks of plants, microorganisms, fungi.

Purposely selective-seed competencies are modern scientific knowledge on breeding technology of individual agricultural crops (grain, leguminous, forage, technical, oil, vegetable, fruit, medicinal aromatic, ornamental), taking into account their biological and genetic features and the existing gene pool; ability to perform selective breeding by different methods (polyploidy, induced mutagenesis, heterosis on the basis of cytogenetic and nuclear male sterility, methods of biotechnology and genetic engineering).

Special professional-practical competencies of agro-constancy are system of professionally-oriented and special knowledge, skills, and abilities in the fields of next sciences: information technologies in breeding, legal protection of plant varieties, examination of varieties on patentability, examination of plant varieties on applicability for spreading in Ukraine, modern methods of cultivars identification; professional-practical training of specialists for systematic analysis of environmental objects and plant production, as well as responsibility and authority for the use of transgenic technologies and DNA technologies in crop production. They include information-selective-technological, variety-law-defensive, expert-variety-diagnostic, patentability, strategic-managerial, market research, accreditation and licensing.

Information-selective-technological competencies are deep knowledge of modern information technology, information systems.

Variety-law-defensive competencies are modern scientific knowledge on structure organization of the state system for the protection of plant variety rights in Ukraine and in the world.

Expert-variety-diagnostic competencies are wide knowledge of modern types of scientific and technical expertise.

Patentability competencies are the latest knowledge of the biological and legal criteria of the protection capacity of plant varieties, microorganisms, and fungi; knowledge on varieties features and on their qualifications.

Strategic-managerial competencies are detailed knowledge about the laws and strategic directions of agricultural production development in the field of genetics, breeding, seed production of agricultural crops, biotechnology in modern market conditions.

Market research competencies are creative knowledge and skills in the system of production and sale organization of agricultural crops' seed in the predicted market.

Accreditation and licensing competencies are modern knowledge on specifics and regulatory legal regulation of seed accreditation and licensing, selective genetic, molecular genetics, and biotechnological laboratories.

As a result of the research specifics, structure and content of the professional training of masters-agronomists in the selective breeding and genetics have been clarified; three functional groups of professional competencies in training of masters-agronomists in selective breeding and genetics have been separated i.e., humanitarian, socio-economic, agro-political professional competencies, fundamental (natural sciences) as well as professionally-practical competencies of agricultural area constancy, special professional-practical competencies of agrarian constancy.

Literature

- Antipova, N. (2014). Analysis of the Influence of Agrarian Scientific Schools on the Development of Educational Programs. *Problems of Modern Pedagogical Education. Ser. : Pedagogy and psychology*, 45(5), 9–15.
- Antipova, N. (2015). On the Issue of Formation of the Conceptual-categorical Apparatus of the Competent Approach to the Professional Training of Specialists. In: *Materials of the International Scientific and Practical Conference „Development of Modern Education: Theory, Practice, Innovations” (Kyiv, May 14–16, 2015)* (p. 163–164). K.: Millennium.
- Antipova, N., Antipov, I. (2015). Comparative Characteristic of Branch Standards of Higher Education of Bachelor-agronomist on the Basis of Competence Approach. In: *Research of Various Directions of Development of Psychology and Pedagogy: Collection of Scientific Works of Participants of the International Scientific and Practical Conference: (June 19–20, 2015, Odessa)* (p. 101–105). Odessa: NGO „Southern Foundation of Pedagogy”.
- Antipova, N., Ridey, N., Antipov, I. (2014). Diagnosis of Motivation of Training of Students of Agronomists in Higher Agricultural Educational Institutions. *Problems of Modern Pedagogical Education. Ser. : pedagogy and psychology*, 46(6), 14–21.
- Antipova, N., Ridei, N., Antipov, I. (2014). Role of Scientific Schools of Crop Breeding and Genetics for Plant Breeders Training in Ukraine. In: *Sbornik Trendy vevzdelavani, 19–20 cervna 2014 na Pedagogicke faculte Univerzity Palackeho v Olomouci, Czech Republic* (p. 290–293).
- Branch Standard of Higher Education of Ukraine. Direction of preparation 1301 „Agronomy”. Specialty 8.130108 „Selection and genetics of agricultural crops” (2006). K.: Ministry of Education and Science of Ukraine.



WIKTORIA SOBCZYK¹, ANNA KOWALSKA²

Obszary Natura 2000 a działalność górnicza*

Natura 2000 Areas Versus Mining Activities

¹ Profesor doktor habilitowany inżynier, AGH Akademia Górniczo-Hutnicza, Wydział Górnictwa i Geoinżynierii, Katedra Inżynierii Środowiska i Przeróbki Surowców, Polska

² Doktor inżynier, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie, Instytut Matematyczno-Przyrodniczy, Polska

Streszczenie

W Polsce w obrębie sieci Natura 2000 znajduje się wiele istotnych z punktu widzenia rozwoju gospodarczego złóż kopalin dostarczających strategicznych surowców. W artykule scharakteryzowano cele programu Natura 2000 na tle założeń zrównoważonego rozwoju kraju. Wskazano przyczyny konfliktów między przyrodnikami a górnikami na obszarach chronionych, gdzie występują złoża kopalin. Konflikty dotyczą pogodzenia wymogów ochrony gatunków chronionych i siedlisk z poszczególnymi formami użytkowania obszarów. Zaprzestanie wydobycia lub jego znaczące ograniczenie mogą powodować wzrost cen oraz zwiększenie niekoncesjonowanego wydobycia. Chcąc ochronić środowisko, możemy mu nieświadomie zaszkodzić, gdyż nielegalne wydobycie kruszywa z koryt rzecznych lub płytko zalegających złóż może zagrażać faunie, florze a także złożom, które są częścią składową środowiska. Racjonalny sposób wydobycia oraz kreatywnie prowadzona rekultywacja wnoszą do środowiska nową jakość.

Słowa kluczowe: sieć Natura 2000, ochrona środowiska, górnictwo, eksploatacja kopalin

Abstract

From the economic point of view, there are numerous important mineral deposits in Poland within the Natura 2000 network, which provide strategic natural resources. The article discusses aims of the Natura 2000 program in the context of country's sustained development. Reasons of conflicts between naturalists and miners have been indicated with respect to the protected areas, where mineral deposits can be found. These conflicts are related to the compliance of protected species and habitat requirements with different forms of area usage. The disruption of output or significant reduction may lead to increase in prices or illegal output. In pursuit of environment protection, we may damage it unconsciously because illegal ore extraction from river channels or positioned near the surface may endanger the fauna and flora as well as minerals which are part of the environment. The rational extraction and creative rehabilitation bring new quality to the environment.

Keywords: Natura 2000 network, environmental protection, mining, exploitation of minerals

* Publikacja zrealizowana w ramach pracy statutowej KIŚiPS AGH nr 11.11.100.482.

Wstęp

Kraje Unii Europejskiej realizują program gospodarczy zgodny z ideą zrównoważonego rozwoju. Mówi o tym dokument Komisji Europejskiej „Wytyczne Komisji Europejskiej dotyczące podejmowania nowej działalności wydobywczej w zakresie surowców nieenergetycznych” (Engel, 2009, s. 15). Złoże kruszywa naturalnych różni się między sobą wielkością, zasobnością, jakością kopaliny, grubością nadkładu, natomiast wspólną ich cechą jest statyczność (występowanie *in situ*).

W obrębie sieci Natura 2000 znajduje się wiele złóż kopalin dostarczających strategicznych surowców, istotnych z punktu widzenia rozwoju gospodarczego Polski. Złoże te są nierównomiernie rozłożone na terenie kraju, podobnie jak obszary sieci Natura 2000. Liczba złóż kruszywa naturalnego w Polsce w obrębie obszarów Natura 2000 przekracza 300, w tym ponad 100 złóż jest eksploatowanych i 40 tymczasowo czynnych. Udokumentowano niemal 150 złóż jako niezagospodarowane o zasobach rozpoznanych szczegółowo, rozpoznanych wstępnie lub złoże, których eksploatacja została zaniechana. Obszary sieci, w których znajdują się złoże, wahają się od 15 do 40% wszystkich obszarów wyznaczonych w danym województwie (Pietrzyk-Sokulska, 2009, s. 22). Na przykład w województwie podkarpackim odnotowano 11 złóż pokrywających się z obszarami Natura 2000, natomiast w województwie małopolskim 6 złóż.

Ważnym dokumentem opisującym szczegółowo przyczyny i wpływ działalności wydobywczej na środowisko przyrodnicze o dużym znaczeniu dla Wspólnoty są „Wytyczne Komisji Europejskiej dotyczące podejmowania nowej działalności wydobywczej w zakresie surowców nieenergetycznych” (Komisja Europejska, 2010). Wytyczne obejmują m.in. instrukcję, jak rozróżnić oddziaływania znaczące od nieznaczących dla narażonych na nie gatunków lub siedlisk.

W publikacji *Natura 2000 i górnictwo odkrywkowe na początku XXI w. – trudne partnerstwo* (Seremet, Górecki, 2010, s. 26) zwrócono uwagę na fakt, że w Polsce sieć Natura 2000 obejmuje, w przeciwieństwie do wielu innych krajów, zbyt dużą liczbę zagospodarowanych i niezagospodarowanych złóż. Podczas wyznaczania sieci zabrakło konsultacji z geologami i górnikami, czego efektem są częste konflikty między górnikami a przyrodnikami. Autorzy uważają, że sieć Natura 2000 w warunkach polskich jest zbyt restrykcyjną formą przyrody, gdyż ogranicza dostępność terenów złożowych o wysokich walorach surowcowych. Zagadnieniem dotyczącym konfliktów pomiędzy górnictwem odkrywkowym a siecią Natura 2000 zajmowali się również Badera (2012, s. 13-14), Markowicz (2010, s. 8–9), Kowalska i Sobczyk (2014). Ptak (2011) dokonała klasyfikacji złóż na obszarach Natura 2000 oraz utworzyła rankingi złóż obszarów Natura 2000 waloryzujące je pod kątem możliwości odkrywkowej eksploatacji.

Z przeprowadzonych studiów literatury wynika, że temat jest bardzo interesujący z punktu widzenia ochrony przyrody oraz eksploatacji kruszywa. Z drugiej

strony, analizując przeprowadzone badania w tej dziedzinie, należy się zastanowić, jaki rzeczywisty wpływ na obszary chronione ma eksploatacja kruszyw i jak powinna być prowadzona rekultywacja, aby przyniosła wymierne korzyści.

Cele programu Natura 2000

Nadmierna eksploatacja zasobów środowiska może być katastrofalna w skutkach dla całej planety. Ochrona środowiska stała się jednym z podstawowych celów polityki ekologicznej krajów europejskich. Dzięki temu możliwe było opracowanie wspólnych podstaw prawnych w tym zakresie. Jednym z pierwszych aktów była konwencja ramsarska (1971), której celem były ochrona i utrzymanie w niezmienionym stanie obszarów wodno-błotnych, ze szczególnym uwzględnieniem populacji ptaków wodnych zamieszkujących te tereny lub okresowo w nich przebywających. Celem konwencji bońskiej (1979) jest ochrona dzikich zwierząt migrujących, natomiast konwencji berneńskiej (1979) – ochrona gatunków dzikiej fauny i flory oraz ich siedlisk naturalnych, ze szczególnym uwzględnieniem ochrony gatunków zagrożonych i ginących.

Powyższe umowy międzynarodowe nie zapewniły wymiernych korzyści dla środowiska, toteż formułuje się kolejne dokumenty określające fundamentalne zasady w polityce społeczno-gospodarczej i środowiskowej. W 1992 r. w Rio de Janeiro przyjęto konwencję o zachowaniu różnorodności biologicznej określającą zasady ochrony, pomnażania i korzystania z zasobów bioróżnorodności. Aby umożliwić osiągnięcie wyznaczonych celów, w ramach Wspólnoty Europejskiej w 1979 r. przyjęto Dyrektywę o ochronie dziko żyjących ptaków (Dyrektywa, 1979). Ściśle powiązany i bardziej rozbudowany aktem prawnym jest przyjęta w 1992 r. Dyrektywa w sprawie ochrony siedlisk przyrodniczych oraz dzikiej fauny i flory (Dyrektywa, 1992). Obie zastąpiono nową dyrektywą Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ochrony dzikiego ptactwa (Dyrektywa, 2009). Dzięki temu realizuje się spójną politykę ochrony zasobów przyrodniczych na całym obszarze Unii Europejskiej. Sieć tworzą wyznaczone w ramach Dyrektyw Ptasiej i Siedliskowej obszary specjalnej ochrony ptaków (OSO) oraz specjalne obszary ochrony siedlisk (SOO). Do wyznaczania obszarów Natura 2000 zostały zobowiązane wszystkie państwa członkowskie Unii Europejskiej. Aby polepszyć ekologiczną spójność sieci Natura 2000, państwa członkowskie dążą do pobudzania zagospodarowania elementów krajobrazu, takich jak korytarze ekologiczne i ostoje, które odgrywają znaczącą rolę w migracji i rozprzestrzenianiu się dzikich gatunków.

Obszary Natura 2000 zostały utworzone w celu ochrony rzadkich gatunków roślin i zwierząt oraz charakterystycznych siedlisk przyrodniczych mających znaczenie dla ochrony wartości przyrodniczych całej Europy (Biuletyn KE, 32). Warto zauważyć, że ochrona nie dotyczy całej bioróżnorodności, ale wyszczególnionych około 1500 zagrożonych gatunków: roślin, zwierząt (w szczególności

ści ptaków, które ze względu na przemieszczanie się na duże odległości oraz z powodu uwarunkowań historycznych traktowane są osobno), ekosystemów – poprzez ochronę siedlisk przyrodniczych. System obszarów cennych przyrodniczo, tworzących spójną funkcjonalnie całość głównie dzięki korytarzom ekologicznym, umożliwi lepsze niż w przypadku odizolowanych ekosystemów przeciwstawienie się niekorzystnym zmianom środowiska. Sposób ochrony w poszczególnych obszarach nie jest ogólnie wskazany, jednak dla oceny skuteczności działań ochronnych obowiązkowe jest prowadzenie monitoringu stanu siedlisk przyrodniczych, siedlisk gatunków roślin i zwierząt oraz ich populacji.

Powyższe cele stanowią podstawę zachowania równowagi w środowisku oraz prawidłowego przebiegu procesów przyrodniczych mających decydującą rolę w stabilności i trwałości przyrody oraz duże znaczenie dla możliwości funkcjonowania obecnych i przyszłych pokoleń.

Krajom unijnym nie udało się osiągnąć założonego celu, jakim było powstrzymanie utraty różnorodności biologicznej do 2010 r. Udział procentowy gatunków zagrożonych wyginięciem nadal pozostaje wysoki. Siedliska ulegają niszczeniu bądź całkowitemu wyginięciu. Duży wpływ na tę sytuację ma zmiana użytkowania ziemi. W ciągu ostatnich kilkunastu lat w Europie zmniejszył się udział terenów podmokłych o ponad 1000 km² oraz łąk o 4000 km² przy jednoczesnym wzroście sztucznych powierzchni o 8% (12 500 km²) (Biuletyn KE, 27). Aby powstrzymać degradację ekosystemów oraz utratę różnorodności biologicznej, należy włączyć ochronę środowiska do wszystkich polityk sektorowych.

Przyczyny konfliktów na obszarach Natura 2000

Do czasu wstąpienia do Unii Europejskiej na terenie Polski obowiązywały różne formy ochrony przyrody, z których najbardziej restrykcyjne były (i są) rezerwy przyrody i parki narodowe, w których nie dopuszcza się gospodarczej działalności ludzkiej. Cechą charakterystyczną europejskiej sieci Natura 2000 jest dopuszczenie działalności gospodarczej pod warunkiem respektowania ochrony zagrożonych siedlisk, gatunków roślin i zwierząt. Wymagane jest przeprowadzenie rygorystycznej procedury oceny oddziaływania na obszary Natura 2000. W ocenie brane są pod uwagę kwestie społeczne, ekonomiczne i gospodarcze, jednak najważniejsza jest ochrona bioróżnorodności oraz siedlisk mających znaczenie dla Wspólnoty. Europejska sieć Natura 2000 daje szansę rozwojowi obecnym i przyszłym pokoleniom. Dzięki temu programowi przyszłe pokolenia odziedziczą środowisko naturalne w niezmiennym lub podobnym stanie.

Plan lub przedsięwzięcie może być zrealizowane, jeżeli nie wpłynie niekorzystnie na dany teren oraz w stosownych przypadkach po uzyskaniu opinii społeczeństwa. Realizowane są również plany lub przedsięwzięcia, które negatywnie wpływają na dany teren przy zastosowaniu środków kompensujących. Warun-

kiem jest brak rozwiązań alternatywnych lub wymagana realizacja z powodów o charakterze zasadniczym, wynikających z nadrzędnego interesu publicznego, w tym interesów mających charakter społeczny lub gospodarczy (Engel, 2009, s. 27; Pietrzyk-Sokulska, 2009, s. 22). Dyrektywa Rady 92/43/EWG w sprawie ochrony siedlisk przyrodniczych oraz dzikiej fauny i flory określa relacje pomiędzy ochroną, rozwojem a zagospodarowaniem ziemi, tak aby zapewnić zrównoważony rozwój terenów, na których znajduje się sieć Natura 2000. Dyrektywa nie skupia się tylko na ochronie gatunków i siedlisk, ale również bierze pod uwagę interesy społeczeństwa, stosując odstępstwa od niektórych przepisów (Biuletyn KE, 28).

Tereny Natura 2000 w Europie stanowią 17% powierzchni, toteż skala problemu jest bardzo duża. Obszary te są wykorzystywane do innych celów niż ochrona przyrody. Ponad 1/3 obszarów znajduje się na terenach rolniczych, pozostała część wykorzystywana jest m.in. dla celów leśnictwa, rybołówstwa i rekreacji. To właśnie ochrona środowiska oraz formy zagospodarowania tego samego terenu są najważniejszą przyczyną konfliktów. Należy zrozumieć ich mechanizmy konfliktogenne, aby rozwiązywać powstające spory.

Najczęściej pojawiają się dwa typy konfliktów. Pierwszy dotyczy pogodzenia wymogów ochrony gatunków chronionych i siedlisk występujących na danym terenie z poszczególnymi formami użytkowania obszarów. Właściciele oraz użytkownicy obawiają się zmiany lub ograniczenia aktualnego wykorzystania gruntów, zbyt niskiego odszkodowania oraz utraty niezależności. Tego rodzaju konfliktów można uniknąć lub przynajmniej zmniejszyć ich intensywność poprzez odpowiednią kompensację oraz zachęty w formie finansowej, nieskomplikowane i efektywne procedury administracyjne, odpowiednią wiedzę naukową oraz rozwój innowacyjnych praktyk.

Drugi rodzaj konfliktów dotyczy organizacji procesu planowania zarządzania obszarami Natura 2000. Właściciele i użytkownicy gruntów wymagają większego niż dotąd wpływu na sposób zarządzania. Aby zapobiegać tego rodzaju konfliktom, należy umożliwić uczestnictwo zainteresowanym stronom w podejmowaniu decyzji dotyczących zarządzania obszarami, zapewnić udział społeczeństwa oraz odpowiednią komunikację i informację, jak również dolożyć wszelkich starań, aby sieć Natura 2000 była integralną częścią ram planowania przestrzennego i strategii planowania użytkowania gruntów. Istotna jest w tym zakresie edukacja pracowników organów odpowiedzialnych za ochronę przyrody lub osób zarządzających obszarami w zakresie komunikacji i umiejętności prowadzenia dyskusji (Biuletyn KE, 29).

Sieć Natura 2000 znajduje się w bardzo poważnym konflikcie z przemysłem, zwłaszcza z górnictwem odkrywkowym ze względu na charakter złóż mineralnych (Sobczyk, Kowalska, 2014, s. 120–122; Sobczyk, Kowalska, Sobczyk, 2014, s. 159–166). Wiele obszarów chronionych zostało wyznaczonych

w obrębie zagospodarowanych i niezagospodarowanych złóż piasków i żwirów, powodując potencjalne zagrożenie zaniechania eksploatacji. Zwiększone zapotrzebowanie na kruszywo mineralne spowodowane jest wzmożonym procesem budowy sieci autostrad w Polsce. Ponieważ kopaliny można wydobyć tylko tam, gdzie są jej złoża, stanowi to istotny problem, zwłaszcza gdy teren zalegania złoża pokrywa się z obszarem Natura 2000.

Podsumowanie

Intensywny rozwój cywilizacyjny ma ogromny wpływ na środowisko naturalne. Wywołuje wiele negatywnych następstw, m.in. spadek różnorodności biologicznej oraz fragmentację ekosystemów. Wydobycie kruszywa naturalnego w negatywny sposób oddziałuje na środowisko. Jednak zbyt krytyczne podejście do zmian powodowanych przez górnictwo sprawia, iż nie zauważa się pozytywnego wpływu tej działalności. W Polsce rozwój budownictwa i drogownictwa opiera się głównie na krajowych zasobach kruszyw naturalnych. Zaprzeszczenie wydobycia lub jego znaczne ograniczenie spowoduje wzrost cen oraz zwiększenie niekoncesjonowanego wydobycia. Chcąc ochronić środowisko, możemy mu nieświadomie zaszkodzić, gdyż nielegalne wydobycie kruszywa z koryt rzecznych lub płytko zalegających złóż może zagrażać nie tylko faunie i florze, ale też złożom, które są częścią składową środowiska. Brak spojrzenia w przyszłość nie pozwoli dostrzec potencjalnych korzyści, jakich dostarcza działalność górnictwa, pod warunkiem że wydobycie prowadzone jest w sposób zrównoważony, a kreatywnie prowadzona rekultywacja wnosi do środowiska nową jakość.

Literatura

- Badera, J. (2012). Ocena ryzyka konfliktów społeczno-środowiskowych związanych z działalnością górnictwa skalnego. *Kopaliny*, 1, 12–15.
- Biuletyn KE 27. *Biuletyn Komisji Europejskiej*, 27.
- Biuletyn KE 28. *Biuletyn Komisji Europejskiej*, 28.
- Biuletyn KE 29. *Biuletyn Komisji Europejskiej*, 29.
- Biuletyn KE 32. *Biuletyn Komisji Europejskiej*, 32.
- Dyrektywa (1979). Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2009/147/WE z 30.11.2009 w sprawie ochrony dzikiego ptactwa. Pobrane z: <https://www.teraz-srodowisko.pl/prawo/dyrektywa-z-dnia-30-11-2009-l-20-7-368.html> (1.12.2018).
- Dyrektywa (1992). Dyrektywa Rady 92/43/EWG z 21.05.1992 w sprawie ochrony siedlisk przyrodniczych oraz dzikiej fauny i flory. Pobrane z: <http://natura2000.mos.gov.pl/natura2000/pl> (31.10.2018).
- Dyrektywa (2009). Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2009/147/WE z 30.11.2009 w sprawie ochrony dzikiego ptactwa. Pobrane z: <https://www.teraz-srodowisko.pl/prawo/dyrektywa-z-dnia-30-11-2009-l-20-7-368.html> (11.11.2018).
- Engel, J. (2009). *Natura 2000 w ocenach oddziaływania przedsięwzięć na środowisko*. Warszawa: Ministerstwo Środowiska.
- <http://docplayer.pl/11594819-Wytyczne-ke-dotyczace-podejmowania-nowej-dzialalnosci-wydobywczej-w-zakresie-surowcow-nieenergetycznych-11.html> (3.11.2018).
- Markowicz, M. (2010). Negatywny wpływ górnictwa odkrywkowego – fakty i mity. *Kopaliny*, 2, 8–9.

- Pietrzyk-Sokulska, E. (2009). Ostoje sieci Natura 2000 jako element środowiskowych uwarunkowań eksploatacji kopalni. *Górnictwo Odkrywkowe*, 2–3, 16–26.
- Pietrzyk-Sokulska, E., Kulczycka, J., Henclik, A. (2008). Sieć obszarów chronionych Natura 2000 a złoża kopalni w Polsce – konflikt czy korzyść. *Kopalni*, 1, 58–61.
- Ptak, M. (2011). *Metoda oceny możliwości prowadzenia odkrywkowej działalności górniczej oddziałującej na obszary Natura 2000*. Praca doktorska AGH. Kraków.
- Seremet, E., Górecki, J. (2010). Natura 2000 i górnictwo odkrywkowe na początku XXI w. – trudne partnerstwo. *Kopaliny*, 6, 23–30.
- Sobczyk, W., Kowalska, A. (2014). Ocena wpływu eksploatacji złóż żwirów w Myscowej na środowisko przyrodnicze doliny Wisłoki. *Przegląd Górniczy*, 70(5), 117–123.
- Sobczyk, W., Kowalska, A., Sobczyk, E.J. (2014). The Use of AHP Multi-Criteria Method and Leopold Matrix to Assess the Impact of Gravel and Sand Pits on the Environment of the Jasiołka Valley. *Mineral Resources Management*, 30(2), 157–172.



PRZEMYSŁAW CHMIELECKI 

Machine Learning Based on Cloud Solutions

PhD Eng., Higher Baptist Theological Seminary, Institute of Systematic Theology, Department of Philosophy, Poland

Abstract

Cognition is a domain of thinking creatures, isn't it? Based on that computers cannot learn anything more than was in the initial data feed. In this article, I just want to defend that nowadays technical solutions can break this rule. The aim of this article is to provide a short technical overview what Machine Learning (ML), Artificial Intelligence (AI) and Neural Networks (NN) were before in the area of standalone gigantic servers, and how do they look now in Cloud Computing (CC) times. The ML paradigm is not any more reserved for big enterprises only but now is available for single internet user. I just want to present AWS and Azure, as the biggest CC providers, functionalities and potential usage of such Cognitive Services (CS) in current internet services. The great example is for instance bot usage instead of diving deep in the FAQ on the company website or digging into the corporate wiki. Another big area is graphics analysis and sound or text recognition. Those are only examples of predefined CC functions ready for use right now in the public cloud.

Keywords: Machine Learning, Artificial Intelligence, Neural Networks, Cloud Computing, Cognitive Services, AWS, Azure

What is the current course of new technologies development?

The Accenture Company in their Technology Vision 2017 report states that “technology holds the key to shaping the world around us. It’s also giving companies that do it right an opportunity to weave themselves into the new digital society” (Accenture, 2017, p. 6). The technology influence on the nowadays word shape is definitive and it is still emerging. The trends of upcoming time we can predict based on Gartner Hype Cycle for Emerging Technologies (July 2017). According to it on the pick of inflated expectations in a shorter period of time is development of Deep Learning, ML (2-5 years), Virtual Assistants and Connected Home (5-10 years). On the rising site were placed most innovation triggered ideas like: 4D Printing, General AI, Human Augmentation, Quantum Computing, Brain-Computer Interfaces, Volumetric Displays (all of them in the 10+ years period). On the slowly declining site are: Autonomous Vehicles (10+), Nanotube Electronics, Cognitive Computing, Blockchain (5-10), Commercial

UAVs (Drones) and Cognitive Experts Advisors (2-5). Trends predictions shows clearly that next years will spread and emerge of AI in everyday activities. Gartner also mentions two other trends: Transparently Immersive Experiences and Digital Platforms (Gartner, 2017).

AI/ML on standalone machines – a little bit of history

In 1959, the IBM computer scientist Arthur Samuel, defined ML as: “A field of study that gives computers the ability to learn without being explicitly programmed” (Bell, 2015, p. 2). In general understanding ML is a branch of AI. Using computing, we design systems that can learn from data in a manner of being trained. The systems might learn and improve with experience, and with time, refine a model that can be used to predict outcomes of questions based on the previous learning (Bell, p. 2). ML concept can be extended to Reinforcement Learning (RL), in which intelligent programs constantly adapt and learn to the environment based on points earned from taken actions. Feedback might be positive (reward) or negative (punishment). What differs RL and ML is that the researcher does not interfere training data sets, interaction happens with environment and not data itself, so many site factors may come into play. In RL all acts which are focused in and bring closer to the goal are rewarded (Nandy, Biswas, 2018, pp. 1-2). ML can use supervised or unsupervised learning. The first refers to working with a set of labeled training data. Every example in the training data got a pair of an input and an output object. On the opposite end of this continuum is unsupervised learning, where the algorithm can find a “hidden” (not described in initial hypothesis) pattern in the initial data set. In that type of learning there is no right or wrong answer; it’s just a case of running the machine learning algorithm and seeing what patterns and outcomes occur (Bell, 2015, p. 3).

First examples of ML were (1) Alan Turing game where judge need to decide that is computer a human or not and (2) Arthur Samuel program to play checkers, where each board position was assigned a score based on its win likelihood. Basically, it worked, but Samuel wanted to improve the performance, so he prepared the program play thousands of games against itself and used the results to refine the positional scoring (Brink, Richards, Fetherolf, 2017, p. 3). This action seriously accelerates the ML development area. That time the server infrastructure was powerful enough to allow the ML development.

The ML development is based on at least two factors. First is data feed and second is computation power to process those data. In the background of those ML examples is the computation power based on IT infrastructure solutions. First of all, Operating System (OS) is needed. On the server infrastructure it can be installed like on common desktop but with some extra features to manage devices (DAS, NAS, SAN), connection interfaces (iSCSI, Fiber-Channel) and

management tools (DFS for shared volumes, AD for user accounts and authentication, GPO for central permissions spread, WSUS for managing update policy, DHCP for IP addresses tenancy, DNS for IP translation into human understandable format, etc.). Normally the Bare Metal (BM) approach needs dedicated server components and special server room with air condition to ensure low humidity, isolated power source and infrastructure specialist to manage and maintain those. To use multiple isolated Oses the BM need Hypervisor like Hyper-V or VMware ESXi to allow access to resources (CPU, RAM, HDD) to particular Virtual Machines.

The classical server architecture is complex in configuration and hardly expensive to buy and maintain. Depending on application requirements the infrastructure state need to be expanded and often reconfigured or even rebuilt. This may cause the service downtime and interfere ML run results.

ML in the cloud - the important shift and available functions

Currently the ML development was shifted from standalone dedicated servers to CC lightweight services (PaaS, IaaS) available to use without having and maintaining complex server infrastructure inside the company. Obviously on the background of CC services there need to be hard server infrastructure, but it does not affect the end user to care about it. Data Scientist or Developer who is using those computation power as an end user do not need to take care of installing OS on machine, patching, provisioning and maintaining the whole infrastructure. He is only using set environment to accomplish his own goals. The CS, AI, ML services are offered now at least by two providers: Amazon Web Services (AWS) and Microsoft Azure.

Microsoft Azure provides CS which use AI to solve business problems. Services like Face API is used to detect, identify, analyze, organize and tag faces on photos and videos. Based on Azure Computer Vision API it is possible to recognize face, describe graphical content and insert tags into it and even detect mood of presented people (Emotion API (preview)). We can track reserved for adult or violent content and prevent unauthorized people to have an access to it. Azure provides speech analysis which allows to translate voice in real-time, convert it into text and then if needed prepare a short summary of long texts or search for the main idea. Azure Custom Speech Service allows to create language modes and isolate speaking style and specific vocabulary from background noise. Language Understanding (LUIS) allows user apps to understand specific commands. Bing Spell Check API detects and correct spelling mistakes and Web Language Model API allows to predictive language models trained on web-scale data. Section Knowledge on Azure is only on preview state, but in the future those services will be available as fully released. Services like Recommendations API, QnA Maker are self-explanatory. The same is on Search section, where we can

choose Bing Autosuggest API, Bing News Search API, Web, Entity, Image, Video and Bing Custom Search API.

AWS on the ML initial page mention that Amazon has been investigating deeply in AI for over 20 years¹. They offer at least six services which will be described below. Amazon Comprehend is a natural language processing (NLP) service that uses machine learning to find insights and relationships in text (identify the language of the text; extracts key phrases, places, people, brands, or events; understands how positive or negative the text is) and automatically organizes a collection of text files by topic. Amazon Lex is a service for building conversational interfaces into any application using voice and text. It provides automatic speech recognition (ASR) for converting speech to text, and NLU to recognize the intent of the text. Lex is the basis of Amazon Alexa and can be used to build natural language conversation bots. Amazon Polly allows to turns text into lifelike speech (using male or female speech). Amazon Rekognition is a deep learning-based image and video analysis, which allows to identify objects, people, text, scenes, and activities, as well as detect any inappropriate content². Amazon Transcribe provides an ASR service and Amazon Translate is an NN machine translation that uses ML and deep learning models to deliver more accurate and more natural sounding translation than traditional statistical and rule-based translation algorithms.

One of the key advantages of CC approach in comparison with on-premise solutions is simplicity of usage. End user is only using particular service and do not need to set up and configure it from scratch. Scalability is the next benefit. On both CC platforms most of services can be scaled vertically (Azure) by rising up resources on running virtual machine or horizontally (AWS) by adding more containers and getting bigger performance. The reason for scaling up is mostly large number of instances, complexity of algorithm, high input dimensionality, but obviously the software architecture needs to fit CC expectations and allow to scale up or work multiple threads in parallel (Bekkerman, Bilenko, Langford, 2012, pp. 1-4).

ML functionality potential usage

ML is widely used in software field, where basically, application learns from initial usage based on user choices and after some time application is able to predict what the user wants to do. The most common example is the third-party firewall or some external browser plugin to block unwanted content. More complex is detection of some elements on the pictures or use OCR based on NN to transfer handwriting to computer text. Regardless of which example will be quoted, the fact is that the use of ML is always practical.

¹ <https://aws.amazon.com/machine-learning/#>

² <https://aws.amazon.com/rekognition/>

To better understand what ML is and how it works we can use a simple example. Let's try to use ML algorithm to distinguish cats from dogs based on their pictures. Firstly, when we got already defined a goal to accomplish, we need to collect data sets for training and testing purposes. In that example we will use supervised learning model and distinguish factors and features specific for two groups in separation. It is important to define what particular factor fits to which group (key-factor(s) and site-factors). The large and more variety data we will provide the better match accuracy we will get. On the next step the model needs to be trained using those data and numeric optimization. The last step will be the evaluation of built recognition model. In that part it is important to use different set of data than during training. In explained example ML algorithm in 83% properly identified which pet is a dog and which is a cat. Only one match doesn't fit, because of dogs' pointed ears (what was identified as a key-factor of a cat) (Watt, Borhani, Katsaggelos, 2016, pp. 1-6).

Very popular example is spam detection on e-mail account. For all the junk mail that gets caught, there's a good chance a Bayesian classification filter is doing the work to catch it. For instance, Google Mail has got implemented SpamAssassin mechanism, which was some form of learning whether a message is good or bad. When some message was classified as junk, it asks user to confirm or decline. If user decided that the message is spam, the system learns from that message and from the experience gathered so far. Future classifications should be more accurate (Bell, 2015, pp. 4-5).

Voice recognition like Apple Siri or Android Alexa services are another example of ML implementation. The service will perform a simple action (like send text message, open calculator, etc.) or Google the phrase in more complex questions (Bell, p. 5).

ML is also used in stock trading and predicting growth or falls based on previous history. Those algorithms can help to make decision whether to buy or sell (Bell, p. 5).

In robotics and general IoT industry the usage of ML now is very promising. Uses include home automation, smart meters for measuring energy consumption, shopping assistants or automotive driving assistants (Vehicle Blind Spot detection, Lane Departure Warning, Pedestrian Detection, Driver Attention Detection, Collision Detection and may others). Those mentioned are only few of many examples (Bell, pp. 6-9).

The wide area of ML usage is in Game Analytics. Jason Bell in his book *Machine Learning. Hand-on for Developers and Technical Professionals* mentioned Microsoft Forza Motorsport game: "Microsoft also worked on Drivatar, which is incorporated into the driving game Forza Motorsport. When you first play the game, it knows nothing about your driving style. Over a period of practice laps the system learns your style, consistency, exit speeds on corners, and your positioning on the track. The sampling happens over three laps, which is

enough time to see how your profile behaves. As time progresses the system continues to learn from your driving patterns. After you've let the game learn your driving style the game opens up new levels and lets you compete with other drivers and even your friends" (Bell, p. 9).

The shift of ML

Currently ML and general working on AI development are more less moved into the CS. The main advantage of such shift is that developers don't have to take care of the infrastructure area and simply can focus on writing a code and testing. The CS also provides the flexible scalability of needed resources if developed application allows it. In that sense company don't need to build and maintain the costly data center filled with professional servers but only configuring CS from Internet browser using user-friendly GUI.

ML gives us only "illusion" of thinking, but it is rather following predefined rules - like OCR text recognition or detection of violent content in images/video based on set criteria. According to the General AI research the "intelligence" is understood as a general-purpose capability, not restricted to any narrow collection of problems or domains, and including the ability to broadly generalize to fundamentally new areas (Goertzel, Pennachin, 2007). Historically speaking in the beginning of AI in the middle of last century, the objective was to build "thinking machines" capable to compare with human minds. Some of them were very sophisticated these times - the General Problem Solver (Newell, Simon, 1963, pp. 279-293) and the Fifth Generation Computer Systems (Feigenbaum, McCorduck, 1983) - but taking into account the general initial goal, they failed (Wang, Goertzel, 2012, pp. 1-2). Popular method among modern cognitive scientists is to generate models or theories that predict and explain empirical data to help develop formal theories predict human grammatically judgments and to associate certain kinds of cognitive processes with brain regions (Cassimatis, 2012, pp. 13-14). These findings can only explain which areas of brain are active, but we cannot strictly connect particular human activity with isolated part of the brain, because lots of factors are connected³. In that sense these methods are not adequate to understand human intelligence.

Bibliography

Accenture (2017). Technology Vision 2017. Technology for the People. The Era of the Intelligent Enterprise. Retrieved from: https://www.accenture.com/t20170530T164033Z_w__us-en/_acn-media/Accenture/next-gen-4/tech-vision-2017/pdf/Accenture-TV17-Full.pdf (15.03.2019).

³ For instance if researcher want to examine which part of brain is active when human is observing the red color, then he need also include the distance to colorful object, its shape, position, lighting level, etc. There is no possibility to isolate it and check which directly part of the brain is responsible for color recognition (or even red color perception).

- Barga, R., Fontana, V., Hyong Tok, W. (2015). *Predictive Analytics with Microsoft Azure Machine Learning. Second Edition*. New York: Apress.
- Bekkerman, R., Bilenko, M., Langford, J. (2012). *Scaling Up Machine Learning. Parallel and Distributed Approaches*. New York: Cambridge University Press.
- Bell, J. (2015). *Machine Learning. Hand-on for Developers and Technical Professionals*. Indianapolis: John Wiley & Sons, Inc.
- Brink, H., Richards, J.W., Fetherolf, M. (2017). *Real-World Machine Learning*. Shelter Island: Manning Publications Co.
- Cassimatis, N.L. (2012). Artificial Intelligence and Cognitive Modeling Have the Same Problem.. In: P. Wang, B. Goertzel (eds.), *Theoretical Fundamentals of Artificial Intelligence* (pp. 11-24). Paris: Atlantis Press.
- Feigenbaum, E.A., McCorduck, P. (1983). *The Fifth Generation: Artificial Intelligence and Japan's Computer Challenge to the World*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Gartner (2017). *Top Trends in the Gartner Hype Cycle for Emerging Technologies*. Retrieved from: <https://www.gartner.com/smarterwithgartner/top-trends-in-the-gartner-hype-cycle-for-emerging-technologies-2017/> (15.03.2019).
- Goertzel, B., Pennachin, C. (2007). *Artificial General Intelligence*. New York: Springer.
<https://aws.amazon.com/machine-learning/> (15.03.2019).
<https://azure.microsoft.com/en-us/services/cognitive-services/computer-vision/> (15.03.2019).
<https://azure.microsoft.com/en-us/services/cognitive-services/custom-speech-service/> (15.03.2019).
- Nandy, A., Biswas, M. (2018). *Reinforcement Learning With Open AI, Tensor Flow and Keras Using Python*. New York: Apress.
- Newell, A., Simon, H.A. (1963). GPS, a Program that Simulates Human Thought. In: E.A. Feigenbaum, J. Feldman (eds.), *Computers and Thought* (pp. 279-293). New York: McGraw-Hill.
- Watt, J., Borhani, R., Katsaggelos, A.K. (2016). *Machine Learning Redefined. Foundations, Algorithms, and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.



OLEH RYBCHUK 

Results of Study of Special Competence of Special Subjects Lecturers in Higher Military Educational Institutions

Postgraduate student, National Defense University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskiy, Humanitarian institute, Department of Social Science, Kyiv, Ukraine

Abstract

The article deals with the essence of special competence of lecturers of special subjects in higher military educational institutions as a multidimensional integral formation, which is a structural complex of professional qualities, abilities and approving of a lecturer as a pedagogic activity subject, that enable him/her to realize successfully certain pedagogic functions as a pedagogic activity subject in the military education system. There were substantiated and experimentally verified the organizational and pedagogic conditions increasing the productivity of development of special subjects lecturers' special competence.

Keywords: military education, lecturer, special subjects, competence, special competence, result

Introduction

Modern military education should provide the training of military specialists able to perform professionally the tasks within demanding environment of combat activity. Regarding this the educational process in higher military educational institutions should be organized on the basis of modern principals and approaches to their military and professional training, we shall improve its content and structure, forms and methods by implementation of modern technologies, methods and means of studying, education and psychological training. Improvement of education quality is possible under the condition of professional and special competence of military lecturers of special disciplines.

In studies on issue of lecturer's competence development the scientists achieved the following conclusions:

- professional and pedagogical competence is a system of knowledge and skills of a pedagogue which show themselves while solving on practice professional pedagogic tasks (Kuzmina, 1972);
- the content of professional competence of a pedagogue includes the knowledge of a subject, of it's teaching methods, of pedagogics and psychology and the level of professional self-consciousness, individual typical features

and professionally important qualities (Ziazium, Kramushchenko, Kryvonos, 1997);

Pedagogue's competence – it is the amount of his/her theoretical and practical readiness to perform pedagogic activity, that reveals itself via the structure of pedagogic skills: ability to “transform” the context of the objective pedagogic process into the certain pedagogic tasks; to make and realize the complete pedagogic system; to define and fix interrelations between the components and factors of pedagogic process, to bring them in action; to consider and evaluate the results of pedagogic activity (Slaktionin, Isaiev, Shyianov, 2000).

Some scientists believe the subjective, professional and special types of competence to be the main indexes of pedagogue's professionalism that enable him/her to act successfully in pedagogically difficult conditions (Yahupov, Bekirova, 2018).

The given examples brightly show the differences in understanding of context of pedagogue's competence, and as a result – differences in approaches to its development, that does not favour its targeted development.

The aim of the article is to define the context of special competence of special subject's lecturers and to describe the organizational and pedagogic conditions providing its development.

Own studies

The analysis of the above mentioned scientific opinions on definition of special competence has shown that is considered as the professional fitness for the activity; a set of knowledge and skills in the sphere, while the important subjective and professional aspects of specialist's readiness for activity are not paid attention - these are the sphere of value and motivation, professional experience and subjective treatment of professional activity. In order to consider in complex all the mentioned qualities and all components of a specialist's competence we take as the basis it's definition as a systemic integral phenomenon towards a subject of professional activity, which includes not only its professional and special knowledge in the field, skills, professionally important qualities, professional and special experience, that provide the successful realization of positional competences, but also the motivational readiness and positive attitude to goals, tasks, content, methods, technologies, means and results of his/her professional activity (Yahupov, 2013).

As far as a special competence of military pedagogues – lecturers in special subjects concerns the pedagogic activity considering the specificity of a subject they teach, we substantiate it as a constituent part of their military professional competence.

Special competence of special subjects lecturers in higher military educational institutions is to our mind an integral professionally important formation,

which characterizes their proficiency as of special subjects lecturers and manifests itself in ability and readiness to perform pedagogic activity on the basis of knowledge and skills in both pedagogy and correspondent special subject, values and motives gained in the process of military professional training, and military service experience, as well as subjective treatment of pedagogic activity and constant self-improving. We may see from the essence of this definition, that special competence is a multi-dimensional integral formation, which is a structural complex of professional qualities, abilities and approving of a lecturer as a pedagogic activity subject, that enable him/her to perform successfully certain pedagogic functions as an activity subject in the military education system.

Essential characteristics of special competence of special subjects lecturers give an opportunity to outline the following of its structural components:

- value and motivation component, which is characterized by a positive attitude to pedagogic profession and reflects in inner motivation in pedagogic activity; its indexes are: professional interests (being interested in a profession, in work with people), needs (to self-improve as a military specialist and pedagogue), motives (realizing the need in a socially significant professional pedagogic activity aimed to professional training of future officers) and values (humanistic mind, tolerance and positive attitude towards pedagogic activity and students (cadets));

- cognitive – includes the intellectual sphere of military pedagogue, his/her general scientific erudition and proficiency in professional military sphere, systemic psychological and pedagogical knowledge;

- component of emotions and will – shows itself in a self-determination and self-regulation of one's own activity and different mental processes; ability to perform pedagogic actions in a previously planned direction by one's own initiative coming out of realised necessity, to organize own mental activity and manage it; in an ability to restrain by will the visual showing of emotion or even show the contrary one.

- subject and activity component – defines the practical ability to perform successfully one's functional responsibilities in the process of pedagogic activity; it reflects first of all pedagogic experience, culture and style of pedagogic activity, ability to act successfully as a special subjects lecturer;

- reflexive and subjective component – characterizes the ability of a special subjects lecturer to self-assessment and realizing of own special competence level, one's professional qualities, one's own activity and oneself as a subject of pedagogic activity in a military pedagogical environment.

Pedagogic activity of special subjects lecturers as a complex dynamic system has also its specific structure, which includes the numerous elements of activity that form it. Content constituent parts of its special competence are deemed methodical, educational, scientific, psychological, didactic, managerial and diagnostic ones.

At the same time, the complex studying of their practical efficiency for pedagogic activity enabled us to define a range of topical issues that require the theoretic elaboration and development basing on the latter of correspondent methodical recommendations concerning its development.

The research was held based on four higher educational institutions of Ukraine in 2016. 216 special subjects lecturers took part in this research. Defining of level of their special competence was realized by self-assessment via the author-developed questionnaire. To provide the validity and reliability of the questionnaire its expert evaluation was held. Generalized results of the study of their special competence levels are given in the table 1.

Table 1. Levels of special competence of special subjects lecturers (previous study)

Levels	Number of lecturers	% of lecturers
High	32.	14.8.
Average	96.	44.4.
Low	88.	40.8.

The results of our own research

The levels of special competence given in the table are as follows: high $\geq 90\%$, $90\% > \text{average} \geq 60\%$, low $< 60\%$ of reference level.

The research held enabled us to find out that: only 17% of the questioned lecturers have pedagogic training, nearly 29% have a scientific degree and more than 46% have less than 5 years of pedagogic service. It should also be mentioned that nearly 70% of the questioned lecturers indicated that they feel the need to improve their special competence. Herewith the essential number of the questioned lecturers (about 73%) mentioned the high motivation and excitement by pedagogic activity, 55% mentioned that they get satisfaction from their work with students (cadets). It gives reasons to consider the potential for development of special competence of special subjects lecturers to be quite high.

The questionnaire allowed establishing the directions of military lecturers' activity, in which they feel the need to improve the most acute, namely organization of scientific studies and conducting of pedagogic diagnosing. The highest level of their competency respondents assessed in the following directions: teaching discipline and teaching methods.

The one more task of the research were to find out the factors influencing the development of special competence of special subjects lecturers. In particular, we managed to identify the following factors, which were mentioned by most lecturers. About 88% of the respondents highlighted that self-development of special competence is impossible not realizing the requirements (the amount of professional qualities and abilities) as to a competent special subjects lecturer; 86% emphasised that the development of special competence is a continuous process which should constantly go on and combine all the available forms, 85%

stated that a systemically organized studying process allows to develop special competence more effectively, 83% mentioned that the content, forms and methods of qualification improvement should comply with the actual level of their special competence, interests and needs.

Taking into consideration the results of our own empirical study and the requirements of modern pedagogic methodology, we have singled out the range of factors as minimally necessary and reasonable organizational and pedagogic circumstances that hypothetically should have favoured the increase of performance of special competence development of special subjects lecturers. Such factors are the organizational and pedagogic conditions: motivation of special subjects lecturers; for development and self-development of professional competence and provision of their subjectivity; integration of forms of course (intramural) and inter-course (distant) improvement of pedagogic qualification – their continuous improvement, self-improvement and self-development; pedagogical modelling of development of their special competency in the system of postgraduate education; differentiation of education content according to levels of their special competence development, pedagogical length of service, scientific degree.

This hypothesis needed to be verified. During the years 2017-2018, we have organized and held a pedagogical experiment aimed for verification of this hypothesis. For the said purpose on the basis of qualification courses for military lecturers at the National Defence University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskiy, there was formed a control (23 lecturers) and experimental (24 lecturers) relevant groups. Experimental group's studying was held with implementation to the educational process of the proposed organizational and pedagogic conditions based on author's experimental method. The control group had been studying by a traditional method and no experimental influence was made. There were mentioned no other factors that could affect the research.

Diagnosing of levels of special competence of special subjects lecturers at the beginning of the experiment enabled us to get the following results (table 2).

Table 2. Levels of special competence of special subjects lecturers at the beginning of the experiment

Levels	Number of lecturers		% of lecturers	
	Control group	Experimental group	Control group	Experimental group
High	1	0	4.4	0
Average	9	10	39.1	41.7
Low	13	14	56.5	58.3

The results of our own research

The received results enabled to find out that the results in the control and experimental group are equitable; differences lie within the statistical discrepancy. Moreover, comparison with the results of the previous research (table 1)

witnessed the absence of statistically essential difference on the level ($p \leq 0,05$). In such a way, it allows us further to extrapolate the research results according to sampling to general number of people under research.

Methodology for experimental studying consisted of: definition of clear goals basing on profессиographic description of a special subjects lecturer, which served for them as a guide and image of “Professional Me” as a motivator of professional self-development, self-education and subjective attitude to pedagogic activity; differentiation of the content and methods of qualification improvement depending on the levels of development of special competence of special subjects lecturers (for lecturers with a low level there dominated reproductive methods, for ones with average level - partially-searching methods, for lecturers with high level there were creative methods); integration of forms of qualification improvement (combining intramural education at the qualification courses and distant education with help of author's course “Special competence of special disciplines lecturers”); stage-by-stage passing from the studying (traditional in-class lessons) to quasi-professional (interactive and game technologies, cases) and further to teaching and professional activity (practical exercises, pedagogic practice with detailed analysis).

Implementation of such complex of organizational and pedagogic conditions allowed to get statistically essential results (table 3).

Table 3. Levels of special competence of special subjects lecturers at the end of the formation experiment

Levels	Number of lecturers		% of lecturers	
	Control group	Experimental group	Control group	Experimental group
High	5.	9.	21.7.	37.5.
Average	13.	12.	56.5.	50.0.
Low	5.	3.	21.7.	12.5.

The results of our own research

From the given data we see, that implemented innovations made it possible to achieve essential differences in the results of control and experimental groups according to the number of lecturers with high and low levels of special competence, that show the higher productivity of experimental group studying. Statistical analysis of diagnosing by methods of descriptive statistics with the help of criteria of definition of statistical importance of grades slippage (Wilcoxon T-test, Mann-Whitney U-test) in a correspondent sampling gives reasons to state on the productivity of implemented organizational and pedagogic conditions of development of special competence of special subjects lecturers.

Conclusions

The conducted research of special competence of special subjects lecturers allowed to define the essential features of a competent lecturer of higher military

school, to give its systemic and clear definition. It gave the opportunity to develop a professional description as a systemic complex of professional and personal qualities of a special subject lecturer.

The described experimental research allowed to define the actual condition of the issue and favoured the search of its adequate solutions. The given empiric data confirm the necessity of systemic and constant development of lecturers' special competence. Substantiated and experimentally verified organizational and pedagogic conditions will favour increasing of productivity of this process. The main idea is in realization by the lecturers of the desired and available result of their development and self-development – the high level of special competence; the defined individual strategies of improvement considering the actual condition of special competence development, personal faculties, interests, needs; provision of constant development process by way of combining different forms of qualification improvement, that includes formal, non-formal and informal education; definition of the set result and modelling of the integral systemic process of the achievement of the desired goal.

Pedagogic experiment allowed to confirm the proposed hypothesis that implementation of substantiated organizational and pedagogical conditions favours the increase of productivity of the special competence development of special subjects lecturers.

References

- Kuzmina, N.V. (1972). *On Approaches to Research of the Structure of Professional and Pedagogic Activity*. Leninhrad: LHM.
- Slastionin, V.A., Isaiev, I.F., Mishchenko, A.I., Shyianov, E.N. (2000). *Pedagogics: Training Aid for Students of Pedagogical Educational Institutions*. Moscow: Shkola-Pressa.
- Ziaziun, I.A., Kramushchenko, L.V., Kryvonos, I.F. (1997). *Pedagogic Proficiency: Student's Book*. Kyiv: Vyshcha shkola.
- Yahupov, V.V. (2013). Methodological Requirements of Competent Approach in Professional Education. In: *Higher Education of Ukraine: Theoretic, Scientific, and Methodical Magazine*. No. 1 (Annex 1): *Higher School Pedagogics: Methodology, Theory, Technologies* (p. 82-85). Kyiv: Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine..
- Yahupov, V.V., Bekiriva, A.P. (2018). Methodical Substantiation of the Result of Professional Training of the Future Pedagogues in the Higher Education System. In: *Education Modernisation: Scientific Achievements, Inland and Foreign Experience: materials of XXV Ryazan pedagogic readings, March 23–24 2018: in 2 volumes Ryazan*. V. 1 (p. 152–158).

CZĘŚĆ TRZECIA/PART THREE

**WYBRANE PROBLEMY
EDUKACJI MEDIALNEJ**

**SELECTED PROBLEMS
OF MEDIA EDUCATION**



JOANNA MARNIK¹, ANNA ENGLERT-BATOR²

Tworzenie i rozwijanie multimedialnego paszportu komunikacyjnego

Design and Development of Digital Personal Communication Passport

¹ Doktor inżynier, Politechnika Rzeszowska, Katedra Informatyki i Automatyki, Polska

² Magister, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Zakład Psychologii, Polska

Streszczenie

Artykuł przedstawia zagadnienia związane z osobistym paszportem komunikacyjnym jako narzędziem wspierającym osoby z problemami komunikacyjnymi. Zaprezentowana zostanie aplikacja przeznaczona na urządzenia przenośne, pełniąca funkcję takiego paszportu wzbogaconego o możliwość wykorzystywania treści multimedialnych w postaci obrazów oraz plików audio i wideo. Istotnym elementem publikacji jest analiza zasadności włączenia takiego rozwiązania w proces edukacji dzieci korzystających z alternatywnych i wspomagających metod komunikacji (AAC) w kontekście poprawy jakości ich życia rodzinnego i społecznego.

Słowa kluczowe: paszport komunikacyjny, komunikacja alternatywna i wspomagająca, AAC, niepełnosprawność, osoba niemówiąca

Abstract

Personal Communication Passport (PCP) – a tool supporting people with communication problems is presented in the paper. We describe a computer programme designed for mobile devices, acting as Multimodal, Personal Communication Passport (MPCP) which is equipped with a possibility to use multimodal data, such as images, audio and video recordings. In addition, we present an analysis of usefulness of MPCPs in the educational process of children using Augmentative and Alternative Communication (AAC) in the context of improving social and family life quality.

Keywords: Personal Communication Passport, Augmentative and Alternative Communication, AAC, disability, non-speaking person

Wstęp

Możliwość komunikowania się jest jedną z podstawowych potrzeb człowieka, gdyż decyduje o relacjach międzyludzkich. Zaspokojenie tej potrzeby jest znacznie utrudnione w przypadku osób z różnego rodzaju zaburzeniami, które

nie mogą porozumiewać się za pomocą mowy lub u których mowa jest niezrozumiała dla otoczenia. Dla osób z trudnościami w porozumiewaniu się, przekazywaniu swoich myśli, sygnalizowaniu potrzeb i odczuć pomocne stają się metody i narzędzia do alternatywnej i wspomagającej komunikacji (AAC – *Augmentative and Alternative Communication*).

W AAC najczęściej wykorzystuje się symbole graficzne (np. obrazki, piktoqramy, PIC i PCS, symbole, BLISS) lub znaki przestrzenno-dotykowe, manualne i gesty, którym przypisane jest określone znaczenie (np. makaton, Koghamo, język migowy itp.). Metody te nie są jeszcze powszechnie znane, co uniemożliwia nawiązanie kontaktu z osobami spoza swojego najbliższego otoczenia, a tym samym wywołuje u osób niemówiących poczucie wyobcowania i alienacji, co z kolei prowadzi do ich wycofania się z życia społecznego. Dodatkowo niejednokrotnie ograniczenia ruchowe nie pozwalają niepełnosprawnym osobom na precyzyjne korzystanie z opracowanego materiału graficznego czy czytelne wykonanie znaków.

Wydaje się zasadne twierdzić, że bariera komunikacyjna jest łatwiejsza do przełamania, jeśli osoba z trudnościami w porozumiewaniu się ma możliwość w zwięzły i czytelny sposób przekazać nowo napotykanym osobom podstawowe informacje o sobie i o sposobie komunikowania się. Taką funkcję pełni osobisty paszport komunikacyjny.

Paszport komunikacyjny jako narzędzie wspierające komunikację

Paszport komunikacyjny jest narzędziem wspomagającym nawiązanie kontaktów interpersonalnych przez osoby niemówiące lub mające poważne trudności w komunikowaniu się za pomocą słów. Określany jest także jako folder osobisty (Iwanik-Syrek, 2018).

W Polsce pojęcie paszportu komunikacyjnego jest dość marginalnie rozpoznawane. Nasze doświadczenia zawodowe wskazują na to, że rzadko można go poznać na polskich uczelniach w trakcie studiów z zakresu pedagogiki specjalnej, rewalidacji czy logopedii. Idea jest nieco szerzej rozpowszechniona wśród organizacji pozarządowych, które ukierunkowane są na pomoc osobom z niepełnosprawnościami, w szczególności dzieciom z niepełnosprawnościami sprzężonymi z trudnościami w komunikowaniu się.

Idea paszportu komunikacyjnego powstała w Szkocji w 1991 r. z inicjatywy Sally Millar pracującej z osobami z trudnościami w komunikowaniu się w odpowiedzi na problemy tych osób w nawiązywaniu kontaktów z nowo poznawanymi osobami (Millar, Aitken, 2003).

Podstawową funkcją paszportu komunikacyjnego jest zaprezentowanie w praktycznej postaci ważnych informacji o właścicielu. Powinien być tak zaprojektowany i wykonany, by był atrakcyjny w swojej formie, trwały, łatwy w użyciu, przejrzysty i użyteczny, umożliwiający szybkie odszukanie pożądaných treści. Istotne jest, by przedstawiał posiadacza paszportu w sposób pozy-

tywny, odzwierciedlając jego osobowość i pozwalając poznać jego zainteresowania. Tekst napisany powinien być w pierwszej osobie liczby pojedynczej, by zaznaczyć, że o treści współdecydował jego użytkownik.

Standardowo paszport komunikacyjny tworzony jest w wersji papierowej. Kartki z poszczególnymi informacjami są ze sobą połączone, a dla zwiększenia trwałości mogą być usztywnione lub zalaminowane. Na pierwszej stronie powinien znaleźć się spis treści, którego kolejne pozycje często oznacza się różnymi kolorami odpowiadającymi kolorom kartek lub zakładek powiązanych z danym elementem spisu. Usprawnia to korzystanie z paszportu.

Przygotowując paszport komunikacyjny, można posłużyć się szablonami i wytycznymi udostępnianymi na stronach promujących to narzędzie (Willson, 2018, Personal Communication Passports) oraz innych odpłatnych programów wspomagających ten proces, np. BookCreator. My Pictures Talk czy Pictello (Leaders Project).

Tworzenie paszportu uwzględniającego specyficzne możliwości i potrzeby osoby, dla której ma powstać, jest zadaniem angażującym, czasochłonnym, wymagającym ścisłej współpracy z najbliższymi osobami z jej otoczenia. Przykładowo pierwsze próby opracowania paszportów komunikacyjnych dla niemówiących dzieci objętych pomocą Stowarzyszenia na rzecz Dzieci z Dysfunkcjami Rozwojowymi BRUNO zakończyły się na etapie uzgadniania treści z rodzicami tychże dzieci, co wynikało z nadmiaru obowiązków zawodowych zaangażowanych w to terapeutów.

By ułatwić specjalistom wykonanie paszportu, pojawiły się jego wersje cyfrowe. Ułatwiają one proces przygotowywania paszportu i systematycznego wprowadzania do niego zmian, pozwalając na równoczesne wykorzystanie danych multimedialnych, tj. nagrań audio i wideo. Jednym z narzędzi tego typu jest Digital Passport (rys. 1) autorstwa szkockiej firmy Pamis. Niestety na rynku polskim nie można spotkać odpowiedników podobnych aplikacji.



Rysunek 1. Digital Passport

Źródło: <http://www.callscotland.org.uk/blog/personal-communication-passports/>.

Multimedialny paszport komunikacyjny

Doświadczenie zawodowe i praktyka autorek niniejszego opracowania wskazują, iż niezwykle trudno spotkać jest w Polsce osobę posiadającą paszport komunikacyjny. Przyczyną tego jest m.in. brak wiedzy o tym narzędziu wśród specjalistów z zakresu pracy z osobami z niepełnosprawnością, a także wśród samych potencjalnych użytkowników.

W momencie wystąpienia dużych zmian kadrowych w Stowarzyszeniu BRUNO nowi pracownicy musieli stawić czoła nietłemu zadaniu odczytywania i poprawnego interpretowania nietypowych dla zdrowych dzieci zachowań wśród niemówiących podopiecznych obciążonych niepełnosprawnością intelektualną, której towarzyszą niepełnosprawności sprzężone, w tym ruchowa, wzrokowa i słuchowa. Jest to bardzo typowy problem dla placówek medycznych i szkolnych, gdzie występuje częsta rotacja pracowników.

Naturalną konsekwencją tych problemów było podjęcie działań prowadzących do zminimalizowania nakładu sił i czasu do radzenia sobie w takich sytuacjach. Zrodził się pomysł stworzenia narzędzia przeznaczonego do użytkowania na powszechnie dostępnych tabletach, które pozwalałoby w miarę szybko zorientować się, co oznacza dane zachowanie podopiecznego i jak na nie reagować.

Bliska współpraca Stowarzyszenia BRUNO, Katedry Informatyki i Automatyki Politechniki Rzeszowskiej i Zakładu Psychologii Uniwersytetu Rzeszowskiego pozwoliły na opracowanie koncepcji multimedialnego paszportu komunikacyjnego i jego wykonanie.

Szczególną uwagę zwróciliśmy na prostotę i intuicyjność rozwiązania, by każdy potencjalny odbiorca mógł z niego sprawnie korzystać bez konieczności odbycia specjalnego szkolenia. Otrzymana w efekcie aplikacja jest dostępna w postaci darmowego programu instalacyjnego¹, obecnie wyłącznie dla komputerów i tabletów z systemem Windows. Po jego pobraniu na dysk urządzenia i uruchomieniu następuje instalacja aplikacji, w efekcie czego na pulpicie pojawi się skrót do programu *Paszport Komunikacyjny*.

Okno główne aplikacji składa się z części z podstawowymi informacjami o użytkowniku (imię, zdjęcie) oraz ikonek w formie kafelków symbolizujących kategorie informacji (rys. 2).

Wybór kategorii (poprzez kliknięcie lub dotknięcie w przypadku ekranu dotykowego) powoduje wyświetlenie zamieszczonych w niej informacji. Podstawowe informacje o właścicielu paszportu, obejmujące treści przekazywane podczas przedstawiania się nowo poznanej osobie, należą do kategorii *O mnie*.

W naszym zamierzeniu użytkownikami docelowymi paszportu mają być osoby z problemami w komunikowaniu się, w szczególności z współtowarzyszącymi im niepełnosprawnościami sprzężonymi. W takich sytuacjach istotne

¹ Instalator Multimedialnego Paszportu Komunikacyjnego (2018), strona WWW do pobrania.

jest zapewnienie możliwości szybkiego skontaktowania się z kimś, kto dobrze zna właściciela paszportu. Zapewnia to kafelek *Bliskie osoby*. Wewnątrz można dodać zdjęcia takich osób wraz z krótkim komentarzem pod każdym z nich.



Rysunek 2. Okno główne Multimedialnego Paszportu Komunikacyjnego

Źródło: opracowanie własne.

Tematy najczęściej pojawiające się w trakcie konwersacji z osobą z niepełnosprawnością to ulubione aktywności, miejsca, przedmioty (zabawki, urządzenia), posiłki i napoje umieszczone w przypisanej im kategorii *Zajęcia*, *Jedzenie i picie*, *Uczucia i emocje* czy *Lubię*. Warto też przekazać informacje dotyczące tego, jakich tematów czy zachowań unikać podczas przebywania z użytkownikiem paszportu. Służy do tego kafelek *Nie lubię*.

Z punktu widzenia potrzeb zaobserwowanych w Stowarzyszeniu BRUNO w kontekście kontaktów osób z zewnątrz z niemówiącymi dziećmi bardzo istotnym, jeśli nie najważniejszym elementem paszportu jest kategoria *Wideo* (rys. 3).

Służy ona do zamieszczania krótkich filmów przedstawiających nietypowe dla zdrowych osób zachowania użytkownika, w szczególności tych, które mogą wzbudzać niepokój i utrudniać prawidłową interpretację przekazu posiadacza paszportu. Filmy te mogą posiadać ścieżkę dźwiękową, dzięki czemu możliwe jest zaopatrzenie ścieżki wideo w komentarz słowny lub napisy pod nim. Domyślnie po wejściu do kategorii filmy można uruchomić w formie podglądu, dzięki czemu łatwo jest odnaleźć poszukiwane zachowanie.

Pierwsze po zainstalowaniu otwarcie aplikacji uruchamia ją w formie niewypełnionej żadnymi danymi. Informacje, które chcemy zawrzeć w paszporcie, można w łatwy sposób dodawać i modyfikować już istniejące treści po wciśnięciu przycisku *Edytuj* umieszczonego w lewej części okna głównego, pod częścią przeznaczoną na podstawowe informacje o właścicielu (zob. rys. 2). Spowoduje to wyświetlanie ikonki ze znakiem + i – w części dotyczącej podstawowych informacji o właścicielu paszportu lub przycisków z napisem *Dodaj/Usuń* w pozostałych przypadkach (rys. 3).



Rysunek 3. Modyfikowanie zawartości Multimedialnego Paszportu Komunikacyjnego

Źródło: opracowanie własne.

Wstępna ocena Multimedialnego Paszportu Komunikacyjnego w aspekcie psychospołecznym

Paszport komunikacyjny niezależnie od formy, w jakiej jest przygotowany, pełni ważną rolę przy znoszeniu barier, na jakie osoby z trudnościami komunikacyjnymi, w szczególności osoby niemówiące, trafiają w życiu społecznym. Bariery komunikacyjne są częstym powodem wycofywania się z aktywności wymagających nawiązywania kontaktów z osobami spoza społeczności niepełnosprawnych.

Kolejną przesłanką przemawiającą za wprowadzaniem paszportów komunikacyjnych jest zapewnienie ich użytkownikom większej niezależności i własnej skuteczności. U osoby mogącej osobiście przekazać treści jej dotyczące wzrasta poczucie własnej wartości, co z kolei ułatwia zaakceptowanie swoich ograniczeń i zachęca do szukania sposobów na ich pokonanie. Tym samym zmniejsza się ryzyko zapadania na choroby i zaburzenia o podłożu emocjonalnym, przede wszystkim depresję, a współzycie z osobami z najbliższego otoczenia staje się łatwiejsze.

Oczywiste jest, że wszelkie usprawnienia dotyczące paszportów komunikacyjnych przyczynią się do zwiększenia korzyści z nich płynących. Zastąpienie tradycyjnych paszportów ich wersją multimedialną pozwala przedstawić pożądaną informację o właścicielu w sposób bardziej naturalny. Opis zachowania może zostać zastąpiony nagraniem wideo, a słowo pisane nagraniem audio. W pewnym stopniu staje się to substytutem mowy dla osoby niemówiącej. Z kolei filmy umożliwiają pokazanie nietypowych, specyficznych dla danej osoby zachowań wynikających z niepełnosprawności ruchowej, zaburzeń w odbieraniu i integracji sygnałów pochodzących od różnych zmysłów czy chorób towarzyszących (np. epilepsja) w postaci łatwej do porównania z zachowaniami, które mogą się pojawić podczas kontaktów z innymi. Dołączony do takiego filmu komunikat głosowy pozwala na równoczesne zinterpretowanie danego zachowania.

wania, a w razie potrzeby na udzielenie wskazówek, jak postępować w sytuacjach, kiedy potrzebna jest pomoc (np. podanie leku, wezwanie pogotowia ratunkowego itp.). Zwiększa to nie tylko bezpieczeństwo właściciela paszportu i spokój jego opiekunów/rodziców, szczególnie podczas rozłąki, ale też zmniejsza lęki ewentualnych rozmówców, ułatwiając nawiązanie relacji.

Przedstawiony wyżej Multimedialny Paszport Komunikacyjny charakteryzuje się intuicyjnością i łatwością obsługi. Dzięki temu może zostać przygotowany znacznie szybciej niż paszport tradycyjny. Zapewnia ściślejszą współpracę rodziców/opiekunów osoby z problemami w komunikowaniu się z terapeutami, nauczycielami, pedagogami i innymi specjalistami, prowadząc do bardziej owocnej pracy wszystkich tych osób w kontekście zapewnienia optymalnego rozwoju posiadacza paszportu i usprawnienia procesu jego rehabilitacji.

Kierunki rozwoju i plan badań

Dotychczasowe doświadczenia zebrane podczas wprowadzania Multimedialnego Paszportu Komunikacyjnego w Ośrodku Rewalidacyjno-Edukacyjno-Wychowawczym INA w Rzeszowie pozwoliły na określenie kierunków rozwoju tego narzędzia.

W pierwszej kolejności planowane jest przygotowanie wersji na urządzenia z systemem Android i iOS, tak by możliwe było korzystanie z niego również na tabletach, smartfonach i laptopach pracujących pod innymi niż Windows systemami operacyjnymi. Kolejną propozycją udoskonalenia jest umożliwienie przeniesienia zawartości paszportu wypełnionego danymi z jednego urządzenia na inne. W obecnej wersji taka mobilność jest niemożliwa.

Mniej istotna modyfikacja mogłaby dotyczyć udostępnienia opcji konfiguracji kafelków poprzez samodzielne definiowanie ich nazw i dodanie opcji pozwalających określić, jakiego rodzaju treści będą mogły się znaleźć w ich zawartości (tekst, obrazy, wideo, audio), oraz możliwość określania tła dla okna głównego aplikacji.

Nie mniej ważną kwestią jest przeprowadzenie interdyscyplinarnych badań potwierdzających zasadność używania paszportów komunikacyjnych, z uwzględnieniem ich postaci (tradycyjny vs. multimedialny/cyfrowy), grup użytkowników, wiedzy o nich wśród potencjalnych odbiorców (specjalistów, opiekunów, osób z trudnościami w komunikowaniu się). Dopiero takie badania pozwolą bardziej precyzyjnie określić optymalną strukturę i formę paszportu komunikacyjnego.

Literatura

Iwanik-Syrek, K. (2018). *Folder osobisty/paszport komunikacyjny jako narzędzie wspomagające porozumiewanie się osób niepełnosprawnych słabo – lub niemówiących*. Pobrane z: <http://www.edukacja.edux.pl/p-22871-folder-osobistypaszport-komunikacyjny-jako.php> (22.03.2018).

- Leaders Project, *Contemporary Approaches to Intervention: Communication Passports*. Pobrane z: <https://cpb-us-west-2-juc1ugur1qwqqo4.stackpathdns.com/edblogs.columbia.edu/dist/d/730/files/2015/11/CommunicationPassports-1kuidy0.pdf> (22.03.2018).
- Millar, S., Aitken, S. (2003). *Personal Communication Passports: Guideline for Good Practice*. CALL Centre.
- Personal Communication Passports. *Person-centered Booklet for Those Who Cannot Easily Speak for Themselves*. Pobrane z: <http://www.communicationpassports.org.uk> (22.03.2018).
- Pamis. *Digital Passports*. Pobrane z: <http://pamis.org.uk/services/digital-passports/> (22.03.2018).
- Wilson, A. (2018). *Personal Communication Passports*. CALL Scotland. Pobrane z: <http://www.call-scotland.org.uk/blog/personal-communication-passports/> (22.03.2018).



BEATA ROMANEK 

Sorry za brak znakow... Poprawność językowa wpisów na młodzieżowych forach internetowych

Sorry for the Lack of Signs... The Correctness of Language Entries on Youth Internet Forums

Doktor, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Katedra Wczesnej Edukacji, Polska

Streszczenie

Artykuł prezentuje wyniki badań nad językiem komunikatów elektronicznych zamieszczanych przez młodzież na forach internetowych. Omówienie tych wyników zostało poprzedzone prezentacją najważniejszych cech języka tekstów zamieszczanych w internecie przez młodzież.

Słowa kluczowe: młodzież, forum internetowe, język komunikatów elektronicznych

Abstract

The article presents the results of research on the language of electronic messages posted by youth on Internet forums. Discussion of these results was preceded by a presentation of the most important features of the language of texts posted on the Internet by young people.

Keywords: youth, online forum, language of electronic messages

Wstęp

Internet stworzył przestrzeń komunikacyjną o niespotykanych dotąd wymiarach. Korzystanie z jego możliwości technologicznych oznacza przełomową w dziejach ludzkości demokratyzację uczestnictwa w komunikacji. Interaktywność jako właściwość komunikacji internetowej przyczyniła się do redefinicji dwóch podstawowych pojęć odnoszących się do układu komunikacyjnego: nadawca i odbiorca. Pojawił się bowiem użytkownik internetu. Przeciętny użytkownik języka jest już nie tylko „konsumentem” słów, biernym odbiorcą – jak to miało miejsce w procesie komunikowania masowego. Każdy, kto ma na to ochotę, może zostać autorem komunikatu, który upowszechnia w sieci (Kita, 2016, s. 35).

Język komunikatów elektronicznych

Analizując język komunikatów elektronicznych, można stwierdzić, że poprzez internet nasila się wpływ języka potocznego na język ogólny, a tym samym norma obiegowa, potoczna staje się normą wzorcową. W składni widać silny wpływ języka mówionego, a więc preferowanie prostych konstrukcji zdaniowych i szeregów wypowiedzeniowych, w których raczej nie ma miejsca na zdania wielokrotnie złożone. Teksty zamieszczane w internecie wykazują znaczne uzależnienie od mowy potocznej (Grzenia, 2016, s. 91).

Jeśli chodzi o polszczyznę, pisany język mówiony bardzo szybko zbiera i rozpowszechnia indywidualizmy, elementy języka środowiskowego lub gwary zawodowej, przyswajają też błyskawicznie wpływ języka angielskiego. Oddziałuje też wtórnie na język mówiony. Do języka codziennej komunikacji przedostają się także konstrukcje językowe widywane w wiralach (zwanych też memami) (Chaciński, 2017, s. 184).

Sytuacja, kiedy każdy może być nadawcą komunikatu, który odbierze masowe grono odbiorców – setki, tysiące, może nawet miliony – sprawia, że zaczynają językiem w sieci rządzić zasady odnajdywane dotąd w prasie tabloidowej.

Ważna jest wciąż tendencja każąca nadawcom w skrótowych pisanych komunikatach wyostrzać własne stanowisko, podsycać emocje. Stąd przewaga skrajnych ocen, takich jak: *masakra, chłam, genialne, ekstra* itd. To zjawisko, które mocno zarysowało się w polszczyźnie, ale jest efektem procesów zachodzących w sferze komunikowania w sieciach społecznościowych (Chaciński, 2017, s. 186).

Anonimowość mówiącego jest zjawiskiem bardzo ciekawym, bowiem człowiek istnieje tylko poprzez tekst, który wytwarza. Brakuje wszelkich sygnałów, które pozwoliłyby mówiącego umiejscowić w społecznym świecie. Anonimowość daje jeszcze inną cenną możliwość: tożsamość autora w sieci jest kreowana – językowo, tekstowo, użytkownik może stać się tym, kimkolwiek chce być (Kita, 2016, s. 37).

Fora dyskusyjne są miejscem, gdzie w istocie wykształca się spontaniczna norma telepiśmienna – podporządkowana komunikacyjnej skuteczności, dopuszczająca „literówki”, ale niewykluczająca tradycyjnych zasad ortograficznych i stylistycznych. Mimo starań użytkowników o poprawność postów widoczną płaszczyzną zmian jest interpunkcja i rozchwanie pisowni wielką i małą literą (Suska, 2016, s. 193).

O młodym pokoleniu użytkowników internetu znawcy mówią: pokolenie @, dzieci sieci, globalne nastolatki, pokolenie SMS-ów, cyfrowe pokolenie, cyfrowi tubylcy (*digital natives*), dzieci neostrady, pokolenie „nie wiem” (Warchala, Skudrzyk, 2010, s. 111).

Wyniki badań

Materiał badawczy stanowią posty zamieszczone na czterech forach dyskusyjnych dla nastolatków. Są to: mlodziej.iq24.pl (1149 użytkowników napisało 11 439 postów na 1107 tematów), forumix.pl (8411 użytkowników napisało 113 817 postów w 6703 wątkach), m-forum.pl (86 511 użytkowników napisało 1 414 996 postów na 58 160 tematów), e-mlodzi.com (62 643 użytkowników napisało 752 022 posty na 33 744 tematy).

Potok składniowy to wydaje się najczęstsza przypadłość tekstów zamieszczanych w przestrzeni wirtualnej. Tak też było w badanym materiale:

1. *Nie jestem za tym żeby większość swojego wolnego czasu spędzać przy książkach, co to to nie, trzeba umieć rozdzielić ten czas, sama kiedy jeszcze byłam w gimnazjum, to bardzo mało czasu spędzałam przy książkach, i zawsze byłam tego zdania ze osoby które potrafią zorganizować sobie wolny czas inaczej niż tylko przy książkach, mają w brew pozorom więcej do powiedzenia, są na ogół bardziej ciekawi, jak i mają czas na rozwijanie swoich pasji/hobby co również uważam za ważny element w życiu.*

2. *Jak dla mnie są dwa typy ludzie – uczę się, bo chcę zabłysnąć mądrością, a nie głupotą jak to niestety w naszych czasach często bywa, albo uczę się bo chcę mieć same piąteczki i paseczek na świadectwie, żeby być najlepsza, najfajniejsza ale też mieć w głowie wielką czarną dziurę i swoją wiedzę przenosić tylko na papier podczas sprawdzianu. Jako, że temat umieszczony jest w Gimnazjum, nie nazwałabym tego dyskryminacją, a zwyczajną głupotą ludzi, którzy by chcieli, a nie chce im się/ich światopogląd jest widocznie nie do końca wykreowany znajdując innych na których mogliby się po wyżywać. Jestem pewna, że w szkole średniej wiele się zmieni w tym temacie, jako, że i ludzie mają bardziej poukładane w głowach i myślą przyszłościowo*

3. *To zazdroszczę :), też staram się jeść zdrowo, więcej się ruszać ale mam problem ze słodyczami, jak coś tylko jest w domu to ukradkiem podjadam, ale ostatnio pijam sobie herbatę slim plus, koleżanka mi mówiła że po tym jej się nie chciało już tak słodkiego jeść więc i ja kupiłam i powiem Wam że aptetyt na słodkości mam dużo mniejszy, coś w tym musi być.*

4. *Ale ja oczekuję od przyjaciela by był przy mnie w trudnych sytuacjach... By zawsze mi pomagał wspierał mnie gdy tego potrzebuję, żeby był śmieszny i miły na tym polega prawdziwa przyjaźń ! ;) Jednak nie którzy przyjaźnią się z innymi osobami które takie nie są jak opisałam i uważają tą odpowiedź za nie mądrą... A co do tego czy lepszy jest przyjaciel czy przyjaciółka ja mam przyjaciółkę wspaniałą przyjaciółkę owszem nie raz są kłótnie owszem ale w przyjaźni w prawdziwej przyjaźni nie da się bez kłótni... :-) Dlatego ja myślę że dla chłopaka jest lepszy przyjaciel a dla dziewczyny przyjaciółkę chociaż zdarza się że jest odwrotnie I PRZYJACIEL JEST DOBRY I PRZYJACIÓ?KA NIE MA LEP-SZEGO...*

Mieszanie stylów najszybciej można dostrzec w dłuższych tekstach, w których polszczyzna potoczna miesza się ze słownictwem nienależącym do tego stylu:

Patologia ze swoją charyzmą jak wiadomo wyznacza trendy za którymi podążą ogół więc ciężkie życie dobrych uczniów w mniej ambitnej szkole. Chyba dla wielu ludzi gimnazjum było takim najgorszym czasem. Będąc pod wpływem rynsztokowej elity zdarzyło mi się komuś dokuczyć tylko dlatego że udzielał się w samorządzie, nosił okulary, albo ogólnie wyglądał zbyt porządnie. Na studiach na pierwszym roku z kolei ostentacyjnie zostałem nawróconym kujonem usiadłem w pierwszej ławce przed siedzeniem profesora, robiłem notatki chodziłem na wszystkie wykłady i obserwowałem prześmiewcze podejście niektórych ludzi do mojego „zaangażowania” ale nie było ono jakiejś drastycznej poza tym w pewnym wieku człowiek że się tak wyrażę kładzie „ma wywalone”.

Niestosowanie znaków diakrytycznych i interpunkcyjnych jako efekt szybkiego przelewania myśli oraz braku dbałości o poprawność zapisu:

1. hera czesciej odwiedzaj forum oczko nie jestes na dniie, po prostu dolka masz, wroce z roboty to sie odezwe na gg. Acha i na przyszlosc edytuj posty, nie pisz jednego po drugim. Pozdrawiam i na forum witam :d ps: sory za brak polskich liter, ale na komie pisze

2. ale jak zamieniam juz z nim kilka zdan, fajnie by bylo jakby potrafil mnie rozbawic i zebym czula sie przy nim swobodnie i mogla mowic to co mysle. wiadomo oczy i budowa ciala jest dla mnie najwazniejsza i to czy facet potrafi o siebie zadbac.

3. nie mam z kim pogadac wiec moze tutaj napisze co czuje a wlasciwie to nic nie czuje, czuje pustke a jednoczesnie emocje mnie przytlaczaja nie wiem o co chodzi, zycie jest mi obojetne i wlasciwie moglo by sie skonczyc w kazdej chwili, na niczym mi nie zalezy, nie lubie siebie i nie lubie byc sama ze soba czuje sie wtedy zle i chce uciec od samej siebie mam w glowie jakis metlik, wszystko jest beznadziejne tak jak i ja, mnostwo mysli rozsadza moja glowa ale tez jestem pusta wewnetrznie, co mam zrobic?

Błędy ortograficzne:

nie posiadanie nawet namiastki życia prywatnego

*Puki co nadal na wykładach dobrze odgrywam rolę kujona
niewiadomo co cie spotka*

Przedewszystkim Oczy

święta bożego narodzenia i wielkanocy

heh ja to bym była w niebo wzięta..ahh rozmazyłam się

No to Ty.Zjawiska nad przyrodzone (...)

Przewarznie jest jedna

na tablicy napisać kilka potrzebnych zeczy

Ty Niemasz Wcale Grubych Ud Co Ty GADASZ dziewczyno ;d

gdy niezdalem z klasy do klasy.

wyjazd do Niemczech

Identycznie tak jak ty pomyślałem odrazu przecież on jeszcze żyje co to za informacja woogule haha

Wulgaryzmy, które służą m.in. wzmocnieniu przekazu i odzwierciedlają emocje osoby piszącej:

1. *Ja na przykład jutro moge dostać wpierdol*

2. *Ja tam nigdy nie miałem tendencji do ściągania, bo wiedziałem, że jak coś ominę na sprawdzianie, to może mnie to dojechać na teście gimnazjalistów. Więc ściągam tylko jak NAPRAWDĘ czegoś nie idzie ogarnąć (zawsze jest to matma, chemia lub fizyka. W ich stronę wielkie fak ju ;x)*

3. *też kiedyś miałam takiego romantyka, który rozpływał się pod moim spojrzeniem. kwiatki, prezenciki, duperele*

4. *To faktycznie muszę stąd jechać bo liczba samic jest tutaj bardzo ograniczona*

5. *Ludzkim samicom po prostu się się głowie po przerwacalo ale jest tez druga steona medalu. Zauważ że wykonując pierwszy krok to Ty zaczynasz rozmowę i to Ty ja prowadzisz. Prawda jest taka że mówienie że „to Ty musisz zrobić pierwszy krok” to znaczy że Ty musisz zagadać. Dlaczego ? Ponieważ ona zakłada (w większości przypadków to jest prawda) że jest nudna i nie ma tobie niczego ciekawego do powiedzenia.*

6. *, żebym znowu czegoś głupio nie spieprzyła*

7. *Mam 16 lat i moje życie jest do dupy*

8. *To nie bajka i nie bedzie happy endu więc oświece Cię, że trzeba zapierdalać żeby coś mieć..*

9. *jak mam rzucić kurwą to nią rzucę*

10. *a ja mam za małe cycki*

Zwroty potoczne:

1. *Oczy ;) dłonie, zadbane paznokcie również i mam takie głupie zboczenie że lubię jak facet ma taką fajną odstającą dupę xD wiadomo nie chodzi mi o to, żeby nie była taka dużaaa tylko taka fajna proporcjonalna taka ah*

2. *oklepałam jej wtedy buźkę i przez to narobiłam siary na szkołę,*

3. *jak będę miała chłopaka i jak będzie mi tak wysyłał kwiatki to chyba się posikam ze szczęścia :D*

4. *hehe u mnie kiedyś jeden synek ściągał a od tyłu podeszła do niego babka. On się odwrócił i wielkie AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA. oczywiście dostał palke dodatkową za ściąganie;*

5. *Powinna być rozgarnięta ale i ładna, a jak nie jest ładna to się ładnie malować :)*

6. *po krótkim czasie typek wycelowal mi w twarz i strzelił trafiając w moje...oko...spedziłem ponad 3 miechy w szpitalu*

Skróty i zapożyczenia niejednokrotnie są wynikiem pośpiechu oraz pochodną pisania SMS-ów i tweedów, które muszą zawrzeć się w określonej liczbie znaków:

.. nwm dlaczego

A ja uważam że coś takiego jest fajne bo np. jak bd szukać na „ulicy” koleś to nie bd miała takiej odwagi co napisać do niego i często można takiego kogoś przeoczyć bo np. ten ktoś rzadko bywa tam gdzie ty A w necie możesz z nim na spokojnie porozmawiać bo jak bd z kumplami to chyba głupio bd tak po prostu podejść jak jest zajęty czymś innym

Innowacje językowe, w których można zaważyć swobodne podejście do języka w celu uatrakcyjnienia wypowiedzi. Jedną z form są błędy w użyciu stałych związków frazeologicznych:

1. *Wiadomo, że wszelkie przechwałki, wymądrzanie się, czy rzucanie się na najlepsze oceny jak na chleb było tępione jest i będzie, ale nie można wkładać ludzi do jednego wora.*

2. *Prawidłowo. Nie licz na cuda ze zabawki żyją, to nie Toy Story. Nie walcz z wiatrakami jak Don Kichot. Zajmij się sobą a jakiś pasożyt sam się przypląta*

3. *Ale tu się ciekawie zrobiło, to nie mam pytań :D Jest two years ode mnie młodsza, ewidentnie różnimy się etapem życia.. tak tak „może być młodszy ktos, ale dorośle się zachowywać” Czy jestem nudny? Nie i to z czystą pewnością i przekonaniem. Czy nie jest zainteresowana? Rzuca dziwne zaczepki na „innych portalach społecznościowych” bym tylko cos odpisał. Dziecinne? Si. Prawdziwe? Si. Książniczki? Si. Rozmowa z nią to jak rzucanie psu kijaka, niby wróci do Ciebie, ale jakiś taki obśliniony ze nie chce się w łapy tego brać znów w tym samym miejscu i łapiesz za drugi koniec, aż potem już nie masz za co złapać i boom, heja, siemanko :D*

4. *po co mi ktoś przeprenajfantastyczniejszy skoro to przeminie.*

5. *najlepiej gdy kolo ma krotkie włosy i postawione mocno na zel wtedy jest cool. dlugie włosy są dobre dla satanistów a srednie dla pedzioof*

Błędy składniowe będące pochodną używania odmiany potocznej, ale też nieznanomości zasad:

1. *W zasadzie dobrym rozwiązaniem jest nakręcanie włosów na opaskę, na noc. Którą ściągą się jednym ruchem ręki z rana. Loki wychodzą imponujące*

2. *Co prawda nie wyznają takiego czegoś jak przyjaciel, taki prawdziwy*

3. *Najważniejsze jest, bym miała do niego zaufanie, i by znał mnie naprawdę dobrze. I by miał do mnie cierpliwość i wiedział, że jakie bym głupstwa nie robiła, wciąż jest dla mnie ważny i go potrzebuję. I że na mnie też może liczyć*

4. *Można się zadłużyć w partnerze wyidealizowanym przez Naszą wyobraźnię*

5. *Mi się nie podoba*

Podsumowanie

Na zakończenie warto przypomnieć klasyfikację najważniejszych zmian w języku komunikatów elektronicznych. Najważniejsze przeobrażenia w języku użytkowników sieci to przede wszystkim (Ogonowska, Skowronek, 2016, s. 78–82):

1. Odejście od linearności i uporządkowania przyczynowo-skutkowego w komunikacie multimedialnym.
2. Brak założonego przesłania odautorskiego.
3. Eliptyczność i skrótowość komunikatu.
4. Łączenie kodów werbalnych z ikonicznymi.
5. Łączenie cech typowych dla kodu mówionego oraz pisanego. Listy elektroniczne traktuje się jako hybrydę mowy i pisma.
6. Innowacje stylistyczne. Najważniejszym sposobem językowej emancypacji młodych ludzi w komunikatach medialnych jest jednak dosadność wypowiedzi i tzw. luz komunikacyjny.
7. Innowacje leksykalne, głównie zapożyczenia i neologizmy.
8. Odejście od klasycznych norm poprawnościowych.

Literatura

- Chaciński, B. (2017). *Polszczyzna czasu przyszłego*. W: K. Kłosińska, R. Zimny (red.), *Przyszłość polszczyzny – polszczyzna przyszłości* (s. 183–193). Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Grzenia, J. (2016). Co język polski zawdzięcza Internetowi? W: M. Kita, I. Loewe (red.), *Język w internecie. Antologia* (s. 90–97). Katowice: Wyd. UŚ.
- Kita, M. (2016). Język w internecie. Rozpoznanie stanu wiedzy. W: M. Kita, I. Loewe (red.), *Język w internecie. Antologia* (s. 10–56). Katowice: Wyd. UŚ.
- Ogonowska, A., Skowronek, B. (2016) „Język na nielegalu”, czyli wpływ multimediiów na komunikację werbalną młodego pokolenia. O nową metodologię badań. W: M. Kita, I. Loewe (red.), *Język w internecie. Antologia* (s. 77–89). Katowice: Wyd. UŚ.
- Suska, D. (2016). O kulturze języka w internecie dziś – rekonesans badawczy. W: M. Kita, I. Loewe (red.), *Język w internecie. Antologia* (s. 187–198). Katowice: Wyd. UŚ.
- Warchala, J., Skudrzyk, A. (2010). *Kultura piśmienności młodego pokolenia*. Katowice: Oficyna Wydawnicza Waław Walasek.



ANNA RYWCZYŃSKA ¹, PRZEMYSŁAW JAROSZEWSKI ²

Influence of the Use of Digital Technologies on the Physical Activity of Children Aged 7–17 Years in the Opinion of Parents

¹ M.Sc., NASK – National Research Institute; SWPS University of Social Science and Humanities, Polska

² M.Sc., NASK – National Research Institute, Polska

Abstract

Toys with integrated technology are not a new thing. We are familiar with talking dolls or remote control cars. However, the interactive toys connected to the internet, which has appeared in recent years, and which are the natural consequence of the development of the internet of things, may bring a revolution to the world of children. Following article is the result of the research project „Internet of Toys a support or a threat to child’s development?” aimed at verifying the readiness to introduce digital toys as well as testing what is the level of security associated with the smart connected toys usage. A mixed methods research: pilot qualitative study in the form of interviews concerning various attitudes and practices relating to the use of digital devices, in particular connected smart toys, together with a quantitative study, gave an overview on the smart toys popularisation and the level of knowledge about their safety. Moreover, tests over selected products from the viewpoint of cyber threats and precautions implemented by the vendor made it possible to come up with safety recommendations for future or present smart connected toys users. Communicative companions may bring not only fun and education, but also a dose of threats. What happens to the data collected by the toys, how easy it is to reach unauthorised access to the device and who potentially may come into these data possession? Last but not least this article tries to answer the questions on what consequences might bring to children social development, permanent parental supervision, restrictions of children’s privacy and the possibility that digital toys might become a replacement of a real participation in the child’s life.

Keywords: Internet of Toys, Internet of Things, smart connected toys, privacy, vulnerabilities, children safety online, security, research, family, education, awareness raising

Introduction

Toys integrating technologies are not new. Embedding advanced technological functions, including microprocessors which ensure interactivity during play, already has a long tradition. Talking dolls or remote-controlled racing cars are widely known. Such toys (as, for instance, AIBO dog-robot or Tamagotchi) were created as early as at the end of the 20th century. However, smart connected toys appearing in recent years, as a natural continuation of the Internet of things (IoT), may revolutionise the children’s world of toys. Communicative

companions—while ensuring an attractive way of spending their time, supporting education, and teaching technologies—also introduce considerable challenges, mainly in the context of privacy and data protection. Since toys based on the Internet infrastructure and mobile technologies are potentially susceptible to all problems, involving cybercrime, they create new challenges relating to children’s cognitive development.

The problems concerning the Internet of things were initially related mostly to security of ICT networks. It was due to the Internet of toys that it became applicable to children’s safety on-line. In December 2016 FOSI (Family Online Safety Institute) published the document titled Kids and the Connected Home: Privacy in the Age of Connected Dolls, Talking Dinosaurs, and Battling Robots in which the landscape of the smart toy world is analysed from the viewpoint of safety and the grounds to apply the rights provided for in COPPA (Children’s Online Privacy Protection Act, 2000) towards toy manufacturers and suppliers of technologies implemented in them. The said report also presents an initial typology of interactive toys dividing them into three categories:

- **smart toys**—toys containing elements of ‘artificial intelligence’, i.e. ability to learn, process information received from a child, etc.—but conducting all local analyses without sending any data to an external service centre;
- **connected toys**—sending data (e.g. photos, audio files) to an external service centre, but not containing elements of ‘artificial intelligence’;
- **connected smart toys**—combining the features of both above-mentioned groups; using resources of external service centre (where the data collected by a device are sent) to communicate with the user.

Taking into account potential threats that may result from the fact that you have a smart toy, it seemed very important to make a conscious decision when buying it. That was a purpose of the project conducted within the framework of the NASK – National Research Institute that aimed at providing potential customers with tips and recommendations on smart connected toys by preparing a guidebook based on research and product testing.

Internet of Things

The so-called Internet of Things (IoT) is a concept in which devices of everyday use are connected with one another, usually in a wireless way. This allows them to exchange data and often provides remote control mechanisms in a full or restricted scope. Such definition is obviously very general and consequently somewhat problematic in use. First of all, the spectrum of ‘things’ included in the Internet of Things is very wide. On the one hand, we have devices used in industrial systems: robots, smart gauges or switches. On the other hand, there are gadgets for individual consumers: watches, TV-sets, washing machines or, finally, toys.

Children—first consumers of new technologies

Digital technology nowadays constitutes an inseparable part of everyday life and accompanies almost all activities we undertake, either in our professional or private life. Children grow up in the environment of digital technology virtually from their birth and the average age they start to use the Internet on their own is 9–10 years of age. Over 93% of Polish teenagers stay practically non-stop on-line (Survey: Nastolatki 3.0, 2016), and almost 80% households have access to broadband Internet (GUS, 2017). Over the last few years a dynamic growth in using mobile technologies by children and teenagers has been observed. Tablets and smartphones increasingly often replace desktop computers. More than 30% stay on-line almost all the time through their mobile phones (Nastolatki 3.0, 2016). Social media are developing, strongly embedded in the mobile Internet sphere, as well as robotics, VR/AR (Virtual Reality/Augmented Reality) – the most quickly developing in the entertainment sector, but more and more frequently used in education – or AI (Artificial Intelligence) which is anticipated to revolutionise the industrial world.

The Internet, which gives a vast space for relationships and data exchange, may also expose users to such threats as: loss of privacy, exposure to dangerous contacts, harmful content, including those calling for risky behaviour and those disseminating false information (the so-called fake news). Internet-related risks include also issues concerning dysfunctional use of the network, among others, leading to Internet-addiction.

Even properly selected information from the Internet may negatively impact child's development, if it is introduced to their world too early or too intensely. Children whose cognitive experiences are limited only to screen-equipped devices that begin to replace their regular plays and different interactions with others and perception of the real world with all senses, are even exposed to disorders in the development of neuron structures in the brain. Nevertheless, results of studies (The Use of Mobile Devices by Small Children in Poland, 2015) are alarming: over 40% of 1-year and 2-year olds in Poland use tablets or smartphones, and among these every third child uses mobile devices every day or almost every day and much longer than recommended. In the context of recommendations issued by the World Health Organisation, stating that children below two years of age should not have any access to devices equipped with screens, it is clearly observed that digital world enters children's lives in a revolutionary manner, and frequently this process lacks conscious management on the part of their parents.

In that article we try to cover a new phenomenon in the context of children's safety in the Internet—the interactive connected toys and 'machine learning'. The issues may be divided into two main groups:

- aspects relating to technological threats,

- aspects relating to social threats.

The intersection of the groups involves the area relating to privacy, since it may be the subject of actions undertaken by cyber criminals. On the other hand, the toys themselves are recording various interactions, including conversations between the child and the toy, and make them available to parents (or other users of the application) without knowledge or consent of the users (i.e. the children). Hello Barbie, one of most developed smart connected toys, even enables them to publish their children's recorded conversations in a social portal. And all this can happen when, in the majority of cases, the children do not realise at all that their conversations with toy friends are recorded.

Perception and popularity of smart devices in Poland. Quantitative and qualitative studies

Almost 25 billion IoT devices are expected to be in use globally by 2020, and in the opinion of experts over 70% of households will be equipped with such devices by 2025 (forbestechcouncil, 2017). In order to determine a current distribution of smart devices in Polish households, with a particular attention to the popularisation and knowledge about the Internet of Toys, quantitative and qualitative studies were conducted in mid-2017 which gave a broader overview of the perception and spread of IoT technologies.

The quantitative studies were conducted twice. The first study showed the respondents had difficulties to define items belonging to the Internet of Things. It seems that marketing campaigns and rhetoric describing the devices as 'smart', when in fact referring to specific functions of an appliance (e.g. fast cooling of beverages), make their owners believe they are part of Internet of Things.

The study showed that the most common holders of smart TV (the most common smart appliance in Polish households) are persons belonging to the age group 45–55, living in small and medium-sized towns. People living in medium-sized towns (20–99 thousand inhabitants), aged 25–44, are also the most common holders of smart alarm systems. Smart toys are rather rare at present and their holders are most frequently people with higher education level, aged 35–45, and living in big cities. Interviews with the families confirmed the fact that people who have smart devices very often are not aware what it means. There is also no correlation between the fact of having a smart device and having knowledge about other IoT devices.

Another aim of the study was to check how the respondents feel about development of the smart toys market. Neutral and positive attitudes are predominant, though almost 30% show great concerns. Interestingly, respondents thought that the lowest risk involved direct loss of money, e.g. a bank account compromise or stolen credit card information. The qualitative studies also indicated

a rather neutral attitude towards the development of Internet technologies in the context of toys, whereas almost all of the answers were marked with certain doubts. The parents most often paid attention to the issues involving the protection of children's privacy, they were afraid that such toys may provide false emotions to their children and that potentially each child may be exposed to dangerous contacts. The negative evaluation of smart toys involved also concerns about killing children's creativity.

Most respondents (65.5%) regarded safety as the most important, but the question is to what extent attention paid to safety refers to physical aspects of toys (the risk of swallowing by small children, no adequate attestations), and to what extent it will also include the problems relating to Internet security. It should be noted that the interviews were conducted in Polish, where 'security' and 'safety' are described by the same word. It is therefore hard to determine which of the two the respondents had in mind. Based on answers to the question concerning the frequency of talks conducted with children about Internet security, it may be stated that this subject is still not mentioned in many households (15.1%), or it is very rare (38.5%). Parents admitted they could not conduct such talks, and that they should know more about the subject and have the ability to adjust the scope of the talk to their children's age.

An alarming fact consistently showing in responses is that the parents pay little or no attention to terms and policies regarding products and online services they buy.

Smart toys under scrutiny. Tests and analysis of the issues

This article is focused on smart toys connected to the Internet. The connection usually means a certain type of interaction with the services available on the server belonging to either the manufacturer or to a cooperating third company. In case of each toy, the details concerning the interaction may look completely differently. Usually, however, the majority of raw data collected from the environment are sent to be processed on the server. Thanks to the fact that the analysis is made outside the toy, the toy itself does not need a high computing power. Nevertheless, as it can be easily figured out, such a model may pose a potential threat to our privacy. In order to check how secure such toys are in practice, authors played the role of consumers and bought smart connected toys (Hello Barbie, Barbie Hello Dreamhouse, Fisher Price Smart Toy Monkey, CogniToys Dino) for testing. The full report on tests and outcomes is available in the guidebook "Internet of Toys – a support or a threat to child's development".

Normal working cycle of a smart connected toy consists of:

- Collecting data from the user. The toy records the sound, image or accelerometer readings and sends them to the server (sometimes partially processed).

- Data processing on the server. Depending on the particular toy, for instance, a graphic symbol analysis or full voice recognition may be performed. The software on the server generates a response (e.g. a voice message, a command for the toy to perform a certain action that the script version of the story told) and sends it to the toy. So, this is what the ‘smartness’ of the toy is embedded in.

- Presentation of results. Playing recorded voice response, music, performing an action etc.

During tests, we set up a small laboratory. The virtual machine that acted as a router had also DHCP server installed and running, as well as a DNS server, an HTTPS proxy (generating SSL certificates on the fly), and a packet sniffer. The wireless router was configured to act as a network switch, providing no services on its own. For the purpose of the study we have identified as well several surfaces of attack, i.e. scenarios or use cases where one or more vulnerabilities may allow to steal data, alter firmware or otherwise technically abuse the toy, however, the list was not meant to be exhaustive.

- Communication between the toy and its companion application
- Update mechanisms
- Interception and modification of data exchanged between the toy and the server

Smart connected toys send lots of data to a cloud server operated by the manufacturer (or a contracted third party). If this data can be intercepted or manipulated, the consequences may include theft of data, eavesdropping on conversations between a child and the toy, altering toy’s responses as well as tampering with firmware updates. The technique used for such purposes is called a “man-in-the-middle” attack (MITM) and involves traffic manipulation such as ARP poisoning in local networks or DNS hijacking over the Internet.

Most toys were using TLS for encryption. During one of the tests, all such traffic was routed to the local proxy which would reply with a fake certificate in an attempt to decrypt communication. As expected, toys failed to connect to our fake cloud server.

One of the tested toys: CogniToys Dino does not encrypt full communication between the toy and the cloud. Instead, it uses SIP to set up a voice call, and encrypts the voice messages with AES. This approach causes several problems. First of all, the auto update process is performed in plain text, allowing for easy acquisition of firmware as demonstrated below, as well as for injecting of own files. Further on, Valente and Cardenas (2017) have discovered at least three weaknesses of the VoIP encryption in CogniToys Dino, leading to possibility to replay communication using another Dino device or even to eavesdrop live communication.

- Protection of user data on the server

Some toys, like Hello Barbie, send a lot of private data to the server (especially full voice recordings of conversations) and store it there. While this fact itself can be disturbing, it is crucial that the storage is adequately protected.

Physical safety of the toy

One of many aspects concerning the broadly understood safety of ‘smart toys’ is the possibility to get a physical access to elements responsible for communication or data storage. This is especially applicable when such a toy originates from the secondary market. On the other hand, when the toy has been lost or stolen, the new owner might retrieve sensitive data from the device. There is also a possibility that somebody may insert additional functions to the toy, enabling-for instance-to eavesdrop children during their play or household members who are within the scope of the embedded video camera or microphone. The laboratory tests showed the risk of buying used toys if one do not fully trust the seller. The toy may have been modified, for example in order to send data not only to the manufacturer. Moreover it seems very important to remove data from the toy by restoring the device back to factory default status before selling the item.

In legal experts’ eyes

A vast number of smart toys currently available on the market are manufactured by entities with their registered offices in the US, based on American legal regulations concerning privacy and personal data protection. The toys purchased for test purposes were also bought in the US. For that reason, they do not fully correspond to the regulations valid in the European Union, including Poland. The level of personal data protection and their privacy within the territory of the US is, basically, lower than in the European Union, either taking into account the current legal status, and the EU-wide reform of the personal data protection system which entered into force in May 2018. Before the purchase the aware and detailed analysis of the privacy policies provided by the toy’s producers should be conducted.

Results of the research and tests clearly show the need for awareness campaigns explaining the ideas, workings, and challenges of the Internet of Things. It seems crucial to primarily describe the technological issues of smart devices, to present risks specific to smart connected toys, and to offer parents and carers tangible advice concerning conscious introduction of IoT technologies into child’s life.

Literature

Children’s Online Privacy Protection Act (COPPA). Retrieved from: <http://www.coppa.org> (1.04.2000).

Family Online Safety Institute, “Kids and the Connected Home: Privacy in the Age of Connected Dolls, Talking Dinosaurs, and Battling Robots” (2016). Retrieved from: <https://www.fosi.org/policy-research/kids-connected-home-privacy-age-connected-dolls-talking-dinosaurs-and-battling-robots/> (9.09.2017).

FBI's Internet Crime Complaint Centre. Retrieved from: <https://www.ic3.gov/media/2017/170717.aspx> (9.02.2018).

GUS (2017). *Information Society in Poland in 2017*. Retrieved from: <https://www.forbes.com/sites/forbestechcouncil/2017/06/06/best-smart-home-devices-and-how-iot-is-changing-the-way-we-live/#578e929b43bd> (3.10.2017).

<https://www.theguardian.com/sustainable-business/2016/feb/05/big-mother-gps-tracking-technology-threat-privacy-childhood> (12.02.2018).

Juniper Research (2017). Smart Toys: Market Summary.

Kahn, P.H. Jr., Shen, S. (2017). NOC NOC, Who's There? A New Ontological Category (NOC) for Social Robots. In: N. Budwig, E. Turiel, P.D. Zelazo (eds.), *New Perspectives on Human Development* (p. 13-142). Cambridge University Press.

Shanyang Z. (2006). Humanoid Social Robots as a Medium of Communication. *New Media & Society*, 3, 401–419.

Survey: Nastolatki 3.0, NASK (2016).

The Use of Mobile Devices by Small Children in Poland (2015). Millward Brown Poland for FDN.

Turkle Sherry, *Alone Together*, Basic Books (2011).



JOANNA JUSZCZYK-RYGALLO 

Media jako środowisko samodzielności edukacyjnej

Media as Environment of Educational Self-reliance

Doktor, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie, Wydział Pedagogiczny, Instytut Edukacji Przedszkolnej i Szkolnej, Polska

Streszczenie

We współczesnej epoce całożyciowego uczenia się wymaga się od jednostki nabywania umiejętności świadomej i samodzielnej autoedukacji. Samodzielność wykształca się podczas aktywnych działań i gromadzenia doświadczeń. W artykule na tle związku między aktywnością i samodzielnością pokazano mechanizmy nabywania samodzielności jako kategorii aktywnego samostanowienia. Przeprowadzono również analizę, w jakim zakresie aktywność medialna staje się inicjatorem samodzielności edukacyjnej.

Słowa kluczowe: aktywność, edukacja, media, samodzielność, świadomość

Abstract

In the modern era of lifelong learning an individual is expected to acquire the ability to learn consciously and independently. Self-reliance develops when the individual is active and acquires new experiences. This article, on the basis of the correlation between activity and self-reliance, shows mechanisms for acquiring self-reliance as a category of active self-determination. It also analyses to what extent media activity becomes the initiator of educational self-reliance.

Keywords: activity, education, media, self-reliance, consciousness

Wstęp

W aktualnie rozwijających się społeczeństwach człowiek pozostaje pod wpływem stałej presji całożyciowego uczenia się. Następująca permanentnie przemiana stosunków społeczno-kulturowych rodzi w tej sytuacji napięcia związane z koniecznością dokonywania wyborów i poszukiwania warunków edukacyjnego bytu. Następuje w konsekwencji zagubienie jednostki w nowej rzeczywistości społecznej charakteryzującej się wielokierunkowością i różnorodnością sfer aktywności, z których żadna nie ma dominującego statusu. Ta przemiana wyznacza zatem potrzebę ustanowienia nowego paradygmatu świadomego

kształcenia – samodzielnej autoedukacji. Nie spełnia go edukacja formalna z powodu wymogu realizacji sztywnego programu nauczania i konieczności uzyskania szczegółowo opisanych efektów uczenia się. Także system ewaluacji efektów uczenia się oparty na testach nie sprzyja kształtowaniu się, szczególnie u dzieci, potrzeby dążenia do samodzielności edukacyjnej.

Problemy z samodzielnością edukacyjną w praktycznej działalności szkoły występują zatem mimo tego, że rozwój i kształtowanie samodzielności uczniów jest postulowane w kolejnych projektowanych i realizowanych reformach systemu oświaty. Każde z następujących przedsięwzięć zmian edukacyjnych traktuje samodzielność jako warunek urzeczywistniania tych zmian. Jednak liczne badania pokazują, że świadomość wszystkich uczestników procesu edukacyjnego w zakresie samodzielności jest niska, co nie sprzyja rozwijaniu tej cechy osobowości u uczniów.

W dalszej części artykułu przeprowadzona zostanie analityczna refleksja nad kategorią samodzielności edukacyjnej i jej nabywania w procesie rozbudowywania aktywności medialnej. Poszukiwana będzie odpowiedź na pytanie, czy i w jakim zakresie przestrzeń medialna może być stymulatorem rozwoju samodzielności edukacyjnej.

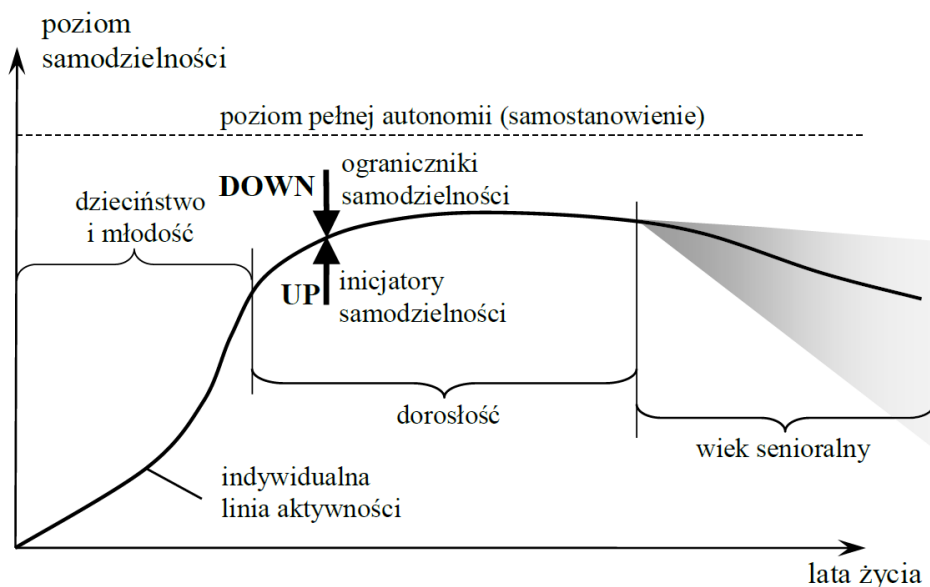
Teoria rozwoju i kształcenia samodzielności

Współczesny człowiek zdobył zarówno prawo, jak i obowiązek osobistego ujmowania siebie i określania sensu swojego życia. To zakorzenienie się jednostki w samookreśleniu prowadzi do upowszechnienia modelu indywidualizmu w tworzeniu własnej wizji świata. W tym zakresie szczególnie wartościową okazuje się koncepcja osobowości autorskiej Obuchowskiego (2001), w której autor przedstawia ogólne i bardziej szczegółowe warunki wyjścia jednostek z ram człowieka-przedmiotu i osiągnięcia statusu człowieka-podmiotu. W tym procesie jako dyspozycja i cecha upodmiotowienia szczególnie wyraźnie została wpisana samodzielność¹.

Samodzielność rozumiana jest jako predylekcja człowieka przejawiana w aktywności (myśleniu i działaniu) o określonym stopniu niezależności od uwarunkowań zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych. Samodzielność wykształca się przy okazji i podczas aktywnych działań jednostki i poprzez nie się wyraża (Świrko-Pilipczuk, 2001, s. 139). Rozwojowy charakter samodzielności rozumiany jest jako proces równoważenia przez jednostkę czynników determinujących i hamujących jej aktywność, który rozłożony jest w czasie i obejmuje swym zasięgiem wszystkie etapy życia człowieka. Przebieg całościowej aktywności jest zmienny osobniczo i zależy od warunków środowiskowo-

¹ Obszerną analizę koncepcji osobowości autorskiej Obuchowskiego pod kątem możliwości jej aplikacji do edukacji rozwijającej samodzielność zawarto w artykule Świrko-Pilipczuk (2006).

-społecznych, w których jednostka funkcjonuje, a przede wszystkim od kształtującej się jej tożsamości osobowej. Typowy przebieg indywidualnej linii aktywności pokazano na rysunku 1.



Rysunek 1. Linia aktywności jednostki na przestrzeni życia

Źródło: opracowanie własne.

W początkowym okresie życia szybkiemu zawężeniu ulegają zależności zewnętrzne związane z nabywaniem przez dziecko samodzielności lokomocyjnej i samoobsługowej. Jest to okres intensywnego poszerzania aktywnego życia wynikającego z poznawania coraz bardziej otwierającego się przed dzieckiem świata. W latach szkolnych rozwijanie aktywności stymulowane jest przede wszystkim przez edukację. W dorosłości natomiast aktywność ulokowana jest głównie w obszarze pracy zawodowej oraz życia rodzinnego i zainteresowań hobbystycznych. W wieku sennym aktywność zazwyczaj przesuwa się w stronę zaangażowania społecznego i hobbystycznego. Przy tym obniża się jej poziom spowodowany przez oddziaływania zewnętrzne (np. utrata sprawności psychofizycznej).

Jak pokazano na rysunku 1, poziom aktywności wyznaczany jest w wyniku osiągania równowagi między inicjatorami (czynnikami UP) i ogranicznikami (czynnikami DOWN) samodzielności.

Czynniki UP są stymulatorami aktywności głównie tkwiącymi w samej jednostce (wewnętrzne inicjatory, świadomość podmiotowości, pozytywna samoocena), które rozbudowują samodzielność i w ten sposób podnoszą aktywność na

wyższy poziom. Do czynników tych należy też zaliczyć te oddziaływania zewnętrzne, które wspierają motywację i mobilizują do działania. Zewnętrzna motywacja do podejmowania działań i emocjonalne wsparcie wzmacniają wewnętrzne inicjatory samodzielności i poprzez nie wspierają aktywność jednostki. Jednak zbyt częsta ingerencja zewnętrzna otoczenia, nawet w postaci wsparcia, jest często odbierana przez jednostkę jako nadmierna kontrola i staje się w ten sposób ogranicznikiem samodzielności.

Czynniki DOWN są to głównie oddziaływania zewnętrzne otoczenia (uzależnienia społeczne, stereotypy zachowań) i ograniczenia wewnętrzne (niedostatki osiągniętej tożsamości), które utrudniają proces nabywania samodzielności i prowadzą do obniżania aktywności.

Aktywność jednostki jest wprost proporcjonalną wypadkową dwóch przeciwstawnych czynników kształtowania samodzielności: UP i DOWN. Wymaga ona stałego i nieprzerwanego rozbudowywania i poszerzania czynników UP (głównie w zakresie konstruowania własnej tożsamości) oraz redukcji czynników DOWN (głównie w zakresie niwelowania warunków środowiskowych). Jest to proces całościowy. Dopiero całkowite przewyciężenie nacisków zewnętrznych może doprowadzić do całkowitej autonomii jednostki. Jednak jest to status osiągany jedynie teoretycznie, ponieważ człowiek zawsze w pewnym stopniu pozostaje zależny od otoczenia.

Samodzielność jako indywidualna kategoria aktywnego samostanowienia

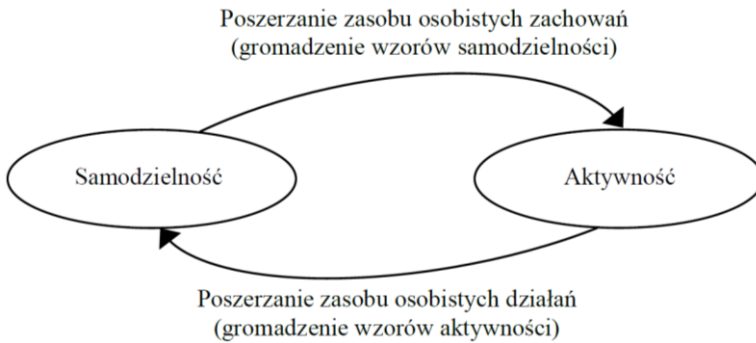
Rozwijanie samodzielności jest zadaniem trudnym, wymagającym stosowania mechanizmów wspierających u uczniów tę dyspozycję zarówno w zakresie formalnej, jak i pozaformalnej edukacji. Podstawowy jednak problem z samodzielnością tkwi w odmiennych interpretacjach wynikających z różnych postaw myślenia o człowieku. Kuszak (2006) wyróżnia cztery teoretyczne koncepcje samodzielności jednostki, które określają samodzielność jako:

- nawyk (teorie behawioralne),
- poczucie podmiotowości (teorie humanistyczne),
- doświadczenia życiowe (teorie poznawcze),
- postawę życiową (teorie tożsamościowe).

Behawioryści samodzielność traktują jako nawyk osiągnięty dzięki systematycznie powtarzanym ćwiczeniom wzmacnianym przez pozytywne wpływy otoczenia społecznego (nagrody i pochwały). W koncepcjach humanistycznych samodzielny człowiek uznawany jest za podmiot własnych działań i utożsamiany w tych działaniach z wewnętrzną dyscypliną i wytrwałością. Teorie poznawcze wprost określają samodzielność jako nabywanie doświadczeń w związku z wrodzoną potrzebą aktywności w poszukiwaniu doznań. Z kolei koncepcje tożsamościowe interpretują samodzielność jako postawę życiową, poprzez którą, jak przez pryzmat ideału własnego ja, człowiek potrafi w sposób ewaluacyjny

spojrzeć na siebie i swoje dokonania. Pojawia się wtedy motywacja do aktywności w celu osiągnięcia pożądanego tożsamości.

Niezależnie od przyjętej teorii określającej koncepcję nabywania samodzielności można zauważyć, że wszystkie one bazują na procesualnym mechanizmie, w którym istotne znaczenie ma aktywność jednostki w osiąganiu statusu samostanowienia. Własna aktywność jednostki jest tym zasobem, który umożliwia jej weryfikację doświadczeń w praktycznym działaniu. W czasie twórczych i samodzielnych działań jednostka może poczuć się sprawcą i w ten sposób gromadzić własne doświadczenia i poszerzać zbiór kompetencji. Procesualny charakter samodzielności wyraża się w schemacie poszerzania zasobów osobistych zachowań i działań, który pokazany jest na rysunku 2.



Rysunek 2. Wzajemnie zwrotna zależność samodzielności i aktywności

Źródło: opracowanie własne.

W połączeniu z aktywnością samodzielność tworzy wzajemnie zwrotny cykl gromadzenia wzorów zachowań i działań. Zasoby osobistych działań, zestawione ze sprawdzonych i wypróbowanych wzorów aktywności, pozwalają jednostce osiągać właściwą samodzielność. Z kolei gromadzone zasoby osobistych zachowań, będące wzorami samodzielności, stymulują jednostkę do podejmowania określonych aktywności. Aktywność samodzielna jednostki jako podmiotu jest więc świadomym aktem wyboru w dążeniu do niezależności i autonomii samostanowienia. Samostanowienie jest tutaj rozumiane jako świadomość posiadanych przez jednostkę zdolności i praw do kierowania swoim życiem (wolność stanowienia) oraz jako wiara w suwerenność i skuteczność podejmowanych przez nią działań (wolność uczestnictwa).

Aktywność medialna jako inicjator samodzielności edukacyjnej

Media zawsze stanowiły wszechstronne narzędzie tworzenia przestrzeni edukacyjnej. Aż do czasów cyfrowej rewolucji technologicznej charakteryzowały się one jednostronnością przekazu, miały więc charakter podający. Uczący się

swoją aktywność kierował w stronę odbioru treści prezentowanych w mediach, głównie o charakterze lokalnym. W ten sposób podlegał rozwojowi i wspomaganiu odbiorczej świadomości, która w wąskim zakresie motywowała go do aktywności medialnej. Pojawienie się nowych mediów, a szczególnie Internetu, zmieniło obszar ich oddziaływania na globalny oraz ich charakter na problemowy. Obecnie media wymagają od odbiorcy selektywnego i indywidualnego poszukiwania treści. Nastąpiło więc przejście ze stanu aktywności pozornej do aktywności świadomej. Są to procesy interaktywnej komunikacji inicjujące modele edukacyjne, które nie uczą o tym, co jest, ale kreują nowe metodyki uczenia się (Drzewiecki, 2010, s. 62, 64). W tym sensie współczesny odbiorca mediów staje się kreatorem swoich wyborów. Jest to odwrócenie porządku (Drzewiecki, 2010, s. 71): użytkownik mediów według własnego przekonania decyduje o tym, jakie chce odbierać przekazy i w ten sposób to on znajduje się w centrum procesu medialnej aktywności edukacyjnej. Rzeczywistość nowych mediów oferuje wiele możliwości poszerzania przestrzeni poznawczej poprzez inicjowanie uczestnictwa w różnych formach stylizowanej aktywności. Często jednak użytkownik mediów pozostaje zagubiony wobec ogromu dostępnej informacji i potrzebuje inspirowania samodzielności, w czasie którego urzeczywistnia się dążenie do indywidualności w samodzielnym konstruowaniu doznań i doświadczeń, jak to ma miejsce na przykład w systemach e-learningowych. Zatem twórca aktywność w obszarze nowych mediów wymaga nabywania zdolności samodzielnego wartościowania. Pozostaje jednak do rozwiązania jeszcze jeden problem. Jak zauważa Wioletta Sołtysiak (2012, s. 163), nowe media pobudzają krytyczne myślenie i niezależne wnioskowanie, jednak tylko wtedy, gdy odbiorca jest wrażliwy i chce być aktywnym uczestnikiem odbioru medialnego.

Podsumowanie

Przeprowadzona w artykule analiza procesów kształtowania samodzielności, a w szczególności samodzielności edukacyjnej, wskazuje na wzmożoną potrzebę zainteresowania się aktualnymi dokonaniem w tym zakresie. Autorka artykułu będzie kontynuować eksplorację tego tematu w obszarze medialnej aktywności edukacyjnej. Uwzględnienie wyników tych badań przyczyni się do zbudowania lepszej teorii i praktyki kształcenia, bowiem jak twierdzi Obuchowski (2001, s. 40): „Ludzie obecni nie mają alternatywy. Muszą wychować siebie sami”.

Literatura

- Drzewiecki, P. (2010). *Media aktywni*. Otwock, Warszawa: Wyd. Piotr Drzewiecki.
Pobrane z: <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/295> (4.01.2019).
- Kuszak, K. (2006). *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*. Poznań: Wyd. UAM.

- Obuchowski, K. (2001). *Od przedmiotu do podmiotu*. Bydgoszcz: Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Sołtysiak, W. (2012). Qualia komunikatów medialnych. W: A. Gofron, A. Kozerska (red.), *Podstawy edukacji. Propozycje metodologiczne* (s. 163-182). Kraków: Impuls.
- Świrko-Pilipczuk, J. (2001). Usamodzielnienie w praktyce edukacyjnej. W: K. Denek, F. Bereźnicki, I. Świrko-Pilipczuk (red.), *Dydaktyka ogólna. Wyzwania a rzeczywistość* (s. 138-146). Szczecin: Wyd. Kwadra.
- Świrko-Pilipczuk, J. (2006). Samodzielność w świetle koncepcji osobowości autorskiej – perspektywa edukacyjna. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 19, 4(76), 57–73.



MARIUSZ AUSZ¹, EWA BARNAŚ-BARAN²

Metoda projektów a nowoczesne środki techniczne (multimedia) w edukacji historycznej

The Project Method and Modern Technical Means (Multimedia) in Historical Education

¹ Doktor habilitowany, UMCS Lublin, Instytut Historii, Wydział Humanistyczny, Zakład Edukacji Historycznej i Dziedzictwa Kulturowego, Polska

² Doktor, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Katedra Historii i Teorii Wychowania, Polska

Streszczenie

Artykuł porusza tematykę wykorzystania metody projektów z twórczym wykorzystaniem nowoczesnych środków dydaktycznych, czyli tzw. multimedii. Metoda ta z zastosowaniem tych środków stawia wielkie możliwości przed nauczycielem i uczniami. Jest to metoda na miarę XXI w. Jej umiejętne zastosowanie zwiększy efektywność i atrakcyjność procesu dydaktycznego.

Słowa kluczowe: metoda projektów, multimedia, nowoczesne środki dydaktyczne, dydaktyka

Abstract

The article discusses the subject of using the method of projects with the creative use of modern didactic means, i.e. the so-called multimedia. This method with the use of these means gives great opportunities to the teacher and students. It is a method for the 21st century. Its skillful application will increase the effectiveness and attractiveness of the didactic process.

Keywords: project method, multimedia, modern didactic aids, didactics

Wstęp

Wykorzystanie nowoczesnych środków technicznych w procesie nauczania i uczenia się historii niesie ze sobą wiele nowych rozwiązań i możliwości. Technologia informacyjna (TI) stała się już elementem polskiej szkoły. Dzięki temu możemy proces edukacyjny wesprzeć m.in. programami multimedialnymi, internetem. Wykorzystanie komputera (oczywiście pod pojęciem *komputer* rozumiemy narzędzie, dzięki któremu możemy wykorzystać różne środki dydaktyczne) niewątpliwie podnosi atrakcyjność lekcji, a uczniowie w niej uczestniczący

nie tylko zdobywają i utrwalają wiedzę, ale także kształcą swoje umiejętności. Żyjemy w świecie coraz bardziej podporządkowanym nowoczesnej technologii, a komputer stał się już narzędziem dominującym w naszym życiu zawodowym i osobistym, jego rola będzie więc szybko rosła. Szkoła nie może pozostać wobec tego zagadnienia obojętna, dlatego tak ważne jest, by nauczyciele wykorzystywali komputer i posługiwali się nim w procesie kształcenia. Dydaktycy dużą wagę powinni zwrócić na zagadnienie odpowiedniego kształcenia przyszłych nauczycieli w zakresie możliwości wykorzystania tego narzędzia w ich przyszłej pracy.

Jak wynika z badań przeprowadzonych już w latach 90. XX w., za granicą i w Polsce wykorzystanie multimediów oddziałuje pozytywnie na efekty kształcenia (Siemieniecki, 2002, s. 255–265). Oczywiście na to wpływa wiele różnych czynników, ale jako jedno z ważniejszych Siemieniecki (2002, s. 255) wskazał: „kompetencje w zakresie technologii kształcenia nauczyciela, jego wiedza na temat zasad edukacji medialnej oraz kompetencje merytoryczne”. Obecnie przy gwałtownym rozwoju technologii i internetu rola nowoczesnych środków dydaktycznych zaczyna wzrastać. Niesie ze sobą także i pewne zagrożenia, ale nie jest to tematem naszych rozważań.

Multimedia oczywiście nie wyprą całkowicie nauczania tradycyjnego, ale niewątpliwie odgrywają już i będą odgrywały coraz większą rolę w edukacji. Nauczyciele muszą być do tego przygotowani, adepci tego zawodu powinni przyswoić sobie wszystkie tajniki technologii informacyjnej, poznać możliwości komputera w procesie kształcenia oraz poznać i umieć wybrać właściwe metody nauczania przy wykorzystaniu komputera w procesie dydaktycznym. To właśnie jest zadanie dla dydaktyków i metodyków poszczególnych przedmiotów, by wypracować odpowiednie wzory. Tym bardziej że komputer i internet straciły walor uatrakcyjnienia lekcji. Uczniowie odbierają je tak jak inne urządzenia, którymi posługują się na co dzień. Stały też się jednym z podstawowych źródeł ich wiedzy. Tradycyjna encyklopedia dla współczesnego ucznia/studenta jest czymś nieznanym, króluje Wikipedia. Trzeba też przyznać, że wielu nauczycieli, o ile możliwości im na to pozwalają, stara się umiejętnie wykorzystywać komputer i multimedia w nauczaniu. Dlatego też właściwie wybrana metoda i forma pracy może rozwiązać choć częściowo te problemy.

Spektrum wykorzystania komputera w nauczaniu jest bardzo duże, dlatego też nauczyciel ma szerokie możliwości jego zastosowania – od nośnika środków dydaktycznych po źródło wiadomości (programy multimedialne, internet). Wbrew obiegowym opiniom występującym w środowisku nauczycielskim przedmioty humanistyczne umożliwiają wszechstronne wykorzystanie komputera w procesie dydaktycznym. Dlatego też dydaktycy i metodycy powinni zająć się opracowaniem metod nauczania z wykorzystaniem technologii informacyjnej.

Metoda projektów a multimedia

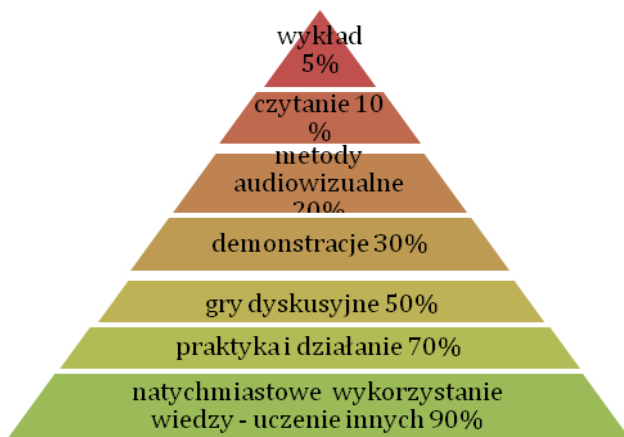
Metodą nauczania historii (i nie tylko) jakby stworzoną do wykorzystywania komputera jest metoda projektu inaczej zwana projektem edukacyjnym. Nie będziemy się w tym miejscu zajmować omawianiem i charakterystyką tej metody, ponieważ jest to zagadnienie na osobny artykuł. Do niedawna była elementem podstawy programowej szkoły gimnazjalnej. Metoda projektu jest bardzo przydatna jako forma edukacji pozalekcyjnej. Właściwie stosowana, znacznie ułatwia również realizację edukacji regionalnej. Jej zastosowanie zwiększa zaangażowanie emocjonalne uczniów i przekłada się na lepsze przyswajanie i utrwalanie wiadomości. Ten rodzaj nauczania jest także odpowiedzią na wyodrębnienie w procesie kształcenia trzech aktywności człowieka: intelektualnej, emocjonalnej i praktycznej. Realizowany w nich jest również proces wielostronnego nauczania, tj. uczenia się przez przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie. Mimo że nie jest to metoda młoda, trudno sobie obecnie ją wyobrazić bez wykorzystania komputera. 90% badanych studentów Instytutu Historii UMCS, z którymi na zajęciach z dydaktyki historii realizowane były tematy z wykorzystaniem komputera w edukacji, wskazało projekt edukacyjny jako metodę, w której można wykorzystać multimedia (Ausz, 2007, s. 139–147). Opinię tę potwierdzają także nauczyciele.

Ze względu na przebieg i rezultat projektu oraz sposoby prezentacji wyróżniamy dwa rodzaje tej metody: projekt badawczy oraz projekt działania (akcji). Uczniowie w obu przypadkach mogą korzystać z możliwości, jakie daje komputer zarówno podczas zbierania, wyszukiwania informacji, np. w internecie, różnych encyklopediach multimedialnych, jak i w czasie prezentacji – rysunków, gier, zdjęć, filmu za pomocą projektora multimedialnego. Nauczyciel natomiast znacznie może ułatwić sobie pracę podczas przygotowania planu projektu, kontraktu, organizacji i oceny pracy uczniów, arkusza do obserwacji komunikacji w grupie dzięki pakietowi Office. Komunikacja między nauczycielem a poszczególnymi osobami lub grupami realizującymi określone zadania powinna częściowo odbywać się za pomocą poczty elektronicznej. Komputer wykorzystywany w realizacji projektu ułatwia też zrozumienie i zapamiętanie zdobytej wiedzy.

Właściwie wykorzystana i poprowadzona metoda projektów ma solidny potencjał poznawczy, kształcący i wychowawczy, jako że stawia na działanie i samodzielność. Efektywność tej metody dobrze obrazuje piramida przyswajania wiedzy Dale'a.

Przykładem wykorzystania komputera i multimedii w projekcie edukacyjnym może być projekt poświęcony historii i teraźniejszości danej miejscowości, gminy lub regionu. Wiele materiałów oraz źródeł o tematyce regionalnej wydawanych jest w formie multimedialnej. Dużo informacji o historii regionu znajduje się na stronach internetowych. Ich wykorzystanie jest również ważnym elementem wzbogacającym i ułatwiającym edukację i wychowanie obywatelskie.

Taki temat dość często można znaleźć w różnych poradnikach dotyczących tej metody. Efektem takiego projektu z wykorzystaniem technologii informacyjnej może być strona WWW lub prezentacja multimedialna. Obie te formy powinny zawierać materiały tekstowe, dźwiękowe, wizualne i audiowizualne, które dotyczą historii miejscowości, regionu. Uczniowie powinni czynnie uczestniczyć w gromadzeniu i opracowywaniu informacji z wykorzystaniem komputera. Jeżeli te warunki zostaną spełnione, uczniowie powinni nabyć lub doskonalić kompetencje twarde i miękkie bez względu na to, jaki wybierzemy temat projektu.



Rysunek 1. Stożek doświadczenia (piramida przyswajania wiedzy) Dale'a

Źródło: Stępnik (2017), s. 47.

Zakres tych umiejętności może być węższy lub szerszy – wszystko zależy od możliwości sprzętowych, pomysłu, zaangażowania i biegłości uczniów oraz nauczyciela w obsłudze komputera. Ponadto uczniowie zdobywają i poszerzają wiedzę historyczną w sposób atrakcyjny i ciekawy, co na pewno wpływa na jej trwałość.

Za wykorzystaniem tej metody z użyciem komputera i multimediiów przemawiają następujące argumenty:

1. Podczas realizacji projektu uczniowie i nauczyciel mogą korzystać z własnego sprzętu i programowania, nie są więc zależni tylko od sprzętu szkolnego. Niweluje to problem dostępności do sali komputerowej.

2. Uczniom można przydzielić zadania, biorąc pod uwagę ich kompetencje miękkie i twarde.

3. Projekt jako metoda długoterminowa nie jest ograniczony jednostką lekcyjną, dlatego też możliwe jest skuteczniejsze i bardziej wszechstronne wykorzystanie technologii informacyjnej. Trudniejsze zadania lub wynikiłe problemy możemy rozwiązać przy pomocy nauczyciela informatyki.

4. Szerokie możliwości wykorzystania komputera do realizacji zadania sprawiają, że projekt edukacyjny jest atrakcyjną metodą pracy dla uczniów.

5. Metoda ta pozwala na kształcenie umiejętności, których nie można byłoby doskonalić na zajęciach lekcyjnych, np. nagrywanie i obróbka dźwięku, zdjęć, animacji i filmów, skanowanie różnych materiałów.

Szymański (2000, s. 62) pisze, że metoda projektu może spełniać pokładane obecnie w niej nadzieje społeczno-polityczne – nie tylko ze względów edukacyjnych, lecz także egzystencjalnych, ponieważ dzięki niej „można nauczyć, jak samodzielnie planować i spędzać czas poza płatną pracą (...) jak przeczłonywać destruktywną, demoralizującą apatię i letarg wywoływane przez konsumpcyjny terror, bezrobocie i wcześniejsze przechodzenie na emeryturę”. Aby postulat ten spełnić, należy częściej stosować projekt. Wymaga to przekonania do wykorzystywania go nie tylko obecnych nauczycieli, ale przede wszystkim adeptów tego zawodu.

Aby te postulaty były spełniane w kształceniu historycznym (i nie tylko), nauczyciel musi być do tego odpowiednio przygotowany. Musi mieć świadomość celów takiej edukacji, a przede wszystkim powinien być do tego dobrze przygotowany merytorycznie i warsztatowo.

Dotyczy to także początkujących nauczycieli, może nawet przede wszystkim ich. Ważne, by nabrali przekonania do takiej metody pracy i stosowania jej w swojej pracy dydaktycznej. Dlatego też na zajęciach z dydaktyki historii studenci powinni być szerzej zapoznani z tą metodą nauczania.

I tak się dzieje. Wyszliśmy z założenia, że projekt powinien mieć charakter interdyscyplinarny. Samo ustalenie jego tematyki powinno wynikać w dużej mierze z inicjatywy studentów mających go wykonać. Oczywiście nie należy tu zapominać o tym, iż powinna się ona wiązać z zajęciami kursowymi. Tematykę zadania wykonywanego samodzielnie przez studentów osoba nadzorująca wykonanie projektu powinna najpierw zaakceptować. Wykładowca pełni jednocześnie rolę kontrolującego przebieg prac studenta i oceniającego efekt podjętych działań. Zwykle ze względu na rozległość tematyki, która podlega opracowaniu przez studentów, tworzą oni grupy wykonawcze. Możemy mieć również do czynienia z projektem indywidualnym, np. w przypadku planowania lekcji próbnych przez studentów.

Na wykonanie zadania metodą projektu zazwyczaj potrzebny jest dłuższy czas – może to być kilka tygodni lub cały semestr, gdyż potrzebny jest czas na zebranie materiałów, ich opracowanie i przygotowanie się do publicznej prezentacji lub do praktycznego wykorzystania. Metoda projektów, szczególnie przy wykonywaniu jej przez grupę, wymaga umiejętności wzajemnej współpracy i uczy odpowiedzialności zarówno za działania własne, jak i całego zespołu. Jednocześnie pozwala na rozwijanie i wykorzystywanie indywidualnych zainteresowań i umiejętności każdego z członków zespołu. W przypadku studentów

możemy się pokusić o to, by oni sami ustalili między sobą, kto i za co jest odpowiedzialny.

Projekty wykonywane przez studentów/uczniów mogą mieć charakter teoretyczny lub praktyczny. Skupiliśmy się na tych, które znajdą swoje zastosowanie praktyczne albo przyniosą efekt dostrzegalny wizualnie, np. podczas prezentacji w formie tradycyjnej i multimedialnej.

Zakres tych umiejętności może być węższy lub szerszy – wszystko zależy od możliwości sprzętowych, pomysłu, zaangażowania i biegłości uczniów oraz nauczyciela w obsłudze programów. Pamiętać tylko należy, że głównym celem jest zdobycie i poszerzanie wiedzy przedmiotowej uczniów tylko w inny – atrakcyjny sposób (bez lekcyjnej rutyny), co powinno pozytywnie wpłynąć na jej trwałość.

Podsumowanie

Należy podkreślić, że korzystanie z metody projektów w procesie dydaktycznym może uatrakcyjnić zajęcia oraz zwiększyć zaangażowanie uczniów oraz studentów w proces nauczania i uczenia się przedmiotu. Korzystając z tej metody, możemy wykorzystywać zarówno tradycyjne, jak i nowoczesne środki dydaktyczne. Daje też sposobność wykazania inicjatywy przez nauczyciela, integracji międzyprzedmiotowej, zastosowania technologii informacyjnej. Z pewnością umiejętne stosowanie tej metody przełoży się na zwiększenie efektywności ich pracy z uczniami.

Literatura

- Ausz, M. (2007). Opinie studentów na temat możliwości wykorzystania technologii informacyjnej w nauczaniu historii. W: R.T. Prinke (red.), *Megabajty dziejów. Informatyka w badaniach, popularyzacji i dydaktyce historii* (s. 139–147). Poznań: Wyd. UAM.
- Ausz, M. (2011). Metody nauczania historii a multimedia. Możliwości zastosowania komputera w metodzie projektów – teoria i praktyka. *Wiadomości Historyczne*, 3, 21–29.
- Ausz, M., Szabaciuk, M. (red.) (2015). *Multimedia a źródła historyczne w nauczaniu i badaniach*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Ausz, M., Szewczuk, D. (2005). Metoda projektu jako forma aktywizacji studentów na zajęciach z dydaktyki historii. W: K. Jankowski, B. Sitarska, C. Tkaczuk (red.), *Jakość kształcenia w szkole wyższej. Media i metody wspomagające jakość kształcenia* (s. 100–107). Siedlce: Wyd. AP.
- Mikinia, A., Zajac, B. (2004). *Jak wdrażać metodę projektów? Poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*. Kraków: Impuls.
- Siemieniecki, B. (2002). Multimedia i hipermedia w edukacji. W: J. Gajda, S. Juszczyk, B. Siemieniecki, K. Wenta (red.), *Edukacja medialna*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek
- Szymański, M.S. (2000). *O metodzie projektów. Z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*. Warszawa: Żak.



PAWEŁ DYMORA ¹, MIROSŁAW MAZUREK ²,
BARTOSZ KOWAL ³

Dydaktyczne aspekty projektowania aplikacji w środowisku Unity 3D

Educational Aspects of Application Design in Unity 3D Environment

¹ Doktor inżynier, Politechnika Rzeszowska, Wydział Elektrotechniki i Informatyki, Zakład Systemów Złożonych, Polska

² Doktor inżynier, Politechnika Rzeszowska, Wydział Elektrotechniki i Informatyki, Zakład Systemów Złożonych, Polska

³ Magister inżynier, Politechnika Rzeszowska, Wydział Elektrotechniki i Informatyki, Zakład Systemów Złożonych, Polska

Streszczenie

W artykule przedstawiono zagadnienia związane z etapami tworzenia aplikacji i gier z przeznaczeniem do wykorzystania w edukacji w oparciu o silnik gier Unity. Skupiono się na możliwościach, jakie daje ten silnik, opisano proces tworzenia prostych gier oraz wykorzystania technologii VR. Zagadnienia te mogą mieć szerokie zastosowanie w procesie dydaktyki przedmiotów informatycznych, szkoleniach itp. W szczególności tematyka odpowiada aktualnym wyzwaniom jak np. Przemysł 4.0.

Słowa kluczowe: Unity, Unreal, silnik gier, grafika generowana komputerowo, Przemysł 4.0

Abstract

The paper presents issues related to the stages of creating applications and games in the Unity game engine for educational purposes. The focus was on the possibilities offered by this engine in the process of creating games and VR environment that could be used in the education process. In particular, the subject corresponds to current challenges such as Industry 4.0.

Keywords: Unity, Unreal, silnik gier, computer generated graphics, Industry 4.0

Wstęp

Już od początku XX w. ludzkość myślała o stworzeniu wirtualnego świata. Na przestrzeni lat 60. XX w. powstały pierwsze wyświetlacze 3D zakładane na głowę, które były prekursorami dzisiejszych gogli VR. Kluczową datą dla prze-

mysłu wirtualnej rzeczywistości był 2016 r. Powstały wtedy pierwsze gogle wysokiej rozdzielczości dedykowane dla konsumentów. Co roku wydawane są nowsze i mocniejsze podzespoły komputerowe mogące obsłużyć aplikacje wymagające dużego stopnia szczegółowości.

Artykuł pokazuje możliwości, jakie dają silniki gier w kontekście wykorzystania w edukacji. Silniki gier to podstawa tworzenia aplikacji i gier eliminująca nakłady pracy związane z programowaniem struktury aplikacji od zera. W opracowaniu porównano najpopularniejsze obecne silniki gier dla przemysłu VR oraz przedstawiono wykorzystanie silnika gier Unity w tworzeniu środowiska 3D, które między innymi może być wykorzystane w procesach technologicznych i produkcyjnych pod ogólnie pojętą koncepcją Przemysłu 4.0

Silniki gier

Silnik gier to w skrócie prosty framework do tworzenia aplikacji i gier. Zapewnia on funkcje, począwszy od fizyki świata aż po sztuczną inteligencję. Silniki gier są odpowiedzialne za renderowanie grafiki, określanie i wykrywanie kolizji, zarządzanie wydajnością, wybór docelowej platformy sprzętowej i wiele innych opcji. Silniki te są bardzo często wykorzystywane ze względu na łatwość tworzenia aplikacji oraz wygodę używania. Zazwyczaj zawierają w sobie pięć głównych elementów (Jason, 2014):

- główne środowisko zawierające logikę,
- silnik graficzny,
- silnik audio,
- silnik fizyki do implementacji „symulowanych” praw fizyki,
- moduł sztucznej inteligencji.

Obecnie dostępne narzędzia i zaangażowanie społeczności programistów w znaczący sposób uprościły proces tworzenie gier. Największym problemem jest jednak wybór odpowiedniego silnika pod odpowiedni projekt. Każdy z silników ma swoje mocne i słabe strony. Poniżej krótko przedstawiono popularne silniki gier 3D.

Unity

Duża część programistów uważa środowisko Unity za jeden z najłatwiejszych silników gier ze względu na prosty i intuicyjny interfejs. Jedną z głównych funkcji, którą oferuje, jest tworzenie gier dla wielu platform. Korzystając z silnika Unity, można tworzyć gry dla systemów Android, iOS i innych systemów operacyjnych telefonów, w tym PC. Unity ma aktywną społeczność programistów, twórców wtyczek i zasobów, którzy oferują wiele bezpłatnych i niedrogich zasobów do wykorzystania w silniku gry. Kolejną zaletą Unity są darmowe licencje dla szkół, które mogą być wykorzystane do nauki progra-

mowania, szkoleń i prac badawczo-rozwojowych. Na rysunku 1 przedstawia interfejs główny środowiska Unity (Geig, 2013; Jackson, 2015).

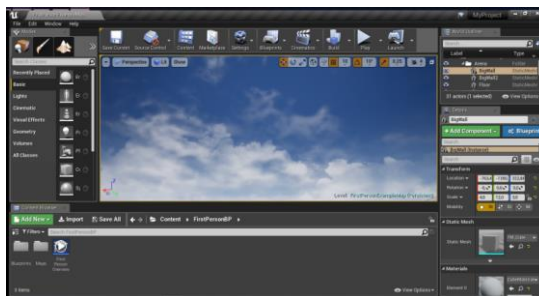


Rysunek 1. Interfejs główny w Unity

Źródło: opracowanie własne.

Unreal

Silnik gier Unreal jest drugim z najbardziej popularnych silników gier pozwalający na tworzenie aplikacji i gier dla osób mających niewielkie doświadczenie z programowaniem. Główną zaletą silnika Unreal są wirtualne plany pozwalające na szybkie tworzenie prototypów, a nawet całych gier i aplikacji za pomocą gotowych planów. Zawiera on w sobie duży zestaw narzędzi i dostępne zasoby tworzone przez społeczność programistów Unreal, zwiększające możliwości samego silnika. To środowisko udostępnia licencje typu *education* dla szkół, pozwalając na rozwój uczniów w dziedzinie programowania gier i tworzenia obiektów 3D. Ponadto szkoły i uczniowie otrzymują regularne aktualizacje, dzięki czemu mogą łatwo śledzić najnowsze osiągnięcia w zakresie gier, zasobów, wizualizacji i produkcji w czasie rzeczywistym. Jedyną wadą tego silnika jest nieprzystosowanie do pracy dla jednej osoby. Duża liczba modułów może przytłoczyć początkującego programistę (Sanders, 2016; Cookson, Dowling Soka, Crumpler, 2016).



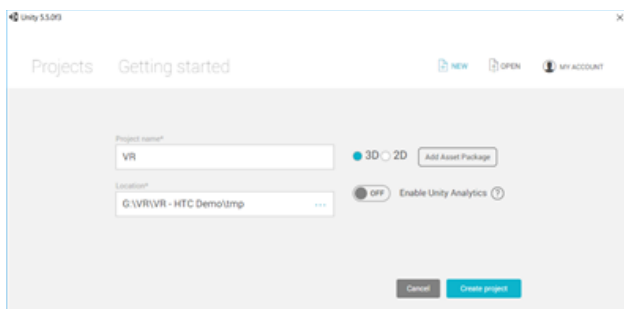
Rysunek 2. Interfejs główny w Unreal Engine

Źródło: opracowanie własne.

Największą różnicą między dwoma silnikami gier jest model licencjonowania gier, które mają zostać opublikowane (nie na cele dydaktyczne). Na rysunku 2 przedstawiono wygląd interfejsu głównego w silniku Unreal. Ceny poszczególnych licencji zależą przede wszystkim od zarobków gier oraz od wybranych funkcji (<https://www.pluralsight.com/blog/film-games/unreal-engine-4-vs-unity-game-engine-best>).

Podstawy tworzenia świata 3D w Unity

Pierwszym etapem w stworzeniu aplikacji z użyciem silnika gier Unity jest stworzenie nowego projektu. Podczas tworzenia należy wybrać odpowiedni tryb aplikacji 2D lub 3D. Dodatkowo jest możliwość automatycznego dodania przypisanych zasobów z własnego konta. Na rysunku 3 przedstawiono etap tworzenia nowego projektu w Unity 3D.



Rysunek 3. Nowy projekt 3D

Źródło: opracowanie własne.

Program zawiera w sobie niezbędne elementy potrzebne do stworzenia dowolnego świata 3D. Głównymi elementami są:

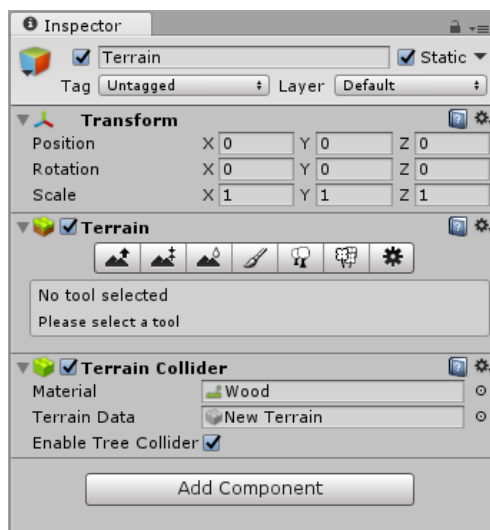
1. **Scene** (Scena). Jest to tzw. *sandbox*. Tutaj umieszcza się wszystkie elementy gry, które tworzą spójną całość.

2. **Game** (Gra). Ten element jest podobny do panelu sceny. Różnicą w tym okienku jest widok – przedstawia tylko to, co widzi kamera gracza w momencie grania. Dokładniej mówiąc – jest to widok z kamery ustawionej jako kamera główna.

3. **Project** (Projekt). Są to wszystkie pliki przypisane do projektu, znajdujące się na dysku. Można je przeglądać, filtrować (do tego służy pasek wyszukiwania u góry) oraz dodawać nowe (przycisk *Create* po lewej).

4. **Hierarchy** (Hierarchia). Tutaj oznaczone są wszystkie elementy składowe będące na scenie.

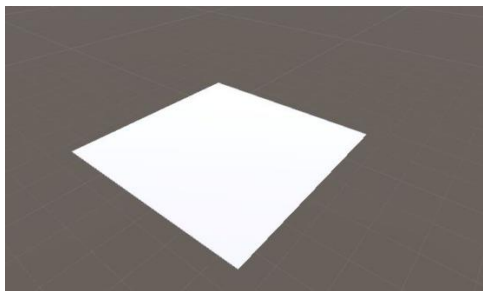
5. **Inspector** (Inspektor). Najważniejszy z paneli (rys. 4). W nim zawiera się wszystkie informacje o danym obiekcie: nazwa, tag, warstwa, na której się znajduje, oraz komponenty ze swoimi parametrami.



Rysunek 4. Panel inspekcji

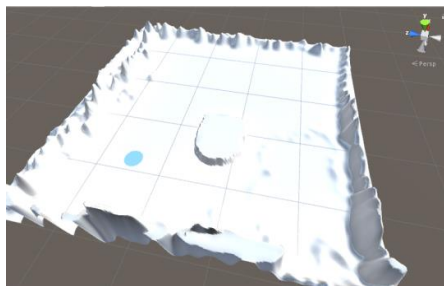
Źródło: opracowanie własne.

Budowę aplikacji najlepiej zacząć od stworzenia terenu, czyli podstawowego miejsca, po którym można się poruszać w świecie. Do tego celu można wykorzystać panel hierarchii, w którym tworzy się nowy obiekt 3D **teren**. Domyślnie stworzy się płaska powierzchnia, którą należy wymodelować. Dokonuje się tego w panelu inspekcji (rys. 5 i 6).



Rysunek 5. Domyślny teren

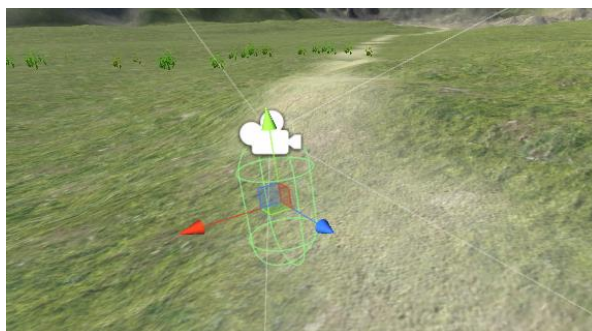
Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 6. Teren po modyfikacji

Źródło: opracowanie własne.

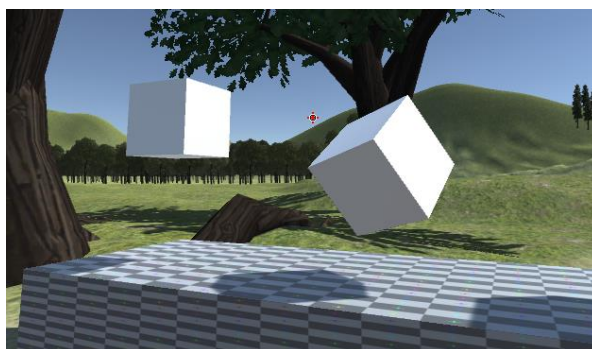
Po utworzeniu i wymodelowaniu terenu następnym krokiem jest dodanie poruszającego się obiektu, np. animacji człowieka – za pomocą przycisków na klawiaturze. Silnik Unity zawiera w sobie już gotowy prefabrykat zawierający całą fizykę oraz skrypty pozwalające na poruszanie się obiektów. Projektantowi gry pozostaje tylko dodać kamerę do tego obiektu (rys. 7).



Rysunek 7. Dodanie kamery do prefabrykatu gracza

Źródło: opracowanie własne.

Kolejnym ważnym etapem podczas projektowania sceny są kolizje z obiektami. Przechodzenie przez takie obiekty, jak drzewa, krzewy, mury, głązy itp., jest niedopuszczalne. Łatwym rozwiązaniem takiego problemu jest dodanie komponentu kolizji do tych obiektów, np. *Capsule Collider* dla drzew, pozwalającego np. na ustawienie promienia kolizji dla tego obiektu. Następnym ze szczególnie istotnych elementów, bez którego żadna z aplikacji i gier nie może się obejść, jest animacja obiektów. Silnik ma już wbudowane narzędzie. Od programisty wymagane jest tylko odpowiednie zmodyfikowanie elementów oraz określenie, jak długo będzie taka animacja działać. Przykładowe dodanie elementów animacji zostało przedstawione na rysunku 8.



Rysunek 8. Podstawowe animacje obiektów – cykliczne poruszanie się obiektów

Źródło: opracowanie własne.

Nie można zapominać o nowej technologii wirtualnej rzeczywistości. Po pobraniu z menedżera zasobów Unity dodatku *SteamVR* można w bardzo łatwy sposób zmodyfikować działający program pod VR. Od użytkownika wymagane jest skopiowanie zasobów *CameraRig* oraz *SteamVR* do własnego pola hie-

rarchii. Dzięki temu na goglach wirtualnej rzeczywistości będzie wyświetlane to samo, co widzi użytkownik na monitorze. Na rysunku 9 przedstawiono implementację technologii VR w projekcie 3D.



Rysunek 9. Obsługa wirtualnej rzeczywistości w projekcie 3D

Źródło: opracowanie własne.

Systemy wirtualnej rzeczywistości dają ogromną liczbę możliwości w edukacji, pozwolą one ożywić program nauczania. Najważniejszą z zalet, jakich dostarcza taki system, jest zachęcenie uczniów do samodzielnego kreowania własnego świata. Nowy sposób przedstawiania informacji stanowi więc uzupełnienie tradycyjnych metod nauczania, zanurzając uczniów w świecie, w którym mogą tworzyć i łączyć się z programem nauczania na zupełnie nowym poziomie.

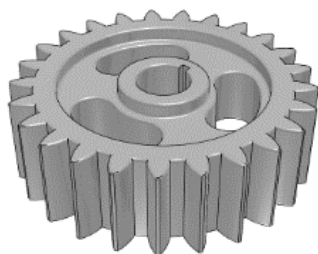
Przed przystąpieniem do tworzenia aplikacji VR należy zadać sobie kluczowe pytania: Na jaką platformę należy ją wydać, jaki silnik gier użyć oraz na jaki sprzęt VR zostanie ona wdrożona – smartfony czy na komputery? Google VR dla smartfonów czy gogle VR dedykowane na komputery klasy PC? Tworząc aplikacje VR, trzeba sprawdzić licencje, otwartość kodu, dostępność bibliotek i zasobów. To właśnie od tych potrzeb zależy, jaki silnik zostanie wybrany. Niezależnie od wyboru platformy VR podstawy aplikacji czy gier tworzy się na tej samej zasadzie, tj. dodając obiekty, tekstury, teren. Dopiero później następuje faktyczne wdrożenie sterowania systemem VR, tj. położenie gogli i wskaźników, interakcja z obiektami, poruszanie się itp. W celach dydaktycznych najlepiej sprawdzają się dedykowane gogle wirtualnej rzeczywistości na komputery klasy PC. Zapewniają one dosyć dobre pole widzenia (110°), wysoką rozdzielczość obrazu (2160×1200 px) oraz dedykowane kontrolery pozwalające na ich szybką integrację z silnikiem gier. Na rysunku 10 przedstawiono przykład przygotowanej aplikacji dla Androida na gogle VR.



Rysunek 10. Stworzona przeglądarka zdjęć 360 przeznaczona na platformę Android

Źródło: opracowanie własne.

System VR można wprowadzić do zajęć związanych z architekturą, np. do tworzenia modeli CAD. Importując modele do systemów wirtualnej rzeczywistości, można w skali rzeczywistej sprawdzić z każdej strony, jak w rzeczywistości wygląda ten obiekt, jak on się zachowuje, jakie siły fizyczne mogą mieć na niego wpływ (rys. 11 i 12).



Rysunek 11. Obiekt stworzony za pomocą CAD

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 12. Zaimportowane obiekty w środowisku VR

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Głównym celem artykułu było przedstawienie możliwości, jakie dają współczesne silniki gier. Dostarczają one kompletne środowisko potrzebne do tworzenia gier i środowiska 3D na wielu platformach. Silniki te posiadają bardzo duże możliwości, w tym implementują aktualne rozwiązania umożliwiające tworzenie wirtualnych i rozszerzonych rzeczywistości, które mogą znaleźć szerokie zastosowanie w Przemysle 4.0 oraz z powodzeniem mogą być wykorzystywane w edukacji. Wadą wykorzystania tych silników jest stopień zaawansowania poszczególnych silników, trudność obsługi oraz typ licencji.

Niemniej silnik graficzny Unity jest dobrym początkiem dla każdej osoby mającej chęć na stworzenie różnych projektów, symulacji, wirtualnego świata, a nie tylko gier.

Literatura

- Cookson, A., Dowling Soka, R., Crumpler, C. (2016). *Unreal Engine 4 Game Development in 24 Hours*. Sams Publishing.
- Geig, M. (2013). *Unity Game Development in 24 Hours*. Sams Publishing.
- <https://www.pluralsight.com/blog/film-games/unreal-engine-4-vs-unity-game-engine-best> (12.10.2018).
- Jackson, S. (2015). *Unity 3D UI Essentials*. Packt Publishing.
- Jason, G. (2014). *Game Engine Architecture*. Taylor & Francis Ltd.
- Sanders, A. (2016). *An Introduction to Unreal Engine 4*. A K Peters/CRC Press.

**Projekt finansowany w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod nazwą „Regionalna Inicjatywa Doskonałości” w latach 2019-2022.
Nr projektu 027/RID/2018/19 kwota finansowania 11 999 900 zł.**

**This work is financed by Polish Ministry of Science and Higher Education under the program “Regional Initiative of Excellence” in 2019–2022.
Project number 027/RID/2018/19, funding amount 11 999 900 PLN.**



MARZENA KOWALUK-ROMANEK 

Cyfrowe dzieciństwo. Nowe technologie a rozwój dziecka

Digital Childhood. New Technologies and Child's Development

Doktor, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Zakład Pedagogiki i Edukacji Zdrowotnej, Polska

Streszczenie

Ekspansja nowych technologii sprawia, że cyfrowy świat zaczyna wkraczać w środowisko dziecka na coraz wcześniejszym etapie jego rozwoju, a siła i wpływ mediów stają się coraz większe. Nowe technologie stanowią nieodłączny element funkcjonowania dziecka – służą do zabawy, komunikowania się z innymi i nauki. W artykule dokonano przeglądu badań dotyczących korzystania przez małe dzieci z urządzeń technologii informacyjno-komunikacyjnych. Zawarto rozważania na temat możliwości i zagrożeń wynikających z ich użytkowania.

Słowa kluczowe: małe dziecko, technologie informacyjno-komunikacyjne, możliwości rozwoju, zagrożenia rozwoju

Abstract

Expansion of new technologies causes that the digital world starts stepping into the child's environment at an ever earlier stage of its development and the power and influence of the media are becoming ever stronger. New technologies constitute an inseparable element of child's functioning – they are used for entertainment, for communicating with one another and for education. The text contains a review of studies on the use of information and communication devices by small children. It also contains a discourse on the possibilities and threats ensuing from their use.

Keywords: small child, information and communication technologies, development possibilities, threats to development

Wstęp

Zmienia się i poszerza przestrzeń życia dziecka, pojawiają się nowe źródła kształtujące dziecięce doświadczenia i odczucia. Niemal każde współczesne dziecko korzysta z dobrodziejstw techniki na co dzień. W wieku przedszkolnym ma już często za sobą etap wejścia w cyfrowy świat.

Młode pokolenie zdecydowanie przewyższa swoich rodziców w opanowaniu nowości technicznych. Świat mediów jest stałym elementem ich rzeczywi-

stości, w której – pomimo ciągłych zmian – doskonale potrafią się odnaleźć. Już małe dzieci umiejętnie wodzą palcem po dotykowym ekranie urządzenia, potrafią obsługiwać mysz i klawiaturę komputera. Starsze intuicyjnie posługują się wchodzącymi na rynek nowymi modelami telefonu czy tabletu. Współczesne dzieci żyją w dwóch równoległych światach: realnym – domowym, szkolnym i wirtualnym – medialnym. Obecności małych dzieci w świecie narzędzi ery cyfrowej poświęcono dotychczas stosunkowo niewiele uwagi, zwłaszcza w ujęciu badawczym.

Popularność urządzeń TIK wśród dzieci

Organizacja Common Sense przeprowadziła w 2011 i 2013 r. zakrojone na dużą skalę badania dotyczące korzystania przez małe dzieci z mediów. Objęto nimi reprezentatywne dla Stanów Zjednoczonych grupy rodziców dzieci 8-letnich i młodszych (1463 rodziców). Wykazano, że w każdej grupie wiekowej skala analizowanego zjawiska znacząco wzrosła.

W przypadku urządzeń mobilnych (np. smartfon, tablet): w grupie dzieci najmłodszych (poniżej 2. roku życia) z 10% w 2011 r. do 38% w 2013 r., w grupie wiekowej 2–4 lata z 39 do 80%, a w przypadku dzieci w wieku 5–8 lat z 52 na 83%. Ponadto podwoiła się liczba dzieci, które korzystały z urządzeń mobilnych codziennie – udział całej badanej populacji wzrósł z 8 do 17%. Najczęściej dzieci używały wyżej wymienionych urządzeń do grania (63%), posługiwania się różnorodnymi aplikacjami (43%) i robienia zdjęć (38%) (Rideout, 2013).

W badaniach brytyjskich, podobnie jak w amerykańskich, odnotowano znaczący wzrost dzieci korzystających z tabletu. W 2013 r. z tego urządzenia korzystało 28% dzieci w wieku 3–4 lat oraz 39% dzieci w wieku 5–7 lat. W 2014 r. już 39% 3–4-latków i 54% 5–7-latków. Raport podaje, że młodsze dzieci w ciągu tygodnia spędzały z tabletem średnio 6,6 godziny, nieco starsze (5–7 lat) – 7,2 godziny. Zauważono pewne prawidłowości dotyczące preferowanych aktywności. Dzieci w przedziale wiekowym 3–7 lat używały tabletów głównie do grania (2014 r.).

Ciekawych danych na temat korzystania z technologii cyfrowych w krajach Unii Europejskiej dostarczają badania zgromadzone dzięki projektowi EU Kids Online. W ramach tego projektu powstał raport *Zero to Eight. Young Children and Their Internet Use* (Holloway, Green, Livingston, 2013). Pokazuje on, iż w ciągu ostatnich lat znacznie wzrosła liczba małych dzieci korzystających z internetu. W tej grupie szczególnie dużą popularnością cieszą się urządzenia z dotykowym ekranem – tablety i smartfony. Z internetu korzystało: w Wielkiej Brytanii – 33% dzieci w wieku 3–4 lat oraz 87% dzieci 5–7-letnich, w Niemczech – 21% 6–7-latków i 48% 8–9-latków, w Finlandii – 67% 7-latków, w Belgii i Szwecji – 70% dzieci w wieku przedszkolnym, w Holandii – 5%

dzieci poniżej 1 roku życia, 78% maluchów i przedszkolaków, w Austrii – prawie 50% dzieci w wieku 3–6 lat, a w Norwegii – 58% dzieci od 0 do 6 lat.

Badania przeprowadzone w 2015 r. na zlecenie Fundacji Dzieci Niczyje na ogólnopolskiej próbie reprezentatywnej dla dzieci w wieku 6 miesięcy–6,5 roku (N = 1011) wykazały, że aż 64% dzieci korzystało z urządzeń mobilnych. Im starsze były dzieci, tym większy był odsetek korzystających. W przypadku dzieci rocznych wyniósł on 30%, 2- i 3-letnich – powyżej 50%, a w przypadku najstarszych – aż 84%. Codziennie lub prawie codziennie z urządzeń mobilnych korzystało co czwarte dziecko. Analiza uwzględniająca wiek wykazała, że najczęściej codziennych użytkowników jest wśród dzieci 2-letnich (35%). W przypadku pozostałych grup wiekowych jest to od 20 do 26%. Najczęściej dzieci korzystały z urządzeń mobilnych, gdy rodzice musieli zająć się własnymi sprawami (69%) lub gdy chcieli dziecko nagrodzić (49%). Co piąty rodzic laptop, smartfon czy tablet traktował jako kartę przetargową: 19% pozwalało dziecku korzystać z urządzeń mobilnych, żeby zjadło posiłek, a prawie 15%, żeby ułatwić zasypianie (Bąk, 2015).

Wirtualny świat jest dla dziecka światem atrakcyjnym i zajmującym, to miejsce, które otwiera ogromne możliwości. Druga strona – ta ciemniejsza – stwarza również zagrożenia.

Nowe technologie a możliwości i zagrożenia rozwoju dziecka

W kontekście użytkowania nowych technologii dzieci są specyficzną grupą budzącą wiele emocji i obaw. Wynika to z przekonania o ich szczególnej podatności na wszelkiego rodzaju negatywne wpływy i ze świadomości braku niezbędnych kompetencji, by się przed takim wpływem obronić. Badacze uważają, że naturalny pociąg do technologii, łatwość i sprawność posługiwania się nią ma istotny wpływ na to, jak dzieci będą sobie radzić na dalszych etapach życia. Z drugiej jednak strony podkreślają konieczność ograniczenia do niej dostępu. Twierdzą, iż dzieci zamiast siedzieć przed ekranem tabletu, komputera czy smartfona powinny więcej czasu poświęcać na ruch, zabawy z rówieśnikami (McPake, Plowman, Stephen, 2013).

Korzystanie z nowych technologii stało się dla współczesnego dziecka jedną z głównych form strukturalizowania czasu, a tym samym pierwszym i podstawowym źródłem poznania. Medialne otoczenie stwarza dzieciom wiele szans – staje się źródłem wiedzy, doświadczeń, możliwości rozwoju zainteresowań, realizacji potrzeb i aspiracji. Holloway i Valentine (2001) podkreślają, iż dzieci są szczególnymi aktorami spektaklu technologicznego determinizmu. Wczesna socjalizacja technologiczno-informacyjna kształtuje u nich indywidualne podejście do uczenia się.

Media cyfrowe postrzegane są jako atrakcyjne narzędzie edukacyjne wspierające rozwój funkcji percepcyjno-motorycznych czy tradycyjne nauczanie czy-

tania, pisania i liczenia. Mogą być również wykorzystywane w diagnozie i terapii dziecięcych zaburzeń. Izdebska (2005) pisze, że racjonalnie wykorzystywane przez dzieci multimedia mogą prowadzić do wielu pozytywnych oddziaływań natury psychologicznej – redukcji lęku, napięć, niepokoju, wzmacniania poczucia własnej wartości.

Dotykowe ekrany i aplikacje mobilne stanowią atrakcyjne narzędzie zabawy. Pozwalają na uczenie się poprzez odbieranie, odczuwanie, próbowanie i eksperymentowanie. Odczytywanie schematów, percepcja grafik i dźwięków, śledzenie wielu różnych elementów w tym samym czasie, konieczność poruszania się po monitorze usprawniają analizę i syntezę wzrokową, słuchową, motorykę małą, koordynację oko–ręka, rozwijają wyobraźnię. Wodzenie palcem po ekranie tabletu zachęca do nauki pisania, uzmysławia sens tej czynności. Samodzielne uczenie się, w indywidualnym tempie, stymuluje myślenie krytyczne i twórcze.

Nowe technologie zwiększają szansę na odniesienie sukcesu edukacyjnego i intelektualnego. Badacze podają, iż proces poznawczej aktywności dziecka przy użyciu TIK jest dużo efektywniejszy, przynosi szybsze i trwalsze rezultaty. Media cyfrowe dostarczają ogromną ilość informacji, tworzą nowy kontekst stymulacji poznawczej – budują wiedzę opartą na treściach niedostępnych w sytuacjach pozamedialnych. Dają możliwość polisensorycznego uczenia się, doznawania czegoś, co w rzeczywistości byłoby trudne do doświadczenia (Lindahl, Folkesson, 2012). Dzięki TIK dzieci mogą być autonomicznymi poszukiwaczami, prowadzić indywidualne eksploracje pod okiem rodzica. Instrumenty TIK motywują do dalszego działania (przyznawanie punktów, oznaczanie efektów aktywności symbolami), ułatwiają archiwizowanie wytworów, stwarzając szansę na pochwalenie się swoimi talentami.

TIK skłaniają do rozmów, zadawania pytań, dyskusji, opowiadania o własnej aktywności, co przyczynia się do rozwoju mowy i kompetencji językowych. Badania Louw i Winter (2011) pokazały, że korzystanie przez dzieci z nowych technologii jest skorelowane z ich wysokimi wynikami w testach językowych. Używanie tabletów w przedszkolach wiąże się intensywną komunikacją i współpracą z innymi dziećmi.

Nowe technologie stały się narzędziem wspierającym dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Przez wielu badaczy i zainteresowanych są one postrzegane jako swoisty rodzaj „protezy poznawczej” – kompensują i korygują występujące deficyty, wzmacniają mocne strony człowieka, umożliwiają alternatywne formy wykonywania zadań, pomagają w opanowaniu podstawowych umiejętności szkolnych, w organizacji działań i planowaniu. Przyczyniają się do zmniejszenia barier napotykanych w domu, szkole i życiu codziennym (Crombie, 2008).

Podjęmowane w metaanalizie badania Ching-Ting, Ming-Chaun i Chin-Chung (2014) wskazują na pozytywny wpływ używania technologii przez małe dzieci na ich rozwój w różnych sferach życia (aż w 75 studiach przypadków zaobserwowano pozytywne efekty, w 26 odnotowano brak wpływu, w 51 wpływ ten określono jako niejednoznaczny, a w 3 oceniono go negatywnie). Analizowane sfery dotyczyły rozwoju poznawczego, społecznego, emocjonalnego i fizycznego. Jednak zdecydowana większość badań odnosiła się do tego pierwszego aspektu.

W literaturze przedmiotu nie brakuje zwolenników i przeciwników użytkowania TIK przez dzieci. Niewiele jest doniesień empirycznych na ten temat. Część badań pozwala przyglądać się zjawisku cyfryzacji z pewną dozą optymizmu. Inne podkreślają negatywy.

Spędzanie zbyt dużej ilości czasu z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, a tym samym ograniczenie aktywności fizycznej może prowadzić do: wad wzroku, otyłości, wad postawy, zespołu cieśni nadgarstka (Vate-U-Lan, 2015). Nadmierna koncentracja na korzystaniu z TIK może uszczuplać pulę czasu przeznaczanego na interakcje społeczne, co stanowi ryzyko dla rozwoju społecznego i emocjonalnego dziecka. Istotne zagrożenie nieść mogą gry i aplikacje przeznaczone dla dzieci. Według raportu *Back to School* w 2014 r. w sklepie Google Play dostępnych było ponad 300 tys. aplikacji przeznaczonych właśnie dla dzieci. Część z nich nie była dostosowana do możliwości rozwojowych odbiorców. Brakowało przejrzystych systemów kategoryzacji aplikacji ze względu na wiek użytkownika (oznaczenie „dla wszystkich grup wiekowych”). W niektórych przypadkach aplikacjom przypisano nieodpowiednie oznaczenia, co ma związek z brakiem niezależnego źródła kontroli i weryfikacji tego, co piszą producenci.

Ciekawych danych dotyczących zagrożeń związanych z korzystaniem z internetu dostarczają badania przeprowadzone w ramach projektu „Dzieci z Unii Europejskiej w sieci” (EU Kids Online) (Livingstone, Mascheroni, Staksrud, 2015). Uwzględniają one cztery obszary zagrożeń: komercyjne, związane z agresją i przemocą, związane ze sferą seksualną, związane z wartościami. W przypadku małych dzieci korzystających z internetu najczęściej będziemy mieć do czynienia z przypadkową ekspozycją na te treści. Surfując w sieci, dziecko może natrafić na reklamy produktów lub usług niedostosowanych do jego wieku – na treści erotyczne, na materiały zawierające nieprawdziwe i szkodliwe informacje dotyczące zdrowia, nawołujące do agresji, przemocy czy nienawiści. Kolejne zagrożenia wynikają z możliwości zainicjowania kontaktu z dzieckiem przez nieznaną mu osobę dorosłą.

W badaniach wykazano związek między intensywnym korzystaniem z mediów a obniżoną koncentracją, gorszymi wynikami w nauce czy zwiększonym ryzykiem zachowań aspołecznych. Oglądanie filmów nasyconych agresją i prze-

mocą, jak i granie na komputerze w gry, w których wyrządza się krzywdę drugiej osobie mogą wywoływać agresję i stany lękowe u odbiorcy/gracza. Ich wpływ jest tym silniejszy, im dłuższy jest czas oglądania/grania i im młodszy jest widz (Gentile, Reimer, Nathanson, Walsh, Eisenmann, 2014).

Wirtualny świat otwiera przed dzieckiem nowe ciekawe perspektywy poznania, przyciąga kolorami, obrazami, możliwością łatwej komunikacji bez wychodzenia z domu. Czas spędzany z urządzeniami elektronicznymi wydłuża się kosztem czasu wolnego, ogranicza inne ważne z perspektywy rozwoju aktywności. Dziecięcą tożsamość oraz postrzeganie rzeczywistości zaczyna kształtować nie kontakt z obiektem poznania, lecz z jego symbolicznym reprezentantem. Internet, filmy i gry komputerowe mogą zarówno wpłynąć na tworzenie u odbiorców sieci wartości, jak i przyczyniać się do dysonansu w sferze wartości i potrzeb.

Podsumowanie

Wpływ technologii na dzieci ma wielostronne uwarunkowania. Jest to zawsze wypadkowa czynników dotyczących bezpośrednio dziecka (wiek, płeć, doświadczenie z nowymi technologiami), cech samej technologii (jej rodzaj, zawartość, dostępność itp.), postaw osób dorosłych (zachęcanie dzieci do używania technologii, wykorzystywanie technologii na co dzień, sposób postrzegania technologii). Sama technologia jest zaledwie jednym z czynników biorących udział w tej skomplikowanej relacji. Staje się ona ryzykiem dopiero w określonym kontekście. We współczesnym świecie mediów dziecko przestaje być traktowane jako „bierna ofiara” TIK, zaczyna być utożsamiane z ich aktywnym odbiorcą, użytkownikiem, a nawet nadawcą treści medialnych. W związku z tym wszelkie działania profilaktyczne przeciwdziałające zagrożeniom nie mogą dotyczyć tylko sfery instrumentów TIK, przede wszystkim powinny być one nastawione na wspieranie i rozwój kompetencji medialnych dzieci i ich otoczenia społecznego.

Nowe technologie są instrumentem o niezwykłym potencjale, stymulują dziecko w kontekście rozwoju umiejętności uczenia się (*learning skills*), stając się swoistym narzędziem propedeutyki uczenia się przez całe życie (*life long learning*). Poszerzają horyzonty dziecka pod warunkiem, że są dostosowane do jego wieku, możliwości i potrzeb. TIK nie są same w sobie ani dobre, ani złe. Wszystko zależy od tego, w czyje ręce trafią oraz jakie treści i wartości w nich dominują. Mogą stymulować psychospołeczny rozwój małego dziecka, mogą stanowić dla niego zagrożenie, które nie ma charakteru absolutnego, staje się ryzykiem w określonym kontekście – zależy od kompetencji medialnych dziecka, jego zachowania w niebezpiecznej sytuacji oraz od zachowania się i działania osób dorosłych.

Analizując sposób korzystania z nowoczesnych technologii przez małe dzieci, McPake, Plowman i Stephen (2013) stwierdzają, że nie różni się on zasadniczo od sposobu korzystania przez nie z innych źródeł wiedzy. W każdym przypadku dzieci potrzebują mądrych przewodników wskazujących właściwy sposób używania narzędzia, a tych wzorców powinni dostarczać dorośli. Biorąc pod uwagę powszechność dostępu do nowych technologii oraz to, jak wcześnie się dzieci z nimi stykają, to rodzina musi podjąć się zadania edukacji medialnej. Niestety rodzice coraz częściej myślą o własnej wygodzie i traktują TIK jako łatwy sposób pozyskiwania „świętego spokoju”. W dzisiejszych czasach szczególnie tablety i smartfony pełnią funkcję elektronicznej niańki – narzędzia służącego do uspokojenia i uciszenia dziecka. Trzeba wierzyć, że współczesny rodzic stanie na wysokości zadania i z zaangażowaniem będzie maksymalizował korzyści rozwojowe dziecka związane z posługiwaniem się urządzeniami elektronicznymi, będzie ingerował w tym obszarze, w którym dziecko nie jest w pełni gotowe do samodzielnego działania, będzie uczył go bezpiecznego i odpowiedzialnego korzystania z mediów.

Literatura

- Back to School. Apps for Primary School Children and Younger (2014). Adjust. Pobrane z: <https://www.adjust.com/assets/downloads/back-to-school-app-report-2014-adjust.pdf> (27.02.2018).
- Bąk, A. (2015). Jak małe dzieci korzystają z urządzeń mobilnych? Raport na podstawie danych zebranych od rodziców. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 14(3), 55–82.
- Children and Parents: Media Use and Attitudes Report (2014). Ofcom. Pobrane z: https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0027/76266/childrens_2014_report.pdf (1.03.2018).
- Ching-Ting, H., Ming-Chaun, L., Chin-Chung, T. (2014). The Influence of Young Children’s Use of Technology on Their Learning: A Review. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(4), 85–99.
- Crombie, M. (2008). Różnorodność potrzeb edukacyjnych uczniów jako wyzwanie dla nauczyciela kształcenia początkowego. W: G. Reid, J. Wearmouth (red.), *Dysleksja. Teoria i praktyka* (s. 321–339). Gdańsk: GWP.
- Gentile, D.A., Reimer, R.A., Nathanson, A.I., Walsh, D.A., Eisenmann, J.C. (2014). Protective Effects of Parental Monitoring of Children’s Media Use. A Prospective Study. *JAMA Pediatrics*, 168(5), 479–484. DOI:10.1001/jamapediatrics.2014.146.
- Holloway, D., Green, L., Livingston, S. (2013). Zero to Eight. Young Children and Their Internet Use. Londyn, LSE: EU Kids Online. Pobrane z: http://eprints.lse.ac.uk/52630/1/Zero_to_eight.pdf (1.03.2018).
- Holloway, S.L., Valentine, G. (2001). It’s Only as Stupid as You Are: Children’s and Adults Negotiation of ICT Competence at Home and at School. *Social & Cultural Geography*, 2(1), 25–42.
- Izdebska, J. (2005). Dzieciństwo przed szklanym ekranem telewizora i komputera – nowe jego oblicze. W: J. Izdebska, T. Sosnowski (red.), *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa. Komputer i Internet w życiu dziecka i obraz jego dzieciństwa* (s. 198–209). T. 2. Białystok: Trans Humana.
- Lindahl, M.G., Folkesson, A.M. (2012). ICT in Preschool: Friend or Foe? The Significance of Norms in a Changing Practice. *International Journal of Early Years Education*, 20(4), 422–436.

- Livingstone, S., Mascheroni, G., Staksrud, E. (2015). *Developing a Framework for Researching Children's Online Risks and Opportunities in Europe*. London: EU Kids Online. Pobrane z: <https://pdfs.semanticscholar.org/4e4e/68d08666375a75dff070070d4400105b43d6.pdf> (3.03.2018).
- Louw, A.E., Winter, M. (2011). The Use and Trends of Information and Communication Technology (ICT) during Middle Childhood. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, 23(1), 29–42.
- McPake, J., Plowman, L., Stephen, C. (2013). Pre-school Children Creating and Communicating with Digital Technologies in the Home. *British Journal of Educational Technology*, 44(3), 421–431.
- Rideout, V. (2013). *Zero to Eight: Children's Media Use in America 2013*. Pobrane z: <https://www.commonsensemedia.org/research/zero-to-eight-childrens-media-use-in-america-2013> (28.02.2018).
- Vate-U-Lan, P. (2015). Text Neck Epidemic: a Growing Problem for Smart Phone Users in Thailand. *International Journal of the Computer, the Internet and Management*, 23(3), 551–556.



MARCIN ROJEK 

Międzypokoleniowe uczenie się w cyberprzestrzeni. Przykład projektu „ICT Guides”¹

Intergenerational Learning in Cyberspace. Example of the „ICT Guides” Project

Doktor, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Teorii Wychowania, Polska

Streszczenie

W artykule przedstawione są wyniki badań nad międzypokoleniowym uczeniem się w cyberprzestrzeni przeprowadzonych w ramach projekt „ICT Guides” (Erasmus+). Projekt polegał na cyklicznym organizowaniu w czterech europejskich metropoliach kursów międzypokoleniowego uczenia się z udziałem uczniów z rodzin imigrantów i lokalnych seniorów, które wspomagane były przez nowoczesne technologie (z ang. ICT). Wyniki badań wskazują, że świat wirtualny może być dogodnym miejscem międzypokoleniowych spotkań i oddziaływań edukacyjnych motywujących uczniów do nauki oraz ograniczających wykluczenie społeczne i cyfrowe seniorów.

Słowa kluczowe: cyberprzestrzeń, nowoczesne technologie w edukacji, międzypokoleniowe uczenie się

Abstract

The article presents the results of research on intergenerational learning in the virtual world conducted as part of the „ICT Guides” project (Erasmus+). The project consisted in intergenerational learning courses with the participation of pupils from immigrant families and local seniors, supported by information and communications technology (ICT). The research results show that the virtual world can be a convenient place for intergenerational meetings and mutual learning motivating students to learn and limiting seniors’ social and digital exclusion.

Keywords: cyberspace, ICT (information and communication technologies), intergenerational learning

¹ Projekt został sfinansowany przy wsparciu Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+. Niniejsze opracowanie stanowi jedynie wyrażenie poglądów jej autora, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności z tytułu jakiegokolwiek wykorzystania zawartych w niej informacji. Badania naukowe w ramach projektu zostały dofinansowane ze środków Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego na naukę na lata 2016–2018 przyznanych jako współfinansowanie projektu międzynarodowego. Umowa nr 3590/ERASMUS+/2016/2.

Wstęp

Rola nowoczesnych technologii (*information and communication technologies* – ICT) w edukacji rośnie, jest intensywnie rozpoznawana, o czym świadczą liczne projekty badawcze poświęcone temu zagadnieniu oraz opracowania naukowe. Uważa się, że właściwe wykorzystanie ICT w szkole zachęca uczniów do myślenia, twórczości, rozwiązywania problemów w nowy, niekonwencjonalny i innowacyjny sposób (Cylkowska-Nowak, Wierzejska, 2017; Watkins, 2017; Ordon, Sołtysiak, 2016; Lewowicki, Siemieniecki, 2012; Baron-Polańczyk, 2007, 2006). W tym sensie ICT należy postrzegać jako nowoczesną pomoc i wsparcie przebiegu procesów edukacyjnych. Chodzi zarówno o uczenie się szkolne (formalnie zorganizowane), jak i nieformalne uczenie się poza szkołą, w sytuacjach codziennych.

Uczenie się uczniów XXI w. – prócz tradycyjnej „szkolnej ławki” – odbywa się także w nowej przestrzeni nazwanej cyberprzestrzenią lub światem wirtualnym, która łączy naukę w szkole, domu i wielu innych sytuacjach życiowych, co zwiększa możliwości i efektywność tego procesu. Nowoczesne technologie poszerzyły więc przestrzeń uczenia się poza fizyczne wymiary budynków szkolnych i klas oraz poza tradycyjne godziny lekcyjne. Wydają się też spełniać edukacyjne oczekiwania dzieci i młodzieży oraz seniorów.

Działania w tym kierunku są edukacyjnie pożądane, ponieważ zmiany społeczno-kulturowe powodują, że dzieci i młodzież wychowują się w mniejszych rodzinach i mają coraz mniej szans do nawiązywania kontaktów z osobami z różnych grup wiekowych. Powstają też bariery instytucjonalne polegające na tym, że instytucje społeczne i przestrzeń publiczna są często przeznaczone dla osób w określonym wieku, tak jak np. przedszkola tylko dla dzieci, domy opieki społecznej tylko dla seniorów, a nawet biblioteki, które dzieli się na biblioteki dla dzieci i biblioteki dla dorosłych. Poszczególne pokolenia nie mają wielu możliwości i wielu wspólnych fizycznych przestrzeni wzajemnego uczenia się. Na tym tle cyberprzestrzeń jest perspektywicznym nowym miejscem międzypokoleniowych relacji.

Międzypokoleniowe uczenie się w cyberprzestrzeni

Badania nad międzypokoleniowym uczeniem się w cyberprzestrzeni prowadzone były w latach 2017–2018 i objęły grupę 267 respondentów – młodych imigrantów i seniorów, którzy bezpośrednio uczestniczyli w projekcie, oraz nauczycieli i polityków oświatowych, których opinie były uwzględnione na etapie planowania działań projektowych².

² Metodą badawczą było studium indywidualnych przypadków, w której przypadkami były kursy międzypokoleniowego uczenia się z wykorzystaniem cyberprzestrzeni. Technikami badań były ankieta oraz analiza wytworów (artefaktów) powstałych w wyniku międzypokoleniowej współpracy, takich jak zdjęcia, prace plastyczne, instalowane w narzędziach ICT aplikacje i zmiany w ich ustawieniach.

Tabela 1. Uczestnicy badań

Miasto	Uczniowie – ankieta przed kursem	Uczniowie – ankieta po kursie	Seniorzy – ankieta przed kursem	Seniorzy – ankieta po kursie	Nauczyciele	Przedstawiciele służb wsparcia młodzieży	Łącznie
Berlin	14	0	12	1	1	3	31
Goteborg	22	19	8	7	7	5	68
Madrid	17	15	10	14	1	8	65
Sheffield	40	22	23	17	1	0	103
Łącznie	93	56	53	39	10	16	267

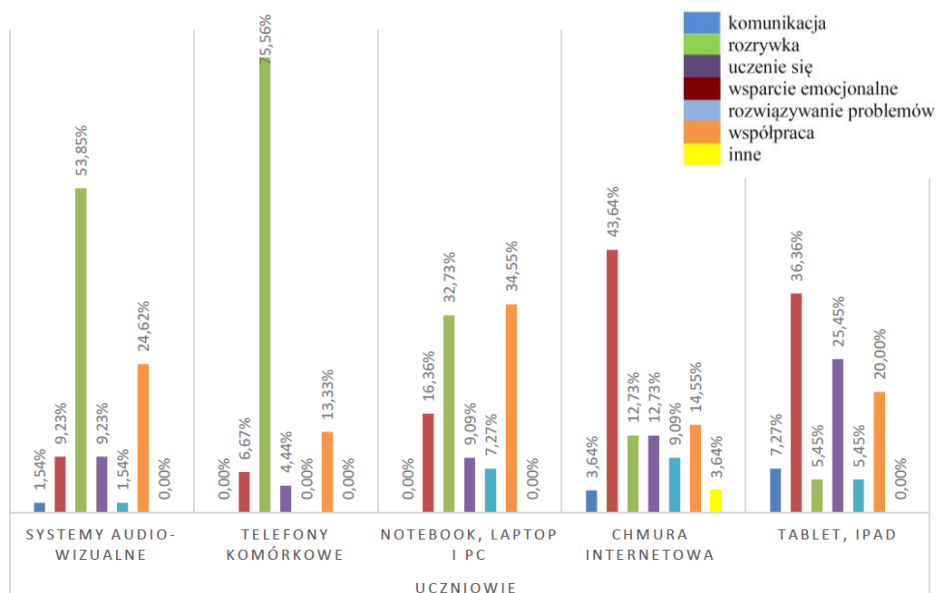
Źródło: opracowanie własne.

Z badań tych wynika, że międzypokoleniowe uczenie się nie jest, jak dotąd sądzono, „naturalne”, wszechobecne i spontanicznie zachodzące w grupie zróżnicowanej wiekowo. Sama tylko obecność przedstawicieli różnych pokoleń we wspólnej realnej lub wirtualnej przestrzeni nie jest tożsama z międzypokoleniowym uczeniem się. Stąd uzasadnione są formalnie zorganizowane, planowane i systematyczne działania na rzecz jego wspierania.

Szczególną rolę może w tym zakresie pełnić wykorzystywanie nowoczesnych technologii kreujących cyberprzestrzeń jako nowe miejsce międzypokoleniowych relacji potencjalnie skutkujących międzypokoleniowym uczeniem się. Możliwości nowoczesnych technologii w edukacji nieformalnej i pozaformalnej (incydentalnej) nie są w pełni wykorzystane, ponieważ narzędzia ICT używane są przez dzieci i młodzież często, ale głównie dla rozrywki, a dopiero w dalszej kolejności w celu komunikowania oraz uczenia się. Natomiast seniorzy używają ich intuicyjnie w zależności od potrzeby do celów podobnych jak młodzież, takich jak rozrywka, wyszukiwanie informacji, komunikowanie się.

Badania pozwoliły ponadto zidentyfikować różnice w stosowaniu narzędzi ICT w zależności od pokolenia. Dzieci i młodzież posiadają biegłą umiejętność obsługi i posługiwania się narzędziami ICT, które są przez nich wykorzystywane utylitarnie i stanowią ich codzienne wyposażenie. Najczęściej służą im do osiągnięcia konkretnych celów edukacyjnych. Młodym imigrantom nowoczesne technologie służą głównie do rozrywki, natomiast zdecydowanie niewykorzystany jest ich edukacyjny potencjał. Drugie miejsce zajmuje współpraca, ale najczęściej rozumiana jako współpraca służąca rozrywce (gry komputerowe on-line, umawianie się na prywatne spotkania), a trzecie miejsce – szukanie wsparcia emocjonalnego, np. poprzez wypowiedzi na forach internetowych lub rozmowy przez komunikatory internetowe (por. rysunek 1). Natomiast w przypadku seniorów, którzy najczęściej nie są biegli w posługiwaniu się nowoczesnymi technologiami, narzędzia ICT same w sobie są przedmiotem uczenia się, w szczególności zasady działania i obsługi. Znaczy to, że zanim staną się narzędziami osiągnięcia celów edukacyjnych, najpierw same w sobie muszą być

przedmiotem uczenia się. Wyniki badań – przeprowadzonych głównie w drugim roku implementacji projektu – wskazują na dość wysoki poziom sceptyczności seniorów wobec kontaktów społecznych inicjowanych i rozwijanych za pośrednictwem nowoczesnych technologii (32%). Jednocześnie stosunkowo niewielka część osób starszych (8%) deklarowała niechęć lub wręcz wrogość do nowoczesnych technologii. Ci seniorzy często zmieniali zdanie odnośnie narzędzi ICT i cyberprzestrzeni w toku kontaktów z młodymi imigrantami, którzy uczyli ich podstawowej obsługi urządzeń mobilnych.

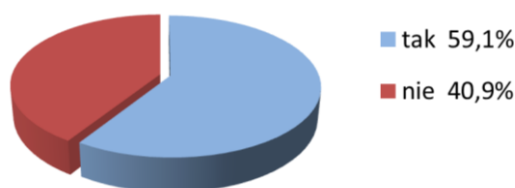


Rysunek 1. Przyczyny korzystania uczniów z wybranych narzędzi ICT

Źródło: opracowanie własne.

Jedną z najważniejszych wartości pojawiających się w międzypokoleniowej współpracy dzieci i młodzieży imigranckiej z seniorami była edukacja. Imigranci pochodzili z różnych kultur i społeczności, w których zdarzało się, że edukacja nie była postrzegana jako wartość lub była wartością podrzędną wobec takich wartości, jak posiadanie liczego potomstwa, praca, zdrowie, religia i rozrywka. Dopiero w relacjach z seniorami pochodzącymi z lokalnych społeczności młodzi imigracji zaczęli rozumieć nieznanne im dotąd uwarunkowania wysokiej pozycji formalnej i nieformalnej edukacji wśród podzielanych przez Europejczyków wartości, której często bywają podporządkowane pozostałe wymiary życia osobistego i społecznego, co wyraża się np. w częstym w Europie Zachodniej odrzucaniu decyzji o posiadaniu dzieci do skończenia studiów.

Projekt trwał za krótko, by można było śledzić dalsze losy edukacyjne dzieci i młodzieży biorących udział w kursach międzypokoleniowego uczenia się, i określić, czy miał on istotny wpływ na organicznie wśród nich zjawiska porzucania nauki. Jednak ze stanowisk wyrażonych przez uczniów z rodzin imigranckich wynika, że opinia większości z nich na temat edukacji zmieniła się i w przyszłości będą dążyć do pomyślnego przejścia przez przynajmniej podstawowe etapy formalnego kształcenia. Na pytanie „Czy Twój udział w projekcie przyczynił się do wzrostu znaczenia formalnej edukacji w Twoim życiu?” 59,1% dzieci i młodzieży zadeklarowało, że tak, a 40,9% było przeciwnego zdania.



Rysunek 2. Wpływ kursów międzypokoleniowego uczenia się z wykorzystaniem narzędzi ICT i cyberprzestrzeni na wzrost znaczenia wykształcenia wśród uczniów z rodzin imigranckich

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badań wskazują, że międzypokoleniowe uczenie się jest ważną społeczno-kulturowo konstruowaną praktyką wymiany wiedzy, źródłem empowermentu, w którym uczniowie (młodzi imigranci), angażując się w podejmowanie decyzji dotyczących organizacji kursów, biorą odpowiedzialność za swoje działania, co przekłada się na ich poczucie przynależności do społeczności lokalnej, poprawę relacji z seniorami i daje realną możliwość kształtowania sytuacji społecznej w postaci kursów. Młodzi imigranci najczęściej starali się odpowiedzialnie i z zaangażowaniem pełnić rolę profesjonalnych trenerów w zakresie ICT. Zarówno oni, jak i seniorzy opisali swoje doświadczenia jako dające im „moc do zmiany” ich sytuacji życiowej i stwarzające szansę „wymiany wiedzy”. Seniorzy zwiększyli swoje zaangażowanie w dążenie do wywierania pozytywnego wpływu na młodych imigrantów w zakresie pomocy w doskonaleniu umiejętności językowych i rozpoczęciu życia w nowym kraju.

Narzędzia ICT, takie jak tablety, iPady i smartfony, uwzględniają jednak w większym stopniu potrzeby i możliwości młodych imigrantów niż seniorów. W przypadku młodych imigrantów narzędzia ICT pozwalają na pierwszy wirtualny kontakt z docelowym lub tymczasowym miejscem imigracji i uzyskanie o nim podstawowych informacji. Tym samym łagodzą lęk i pozwalają radzić sobie z podstawowymi wyzwaniem, jak topografia, komunikacja miejska, służby miejskie, lokalizacja sklepów i budynków użyteczności publicznej. W narzę-

dziach ICT istnieje możliwość wyboru języka, a nawet jeżeli nie, to używany w nich język angielski jest hasłowy, a obsługa urządzeń intuicyjna. Natomiast seniorzy przejawiają raczej zachowawczą postawę wobec nowości technologicznych, np. do słuchania radia używają tradycyjnego, stacjonarnego odbiornika, a nie internetu. Będąc często osobami samotnymi, preferują kontakt bezpośredni, a nie zapośredniczony przez nowoczesne technologie. Są też raczej niechętni w akceptowaniu regulaminów i umów licencyjnych pisanych małą czcionką i niezrozumiałym dla nich językiem, pełnym informatycznej i prawniczej terminologii. Udział w przeprowadzanych w ramach tego projektu kursach międzypokoleniowego uczenia się z użyciem narzędzi ICT pozwolił nieco złagodzić obawy seniorów względem nowoczesnych technologii.

W projekcie dążono także do rozwiązaniem problemu technologicznego polegającego na zaprojektowaniu i optymalnym wykorzystaniu narzędzi ICT (głównie aplikacji internetowych) w międzypokoleniowym uczeniu się, w szczególności w zakresie dostosowania tych narzędzi do możliwości młodych imigrantów i seniorów. Po każdym kursie wyprowadzane były rekomendacje dla optymalizacji narzędzi ICT przedstawiane w raportach, publikacjach i na konferencjach naukowych, m.in. takie, jak: fabryczne wgrzywanie do narzędzi ICT aplikacji edukacyjnych równoległe do aplikacji komercyjnych i służących rozrywce, powszechne wprowadzenie do treści kształcenia zagadnień związanych z edukacyjnym wykorzystywaniem nowoczesnych technologii, dostosowanie języka używanego w aplikacjach do możliwości percepcyjnych ludzi starszych oraz poprawa ergonomii narzędzi ICT w kierunku uwzględnienia ograniczeń i potrzeb seniorów.

Podsumowanie

Potencjał międzypokoleniowego uczenia się w cyberprzestrzeni dla rozwiązywania problemów edukacyjnych jest duży, ale wydaje się jednak nie w pełni wykorzystany. Tym samym marnowane są zdolności i możliwości zaangażowania starszych obywateli w relacje edukacyjne oraz tracony jest edukacyjny potencjał cyberprzestrzeni jako nowego miejsca spotkań w sytuacji, gdy coraz mniejsze są możliwości międzypokoleniowych spotkań w świecie realnym.

Jednak cyberprzestrzeń jak każda przestrzeń nie znosi pustki. To miejsce międzypokoleniowych relacji zostało już zagospodarowane przez inne, niekoniecznie edukacyjnie korzystne treści (np. komercyjne). Wynika to prawdopodobnie z błędnego powtarzającego się w literaturze przedmiotu założenia, że międzypokoleniowe uczenie się jest procesem naturalnym, tzn. samoistnie zachodzącym między ludźmi należącymi do różnych pokoleń. Wyniki badań przeprowadzanych w ramach projektu wykazały jednak, że nie należy biernie czekać, aż „naturalnie” uruchomiony zostanie potencjał międzypokoleniowych relacji i międzypokoleniowego uczenia się w cyberprzestrzeni, ponieważ samo

przebywanie osób z różnych pokoleń w wirtualnej (lub realnej) przestrzeni nie gwarantuje, że zajdzie międzypokoleniowe uczenie się. Należy starać się animować relacje międzypokoleniowe lub przynajmniej tworzyć dogodnie dla nich warunki, a pomocne w tym są już dziś powszechnie dostępne narzędzia ICT³.

Literatura

- Baron-Polańczyk, E. (2006). *Multimedialne materiały dydaktyczne. Projektowanie i wykorzystywanie w edukacji techniczno-informatycznej*. Zielona Góra: Wyd. UZ.
- Baron-Polańczyk, E. (2007). *Multimedialne materiały dydaktyczne w edukacji techniczno-informatycznej w szkole podstawowej i gimnazjum. Raport z badań*. Zielona Góra: Wyd. UZ.
- Cylkowska-Nowak, M., Wierzejska, E. (2017). Technologie informacyjne w edukacji zdrowotnej. W: B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne. Metodyka. Praktyka* (s. 199-210). Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Leek, J., Rojek, M. (2017). *Intergenerational Learning Using ICT to Reduce Early School Leaving among Immigrant Pupils*, „*Litera Scripta*” (s. 34-48). České Budějovice: The Institute of Technology and Business.
- Leek, J., Rojek, M. (2019). *'ICT Guides' Project as an Example of Educational Support of Young Immigrants Through Intergenerational Learning and ICT Tools*. „Migration, Social Transformation, and Education for Democratic Citizenship, InZentIM and EARLI-SIG 13 Conference Documentation”.
- Lewowicki, T., Siemieniecki, B. (2012) (red.). *Nowe media w edukacji*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Ordon, U., Sołtysiak, W. (2016). Skuteczność kształcenia akademickiego w formule e-learningu. Wybrane aspekty. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 1(15), 39-43.
- Watkins, A. (2017). *Technologie informacyjne i komunikacyjne w edukacji włączającej. Rozwój dziedziny i nowe możliwości w państwach europejskich*. Pobrane z: <http://www.europeanagency.org/publications/ereports> (25.07.2018).

³ Szczegółowe wyniki badań z pierwszego roku realizacji projektu zostały opublikowane w: Leek, Rojek (2017, 2019).



MARLENA LOREK¹, ANDRZEJ PIECZYWOK²

Rola edukacji dla bezpieczeństwa w kontekście zagrożeń cyberprzestępczością

The Role of Education for Security in the Context of Cybercrime Threats

¹ Doktor, Politechnika Rzeszowska, Wydział Zarządzania, Zakład Nauki o Bezpieczeństwie, Polska

² Doktor habilitowany profesor nadzwyczajny, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Instytut Techniki, Zakład Problemów Bezpieczeństwa i Ochrony Pracy, Polska

Streszczenie

W niniejszym artykule zaprezentowano wyzwania stojące przed edukacją dla bezpieczeństwa w dobie społeczeństwa informacyjnego i zagrożeń związanych z cyberprzestępczością. W związku ze zmianami technologicznymi, które zachodzą w szybko i gwałtownie zmieniającym się współczesnym społeczeństwie, pojawiają się nowe kategorie zagrożeń dla bezpieczeństwa współczesnego człowieka. W rezultacie skuteczna i efektywna edukacja dla bezpieczeństwa musi reagować na zmiany, które przejawiają się w postaci nowych zagrożeń.

Słowa kluczowe: bezpieczeństwo, edukacja dla bezpieczeństwa, społeczeństwo informacyjne, cyberprzestępczość

Abstract

This article presents the challenges facing education for security in the era of information society and threats related to cybercrime. Due to technological changes, new categories of threats to the security of modern man appear. As a result, effective and effective education for safety must respond to changes that are manifested in the form of new threats.

Keywords: security, education for security, information society, cybercrime

Wstęp

Za Suchodolskim należy przyjąć, że podstawową dewizą życia i edukacji jest hasło: „Rozumieć świat – kierować sobą”. W rezultacie podejmowanej od najmłodszych lat edukacji młodzi ludzie powinni nabyć umiejętność rozpoznawania współczesności, zachodzących w niej zjawisk i procesów, a także występujących uwarunkowań. Przed współczesnymi instytucjami szeroko ro-

zumianej edukacji stoi zadanie zbudowania społeczeństwa informacyjnego, które funkcjonuje w sieci różnego rodzaju zależności i powiązań, zaawansowanych technologii.

Jedną z ważnych sfer współczesnego życia jest bezpieczeństwo pojmowane zupełnie inaczej niż kiedyś. Doszły nowe dziedziny życia, które stają się celem ataków. Edukacja dla bezpieczeństwa musi znaleźć odpowiedź na pojawiające się wyzwania. Jednym z takich wyzwań jest cyberprzestępczość.

W niniejszym artykule zostaną zaprezentowane oczekiwania dotyczące skutecznej edukacji dla bezpieczeństwa.

Cyberprzestępczość jako nowe wyzwanie w sferze bezpieczeństwa

Spółczesne społeczeństwo informacyjne żyje jakby w dwóch równoległych światach – realnym i wirtualnym. Od pewnego czasu obserwuje się zjawisko przenoszenia w świat wirtualny niepożądanych zjawisk ze świata realnego. Nowym zagrożeniem jest cyberprzestępczość. Rozwija się ona w cyberprzestrzeni. Pojęcie *cyberprzestrzeń* wywodzi się z dwóch słów:

- *cyber* – słowo to wiąże się z nowymi, elektronicznymi technologiami, jest używane w znaczeniu informatycznym (interaktywnym) i oznacza wszystko, co dotyczy komputerów,

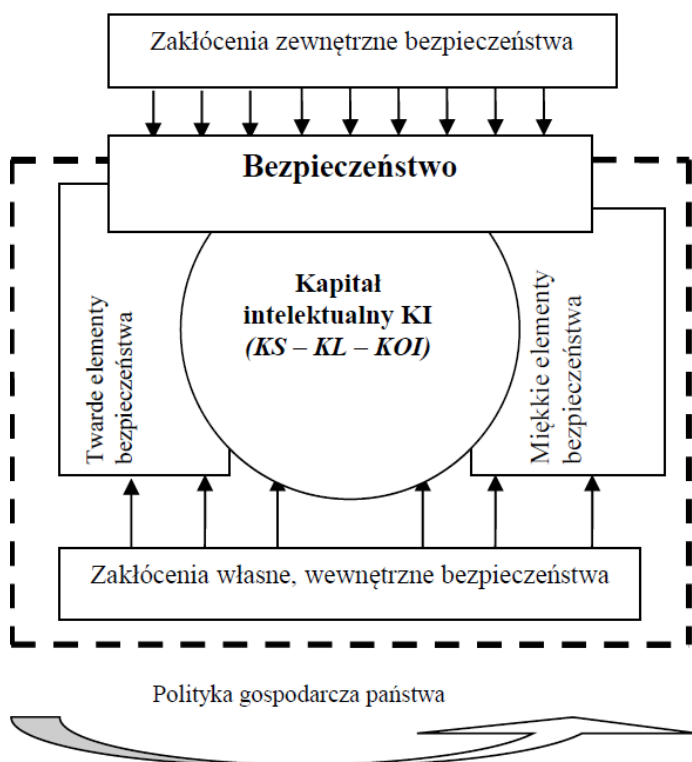
- *space* – przestrzeń.

Madej (2005, s. 489) zwraca uwagę na to, że obecnie odchodzi się od pojmowania bezpieczeństwa jako dotyczącego wyłącznie sfery militarnej, ewentualnie uzupełnionej o pewne aspekty ekonomiczne. Podkreśla on dalej, że jest to rezultatem „uznania za treść bezpieczeństwa obok przetrwania państwa jako jednostki geopolitycznej i utrzymania przez nie integralności terytorialnej takich elementów jak szeroko rozumiana jakość życia jego ludności, jej dobrobyt, zachowanie specyficznej tożsamości czy pewność szans dalszego rozwój. W efekcie wyróżnia się dziś – oprócz «twardego bezpieczeństwa» obejmującego sferę wojskową (a w pewnym stopniu sferę ekonomiczną) – także jego «miękki wymiar» uwzględniający wiele innych, często niejednoznacznie rozgraniczonych, nakładających się aspektów tego zagadnienia: kulturowy (społeczny), ekologiczny, technologiczny, humanistyczny czy demograficzny”.

Ponieważ współczesny świat oparty jest na informacji, strategicznego znaczenia zaczyna nabierać kapitał intelektualny, który akumulowany jest w trakcie całościowego procesu uczenia się.

Stam i Bontis stwierdzają: „Kapitał intelektualny kraju to nieobserwowalny zasób wszystkich podmiotów funkcjonujących na jego terytorium, tj. mieszkańców, jednostek gospodarczych, instytucji i organizacji, a także społeczności i jednostek administracyjnych, który jest źródłem generowania aktualnego rozwoju zarówno ekonomicznego, jak i społecznego, oraz źródłem dobrobytu społecznego i wzrostu społecznego w przyszłości. Zasób ten wyznacza składniki materialne i niematerialne” (Andriessen, Stam, 2004; Bontis, 2004, s. 13–39).

Kapitał intelektualny należy postrzegać jako zasadniczy czynnik spajający twarde i miękkie elementy bezpieczeństwa, jak pokazano na rysunku 1.



Legenda:

KI – kapitał intelektualny

KS – kapitał społeczny

KL – kapitał ludzki

KOI – kapitał organizacyjno-innowacyjny

Rysunek 1. Kapitał intelektualny łączący twarde i miękkie podstawy bezpieczeństwa

Źródło: Jaruszewski (2012), s. 68.

Kapitał intelektualny tworzą obywatele danej społeczności, w tym uczniowie i studenci, którzy zdobywając wiedzę, budują przyszłą przewagę konkurencyjną na rynku informacji i wiedzy, które jako bogactwo muszą być odpowiednio chronione.

Termin *bezpieczeństwo na zewnątrz* precyzuje ochronę przed *zagroženiami dla środowiska*, w tym dla człowieka, w którym pracuje system komputerowy. Zagrożenia te są najczęściej spowodowane nieprawidłowym działaniem tego systemu. Dotyczy to przede wszystkim tzw. przemysłowych systemów sterowa-

nia, np. monitorujących stan pacjenta w szpitalu, sterujących robotami na zautomatyzowanej taśmie produkcyjnej, nadzorujących ruch kolejowy.

Natomiast termin *bezpieczeństwo do wewnątrz* precyzuje ochronę przed *zagrożeniami dla informacji* przechowywanej, przetwarzanej oraz przesyłanej w sieci lub systemie teleinformatycznym. Odnosi się to przede wszystkim do sieci teleinformatycznych biur, banków, organizacji naukowych itd. To rozróżnienie znajduje swoje odbicie w praktyce nie tylko w różnych unormowaniach, ale też w strukturze cyklu życia systemów oraz sposobie ich wytwarzania oraz utrzymywania (Kisielnicki, Letkiewicz, Rajchel, Ura, 2010, s. 93).

Cyberprzestępczość ma różne oblicza:

- blokowanie atakowanego systemu (DoS),
- korzystanie z oprogramowania umożliwiającego wejście do serwerów omijając zabezpieczenia (*back door*),
- podszywanie się pod innego nadawcę (*spoofing*),
- podszywanie się pod inny komputer (IP spoofing),
- przechwytywanie haseł i loginów, „podsluchiwanie sieci” (*sniffing*),
- skanowanie w celu poznania rodzaju zabezpieczeń oraz konfiguracji atakowanego systemu,
- wirusy, robaki komputerowe oraz bomby logiczne,
- włamania do komputerów (*hacking*),
- włamania do komputerów w celu uzyskania korzyści (*cracking*),
- wykorzystywanie istniejących błędów w systemie operacyjnym (*exploity*),
- wyłudzenie poufnych informacji (*phishing*).

Katalog ten nie jest zamknięty, ponieważ bardzo szybko tworzą się nowe typy zagrożeń w społeczeństwie informacyjnym.



Rysunek 2. Cechy współczesnego terroryzmu ponowoczesnego

Źródło: Marcinkowski (2012), s. 182.

Szczególne miejsce w zakresie cyberprzestępczości zajmuje cyberterroryzm (Aleksandrowicz, 2008, s. 35–36), który jest działaniem bardzo agresywnym i asymetrycznym. Charakteryzuje się zastraszaniem społeczności internetowej nowymi formami zagrożeń, np.:

- atakami hakerów na bazy wojskowe, policyjne, służb państwowych, na banki czy urzędy administracji publicznej itp.,
- sparaliżowaniem systemów komputerowych (np. sterującego zaopatrzeniem miasta w wodę, energię elektryczną).

Na rysunku 2 przedstawiono zgeneralizowane cechy charakterystyczne współczesnego terroryzmu ponowoczesnego. Ma on wyraźne cechy koherencji, a swoimi korzeniami sięga procesów globalizacyjnych w gospodarce światowej.

Współczesny człowiek musi być przygotowany na to, by poradzić sobie z tymi nakreślonymi wyżej zagrożeniami, ale także kolejnymi, które na pewno się pojawią. Ważne miejsce w walce z niepożądanymi zachowaniami i zjawiskami w sieci spełnia edukacja dla bezpieczeństwa.

Edukacja dla bezpieczeństwa jako element walki z cyberprzestępczością

We współczesnym świecie bezpieczeństwo bez wątpienia stało się wartością, której znaczenie docenia większa część społeczeństwa.

W świetle informacji zawartych w poprzedniej części artykułu można wskazać następujące podstawowe skutki będące wynikiem braku bezpieczeństwa w cyberprzestrzeni:

- kradzież danych,
- ujawnienie danych poufnych,
- utratę danych,
- włamanie do systemu informatycznego,
- zablokowanie dostępu do usług,
- zafalszowanie informacji.

Te zagrożenia mogą dotknąć każdego człowieka. Edukacja dla bezpieczeństwa musi uwzględniać pojawianie się nowych zagrożeń i uczyć, jak zachować się wobec nich. Ważna jest więc edukację dla bezpieczeństwa publicznego jako ogół oddziaływań oświatowo-wychowawczych zmierzających do kształtowania świadomości prawnej społeczeństwa oraz postaw i zachowań w sytuacjach zagrażających obywatelom i porządkowi publicznemu, ale też edukacja dla bezpieczeństwa działalności w sieci. Edukacja taka ma zatem ścisły związek z przygotowaniem społeczeństwa do właściwych zachowań w sytuacji zagrożenia.

Stępień (1994, s. 11) definiuje edukację dla bezpieczeństwa jako „określony system dydaktyczno-wychowawczej działalności rodziny, szkoły, wojska, środków masowego przekazu, organizacji młodzieżowych i stowarzyszeń, zakładów pracy oraz instytucji państwowych i samorządowych ukierunkowanej na upowszechnienie systemu wartości, upowszechnienie wartości i kształtowanie umiejętności ważnych dla zapewnienia bezpieczeństwa narodowego”.

Młodzi ludzie muszą uzyskać informacje na temat zagrożeń czyhających w sieci i sposobów uchronienia się przed nimi. W związku z tym musi w swoich programach zawierać problematykę szeroko rozumianego bezpieczeństwa informacyjnego, która to wiedza będzie wciąż aktualizowana.

„Droga do lepszego poznania i rozumienia świata wiedzie właśnie przez edukację, oparta jednak na nowym paradygmacie – poznania sposobów i możliwości zdobywania wiedzy niezbędnej do dobrego funkcjonowania w zmiennej i napiętnowanej ryzykiem rzeczywistości” (Pieczywok, 2012, s. 9–10).

Za Rudnickim (1994, s. 63) można wyróżnić też różne dziedziny edukacji w tym zakresie:

- edukację dla bezpieczeństwa ekologicznego – oddziaływania oświatowo-wychowawcze ukierunkowane na kształtowanie harmonijnego współżycia ludzi z przyrodą oraz postaw i zachowań w sytuacji zagrożeń ekologicznych,

- edukację dla bezpieczeństwa gospodarczego – oddziaływania oświatowo-wychowawcze ukierunkowane na kształtowanie świadomości ekonomicznej społeczeństwa,

- edukację dla bezpieczeństwa militarnego – ogół oddziaływań obejmujących kształcenie i wychowanie obronne społeczeństwa, ukierunkowanych na zachowanie niepodległości narodu i państwa oraz ochronę życia i zdrowia ludzi w stanach zagrożenia wojennego i wojny,

- edukację dla bezpieczeństwa politycznego – oddziaływania oświatowo-wychowawcze ukierunkowane na kształtowanie kultury politycznej oraz postaw wobec zagrożeń politycznych,

- edukację dla bezpieczeństwa psychospołecznego – oddziaływania oświatowo-wychowawcze ukierunkowane na kształtowanie moralności społeczeństwa oraz postaw wobec zagrożeń psychospołecznych,

- edukację dla bezpieczeństwa publicznego – oddziaływania oświatowo-wychowawcze ukierunkowane na kształtowanie świadomości prawnej i postaw w sytuacji zagrożenia obywateli i porządku publicznego,

Istotny elementem edukacji dla bezpieczeństwa jest propagowanie idei współodpowiedzialności za kwestie bezpieczeństwa. Współcześni ludzie muszą mieć przekonanie, że zapewnienie bezpieczeństwa nie jest tylko obowiązkiem państwa, administracji rządowej czy samorządowej, ale także każdego pojedynczego obywatela. Bez wcielenia w życie tej zasadniczej idei nie będzie można mówić o skutecznym systemie bezpieczeństwa.

Podsumowanie

Ochrona bezpieczeństwa i porządku publicznego jest jednym z najważniejszych i mających najstarszą tradycję zadań publicznych. Współcześnie jednak bez odpowiedniego wsparcia ze strony społeczeństwa wszelkie działania wydają się niewystarczające.

Ważne jest włączenie w system ogniów ochrony bezpieczeństwa szeregowych obywateli. Nie jest to kwestia zrzućenia na ich barki zadań przynależnych administracji, ale wzmocnienie frontu działań w walce z zagrożeniami.

W programach edukacji dla bezpieczeństwa muszą zostać uwzględnione nowe wyzwania w sferze bezpieczeństwa związane z cyberprzestrzenią i cyberprzestępczością. Szybkie reagowanie na nowe zagrożenia pozwoli na zachowanie poczucia bezpieczeństwa na satysfakcjonującym poziomie.

Aktualizacja katalogu zagrożeń, w tym tych związanych z cyberprzestępczością, oraz opracowywanie skutecznych środków przeciwdziałania im i ochrony przed nimi pozwoli na minimalizację strat i zwiększy poziom bezpieczeństwa.

„Priorytetowym efektem kształcenia nie jest zdobycie wiedzy, lecz umiejętności i kompetencji społecznych umożliwiających podjęcie właściwych reakcji na symptomy zagrożenia i umiejętne wsparcie lub organizacja działań niwelujących konsekwencje ich wystąpienia czy oddziaływania” (Mickiewicz, 2015, s. 144).

Literatura

- Aleksandrowicz, T. (2008). *Terroryzm międzynarodowy*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Andriessen, D.G., Stam, Ch.D. (2004). *Measuring the Lisbon Agenda. The Intellectual Capital of the European Union*. Center for Research in Intellectual Capital.
- Bontis, N. (2004). National Intellectual Capital Index. A United Nations Initiative for the Arab Region. *Journal of Intellectual Capital*, 5(1), 13–39.
- Jaruszewski, W.K. (2012). *Kapitał intelektualny jako cel ataków terrorystycznych na świecie*. W: T. Bąk (red.), *Przeciwdziałanie zagrożeniom terrorystycznym podczas imprez masowych w aspekcie EURO 2012* (s. 65–84). Kraków–Rzeszów–Zamość: Konsorcjum.
- Kisielnicki, J., Letkiewicz, A., Rajchel, K., Ura, E. (2010). *Zarządzanie kryzysowe w administracji publicznej*. Warszawa: Wyd. WSZiA-WSPwS.
- Madej, M. (2005). *Terroryzm i inne zagrożenia asymetryczne w świetle współczesnego pojmowania bezpieczeństwa narodowego i międzynarodowego – próba teoretycznej konceptualizacji*. W: R. Kuźniar (red.), *Porządek międzynarodowy u progu XXI wieku. Wizje – koncepcje – paradygmaty* (497-517). Warszawa: Wyd. UW.
- Marcinkowski, C. (2012). Bezpieczeństwo transgraniczne a globalizacja i potencjalna koherencja zagrożeń terrorystycznych w aspekcie EURO 2012. W: T. Bąk (red.), *Przeciwdziałanie zagrożeniom terrorystycznym podczas imprez masowych w aspekcie EURO 2012* (s. 175–184). Kraków–Rzeszów–Zamość: Konsorcjum.
- Mickiewicz, P. (2014). Ewolucja pojęcia „bezpieczeństwo państwa” w polskich dokumentach strategicznych jako determinanta zmian programu kształcenia przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa. W: B. Wiśniewska-Paz (red.), *Socjologia LXIV. Edukacja a bezpieczeństwo w różnych wymiarach i kontekstach. Formacje militarne i paramilitarne wobec wyzwań edukacyjnych* (s. 143–154). Wrocław: Wyd. UW.
- Pieczywok, A. (2012). *Edukacja dla bezpieczeństwa wobec zagrożeń i wyzwań współczesności*. Warszawa: Wyd. AON.
- Rudnicki, B. (1994). Edukacja dla bezpieczeństwa i jej interpretacja. W: R. Stępień (red.), *Edukacja dla bezpieczeństwa, materiały z konferencji naukowej 23–24 maja 1994 r.* Warszawa: Wyd. AON.
- Stępień, R. (red.) (1998). *Koncepcje i kierunki przemian edukacji dla bezpieczeństwa*. Warszawa: Wyd. AON.



ANNA WOJNARSKA 

Media a zachowania proanorektyczne

Media and Proanorexic Behavior

Doktor habilitowany, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Zakład Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Polska

Streszczenie

Anoreksja jest zaburzeniem, które można uznać za chorobę cywilizacyjną. Wśród przyczyn tego zaburzenia zwraca się uwagę na wpływ mediów: prasy kobiecej, reklam, telewizji i internetu. Porównanie wyników grupy członkiń ruchu Pro-ana i grupy kontrolnej wykazało, że Motylki są bardziej skoncentrowane na własnym wyglądzie, najczęściej są na diecie, nie czerpią satysfakcji z jedzenia, marzą o karierze modelek i bardzo zależy im na opinii otoczenia. Obie grupy młodych kobiet w równym stopniu nie są zadowolone ze swojego wyglądu, a wiedzę na temat zdrowia i urody czerpią z przekazów medialnych.

Słowa kluczowe: anoreksja, internet, pro-ana, media

Abstract

Anorexia is a disorder, which can be acknowledged as a lifestyle (civilisation) disease. The reasons for this disorder are commonly associated with media influence: women's magazines, advertisements, television and Internet. The comparison of the results obtained by the members of Pro-ana movement and the control group shows that Butterflies are more concentrated on their appearance, very often live on a diet, derive no satisfaction from eating, dream about model's career and they depend on others opinion. Both groups of women are equally dissatisfied with their appearance, and they derive knowledge about health and beauty from the media.

Keywords: anorexia, Internet, pro-ana, media

Anorexia nervosa – obraz kliniczny, przyczyny i konsekwencje

Anorexia nervosa, czyli jadłowstręt psychiczny, jest to zaburzenie, którego cechą charakterystyczną jest utrata masy ciała wywołana świadomie, a następnie podtrzymywana przez osobę chorą (Bilikiewicz, 2004, s. 384). Międzynarodowy system klasyfikacji ICD-10 (2000, s. 151–152) określa jadłowstręt psychiczny (F50.0) jako zaburzenie charakteryzujące się celową utratą wagi wywołaną i/albo podtrzymywaną przez pacjenta za pomocą jednej z wymienionych czyn-

ności: prowokowania wymiotów, przeczyszczania, wyczerpujących ćwiczeń fizycznych, stosowania leków tłumiących łaknienie i/lub środków moczopędnych. Anoreksja dotyka najczęściej młode kobiety i dziewczęta w okresie adolescencji, natomiast bardzo rzadko chłopców.

Konsekwencje choroby przejawiają się:

- zaburzeniami somatycznymi w postaci ogólnego wyniszczenia organizmu, zaburzeń sercowo-naczyniowych, biochemicznych, hormonalnych, dermatologicznych, neuropsychologicznych, nieprawidłowej pracy układu pokarmowego, wydalniczego, kostnego i mięśniowego (Wiatrowska, 2009),

- zaburzeniami psychicznymi objawiającymi się w zakresie zmiany osobowości, wahań nastroju, obsesyjnego myślenia o jedzeniu (Jablów, 1993), co jest spowodowane odwodnieniem tkanki mózgowej, a w konsekwencji tego zmniejszeniem objętości mózgu (Abraham, Llevelyn-Jones, 2001, s. 126),

- zmianami rozwojowymi polegającymi na zatrzymaniu rozwoju w różnych sferach – im wcześniejsze pojawienie się choroby, tym konsekwencje są bardziej poważne.

Wbrew powszechnym przekonaniom nie jest to problem, który narodził się współcześnie. Przypadki nadmiernego głodzenia się odnotowano już w starożytnej Grecji i Rzymie (Wiatrowska, 2009), natomiast w średniowieczu ograniczanie pokarmów było podyktowane postem i umartwianiem ciała w celach religijnych (*anorexia mirabilis*). Na przestrzeni wieków zmieniał się lansowany kanon kobiecej urody. Jeszcze na początku XX w. obfite kształty i otyłość były uważane za oznakę zdrowia i dostatku, a piękne kobiety o obfitych kształtach (Marilyn Monroe, Sophia Loren) oddziaływały na powszechną wyobraźnię. Obecnie wzór ideału piękna wykreowany przez media, często wyidealizowany i nierealny, doprowadza do tego, iż zdrowe kobiety stosują różnorodne diety, ćwiczenia wyniszczające organizm, skupiając się przy tym wyłącznie na swoim wyglądzie zewnętrznym i wadze (Jablów, 1993). Kontrola i poczucie władzy nad ciałem są dla anorektyków równoznaczne z kontrolą własnego życia i stanowią manifestację obsesyjnego dążenia do perfekcyjnej figury uważanej kulturowo za idealną (Jablów, 1993, s. 37). Można uznać, że pomimo długiej historii zaburzenia jest to choroba cywilizacyjna, gdyż dotyka przede wszystkim osoby (głównie kobiety) w krajach bogatych, w których istnieje nadprodukcja żywności i rozwinięta reklama kreująca permanentną konsumpcję (Józefik, 1996). Stanowi ona formę autodestruktywnej adaptacji, w której osoba chora manifestuje swoją silną wolę i umiejętność odrzucania gratyfikacji (Frąckowiak, 2005).

Przyjmuje się, że zaburzenie to jest rezultatem skomplikowanej interakcji wielu czynników: indywidualnych, biologicznych, rodzinnych i społeczno-kulturowych (Sheridan, Radmacher, 1998). Przyczyny anoreksji są głównie natury psychogennej, ponieważ to właśnie podatność jednostki (m.in. perfekcjonizm, konformizm, skłonność do rywalizacji) decyduje o tym, czy w określonym

kontekście społecznym dojdzie do rozwinięcia się objawów. Czynniki biologiczne są rozpatrywane w obszarze uwarunkowań genetycznych oraz organicznych. Zwraca się uwagę na podwzgórzowe podłoże anoreksji, które odpowiada za kontrolę uczucia głodu i sytości oraz może wpływać na zaburzoną percepcja własnego ciała, a także wyższych funkcji psychicznych (Wiatrowska, 2009, s. 23–24). Zaburzenia odżywiania wiążą się z konfliktami wewnętrznymi młodych ludzi, które wynikają zwykle z problemów uczuciowych, poszukiwania swojej tożsamości oraz konfliktów rodzinnych. Niezaspokojone potrzeby psychiczne (miłość, bezpieczeństwo, potrzeba akceptacji) mogą stać się katalizatorem dla rozwoju anoreksji. Może to wynikać z istnienia patologii w rodzinie (przemoc fizyczna, seksualna), nieprawidłowych postaw rodzicielskich (odrzućenie, nadmierna kontrola) oraz zaburzeń w komunikacji (Żółkowska, 2005). Frąckowiak (2005) analizuje problem społecznej genezy anoreksji w ujęciu systemowym Bronfenbrennera (Vasta, Haith, Miler, 1995). Wskazuje, że przyczyny społeczno-kulturowe choroby należy analizować w kontekście mikrosystemu (rodziny), mezosystemu (sieci powiązań społecznych) i makrosystemu (kultury, polityki, ekonomii).

Media a *anorexia nervosa*

W epoce dominacji różnego rodzaju mediów (telewizja, internet, prasa) coraz bardziej popularna staje się teoria wpływu czynników kulturowych dotycząca powstawania oraz rozpowszechniania się jadłowstrętu psychicznego. Wypromowany został współczesny wzór kobiety sukcesu, czyli zadbanej, dystyngowanej, spełniającej się zawodowo, ale zwłaszcza szczupłej (Ziółkowska, 2005). Badania opinii społecznej CBOS potwierdzają, że powszechny jest pogląd wskazujący, że atrakcyjny wygląd decyduje o odniesieniu sukcesu osobistego (90%) i zawodowego (92%) (Frąckowiak, 2005, s. 176). Warto zwrócić uwagę na obfitość programów telewizyjnych dotyczących mody, urody i żywienia, ilość artykułów w prasie kobiecej poświęconych tym tematом i udziałowi w reklamach modeli o „idealnych” wymiarach ciała.

Wpływ mediów jest najczęściej analizowany na gruncie psychologii społecznej w kontekście teorii modelowania Bandury (2007). Wielozmysłowy, atrakcyjny przekaz przyciąga uwagę i utrwała treści zamierzone przez nadawców. Młodzi ludzie jako mało krytyczni odbiorcy nie są w stanie właściwie ich zweryfikować, dlatego też szybko ulegają presji i starają się za wszelką cenę dążyć do ideału, w tym przypadku do szczupłego ciała (Albisetti, 2003, s. 56).

Media rozpowszechniają kanon urody kobiecej, lansując nienaturalne, idealistyczne wymiary za pośrednictwem filmu, billboardów, prasy kobiecej i internetu. Reklamy diet czy produktów odchudzających nakłaniają nie tylko do zrzucania zbędnych kilogramów, ale też wpajają odbiorcom przekonanie, że ciało chude to ciało nowe, lepsze, gwarantujące sukces w sferze materialnej, seksual-

nej i psychicznej (Stecker-Bryczkowska, 2000). Reklamy uświadamiają kobietom, że daleko im do ideału, a w związku z tym powinny zainwestować w nowe produkty zbliżające je do szczęścia.

Ze światem reklam ściśle powiązany jest świat mody, który lansuje nadmiernie szczupłą, wręcz wychudzoną sylwetkę. Jeszcze w latach 50. XX w. modelki były chudsze od przeciętnej kobiety o około 5–8%, a obecnie jest to już 20% (Strzelecki, Cybulski, Strzelecka, Mojs, 2010). Modelki, które nie spełniają wymogów, poddawane są presji, a pożądane przez kreatorów mody wymiary osiągają za pomocą drakońskich diet, głodówek, stosowaniu szkodliwych farmaceutyków. Przypadki zgonów w tej grupie zawodowej oraz głośno wyrażone opinie społecznej zaowocowały zmianami w tym obszarze, powodując, że coraz częściej jako modelki pojawiają się kobiety o normalnych typowych rozmiarach, a nawet w rozmiarze XXL.

Szczególnie silnym źródłem – ze względu na powszechną dostępność – inspiracji proanorektycznych jest internet, który jest narzędziem popularyzowania odchudzania, diet i gloryfikowania obsesyjnego dbania o sylwetkę. Szczególną rolę odgrywają wirtualne społeczności gromadzące ludzi o wspólnych zainteresowaniach, poglądach. Jedną z nich jest społeczność popierająca „anorektyczny styl życia”, tzw. pro-ana. Ruch ten rozwija się już od kilkunastu lat i działa przede wszystkim za pośrednictwem różnego rodzaju forów, blogów i portali społecznościowych (<http://proanamystory2.blogspot.com/2017/02/porady-50-porad-pro-ana.html>). Pro-ana, jest to ruch, którego filozofia głosi, iż anoreksja nie jest chorobą, lecz raczej „stylem życia”, którego celem jest dążenie do perfekcji i doskonałości.

Do społeczności tej należą głównie młode kobiety między 13. a 25. rokiem życia. Bardzo trudno jest oszacować rozmiar tego zjawiska, faktem jest coraz większa liczba pojawiających się witryn internetowych poświęconych proanoreksji. Wpisując hasło „pro-ana” w popularnej wyszukiwarce internetowej Google otrzymujemy aktualnie około 255 mln wyników. Dziewczyny prowadzące takie blogi same nazywają siebie Motylkami, a rozpoznać je można po czerwonych bransoletkach, które symbolizują przynależność do społeczności pro-ana. Bardzo ważnym elementem są prowadzone pamiętniki, w których dziewczyny opisują swój dzień ze szczegółowym opisem spożytych posiłków wraz ze skrupulatnym wykazem kalorii. Wspierające komentarze innych Motylków budują poczucie przynależności oraz dają wsparcie emocjonalne, co czyni powrót do zdrowia i zerwanie z ruchem zadaniem bardzo trudnym. W ostatnich latach dużym ułatwieniem w komunikowaniu się zwolenniczek anoreksji stały się portale społecznościowe takie jak Facebook, które wzmacniają poczucie więzi z grupą, dając poczucie przynależności i akceptacji. Szczerości wypowiedzi Motylków sprzyja także to, że internet gwarantuje zachowanie całkowitej anonimowości, co ułatwia otwieranie się na innych.

W świecie pro-ana bardzo istotna jest motywacja do tracenia na wadze. Taką funkcję spełniają tzw. *thinspiration*, czyli zdjęcia bardzo wychudzonych celebrytek (np. Kate Moss), filmy, utwory muzyczne, wiersze czy cytaty. Najbardziej zagrażającym elementem takich stron są jednak tzw. *tips and tricks*, czyli sztuczki, porady i sposoby mówiące o tym, jak skutecznie się odchudzać i ukrywać swój problem przed innymi (rodzicami, lekarzami itp.), dzielenie się metodami oszukiwania bliskich.

Wiele światowych organizacji medycznych potępia ruch proanorektyczny.

National Association of Anorexia Nervosa and Associated Disorders stara się od 2001 r., by strony o takiej tematyce zostały usunięte z internetu. W świetle prawa polskiego niestety witryny pro-ana wciąż mogą działać legalnie, ale już w krajach zachodniej Europy, takich jak Hiszpania, Francja, Niemcy, są zakazane ustawami zwalczającymi taką działalność (http://www.psychiatriapolska.pl/uploads/images/PP_5_2010/Stochel693_PP5_2010.pdf).

Badania własne

Celem prezentowanych badań jest odpowiedź na pytanie, czy istnieje różnica w podatności na wpływy mass mediów pomiędzy dziewczętami z ruchu pro-ana a niezwiązanymi z tym ruchem.

Badania zrealizowano metodą sondażu diagnostycznego za pomocą autorskiej ankiety zawierającej głównie kafeterie zamknięte w ramach seminarium licencjackiego i magisterskiego. Badania zostały przeprowadzone na dwóch grupach młodych dziewcząt. Pierwszą grupę (Gr I) stanowiły Motylki, czyli dziewczęta z tzw. grupy pro-ana prowadzące swoje blogi w internecie. Druga grupa (Gr II) składała się z losowo wybranych dziewcząt w podobnym wieku niezwiązanych w żaden sposób z ruchem proanorektycznym. W badaniach wzięło łącznie udział 50 osób w wieku 17–27 lat – po 25 dziewcząt z każdej grupy.

Wyniki badań

Ze względu na możliwości opracowania zostaną przytoczone analizy dotyczące tylko wybranych pytań ankiety, które ukazują istnienie lub nie różnic między badanymi grupami.

W pytaniu dotyczącym motywów odchudzania w Gr I co trzecia badana odpowiedziała, że inspiracją do odchudzania były dla niej programy telewizyjne i/lub internet (68%), podczas gdy w Gr II było 44% odpowiedzi ($\chi^2 = 2,92$; $p < 0,10$). Wynik ten wskazuje, że obie grupy badanych są podatne na przekazy medialne skłaniające do dbałości o szczupłą figurę, choć oczywiście niebezpieczeństwo zachorowania na anoreksję jest uzależnione od dodatkowych czynników, takich jak predyspozycje osobiste czy wsparcie otoczenia. Dodatkową negatywną konsekwencją treści promujących odchudzanie jest eskalowanie frustracji związanej z niemożnością osiągnięcia ideału, czego efektem jest zjawisko

nożyc. Charakteryzuje się tym, że kobiety szczuple stają się jeszcze szczuplejsze, a grube coraz grubsze (Strzelecki i in., 2010, s. 158).

W preferowanych programach w Gr I dominują programy muzyczne (64%) oraz dotyczące mody i urody (60%), podczas gdy w Gr II rozkład tematyczny wybieranych programów był bardziej zróżnicowany. Najczęściej były wybierane programy informacyjne (52%) ($\chi^2 = 2,88$; $df = 1$; $p < 0,08$). Gr I zadeklarowała również bardziej pozytywny stosunek wobec programów lansujących modę i kładzenie nacisku na wygląd zewnętrzny (72%) niż Gr II (20%) ($\chi^2 = 16,24$; $df = 2$; $p < 0,001$). Podobne rozkłady odpowiedzi były w pytaniu dotyczącym marzeń o figurze modelki, gdzie w Gr I 92% potwierdza takie aspiracje, podczas gdy w Gr II jest to 56% ($\chi^2 = 9,48$; $df = 3$; $p < 0,05$).

Jeśli chodzi o znajomość stron internetowych propagujących skłonności anorektyczne, w Gr I 88% badanych odwiedza je systematycznie, 12% nie odwiedza, ale je widziała, podczas gdy w Gr II tylko 20% odwiedza systematycznie, a 28% nie wie o ich istnieniu ($\chi^2 = 16,24$; $df = 2$; $p < 0,001$). Ponadto Gr I zadeklarowała pogląd, że strony takie są bardzo pożyteczne (68%), podczas gdy w Gr II tylko 8% zgadza się z takim poglądem, natomiast częściej pojawiały się odpowiedzi wskazujące, że takie strony mogą być szkodliwe (Gr I – 12%, Gr II – 44%). Często w tej grupie pojawiały się też wypowiedzi wskazujące, iż blogi anorektyczek mogą pełnić funkcję tzw. straszaków, czyli poprzez szokujące ukazanie, czym jest anoreksja, mogą odstraszyć potencjalne anorektyczki.

Kolejne pytanie dotyczyło kwestii, czy badane podjęły próbę odchudzania się pod wpływem przekazów medialnych (reklamy, program tv, strony internetowe). W Gr I 68% kobiet przyznało się do takich inspiracji, podczas gdy w Gr II było to 44% ($\chi^2 = 2,92$; $df = 1$; $p < 0,07$). Przyczyną dążeń do idealnej figury jest samoocena badanych dziewcząt o skłonnościach proanorektycznych, ponieważ aż 44% z nich ocenia swój wygląd jako niezadowolający, gdy w Gr II większość (48%) oceniło swój wygląd jako przeciętnie atrakcyjny ($\chi^2 = 13,07$; $df = 4$; $p < 0,01$). Interesujące jest to, że w obu grupach żadna z badanych nie uznała, że ma bardzo dobry wygląd. Aż 96% uczestniczek Gr I chciałoby schudnąć, podczas gdy w Gr II jest to 64% ($\chi^2 = 8,00$; $df = 1$; $p < 0,01$).

Z analizy pytania dotyczącego oceny własnych cech osobowości dowiadujemy się, że pomiędzy dziewczętami wyznającymi filozofie pro-ana a dziewczętami niewyznającymi jej istotna różnica zaznacza się w kwestii samoakceptacji ($\chi^2 = 12,5$; $df = 1$; $p < 0,001$), odczuwania przyjemności z jedzenia ($\chi^2 = 15,79$; $df = 1$; $p < 0,001$), opinii na temat postrzegania osób szczupłych przez innych ($\chi^2 = 10,98$; $df = 1$; $p = 0,01$). Dużo więcej też dziewczyn z pro-ana przyznało się do bycia na diecie (84%), podczas gdy w Gr II tylko 24%.

Natomiast w obu grupach większość badanych uważa się za osoby nieatrakcyjne, raczej skrupulatne, wrażliwe na opinie innych na swój temat, posiadające

swobodę w kwestii decydowania o tym, jak wyglądają. Połowa z nich (52%) ma tendencje do rywalizacji, a niemal wszystkie (98%) uważają, iż osoby sławne w głównej mierze to osoby szczupłe.

Podsumowanie i wnioski

W obecnych czasach wpływ mediów na postawy społeczne jest szczególnie silny ze względu na rozwój takich narzędzi, jak internet, telefonia komórkowa, telewizja cyfrowa, i technicznych wynalazków służących przesyłaniu informacji. Nieograniczony dostęp do mediów i możliwość wybierania interesujących odbiorcę treści zwiększa siłę ich oddziaływania.

Prezentowane badania potwierdzają, że media silnie inspirują współczesne dziewczęta i młode kobiety do nadmiernej dążności do szczupłej sylwetki. Warto jednak podkreślić, że oprócz wpływu negatywnego reklam, programów telewizyjnych, artykułów w prasie kobiecej i internetu pojawiają się tendencje świadczące o odchodzeniu od dyktatury chudości jako synonimu piękna. W reklamach zaczynają się pojawiać kobiety o obfitszych kształtach (np. reklamy firmy Dove), lansowane są modelki o wymiarach XXL. Coraz więcej stron internetowych podkreśla, że modelki plus size to kobiety piękne, seksowne i godne pożądania. Również prasa kobieca zmienia nieco podejście do własnego ciała kobiet. W prezentacjach typu metamorfozy („Claudia”) ukazują, że każda kobieta przy odpowiedniej stylizacji może konkurować z ikonami mody. Jednocześnie pojawiają się głosy wskazujące, że powszechne niezadowolenie współczesnych Polek to efekt nadmiernych wymagań, jakie sobie stawiają w życiu osobistym i zawodowym. Drogą do poczucia szczęścia i zadowolenia z siebie jest raczej przepracowanie własnych kompleksów i zdeformowanych przekonań w celu osiągnięcia akceptacji i wsparcie ze strony najbliższych osób, ale także mediów, niż poprawianie wyglądu.

Warto również podkreślić, że telewizja i internet oferują dużą liczbę pozytywnych informacji dotyczących zdrowego trybu życia, dbania o urodę i właściwe żywienie. Nawet strony pro-ana zawierają takie informacje, które niestety giną w gąszczu szkodliwych porad. Reakcją na propagowanie anoreksji w internecie jest pojawienie się ruchu anty-ED (*anti-eating disorders*) zainicjowanego przez byłe anorektyczki, które udzielają porad, jak wyjść z choroby i chronić się przed jej nawrotem (Strzelecki i in., 2010).

Najważniejszym jednak działaniem, które może chronić przed rozwojem pełnoobjawowych zaburzeń odżywiania, jest uzdrowienie relacji rodzinnych poprzez podnoszenie kompetencji wychowawczych rodziców, rozwijanie empatii w stosunku do własnych dzieci, efektywne partnerskie komunikowanie się i wrażliwość w obserwowaniu niepokojących zmian. Okresem krytycznym dla pojawienia symptomów choroby jest dojrzewanie, które pełne jest kryzysów i napięć wymagających od opiekunów dojrzałości i rozważności w przeprowadzeniu młodych ludzi do pełnej autonomii i zbudowania zintegrowanej osobowości.

Literatura

- Albisetti, V. (2003). *Pułapka anoreksji. Dlaczego się choruje i jak wyzdrowieć*. Kielce: Jedność.
- Bilikiewicz, A. (2004). *Psychiatria. Podręcznik dla studentów medycyny*. Warszawa: PZWL.
- Frąckowiak, M. (2005). Anorexia nervosa – fenomen ponowoczesnej kultury i choroba systemu rodzinnego. *Dylematy Współczesnych Rodzin. Roczniki Socjologiczne Rodziny, XVI*, 171-188. <http://antyproana.blox.pl/2009/02/Przyczyny-anoreksji-mass-media.html> (20.08.2018).
- <http://proanamystory2.blogspot.com/2017/02/porady-50-porad-pro-ana.html> (10.01.2010).
- http://www.psychiatriapolska.pl/uploads/images/PP_5_2010/Stochel693_PP5_2018.pdf (22.08.2018).
- <http://www.zdjeciaany.blog.onet.pl> (10.01.2010).
- ICD-10 (2000). Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Warszawa, Kraków: Uniwersyteckie Wyd. Medyczne „Versalius”.
- Jablow, M.M. (1993). *Anoreksja – bulimia – otyłość. Przewodnik dla rodziców*. Gdańsk: GWP.
- Jakubik, A. (1994). *Zaburzenia nerwicowe, zaburzenia osobowości i zachowania dorosłych*. Kraków: Wyd. UJ.
- Józefik, B. (red.) (1996). *Anoreksja i bulimia psychiczna. Rozumienie i leczenie zaburzeń odżywiania się*. Kraków: Wyd. Collegium Medicum UJ.
- Sheridan, C.L., Radmacher, S.A. (1998). *Psychologia zdrowia – wyzwanie dla biomedycznego modelu zdrowia*. Warszawa: IPZ.
- Stecker-Bryczkowska, D. (2000). Kultura popularna a kształtowanie się tożsamości własnego ciała u dzieci: warunki powstawania anorexia nervosa. W: A. Suchańska (red.), *Podmiotowe i społeczno kulturowe uwarunkowania anoreksji* (s. 49-76. Poznań: Wyd. Fundacji Humaniora.
- Strzelecki, W., Cybulski, M., Strzelecka, M., Mojs, E. (2010). Przegląd serwisów internetowych zawierających treści pro- i antyzdrowotne w kontekście zaburzeń odżywiania. *Studia Informatica, 25*(605), 155–173.
- Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S.A. (1995). *Psychologia dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Wiatrowska, A. (2009). *Jakość życia w zaburzeniach odżywiania*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Ziółkowska, B. (2005). *Anoreksja od A do Z*. Warszawa: Scholar.



SVITLANA TOLOCHKO¹, **OKSANA VOITOVSKA**²,
RUSLANA DEDA³, **TETIANA KOLESNYK**⁴

Digital Technologies of Learning Foreign Languages in Postgraduate Education

¹ Docent, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

² Ph.D., Associate Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

³ ??????, Separated Subdivision of NULES of Ukraine; «Nizhin Agrotechnical College», Ukraine

⁴ ??????, Separated Subdivision of NULES of Ukraine; «Nizhin Agrotechnical College», Ukraine

Abstract

In the European Union, by 2025, it is planned to create a single European educational space. It means that knowledge of English is of vital importance for representatives of all professions and for teachers in particular. According to the research, teachers' English language proficiency is on a rather low level. Digital technologies can help to improve the situation. Today, there are many opportunities on the Internet to learn a foreign language using Youtube, blogs, podcasts, where many content has already been generated. The Blended Learning Concept of Foreign Languages is being developed using the online platform “Lingva Skills” for language training specialists at universities.

Thanks to digital technologies, knowledge and content become public, helping to align hierarchies previously based on knowledge and focus instead on skills and intelligence.

For deep and comprehensive learning, it is worth using digital technologies that promote more intensive and better assimilation of foreign languages.

Keywords: digital technologies, language proficiency, innovation, communication, blended learning, the Internet, postgraduate education

In Global Competitiveness Index Ratings: Higher Education (GCI – WEF), in 2017 Ukraine decreased by 2 positions in comparison with the last year and now occupies 35th place out of 137. To make country's progress in the rating-sinaccordance to actual human capital assets indicators, education and training should be reformed fundamentally by rethinking quantitative priorities to qualitative and developing a system of continuous adult education.

The English Proficiency Index plays a significant role in the overall rating list. Ubiquity of English does not show anycountry's cultural superiority, but reflects the need for a common languagein the modern, interconnected world. More than one million adults from 80 countries took part in the research in 2017.

The main results of this year include the following:

- fewer countries improved in command of English (only four countries showed significant growth: Panama, Singapore, Saudi Arabia and Thailand). However, in most countries, English proficiency remains the same, and although no country has shown a significant drop as a result, due to adding new countries and high density in the ranking, some countries dropped more than 10 positions);
- Europeans know English best, but not by much;
- adults in Latin America are catching up with adults in Asia;
- English language proficiency in Africa is still difficult to assess;
- Middle East has the lowest level of English proficiency;
- women speak English better than men;
- young people speak English better than elderly generation;
- English is associated with main economic and social indicators.

In “EP EPI Index” report, all countries are divided into five categories, depending on the level of English proficiency: from very high to very low. This division simplifies search for countries with a similar level of language proficiency and allows comparisons within and between regions.

Tasks for each level demonstrate the skills a participant must possess to enter one or another rating category. In “Index EF EPI”, only countries and territories where English is not native are considered. It is important to remember that the country's entry into one or another category of rating points to preliminary language competence among the tested citizens.

Here is a correlation between the requirements for the English language skills and levels of English language proficiency in Table 1.

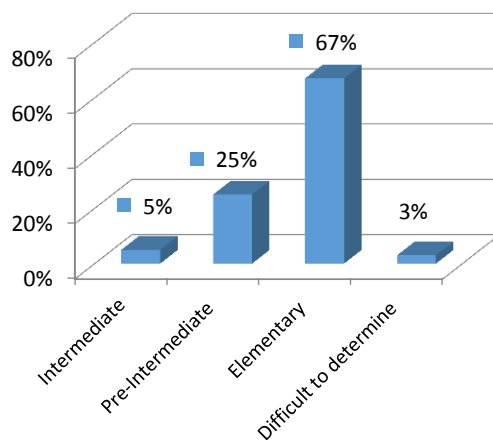
Table 1. Levels of language proficiency EF EPI

Levels of English proficiency	Requirements for English language proficiency	Countries that occupy the first three places at each of the levels
Advanced	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognize implicit meaning. Can express himself fluently. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes.	The Netherlands Sweden Denmark
Upper-Intermediate	Can understand the main ideas of text on both concrete and abstract topics. Can interact with the degree of fluency. Can produce clear text on a wide range of subjects.	Germany Poland Australia
Intermediate	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, learning, entertainment. Can produce simple connected text on topics which are familiar.	Bulgaria Greece Lithuania
Elementary	Can understand sentences and expressions related to area of most immediate relevance. Can communicate in simple and routine tasks.	China Japan Russia
Beginner	Can understand and use every day familiar expressions and very basic phrases aimed at satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce themselves and others.	Syria Qatar Morocco

In 2017 according to the English knowledge index, Ukraine has dropped to 6 positions and is currently taking the 47th position out of 80 countries, which corresponds to a low level of language proficiency.

We also tested teachers of Nizhyn Agrotechnical College on the level of English proficiency. The test consisted of reading, listening and writing tasks. The results can be seen in Table 2.

Table 2. Results of testing of teachers of the Nizhyn Agrotechnical College



In the context of our research, we will dwell on learning English by adults, that is, postgraduate education (specialized improvement of person’s education and professional training by deepening, enlarging and updating his professional knowledge, abilities and skills, or getting another specialty on the basis of the previously acquired educational qualification level and practical experience).

Extremely few countries have national projects aimed directly at improving working adults’ English language skills. In Singapore and Hong Kong, there are ongoing campaigns that encourage adults to improve their English. Companies and individuals invest in their own English language education, and funding schemes for continuing education often include a possibility of learning foreign languages. But these projects are rarely coordinated at the national level.

In the European Union, by 2025, it is planned to create a single European educational space. The European Commission put forward the initiative. “The European Commission outlined a vision for creating European educational space by 2025. It is convinced that consolidating the potential in education and culture that promotes creation jobs, economic growth and consolidation of social justice is in member states’ interests of”, said the EU’s governing body.

Within the framework of common European educational space, it is planned to introduce a single student card; to ensure mutual recognition of diplomas within the framework of the new “Sorbonne Process”; to strengthen cooperation on improvement of higher educational system; to develop knowledge of foreign languages (at least two in addition to their native language); to encourage learning process throughout the lives; to introduce innovation and digital technologies in the educational process wider; to create a network of European universities; to guarantee teachers social protection; to attract investment in the educational sector and protect the cultural heritage of European identity.

The urgency of this issue for Ukraine is that for its systematic and deep integration into the European and world community knowledge of English at a sufficiently high level is required. Learning it by representatives of social categories will also significantly increase their competitiveness in the labor market.

In order to ensure a free access of all those wishing to study foreign languages, the social project “Academy of Skills” (www.skillsacademy.com.ua) was launched. It is a leading team specializing in creation of innovative educational tools solving acute social issues. In cooperation with the Association of Innovation and Digital Education, they created and launched a free online technology for learning English with these targeted audiences, called Lingva Skills (www.lingva.ua), designed to study English to B1-B1+ levels. The purpose of this project is to provide the state with efficient solutions in the cheapest way, to improve knowledge and skills of using English among Ukrainians:

- -reach level B2;
- -ability to independently read the original (or English translation) of international legislative documents and other information that promotes personal development and increases work efficiency;
- -increasing competitiveness in the labor market;
- -ability to communicate in English in (e-mailing, social networking, etc.) with foreign representatives; it promotes person’s self-development and broaden the outlook;
- preparation for successful English proficiency testing in accordance with international standards;
- -full and deep integration of Ukraine as a whole and the CA in particular into the international community, which is impossible without knowledge of a generally accepted international language, which is English.

It was determined what problems should be solved, what skills should be formed to master English, and subsequently other languages of the EU countries, according to international standards through online education.

The concepts of online and offline education are often found in pedagogical editions. Oxford dictionary defines “online” as “managed or connected to a computer” or as “an activity”, “a service”, which is available exclusively via

the Internet. In terms of the Internet online indicates tconnection state, while offline - off position. Offline projects involve the use of paper media, they cannot employ a lot of participants who live in the regions or are busy at work, so they cannot attend classes.

Therefore, the online technology of learning English has the following benefits: available for study anywhere and anytime; unlimited number of users; free of charge; effective; interesting (there are elements of gamification - use of gaming practices and mechanisms in a non-gaming context to attract end-users to solve problems).

Today, there are many opportunities on the Internet to learn a foreign language using Youtube, blogs, podcasts, where many content has already been generated. A person can choose the content that will be of interest to him. Therefore, the specialists of the Association of Innovation and Digital Education have decided to make the most missing component.

Firstly, educational materials that contribute to the development of a person's ability to perceive, disassemble and understand what he has heard right now are developed. This is the first step in the online system - after listening to the audio, it is necessary to make a phrase from the suggested words. This exercise also develops phonemic memory through certain authoring techniques.

Secondly, use of structures to express opinions is actively trained. So it is impossible to make a word for word translation: “cat – animal”. In Ukrainian it consists of two words, in English – five (A cat is an animal). And we must take it into account.

Thirdly, an internal reference is formed. In order to correctly write in English or correct something written in a task, a person must internally imagine a correct word or sentence in English. And when this inner imagination works, – what exactly is not written correctly, each participant can either look at the prompt or look for the right answer in his memory. And then he becomes sure that the material is properly mastered and can be used fluently.

Online technology Lingva Skills also suggests testing and repetition. That is, psychologically the system is organized so that a person, if he is serious about learning language, could not but learn. This system cannot but work.

Along with teaching foreign languages, the Association for Innovative and Digital Education implements: a platform for online learning and employment according to modern employers' requirements, training teacherdigital literacy and e-democracy, an all-Ukrainian educational anti-corruption project, etc. As for Lingva.Skills directly, 2.5 million requests from Ukrainians were received in a year and a half: employees of almost all ministries, committees of the Verkhovna Rada, a lot of regional authorities and local self-governments have already joined the training. New and new applications are received not only from public employees, but also from educational and hospital institutions, internally

displaced persons, associations of disabled people, ATO participants, public organizations, business associations and entrepreneurs. Specialists are trying to provide the best possible training to those who wish. But since this is just a volunteer project, the Association has limited financial capabilities. However, at the end of 2017, more than 100,000 people were registered on the site that performed more than 30 million exercises. On average, three or four thousand users work on the site daily.

The Blended Learning Concept of Foreign Languages is being developed using the online platform “Lingva Skills” for language training specialists at universities. Mechanism of realization mixed learning concept involves creation of a comfortable educational informational environment, a system of communications, representing all necessary educational information. In this context, information environment of a modern university is a combination of traditional and innovative (electronic) forms of learning with the constant improvement of information and communication technologies (ICT) and electronic resources, as well as continuous improvement of teaching methods, teachers’ professional knowledge.

It is well-known that digital revolution is a phenomenon that gives unprecedented productivity improvement, speeds information distribution and makes our lives more qualitative. However, besides opportunities there are risks. This is especially true for employees of large and medium-sized companies in particular and the labor force in the labor market in general. Their skills quickly become inveterate, since artificial intelligence and automation are undertaking more and more work tasks.

With regard to the use of digital technologies in education, thanks to them, teachers and professors have an opportunity not to repeat the same thing over and over again – and move on to develop the skills needed to succeed in the modern changing world. Today, Wikipedia, Khan Academy and lots of other open online courses developed by schools and universities form the general level of knowledge. Thanks to them, knowledge and content become public, helping to align hierarchies previously based on knowledge and now focus on skills and intelligence.

Currently, foreign and some domestic universities open educational courses online, and modern technologies in the form of cloud storage have provided everyone with the most accessible knowledge. Recently, Top Universities opened free use to another 130 free of charge online courses in various fields of science.

The publication “VSVITI” has prepared a selection of various online resources for self-education: “Prometheus” (online courses from teachers of leading Ukrainian higher education institutions: business English, preparation for independent external testing, financial management, history, culturology, philos-

ophy, programming basics and others); *Languages* (you can study 50 different languages! And they also are taught in 25 languages); “WebPromExpress” (video lectures for workers of informational sphere, and courses on journalism, advertising, PR, etc. for upgrade training); Coursera (the website contains courses for many specialties in different languages which are taught by leading American universities. If you complete the final test successfully, you can get an approved certificate).

The increase in the speed of innovation is determined by powerful communication infrastructure, which propagates new ideas with the speed of light. Machines are constantly becoming more powerful. This means that we must constantly learn, develop and adapt. Those who do not catch with this process risk to be without work in the future - even taking into account the fact that routine tasks will be done by automated systems.

Modernity proves that a lot of innovations are created in companies where creative and proactive people work. Then knowledge spreads through the ecosystem, as specialists move from one company to another. The current educational offer is lagging far behind and is not well suited to overcoming the gap between companies' needs of and professional skills. An important role is played by the continuity of learning throughout life.

Conclusions

Actuality of Ukrainian citizens' English language proficiency is that for its systematic and deep integration into the European and world community, knowledge of English at a sufficiently high level is required.

Use of digital technologies in education, in particular when learning foreign languages, is becoming increasingly active every year. Online and blended learning contributes to broader engagement of all those wishing to learn foreign languages, which increases their competitiveness on the world labor market.

Opening of educational courses abroad by some foreign and domestic universities allows free access to modern technologies in the form of cloud storage for getting and accumulation of new knowledge, which is extremely important for adult population. Therefore, in postgraduate education, special attention should be paid to learning English. For deep and comprehensive learning, it is worth using digital and innovative technologies that promote more intensive and better mastering of foreign languages.

Literature

A Selection of Useful Internet Resources for Self-education. Retrieved from: tvi.ua/life (3.01.2018).

Dictionary of British and World English. Oxford University Press. Retrieved from: en.oxford-dictionaries.com/definition/online (6.01.2018).

Ukraine in Global Ratings. Retrieved from: eur-lex.voxukraine.org/longreads/ratings/index.html (3.01.2018).

- Tolochko, S., Khomych, V., Deda, R. (2017). Language Communicative Competence in System of Postgraduate Education. *Edukacija – Technika – Informatyka*, 2(20), 118-125.
- Tolochko, S., Kolesnyk, T. (2017). *Foreign Language Competence of Teachers in the System of Postgraduate Pedagogical Education as a Scientific Problem: Research of various directions of development of psychology and pedagogy: Sb. scientific works of participants of the international scientific-practical conference.*



GANNA KASHYNA¹, YULIIA SHULIAK²

The Quality of Electronic Educational Resources Evaluation for the Postgraduate Education System

¹ Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Adult Education
Department National Pedagogical Dragomanov University, Russia

² Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Adult Education
Department National Pedagogical Dragomanov University, Russia

Abstract

The article is devoted to the methodology of evaluation of the quality of electronic educational resources. The model of integral assessment of their qualities which provides the assessment of each individual training module is developed. Important elements of the integral assessment of the qualities of the e-learning module on every procedural stage are the order and evaluation criteria. Such system of evaluation contains parameters which characterize the innovative, technological and semantic qualities of the educational module. Such system allows: to evaluate and control both the separate educational modules and all educational system in general, to move right along from the assessment of separate processes and elements of the module, to module-structurally having a special purpose oriented to personality of specialist who studies in the system of postgraduate education, introduce the system of integrated assessment of the quality of educational resources and the efficiency of consumer of education services. The convenience of integral estimates is that they provide the unique numerical criterion quality.

Keywords: electronic educational resources, integral estimation model, postgraduate education

Wstęp

One of the components of the educational process in modern pedagogics is the open educational resources that are used to provide educational process in the classroom, individual and distance studying forms. Currently, the problem of efficient use of open electronic educational resources for designing and organizing the interaction among all subjects of education in the system of postgraduate education is been solving.

In order to organize the educational process with the use of open electronic educational resources the teacher must be able to search and select educational resources in accordance with the conditions, to determine the practicability of their use at different stages of studying and evaluate the results of students using the electronic educational resources. However, appearance of new types of

electronic educational resources causes the need to improve their quality and determine the criteria for assessing the effectiveness of the use of electronic educational resources.

Increasing workload of the student's independent study and the transition to individual forms of education, the implementation of a distance education system and the quality assurance of all forms of the educational process requires the implementation of a modern learning content that includes advanced scientific developments and innovative global solutions based on the concept of open education.

The complexity of the quality assessment problem of modern open e-learning resources increases due to the fact that interactive multimedia content represents the latest achievements in the field of information systems and computer technology on the content of the discipline, forming the innovative qualities of electronic educational resources.

Up to now, the task of assessing the quality of electronic educational resources was based on peer review. Integrated expertise (Bykov, Lapinskyi, 2012; Vember, 2007) provided a three-tiered assessment of electronic educational resources, which was based on a technological, content and ergonomic design expertise. However, expert evaluations have certain problems: unclear criteria, poor qualimetry, uncertain technology, subjective opinion of the expert. At the same time peer review is currently the only possible one. Therefore, the obvious way of increasing the objectivity of evaluating electronic educational resources is development of criteria system, improvement of qualimetry, unification of technologies and procedures.

Creating the newest electronic educational resources gave new impetus to the development of qualimetry and evaluating criteria of the various qualities of electronic educational content. A considerable circumstance in this process is that the resources of the new generation are unified in most aspects: unique functional environment, the defined architecture of the e-learning module.

The solution of the problem of quality evaluation of electronic educational resources in Ukraine began with the approval of the Regulation on electronic educational resources. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated October 1, 2012 No. 1060 (On Approval, 2012), which summarized the definition of electronic educational resources, the classification of electronic educational resources, the procedure for their development and implementation.

Aspects of the research of the quality evaluation of electronic educational resources are conducted by scientists in various directions. The content-methodological indicators, ergonomic design and technology were considered in their works (Vostroknutov, 2005; Robert, 2008). Problems of implementation of electronic educational resources into the educational process are reflected in the

works (Bykov, Lapinskyi, 2012; Vember, 2007). The criteria for the quality of electronic educational resources for distance learning platforms are defined in (Morse, Hlazunova, 2009) Evaluation criteria for electronic studying information resources are described in (Vostroknutov, 2005; Kravtsov, 2010). Pedagogical designing of personally oriented electronic educational resources is researched in (Gur, 2007).

The analysis of the research results shows that the problem of determining the evaluation criteria for electronic educational resources is not sufficiently studied.

Criteria are important in determination of the quality of electronic educational resources. According to (Kravtsov, 2010), the criteria for evaluating an electronic resource should include: the authorship of the material, the plenitude of presentation of educational material, the consistency of the materials with world standards (IMS, SCORM, IEEE, etc.) (IEEE Learning...; Sharable Content Object Reference Model (SCORM) – Advanced...; Sharable Content Object Reference Model (SCORM) 2004, 2005), compliance with the content of the work program, completeness the methodological provision of discipline, the degree of the resource, the structuring of the material, (content, lectures, chapters, paragraphs), ergonomics of the text (efficiency, understanding, perception), the use of hypertext references, visual material (text formatting, graphics, illustrations, photos), the use of multimedia modules, interactive systems, test tasks, standard file formats, response of material according to the level of the student, free access to the material. Each criterion is rated 0, 3 or 5 points. The average value of all criteria is determined by the quality of electronic educational resources.

Another approach is offered in (Morse, Hlazunova, 2009). The criteria frame for evaluation of the electronic educational resource based on the multimedia platform for distance learning developed by them includes the following components: work program, training schedule, scale of assessment, printed and Internet sources, terminology dictionary, announcements, theoretical material, practical (laboratory works), tasks for independent study, modular control, final certification. The specification of the criteria is carried out in the context of structural-functional, scientific-content and methodological expertise.

They distinguish six main characteristics of the quality of the electronic educational resource: functionality, reliability, convenience, efficiency, support and the ability to transfer the educational material (mobility). Evaluating the quality of an electronic educational resource should take into account individualization, differentiation and independent study, the ability to apply different types of lessons receiving new knowledge, acquisition of skills and knowledge, generalization and systematization of knowledge, control, knowledge correction, combined lesson, visualization of teaching material, etc.

The most significant innovations in the use of electronic educational resources towards ensuring independent educational work are: multiplying educational opportunities homework – besides the traditional receiving information e-learning modules make it possible to realize beyond the classroom workshops, laboratories and control that were previously possible only in the classroom.

The openness of electronic training modules for the user to add and modify up to the complete modernization of the module also provides innovative development of the sector of independent study work, taking into account its personality-oriented nature.

Also, the cross-platform of electronic training is efficient for implementation in studying process in different operational systems.

The modular content structure of the new generation of electronic educational resources allows constructing a closed cycle of the learning process. Due to the introduction of the instrumental complex of open modular systems of the accounting module of educational achievements and unification of the data about the results of consumer education work in the electronic module in accordance with the international specification SCORM RTE (Sharable Content Object Reference Model (SCORM) – Advanced...; Sharable Content Object Reference Model ((SCORM) 2004, 2005), the functionality of the open educational modular multimedia system reaches the level of necessary completeness.

Another group of important qualities of an e-learning module is its technological component, which is closely linked to the first content. What is shown in the integral evaluation of the qualities of the module of the electronic educational resource (Sirotkin, 2015).

An important parameter of an e-learning module is its volume, which indirectly characterizes multimedia content. It is the volume of the module that gives reason to assume the development of other innovative qualities of the module. On the other hand, the exceeding of the maximum specified in the unified requirements will cause problems of delivery of the module in modern network technologies.

The capabilities of structured storage, retrieval and pre-evaluation of the e-learning module of the required type and content provide the metadata of the module, developed in accordance with unified requirements. The control of filling all necessary fields, checking the metadata and the manifest of the e-learning module of the given architecture is one of the tasks of assessing the technological qualities of the e-learning module.

In this way, the technological qualities of an electronic resource module are determined by:

- conformity of unified requirements of module volume, its structure, software solutions and formats of multimedia components;

- completeness and infallibility of the metadata and the manifest corresponding to the profile of the repository, consistent with the standardized requirements;

- the quality of multimedia content components and software solutions.

For variation al electronic training modules an integral evaluation includes an additional specialized component – a comparative analysis that determines the novelty of submitting the training material in this module in relation to the previously created.

In addition to the innovative and technological qualities in the system evaluation module a major roleplays the traditional examination of educational content. Compliance with the following criteria is the minimum necessary:

- accordance to assignments;

- accordance of the educational content to the educational standard (training program);

- comprehensive representation of the relevant thematic element of the subject area;

- methodical efficiency based on the expense of expedient use of innovative qualities;

- accordance to the modern scientific representations of the subject area;

- accordance to the basic values of society;

- the adequacy of the resulting data.

It should be noted that the integrated assessment of the qualities of the created electronic training modules is preceded by the examination of the concept of the electronic educational resource in the subject area, the coordination of scenario plans and other organizational and legal documents, which are the basis for the development of an open modular multimedia educational platform. Accordingly, the parameters and characteristics of the module, established in the process of examination as determining its innovativeness, technological and content quality, should be no worse than stated in the source documentation.

The procedure for the integral evaluation of the qualities of the e-learning module begins with the registration of the e-learning resource.

As it follows from the concept of monitoring of the quality of the electronic educational resource, the integral assessment of the qualities of the training module is through a fairly large list of parameters that characterize its innovative, technological and content al qualities.

Certain qualities of the e-learning module can only be established through the examination of the functioning module. That is why, determination of the level of interactivity, the quality of multimedia components, as well as the assessment of content qualities is solely within the competence of the experts.

In accordance with Fig. 1, the integral evaluation of the qualities of the e-learning module is divided into three stages. In the first stage an automatic

computer analysis of the structural components of the electronic learning module is carried out, which allows obtaining a preliminary or final assessment of the majority of technological and a number of innovative qualities.

At the second stage, an expert specialist in the field of information technology conducts a functional examination of the module. In the process of reproduction of the e-learning module its functional capabilities are established and errors of software solutions are detected. In addition, the dynamic regime provides additional innovative technological expertise to refine the data of structural analysis, and also provides an opportunity to evaluate innovative and technological qualities that are determined only in the process of functioning of the training module.

In the third stage, an expert specialist in the subject field evaluates the content quality of the module.

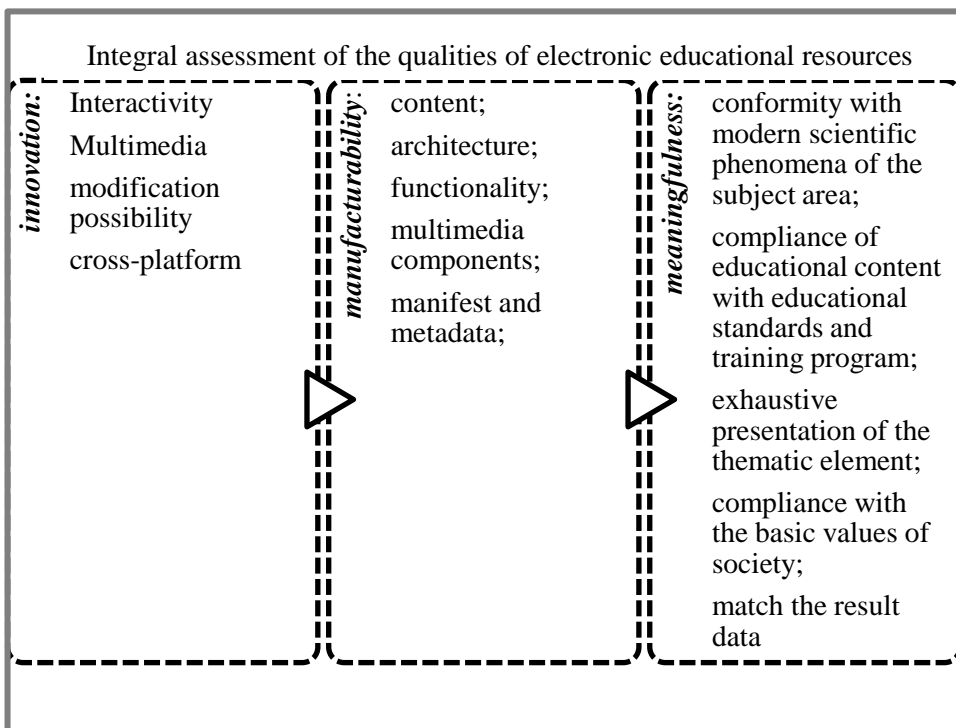


Fig. 1 Integral assessment of the qualities of electronic educational resources

Important elements of the integral assessment of the qualities of the e-learning module at each procedural stage are the order and evaluation criteria. It should be noted that the negative assessment of any of the qualities of the module at any stage is not the reason for the termination of the evaluation proce-

ture, which is intended to give maximum information for the finalization of the module. An exception is only to the violation of the functionality of the module, which is caused by critical errors in its architecture or software solutions, which makes it impossible to follow the evaluation procedure.

The main purpose of the functional expertise is to analyze the efficiency of the e-learning module, checking the clear implementation of all the declared functions. In addition, during the reproduction of the module, the examination of its innovative and technological qualities is completed: the preliminary assessments of the structural analysis are specified and assessments are made on the IT qualities that are determined only in the course of functioning of the module.

The functional environment of the e-learning module includes a cross-platform player and organizer, as well as compatibility with the software of the environment of other manufacturers.

During the functional examination, each multimedia scene in the electronic learning module is considered, the disability (or false work) is detected, multimedia compositions, educational objects or processes, media elements, media combinations, navigation elements, manipulators and other elements is revealed. The defects of interactive organization are identified which are the absence or incorrect reaction of the object or process, inappropriate proposals-messages, errors in the location of objects.

In the full-function module, the expert way also installs level of interactivity, the level of multimedia of each scene, the quality of the multimedia components.

The assessment of innovative qualities is carried out according to the criteria and qualification of the unified requirements. The quality of the multimedia components is determined subjectively.

It should be noted that after determining the level of multimedia of each learning stage, the evaluation of the multimedia level of the module, obtained at the structural analysis stage, may change. In addition, the assessment may change to a negative if a scene with a multimedia level equal to one unit is detected. Another assignment of functional expertise is the refinement of some evaluations of computer structural analysis.

In addition to the multimedia level, functional expertise actually gives a final assessment of the multimedia module platform. The faultless functioning of the module, reproduced by the cross-platform player, makes it possible to verify the absence of portable oriented software solutions hidden from structural analysis. However, paying attention to the significant differences in qualifications and technological culture of developers, this may not be enough. To make a final decision, you must directly verify the functionality of the e-learning module, reproduced in the environment of an alternative operating system.

The control of the original records in the metadata (description of the e-learning module, its characteristics, copyright, keywords, etc.)also relies on the

expert. The results of expert control together with the data of the automatic analysis allow to give a final assessment of the quality of the metadata of the electronic training module.

Special attention must be paid to importance of the examination of the content qualities of the training module, that is the educational effectiveness of the multimedia product. The current state of development of electronic educational content is characterized by significant progress in the formalization of evaluation criteria, qualimetry of the innovative and technological qualities of the electronic educational resource. The understanding of the part of these qualities in the educational value of the product is determined.

However, modern examination passed from reading character descriptions to direct study of objects and processes of the subject area is still not enough appreciated by the majority of practicing teachers.

In these conditions, the examination of the content of the e-learning module should use a system of transparent criteria with minimal possibilities of interpretation. However, one must remember about pedagogy, which is an art and like any art it is inseparable from the creator, in other words, subjective. The way out in such a situation can only be a deliberate abandonment of the apparently controversial wording of the evaluation criteria.

As part of the examination of the content of the e-learning module, the specialist of the subject area must evaluate the content of the e-learning module, based on such criteria as compliance with current scientific concepts of the subject area; conformity of educational contents to the educational standard (training program); Comprehensive presentation of the thematic element; methodical efficiency at the expense of expedient use of innovative qualities; compliance with the basic values of society; the adequacy of the resulting data.

The unified requirements of the concept of evaluation of the e-learning module identified possible solutions to the tasks of personality-oriented learning in an open educational modular multimedia system. Based on unified requirements, it is necessary to distinguish between variation modules located in the central repository of the system, prepared by professional developers, and modules modified by users for their own inquiries.

It is impossible to assess the quality of the educational e-learning resource without taking into account the opinion of consumers of educational services. Most of the key criteria used to evaluate e-learning resources do not always clearly indicate the educational effectiveness of the evaluated software package. To obtain reliable information about the work of the e-learning resource is the result of involving students in the process of evaluation.

To evaluate the e-learning resource the Reiser and Dick model (Kelly, 2010) is used, which focuses on the extent to which students acquire new skills that are endowed with the software package of the e-learning module. Using this approach teachers will be able to identify e-learning modules better.

A further study is in gradual expand of the evaluation criteria in all areas of the open e-learning resource as the new indicators of the educational pedagogical system are introduced.

References

- Bykov, V., Lapinskyi, V. (2012). Methodological and Methodical Bases for the Creation and Use of Electronic Teaching Aids. *Computer at School and Family*, 2(98), 3–6.
- DSTU 7157: 2010 (2010). Information and documentation. Electronic edition. Basic Types and Output Details. Kyiv: Derzhspozhyv standart of Ukraine.
- DSTU 4861: 2007 (2009). Information and documentation. Edition. Output information. Kyiv: Derzhspozhyv standart of Ukraine.
- DSTU 3017-95 (1995). Edition. Themain types. Terms and definitions. Kyiv: Gosstandart of Ukraine.
- Gur, V. (2007). *Theoretical Foundations of Pedagogical Designing of Personally Oriented Electronic Educational Resources and Mediums*. Rostov on Don: SFU Publishing House.
- IEEE Learning Technology Standards Committee. WG 12: Learning Object Metadata. Retrieved from: <http://ltsc.ieee.org/wg12> (6.09.2018).
- ISO/IEC 19796-1:2005. Information technology – Learning, education and training – Quality management, assurance and metrics. Part 1: General approach (2005). Retrieved from: http://www.iso.org/iso/catalogue_detail?csnumber=33934 (5.09.2018).
- Kelly, B. (2010). Reflectionson CETIS’s “Future of Interoperability” Meeting. Retrieved from: <http://ukwebfocus.wordpress.com/2010/01/14/reflections-on-future-of-interoperability-standards-meeting> (1.09.2018).
- Kravtsov, G. (2010). *On the Criteria for Assessing the Quality of Electronic Learning Resources*. Retrieved from: <http://dls.ksu.kherson.ua/dls/Library/LibdocView.aspx?id=618bef1a-da5c-4497-a82f-1fec09fea98a> (6.09.2018).
- Morse, N., Hlazunova, O. (2009). Criteria for Quality of Electronic Training Courses, Developed on the Basis of Distance Learning Platforms. *Information Technologies in Education*, 4, 63–75.
- On Approval of the Provisionon Electronic Educational Resources (2012). Order of the Ministry of EducationandScience, Youthand Sports of Ukraine dated 10/01/2012 No. 1060. Retrieved from: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12> (6.09.2018).
- Robert, I.V. (2008). *Theory and Method of Informatization of Education (Psychological and Pedagogical and Technological Aspects)*. Moscow: IAORAO.
- Sharable Content Object Reference Model (SCORM) – Advanced Distributed Learning Initiative. Retrieved from: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F0-387-30038-4_225#howtocite (5.09.2018).
- Sharable Content Object Reference Model (SCORM) 2004 (2005). Moscow: FGUGNIIAITT „Informika”. Retrieved from: <http://www.edu.ru/db/portal/e-library/00000053/SCORM-2004.pdf> (6.09.2018).
- Sirotkin, G.V. (2015). *Model of the System of Integral Evaluation of the Quality of Education and the Effectiveness of the Activities of Universities. Innovations in Science*. Novosibirsk: SibAK, 6(43). Retrieved from: <https://sibac.info/conf/innovation/xlvi/42526>.
- Vember, V. (2007). Informatization of Education and the Problems of Introducing Pedagogical Software Tools into the Educational Process. *Information Technologies and Teaching Aids*, 2(3). Retrieved from: <http://elibrary.kubg.edu.ua/859/> (5.09.2018).
- Vostroknutov, I. (2005). *Theory and Technology of Estimation of Quality of Software of Educational Purposes*. Moscow: State Centerof Information Technologies.

CZĘŚĆ CZWARTA/PART FOUR

**WYBRANE PROBLEMY
WYKORZYSTANIA IT W DZIAŁANIACH
INTEGRACYJNYCH I INKLUZYJNYCH**

**SELECTED PROBLEMS
OF IT USAGE IN THE INTEGRATIVE
AND INCLUSIVE ACTIVITIES**



ZDZISŁAW KAZANOWSKI 

Wielowymiarowość postaw wobec integracji społecznej osób z niepełnosprawnością

Multidimensionality of Attitudes Towards the Social Integration of People with Disabilities

Doktor habilitowany, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Socjopedagogiki Specjalnej, Polska

Streszczenie

Artykuł prezentuje propozycję narzędzia do badania akceptacji społecznej osób z niepełnosprawnością. Umieszczono w nim zarówno teoretyczne podstawy konstrukcji kwestionariusza, jak i jego właściwości psychometryczne. Biorąc pod uwagę uzyskane wyniki, można go uznać za wartościowe narzędzie diagnozowania różnic międzygrupowych oraz efektów programów wychowawczych w zakresie akceptacji osób z niepełnosprawnością.

Słowa kluczowe: akceptacja osób z niepełnosprawnością, konstruowanie skal pomiarowych, postawa

Abstract

The article presents a proposal for a tool for studying the social acceptance of people with disabilities. It contains both the theoretical basis on which the questionnaire was constructed as well as its psychometric properties. Taking into consideration the results obtained, it can be recognised as a valuable tool for diagnosing the effects of educational programs and intergroup differences in the acceptance of people with disabilities.

Keywords: acceptance of people with disabilities, construction of measuring scales, attitude

Wstęp

Niepełnosprawność jest zjawiskiem powszechnie występującym we wszystkich okresach historycznych na całym świecie. W ciągu wielu lat kształtowania się stosunku społeczeństw do osób z niepełnosprawnością można zauważyć wzrost zakresu pomocy udzielanej tym osobom, akceptacji dla ich uczestnictwa w życiu społecznym, a także uznania dla posiadanych kompetencji. Aby rejestrować zmienność nastawień społecznych w tych wymiarach, należy podejmować badania, które wykorzystywałyby odpowiednie narzędzia diagnostyczne.

Istotnym problemem w prowadzeniu takich analiz jest także wybór odpowiedniego modelu niepełnosprawności. Niepełnosprawność może być analizowana jako problem indywidualny bądź społeczny. Ujęcie indywidualne, które koncentruje się na udzielaniu wsparcia w pokonywaniu ograniczeń biologicznych oraz przystosowaniu i przygotowaniu do pełnienia ról, tworzy podstawową płaszczyznę funkcjonowania większości instytucji systemu rehabilitacji. Natomiast ujęcie społeczne ukazuje przede wszystkim znaczenie różnego rodzaju barier (np. architektonicznych, komunikacyjnych, postaw społecznych) w ograniczaniu możliwości rozwoju osób z niepełnosprawnością. Tak więc definiowanie niepełnosprawności według modelu indywidualnego będzie się opierało głównie na kryteriach medycznych, podczas gdy dla modelu społecznego ważniejsze będą postawy oraz dostępność otoczenia fizycznego. Wielu autorów publikacji na temat funkcjonowania społecznego osób z niepełnosprawnością zauważa, że „jednostce anomalnej, ze względu na istniejące bariery społeczne, odmawia się dostępu do części dóbr, jakie powinna gwarantować przynależność społeczna” (Dryl, 2014, s. 259).

Postrzeżenie niepełnosprawności i osób z niepełnosprawnością

Badania podejmujące problem postrzegania osób z niepełnosprawnością jako uczestników życia społecznego obfitują w różnorodne rozwiązania metodologiczne. Bardzo często odwołują się do teorii postaw, która zapewnia im podstawę teoretyczną i pozwala analizować wyniki w kilku różnych wymiarach. Jako narzędzia w tych badaniach najczęściej wykorzystywane są skale typu Likerta, kwestionariusze ankiet oraz dyferencjał semantyczny. Zwłaszcza skale o zadowalających właściwościach psychometrycznych stanowią źródło cennych danych na temat percepcji osób z niepełnosprawnością przez otoczenie społeczne.

Teoretyczne uzasadnienie dla prowadzenia takich badań odnajdujemy w społecznym modelu niepełnosprawności, który za źródło niepełnosprawności uznaje określoną sytuację społeczną. Jak podkreśla Paluszkiwicz (2015, s. 78), „model społeczny niepełnosprawności przenosi punkt ciężkości z uszkodzenia (uszczerbku) organizmu na ograniczenia w możliwościach pełnienia ról społecznych typowych dla wieku i norm kulturowych”. A dokładniej na środowiskowe uwarunkowania tych ograniczeń. Natomiast w preambule do Konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych z 2006 r. możemy przeczytać, iż „niepełnosprawność jest koncepcją ewoluującą i że jest wynikiem interakcji pomiędzy osobami z dysfunkcjami a barierami środowiskowymi i wynikającymi z postaw ludzkich, będącej przeszkodą dla pełnego uczestnictwa osób niepełnosprawnych w życiu społecznym na równych zasadach z innymi obywatelami”. Jak zauważa Dryl (2014, s. 276), „upośledzenie społeczne jest zawsze szkodliwe, zawsze ogranicza możliwości i swobodę działania osób nim dotkniętych. Co więcej: zawsze jest to szkoda zawiniona, a winne jest środowisko społeczne. Dlatego

właśnie za każdym przypadkiem upośledzenia społecznego kryje się negatywna ocena moralna mechanizmu, który do niego doprowadził”. Badania akceptacji pełnosprawnych dla funkcjonowania osób z niepełnosprawnością w różnych obszarach życia społecznego sprzyjają ocenie ich szans na „rzeczywistą integrację społeczną” i wpisują się w holistyczną koncepcję niepełnosprawności akcentującą możliwość „zwiększenia udziału osób z niepełnosprawnością w życiu społecznym, jak i adaptacyjnego «otwarcia» większości na społeczność osób z niepełnosprawnością”, co może zapewnić wyższą jakość koegzystencji” (por. Tomaszewski, Brągiel-Matusiewicz, Pisula, 2015, s. 10).

Skala Akceptacji Osób z Niepełnosprawnością

Akceptacja to „zgoda, zatwierdzenie, aprobata, przyjęcie, uznanie czegoś” (Kopaliński, 1991, s. 19). Takie wyjaśnienie występuje także w *Słowniku języka polskiego* (Szkiladź, Bik, Szkiladź, 1978, s. 21), który podaje, iż akceptacja to „wyrażanie zgody na coś, potwierdzenie czegoś; aprobata”. Wyraża „życzliwe zainteresowanie i zrozumienie problemów kogoś bez pozytywnego lub negatywnego zaangażowania się w te opinie lub twierdzenia” (Sobol, za: Baraniewicz, 2009, s. 45). Bilewicz (2013, s. 40) zaznacza, iż chodzi tu o „rozumienie, że każdy człowiek jest inny i że za taką inność nie może być sądzony”. Szczególne znaczenie prowadzenia badań nad akceptacją podkreśla Maciarz (1999, s. 43), wskazując, iż „potrzeba akceptacji przez rówieśników pełnosprawnych jest u dzieci niepełnosprawnych często tak silna, że mimo doświadczanej z ich strony izolacji i odrzucenia, rówieśnicy pełnosprawni są dla nich bardziej atrakcyjni i częściej przez nich akceptowani, niż rówieśnicy niepełnosprawni”. Natomiast Nowak (2018, s. 23) zauważa, że wsparcie osób z niepełnosprawnością musi się wiązać „rzeczywistą akceptacją ich praw ze strony społeczeństwa”.

Konstruowanie narzędzia do badania akceptacji społecznej osób z niepełnosprawnością rozpoczęto od wyodrębnienia obszarów funkcjonowania społecznego, które mogą stanowić płaszczyzny kontaktu osób z niepełnosprawnością z osobami pełnosprawnymi. Następnie do każdego z nich zaproponowano zestawy twierdzeń podlegające ocenie na skali typu Likerta o rozpiętości od 1 do 5. Pierwsza wersja narzędzia zawierała 80 twierdzeń. W celu oszacowania trafności treściowej twierdzenia te przedłożono do oceny trzem sędziom kompetentnym – pedagogom specjalnym zatrudnionym jako nauczyciele akademicy. Na tej podstawie odrzucono 11 pozycji, które budziły największą wątpliwość. Do dalszych badań zakwalifikowano 69 twierdzeń. W kolejnym etapie prac konstrukcyjnych przeprowadzono badania pilotażowe wśród uczniów liceum, osób w wieku 31–40 lat i osób po 50. roku życia. Po skorygowaniu treści niektórych twierdzeń podjęto badania służące ustaleniu właściwości psychometrycznych narzędzia, w których udział wzięło 313 osób. Dobór grupy badanej miał charakter losowy. Operatem losowania uczniów liceum była ponumerowana lista lice-

ów z Lublina, a następnie lista klas w wylosowanych szkołach. Badane osoby w wieku 31–40 lat i powyżej 50. roku życia to członkowie rodzin badanych uczniów, których poproszono o pośredniczenie w dostarczeniu ankiet. W badaniach właściwych uczestniczyło 97 uczniów liceum (16–18 lat), 110 osób w wieku 31–40 lat i 106 osób po 50. roku życia.

Do określenia struktury wewnętrznej kwestionariusza wykorzystano eksploracyjną analizę czynnikową metodą głównych składowych z rotacją Varimax. Zastosowanie tej analizy poprzedzono sprawdzeniem miary adekwatności doboru zmiennych wejściowych przy użyciu testu Kaisera-Meyera-Olkina (KMO). Do określenia liczby czynników użyto kryterium wykresu ospiska, na podstawie którego zdecydowano o wyodrębnieniu trzech czynników. Jako twierdzenia wchodzące w skład danego wymiaru uznano tylko takie, których ładunki czynnikowe były wyższe niż 0,400. Wyłącznie w przypadku jednego pytania pomimo ładunku na poziomie 0,395 zdecydowano się na jego pozostawienie. Z twierdzeń o niższych ładunkach czynnikowych zrezygnowano. W rezultacie tych analiz przyjęto wersję kwestionariusza liczącą 43 twierdzenia wyjaśniające łącznie 36,39% wariancji wyników.

Tabela 1. Wartości własne i procent wyjaśnianej wariancji dla struktury czynnikowej narzędzia

Czynnik/składowa	Sumy kwadratów ładunków po rotacji		
	Ogółem	% wariancji	% skumulowany
1	5,45	12,68	12,68
2	5,36	12,47	25,15
3	4,83	11,24	36,39

Źródło: opracowanie własne.

Analiza pozwoliła na wyodrębnienie trzech czynników Skali Akceptacji Osób z Niepełnosprawnością. Uzyskane czynniki zostały określone następująco:

- Czynnik 1: akceptowanie wsparcia udzielanego osobom z niepełnosprawnością,
- Czynnik 2: akceptowanie włączania osób z niepełnosprawnością do instytucji życia społecznego,
- Czynnik 3: akceptowanie kompetencji osób z niepełnosprawnością do funkcjonowania w rolach społecznych.

Czynnik 1 zawiera 17 pozycji wyjaśniających 12,68% wariancji wyników. Obejmuje twierdzenia odnoszące się m.in. do akceptacji przyznania pierwszeństwa w dostępie do opieki i pomocy medycznej, bezpłatnego udziału w imprezach kulturalnych, upowszechniania wizerunków niepełnosprawnych artystów, konieczności likwidowania przeszkód utrudniających im poruszanie się i dostęp do instytucji publicznych oraz dotyczące osobistego zainteresowania osiągnięciami tych osób.

Czynnik 2 zawiera 13 twierdzeń, które wyjaśniają 12,47% wariacji wyników. Zawiera twierdzenia traktujące m.in. o dostępie osób z niepełnosprawnością do dóbr i usług umożliwiających pełne uczestnictwo w życiu społecznym, prawie do nauki w szkole ogólnodostępnej, prawie do zawierania małżeństw oraz dostępie do świadczeń opieki medycznej.

Czynnik 3 zawiera 13 pozycji wyjaśniających 11,24% wariacji wyników. Skupia się m.in. na akceptacji szkolenia i zatrudniania osób z niepełnosprawnością na otwartym rynku pracy, pełnienia przez nie funkcji kierowniczych oraz ocenie możliwości pełnienia ról małżeńskich i rodzicielskich.

Po jakościowej analizie treści pytań wchodzących w skład poszczególnych czynników oraz analizie korelacji pomiędzy poszczególnymi itemami w wyłonionych czynnikach postanowiono uprościć otrzymaną skalę, odrzucając itemy badające bardzo zbliżone cechy. Po ich odrzuceniu sprawdzono korelacje pomiędzy wyjściowymi i ostatecznymi wersjami czynników oraz współczynnik rzetelności Alfa-Cronbacha nowej wersji skal (wartość α Cronbacha dla skali pierwszej: 0,799; drugiej: 0,776; trzeciej: 0,746). W ostatecznej wersji w Czynniku 1 pozostało 11 itemów, w Czynniku 2 – 7 itemów, a w Czynniku 3 – 9 itemów.

Tabela 2. Współczynniki korelacji pomiędzy wyjściowymi i ostatecznymi wersjami wyłonionych czynników

Czynnik 1	Czynnik 2	Czynnik 3
$r = 0,960$	$r = 0,950$	$r = 0,968$
$p < 0,001$	$p < 0,001$	$p < 0,001$

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Prezentowany w opracowaniu kwestionariusz jest narzędziem umożliwiającym pomiar akceptacji osób z niepełnosprawnością. Może być wykorzystany do monitorowania efektywności programów wychowawczych, a także odkrywania różnic międzygrupowych i międzygeneracyjnych w tym zakresie. Kwestionariusz charakteryzują zadowalające wskaźniki psychometryczne, co sprawia, że jako narzędzie pomiarowe może być wykorzystywany w badaniach naukowych.

Literatura

- Baraniewicz, D. (2009). *Uwarunkowania akceptacji uczniów w klasie integracyjnej*. Kraków: Wyd. UP.
- Bilewicz, M. (2013). Akceptacja niepełnosprawności przez młodzież z dysfunkcją wzroku. *Człowiek Niepełnosprawność Społeczeństwo*, 1(19), 39–57.
- Dryl, O. (2014). Pojęcie upośledzenia. *Principia*, LIX–LX, 257–278.
- Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych. Pobrane: www.unic.un.org.pl (9.09.2018).
- Kopaliński, W. (1991). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

- Maciarz, A. (1999). Bariery społecznej integracji. W: A. Maciarz (red.), *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych* (s. 40–50). Kraków: Impuls.
- Nowak, A. (2018). Działania na rzecz ochrony praw osób z niepełnosprawnością – propozycje zmian. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 30, 11–24.
- Paluszkiwicz, M. (2015). Prawne pojęcie niepełnosprawności. *Studia Prawno-Ekonomiczne*, XCV, 77–98.
- Szkiłdź, H., Bik, S., Szkiłdź, C. (red.) (1978). *Słownik języka polskiego*. T. 1. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Tomaszewski, P., Bargiel-Matusiewicz, K., Pisula, E. (2015). Między patologią a kulturą: społeczne uwarunkowania niepełnosprawności – wprowadzenie. W: P. Tomaszewski, K. Bargiel-Matusiewicz, E. Pisula (red.), *Kulturowe i społeczne aspekty niepełnosprawności* (s. 9–17). Warszawa: Wyd. UW.



PATRYCJA PATER 

Edukacja włączająca jako odpowiedź na potrzeby studentów z niepełnosprawnością

Inclusive Education as a Response to the Students with Disabilities Needs

Magister, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Grodka w Sanoku, Instytut Społeczno-Artystyczny, Zakład Pedagogiki, Polska

Streszczenie

Celem artykułu jest zaprezentowanie problematyki edukacji włączającej na poziomie szkolnictwa wyższego. Szczególna uwaga zostanie skierowana na określenie założeń uczelni otwartej na niepełnosprawnych oraz procesu nauczania uwzględniającego potrzeby studentów z niepełnosprawnością.

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, student z niepełnosprawnością, edukacja dla wszystkich

Abstract

The aim of the article is to present the issues of inclusive education at the higher education level. Particular attention will be directed to defining the objectives of a university open to the disabled and teaching process that takes into account the needs of students with disabilities.

Keywords: inclusive education, student with disability, education for all

Wstęp

Pochylenie się nad problematyką wyznaczników inkluzyjnego kształcenia wyższego osób z niepełnosprawnością należy rozpocząć od analizy sytuacji tej grupy społecznej na tle całego społeczeństwa polskiego. Punktem wyjścia będzie analiza ich sytuacji ekonomicznej, która pozwoli określić stopień ważności budowania włączającej polityki uczelni.

Jak wynika z danych pochodzących z Narodowego Spisu Powszechnego z 2011 r., 12,3% osób niepełnosprawnych pracowało zawodowo, a 75,7% utrzymywało się z niezarobkowych źródeł dochodu (w tym emerytury, renty, zasiłku dla bezrobotnych, świadczeń i zasiłków przedemerytalnych, świadczeń pomocy społecznej), 10,4% pozostawało na utrzymaniu członków rodziny,

a 1,5% utrzymywało się z pozostałych źródeł dochodów oraz dochodów z własności. Kolejne dane demograficzne uzyskane z Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL) na przestrzeni kilku ostatnich pokazują, że liczba osób niepełnosprawnych w 2016 r. na 100 osób ludności wyniosła około 10,5 w wieku powyżej 15 lat, a około 8 w wieku produkcyjnym. Według analiz aktywności ekonomicznej osób niepełnosprawnych w wieku produkcyjnym w 2016 r. aż 73% spośród nich pozostawało biernych zawodowo, a jedynie 27% znajdowało się w grupie aktywnych zawodowo. Jednocześnie wśród drugiej grupy 88,4% osób pracowało w pełnym lub niepełnym wymiarze czasu pracy, a jedynie 11,6% pozostawało bezrobotnymi. Częściej w grupie aktywnych zawodowo pracę podejmowały osoby mieszkające na wsi (91%) niż w miastach (88%) (BAEL, 2016; <http://niepelnosprawni.gov.pl/p,79,informacje-i-dane-demograficzne>). Najnowsze dane pokazują, że współczynnik zatrudnienia osób niepełnosprawnych w wieku produkcyjnym był najwyższy w grupie posiadającej wykształcenie wyższe i wyniósł 52,5%. Najrzadziej zatrudniane były osoby z niepełnosprawnością posiadające wykształcenie gimnazjalne (7,3%) oraz podstawowe, niepełne podstawowe i bez wykształcenia szkolnego (11,2%) (BAEL, 2018; <http://niepelnosprawni.gov.pl/p,123,edukacja>).

Analiza powyższych danych pozwala na stwierdzenie, że aktywność ekonomiczna osób niepełnosprawnych wymaga podejmowania ciągłych działań na rzecz podnoszenia ich kwalifikacji zawodowych, które umożliwią im podjęcie pracy zarobkowej. Jednym z takich oddziaływań jest umożliwienie im dostępu do szkolnictwa wyższego pozwalającego na zdobycie kwalifikacji zawodowych. Możliwości te gwarantuje Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. 2018, poz. 1668), które wskazuje, że podstawowym zadaniem uczelni jest m.in. stworzenie osobom niepełnosprawnym warunków do pełnego udziału w kształceniu oraz prowadzeniu działalności naukowej.

Należałoby się przy tym zastanowić nad standardami kształcenia studentów z niepełnosprawnością oraz budowania polityki uczelni otwartej na tę grupę społeczną. Problematyka ta w 2016 r. dotyczyła ponad 25 tys. studentów z niepełnosprawnością (GUS, 2016), a jak wskazują powyższe dane, uzyskanie wykształcenia wyższego zwiększa szanse na rynku pracy (<http://niepelnosprawni.gov.pl/p,123,edukacja>).

W dalszej części artykułu podjęta zostanie próba określenia wyznaczników edukacji włączającej na poziomie szkolnictwa wyższego.

Rozwinięcie

Edukacja osób z niepełnosprawnością zwiększa ich szanse na rynku pracy, a co za tym idzie – poprawia proces ich usamodzielnienia. Ponadto wpływa na zwiększenie ich kompetencji społecznych oraz poczucia własnej wartości. W literaturze wskazuje się na dwie grupy barier w kształceniu studentów z nie-

pełnosprawnością, tj. związane ze środowiskiem zewnętrznym oraz z samą osobą niepełnosprawną. W pierwszej grupie wyróżnia się bariery związane ze środowiskiem fizycznym (urbanistyczne, infrastruktura techniczna), społecznym (negatywne i obojętne postawy, przekonania, sztywne podejście, brak elastyczności) oraz pozostałe (wynikające z niedomagań niższych szczebli edukacyjnych, formalnoprawne i ekonomiczne). W drugiej grupie wymienia się autobariery (m.in. postawę roszczeniową, ograniczenia kompetencji społecznych, zaniżoną samoocenę) oraz trudności obiektywne, czyli spowodowane niepełnosprawnością (Cierpiałowska, 2009).

Odpowiedzią na likwidację tych barier jest edukacja włączająca, lecz żeby ją zdefiniować, należy wyjść od określenia pojęcia *edukacja*. W literaturze istnieje wiele określeń, które prezentują złożoność tego pojęcia. Okoń (2001, s. 87) definiuje ją jako „ogół procesów i oddziaływań, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzież – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych”. Edukacja obejmuje swoim zasięgiem wszystkich członków społeczeństwa, zatem także osoby z niepełnosprawnością, jednak włączenie ich w pełni w proces edukacji wymaga odejścia od medycznego rozumienia niepełnosprawności, czyli przyjęcia jej społecznego modelu. Według tego modelu definiuje się ją jako „brak lub ograniczenie aktywności człowieka spowodowane współczesną organizacją społeczną, w której nie bierze się pod uwagę potrzeb osób z uszkodzeniami fizycznymi oraz trudnościami w uczeniu, tym samym wykluczając ich z głównego nurtu życia społecznego” (UPIAS, British Council of Disabled People za: Brzezińska, Kaczan, Smoczyńska 2010, s. 17). Wynika stąd, że to zadaniem społeczeństwa jest stwarzanie właściwych warunków odpowiadających na potrzeby osób z niepełnosprawnością, które pozwalają na włączenie ich w pełni w życie społeczne, a zatem także w proces edukacji.

Należy określić wyznaczniki edukacji włączającej dla szkolnictwa wyższego, które pozwolą na udoskonalenie warunków nauczania studentów z niepełnosprawnością, a co za tym idzie – optymalizację ich kształcenia. W 2009 r. w Wielkiej Brytanii Zespół ds. Inkluzyjności w Szkolnictwie Wyższym zaproponował wytyczne dla modelu nauczania inkluzyjnego studentów pochodzących z grup mniejszościowych, w tym z niepełnosprawnością. Zawierał on cztery obszary wymagające pracy, tj. projektowanie programów kształcenia i sylabusów o charakterze inkluzyjnym, prowadzenie inkluzyjnego procesu kształcenia, inkluzyjną ocenę i ewaluację oraz tworzenie włączających rozwiązań organizacyjnych (Thomas, May, 2010).

Pierwszy obszar zakłada, że już na etapie konstruowania programów kształcenia oraz w dalszym etapie sylabusów przedmiotów należy uwzględnić założenia pozwalające osobom z grup mniejszościowych (niepełnosprawnym, z rodzin o niższym statusie socjoekonomicznym, pochodzącym z innych kultur

itp.) podjęcie studiów oraz uczestniczenie w procesie kształcenia poprzez odpowiedni dobór metod nauczania i oceniania, np. poprzez stosowanie e-learningu. Drugi obszar obejmuje proces przekazywania wiedzy, który zakłada, że metody nauczania będą uwzględniały specjalne potrzeby edukacyjne studentów i pozwolią na pełny odbiór przekazywanych informacji. Zakłada się tu np., że wiedza będzie dostarczana różnymi kanałami – wzrokowym, słuchowym; za pomocą różnych metod – m.in. podających, problemowych, aktywizujących; poprzez materiały dostosowane do potrzeb studentów, z zastosowaniem specjalistycznego sprzętu – m.in. audiowizualne, w formie audiobooków, prezentowane za pomocą tłumacza języka migowego, a w grupie nauczyciel będzie dbał o odpowiedni klimat, który pozwoli każdemu studentowi na wyrażanie swojego zdania, zaistnienie w grupie oraz budowanie pozytywnych postaw wobec odmienności. W trzecim obszarze podkreśla się potrzebę projektowania oraz wykorzystania uczciwych, jak również skutecznych metod oceny, które pozwoliłyby wszystkim studentom zaprezentować zdobytą wiedzę i umiejętności. Należy zatem stosować ocenianie alternatywne, które powinno być zintegrowanym elementem programu nauczania (np. prace pisemne, testy, sprawdziany, wypowiedzi ustne, projekty) (Thomas, May, 2010).

Obszary te są zgodne z analizami dokonanyymi w 2014 r. na zlecenie Rzecznika Praw Obywatelskich Rzeczypospolitej Polskiej. Wynika z nich, że zarówno studenci sprawni, jak i wykładowcy zauważają potrzebę likwidacji barier architektonicznych, dostosowania materiałów dydaktycznych, metod nauczania, egzaminowania i zastosowania w procesie dydaktycznym specjalistycznych sprzętów dostosowujących przekaz informacji do potrzeb osób z niepełnosprawnością. Jednak pomimo deklarowanych obszarów wymagających dostosowania do specjalnych potrzeb edukacyjnych wyniki dalszych analiz wskazały na liczne bariery w dostępie do szkolnictwa wyższego. Przede wszystkim profil kandydata na kierunki specjalistyczne, o wąskim profilu kształcenia, wykluczał możliwość ubiegania się o przyjęcie na studia ze względu na niepełnosprawność tak w rozwiązaniach prawnych (regulamin studiów), jak i w mentalności wykładowców. Ponadto wykazano, że udział w niektórych zajęciach był ograniczany ze względu na stan zdrowia studenta, co głównie dotyczyło zajęć z wychowania fizycznego. Także rozwiązania odnoszące się do dostosowania materiałów dydaktycznych do potrzeb studentów z niepełnosprawnością wymagają udoskonalenia i ujednolicenia, co pozwoliłoby wzbogacić ofertę edukacyjną. Oprócz barier mentalnych i związanych z rozwiązaniami dydaktycznymi wskazano także na istnienie licznych barier architektonicznych i komunikacyjnych, które utrudniały dostęp do poszczególnych budynków, sal wykładowych (Trociuk, 2015). Dane te wskazują na konieczność dokonania systemowych zmian w zakresie kształcenia osób z niepełnosprawnością, czyli określenia pewnych standardów i dobrych praktyk.

Czwarty obszar zakłada, że trzy poprzednie będą bezpośrednio związane i będą wynikać z inkluzyjnej kultury organizacji uczelni. Oznacza to, że kierownictwo, kadra zarządzająca, jak również wszyscy pracownicy uczelni będą nastawieni na budowanie placówki otwartej na niepełnosprawność. Będzie się to wyrażało nie tylko w likwidowaniu barier architektonicznych, ale przede wszystkim w likwidacji barier związanych ze środowiskiem społecznym, czyli kształtowaniu pozytywnych postaw wobec niepełnosprawności, dbaniu o podniesienie wiedzy i umiejętności w pracy ze studentami z niepełnosprawnością itp. (Thomas, May, 2010). Na ważność rozwiązań organizacyjnych wskazują wyniki analiz dostępności szkolnictwa wyższego, z których wynika, że uczelnie, na których powołano biura ds. osób niepełnosprawnych, oferują bogatsze wsparcie nie tylko dla studentów z niepełnosprawnością, ale także dla nauczycieli akademickich (w tym m.in. sale przystosowane do potrzeb osób z niepełnosprawnością, specjalistyczny sprzęt, asystentów dla tych studentów). Takie rozwiązania przekładają się m.in. na wyższą świadomość konieczności dostosowania przez wykładowców form egzaminu do specjalnych potrzeb edukacyjnych studentów (Trociuk, 2015).

Na podstawie powyższych rozwiązań wypracowanych przez zespół specjalistów dokonano próby określenia definicji nauczania inkluzyjnego w szkolnictwie wyższym. Określono ją jako „opracowanie programu nauczania i pedagogiki w celu stworzenia włączającej społeczności dla wszystkich studentów bez względu na ich pochodzenie, która tworzy wyzwania i wspiera jednostkę w celu rozwinięcia jej pełnego potencjału z punktu widzenia wymagań efektów kształcenia wymaganych dla danego kierunku studiów” (definicja własna na podstawie: Thomas, May, 2010).

Podsumowanie

Otwarcie uczelni na studentów z niepełnosprawnością wynika nie tylko z rozwiązań prawnych na poziomie krajowym (Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce; Konstytucja RP, art. 70), europejskim (Traktat lizboński z 13 grudnia 2007 r., art. 5b w rozdziale Postanowienia ogólne; rezolucja Rady Europy z 5 maja 2003 r. w sprawie równych szans niepełnosprawnych uczniów i studentów w edukacji oraz szkoleniu, 2003/c 134/04) czy międzynarodowym (Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych, Dz.U. 2012, poz. 882), ale także z wyników analiz sytuacji społeczno-ekonomicznej tej grupy społecznej (BAEL, 2011, 2016, 2018; GUS, 2016). Aby uczelnie odpowiadały na specjalne potrzeby edukacyjne studentów, potrzebne są rozwiązania obejmujące dobre praktyki, które pozwoliłyby określić kierunki zmian oraz podnoszenia jakości kształcenia tej grupy studentów. Analiza literatury przedmiotu pozwala na wyodrębnienie przynajmniej czterech obszarów, w ramach których owe dobre praktyki oscylują, tj. programy kształcenia i sylabusy o charakterze inkluzyjnym, włączający

proces kształcenia, inkluzyjne ocenianie i ewaluacja, jak również tworzenie włączających rozwiązań organizacyjnych (Thomas, May, 2010). Ujednolicenie rozwiązań pozwoliłoby uczelniom efektywniej dostosowywać swoją ofertę kształcenia dla studentów z niepełnosprawnością.

Literatura

- Brzezińska, A.I., Kaczan, R., Smoczyńska, K. (2010). *Diagnozowanie potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*. Warszawa: Scholar.
- Cierpiałowska, T. (2009). *Studenci z niepełnosprawnością. Problemy funkcjonowania edukacyjnego i psychospołecznego*. Kraków: Wyd. UP w Krakowie.
- Dane demograficzne na podstawie Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL). Pobrane z: <http://niepelnosprawni.gov.pl/p,79,informacje-i-dane-demograficzne> (12.2018).
- Dane demograficzne na podstawie Narodowego Spisu Powszechnego 2011. Pobrane z: <http://niepelnosprawni.gov.pl/p,79,informacje-i-dane-demograficzne> (12.2018).
- Dane dotyczące wykształcenia osób niepełnosprawnych na podstawie Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (do II kwartału 2018 r.). Pobrane z: <http://niepelnosprawni.gov.pl/p,123,edukacja> (12.2018).
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2.04.1997 r. Pobrane z: <http://sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm> (12.2018).
- Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych. Dz.U. 2012, poz. 882. Pobrane z: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000882> (12.2018).
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Żak.
- Ustawa z 20.07.2018 – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Dz.U. 2018, poz. 1668.
- Rezolucja Rady Europy z 5.05.2003 w sprawie równych szans niepełnosprawnych uczniów i studentów w edukacji oraz szkoleniu, 2003/c 134/04. Pobrane z: <https://rownosc.info/bibliography/document/rezolucja-rady-z-dnia-5-maja-2003-r-w-sprawie-rown> (12.2018).
- Statystyki dotyczące uczniów (lata 2007/2008–2016/2017) i studentów (do 20016 r.) niepełnosprawnych na podstawie danych GUS. Pobrane z: <http://niepelnosprawni.gov.pl/p,123,edukacja> (12.2018).
- Thomas, L., May, H. (2010). *Inclusive Learning and Teaching in Higher Education*. York: The Higher Education Academy.
- Traktat z Lizbony zmieniający Traktat o Unii Europejskiej i Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską sporządzony w Lizbonie 13.12.2007. Dz.U. 2009, nr 203, poz. 1569. Pobrane z: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20092031569> (12.2018).
- Trociuk, S. (2015). *Dostępność edukacji akademickiej dla osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia. Zasada równego traktowania*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.



ZDZISŁAW KAZANOWSKI 

Postawy wobec integracji społecznej osób z niepełnosprawnością w kontekście zmiany pokoleniowej

Attitudes Towards the Social Integration of People with Disabilities in the Context of Generational Change

Doktor habilitowany, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Socjopedagogiki Specjalnej, Polska

Streszczenie

Artykuł prezentuje wyniki analizy akceptacji osób z niepełnosprawnością. W badaniach uczestniczyło 313 osób reprezentujących trzy grupy pokoleniowe. Wyniki badań ujawniły istotną rolę przynależności do grupy pokoleniowej w deklarowaniu akceptacji osób z niepełnosprawnością.

Słowa kluczowe: akceptacja osób z niepełnosprawnością, pokolenie, postawa

Abstract

The article presents the results of the analysis related to the social acceptance of people with disabilities. A total of 313 people, representing three generational groups, participated in the study. The research results revealed the important role of belonging to a generational group when declaring acceptance of people with disabilities.

Keywords: acceptance of people with disabilities, generation, attitude

Wstęp

Wyniki Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań z 2002 r. pozwoliły ustalić, iż liczba osób niepełnosprawnych w Polsce stanowiła 14,3% ludności. Natomiast w 2011 r. zmniejszyła się do 12,2% (www.niepełnosprawni.gov.pl). Spadek liczby osób niepełnosprawnych potwierdzają także Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL) prowadzone przez GUS (*Informacja Rządu Rzeczypospolitej Polskiej...*, s. 4). Podany przykład dobrze ilustruje społeczną genezę niepełnosprawności, gdyż dokładniejsza analiza pozwala stwierdzić, że zmiana ta jest głównie rezultatem zmniejszenia liczby tzw. osób niepełnosprawnych prawnie. Można więc stwierdzić, że na przestrzeni lat 2002–2011 zmniejszyła się jedynie liczba osób, które są formalnie uznawane za niepełnosprawne. Definiowanie niepeł-

nosprawności z perspektywy modelu społecznego jest jednak bardziej skomplikowane i nie opiera się wyłącznie na rozwiązaniach legislacyjnych. Charakterystyczne dla tego ujęcia jest posługiwanie się pojęciem *sytuacja* określającym sumę wielu różnych okoliczności warunkujących szanse na przewyżczenie ograniczeń rozwojowych (por. Kirenko, 2007, s. 18). Istotnym elementem tak rozumianej sytuacji jest akceptacja ze strony otoczenia społecznego. Jak zauważają Parchomiuk i Byra (2006, s. 62), „w wytworzeniu poczucia własnej wartości i pozytywnej oceny siebie bierze udział m.in. otoczenie społeczne, w kontekście którego wzrasta i żyje osoba niepełnosprawna. Postawy pełnosprawnych wobec osób z ograniczoną sprawnością, towarzyszące im sądy i przekonania kształtują poziom i rodzaj samooceny, a w rezultacie akceptacji siebie osób niepełnosprawnych”.

Wyniki wielu dotychczas przeprowadzonych badań wskazują, iż postawy wobec osób z niepełnosprawnością są negatywne (por. Kazanowski, 2011, s. 120). Na podstawie badań przeprowadzonych przez OBOP w 2002 r. stwierdzić można, że „blisko dwie trzecie społeczeństwa (63%) jest zdania, że w Polsce osoby niepełnosprawne mogą czuć się ludźmi gorszej kategorii” (*Społeczna percepcja niepełnosprawności...*, 2002, s. 3). Natomiast w badaniach przeprowadzonych przez OBOP w 2007 r., 48% ankietowanych uważała, że większość polskiego społeczeństwa źle odnosi się do osób z niepełnosprawnością (*Postawy wobec osób niepełnosprawnych...*, 2007, s. 4) (w badaniach przeprowadzonych w roku 2000 odsetek ten wynosił 47%, a w 2017 r. zmniejszył się do 35% - *Postawy wobec osób niepełnosprawnych...*, 2000, s. 5; *Niepełnosprawni wśród nas*, 2017, s. 9). W analizach przeprowadzonych przez Wolińską (2015, s. 57) okazało się, że brak akceptacji społecznej osób z niepełnosprawnością był jednym ważniejszych elementów wizerunku osoby z niepełnosprawnością. Podobnie w badaniach Boryszewskiego (2007, s. 33) to właśnie „brak akceptacji i nietolerancja” obok „barier architektonicznych” stanowi największe utrudnienie dla osób z niepełnosprawnością.

Zauważono również, iż wiek jest zmienną, która powinna być brana pod uwagę w badaniach nad skłonnością „do stereotypizacji, deklarowanym dystansowaniem się i tendencją do wyboru zachowań dyskryminacyjnych” (Majerek, 2005, s. 57), a więc zjawisk, które są ściśle powiązane z akceptacją i mogą być uznawane za jej przejawy. Skłonność do stereotypizacji osób z niepełnosprawnością występuje już u uczniów uczęszczających do klas początkowych szkoły podstawowej (Chimicz, 2017, s. 156). Na wiek jako zmienną różnicującą postawy wobec osób z niepełnosprawnością wskazuje także Yucker (1994, za: Waszczak 2000, s. 96).

Założenia badań

Celem badań było ujawnienie różnic w zakresie akceptowania osób z niepełnosprawnością między osobami badanymi należącymi do trzech różnych grup pokoleniowych. Chodzi więc też o zmianę (jak w przypadku wspomnianego na wstępie współczynnika niepełnosprawności), ale wynikającą z ewolucji

ustosunkowania do niepełnosprawności, która może być także związana ze zmianami legislacyjnymi. Problem badań sformułowano w postaci pytania: Jakie różnice w akceptowaniu osób z niepełnosprawnością występują między osobami zaliczanymi do różnych grup wiekowych? W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego oraz technikę ankiety. Kwestionariusz ankiety składał się z Kwestionariusza Aprobata Społecznej, Skali Akceptacji Osób z Niepełnosprawnością i Informacji na temat osób uczestniczących w badaniu.

Skala Akceptacji Osób z Niepełnosprawnością zawiera 27 twierdzeń, a w jej strukturze wewnętrznej wyodrębniono trzy czynniki:

- Czynniki 1: akceptowanie wsparcia udzielanego osobom z niepełnosprawnością,
- Czynniki 2: akceptowanie włączania osób z niepełnosprawnością do instytucji życia społecznego,
- Czynniki 3: akceptowanie kompetencji osób z niepełnosprawnością do funkcjonowania w rolach społecznych.

Skala ta przeszła pomyślnie procedury walidacyjne, uzyskując satysfakcjonujące wskaźniki rzetelności dla poszczególnych podskal (α Cronbacha odpowiednio dla skali pierwszej: 0,799; drugiej: 0,776; trzeciej: 0,746).

W analizach wykorzystano wyniki badań 97 uczniów liceum (16–18 lat), 110 osób w wieku 31–40 lat i 106 osób po 50. roku życia.

Wyniki badań

W analizie wyników badań porównano deklarowane natężenie akceptacji odnoszącej się do osób z niepełnosprawnością w trzech grupach wiekowych. Uwzględniono również strukturę czynnikową narzędzia, kierując uwagę na trzy obszary badanej zmiennej.

Tabela 1. Międzygrupowe zróżnicowanie akceptacji osób z niepełnosprawnością

Zmienne	Osoby w wieku 16–18 lat (1)		Osoby w wieku 31–40 lat (2)		Osoby w wieku pow. 50 lat (3)		F	p
	M ₁	SD ₁	M ₂	SD ₂	M ₃	SD ₃		
Czynnik 1	3,44	0,56	3,54	0,64	3,69	0,54	4,607	0,011 ¹
Czynnik 2	3,87	0,77	4,09	0,66	3,98	0,66	2,504	0,083
Czynnik 3	3,16	0,56	3,37	0,57	3,36	0,65	4,118	0,017 ²

¹ – różnice istotne statystycznie na podstawie wyników testu RIR Tukeya między grupami 1/3 (0,007); ² – różnice istotne statystycznie na podstawie wyników testu RIR Tukeya między grupami 1/2 (0,027) i 1/3 (0,039).

Źródło: opracowanie własne.

Analiza ujawniła występowanie istotnie statystycznych różnic między badanymi grupami wiekowymi w zakresie deklarowanej akceptacji osób z niepełnosprawnością. Przy czym najbardziej akceptowane jest we wszystkich grupach wiekowych włączanie osób niepełnosprawnością do instytucji społecznych (Czynnik

2: $M_1 = 3,87$; $M_2 = 4,09$ i $M_3 = 3,98$), a z najmniejszą akceptacją spotyka się przekonanie o posiadaniu przez osoby z niepełnosprawnością kompetencji do funkcjonowania w rolach społecznych (Czynnik 3: $M_1 = 3,16$; $M_2 = 3,37$ i $M_3 = 3,36$).

Najniższy poziom akceptacji występuje w grupie licealistów. Uczniowie liceum deklarują zarówno istotnie niższą akceptację dla udzielania wsparcia osobom z niepełnosprawnością (Czynnik 1), jak i uznania ich kompetencji do funkcjonowania w rolach społecznych (Czynnik 3) (tabela 1).

Tabela 2. Zróżnicowanie akceptowania dla wsparcia udzielanego osobom z niepełnosprawnością w badanych grupach wiekowych (w tabeli uwzględniono wyłącznie itemy, w których wystąpiły istotne statystycznie różnice)

Czynnik 1	Osoby w wieku od 16–18 lat (1)		Osoby w wieku od 31–40 lat (2)		Osoby w wieku pow. 50 lat (3)		F	p
	M_1	SD_1	M_2	SD_2	M_3	SD_3		
1. Osoby z niepełnosprawnością tworzą...	3,44	0,97	3,70	1,05	3,88	0,90	5,023	0,007 ¹
5. Osoby z niepełnosprawnością powinny...	3,39	1,08	3,51	1,14	3,80	1,02	3,940	0,020 ²
9. Występy artystyczne osób z niepełno...	3,35	0,96	3,48	0,99	3,69	0,95	3,171	0,043 ³
11. Potrzebne są miejsca, w których można kupić...	3,11	0,96	3,42	1,06	3,60	0,95	6,258	0,002 ⁴

1. Osoby z niepełnosprawnością tworzą wybitne dzieła sztuki; 5. Osoby z niepełnosprawnością powinny mieć pierwszeństwo w dostępie do opieki i pomocy medycznej; 9. Występy artystyczne osób z niepełnosprawnością zmieniają nastawienie społeczeństwa do sztuki; 11. Potrzebne są miejsca, w których można kupić prace artystyczne wykonane przez osoby z niepełnosprawnością; ¹ – różnice istotne statystycznie na podstawie wyników testu RIR Tukeya między grupami 1/3 (0,005); ² – różnice istotne statystycznie na podstawie wyników testu RIR Tukeya między grupami 1/3 (0,019); ³ – różnice istotne statystycznie na podstawie wyników testu RIR Tukeya między grupami 1/3 (0,034); ⁴ – różnice istotne statystycznie na podstawie wyników testu RIR Tukeya między grupami 1/3 (0,001).

Źródło: opracowanie własne.

Jak już stwierdzono wcześniej, osoby badane różniły się pod względem deklarowanej akceptacji dla wsparcia udzielanego osobom z niepełnosprawnością. Najsilniej badane grupy różnicowały przekonania, iż:

- osoby z niepełnosprawnością mogą tworzyć wybitne dzieła sztuki,
- osoby z niepełnosprawnością powinny mieć pierwszeństwo w dostępie do opieki medycznej,
- aktywność artystyczna osób z niepełnosprawnością pozwala zmieniać nastawienia do sztuki,
- dobrze byłoby tworzyć miejsca, w których można kupić prace artystyczne wykonane przez osoby z niepełnosprawnością.

Ujawnione istotne statystycznie różnice w poglądach są efektem porównania wyników uzyskanych przez młodzież licealną z wynikami grupy osób powyżej 50 roku życia. We wszystkich tych sytuacjach najmłodsza badana grupa wiekowa prezentuje istotnie niższy poziom akceptacji.

Tabela 3. Zróznicowanie akceptowania dla włączania osób z niepełnosprawnością do instytucji życia społecznego w badanych grupach wiekowych (w tabeli uwzględniono wyłącznie itemy, w których wystąpiły istotne statystycznie różnice)

Czynnik 2	Osoby w wieku od–18 lat (1)		Osoby w wieku od–40 lat (2)		Osoby w wieku pow. 50 lat (3)		F	p
	M ₁	SD ₁	M ₂	SD ₂	M ₃	SD ₃		
2. Osoby z niep. (...) do edukacji w sz. ogóln...	3,70	1,08	4,05	1,03	3,95	0,94	3,124	0,045 ¹
7. Os. niep. ogranicz. (...) dostęp do św. op. med.	3,24	1,15	3,86	0,98	3,52	1,15	8,531	0,000 ²

2. Osoby z niepełnosprawnością powinny korzystać z pełnego prawa do edukacji w szkołach ogólnodostępnych; 7. Osoby niepełnosprawne ograniczają dostęp innym osobom do świadczeń opieki medycznej; ¹ – różnice istotne statystycznie na podstawie wyników testu RIR Tukeya między grupami 1/2 (0,040); ² – różnice istotne statystycznie na podstawie wyników testu RIR Tukeya między grupami 1/2 (0,000).

Źródło: opracowanie własne.

W kolejnym obszarze akceptacji istotne statystycznie różnice wystąpiły między badanymi licealistami i osobami w wieku 31–40 lat. Największa rozbieżność poglądów dotyczyła przekonania o prawie osób z niepełnosprawnością do funkcjonowania w roli ucznia szkoły ogólnodostępnej ($p = 0,040$) oraz przekonania o ograniczaniu możliwości korzystania z opieki medycznej innym pacjentom przez osoby z niepełnosprawnością ($p = 0,000$). Włączanie osób z niepełnosprawnością w tych obszarach życia społecznego jest bardziej negatywnie oceniane przez młodzież w wieku 16–18 lat niż przez osoby w wieku 31–40 lat.

Tabela 4. Zróznicowanie akceptowania kompetencji osób z niepełnosprawnością do funkcjonowania w rolach społecznych w badanych grupach wiekowych (w tabeli uwzględniono wyłącznie itemy, w których wystąpiły istotne statystycznie różnice)

Czynnik 3	Osoby w wieku od 16–18 lat (1)		Osoby w wieku od 31–40 lat (2)		Osoby w wieku pow. 50 lat (3)		F	p
	M ₁	SD ₁	M ₂	SD ₂	M ₃	SD ₃		
2. Rodzic z niep. (...) warunki wych. (...)	2,91	1,11	3,43	1,24	3,25	1,19	5,066	0,007 ¹
9. (...) są mniej wydajnymi pracownikami (...)	3,07	1,08	3,46	1,15	3,33	1,12	3,215	0,041 ²

2. Rodzic z niepełnosprawnością jest w stanie zapewnić swojemu dziecku takie same warunki wychowania jak rodzic pełnosprawny; 9. Osoby z niepełnosprawnością są mniej wydajnymi pracownikami niż osoby pełnosprawne; ¹ – różnice istotne statystycznie na podstawie wyników testu RIR Tukeya między grupami 1/2 (0,005); ² – różnice istotne statystycznie na podstawie wyników testu RIR Tukeya między grupami 1/2 (0,033).

Źródło: opracowanie własne.

Porównywano również akceptowanie posiadania przez osoby z niepełnosprawnością kompetencji do funkcjonowania w rolach społecznych. Tak jak w poprzedniej analizie, stwierdzono występowanie istotnych statystycznych róż-

nic między najmłodszą badaną grupą pokoleniową a osobami w wieku 31–40 lat. Okazało się, że badana młodzież bardziej negatywnie ocenia kompetencje osób z niepełnosprawnością do realizacji roli rodzicielskiej ($p = 0,005$) oraz roli zawodowej ($p = 0,033$) niż środkowa grupa wiekowa.

Podsumowanie

Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, iż najmłodsza badana grupa wiekowa deklaruje bardziej negatywne stanowisko wobec kwestii akceptacji osób z niepełnosprawnością jako pełnoprawnych uczestników życia społecznego niż pozostali uczestnicy badania. Dotyczy to zarówno akceptacji prawa do udzielania tym osobom wsparcia w pokonywaniu ograniczeń i rozwijania możliwości, jak i kwestionowania ich kompetencji do funkcjonowania w rolach społecznych oraz (w mniejszym zakresie) akceptowania dostępu do niektórych instytucji społecznych. Wyniki badań nie potwierdzają tezy, iż młodsze pokolenie bardziej pozytywnie odnosi się do problemów związanych z niepełnosprawnością niż pokolenia starsze. Takie rezultaty badań uzasadniają potrzebę stosowania w szkołach dobrze opracowanych programów wychowawczych ukierunkowanych na zmianę postrzegania możliwości i roli osób z niepełnosprawnością w życiu społecznym.

Literatura

- Boryszewski, P. (2007). *Niepełnosprawni w opinii społeczności lokalnych na przykładzie 10 wybranych gmin w Polsce*. Warszawa: Wyd. APS.
- Chimicz, D. (2017). Postrzeganie osób z niepełnosprawnością przez uczniów szkoły podstawowej. Przemiany w rezultacie oddziaływań edukacyjnych. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, XXXVI(2), 149–169.
- Informacja Rządu Rzeczypospolitej Polskiej o działaniach podejmowanych w 2013 r. na rzecz realizacji postanowień uchwały Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z 1.07.1997 – Karta Praw Osób Niepełnosprawnych.
- Kazanowski, Z. (2011). *Przemiany pokoleniowe postaw wobec osób upośledzonych umysłowo*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Kirenko, J. (2007). *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Majerek, B. (2005). *Młodzież wobec innych*. Kraków: Wyd. AP.
- Niepełnosprawni wśród nas. Komunikat z badań* (2017). Warszawa: CBOS.
- Parchomiuk, M., Byra, S. (2006). Akceptacja siebie i innych a wsparcie społeczne studentek niepełnosprawnych. *Pedagogika Społeczna*, 1, 65–76.
- Postawy wobec osób niepełnosprawnych. Komunikat z badań*. (2000). Warszawa: CBOS.
- Postawy wobec osób niepełnosprawnych. Komunikat z badań*. (2007). Warszawa: CBOS.
- Społeczna percepcja niepełnosprawności i niepełnosprawnych w Polsce*. Komunikat z badania zrealizowanego na zlecenie IMPEL S.A. (2002). Warszawa: TNS OBOP.
- Waszczak, S. (2000). Stosunek społeczeństwa do osób niepełnosprawnych. *Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje*, 2, 89–99.
- Wolińska, J. (2015). Percepcja społeczna, stereotyp niepełnosprawności – perspektywa aktora i obserwatora. *Annales UMCS, Sectio J, XXVIII*(1), 45–66.
- www.niepełnosprawni.gov.pl (9.09.2018).



MALGORZATA CHOJAK 

Nowe technologie w diagnozie i pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych – inspiracje do badań naukowych

New Technologies in Diagnosis and Work with Children with Special Educational Needs – Inspiration for Scientific Research

Doktor, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Polska

Streszczenie

Nowe technologie są dziś nieodłączną częścią życia dzieci. Badania naukowe wskazują zarówno na pozytywne i negatywne skutki ich użytkowania – także w pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Terapeuci, nauczyciele czy rodzice z entuzjazmem korzystają z gier edukacyjnych, programów logopedycznych i innych innowacji. Niestety niewiele z nich zostało poddanych badaniom weryfikującym ich skuteczność. Artykuł zawiera krótki przegląd wyżej wymienionej problematyki.

Słowa kluczowe: specjalne potrzeby edukacyjne, nowe technologie, mózg, terapia

Abstract

New technologies are now an inexpensive part of children's lives. Scientific research indicates both positive and negative effects of their use – also when working with children with special educational needs. Therapists, teachers or parents are enthusiastic about educational games, speech therapy programs and other innovations. Unfortunately, not many of them have been tested to verify their effectiveness. The article contains a brief overview of the above issues.

Keywords: special educational needs, new technologies, brain, therapy

Wstęp

Dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych są grupą, o której z jednej strony pisze się wiele, a z drugiej – na praktyczne działania przeznaczona jest nadal zbyt mała ilość środków finansowych, a specjalistów wciąż jest zbyt mało. Coraz częściej jednak terapeutów zastępują lub ich działania uzupełniają nowe technologie. Wiele z nich jest przygotowywanych do użytkowania przez rodzica czy przez dziecko – począwszy od aplikacji diagnostycznych w telefonach komórkowych, skończywszy na urządzeniach, które rejestrując ruch gałek ocz-

nych, umożliwiają porozumiewanie się osobie sparaliżowanej. Innowacje te nie tylko wspierają działania terapeutyczne, ale często ułatwiają dzieciom wykonywanie codziennych czynności. Niestety wiele z nich jest wdrażanych bez wcześniejszych kompleksowych badań. Oznacza to, że nie mamy pewności, że używana pomoc nie szkodzi dziecku. W niniejszym artykule poruszono kwestie dotyczące najbardziej popularnych i powszechnie dostępnych narzędzi, tj. programów logopedycznych, gier edukacyjnych i neurofeedbacku.

Programy logopedyczne

Już od ponad 20 lat w logopedii są stosowane różne pomoce oparte na nowych technologiach. Ogromną część z nich stanowią różnorodne programy logopedyczne przygotowane do użytkowania na komputerze, tablecie czy telefonie komórkowym. W ofercie są już programy wspierające diagnozę, terapię, a także wspomagające ogólny rozwój mowy. Dostęp do nich mają już nie tylko logopedzi, lecz także rodzice i dzieci.

W literaturze przedmiotu można doszukać się wielu publikacji, które prezentują wyniki badań dotyczące warunków, jakie powinny spełniać tego typu pomoce logopedyczne (Gruba, 2009; Kręcichwost, Miodońska, 2015; Ryś, Szlachcic, Klimek, Galbarczyk, 2016). Są również publikacje poświęcone prezentacji konkretnych innowacji (np. Szalińska-Ostrowska, Ledwoń, Kręcichwost, Miodońska, Mrozowski, 2015). Nie zawierają one jednak wyników potwierdzających ich skuteczność. Jest to istotny fakt, ponieważ samo spełnienie szeregu wytycznych nie oznacza automatycznie, że dany produkt z pewnością nie szkodzi dzieciom. Powszechne w placówkach oświatowych dobre opinie o pozytywnym działaniu omawianych narzędzi są obecnie oparte jedynie na subiektywnych ocenach logopedów czy rodziców (często dotyczących niewielkiej grupy dzieci i nieuwzględniających możliwego wpływu naturalnego rozwoju na poprawę ćwiczonych umiejętności).

Ostatnie badania z zakresu neuroobrazowania mózgu wskazują ponadto, że przekaz multimedialny stymuluje przede wszystkim prawą półkulę. Dowodem mogą być najnowsze badania Chojak (2018), które wykazały, że im dłuższy jest czas kontaktu dzieci z mediami, tym większą nadaktywność wykazuje prawa kora przedczołowa. Jeśli przyjmiemy, że u większości osób praworęcznych, ale także sporej grupy leworęcznych główne ośrodki mowy są umiejscowione w lewej półkuli (Grabowska, 1999), to możemy wnioskować, że programy multimedialne w niewielkim stopniu stymulują ten obszar. W publikacjach zagranicznych możemy doszukać się badań, które wykazały, że programy te w odniesieniu do małych dzieci nie tylko nie rozwijają mowy, ale wręcz powodują jej zaburzenia (przegląd Desmurget, 2012). Ponadto neurobiolodzy i neuropsycholodzy potwierdzili, że mózg jest organem społecznym, co oznacza, że uczy się poprzez kontakt z innymi osobami. Niestety mechanizm ten nie uruchamia się,

jeśli dana osoba (np. tzw. wirtualny terapeuta) jest wyświetlana na ekranie (Chang, Metcalfe, Padmanabhan, Chen, Menon, 2016). Długotrwały brak bezpośredniego kontaktu dziecka z drugą osobą (porozumiewanie się przez portale społecznościowe, Skype itp.) zaburza umiejętność odczytywania komunikacji niewerbalnej i korzystania z niej w relacjach społecznych (Juszczak, 2000).

Czy zatem programy logopedyczne powinny zostać wycofane? Nie. Stawiają one dodatkową motywację dla dzieci wychowanych na nowych technologiach. Mogą wspierać terapię w sytuacji, kiedy logopeda jest niedostępny lub dziecko potrzebuje większej liczby godzin terapii (Ganzeboom, Bakker, Beijer, Rietveld, Strik, 2018). W oparciu o dostępne badania można jednak wskazać, że programy te powinny stanowić jedynie uzupełnienie tradycyjnej, opartej na bezpośrednim kontakcie terapii. Nie mogą zastąpić diagnozy wykonanej przez specjalistę ani regularnych zajęć z logopedą, który powinien kontrolować postępy dziecka i personalizować terapię. Ponadto jeśli dziecko wykonuje ćwiczenia logopedyczne w domu, rodzic powinien je obserwować w tym czasie i nawiązywać interakcję werbalną i niewerbalną.

Gry edukacyjne

W szkołach, wydawnictwach szkolnych, poradniach psychologiczno-pedagogicznych bardzo popularne są gry edukacyjne. Zwykle są reklamowane jako wsparcie szkolnego systemu edukacji, a wobec szybkiego rozwoju nowych technologii i powszechnego do nich dostępu – jako konieczny element innowacyjnej szkoły i gwarancja wysokiej motywacji uczniów do aktywności w procesie edukacyjnym.

Dostępne badania naukowe podkreślają skuteczność gier, ale tylko w zakresie konkretnych ćwiczonych w nich umiejętności – nie usprawniają one zatem np. całej sfery poznawczej czy emocjonalnej (Miller, Robertson, 2010; Palau, Marron, Viejo-Sobera, Redolar-Ripoll, 2017) w przeciwieństwie do gier stołkowych (Baisheva i in., 2017). Wykorzystując gry komputerowe, psychologowie mogą diagnozować pamięć, uwagę i motywację dzieci, ale naukowcy wskazują na większy potencjał diagnostyczny gier planszowych (Murphy, 2017), które pozwalają modyfikować przebieg badania w zależności od uzyskiwanych wyników (elastyczność kliniczna). Ponadto spędzanie długiego czasu przed komputerem czy tabletem zaburza rozwój motoryki małej i dużej, powoduje otyłość, trudności z widzeniem, wady kręgosłupa, zaburza rozwój społeczno-emocjonalny (pojawiają się trudności z nawiązywaniem i utrzymywaniem bezpośrednich relacji, wyrażaniem i kontrolowaniem emocji), zaburza rozwój spoidła wielkiego, które odpowiada za integrowanie działań półkul w mózgu, zaburza rozwój motywacji poprzez utrwalanie mechanizmu nieodroczonej (natychmiastowej nagrody) oraz nadmierną stymulację układu nagrody, który bierze aktywny udział w procesie uzależnienia (zob. Treadway i in., 2012).

Nie są to jedyne negatywne skutki nadmiernego kontaktu dziecka z mediami, jednak są one przyczyną znacznych niepowodzeń szkolnych dzieci (Łuczak, 2000). Okazuje się zatem, że korzyści ze stosowania gier edukacyjnych są niewspółmierne do strat. Prawdopodobnie dlatego można zaobserwować, że coraz więcej zajęć rozwijających uzdolnienia u dzieci bazuje na tzw. metodzie „papier–ołówek”. Psycholodzy rozwojowi dodatkowo udowadniają, że u małych dzieci, które uczą się przez działanie (dotykanie, jedzenie, wążanie, psucie i naprawianie itp.), programy edukacyjne nie spełniają swojej roli (Trempała, 2016; Gerrig, Zimbardo, 2017).

Na koniec należy jeszcze podkreślić, że większość dostępnych na polskim rynku gier nie została poddana nawet wstępnym badaniom pilotażowym. Można zatem zastanawiać się, czy ich niska efektywność wiąże się z mechanizmem korzystania dziecka z nowych technologii, z brakiem sprawdzonych metodycznych wytycznych do ich stosowania czy z treścią niedostosowaną do możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci.

Neurofeedback

Neurofeedback (NF) jest nieinwazyjną techniką, która umożliwia obserwowanie i modelowanie aktywności ludzkiego mózgu w oparciu o graficzny zapis fal elektrycznych. Zapis ten stanowi dowód, że mózg wykonuje określoną czynność (Marcuse, Fields, Yoo, 2017). Zmiana aktywności bioelektrycznej mózgu jest prawie natychmiastowa, dlatego NF umożliwia uzyskanie bardzo szybkiej informacji zwrotnej dotyczącej np. poziomu koncentracji dziecka na zadaniu, stopnia napięcia mięśni, poziomu zaburzających wykonanie zadania emocji czy stresu.

NF został poddany badaniom w wielu krajach, w tym w Polsce. W Stanach Zjednoczonych powstała tzw. skala skuteczności oddziaływań, gdzie poziom 1 oznacza brak skuteczności terapeutycznej, 2 – prawdopodobną skuteczność udowodnioną co najmniej w jednym badaniu, 3 – prawdopodobną skuteczność udowodnioną w kilku badaniach, 4 – skuteczność (statystycznie więcej pozytywnych niż negatywnych wyników w wielokrotnych badaniach), 5 – wysoką skuteczność i zalecenie stosowania NF jako podstawowej formy terapii (zob. tab. 1).

Tabela 1. Skala skuteczności oddziaływań NF

Zdiagnozowany problem	Poziom skuteczności
Lęk	4
ADHD, ADD, agresja	4–5
Epilepsja	3
Migrenowe bóle głowy	3–4
ASD	1–3 lub 4
Zespół stresu pourazowego	2
Depresja	2
Bezsenna	3

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Tan, Shaffer, Lyle, Teo, Lyle (2016); Datko, Pineda, Müller (2011).

Niska skuteczność NF może być jednak związana nie tylko z rodzajem zaburzenia. Bardzo często gabinety terapeutyczne są prowadzone przez osoby niemające nawet elementarnej wiedzy z zakresy psychologii, pedagogiki czy neurobiologii. Przygotowują one protokoły pracy dla dziecka bez wcześniejszej diagnozy, a często nawet bez wywiadu wstępnego z rodzicami dziecka. Kolejnym istotnym czynnikiem jest sposób prowadzenia zajęć. Najczęściej dziecko siedzi przed komputerem i ma do głowy przyklejone elektrody. W zależności od celu zajęć musi wykonać pewne czynności, takie jak: skupienie, rozluźnienie, uspokojenie emocji (najczęściej samo musi odkryć, jak to zrobić). Jeśli są one wykonane poprawnie, na ekranie komputera np. porusza się ludzik, układa układankę, jedzie samochód wyścigowy lub leci bajka. Jeśli nie – opisane akcje nie następują. Jeśli w tym miejscu przywołamy cytowane już wcześniej badania dotyczące mechanizmu działania ekranu czy skutków siedzenia bez ruchu, to możemy doszukać się przyczyn niskiej skuteczności takiej formy terapii zwłaszcza w odniesieniu do małych dzieci. Inną formą prowadzenia zajęć jest aktywność własna dziecka. Jest ono również za pomocą elektrod połączone z komputerem, ale zamiast patrzeć się na ekran, wykonuje jakieś czynności, np. układanie klocków czy układanki, budowanie torów. Jeśli dziecko osiągnie wymagany poziom skupienia, w tle zaczyna grać melodia. Jest to dla terapeuty i dziecka nagroda i sygnał, że taki stan jest pożądany. Informacja zwrotna jest uzyskiwana natychmiast, co pozwala terapeutom na modyfikowanie przebiegu zajęć.

Dotychczas nie były prowadzone badania, które pozwoliłyby zweryfikować hipotezę o wpływie sposobu organizacji zajęć na ich efektywność. Być może przeprowadzenie ich pozwoliłyby na zwiększenie efektywności oddziaływań np. przez doprecyzowanie wymagań sprzętowych lub metodyki pracy z dzieckiem.

Zamiast podsumowania

Nowe technologie stały się nieodłączną częścią życia każdego człowieka, jednak wobec licznych badań wskazujących na możliwe negatywne konsekwencje korzystania z nich pedagodzy czy psycholodzy powinni położyć szczególny nacisk na rzetelne badania pilotażowe lub przedwdrożeniowe wprowadzanych na rynek produktów. Mózg jest najbardziej plastyczny u małych dzieci, dlatego uczą się szybko nowych umiejętności. Z drugiej strony równie intensywnie oddziałują na nie szkodliwe czynniki. Prawdą jest, że mózg pozostaje plastyczny do końca życia, ale im dziecko jest starsze, tym wolniej zachodzą wszelkie zmiany, w tym będące efektem terapii.

Literatura

- Baisheva, M.I., Golikov, A.I., Prokopieva, M.M., Popova, L.V., Zakharova, A.I., Kovtun, T.J. (2017). The Potential of Folk Tabletop Games in the Development of the Intelligence and Creativity of Children. *Journal of Social Studies Education Research*, 8(3), 128–138.
- Chang, T.T., Metcalfe, A.W., Padmanabhan, A., Chen, T., Menon, V. (2016). Heterogeneous and Non-linear Development of Human Posterior Parietal Cortex Function. *Neuroimage*, 126, 184–195.

- Chojak, M. (2018). Mózg „dzieci sieci” w świetle neurobiologii i neuropedagogiki. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 1(23), 121–128.
- Datko, M., Pineda, J.A., Müller, R. (2018). Positive Effects of Neurofeedback on Autism Symptoms Correlate with Brain Activation during Imitation and Observation. *European Journal of Neuroscience*, 47(6), 579–591.
- Desmurget, M. (2012). *Teleoglupianie. O zgubnych skutkach oglądania telewizji (nie tylko przez dzieci)*. Warszawa: Czarna Owca.
- Ganzeboom, M., Bakker, M., Beijer, L., Rietveld, T., Strik, H. (2018). Speech Training for Neurological Patients Using a Serious Game. *British Journal of Educational Technology*, 49(4), 761–774.
- Gerring, R.J., Zimbardo, P. (2017). *Psychologia i życie*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Grabowska, A. (1999). Neurobiologiczne podstawy leworęczności. *Przegląd Psychologiczny*, 42(1–2), 57–72.
- Gruba, J. (2009). Wykorzystanie technologii informacyjnej w logopedii – badania własne. *Logopeda. Czasopismo Internetowe*, 7, 47–58.
- Juszczak, S. (2000). *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Kręcichwost, M., Miodońska, Z. (2015). Technologie informatyczne w procesie rehabilitacji logopedycznej na przykładzie terapii afazji. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 3, 339–344.
- Łuczak, B. (2000). *Niepowodzenia w nauce: przyczyny, skutki, zapobieganie*. Poznań: Oficyna Wydawnicza G&P.
- Marcuse, L.V., Fields, M.C., Yoo, J. (2017). *Podstawy EEG z miniatlasem*. Wrocław: Urban & Partner Wydawnictwo.
- Miller, D.J., Robertson, D.P. (2010). Using a Games Console in the Primary Classroom: Effects of ‘Brain Training’ Programme on Computation and Self-esteem. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 242–255.
- Murphy, P. (2017). *Using Board Games as Neuropsychological Tests with Children with Acquired Brain Injury*. London: University of East London.
- Palau, M., Marron, E.M., Viejo-Sobera, R., Redolar-Ripoll, D. (2017). Neural Basis of Video Gaming: A Systematic Review. *Frontiers of Human Neuroscience*, 11, 248.
- Ryś, E., Szlachcic, K., Klimek, M., Galbarczyk, A. (2016). Programy komputerowe i aplikacje na elektroniczne urządzenia mobilne wspomagające terapię osób z afazją – przegląd literatury anglojęzycznej. *Logopedia*, 45, 291–304.
- Szalińska-Otorowska, M., Ledwoń, D., Kręcichwost, M., Miodońska, Z., Mrozowski, K. (2015). Wykorzystanie komputera w terapii polisensorycznej osób z afazją – program „Afast! Powiedz to”. *Forum Logopedyczne*, 25, 205–215.
- Tan, G., Shaffer, F., Lyle, R., Teo, I., Lyle, R.R. (2016). *Evidence-Based Practice in Biofeedback and Neurofeedback*. Los Angeles: Association for Applied Psychophysiology and Biofeedback.
- Treadway, M.T., Buckholtz, J.W., Cowan, R.L., Woodward, N.D., Li, R., Ansari, M.S., Baldwin, R.M., Schwartzman, A.N., Kessler, R.M., Zald, D.H. (2012). Dopaminergic Mechanisms of Individual Differences in Human Effort-Based Decision-Making. *Journal of Neuroscience*, 32(18), 6170–6176.
- Trempała, J. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Yi-Ping, P.C., Caddi, J., Pooia, L., Caelli, T., Deng, G., Tay, D., Erickson, S., Broadbridge, P., Refaie, A.E., Doube, W., Morris, M.E. (2016). Systematic Review of Virtual Speech Therapists for Speech Disorders. *Computer Speech & Language*, 37, 98–128.



PAWEŁ GARBUZIK 

Funkcjonowanie osób niepełnosprawnych w świecie nowych technologii

Functioning of People with Disabilities in the World of New Technologies

Magister, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Wydział Pedagogiczny i Artystyczny, Instytut Edukacji Szkolnej, Zakład Wspomagania Rozwoju i Edukacji Dziecka, Polska

Streszczenie

Artykuł prezentuje szanse i zagrożenia, które we współczesnym świecie daje rozwój nowoczesnych technologii dla osób niepełnosprawnych. Przedstawia ich inkluzyjny charakter, który jest dostrzegany w uzupełniających się płaszczyznach, oraz ich ogromny potencjał w usamodzielnianiu i upodmiotowieniu osób niepełnosprawnych, ale również nową przestrzeń i poziomy wykluczenia cyfrowego.

Słowa kluczowe: edukacja, osoba niepełnosprawna, rehabilitacja, technologie, internet, relacje, społeczeństwo, wiedza, inkluzja, wykluczenie

Abstract

The article presents the opportunities and threats that the development of modern technologies for people with disabilities in contemporary candles offers. It presents their inclusiveness, which is perceived in complementary planes and their enormous potential in empowering and empowering disabled people, but also in the new space and levels of digital exclusion.

Keywords: education, disability, disabled person, technologies, internet, relationships, society, knowledge, inclusion, exclusion

Wstęp

„Niepełnosprawność jest zjawiskiem wieloaspektowym, wymagającym spojrzenia na nie z perspektywy zarówno strukturalnych cech społeczeństwa, jak i właściwości systemu ekonomicznego i politycznego, a także reguł organizacji społecznej i szeroko pojętej kultury w określonym czasie. Czynniki te kształtują pozycję osób niepełnosprawnych w strukturze społecznej, która skutkuje ich większym lub mniejszym wykluczeniem bądź włączeniem w główny nurt społeczeństwa” (Żuchowska-Skiba, 2016, s. 7). Nowoczesne technologie ze względu

na swoje możliwości mają szansę odegrać znaczącą rolę we włączeniu osób niepełnosprawnych do społeczeństwa na równorzędnych prawach. Kiedy we współczesnym świecie mówimy o najnowszych kierunkach edukacyjnych wykorzystujących potencjał nowoczesnych technologii, nie mamy na myśli tylko możliwości wykorzystywania coraz to lepszych i wydajniejszych komputerów czy sieci, ale również coraz to doskonalszych narzędzi w postaci oprogramowania edukacyjnego wspomagających proces edukacji, korzystania z ogromnych zasobów wiedzy w internecie czy też niezwyklej możliwości współpracy osób i instytucji oraz powstawania i promowania oddolnych inicjatyw. „Niebagatelną funkcją zastosowania nowych technologii w edukacji jest m.in. zniesienie bariery odległości. Błyskawicznie rozwijający się Internet i inne nowoczesne rozwiązania technologiczne stanowią ogromną szansę rozwijania kontaktów i lepszego funkcjonowania na poziomie międzyosobowym, grupowym i społecznym wszystkich, w tym m.in. zagrożonych wykluczeniem społecznym. Narzędzie to w dającej się przewidzieć przyszłości będzie miało coraz większe znaczenie dla dalszego rozwoju edukacji, nie tylko w sensie samego przekazywania wiedzy, lecz także formacji intelektualnej, moralno-duchowej i społeczno-obywatelskiej” (Trzaskowski, 2008).

Rozwinięcie

Ze względu na zróżnicowaną sytuację społeczną osób niepełnosprawnych na przestrzeni lat i w różnych typach społeczeństw funkcjonuje wiele sposobów, w jakie jest widziana niepełnosprawność, które wraz ze zmianami społecznymi przechodziły przekształcenia. Zasadnicza zmiana w postrzeganiu osób niepełnosprawnych nastąpiła w II poł. XX w., gdy idea budowania pełnoprawnej pozycji osób niepełnosprawnych zaczęła dominować. Niepełnosprawność nie jest już widziana w perspektywie indywidualnych dysfunkcji i deficytów, a coraz częściej analizowana jest dyskryminacja osób niepełnosprawnych oraz kwestie nierówności społecznych powodujących wykluczenie osób niepełnosprawnych z życia społecznego (Gąciarz, 2014, s. 25–26). Uprzedzenia i praktyki dyskryminacyjne, które są obecne w różnych społeczeństwach, wpływają na wykluczenie osób niepełnosprawnych znacznie wyraźniej niż sama niepełnosprawność fizyczna, zmysłowa czy psychiczna. Jedną z przestrzeni, w której bardzo wyraźnie zachodzą zmiany i która te zmiany wymusza, jest internet oraz inne nowoczesne technologie. Inkluzyjny charakter nowoczesnych technologii jest zauważany w dwóch wzajemnie uzupełniających się płaszczyznach: technologicznej i społecznej. W pierwszej płaszczyźnie technologie są postrzegane jako wyrównujące szanse i niwelujące bariery wynikające ze zmysłowych lub psychicznych deficytów osób niepełnosprawnych. W drugiej płaszczyźnie, „umożliwiając ominięcie ograniczeń istniejących w otoczeniu fizycznym, otwierają przed osobami niepełnosprawnymi szansę na pełny udział w życiu społecznym. Osoby

niepełnosprawne mogą w sieci realizować aktywności zbliżone do tych, jakie podejmują ludzie sprawni (o podobnym statusie społecznym i wykształceniu oraz w zbliżonym wieku) i samodzielnie wykonywać codzienne czynności, bez konieczności zmagania się z barierami uniemożliwiającymi takie działania w rzeczywistości fizycznej” (Williams, 1993, 103). Dzięki swoim możliwościom technologie ułatwiają udział osób niepełnosprawnych w budowaniu relacji i życiu społecznym na „normalnych” zasadach.

Pomimo szans i zagrożeń spowodowanych dokonującą się ciągle rewolucją technologiczną konieczne wydaje się, by sieć i technologie powinny być niezbędnym narzędziem w procesie rehabilitacji i edukacji niepełnosprawnych „rozumianej jako złożony, wieloetapowy i wielowymiarowy proces (...) odbywający się na drodze wielu profesjonalnych działań o charakterze leczniczym, psychologicznym, pedagogicznym, społecznym i zawodowym. A ostatecznym efektem tego procesu powinno być osiągnięcie najwyższego możliwego poziomu samodzielności i niezależności osoby z niepełnosprawnością, przejście z pozycji klienta na pozycję aktora – osoby produktywnej i tworzącej cenne społecznie wartości” (Masłyk, Migaczewska, 2014, s. 28).

Rozwój technologiczny daje szansę dla osób niepełnosprawnych na większy udział w rynku pracy poprzez zastosowanie elastycznych form zatrudnienia oraz pracy zdalnej, pozwalając na zniesienie znaczenia fizycznych barier, ograniczenie lub wyeliminowanie zależności osób niepełnosprawnych od instytucji opiekuńczych i pomocowych. Zatem poszukując skutecznych metod społecznej integracji osób niepełnosprawnych i zwiększenia poziomu niezależności tej grupy, muszą być brane pod uwagę również możliwości oferowane przez sieć i nowoczesne technologie. Internet może być narzędziem ułatwiającym nie tylko edukację, pracę, podejmowanie aktywności społecznej i politycznej czy załatwianie różnego rodzaju formalności, ale stanowić także przestrzeń wymiany doświadczeń i ujawniania kompetencji osób niepełnosprawnych, prowadząc do budowy niezwykle ważnej sieci społecznych relacji i upodmiotowienia osób niepełnosprawnych.

Pomimo wielu pozytywnych aspektów wykorzystania sieci i nowoczesnych technologii musimy pamiętać, iż technologia nie ma tylko pozytywnych stron i może stanowić też nową przestrzeń wykluczenia. Postęp technologiczny jest związany z gospodarką rynkową i jest nastawiony na osiąganie zysku. Zatem jest on projektowany i skierowany do użytkowników stanowiących większość społeczeństwa, będąc jednocześnie trudno dostępny lub zupełnie niedostępny dla osób z deficytami fizycznymi, zmysłowymi, co powoduje ich wykluczenie z wielu obszarów wirtualnego świata, uniemożliwiając korzystanie ze wszystkich zasobów sieci i oferowanych w jej ramach narzędzi. „Rewolucja technologiczna, która się dziś dokonuje, ma zatem dwa oblicza. Pierwsze związane jest ze zwiększeniem szans życiowych osób, które swobodnie wykorzystują poten-

cjał sieci dla realizacji ważnych celów w rozmaitych wymiarach swojego życia” (Masłyk, Migaczewska, 2014, s. 26). Drugie oblicze rewolucji to „cyfrowe wykluczenie tych, którzy nie mają dostępu do nowych technologii lub, pomimo dostępu, nie potrafią lub nie chcą z nich korzystać. W efekcie mają ograniczone możliwości pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, zawodowym czy kulturalnym. Oznacza to, że konsekwencją różnic w korzystaniu z komputerów i Internetu jest nierówność szans życiowych jednostek. Zatem cyfrowy podział faktycznie prowadzi do pogłębienia podziałów społecznych i staje się nowym, istotnym wymiarem wykluczenia społecznego” (Masłyk, Migaczewska, 2014, s. 26).

Na podstawie literatury przedmiotu i badań wyróżnić należy cztery poziomy wykluczenia cyfrowego. Pierwszy to motywacje do korzystania z świata nowoczesnych technologii. Drugi to faktyczny dostęp do sprzętu komputerowego lub internetu, trzeci – umiejętności umożliwiające korzystanie z sprzętu, sieci i innych narzędzi, a także pozwalające na wyszukiwanie, selekcję, ich ocenę oraz przetwarzanie informacji. Czwarty poziom wykluczenia cyfrowego to sposoby korzystania z komputerów i internetu (Batorski, 2009, s. 226). „Dziś sam dostęp do Internetu, coraz powszechniejszy, traci na znaczeniu na rzecz zróżnicowania umiejętności i celów korzystania z tego narzędzia” (Batorski, 2005, s. 108). „Tym samym cyfrowy podział w swoich pierwotnych, analitycznych założeniach ustępuje miejsca pojęciu «cyfrowych nierówności», które odwołują się do zróżnicowanych form wykorzystania Internetu i ich konsekwencji” (Masłyk, Migaczewska, 2014, s. 27).

Inną charakterystyczną cechą komunikacji w sieci, niezwykle istotną dla niepełnosprawnych użytkowników, jest anonimowość. Szansa na nieujawnianie przez te osoby swojej tożsamości i fizyczności daje możliwość nawiązywania relacji i podejmowania działań nienaznaczonych już na początku stygmatem niepełnosprawności, czyli w stopniu, który nie byłby możliwy w rzeczywistej przestrzeni (Mazurek, 2006, s. 337). Na podstawie badań (*Diagnoza społeczna 2009*, s. 281–307) możemy postawić tezę, iż internet nie jest wykorzystywany tak efektywnie przez niepełnosprawnych użytkowników jak przez osoby zdrowe, a szanse, jakie stwarza, są udziałem tylko niektórych niepełnosprawnych. Już samo porównanie odsetka niepełnosprawnych i sprawnych internautów ujawnia, iż jedynie 32,9%, czyli co trzecia osoba niepełnosprawna, potwierdziło, że korzysta z internetu, wobec 67,3% osób sprawnych będących użytkownikami internetu (*Diagnoza społeczna 2013*, s. 357–380). Możemy również zaobserwować różnice w skali wykorzystywania możliwości sieci wśród osób z różnym stopniem niepełnosprawności. Im większe ograniczenia i dysfunkcje spowodowane niepełnosprawnością, tym mniejszy ich udział wśród użytkowników internetu. Wśród osób z lekkim stopniem niepełnosprawności z internetu korzysta – 40,6%, z umiarkowanym – 35,9%, a z ze znacznym - 21%. O ile wśród osób z lekkim – 40,6% lub umiarkowanym stopniem niepełnosprawności – 35,9%,

o tyle internautów ze znacznym stopniem niepełnosprawności – 21%, czyli blisko połowa mniej (*Diagnoza społeczna 2013*, s. 357–380). Niestety powyższe dane sugerują trafność tezy, iż niepełnosprawność tworzy bariery uczestnictwa nie tylko w świecie fizycznym, ale również wirtualnym.

Jednak sam fakt niepełnosprawności nie odgrywa determinującej roli w skuteczności wykorzystaniu sieci oraz nowych informacyjno-komunikacyjnych technologii. „Cyfrowy podział, skutkujący cyfrowym wykluczeniem, jak wskazywano wcześniej, jest wciąż najsilniej jednak warunkowany przez zmienne odpowiedzialne za to, jaką pozycję dana osoba zajmuje w strukturze społecznej. Cechy demograficzno-społeczne są odpowiedzialne za pojawienie się cyfrowych dysproporcji wśród osób niepełnosprawnych i sprawnych. Te z kolei wpływają na sposób definiowania życiowych celów i strategii koniecznych dla ich osiągnięcia oraz określają charakter edukacyjnych czy zawodowych aspiracji, które są coraz trudniejsze do zrealizowania bez oparcia się na rozwiązaniach oferowanych przez nowe technologie” (Maslyk, Migaczewska, 2014, s. 31). Zatem musimy pamiętać, iż fakt bycia osobą niepełnosprawną nie przesądza o tym, czy mamy do czynienia z użytkownikiem internetu, czy też nie. Zróżnicowanie w wykorzystaniu internetu sprowadza się do wpływu takich innych cech, jak: wiek, wykształcenie, dochód, miejsce zamieszkania czy status społeczno-zawodowy. Różnice w korzystaniu z internetu ze względu na płeć są niewielkie. Biorąc jednak pod uwagę status społeczno-zawodowy, wśród niepełnosprawnych użytkowników sieci dominują renciści (30,6%) i osoby z sektora prywatnego (18,1%), a wśród sprawnych użytkowników – przedstawiciele prywatnego sektora (ponad 35%) i sektora publicznego (18,4%). Z kolei niepełnosprawne osoby, które nie korzystają z internetu, to m.in. emeryci (44% badanych), podobnie jak wśród sprawnych użytkowników (ponad 42%), będąc największą grupą. Z kolei w grupie uczniów i studentów dwa razy więcej jest sprawnych użytkowników (13,6%) niż niepełnosprawnych, którzy stanowią tylko 7,2%. Na tym samym poziomie kształtuje się wykorzystanie internetu wśród osób bezrobotnych z jednej i drugiej grupy, gdzie stanowią tylko około 8%. Zarówno sprawni, jak i niepełnosprawni internauci są najczęściej mieszkańcami miast (78,7%), a średnia wieku niepełnosprawnych internautów to około 47 lat, natomiast sprawnych użytkowników – o 10 lat mniej.

„Dla korzystania z Internetu znaczenie ma nie tylko wielkość miejscowości zamieszkania, ale również region. Rządziej korzystają osoby mieszkające w województwach ściany wschodniej” (*Diagnoza społeczna 2015*, s. 387). Na podstawie analizy danych z *Diagnozy społecznej 2015* (s. 395) we wszystkich grupach użytkowników internetu możemy zaobserwować zależności, tzn. wzrost wszechstronności i częstości wykorzystania internetu w sposób zaawansowany, a także częstość zastosowań podstawowych i komunikacyjnych są związane z mniejszą liczbą zastosowań dotyczących rozrywki. Inaczej mówiąc, mamy tu

do czynienia z dwom głównymi zastosowaniami internetu: dla jednych jest to narzędzie bardziej instrumentalne, przydatne w pracy, nauce czy robieniu zakupów, a dla innych jest to przede wszystkim narzędzie rozrywki. Zastosowania bardziej instrumentalne są zdecydowanie popularniejsze wśród osób lepiej wykształconych, mieszkających w największych miejscowościach i raczej o wyższych dochodach. Rzadziej wykorzystują one internet w celach związanych z rozrywką. Szczególną grupą są tu uczniowie i studenci jako zbiorowość najczęściej wykorzystująca internet do celów związanych z rozrywką

W kontekście powyższych rozważań możemy za Masłykiem (Masłyk, Migaczewska, 2014, s. 31) wymienić modele korzystania z technologii komunikacyjnych przez osoby niepełnosprawne. Pierwszy model to internet jako przestrzeń wyrażenia siebie. Niepełnosprawni użytkownicy wskazują, że podstawowym celem ich aktywności jest budowanie wspólnoty ludzi aktywnych, twórczych, otwartej dla wszystkich realizujących podobne pasje, hobby i zainteresowania. Zatem ich aktywność w internecie była pokazaniem, iż inność nie musi być powodem do izolacji i wycofywania się z życia społecznego. Drugi model to wykorzystywanie internetu jako źródła komunikacji. Działania niepełnosprawnych użytkowników w tym modelu skupiają się przede wszystkim na budowaniu i utrzymywaniu kontaktów i relacji w ramach mediów społecznościowych, przekazywaniu informacji o wydarzeniach, ofertach oraz różnorodnych możliwościach wsparcia i rozwoju proponowanych przez instytucje działające na rzecz niepełnosprawnych. Trzeci model stanowią osoby aktywnie działające na rzecz środowiska osób niepełnosprawnych, zorientowane na podejmowanie działań mających na celu równouprawnienie ich środowiska. Aktywności, które były podejmowane w ramach tego modelu działań, to przede wszystkim: przeciwdziałanie dyskryminacji i nierównemu traktowaniu osób niepełnosprawnych, działania nastawione na zmianę wizerunku osób niepełnosprawnych czy znoszenia barier w dostępie do instytucji i transportu publicznego. Czwarty model to wykorzystanie internetu jako źródła rozrywki. Niepełnosprawni korzystają aktywnie z wszelkich bibliotek i portali zawierających bazy filmów, muzyki i gier oraz są aktywnymi uczestnikami forów internetowych. Piąty model to używanie internetu jako narzędzia usamodzielnienia, gdzie niepełnosprawni użytkownicy mogą być całkowicie niezależni i wolni w podejmowanych decyzjach.

Podsumowanie

Doskonale wiemy, iż niepełnosprawność obniża jakość życia i niestety nie ma możliwości, aby móc zapomnieć o ograniczeniach wynikających z niepełnosprawności. Jednak rozwój i zasięg internetu zmusza do przyjęcia nowego spojrzenia na człowieka i jego interakcje z innymi. Internet generuje nowy sposób funkcjonowania relacji społecznych i społeczności będących nową jakością w kontaktach międzyludzkich (Stawiska, 2008, s. 239–250), gdzie najważniej-

szą wartością nowoczesnych technologii jest możliwość budowy relacji i szansa włączenia osób niepełnosprawnych do społeczeństwa na równorzędnych prawach.

Literatura

- Batorski, D. (2005). Internet a nierówności społeczne. *Studia Socjologiczne*, 2(177), 107–131.
- Batorski, D. (2009). Wykluczenie cyfrowe w Polsce. *Spoleczeństwo Informacyjne*, 3(19), 227–249.
- Gąciarz, B. (2014). Przemysleć niepełnosprawność na nowo. Od instytucji państwa opiekuńczego do integracji i aktywizacji społecznej. *Studia Socjologiczne*, 2, 15–42.
- Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków*. Pobrane z: www.diagnoza.com (21.10.2018).
- Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków*. Pobrane z: www.diagnoza.com (20.10.2018).
- Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków*. Pobrane z: www.diagnoza.com (29.10.2018).
- Maslyk, T., Migaczewska, E. (2014). Portret aktywnego, niepełnosprawnego użytkownika sieci internetowej. *Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania*, III.
- Mazurek P. (2006). Internet i tożsamość. W: D. Batorski, M. Marody, A. Nowak (red.), *Spoleczna przestrzeń Internetu* (s. 113-132). Warszawa: Wyd. SWPS Academica.
- Stawiska, N. (2008). Rzeczywista nierzeczywistość. Czaty, blogi, fora internetowe – nowa przestrzeń komunikacji społecznej. W: B. Płonka-Syroka, M. Staszczak (red.), *E-kultura, e-nauka, e-spoleczeństwo* (s. 239–250). Wrocław: Arboretum.
- Williams, G. (1993). Chronic Illness and the Pursuit of Virtue in Everyday Life. W: A. Radley (red.), *Worlds of Illness: Biographical and Cultural Perspectives on Health and Disease* (s. 92–108). New York–London: Routled.
- Trzaskowski, T. (2008). Pobrane z: http://edukacjaidealog.pl/archiwum/2008,1/kwiecien,4/temat,6/spolecznosciowo_web20_nowym_kierunkiem_w_educacji,30.html (22.10.2018).
- Żuchowska-Skiba, D. (red.) (2016). *Obywatelski i społeczny potencjał środowiska osób niepełnosprawnych*. Kraków: Wyd. AGH.



WALDEMAR WAŚKOWICZ 

Kształcenie zawodowe na terenie placówek resocjalizacyjnych w schroniskach dla nieletnich i zakładach poprawczych

Vocational Training in Rehabilitation Institutions Like Juvenile Detention Centres and Communityhomes

Doktor, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Polska

Streszczenie

Praktyczna nauka zawodu w takich placówkach, jak schroniska dla nieletnich i zakłady poprawcze, jest jedną z najistotniejszych składowych oddziaływań resocjalizacyjnych. W niniejszym opracowaniu przedstawiono profile kształcenia zawodowego w tego typu ośrodkach w dobie dzisiejszej reformy związanej z przekształcaniem szkół zawodowych w szkoły branżowe.

Słowa kluczowe: nieletni, schronisko dla nieletnich, zakład poprawczy, kształcenie, zawód, resocjalizacja

Abstract

Practical vocational training in institutions like juvenile detention centres and community homes is one of the most essential elements of rehabilitative influence. This study presents vocational education profiles in the mentioned above institutions at the time of the ongoing reform connected with the transformation of vocational schools into trade schools.

Keywords: juvenile detention centre, community home, education, profession, rehabilitation

Wstęp

Na przestrzeni lat podejmowano szereg działań mających na celu stworzenie odpowiednich uregulowań prawnych dla nieletnich, którzy weszli w konflikt z prawem. Pierwsze rozwiązania prawne pojawiły się w 1921 r., kiedy to powstał projekt ustawy o sądach dla nieletnich mający na celu opiekuńcze podejście do nieletnich.

Obecnie obowiązującym przepisem prawnym jest Ustawa (1982), która w swoich założeniach propaguje opiekuńczo-wychowawczy model postępowania z nieletnimi. Natomiast w uzasadnionych sytuacjach, kiedy stopień demoraliza-

cji młodzieży jest znaczny, przepisy stanowią, że „wobec nieletniego mogą być stosowane środki wychowawcze oraz środek poprawczy w postaci umieszczenia w zakładzie poprawczym; kara może być orzeczona tylko w wypadkach prawem przewidzianych, jeżeli inne środki nie są w stanie zapewnić resocjalizacji nieletniego” (Ustawa, 1982, art. 5).

W nawiązaniu do powyższych przepisów prawnych można stwierdzić, że oddziaływania wychowawcze prowadzone w stosunku do nieletnich przebywających w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich przybierają bardziej charakter oddziaływań resocjalizacyjnych.

Resocjalizacja, jak twierdzi Pytka (2008), oznacza modyfikację zachowania jednostki, które jest niezgodne z normami społecznymi adekwatnymi do wieku jednostki i środowiska. Natomiast Siemionow (2015, s. 133) uważa, że „proces resocjalizacji to wielowymiarowe, świadome i celowe działania wychowawcze rozłożone w czasie”.

Tego typu działania resocjalizacyjne podejmowane są w stosunku do nieletnich przebywających w schroniskach dla nieletnich i zakładach poprawczych, w których przebywa młodzież w wieku 13–21 lat. Pobyt nieletnich w takich placówkach regulują przepisy prawne zawarte w Rozporządzeniu (2001). W tym miejscu zasadne wydaje się pytanie, kiedy młody człowiek może trafić do schroniska dla nieletnich. „Nieletniego można umieścić w schronisku dla nieletnich, jeżeli zostaną ujawnione okoliczności przemawiające za umieszczeniem go w zakładzie poprawczym, a zachodzi uzasadniona obawa ukrycia się nieletniego lub zatarcia śladów czynu karalnego, albo jeżeli nie można ustalić tożsamości nieletniego” (Rozporządzenie, 2001, art. 27, par. 1).

Do naczelných zadań schroniska dla nieletnich, jak twierdzą praktycy, należy zaliczyć trzy składowe: diagnozę nieletniego, zainicjowanie oddziaływań resocjalizacyjnych oraz zabezpieczenie nieletniego przed oddaleniem się z terenu placówki. W dalszej części pobytu wychowanek w schronisku sąd rodzinny podejmuje decyzję – zapada wyrok, gdzie nieletni zostaje skierowany. Przyjmując, że wychowanek zostaje umieszczony w zakładzie poprawczym, następuje kontynuacja oddziaływań resocjalizacyjnych zakładająca zmianę jego postaw w kierunku społecznie pożądanym oraz zapewniającym mu prawidłowy rozwój osobowości. Ponadto kładzie się nacisk na kształtowanie pozytywnych zainteresowań i motywacji oraz odpowiedniego systemu wartości i przestrzegania ustalonych zasad współżycia. Zadania te realizowane są poprzez oddziaływania wychowawcze oparte na nauczaniu, wychowaniu, organizowaniu czasu wolnego oraz przygotowaniu do zawodu.

Na terenie schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych prowadzone są szkoły: podstawowe, gimnazja, zasadnicze szkoły zawodowe przekształcane w szkoły branżowe I i II stopnia oraz kursy zawodowe. Od 1 września 2017 r. dotychczasowa 3-letnia zasadnicza szkoła zawodowa została przekształcona

w 3-letnią branżową szkołę I stopnia. Tym samym na rok szkolny 2017/2018 nie była już prowadzona rekrutacja do klas I dotychczasowych 3-letnich zasadniczych szkół zawodowych. Szkoły te docelowo zastąpione zostały branżowymi szkołami I i II stopnia. Na lata szkolne 2018/2019, 2019/2020 do branżowej szkoły I stopnia przeprowadzana jest rekrutacja absolwentów gimnazjum, a od roku szkolnego 2019/2020 odbywać się będzie rekrutacja uwzględniająca absolwentów 8-letniej szkoły podstawowej.

Ciekawy wydaje się fakt, że na każdym etapie edukacji w schroniskach dla nieletnich i zakładach poprawczych młodzież bierze udział w zajęciach na terenie warsztatów szkolnych. W szkole podstawowej odbywa się przysposobienie do wykonywania określonej pracy. W gimnazjum ma miejsce przysposobienie do pracy zawodowej. Natomiast szkoła zawodowa – branżowa I stopnia – prowadzi praktyczną naukę zawodu. Od 1 września 2018 r. zarówno w szkole podstawowej, jak i gimnazjum odbywać się będzie przysposobienie do pracy w zawodzie.

Badania własne

W strukturze resortu sprawiedliwości funkcjonują 32 placówki dla nieletnich, w tym 4 dla dziewcząt. Wśród nich wyróżnić można 27 zakładów poprawczych i 15 schronisk dla nieletnich.

Przeprowadzone badania miały na celu dostarczenie odpowiedzi na następujące pytania:

1. O jakim profilu odbywa się praktyczna nauka zawodu na terenie schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych?
2. Czy istnieje możliwość kontynuacji praktycznej nauki zawodu o tym samym profilu po skierowaniu wychowanka ze schroniska dla nieletnich do zakładu poprawczego?

Metodą badawczą, którą się posłużyłem, był wywiad. Najogólniej definiuje się go jako rozmowę kierowaną, w której udział biorą co najmniej dwie osoby – ankieter oraz respondent (Sztumski, 1995, s. 120). Ze względu na kontakt z respondentem był to wywiad telefoniczny.

Badaniem zostały objęte 32 placówki resocjalizacyjne reprezentowane przez dyrektorów lub osoby upoważnione do udzielania wiążących odpowiedzi związanych z funkcjonowaniem zakładu. Badania zostały przeprowadzone w czerwcu 2018 r.

Analizując zebrane dane (tab. 1) dotyczące zakładów poprawczych w Polsce, można zaobserwować, że w 7 placówkach odbywa się praktyczna nauka zawodu o 3 profilach. Podobnie jest ze szkoleniem w 2 specjalnościach, które również odbywają się na terenie 7 zakładów poprawczych. Warto zwrócić uwagę, że w jednej placówce (Witkowo) są aż 4 profile nauki zawodu, a w 2 zakładach jedynie po jednej specjalności (Poznań i Ostrowiec Świętokrzyski).

Tabela 1. Zakłady poprawcze dla chłopców

Lp.	Placówka	Profil nauki zawodu			
		1	Barczewo	stolarz	ślusarz
2	Białystok	stolarz	–	malarz-tapeciarz	–
3	Gdańsk-Oliwa	stolarz	ślusarz	–	–
4	Grodzisk Wielkopolski	stolarz	ślusarz	monter instalacji suchych	–
5	Jerzmanice Zdrój	stolarz	kamieniarz	–	–
6	Kcynia	–	ślusarz	monter zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie	–
7	Koszalin	–	ślusarz	monter zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie	–
8	Nowe nad Wisłą	stolarz	introligator	–	–
9	Ostrowiec Świętokrzyski	–	ślusarz	–	–
10	Poznań	stolarz	–	–	–
11	Sadowice	stolarz	ślusarz	murarz-tylnkarz	–
12	Studzieniec	stolarz	kucharz	monter zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie	–
13	Szubin	stolarz	ślusarz	malarz	–
14	Świecie nad Wisłą	mechanik	ślusarz	monter zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie	–
15	Tarnów	stolarz	ślusarz	–	–
16	Trzemeszno	stolarz	ślusarz	murarz-tylnkarz	–
17	Witkowo	stolarz	ślusarz	malarz	murarz

Źródło: opracowanie własne.

Najczęściej występujący profil kształcenia w zakładach poprawczych to stolarz (13 placówek) i ślusarz (12 placówek). Dokonując dalszej analizy, można stwierdzić, że w 4 placówkach występuje praktyczna nauka zawodu w kierunku monter zabudowy i robót wykończeniowych. Pozostałe specjalizacje występują pojedynczo w poszczególnych zakładach poprawczych (kamieniarz, introligator, kucharz i inne).

Tabela 2. Schroniska dla nieletnich – chłopcy

Lp.	Placówka	Profil nauki zawodu		
		1	Chojnice	stolarz
2	Dominów	stolarz	–	murarz-tylnkarz
3	Gacki	stolarz	ślusarz	gastronomiczny
4	Warszawa-Okęcie	stolarz	ślusarz	–
5	Szczecin	stolarz	ślusarz	murarz

Źródło: opracowanie własne.

Zebrane dane dotyczące schronisk dla nieletnich wskazują jednoznacznie, że we wszystkich 5 ośrodkach występuje profil kształcenia stolarz, natomiast w 4 z nich ślusarz, a w 3 odbywa się praktyczna nauka zawodu o profilu murarz-tylnkarz, murarz i gastronomicznym. Ponadto należy zauważyć, że tylko w 2 schroniskach nauka zawodu odbywa się w 3 specjalnościach, a w pozostałych 3 placówkach edukacja prowadzona jest z podziałem na 2 profile.

Tabela 3. Zakłady poprawcze i schroniska dla nieletnich – chłopcy

Lp.	Placówka	Profil nauki zawodu		
1	Głogów	stolarz	ślusarz	–
2	Konstantynów Łódzki	stolarz	ślusarz	malarz
3	Laskowiec	–	–	kowal
4	Pszczyna-Łąka	stolarz	ślusarz	–
5	Racibórz	stolarz	ślusarz	–
6	Świdnica	stolarz	–	–

Źródło: opracowanie własne.

Dokonując dalszej analizy praktycznej nauki zawodu w zakładach poprawczych funkcjonujących wspólnie ze schroniskami dla nieletnich, należy zwrócić uwagę na ukierunkowany profil nauki zawodu oparty na 4 specjalnościach (stolarz, ślusarz, malarz i kowal). Tylko w jednej placówce w Konstantynowie Łódzkim odbywa się edukacja w 3 specjalnościach i podobnie w jednym ośrodku Świdnica odbywa się szkolenie o jednym profilu (stolarz). Pozostałe 3 placówki prowadzą praktyczną naukę zawodu w 2 specjalnościach.

Tabela 4. Zakłady poprawcze i schroniska dla nieletnich – dziewczęta

Lp.	Placówka	Profil nauki zawodu			
1	Falenica	kucharz	fryzjer	krawiec	–
2	Koronowo	–	fryzjer	krawiec	–
3	Mrozy	–	fryzjer	–	–
4	Zawiercie	kucharz	fryzjer	krawiec	cukiernik

Źródło: opracowanie własne.

Przeprowadzając analizę ostatniej grupy placówek przeznaczonych dla dziewcząt, jakimi są zakłady poprawcze wspólnie funkcjonujące ze schroniskami dla nieletnich, można zaobserwować, że w 4 placówkach występuje ten sam profil praktycznej nauki zawodu fryzjer, w 3 ośrodkach jest to specjalność krawiec oraz w 2 placówkach występuje szkolenie zawodowe w specjalności kucharz. Tylko jeden ośrodek prowadzi praktyczną naukę zawodu o profilu cukiernik. Ponadto na uwagę zasługuje fakt, że w jednym zakładzie (Zawiercie) występują aż 4 profile nauki zawodu. Natomiast w placówce w Mrozach funkcjonuje tylko jedna specjalność w praktycznej nauce zawodu – fryzjer.

Podsumowanie

Przeprowadzone badania odbyły się na grupie 32 zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich dziewcząt i chłopców. W wyniku przeprowadzonej analizy zebranych danych można dokonać wiążących odpowiedzi na postawione w badaniach pytania:

Ad 1. Zarówno w zakładach poprawczych, jak i schroniskach dla nieletnich chłopców praktyczna nauka zawodu odbywa się najczęściej w specjalnościach stolarz (23 placówki) oraz ślusarz (20 ośrodków). Natomiast w 4 zakładach po-

prawczych ma miejsce nauka zawodu o profilu monter zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie oraz w 3 placówkach odbywa się edukacja o profilu murarz-tylnik i malarz. Ponadto należy zwrócić uwagę, że w 6 ośrodkach oferowane jest szkolenie zawodowe o niepowtarzających się profilach kształcenia w innych placówkach, z zakresu: kowal, introligator, kamieniarz, kucharz, mechanik i monter instalacji suchych.

W zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich w których przebywają dziewczęta, praktyczna nauka zawodu odbywa się w obrębie 4 profili kształcenia. Wynika to z mniejszej liczby placówek, w których przebywają dziewczęta, a jest ich jedynie 4. W każdej placówce odbywa się praktyczna nauka zawodu o profilu fryzjer, natomiast w 3 ośrodkach występuje szkolenie zawodowe w specjalności krawiec. Tylko jedna placówka prowadzi praktyczną naukę zawodu o profilu cukiernik.

Ad 2. Odpowiednio sprofilowana nauka zawodu w poszczególnych placówkach stwarza możliwość nieletnim kontynuacji edukacji o tym samym profilu po skierowaniu ich ze schroniska dla nieletnich do odpowiedniego zakładu poprawczego. Powyższa kontynuacja edukacji jest jeszcze łatwiejsza, o ile wychowanek przebywa w schronisku dla nieletnich, które współwystępuje z zakładem poprawczym, tak jak ma to miejsce w 6 placówkach przeznaczonych dla chłopców i 4 dla dziewcząt. W trudniejszej sytuacji są wychowankowie przebywający na terenie 5 schronisk dla nieletnich, z których to docelowo kieruje ich do odpowiedniego zakładu Departament Spraw Rodzinnych i Nieletnich, mając oczywiście na uwadze kontynuację odpowiedniego profilu nauczania.

Uwzględniając powyższe dane, można stwierdzić, że placówka, jaką jest zakład poprawczy, pozwala na kontynuację oddziaływań edukacyjnych po skierowaniu jednostki ze schroniska dla nieletnich. Należy w tym miejscu podkreślić, że praktyczna nauka zawodu jest jedną z wielu składowych, które wchodzi w skład oddziaływań resocjalizacyjnych. A praktycy na pewno od razu stwierdzą, że jest jedną z najważniejszych, ponieważ zdobycie wykształcenia oraz umiejętności zawodowych pozwala nieletnim w perspektywie podjąć pracę, a nie iść kraść, jak to miało miejsce niejednokrotnie wcześniej.

Literatura

- Pytka, L. (2008). Różne ujęcia definicji resocjalizacji. W: B. Urban, J.M. Stanik (red.) *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna* (s. 73–77). Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Rozporządzeniu Ministra Sprawiedliwości z 17.10.2001 w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich. Dz.U. 2017, poz. 487.
- Siemionow, J. (2015). Nowe standardy w pracy resocjalizacyjnej z młodzieżą niedostosowaną społecznie. Propozycje rozwiązań. *Probacja*, 2, 133–142.
- Sztumski, J. (1995). *Wstęp do metod i badań społecznych*. Katowice: Śląsk.
- Ustawa z 26.10.1982 o postępowaniu w sprawach nieletnich. Dz.U. 2016, poz. 1654.



KATARZYNA KORONA 

Socjoterapia w resocjalizacji osób nieprzystosowanych społecznie

Sociotherapy in Social Rehabilitation of People Socially Maladjusted

Magister, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Polska

Streszczenie

W artykule poruszona została problematyka socjoterapii w pracy z osobami nieprzystosowanymi społecznie, ze szczególnym zwróceniem uwagi na możliwości jej wykorzystania w pracy ze skazanymi w warunkach izolacji więziennej. Wychodząc od definicji socjoterapii, przypomniany został jej rodowód – praca z osobami dorosłymi oraz zaproponowany nowy koncept jej zastosowania.

Słowa kluczowe: socjoterapia, resocjalizacja, skazany, więzienie

Abstract

The paper touches upon the issue of sociotherapy in working with socially maladjusted people, with a particular focus on the possibilities of using sociotherapy with convicts serving their penalty in prison isolation. Starting with the definition of sociotherapy, we recall its origins – working with adults and proposed new concept of its usage.

Keywords: sociotherapy, rehabilitation, convicted, prison

Wstęp

Pojęcie resocjalizacji w zależności od autora jest różnie definiowane. W rozumieniu Czapówa utożsamiana była jako socjalizacja reedukacyjna związana z modyfikacją wybranych struktur psychicznych (Szczepaniak, 2009, s. 117). Jest to szczególnie rodzaj wychowania, które przygotować ma jednostkę do akceptowalnego społecznie funkcjonowania w sytuacjach społecznych. Osobami nieprzystosowanymi społecznie zajmuje się dział pedagogiki specjalnej – pedagogika resocjalizacyjna, nauka zarazem interdyscyplinarna, jak i praktyczna (Konopczyński, 2009, s. 29–30). Jej szczególną odmianą jest pedagogika peniten-

cyjna skoncentrowana na dorosłych – wykolejonych, przebywających w zakładach karnych (Bendyczak, Jędrzejak, Nowak, Szczepaniak, Urbańska, 1995, s. 11).

Celem oddziaływań resocjalizacyjnych jest uspołecznienie jednostki i pomoc jej, aby nauczyła się w sposób prawidłowy (bez naruszania prawa) i akceptowalny przez innych ludzi funkcjonować w społeczeństwie (Machel, 2003, s. 21). Proces resocjalizacji nawet w warunkach izolacyjnych przebiega w otoczeniu ludzi – kadry czy innych skazanych (por. Kalinowski, 2008, s. 234–235; Kuć, 2011, s. 5). Od dawna wiadome jest znaczenie relacji wewnątrzgrupowych dla procesu resocjalizacji (Lipkowski, 1976). Decyzje podejmowane w zakładzie karnym – nawiązywane relacje, przyjaźnie, przynależność do grup formalnych i nieformalnych – ma znaczenie dla efektów całego procesu. Wiedząc, jak istotne są relacje z innymi ludźmi, socjoterapia wydaje się stanowić oczywisty wybór. Utrwalenie lub pogłębienie nieprzystosowania społecznego w warunkach więziennych przekreśla szansę jednostki na poprawną readaptację społeczną (Machel, 2008, s. 149).

Rozwinięcie

Za rodowód podejścia socjoterapeutycznego uznawana jest psychodynamiczna terapia grupowa oraz terapia zajęciowa dorosłych (Waszyńska, Bury, Filipiak, 2015, s. 93–94). Pojawiała się ona również jako element klinicznej czy społecznej rehabilitacji medycznej. Obecnie granice między psychoterapią, socjoterapią lub pokrewnymi oddziaływaniami zacierają się (por. Wilk, 2014) i została ona sprowadzona głównie do pracy z dziećmi i młodzieżą. Praca z osobami dorosłymi traktowana jest marginalnie, choć w postaci akcji socjoterapeutycznej była identyfikowana z resocjalizacją (Wardaszkó-Łyskowska, 1966, s. 6). Socjoterapia definiowana jest jako świadome i zamierzone działanie mające na celu zorganizowanie dla dzieci warunków, które umożliwią im uzyskanie doświadczeń społecznych ułatwiających nastąpienie procesu socjoterapeutycznego (Strzemieczny, 1993, s. 45; Waszyńska, 2013, s. 107). Efektem tego działania będzie modyfikacja sposobu myślenia oraz niewłaściwych zachowań. W ujęciu Sawickiej (2010, s. 10–11) socjoterapia jest rodzajem pomocy psychologicznej służącej wsparciu osób (dzieci i młodzieży) cierpiących psychicznie lub poszukujących własnej drogi.

Wśród metod resocjalizacji penitencjarnej (Machel, 2003, s. 250–264) także można znaleźć metody oparte na wpływie grupowym. Odnoszą się one do sytuacji, w której co najmniej trzy związane ze sobą w jakiś sposób osoby (organizacja wewnętrzna, cechy indywidualne itp.) podejmują wspólną aktywność. W toku wspólnie podejmowanych działań pojawić się ma więź wewnątrzgrupowa, która u poszczególnych osób skutkować będzie „poczuciem przynależności, odrębności, zrozumienia, wsparcia, możliwością realizacji zainteresowań, ambicji” (Machel, 2003, s. 259). Konsekwencją będzie osłabienie bądź zatrzymanie

postępującego procesu deprivacji potrzeb, uniemożliwiając wystąpienie negatywnych zjawisk grupowych. Proces ten wymaga koordynacji ze strony osoby z odpowiednim przygotowaniem merytorycznym. W literaturze przedmiotu znaleźć można przykłady oddziaływań socjalizacyjno-kulturowych w placówkach penitencjarnych (Konopczyński, 2009, s. 312–341), jednak grupa staje się w nich pretekstem do podejmowania innych działań. Większa koncentracja na samej grupie i jej członkach stanowi swoistą innowację. Dodatkowo zaangażowanie w tą działalność specjalisty spoza personelu wpisywałoby się w koncepcję społecznej deizolacji więzień Baładynowicza (2015, s. 16–17).

Zaletami uczestnictwa w socjoterapii są m.in. możliwości modelowania pożądanых zachowań, odreagowania emocjonalnego (Jankowiak, Soroko, 2013, s. 53), modyfikowania nieskutecznych zachowań interpersonalnych, rozwijania kompetencji społecznych (Jankowiak, Soroko 2013, s. 34–38). Stanowi ono też namiastkę środowiska społecznego i może zmniejszyć poczucie społecznej izolacji uczestników.

Podsumowanie

Człowiek w więzieniu nie może zostać pozostawiony sam sobie (Machel, 2008, s. 154). Jego sytuację najlepiej są w stanie zrozumieć inni skazani przebywający w tożsamyh warunkach. Uczynienie z nich grupy pozytywnie funkcjonującej i atrakcyjnej społecznie w sposób wyraźny jest w stanie osłabić chęć poszukiwania innych grup, przynależność do podkultury więziennej czy właśnie uspołecznic poprzez wzbogacenie własnej osobowości (Szałański, 2006, s. 119). Socjoterapia była stosowana w szpitalu w terapii przestępców seksualnych w Stanach Zjednoczonych (Cabeen, Coleman, 1961), w Polsce w zajęciach dla osób współzależniomyh (Sawicka, 2010, s. 293–294) czy więźniów młodocianyeh, którzy przebywają w areszcie śledczym (Sawicka, 2010, s. 255–291), są to jednak rzadkie inicjatywy, które nie zawierają weryfikacji empirycznej ich skuteczności. Tym samym istnieje uzasadniona potrzeba przeprowadzenia badań naukowych w tym kontekście, czym zajęła się autorka. Wyniki badań eksperymentalnych z osobami skazanymi z wykorzystaniem autorskiego programu socjoterapii są przedmiotem rozprawy doktorskiej autorki.

Literatura

- Baładynowicz, A. (2015). *Probacyjna sprawiedliwość karząca*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Bendyczak, S., Jędrzejak, K., Nowak, B., Szczepaniak, P., Urbańska, I. (1995). *Wprowadzenie do metodyki pracy penitencjarnej*. Kalisz: COSSW.
- Cabeen, C.W., Coleman, J.C. (1961). Grouptherapy with Sex Offender: Description and Evaluation of Grouptherapy Program in an Institutional Setting. *Journal of Clinical Psychology*, 17, 122–129.
- Jankowiak, B., Soroko, E. (2015). Diagnostowanie procesu grupowego w socjoterapii. Wskaźniki etapów rozwoju grupy socjoterapeutycznej adolescentów. W: K. Waszyńska, M. Filipiak (red.), *Współczesne konteksty psychoterapii i socjoterapii. Wybrane zagadnienia z teorii i praktyki* (s. 131–147). Poznań: Wyd. UAM.

- Kalinowki, M. (2008). Struktura procesu resocjalizacji. W: B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna* (s. 234–236). T. 1. Warszawa: Pedagogium Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Wyd. Naukowe PWN.
- Konopczyński, M. (2009). *Metody twórczej resocjalizacji. Teoria i praktyka wychowawcza*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Kuć, M. (2011). *Prawne podstawy resocjalizacji*. Warszawa: C.H. Beck.
- Machel, H. (2003). *Więzenie jako instytucja karna i resocjalizacyjna*. Gdańsk: Arche.
- Machel, H. (2008). *Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarnej – casus polski. Studium penitencjarno-pedagogiczne*. Kraków: Impuls.
- Sawicka, K. (red.) (2010). *Socjoterapia*. Warszawa: KOMPENDIUM.
- Strzemieczny, J. (1993). *Zajęcia socjoterapeutyczne dla dzieci i młodzieży*. Warszawa: PTP.
- Szałański, J. (2006). Zadania diagnozy i psychokorektury w procesie optymalnej readaptacji psychospołecznej więźniów. W: H. Machel, M. Poliwoda, M. Spryszyńska (red.), *Wykonywanie kary pozbawienia wolności w Polsce – w poszukiwaniu skuteczności* (s. 107–124). Gdańsk: Wyd. UG.
- Szczepaniak, P. (2009). Znaczenie pojęcia terapii w pedagogice specjalnej. W: A. Rejzner, P. Szczepaniak, *Terapia w resocjalizacji. Cz. 1: Ujęcie teoretyczne* (s. 107–121). Warszawa: Żak.
- Wardaszko-Lyskowska, H. (1966). *Analiza roli socjoterapii we współczesnej psychiatrii*. Warszawa: Ośrodek Wydawniczy Akademii Medycznej w Warszawie.
- Waszyńska, K. (2013). Socjoterapeuta: osoba i specjalista. Kompetencje i kwalifikacje socjoterapeuty. W: B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka* (s. 105–116). Poznań: Wyd. UAM.
- Waszyńska, K., Bury, P., Filipiak, M. (2015). Socjoterapia a psychoterapia - refleksje teoretyczne. W: K. Waszyńska, M. Filipiak (red.), *Współczesne konteksty psychoterapii i socjoterapii. Wybrane zagadnienia z teorii i praktyki* (s. 93–115). Poznań: Wyd. UAM.
- Wilk, M. (2014). *Diagnoza w socjoterapii. Ujęcie psychodynamiczne*. Sopot: GWP.



PIOTR GINDRICH 

O agresji i przemocy rodzeństwa – przegląd wybranych wątków teoretycznych i empirycznych

On Sibling Aggression and Violence – an Overview of the Selected Theoretical and Empirical Threads

Doktor habilitowany, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Psychopedagogiki Specjalnej, Polska

Streszczenie

Celem artykułu jest prezentacja zagadnień teoretycznych i empirycznych dotyczących agresji i przemocy rodzeństwa. Zjawisko to, mimo że dość powszechnie występuje w społeczeństwie, rzadko jest przedmiotem badań. Artykuł zawiera różne wątki, takie jak: terminologia, epidemiologia, fenomenologia, percepcja społeczna zjawiska, wybrane koncepcje teoretyczne wyjaśniające genezę agresji rodzeństwa oraz przegląd badań na ten temat z uwzględnieniem wybranych zmiennych.

Słowa kluczowe: agresja, przemoc, rodzeństwo, płeć, kolejność urodzenia

Abstract

The article is aimed at presenting the theoretical and empirical issues pertaining to sibling aggression and violence. Although the phenomenon occurs quite frequently in society, it is a rare research topic. The article contains various threads such as: terminology, epidemiology, phenomenology, social cognition about this occurrence, the selected theories that are supposed to explain the genesis of sibling aggression as well as a review of the research on the effect of certain variables.

Keywords: aggression, violence, sibling, gender, birth order

Wstęp

Rodzeństwo zajmuje ważne miejsce w życiu człowieka. Siostry lub bracia mogą być niezastąpionymi dawcami wsparcia dla swojego rodzeństwa w sytuacjach kryzysowych (Voorpostel, Van der Lippe, Flap, 2012; Brazelton, Sparrow, 2014). Niewątpliwie relacje między rodzeństwem łączą się z jego przystosowaniem, jakością interakcji na linii rodzic–dziecko oraz ze stresem odczuwanym przez rodziców, a ich wpływ na rozwój dziecka może mieć charakter dwubiegunowy, tj. dodatni i ujemny. Gdy relacje dziecka z siostrą lub

bratem cechują się ciepłem i wsparciem, to w okresie dzieciństwa może ono cieszyć się akceptacją w grupie rówieśniczej i kompetencją. Natomiast jeśli relacje dziecka z jego rodzeństwem są konfliktowe, to w okresie dzieciństwa i adolescencji może ono ujawniać zachowanie antyspołeczne, a jego rodzice mogą przeżywać większy stres (Updegraff, Thayer, Whiteman, Denning, McHale, 2005, s. 373). Ponadto agresywne relacje między rodzeństwem mogą nieść ze sobą szereg negatywnych skutków w okresie dorastania i dorosłości. Badacze wymieniają takie ich następstwa, jak przemoc domowa, przemoc towarzysząca spotkaniom (randkom) z płcią przeciwną, nadużywanie substancji psychoaktywnych, zaburzenia odżywiania, lęk, przemoc i agresja w szkole (*bullying*) (por. Krienert, Walsh, 2011).

Abstrahując od wymienionych powyżej konsekwencji właściwych i niewłaściwych relacji rodzeństwa dla rozwoju jednostki, stosunki społeczne między rodzeństwem można uznać za wyjątkowe. Interakcje rodzeństwa pełnią szczególną rolę w procesie rozwoju społecznego, emocjonalnego i poznawczego człowieka ze względu na ich długotrwały wpływ i odmienność w porównaniu z innymi relacjami międzyludzkimi. Rodzeństwo może być ze sobą silnie emocjonalnie związane, podobnie jak ma to miejsce w przypadku rodziców i ich dzieci (Sharf, Shulman, Avigad-Spitz, 2005). Tym, co świadczy o wyjątkowości, są też różnice w zakresie wieku między rodzeństwem, kolejności urodzenia (pozycja najstarszego, środkowego lub najmłodszego dziecka spośród rodzeństwa) i płci (Robertson, Shepherd, Goedeke, 2012; Brazelton, Sparrow, 2014). Ponadto zaskakującą cechą interakcji między rodzeństwem jest współwystępowanie uczuć wrogości i krytycyzmu z poczuciem przywiązania i chwaleniem, co sprawia, że często żywi ono wobec siebie ambiwalentne, sprzeczne emocje. Może się więc zdarzyć, że rodzeństwo, odczuwając zarówno więź emocjonalną, jak i wrogość wobec siebie, mimo agresji słownej może jednocześnie podnosić się wzajemnie na duchu (Tafoya, Hamilton, 2012, s. 50). Opisana sytuacja świadczy również o wyjątkowości stosunków społecznych rodzeństwa, ale nie pozwala stwierdzić, że relacje te są zaburzone lub nieprawidłowe. Natomiast o ile dysfunkcjonalność interakcji między rodzeństwem ma miejsce, o tyle może ona prowadzić do poważnych problemów psychospołecznych. Mogą one nasilać się wtedy, gdy rodziców-opiekunów dzieci cechuje brak wystarczających kompetencji psychologicznych i pedagogicznych.

Głównym celem tego artykułu jest prezentacja wybranych wątków teoretycznych i empirycznych dotyczących agresji i przemocy rodzeństwa. Osiągnięcie tego celu będzie się wiązało z przybliżeniem takich szczegółowych zagadnień, jak: terminologia, epidemiologia, fenomenologia, percepcja społeczna zjawiska, wybrane koncepcje teoretyczne wyjaśniające genezę agresji rodzeństwa, przegląd badań nad tym zjawiskiem.

Zarys terminologii, epidemiologii, fenomenologii przemocy i agresji rodzeństwa oraz percepcji społecznej zjawiska

Agresja rodzeństwa jest najczęstszą formą przemocy w rodzinie. W anglojęzycznej literaturze specjalistycznej przedmiotu stosuje się różnorodne pojęcia: *abuse, assault, bullying, conflict, rivalry, victimization, violence*. Wielość pojęć nie przekłada się na precyzyjność, ponieważ wszystkie wymienione słowa mogą się odnosić nie tylko do różnych rodzajów agresji i przemocy domowej, ale również do jej przejawów obserwowanych w szkole, środowisku lokalnym, rówieśniczym, społeczeństwie. Badacze ze Stanów Zjednoczonych szacują, że od 60% do ponad 80% dzieci stosuje przemoc wobec siostry lub brata (Hoffman, Kiecolt, Edwards, 2005). Co więcej, z amerykańskich sondaży wynika, że w okresie jednego roku ponad połowa dzieci jest ofiarą agresji ze strony swojego rodzeństwa (Finkelhor, Turner, Ormrod, 2006). Pomimo że problem ten jest raczej powszechny, to jest on rzadziej podejmowany w badaniach. Tym, co może zniechęcać badaczy, jest niespójność w zakresie jego definiowania i doboru metod badawczych (Tucker, Finkelhor, Shattuck, Turner, 2013). Przemoc i agresję wobec rodzeństwa cechują różne zachowania antyspołeczne, takie jak: popychanie, poklepywanie, uderzanie jakimś przedmiotem, bicie pięścią w twarz, grożenie i zastraszanie, użycie jakiejś broni, połamanie kości lub nawet zabójstwo, zwłaszcza młodszego brata lub siostry (Gill za: Kahn, Monks, 1997; Hoffman i in., 2005).

Mając na myśli fenomenologię zjawiska, niektórzy badacze wyróżniają trzy różne podtypy agresji rodzeństwa: fizyczną, psychiczną i związaną z własnością (mieniem). Są one utożsamiane z tzw. wiktymizacją lub znęcaniem się (*victimization*). Ofiarą jest zwykle siostra lub brat, natomiast przedmiotem agresji – jej lub jego własność, rzeczy materialne. Agresja fizyczna wobec rodzeństwa cechuje się m.in. napaścią z bronią (nie tylko palną) w rękę, biciem, uderzaniem, popychaniem skutkującym uszkodzeniem ciała ofiary. Znęcanie się psychiczne nad rodzeństwem oznacza agresję słowną i emocjonalną, która polega na jego wyzywaniu za pomocą wulgaryzmów, przezywaniu, szyderczym uśmiechaniu się i wyśmiewaniu, grożeniu i zastraszaniu. Natomiast agresja rodzeństwa będąca wiktymizacją związaną z własnością oznacza zagarnianie rzeczy materialnych i niszczenie przedmiotów należących do siostry lub brata (wandalizm) (por. Tucker i in., 2013).

W społeczeństwie nie brakuje mitów na temat tego zjawiska. Jeden z nich polega na tym, że niektóre przejawy agresji w zachowaniu rodzeństwa są uważane za naturalne, możliwe do zaakceptowania i zgodne z normami (por. Hoffman i in., 2005; Tucker i in., 2013). Ten mit może mieć związek z tym, że interakcje między dziećmi świadczące o przemocy są przez społeczeństwo odbierane inaczej niż przemoc rozumiana w ogólniejszym kontekście. Przemoc między dziećmi jest często określana za pomocą takich pojęć, jak: przepychan-

ka, kłótnia lub sprzeczka, co stwarza mylne wyobrażenie o zjawisku cechującym się niską szkodliwością psychiczną i społeczną (Finkelhor i in., 2006, s. 1402). Co więcej, niektórzy rodzice uważają, że agresja w relacjach między ich dziećmi jest nie tylko czymś naturalnym i normalnym, ale stanowi wręcz wartościową lekcję rozwiązywania potencjalnych konfliktów między rodzeństwem w przyszłości, także poza środowiskiem rodzinnym (Krienert, Walsh, 2011, s. 332). Takie błędne przekonanie sprawia, że zagrożenia związane z negatywnymi skutkami przemocy i agresji w relacjach między rodzeństwem mogą być przez społeczeństwo bagatelizowane. Z kolei pozostałe formy przemocy domowej i agresji rodzinnej obserwowane w interakcjach typu rodzic–rodzic, mąż–żona oraz rodzic–dziecko cieszą się dużo większą popularnością wśród badaczy i dlatego mogą wydawać się poważniejszym problemem niż przemoc i agresja w relacjach rodzeństwa.

Wybrane koncepcje teoretyczne wyjaśniające genezę agresji rodzeństwa

W literaturze specjalistycznej pochodzenie agresji rodzeństwa może być wyjaśnione za pomocą podejścia feministycznego, teorii konfliktu oraz teorii społecznego uczenia się. Koncepcja feministyczna zakłada, że wzorce patriarchalne, które zazwyczaj stanowią źródło władzy i opresji w społeczeństwie oraz rodzinie, mogą wywierać ujemny wpływ na relacje rodzeństwa. Zwolennicy feminizmu twierdzą, że dzieci mogą być sprawcami przemocy w relacjach z rodzeństwem, gdy chcą ukryć swoje poczucie bezsilności przed rodzicami, zwłaszcza ojcami. Co więcej, sądzą, że chłopcy mogą być agresorami, ponieważ chcą w ten sposób nie tylko dowieść swojej męskości, ale i osiągnąć większą władzę nad swoimi siostrami i młodszymi braćmi. Takie zachowanie chłopców wobec rodzeństwa może mieć związek z naśladownictwem zachowania mężczyzn i ich ojców stosujących przemoc w celu przejęcia władzy nad kobietami i ich matkami, w szczególności gdy czują się bezradni. Teoria ta dowodzi, że chłopcy częściej przejawiają przemoc wobec rodzeństwa niż dziewczęta (Hoffman i in., 2005, s. 1105).

Teoria konfliktu sugeruje, że rodzeństwo stosuje przemoc jako sposób rozwiązywania konfliktów wynikających zwykle z silnej potrzeby współzawodnicstwa i rywalizacji o uczucia rodziców oraz zazdrości, co może się łączyć z silną chęcią zwrócenia na siebie ich uwagi. Zgodnie z tą koncepcją struktura społeczna rodziny może zwiększać zainteresowanie rywalizacją u dzieci. Relacje między rodzeństwem mają dość trwały charakter i są zwykle powiązane z silnymi emocjami spowodowanymi np. koniecznością dzielenia się różnymi rzeczami z innymi domownikami czy przymusem wykonywania powierzonych przez innych obowiązków w sytuacji braku możliwości odmowy ich pełnienia. Patrząc z perspektywy teorii konfliktu, przemoc rodzeństwa jest reakcją na złość i gniew dziecka w obliczu faworyzowania przez rodziców jego rodzeństwa, niesprawie-

dliwego podziału obowiązków rodzinnych lub dóbr materialnych w rodzinie (Hoffman i in., 2005).

Teoria społecznego uczenia się skupia się m.in. na tych wzorcach relacji rodzinnych, które sprzyjają przemocy rodzeństwa. Według niej interakcje między rodzicami oraz rodzicami i dziećmi cechujące się negatywizmem, a także kary cielesne i wychowanie niekonsekwentne mogą sprzyjać wystąpieniu przemocy i agresji w relacjach między dziećmi w rodzinie (Bandura, Caffaro, Conn-Caffaro, O'Leary za: Hoffman i in., 2005, s. 1105). Dziecko, widząc zachowania świadczące o agresji rodziców, nie tylko uczy się ich przez naśladownictwo, ale również czerpie z nich motywację i znajduje dzięki nim usprawiedliwienie dla stosowania przemocy wobec siostry lub brata (Akers, Bandura, Pagelow, Wiehe za: Hoffman i in., 2005, s. 1106). Zgodnie z tą teorią dziecko może też nauczyć się agresji wobec rodzeństwa poza rodziną, np. oglądając przemoc w grach komputerowych, w telewizji i innych mediach, doświadczając agresji i przemocy lub będąc ich świadkiem w szkole czy środowisku lokalnym (Gindrich, 2007). Teoria społecznego uczenia się, podobnie jak podejście feministyczne, podkreśla znaczenie płci, zakładając, że chłopcy będą bardziej akceptować przemoc wobec swojego rodzeństwa i częściej ją stosować niż dziewczęta (Pagelow za: Hoffman i in., 2005).

Przegląd badań na temat zjawiska agresji i przemocy wobec rodzeństwa z uwzględnieniem ważnych dla tego fenomenu zmiennych

Ważne miejsce w badaniach agresji i przemocy wobec rodzeństwa zajmuje weryfikacja trafności założeń teorii wyjaśniających ich genezę, które zostały już omówione. Istotnym zagadnieniem podejmowanym w badaniach jest także wpływ wybranych zmiennych, takich jak: płeć, różnica wieku między rodzeństwem czy kolejność urodzenia dziecka. Badania Roscoe i współpracowników dotyczyły m.in. określenia zależności między płcią rodzeństwa a zachowaniem cechującym się negatywizmem, przemocą, antagonizmem i sposobami rozwiązywania konfliktów. Mimo że zanotowali więcej podobieństw niż różnic, to ustalili, że badani chłopcy częściej stosowali siłowe rozwiązania, a dziewczęta częściej przejawiały ignorancję w sytuacjach konfliktowych z udziałem rodzeństwa (Roscoe i in. za: Kahn, Monks, 1997, s. 695).

W latach 60. XX w. interesujące badania przeprowadził Koch. Pozwoliły one na oszacowanie łącznego wpływu dwóch zmiennych, tzn. płci i kolejności urodzin rodzeństwa na jego zachowanie w sytuacjach zaistnienia konfliktu lub kłótni. Badane dzieci pierworodne, czyli najstarsze w rodzinie, uczestnicząc w takiej sytuacji, rzadziej przejawiały gotowość do zachowania spokoju, kłócąc się z bratem, a nie z siostrą. Natomiast chłopcy, którzy przyszli na świat jako drudzy w kolejności (czyli młodsi bracia), częściej kłócili się z niewiele od nich starszą siostrą niż z nieznacznie od nich starszym bratem (Koch za: Kahn,

Monks, 1997, s. 695). Jednak w przywołanych badaniach nie oszacowano wpływu płci i porządku urodzeń dzieci w rodzinach z trojgiem lub większą liczbą dzieci. Można tylko przypuszczać, że w licznej rodzinie wpływ tych zmiennych na zachowanie rodzeństwa doświadczającego konfliktu mógłby ujawniać się w podobny sposób jak w mniej licznej, ale nie odnaleziono faktów potwierdzających tę tezę. Natomiast wyniki kolejnych badań odsłaniają wyraźne różnice między rodzeństwem w zakresie niektórych zachowań antyspołecznych w zależności od tego, czy relacje interpersonalne mają pod względem płci charakter homogeniczny (np. siostra–siostra, brat–brat), czy też heterogeniczny (np. siostra–brat). Stwierdzono, że takie zachowania, jak kłamstwo, agresja i przemoc, pojawiały się częściej w relacjach badanych dzieci z rodzeństwem tej samej niż przeciwnej płci (Minett i in. za: Kahn, Monks, 1997). Tak więc w rozumieniu istoty relacji konfliktowych i agresywnych rodzeństwa pomocne może być również to, czy w danej rodzinie dziecko wychowuje się z samymi siostrami, samymi braćmi czy z rodzeństwem zróżnicowanym pod względem płci, oraz to, czy rodzeństwo jest mniej lub bardziej liczne, a także to, jaka jest między nim różnica wieku. Mając na względzie ostatni wymieniony aspekt, z niektórych badań wynika, że młodsze rodzeństwo, pozostając na niższym poziomie socjalizacji, jest bardziej agresywne niż starsze. Jednocześnie zaobserwowano, że młodsze rodzeństwo z powodu mniejszej siły fizycznej staje się częściej ofiarą agresji w różnych środowiskach, nie tylko w rodzinie (Straus i in. za: Kahn, Monks, 1997). Wiek i płeć są też istotnymi aspektami powiązаныmi z konfliktowością rodzeństwa. Furman i Buhrmeister dostrzegli, że niewielka różnica wieku między rodzeństwem sprzyja większej liczbie konfliktów we wzajemnych relacjach. Badane przez nich dzieci postrzegały starsze rodzeństwo tej samej płci jako dzierżące większą władzę w porównaniu ze starszym rodzeństwem przeciwnej płci co one. Młodsze dzieci w rodzinie częściej uważały, że ich starsze rodzeństwo (siostra lub brat) było bardziej faworyzowane przez rodziców (Furman, Buhrmeister za: Kahn, Monks, 1997). Wyniki tych badań są zgodne z założeniami teorii konfliktu, która uznaje m.in., że nierówne traktowanie dzieci przez rodziców, polegające na faworyzowaniu jednego z nich, może stanowić źródło napięć i stresu, które zwiększają ryzyko agresji rodzeństwa.

Podsumowanie

Agresja i przemoc rodzeństwa są wciąż rzadziej podejmowanym przez pedagogów i psychologów problemem niż inne jej przejawy. Fakt ten nakłonił mnie do wyboru tego tematu. Geneza agresji w relacjach rodzeństwa może się wiązać z wieloma szkodliwymi czynnikami ujawniającymi się w mikrosystemie rodzinnym (przemoc domowa, małżeńska), mezosystemie (przemoc w środowisku lokalnym, rówieśniczym i szkolnym) i egzosystemie (przemoc w społeczeństwie, mediach). Pochodzenie tego zjawiska można zaś wyjaśnić za pomocą

teorii feministycznej, konfliktu i społecznego uczenia się. Pozwalają one dostrzec teoretyczne podłoże opisanych zależności między płcią, wiekiem, kolejnością urodzenia a agresją, konfliktowością i rywalizacją rodzeństwa. Jednak zgromadzona dotychczas wiedza na temat tego zjawiska jest wciąż niewystarczająca, co sprzyja kształtowaniu się mitów i stereotypów.

Literatura

- Brazelton, T., Sparrow, J.D. (2014). *Rywalizacja rodzeństwa. Zakończ kłótnie i ciesz się spokojem w domu*. Sopot: GWP.
- Finkelhor, D., Turner, H., Ormrod, R. (2006). Kid's Stuff: the Nature and Impact of Peer and Sibling Violence on Younger and Older Children. *Child Abuse & Neglect*, 30, 1401–1421. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.01.006>.
- Gindrich, P. (2007). *Psychospołeczne komponenty nieprzystosowania. Wybrane zagadnienia*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Hoffman, K.L., Kiecolt, K.J., Edwards, J.N. (2005). Physical Violence between Siblings. A Theoretical and Empirical Analysis. *Journal of Family Issues*, 26, 1103–1130. DOI: 10.1177/0192513X05277809.
- Kahn, M.D., Monks, G. (1997). Sibling Relational Problems. W: T.A. Widiger, A.J. Frances, H.A. Pincus, R. Ross, M.B. First, W. Davis (red.), *DSM-IV Sourcebook* (s. 693–712). T. 3. Washington D.C.: American Psychiatric Association.
- Krienert, J.L., Walsh, J.A. (2011). My Brother's Keeper: a Contemporary Examination of Reported Sibling Violence Using National Level Data, 2000–2005. *Journal of Family Violence*, 26, 331–342. DOI: 10.1007/s10896-011-9367-3.
- Robertson, R., Shepherd, D., Goedeke, S. (2012). Fighting Like Brother and Sister: Sibling Relationships and Future Adult Romantic Relationship Quality. *Australian Psychologist*, 1–7. DOI: 10.1111/j.1742-9544.2012.00084.x.
- Sharf, M., Shulman, S., Avigad-Spitz, L. (2005). Sibling Relationships in Emerging Adulthood and in Adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 20, 64–90. DOI: 10.1177/0743558404271133.
- Tafoya, M.A., Hamilton, M.A. (2012). Relational Dynamics and the Expression of Aggression and Comforting between Siblings. *Journal of Language and Social Psychology*, 31, 49–74. DOI: 10.1177/0261927X11425035.
- Tucker, C.J., Finkelhor, D., Shattuck, A.M., Turner, H. (2013). Prevalence and Correlates of Sibling Victimization Types. *Child Abuse & Neglect*, 37, 213–223. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.01.006>.
- Uppergraff, K.A., Thayer, S.M., Whiteman, S.D., Denning, D.J., McHale, S.M. (2005). Relational Aggression in Adolescents' Sibling Relationships: Links to Sibling and Parent-adolescent Relationship Quality. *Family Relations*, 54(3), 373–385.
- Voorpostel, M., Van der Lippe, T., Flap, H. (2012). For Better or Worse: Negative Life Events and Sibling Relationships. *International Sociology*, 27, 330–348. DOI: 10.1177/0268580911423051.



KATARZYNA KORONA 

Oddziaływania poprzez nauczanie w resocjalizacji penitencjarnej

Influencing by Teaching in Penitentiary Rehabilitation

Magister, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Polska

Streszczenie

Celem artykułu jest omówienie zagadnienia resocjalizacji poprzez naukę w warunkach izolacji więziennej, uwzględniając aktualne podstawy prawne. Skazani doceniają wartość kształcenia, jednak zapotrzebowanie na naukę w zakładzie karnym spada na rzecz rosnącej popularności kursów. Korzyści związane z kontynuowaniem nauki przemawiają za potrzebą dalszej eksploracji tego zagadnienia i podjęciem prób zminimalizowania powstałych dysproporcji, aby zapobiec dalszej marginalizacji tego ważnego środka oddziaływania na skazanych.

Słowa kluczowe: nauczanie, skazany, więzienie

Abstract

The aim of this paper is to discuss the issue of rehabilitation by learning in penitentiary isolation, taking into account current legal provisions. The convicts appreciate the value of learning, however the need for learning in a penitentiary institution is decreasing in favour of a growing popularity of courses. The benefits related to learning are favourable for the need of further exploration of that issue and making attempts in order to minimise the existing disproportions, in order to avoid further marginalisation of this very important means of influencing the convicts.

Keywords: teaching, convicted, prison

Wstęp

W Kodeksie karnym wykonawczym cel kary pozbawienia wolności (art. 67 k.k.w.) został określony jako „wzbudzenie w skazanym woli współdziałania w kształtowaniu jego społecznie pożądaných postaw, w szczególności poczucia odpowiedzialności oraz potrzeby przestrzegania porządku prawnego i tym samym powstrzymania się od powrotu do przestępstwa”. Do realizacji tego celu ustawodawca zaproponował środki oddziaływania na skazanych (art. 67 § 3 k.k.w.): pracę, nauczanie, zajęcia kulturalno-oświatowe i sportowe, podtrzymywanie

kontaktów z rodziną i światem zewnętrznym oraz środki terapeutyczne. Nauczanie znajduje się również wśród metod pracy penitencjarnej zorganizowanych (Machel, 2003, s. 260). Zyskuje tam miano nauczania resocjalizacyjnego związanego z uzupełnieniem wykształcenia i pozyskaniem przygotowania zawodowego. Jest to zwłaszcza ważne w kontekście późniejszego funkcjonowania skazanych poza zakładem karnym. Autor szczególnie podkreśla wartość ich funkcjonowania w roli ucznia. Nabyta wiedza i umiejętności stwarzają szansę na znalezienie zatrudnienia i tym samym pozyskania źródła utrzymania, co powinno obniżyć szansę ponownego wejścia w konflikt z prawem (Poklek, 2018, s. 35). Poza nauką w terminie *nauczanie* mieszczą się również: praktyczna nauka zawodu czy praca w warsztatach szkolnych (art. 132 k.k.w.).

Nauczaniem w pierwszej kolejności obejmowani są więźniowie młodociani oraz ci bez wyuczonego zawodu (także jeśli nie mogą już go wykonywać) w wieku do 21 roku życia. Zgodnie z art. 130 k.k.w. obowiązkowe nauczanie dotyczy poziomów szkoły podstawowej, ponadpodstawowej i kursów zawodowych (z częściową lub całkowitą odpłatnością). Uwzględniając art. 70 ust. 1 Konstytucji, obowiązek ten *sensu stricto* dotyczyłby osób w wieku do 18. roku życia. Uczniowie w trudnej sytuacji materialnej mogą wnioskować o zapewnienie im podręczników i pomocy naukowych. Alternatywą jest kształcenie na własny koszt poza terenem zakładu, również podjęcie studiów wyższych (Jaworska, 2012, s. 324) po uzyskaniu zgody dyrektora. W przepisach pozakodeksowych zawarto sugestię, aby poza podstawowym wykształceniem nabyć wiedzę ogólną i kwalifikacje zawodowe (Kuć, 2011, s. 97). Uwzględnianymi przy klasyfikacji skazanego do nauczania są: motywacja, możliwości oraz wymiar kary (pozostaje do odbycia).

Rozwinięcie

Skazani stanowią grupę charakteryzującą się: znacznymi opóźnieniami i zaletnościami w nauce, brakiem umiejętności korzystania z metod i technik pracy umysłowej oraz doświadczenia w samokształceniu, negatywnymi wspomnieniami związanymi z nauką czy wykluczeniem z systemu edukacji w środowisku otwartym (Jaworska, 2012, s. 323–324), zewnętrzną atrybucją przyczynowości i zewnętrznym umiejscowieniem kontroli (Poklek, 2018, s. 35).

Skazani doceniają wartość kształcenia. W ich opinii (grupa 100 osób) aż 81% oceniło nauczanie jako wartościowy środek oddziaływania. Widzą w nim szansę na poprawę jakości oferty resocjalizacyjnej. (Linowski, 2010, s. 371–375). Jednocześnie w tym samym roku raport NIK zwracał uwagę na zjawisko tzw. kształcenia kursowego związane z preferowaniem partycypacji w kursach zawodowych niż uzupełniania wykształcenia i spadek liczby słuchaczy szkół przywieziennych o 15% (Juwa, 2013, s. 122–123).

Na koniec 2017 r. populacja więzienna liczyła 73 822 osadzonych. Zezwolenie na udział w nauczaniu uzyskało 5180 skazanych. W roku szkolnym

2016/2017 istniało 25 szkół przywięziennych (tendencja spadkowa z 29) i 183 oddziały szkolne (wzrost ze 136 w roku poprzedzającym). W sumie objętych nauczaniem było 4330 osadzonych (4187 w roku 2015/2016; 17 na poziomie szkolnictwa wyższego, rok wcześniej 49), w tym 2809 osadzonych korzystających z kwalifikacyjnych kursów zawodowych (2399 osadzonych rok wcześniej). W porównaniu do roku poprzedniego zmniejszyła się liczba absolwentów (252; wcześniej 383) i maturzystów (82; wcześniej 152). Znacząco zwiększyła się liczba absolwentów kursów (12 897 skazanych w 2017 r.; 6195 – 2016 r.) (SW, 2017). Tym samym nauczaniem objęte zostało blisko 6% populacji więziennej. Z tej grupy tylko 6% ukończyło naukę. Dla porównania w kursach i kwalifikacyjnych kursach zawodowych uczestniczyło 21% populacji więziennej. Oznacza to utrzymywanie się dominacji zjawiska kształcenia kursowego, co może być związane z możliwością szybszego uzyskania kwalifikacji.

Od kilku lat ciekawym zagadnieniem jest kształcenie na poziomie szkolnictwa wyższego. Pierwsze studia wyższe stacjonarne dla skazanych utworzono w Radomiu (2011 r., Politechnika Radomska i Areszt Śledczy w Radomiu) na kierunku logistyka w motoryzacji dla 29 osadzonych (w tym 2 skazanych na karę dożywotniego pozbawienia wolności) (Juwa, 2013, s. 127–128). W 2013 r. podobną inicjatywę podjął Katolicki Uniwersytet Lubelski (we współpracy z Okręgowym Inspektoratem Służby Więziennej w Lublinie), rekrutując 36 więźniów na kierunek praca socjalna, specjalność *streetworking*. Studia ukończyło 18 skazanych (KUL, 2018). Uczelnia planuje rozszerzyć ofertę również o studia magisterskie.

Podsumowanie

Podjęcie nauki przez skazanych ma walor wychowawczy i terapeutyczny (Kuć, 2011, s. 98). Dodatkowo niesie ze sobą szereg korzyści: rozwijanie dyscypliny, sumienności, odpowiedzialności oraz zdolności do pracy nad sobą, dodatkowe kwalifikacje (bez wzmianki o zdobyciu ich w więzieniu, z programem tożsamym szkołom na wolności) (Machel, 2003, s. 260), lepsze samopoczucie i większy dobrostan psychiczny (Szecówka, 2008, s. 252), podniesienie poziomu samooceny (Jaworska, 2012, s. 324).

Ze strony skazanych istotna jest również przysługująca im z tytułu podjęcia nauki ulga, np. możliwość uzyskania pierwszeństwa w zatrudnieniu czy skrócenia czasu pracy. Nie bez znaczenia jest też możliwość zagospodarowania czasu wolnego czy uzyskania zgody na czasowe opuszczenie zakładu karnego.

Jednostki z niskim poziomem wykształcenia czy też jego brakiem charakteryzować może autorytarny sposób widzenia świata i takie cechy osobowości, jak sztywność relacji, nieporadność czy poczucie zagrożenia towarzyszące nowym sytuacjom (Szecówka, 2008, s. 251–252). Cechy te mogą się przełożyć na większą podatność na wpływy innych osób i tym samym sprzyjać dalszej karierze

przestępczej. Uzasadnia to konieczność podjęcia działań zmierzających do zachęcania większej grupy skazanych do uczestnictwa w nauczaniu, nie tylko kursach zawodowych. Wymienione wyżej korzyści dotyczą nie tylko samych skazanych, ale także całego społeczeństwa, którego członkowie wraz ze zmniejszeniem populacji więziennej nie tylko poczują się bezpieczniejsi, ale ponosić będą mniejsze koszty utrzymania więziennictwa. Szczególnie, że programy edukacyjne od dawna uznawane są za najbardziej obiecujące w oddziaływaniach korekcyjnych pod względem możliwych do uzyskania zmian w zachowaniu uczestników (Tewksbury, 1996, s. 159).

Literatura

- Jaworska, A. (2012). *leksykon resocjalizacji*. Kraków: Impuls.
- Juwa, M. (2013). Kształcenie w procesie resocjalizacji skazanych. *Przegląd Więziennictwa Polskiego*, 78, 117–132.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2.04.1997. Pobrane z: <http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/Polski/kon1.htm> (19.09.2018).
- Kuć, M. (2011). *Prawne podstawy resocjalizacji*. Warszawa: C.H. Beck.
- KUL. Pobrane z: www.kul.pl/art_68405.html (22.09.2018).
- Linowski, K. (2010). Ocena środków oddziaływania resocjalizacyjnego przez skazanych odbywających karę pozbawienia wolności w zakładzie karnym typu zamkniętego. W: F. Kozaczuk (red.), *Zachowania przestępcze. Przyczyny i zapobieganie* (s. 363–378). Rzeszów: Wyd. UR.
- Machel, H. (2003). *Więzienie jako instytucja karna i resocjalizacyjna*. Gdańsk: Arche.
- NIK (2010). *Informacja o wynikach kontroli funkcjonowania szkół publicznych działających przy zakładach karnych w latach 2004–2009 (I półrocze)*. Opole.
- Poklek, R. (2018). *Zarys psychologii penitencjarnej. Pomiędzy teorią a praktyką*. Warszawa: Difin.
- SW. Pobrane z: www.sw.gov.pl/strona/statystyka-roczna (20.09.2018).
- Szczówka, A. (2008). Kształcenie resocjalizujące. W: B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja* (s. 249–277). Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Tewksbury, R.A. (1996). *Introduction to Corrections*. Glencoe: McGraw-Hill.
- Ustawa z 6.06.1997 – Kodeks karny wykonawczy. Dz.U. 2018, poz. 652.



WALDEMAR WAŚKOWICZ 

Funkcjonowanie kół informatycznych na terenie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich w Polsce

The way of functioning IT classes in the reformatory and youth detention centres in Poland

Doktor, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Polska

Streszczenie

Rozpowszechnienie technologii informacyjnej zmienia edukację, sposoby przekazywania informacji oraz spędzania czasu wolnego. Urządzenia multimedialne wykorzystujące sygnały cyfrowe do przekazywania informacji, znajdują coraz powszechniejsze zastosowanie w środowisku szkolnym, przez co wymuszają zmiany w realizacji procesu nauczania. Dlatego ważnym zadaniem w placówkach resocjalizacyjnych typu schroniska dla nieletnich i zakłady poprawcze jest realizowanie oddziaływań opartych na technologii informacyjnej w celach edukacyjnych i rozrywkowych.

Słowa kluczowe: technologia informacyjna, koło informatyczne, komputer, Internet, nieletni, schronisko dla nieletnich, zakład poprawczy, resocjalizacja

Abstract

The growing popularity of IT has changed education, transmission of information and ways of spending free time. Multimedia equipment that uses digital signals for transmission of information is becoming more and more common in school life and thus enforces changes in the educational process. That is why it is very important for rehabilitation institutions like juvenile detention centres and community homes to carry out tasks based on IT for both, educational as well as entertainment purposes.

Keywords: Information Technology, IT Club, computer, the Internet, juvenile, juvenile detention centre, community home, rehabilitation

Wstęp

W dobie dzisiejszej informatyka określana jest zespołem dyscyplin naukowych i technicznych zajmujących się automatycznym przetwarzaniem, przechowywaniem i przesyłaniem informacji oraz projektowaniem, budową i eks-

ploatacją niezbędnych do tego celu środków technicznych (Małeckie, Arendt, Bryszewski i Krasiukianis, 1997). Natomiast technologia informatyczna jest bardzo szerokim pojęciem w skład której wchodzi wiele dziedzin wiedzy takich jak informatyka, matematyka oraz inne dziedziny, w których występują narzędzia i technologie związane z przetwarzaniem informacji. IT jest zaangażowana w pozyskiwanie, gromadzenie, przetwarzanie i dystrybuowanie informacji przez sprzęty elektroniczne, takie jak komputer, telefon, radio czy telewizja (Collin, Głowiński, 1999). S. Juszczak (2002) definiuje technologię informacyjną jako całokształt metod i narzędzi przetwarzania informacji, obejmujący metody poszukiwania i selekcji informacji, jej gromadzenia, zapisywania, przechowywania, przetwarzania, a wreszcie jej przesyłania lub usuwania. Ponadto TI bezpośrednio wskazuje na wzajemną zbieżność zastosowań elektroniki, ekonomii, zarządzania oraz psychologii i socjologii, która skutkuje znamienymi modyfikacjami w sposobie funkcjonowania jednostek ludzkich, podmiotów gospodarczych, jak i całych przedsiębiorstw. Innowacyjność tych obszarów, będąca konsekwencją rozwoju technologii informacyjnych, oraz niemal niezauważalne zawłaszczenie coraz to nowych obszarów życia codziennego są nie do przecenienia (Dębicka, Winiarski, 2010). Dlatego też nie wytrzymało próby czasu uznawanie za informatykę wszystkiego, co jest związane z komputerami. Obecnie komputery są stosowane niemal w każdej dziedzinie, głównie jednak jako „procesory informacji”.

Biorąc pod uwagę charakter placówek, jakimi są schroniska dla nieletnich oraz zakłady poprawcze, należy spojrzeć na technologię informacyjną przez pryzmat potrzeb edukacyjnych, a głównie z myślą o metodyce nauczania, która jest stosowana w szkołach funkcjonujących na terenie schronisk i zakładów. Docelowo szeroko rozumiane oddziaływania edukacyjne stanowią jedną z wielu składowych resocjalizacji.

Resocjalizacja, jak twierdzi Pytka (2008), oznacza modyfikację zachowania jednostki, które niezgodne jest z normami społecznymi adekwatnymi do wieku jednostki i środowiska. Natomiast Jaworska (2012) uważa, że celem resocjalizacji są optymalne relacje człowieka z otoczeniem, a najwyższymi wartościami – ład społeczny, rozwój osobowości i związana z nim wolność ludzka, gdyż wolność jest wartością autoteliczną – środkiem, dzięki któremu następuje urzeczywistnienie innych wartości oraz dóbr. Jednostka pozbawiona tych przymiotów traci swą podmiotowość.

Tego typu oddziaływania resocjalizacyjne są prowadzone na terenie schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych wobec młodzieży szczególnie zdemoralizowanej w przedziale wiekowym 13–21 lat. Nieletni są umieszczani w takich ośrodkach na podstawie Ustawy (1982), natomiast placówki te funkcjonują na bazie przepisów prawnych zawartych w Rozporządzeniu (2001).

Prowadzone działania na terenie schronisk dla nieletnich mają za zadanie zainicjować oddziaływania resocjalizacyjne, natomiast w zakładach poprawczych

następuje kontynuacja tego typu działań w sposób długofalowy. Jedną ze składowych takich oddziaływań jest już wspomniana technologia informacyjna, która na terenie omawianych placówek pełni formę edukacyjną i rozrywkową. Mając na uwadze zajęcia z przedmiotu informatyka oraz koła informatyczne prowadzone na terenie schronisk i zakładów, należy przyjrzeć się im przez pryzmat programów realizowanych na poszczególnych etapach kształcenia (programy nauczania informatyki): szkoły podstawowej, gimnazjum, szkoły zawodowej oraz szkoły branżowej. Składowe technologii informacyjnej wykorzystywane w placówkach należy określić jako zespół środków (czyli takich urządzeń, jak komputery, ich urządzenia zewnętrzne oraz sieci komputerowe) i narzędzi (czyli oprogramowania), które służą wszechstronnemu posługiwaniu się informacją. Idąc tym torem, należy stwierdzić, że szkoła ma za zadanie umożliwić wszystkim uczniom poznanie podstaw technologii informacyjnej oraz uwzględnić technologię informacyjną w programach różnych dziedzin nauczania. Ponadto zajęcia powinny pozwolić uczniom i nauczycielom na wykorzystanie technologii informacyjnej zgodnie z programami i wykorzystać technologię informacyjną w poznawaniu i nauczaniu w tych sytuacjach, gdy jest to celowe i korzystne.

Pracujący w schroniskach dla nieletnich i zakładach poprawczych nauczyciele, z którymi niejednokrotnie rozmawiałem, zwracają uwagę na częste wykorzystywanie w zajęciach szkolnych między innymi: edytorów, które służą do komponowania tekstów, arkuszy kalkulacyjnych do planowania i wykonywania obliczeń oraz przeglądark do prezentowania informacji wyszukiwanych w zasobach sieciowych. Nauczyciele uważają, że korzystanie z gotowych programów może mieć również charakter działań oryginalnych, kiedy nieletni podczas zajęć szkolnych oraz kół zainteresowań tworzą np. teksty, ilustracje, schematy obliczeń oraz prezentacje multimedialne. Należy jednak pamiętać, że informatyka to nie tylko edukacja, ale też zabawa i relaks, o których nie można zapomnieć w trakcie nauki i odpoczynku. Główną rozrywką, jakiej poświęcają się nieletni, oczywiście pod kontrolą nauczycieli i wychowawców, są gry komputerowe i możliwość surfowania po internecie. W dalszej kolejności komputer służy wychowankom do słuchania muzyki i oglądania filmów na portalu YouTube. Jak twierdzą w rozmowach sami zainteresowani, najbardziej lubią gry zmuszające ich do rywalizacji, np. wyścigi samochodowe oraz gry strategiczne. Surfowanie po internecie jest bardziej dostępne dla wychowanków przebywających w zakładach poprawczych, ponieważ oni są już po wyrokach i możliwość kontaktu ze środowiskiem zewnętrznym poprzez portale społecznościowe jest w ich przypadku dopuszczalna. Niestety w schroniskach dla nieletnich wychowankowie mają bardziej ograniczony dostęp do internetu, a podyktowane jest to najczęściej zaleceniami sądu rodzinnego, który umieścił nieletniego w placówce. Słuchanie muzyki przez nieletnich odbywa się dużo rzadziej niż oglądanie filmów. Wynika to najprawdopodobniej z tego, że w telewizji jest

dużo dostępnych stacji muzycznych, natomiast dobrych filmów, jak twierdzą wychowankowie, jest mało.

Interesujący jest fakt, że wykorzystanie komputera zarówno do rozrywki, jak i nauki budzi ogromne zainteresowanie wśród nieletnich i nie stanowi żadnej bariery do pozyskiwania dodatkowej wiedzy w celu zdobycia umiejętności w obsłudze różnych programów, które wydają się im interesujące i godne uwagi.

Badania własne

Badania zostały przeprowadzone we wszystkich 32 schroniskach dla nieletnich i zakładach poprawczych w Polsce. Uzyskane wyniki miały na celu dostarczenie odpowiedzi na dwa zasadnicze pytania:

1. Czy we wszystkich schroniskach dla nieletnich i zakładach poprawczych występują pracownie informatyczne?

2. W ilu i jakich placówkach funkcjonują koła informatyczne?

Metodą badawczą, którą posłużyłem się, była metoda sondażu diagnostycznego, a wykorzystaną techniką był wywiad. Wywiad, jak twierdzi Pilch (1977, s. 133), „jest rozmową badającego z respondentem lub respondentami według opracowanych wcześniej dyspozycji lub w oparciu o specjalny kwestionariusz”. Najogólniej wywiad definiuje się jako rozmowę kierowaną, w której udział biorą co najmniej dwie osoby – ankieter oraz respondent (Sztumski, 1995, s. 120).

Wywiad przeprowadzony z respondentami odbył się poprzez kontakt telefoniczny. Badaniem zostały objęte placówki resocjalizacyjne reprezentowane przez dyrektorów lub osoby upoważnione do udzielania wiążących odpowiedzi związanych z funkcjonowaniem zakładu. Badania zostały przeprowadzone w czerwcu 2018 r.

Tabela 1. Zakłady poprawcze i schroniska dla nieletnich

Placówki	Chłopcy		Dziewczęta		Cała próba	
	N	%	N	%	N	%
ZP	17	60,71	0	0,00	17	53,12
ZP i SdN	6	21,43	4	100,00	10	31,25
SdN	5	17,86	0	0,00	5	15,63
Razem	28	100,00	4	100,00	32	100,00

ZP – zakład poprawczy

SdN – schronisko dla nieletnich

Źródło: opracowanie własne.

Analizując zebrane dane z tabeli 1, należy stwierdzić, że na terenie naszego kraju funkcjonują 32 placówki resocjalizacyjne dla nieletnich, w tym 4 dla dziewcząt i 28 dla chłopców. Najwięcej, bo aż 17 ośrodków, to zakłady poprawcze dla chłopców, które stanowią 53,12% wszystkich placówek. W dalszej kolejności analizie poddano zakłady poprawcze połączone ze schroniskami dla

nieletnich – 6 ośrodków dla chłopców i 4 placówki dla dziewcząt, które stanowią 31,25% wszystkich badanych ośrodków. Natomiast najmniej liczną grupę stanowią placówki typu schroniska dla nieletnich. Jest ich tylko 5 w Polsce.

Tabela 2. Zakłady poprawcze i schroniska dla nieletnich w których występują pracownie informatyczne

Placówki	Chłopcy		Dziewczęta		Cała próba	
	N	%	N	%	N	%
ZP	17	60,71	0	0,00	17	53,12
ZP i SdN	6	21,43	4	100,00	10	31,25
SdN	5	17,86	0	0,00	5	15,63
Razem	28	100,00	4	100,00	32	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Na bazie danych zawartych w tabeli 2 należy stwierdzić, że na terenie wszystkich zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich znajdują się pracownie informatyczne. W trakcie prowadzonego wywiadu dyrektorzy placówek jednoznacznie twierdzili, że powstanie często profesjonalnych pracowni informatycznych – komputerowych – jest wynikiem wymogów związanych z programem nauczania informatyki w poszczególnych szkołach na terenie schronisk i zakładów poprawczych.

Tabela 3. Zakłady poprawcze i schroniska dla nieletnich, w których funkcjonują koła informatyczne

Placówki	Chłopcy		Dziewczęta		Cała próba	
	N	%	N	%	N	%
ZP	9	64,28	0	0,00	9	60,00
ZP i SdN	3	21,43	1	100,00	4	26,67
SdN	2	14,29	0	0,00	2	13,33
Razem	14	100,00	1	100,00	15	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Kolejną składową przeprowadzonych badań była możliwość ustalenia, w ilu placówkach funkcjonują koła informatyczne. Dzięki zebranych danym można stwierdzić, że koła działają na terenie 15 placówek, w tym 9 z nich to zakłady poprawcze dla chłopców (60%), 4 – zakłady poprawcze połączone ze schroniskami dla nieletnich (26,67), w tym 3 ośrodki dla chłopców i 1 placówka dla dziewcząt. Tylko 2 koła informatyczne funkcjonują na terenie schronisk dla nieletnich (13,33%).

Podsumowanie

Nauczyciele i wychowawcy na terenie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich mają za zadanie stwarzać wychowankom warunki do nabywania umiejętności poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji

z różnych źródeł oraz posługiwania się w tym technologią informacyjną. Dlatego też korzystanie z technologii komputerowej i umiejętność selekcjonowania informacji są podstawowymi składowymi przygotowującymi uczniów do życia. Ponadto pogłębianie wiedzy informatycznej służy ogólnemu rozwojowi wychowanka, daje mu możliwość rozbudzenia zainteresowań, jest istotnym elementem powiązania wewnętrznego świata ośrodka ze światem zewnętrznym oraz potrafi rozgraniczyć i wykorzystać technologię informacyjną zarówno w celach edukacyjnych, jak i rozrywkowych.

Na bazie zgromadzonych danych w związku z przeprowadzonymi badaniami można udzielić odpowiedzi na postawione wcześniej pytania

Ad 1. Podstawa programowa informatyki realizowana na terenie szkół zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich wymusiła na władzach wszystkich 32 placówek konieczność powstania profesjonalnych pracowni informatycznych.

Ad 2. Biorąc pod uwagę dane zawarte w tabeli 3, można odpowiedzieć, że jedynie w 15 placówkach na 32 funkcjonują koła informatyczne. W pozostałych 17 ośrodkach, jak twierdzą dyrektorzy, koła takie nie funkcjonują, co nie znaczy, że pracownie nie są wykorzystywane przez nauczycieli i wychowawców do realizacji dodatkowych zajęć edukacyjnych, wychowawczych, profilaktycznych i innych. Ciekawy jest fakt, że niektórzy dyrektorzy placówek w celu utrzymania koła informatycznego i innych kół zainteresowań przenieśli realizację tych zadań do podstawowego wymiaru czasu pracy pracowników (pedagogów, psychologów, wychowawców i nauczycieli). Analizując powyższe informacje, można pokusić się o stwierdzenie, że likwidacja kół informatycznych wiąże się najprawdopodobniej z wdrażaniem na każdym „polu” oszczędności w związku z niskimi stanami liczbowymi nieletnich, jakie panują obecnie w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich.

Pomimo coraz mniejszej ilości kół informatycznych na terenie placówek resocjalizacyjnych, należy zwrócić uwagę, że koła te na przełomie lat były w oczach nieletnich najważniejszymi zajęciami dodatkowymi prowadzonymi na terenie ośrodków. Wskazują na ten fakt wyniki badań, jakie przeprowadziłem w latach 2005–2010 w Schronisku dla Nieletnich w Dominowie, które świadczyły, że koło informatyczne było najbardziej atrakcyjnym z kół zainteresowań, na które bardzo chętnie uczęszczali nieletni. Wynikało to jak sami twierdzili z umiejętności zainteresowania ich technologią informacyjną oraz rozwijaniem kompetencji informatycznych, które prowadziły do twórczej aktywności i możliwości wykorzystania nowej wiedzy po opuszczeniu ośrodka (Waśkowicz 2013, s. 117).

Patrząc przez pryzmat przeprowadzonych badań, wydaje się niezasadne likwidowanie kół informatycznych na terenie placówek resocjalizacyjnych, mając tak dobre zaplecze w postaci profesjonalnych pracowni informatycznych oraz

tak wielu wychowanków zainteresowanych zdobywaniem wiedzy w zakresie TI. Należy pamiętać, że obecnie młodzież żyje w świecie szeroko rozwiniętych mass mediów, a wszystkie nośniki typu laptopy, tablety, smartfony odgrywają ogromną rolę w ich życiu. Wraz z biegiem lat stają się one coraz bardziej zaawansowane, co sprawia, że są bardzo ważnym elementem w rozwoju technologii, pracy, nauce oraz rozrywce człowieka. Dzięki nowoczesnym technologiom komputery są coraz szybsze w przetwarzaniu danych i wpływają prawie na każdy aspekt życia człowieka. Dlatego też tak ważne jest zdobycie przez wychowanków placówek resocjalizacyjnych umiejętności wykorzystywania technologii informacyjnej, aby mogli mieć zbliżony zasób wiedzy do innych nieletnich, którzy nie doświadczyli pobytu w takich ośrodkach jakimi są zakłady poprawcze i schroniska dla nieletnich.

Literatura

- Collin, S.M.H., Głowiński, C. (1999). *Słownik komputerów i internetu*. Warszawa: WILGA.
- Dębicka, O., Winiarski, J. (2010). Zastosowanie systemów informatycznych we współczesnej gospodarce. W: *III Konferencja Naukowa InfoGlobMar 2010* (s. 7–8). Gdańsk: Wyd. UG.
- Jaworska, A. (2012). *Leksykon resocjalizacji*. Kraków: Impuls.
- Juszczak, S. (2002). Edukacja na odległość. *Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*. Toruń: Wyd. A. Marszałek.
- Małecki, R., Arendt, D., Bryszewski, A. i Krasiek, R. (1997). *Wstęp do informatyki*. Łódź: Wyd. PŁ.
- Pilch, T. (1977). *Zasady badań pedagogicznych*. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk: WSiP.
- Rozporządzeniu Ministra Sprawiedliwości z 17.10.2001 w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich. Dz.U. 2017, poz. 487.
- Sztumski, J. (1995). *Wstęp do metod i badań społecznych*. Katowice: Śląsk.
- Ustawa z 26.10.1982 o postępowaniu w sprawach nieletnich. Dz.U. 2016, poz. 1654.
- Wańkowicz, W. (2013). Oddziaływania resocjalizacyjne poprzez koła zainteresowań na terenie Schroniska dla Nieletnich w Dominowie. W: Z. Bartkiewicz, A. Węgliński (red.), *Pedagogika resocjalizacyjna wobec współczesnych zagrożeń* (s. 111–125). Lublin: Wyd. UMCS.



FILIP WOŁOSZYN 

Measurement of Angular Parameters and Velocities of the Upper Limb Segments in Tennis Using Inertial Motion Sensors for the Purposes of the Didactic Process

Magister, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Medyczny, Laboratorium Innowacyjnych Badań Układu Krążenia i Oddechowego, Poland

Abstract

The aim of the study is to show differences in accurate and missed forehand and backhand strokes in tennis, as a feedback for coaches, teachers and players. The main assumptions of the study are to show the values of angular parameters and velocity, as well as to analyse every phase of a stroke. The priority in the study is to show how the abovementioned parameters affect the accuracy and velocity of forehand and backhand strokes. Material and research methods: A professional tennis player was tested using the individual case method and kinematic analysis. The motion capture system (MCS) was used for research purposes using inertial motion sensors. Results: Strokes were analysed to demonstrate the angular parameters and velocities of selected upper limb segments. Three upper limb segments were taken into account, i.e. the right hand, the right forearm and the right shoulder. The results of the angles and velocities achieved by individual segments were analysed in three axes of the body: X, Y, Z. The results concern the beginning of the acceleration phase, the end of the acceleration phase, i.e. the moment of impact, and the final, follow-through phase. Conclusion: The results show that a stroke can be accurate despite a significant change in angle and velocity. This situation applies to both forehand and backhand strokes.

Keywords: biomechanics, motioncapture, IMU, tennis, didactics

Introduction

Studies of motion techniques, kinetics and kinematics can contribute to a deeper understanding of the movement structure and thus to improving the performance of athletes and reducing the risk of injuries (Less, 2007). In present world, where adaptability, brainpower, and creativity, became crucial human stock for development, the coach can't be conspicuous, but as a promoter of constructive and productive thinking, of creative maintenance and attitude (Dobrescu, 2008). New technologies in sport are expanding rapidly in last days. In the past, for instance gymnasts, were able only to analyse certain detail of their movement from video recordings, but now it's possible to keep feedback from motion sensor suit (Xsens, 2017). Biomechanics in sports uses scientific methods of me-

chanics to explore the effects of various forces acting on athletes (Bartlett, 2007). In the biomechanics of racket sports, there are four principles describing how a movement should be performed based on the laws of biology and mechanics. This study focuses on ‘the principle of high-speed levers’ describing strong strokes. It says that in racket sports, longitudinal rotations of the upper limb segments are important. When the racket is held perpendicular to the forearm and the forearm is rotated, the displacements of the racket head are much larger as the radius of the racket rotation relative to the longitudinal axis of the arm is greater. The lever operating on the long arm is a force lever that affects the force acting on the object. It is similar to a speed lever which operates on the short arm and increases the velocity of the racket head (Less, 2007). Research in sport biomechanics has been divided into three areas:

1. Modification of technique to enhance movement

Technique analysis and modification are among the main objects of interest in biomechanics. Simple movement is not very important for research results, but movements which have not been assessed before are of importance. It is also important for research to clearly define the essence of the movement.

2. Reduction of stress and risk of injury

Biomechanical studies on stress and injuries require establishing a relationship between movement kinetics, the extent of pain and the place and type of injuries. They can correlate with poor physical preparation, unhygienic lifestyle and genetic determinants.

3. Equipment design

Sport equipment is designed in a way that optimises movement performance, ergonomics and results (Elliot, 1998).

The study focuses on the first area, which is the modification of technique to enhance movement because it is technique that largely affects the effectiveness of a tennis player. The study focuses on two types of strokes that are key in modern tennis, i.e. forehand and backhand. A forehand stroke is among the most effective techniques used by most tennis players (Królak, 2008). Backhands can account for more than 33% of all shots performed during a professional tennis game (Królak, 2007).

The aim of the study is to show differences in accurate and inaccurate forehand and backhand strokes in tennis. Examined variables, could be useful in teaching process, according to coaches, teachers, players, and for all who are participated in didactic process of tennis. The tests were carried out on a professional tennis player. The main assumptions of the study are to show the values of angular parameters and velocity, as well as to analyse every phase of a stroke. One of the main goal of the study is to show how the abovementioned parameters affect the accuracy and velocity of forehand and backhand strokes.

Material and research methods

The research method used in the study was the individual case method. This method enabled comprehensive and multi-faceted exploration of the research subject. The individual case method provides up-to-date information about the tennis player studied and the results can have a significant practical significance. It made it possible to select flexible techniques and research tools (Błażejowski 2009). A multi-module motion capture system (MCS) consisting of inertial measurement units (IMU) served as a research tool. All registration data and export data were sent directly to the recording equipment via inertia motion sensors. The “Axis Neuron” software used in the study consisted of a communication interface, a power supply, a three-axis gyroscope, an accelerometer and a magnetometer, as well as an analogue-digital converter and signal processor (Kopniak, 2014). The professional tennis player tested was a multiple Polish champion participating in inter-university and International Tennis Federation (ITF) tournaments in both singles and doubles. The tests took place during one training session and participation was voluntary. The tennis player was thoroughly informed and instructed about the research concept.

The tests were conducted on a tennis court. Initially, the device was calibrated in order to produce reliable results. After taking the basic tennis position, the subject performed 36 forehand and 36 backhand strokes at a fixed place on the tennis court starting 1 m from the baseline on the court. In the case of forehand strokes, it was the right corner and in the case of backhands, it was the left corner. After the tennis ball was dropped by an assistant from a height of two metres and bounced off the ground, the subject performed a stroke. After the stroke, he returned to the starting position. After six strokes, the subject was obliged to recalibrate the sensors.

Results

The strokes were analysed to demonstrate the angular parameters and velocities of selected upper limb segments. Three upper limb segments were taken into account, i.e. the right hand, the right forearm and the right shoulder. The results of the angles and velocities achieved by individual segments were analysed in three axes of the body: X, Y, Z. The results concern the beginning of the acceleration phase, the end of the acceleration phase, i.e. the moment of impact, and at the final, follow-through phase. Velocities are given in cm/s and angles are shown in degrees. The angle and velocity results should be interpreted in absolute values. For the purposes of descriptive statistics, the presented data take into account the changing directions of velocity vectors. Angles and velocities presented in the tables show how individual upper limb segments should move to optimise their positioning and normalise the velocities they achieve.

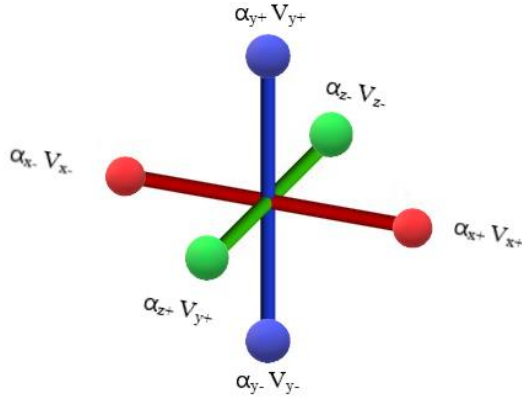


Fig.1.Conformation presenting axis adjustment of velocity. Source: Own elaboration



Fig 2.1, 2.2, 2.3 Hand rotation in X, Y, Z axes. Source: (Kitagawa 2008)

Table 1. Data of right upper limb angles and velocities during accurate forehand stroke

Hand	Beginning of acceleration phase	Stroke	Follow-through phase
α_{x1}	-14°	-52°	-2°
α_{y1}	-20°	56°	-23°
α_{z1}	-32°	-103°	-35°
V_{x1}	0,64	1,51	1,18
V_{y1}	0,09	0,33	0,10
V_{z1}	-0,04	0,27	-0,12
Forearm	Beginning of acceleration phase	Stroke	Follow-through phase
α_{x2}	10°	-18°	75°
α_{y2}	25°	21°	143°
α_{z2}	12°	-94°	83°
V_{x2}	0,61	1,84	1,07
V_{y2}	0,06	0,34	-0,05
V_{z2}	-0,40	0,41	-0,28
Shoulder	Beginning of acceleration phase	Stroke	Follow-through phase
α_{x3}	5°	-8°	12°
α_{y3}	-17°	5°	9°
α_{z3}	6°	3°	16°
V_{x3}	2,12	1,39	0,51
V_{y3}	0,06	-0,77	0,90
V_{z3}	0,20	-0,09	0,20

Source: Own elaboration

Table 2. Data of right upper limb angles and velocities during inaccurate forehand stroke

Hand	Beginning of acceleration phase	Stroke	Follow-through phase
α_{x1}	-22 ⁰	-39 ⁰	-10 ⁰
α_{y1}	16 ⁰	8 ⁰	11 ⁰
α_{z1}	-30 ⁰	-35 ⁰	-4 ⁰
V_{x1}	1,13	1,94	1,37
V_{y1}	1,01	0,37	-0,07
V_{z1}	-0,42	-0,01	-0,43
Forearm	Beginning of acceleration phase	Stroke	Follow-through phase
$\alpha x2$	11 ⁰	-52 ⁰	53 ⁰
$\alpha y2$	26 ⁰	-8 ⁰	68 ⁰
$\alpha z2$	2 ⁰	2 ⁰	-2 ⁰
$Vx2$	1,09	2,10	1,29
$Vy2$	0,94	0,52	-0,1
$Vz2$	-0,41	0,08	-0,52
Shoulder	Beginning of acceleration phase	Stroke	Follow-through phase
$\alpha x3$	-5 ⁰	-5 ⁰	-11 ⁰
$\alpha y3$	-15 ⁰	-10 ⁰	18 ⁰
$\alpha z3$	0 ⁰	0 ⁰	-15 ⁰
$Vx3$	2,98	1,44	-0,38
$Vy3$	0,25	-0,57	1,06
$Vz3$	0,00	-0,25	0,47

Source: Own elaboration

Two out of 36 forehand strokes were selected for the purposes of the study. The first was an accurate stroke and the other was a missed stroke. Differences in the angular parameters of the hand in the accurate and inaccurate strokes are visible in the results in each axis. In the X axis, the difference was eight degrees and in the Z axis the result obtained in the analysis was very similar because the difference was only two degrees. The largest discrepancy in results was evident in the Y axis because the vector took the opposite direction and the difference was 36 degrees. The velocities of particular segments were higher in missed strokes at the beginning of the acceleration phase. The velocities of the hand were also higher at impact excluding the Z axis, where the difference was 0.28 cm/s, taking the opposite direction in the Y axis. During the most important part of the whole stroke, i.e. the moment of contact between the strings of the racket and the ball, the differences in values were significant. The upper limb segments took different angles when the ball touched the strings of the racket. During the follow-through phase, the differences were smaller yet still significant. When describing the beginning of the forearm acceleration phase, it is worth paying attention to the difference in velocity in the Y axis. In this axis, during the acceleration phase, the forearm was practically still in the accurate stroke, while the value was estimated at 0.94 cm/s in the missed stroke. It was noted that at each moment of impact tested, the angular parameters were unchangeable in the Z axis of the inaccurate stroke. The velocities of the upper limb segments during

accurate forehands were usually the highest at impact. The velocities of segments in the inaccurate stroke deviated from the highest value at impact.

Table 3. Data of right upper limb angles and velocities during accurate backhand stroke

Hand	Beginning of acceleration phase	Stroke	Follow-through phase
α_{x1}	-19 ⁰	6 ⁰	-37 ⁰
α_{y1}	5 ⁰	-9 ⁰	49 ⁰
α_{z1}	-16 ⁰	31 ⁰	-47 ⁰
V_{x1}	1,34	0,63	-0,03
V_{y1}	0,19	-0,94	-0,03
V_{z1}	-0,35	-0,23	0,03
Forearm	Beginning of acceleration phase	Stroke	Follow-through phase
$\alpha x2$	-3 ⁰	3 ⁰	31 ⁰
$\alpha y2$	2 ⁰	40 ⁰	98 ⁰
$\alpha z2$	-1 ⁰	-30 ⁰	-48 ⁰
V_{x2}	1,42	0,00	-0,09
V_{y2}	0,26	-0,65	-0,31
V_{z2}	-0,43	-0,41	0,05
Shoulder	Beginning of acceleration phase	Stroke	Follow-through phase
$\alpha x3$	1 ⁰	1 ⁰	-4 ⁰
$\alpha y3$	12 ⁰	3 ⁰	-6 ⁰
$\alpha z3$	-8 ⁰	-8 ⁰	-3 ⁰
V_{x3}	2,39	0,89	-0,21
V_{y3}	-0,02	3,48	-0,71
V_{z3}	0,60	-1,76	0,02

Source: Own elaboration

Table 4. Data of right upper limb angles and velocities during inaccurate backhand stroke

Hand	Beginning of acceleration phase	Stroke	Follow-through phase
α_{x1}	-23 ⁰	16 ⁰	-54 ⁰
α_{y1}	-3 ⁰	4 ⁰	34 ⁰
α_{z1}	17 ⁰	26 ⁰	-76 ⁰
V_{x1}	0,86	-0,03	-0,71
V_{y1}	0,03	-0,02	-0,76
V_{z1}	0,04	-0,10	0,17
Forearm	Beginning of acceleration phase	Stroke	Follow-through phase
$\alpha x2$	-7 ⁰	1 ⁰	49 ⁰
$\alpha y2$	4 ⁰	39 ⁰	92 ⁰
$\alpha z2$	-2 ⁰	-26 ⁰	-59 ⁰
V_{x2}	0,84	-0,07	-59
V_{y2}	0,07	-0,81	-56
V_{z2}	-0,05	-0,12	0,12
Shoulder	Beginning of acceleration phase	Stroke	Follow-through phase
$\alpha x3$	3 ⁰	3 ⁰	-9 ⁰
$\alpha y3$	13 ⁰	3 ⁰	-2 ⁰
$\alpha z3$	-8 ⁰	-10 ⁰	-5 ⁰
V_{x3}	1,04	1,27	-0,13
V_{y3}	-0,07	4,47	0,63
V_{z3}	0,77	-2,41	-0,23

Source: Own elaboration

Similar to forehands, two out of 36 backhand strokes were selected for in-depth analysis. As was the case with the forehands, angular parameters had different vectors in the backhand strokes. The smallest differences in angles concerned the forearm and the shoulder. It can be assumed that in these segments, the X, Y, Z axes had similar values. Parameters regarding the velocities of the upper limb segments during the accurate and inaccurate backhand strokes did not have the highest value at impact.

Discussion

The inertial MCS has a number of advantages over optical systems. It is portable and can be used, for example, to study the movement of athletes practising sports or to examine patients in orthopaedic or rehabilitation clinics (Kopniak, 2014). Differences in the parameters of subjects may prove that professional tennis players optimise the angles of the right-hand segments and modulate the velocities of these segments. The tests carried out on volleyball players proved that angular parameters achieved by them during attacks differed markedly compared to professional volleyball players (Przednowek, 2016). A study conducted using the 'Xbus Kit' research tool confirmed the accuracy of the system measuring the deflection angles in the joints with an accuracy of 1-2 degrees in real time. High measurement frequency enables accurate motion analysis even in the case of strokes. The data obtained do not require post-processing. Measurements performed using IMU are reproducible and reliable (Kopniak, 2014).

Conclusion

The results show that despite a significant change in angle and velocity, a stroke can be accurate. This situation applies to both forehands and backhands. A tennis player adjusts and corrects the position and velocity of his hand, as shown by the variables analysed, i.e. the height and duration of a stroke, and this ability helps him to direct the ball towards the target area. The velocities of the upper limb segments during accurate forehand strokes were usually the highest at impact. The velocities of segments in missed strokes deviated from the highest value at impact. The phenomenon was not observed in the case of backhands where the velocities in the axes during accurate and inaccurate strokes had the highest values without exact indication of the segment, the moment of impact and the axis. In some cases, the velocity vectors took a different direction than in the other phases analysed. The knowledge of proper tennis stroke, awareness of technique and using possible technologies for teaching process, can help in players assessment and training individualization of didactic process for institutionseg. Sport Institute, Academy of Physical Education, Tennis Club, School. It could be usefullalso for coaches, teachers and players to cognize better their abilities of body, optimalization of traning process and adjustment to personal needs of a single tennis player.

References

- Bartlett, R. (2007). *Introduction to Sports Biomechanics Analysing Human Movement Patterns*. Routledge.
- Błażejowski, W., Drozd, S., Król, P. (2009). *Podstawy metodologii z elementami statystyki*. Cz. 1. Rzeszów: PTNKF.
- Dobrescu, T. (2008). Aspects Regarding the Training of a Creative Behaviour of the Students from the Specialized Faculties. *Annals of Ovidius University Constanta-Series Physical Education and Sport/Science, movement and health, VIII*, 91–96.
- Elliott, B. (1998). Biomechanics: An Integral Part of Sport Science and Sport Medicine. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 2(4), 299-310.
- IMU. Retrieved from: <https://neuronmocap.com/> (4.05.2018).
- Królak, A. (2007). Struktura meczu tenisa zawodników klasy światowej. *Sport Wyczynowy*. 45, 10/12, 29-41.
- Królak, A. (2008). *Tenis. Nauczanie gry*. Warszawa: Centralny Ośrodek Sportu.
- Kitagawa, M. Windsor, B. (2008). MoCap for Artists Workflow and Techniques for Motion Captur. *Focal Press, 1*, 137-141.
- Kopniak, P. (2014) Measurements of Bendangles of the Limb in a Joint with the Use of an Inertial Motion Capture System. *Pomiary Automatyka Kontrola*, 60, 590-593.
- Less, A. (2007). Zastosowanie biomechaniki w sportach z użyciem raketek i rakiet. *Sport Wyczynowy*, 4–6, 512–514.
- Przednowek, K. (2016). *Analiza wybranych parametrów kinematycznych ataku siatkarskiego*. Praca dyplomowa licencjacka. WWF Rzeszów,
- Xsensmotion capture solutions. Retrieved from: www.xsens.com/products/xsens (15.12.2017).

