

Badania i Rozwój Młodych Naukowców w Polsce

Nauki humanistyczne i społeczne

Spółeczeństwo i edukacja



www.mlodzinaukowcy.com

Poznań 2020

Redakcja naukowa

dr Jędrzej Nyćkowiak

dr hab. Jacek Leśny, prof. UPWR

Wydawca

Młodzi Naukowcy

www.mlodzinaukowcy.com

wydawnictwo@mlodzinaukowcy.com

ISBN (całość 978-83-66392-59-5)

ISBN (wydanie online 978-83-66392-93-9)

ISBN (wydanie drukowane 978-83-66392-92-2)

Ilość znaków w książce: 548 tys.

Ilość arkuszy wydawniczych: 13,7

Data wydania: wrzesień 2020

Niniejsza pozycja jest monografią naukową. Jej rozdziały zostały wydrukowane zgodnie z przesłanymi tekstami po ich zaakceptowaniu przez recenzentów. Odpowiedzialność za zgodne z prawem wykorzystanie użytych materiałów ponoszą autorzy poszczególnych rozdziałów.

Spis treści

1. O próbach samobójczych i ryzyku samobójstwa w grupie dzieci i adolescentów. Charakterystyka, diagnoza, terapia.	7
<i>Dagmara Maria Boruc</i>	
2. Charakterystyka populacji inkarcerowanej. Najważniejsze aspekty psychologiczno – pedagogiczno - penitencjarne.	15
<i>Dagmara Maria Boruc</i>	
3. Uczeń zdolny. Trudności definicyjne i konsekwencje dla praktyki edukacyjnej okiem psychologa.	22
<i>Patrycja Curyło-Sikora</i>	
4. Co to znaczy być muzykiem? Profesjonalna aktywność muzyczna – możliwości i zagrożenia. Perspektywa psychologiczna	27
<i>Patrycja Curyło-Sikora</i>	
5. Tożsamość narodowa Ukrainy oraz jej związki z Rosją, Unią Europejską i NATO-szkie problematyki	33
<i>Jolanta Czerwiakowska</i>	
6. Rodzina jako środowisko edukacyjne dzieci w pryzmacie wsparcia (refleksje o ośmioklasistach po reformie szkolnictwa w 2017 r.)	39
<i>Jolanta Czerwiakowska</i>	
7. Kobiety Marvela	46
<i>Joanna Gawęda</i>	
8. Społeczeństwo a indywidualność	52
<i>Joanna Gawęda</i>	
9. Wstępna walidacja narzędzia FCZ-ST-35 do pomiaru temperamentu w celach badawczych	58
<i>Grzeczowski Mateusz, Śmietarska Anna, Dołęga Zofia</i>	
10. Professional growth of EFL teachers in the context of CPD and global skills.	65
<i>Dorota Jabłońska</i>	
11. Aspiracje żołnierzy Wojsk Obrony Terytorialnej	72
<i>Kopcińska Beata Dagmara</i>	
12. Włączanie rodziny w proces oddziaływania resocjalizacyjnego na przykładzie pracy ośrodków kuratorskich w Polsce	80
<i>Sylwester Matkowski</i>	
13. Opiekun czy kontroler? O dylematach roli zawodowej kuratora sądowego, a efektywności jego oddziaływań.	86
<i>Sylwester Matkowski</i>	
14. Healthism jako przejaw zjawiska estetyzacji ciała w społeczeństwie konsumpcyjnym	92
<i>Rak-Suska Magdalena</i>	
15. Model cyfrowych kompetencji w edukacji	98
<i>Bożena Solecka</i>	
16. Potrzeby nauczycieli w zakresie kształtowania cyfrowych kompetencji	104
<i>Bożena Solecka</i>	
17. Założenia systemu wspomagania rozwoju edukacji	110
<i>Bożena Solecka</i>	
18. Działania systemu wspomagania rozwoju edukacji	116
<i>Bożena Solecka</i>	

19. Uwodzenie jako sztuka manipulacji i perswazji. Mechanizmy uwodzenia.	122
<i>Żaczek Żaneta</i>	
20. Elastyczność w radzeniu sobie ze stresem a BMI i aktywność fizyczna	128
<i>Żaneta Żaczek</i>	
21. Problematyka ochrony danych osobowych – zarys zjawiska	133
<i>Magdalena Cieślikowska</i>	
22. E-learning - opinia studentów uniwersytetów medycznych	140
<i>Magdalena Zawisłak, Marcin Zaniuk, Patrycja Gierszon, Tomasz Krysa, Patryk Zimnicki</i>	

Przedmowa

Szanowni Państwo, wydawnictwo „Młodzi Naukowcy” oddaje do rąk czytelnika kolekcję trzynastu monografii naukowych dotyczących szerokiego spektrum nauk. Znajdują się tutaj pozycje dotyczące nauk przyrodniczych, nauk medycznych i nauk o zdrowiu, szeroko pojętych nauk humanistycznych i społecznych oraz nauk technicznych i inżynierskich.

W prezentowanych monografiach poruszany jest bardzo szeroki przekrój zagadnień, jednak każda z osobna składa się z kilkunastu rozdziałów, spójnych tematycznie, dających jednocześnie bardzo dobry przegląd tematyki naukowej jaką zajmują się studenci studiów doktoranckich lub ich najmłodsi absolwenci, którzy uzyskali już stopień doktora.

Czytelnikom życzymy wielu przemyśleń związanych z tematyką zaprezentowanych prac. Uważamy, że doktoranci i młodzi badacze z pasją i bardzo profesjonalnie podchodzą do swojej pracy, a doświadczenie jakie nabierają publikując prace w monografiach wydawnictwa „Młodzi Naukowcy”, pozwoli im udoskonalać swój warsztat pracy. Dzięki temu, z pewnością wielu autorów niniejszych prac, z czasem zacznie publikować prace naukowe w prestiżowych czasopiśmie. Przyczyni się to zarówno do rozwoju nauki, jak i każdego autora, budując jego potencjał naukowy i osobisty.

Redakcja

1. O próbach samobójczych i ryzyku samobójstwa w grupie dzieci i adolescentów. Charakterystyka, diagnoza, terapia.

Suicide attempts among Children and Adolescents. Causes.

Doktor Nauk Społecznych Dagmara Maria Boruc

Katedra Psychologii, Wydział Psychologii i Pedagogiki, Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie
Katedra Dydaktyki, Instytut Pedagogiki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej
w Warszawie

Dagmara Maria Boruc: dmb.psychologist@gmail.com

Słowa kluczowe: psychologia, pedagogika, zaburzenia psychiczne, samobójstwo, próba samobójcza

Streszczenie

Niniejszy artykuł poruszający niezmiernie istotną współcześnie problematykę samobójstw w grupie dzieci i młodzieży. To gruntowna analiza zjawiska. Przedstawiono związek zaburzeń emocjonalnych podejmowaniem zachowań samobójczych. Podkreślono również znaczenie czynników zwiększających ryzyko samobójstwa. Ponadto, zaprezentowano poszczególne metody leczenia pacjentów poniżej 18. roku życia oraz rekomendowane narzędzia badawcze wykorzystywane w procesie terapii.

Wszelkie przedstawione informacje mają udokumentowane swoje źródło zarówno w teorii jak i w empirii.

1. Wstęp

„Samobójstwo jest wydarzeniem natury ludzkiej, o którym, niezależnie od tego, ile już zostało powiedziane i napisane, w każdej epoce na nowo trzeba rozprawić”.

- Johann Wolfgang Goethe

Samobójstwo, jak podają Światowa Organizacja Zdrowia- WHO (2014), w 2014 roku, osiągnęło poziom 1,4% ogólnej liczby zarejestrowanych zgonów na świecie. Samobójstwo oceniane jest w społeczeństwie w kategoriach czynu, który należy jednoznacznie potępić, nie akceptować go. W niektórych kulturach jest wręcz tematem zakazanym, o którym się nie mówi. Przez setki lat uznawane było jako zjawisko, które dotyczy jedynie osoby dorosłej. Pomijano możliwość, iż młodzież, dzieci w wieku szkolnym czy nawet przedszkolnym mają myśli samobójcze i podejmują próby samobójcze nieudane i, co ważne, takie które są udane. W tym miejscu warto postawić następujące pytania.

Jak rozumiane jest samobójstwo? Jakie są motywy? Jakiego rodzaju intencje przyświecają osobie decydującej się na samobójstwo? Jakie czynniki stały się bodźcem? Czy uwarunkowania istnieją predyspozycje determinujące zachowania sycydologiczne? Niniejszy tekst będzie próbą udzielenia odpowiedzi na niniejsze pytania.

2. Opis zagadnienia

Na wstępie, warto wskazać czym jest zachowanie zmierzające do popełnienia próby samobójczej na przestrzeni wieków. W czasach starożytnych, w Grecji, powszechnym a nawet zalecanym było targnięcie się na własne życie, o ile było to uzasadnione zapadnięciem na ciężką chorobę bądź przy utracie sensu dalszej egzystencji. Wyznawcy stoicyzmu, stworzyli nawet ideał umiерania. W starożytnym Rzymie, samobójstwo również było czymś pozytywnym jednak w ściśle określonych przypadkach, tj. zagrożenia utraty honoru. Samobójstwa o charakterze prywatnym nie były z kolei, uznawane za istotne jednak były potępiane. Chrześcijański świat jednoznacznie potępiał takowy czyn. W myśl religii, jedynie Bóg może odebrać człowiekowi życie, a on ma się temu podporządkować.

Pierwsze, analizy i próby swoistego zrozumienia i wyjaśnienia tego, dlaczego jednostka decyduje się na samobójstwo, były zawarte w dziele autorstwa Emila Durheima z XIX wieku. Autor w. „*Le suicide. Étude de sociologie*”, samobójstwo rozumie jako „każdy przypadek każdy przypadek śmierci, będący bezpośrednim lub pośrednim wynikiem działania lub zaniechania, przejawionego przez ofiarę zdająca sobie sprawę ze skutków swojego zachowania” (Durheim 1976). Co interesującym, stworzył swoistą typologię tychże zachowań, tj.:

- 1) Typ1 - samobójstwo anomiczne, które ma miejsce w sytuacji tragicznej, drastycznej zmiany dotychczasowo panujących warunków otoczenia. Rozumie się je „w kategoriach regulacji społecznej i jest skutkiem gwałtownych zmian społecznych i poczucia alienacji, którego może na przykład doświadczać ktoś, kto stał się zbędny, ma kłopoty z prawem czy wygrał los na loterii” (O'Connor i Sheeby 2003, s. 64- 6);
- 2) Typ2 - samobójstwo egoistyczne wynikające z przerywania wszelkich istniejących dotychczas więzi międzyludzkich. To bezpośrednie następstwo niezwykle wysokiego poczucia indywidualizmu oraz słabej, niekiedy nie istniejącej więzi ze społeczeństwem.
- 3) Typ3 - samobójstwo fatalistyczne to skutek braku poczucia sprawczości, samostanowienia o sobie samymi niemożności dokonywania jakichkolwiek wyborów życiowych(O'Connor i Sheeby 2003);
- 4) Typ4 - samobójstwo altruistyczne charakteryzujące się nadmiernej więzi jednostki społeczeństwem. Decyzja o samobójstwie następuje na skutek przeświadczenia, iż będzie to zachowanie dla dobra własnego społeczeństwa.

Kolejne stulecie, a dokładniej lata 60. XX wieku, to czas w którym samobójstwo ujmowane w kategorii współwystępowania zaburzeń czy chorób psychicznych. W opozycji do tejsze orientacji, znany na całym świecie psychiatra, profesor Antoni Kępiński (Kępiński 1977; Kępiński 2012), twierdzi iż jest to „fizjologia umysłu inteligentnego człowieka” (Kępiński 1977). Swoistym nawiązaniem i rozwinięciem, staje się definicja E. Stengela (2001) wskazującą, iż „przed popełnieniem wyklucza w świadomości sprawcy pewność przeżycia. Stanowczo neguje on więc zamiar jako konstytutywną cechę samobójstwa, a czyni nią- niepewność co do skutku i jedynie przewidywanie możliwości zgonu. Podkreśla też ambiwalencję celów suicydenta, równoznaczną chęć życia i śmierci, dążenie do zawieszenia między bytem a nicością, swoiste- być albo nie być, rozchwianą świadomość sprawcy, w której jest jedynie ewentualny zamiar śmierci, ale nie ma wyraźnego pragnienia” (Makara- Studzińska 2001, s.222). Uznany kryminolog, B. Hołyst (Hołyst 1983; Hołyst 2012), postrzega czyn samobójczy jako ucieczkę od istniejących problemów. Łączy je z konkretnymi etapami życiowymi. I tak:

- 1) samobójstwo wyobrazeniowe, pojawia się na etapie początkowym, kiedy to świadomość możliwości popełnienia samobójstwa i tym samym ostatecznego rozwiązania wszelkich zmartwień, trosk i problemów życia doczesnego staje się coraz bardziej wyraźną. Jednostka nie podejmuje jednak żadnych konkretnych działań w niniejszym kierunku, a myśli takowe nikną.
- 2) samobójstwo upragnione, to etap w którym pojawia się pragnienie do zrealizowania ich, urzeczywistnienia ich. Dochodzi do licznych zachowań audestrykcyjnych.
- 3) samobójstwo usiłowane, to działania skuteczne, które prowadzą do śmierci.
- 4) samobójstwo finalne to finalny etap działania, w którym jednostka osiąga swój cel, tj. śmierć.

Jak zjawisko samobójstw rozumiane jest w praktyce klinicznej? Badania kliniczne wykazały korelacje między gotowością do popełnienia samobójstwa a niżej wymienionymi czynnikami zwiększającymi owe ryzyko. Są to (Manley 2007; Boruc 2020):

- 1) płeć (ryzyko popełnienia samobójstwa w grupie kobiet jest czterokrotnie częstsze w porównaniu do mężczyzn);
- 2) wiek (ryzyko jest zauważalnie wyższe, im dana osoba jest starszą wiekiem);
- 3) rasa (w populacji rasy białej wskaźnik jest znacząco wyższy aniżeli w populacji czarnej)
- 4) stan cywilny (istotną przewagę podejmowanych prób samobójczych odnotowuje się wśród jednostek po rozwodach, przebywających w separacji czy wśród owdowiałych);

- 5) status osoby bezrobotnej (bezrobocie jest czynnikiem zagrażającym i tym samym zwiększającym ryzyko samobójstw. Jednocześnie, wykonywanie konkretnych profesji, takich jak: funkcjonariusz policji, lekarz, adwokat, prawnik)
- 6) rozpoznanie zaburzeń psychicznych, przede wszystkim: zaburzeń nastroju, obniżenie nastroju, zaburzenia afektywne dwubiegunowe;
- 7) bycie osobą uzależnioną od alkoholu, substancji psychoaktywnych, dopalaczy, leków;
- 8) podejmowanie w przeszłości prób samobójczych, przy uwzględnieniu ich konkretnej liczby i okresu, kiedy miały one miejsce.

Zgodnie z aktualną klasyfikacją Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego (APA) - Amerykańską Klasyfikacją Kryteriów Chorób i Zaburzeń Psychiczych DSM 5, samobójstwem określa się „zamierzony akt pozbawienia się życia” (DSM-5 2013, s.1005). Z kolei, próba samobójcza definiowana jest w kategoriach próby pozbawienia się życia, która może kończyć się śmiercią. Myśli samobójcze, w klinicznym ujęciu to „myśli o wyrządzeniu sobie krzywdy, rozmyślenia na temat samobójstwa, planowanie ewentualnej metody spowodowania własnej śmierci” (DSM-5 2013, s.1005). W Europejskiej Klasyfikacji Chorób i Zaburzeń Psychiczych ICD-10 (1997), samobójstwo to zewnętrzna przyczyna zgonu obejmująca różnego rodzaju zachowania, czyli działania celowe wymierzone przeciwko własnej osobie, figurująca pod kodem numerycznym X60-X84 (ICD-10 1997). Rozróżnia się (ICD-10 1997):

- X60- X84 Zamierzone samouszkodzenie;
- X60 Zamierzone zatrucie przez narażenie na nieopiodowe leki przeciwbólowe, przeciwgorączkowe i przeciwreumatyczne;
- X61 Zamierzone zatrucie przez narażenie na leki przeciwpadaczkowe, uspokajająco - nasenne, stosowane w chorobie Parkinsona i psychotropowe, nieklasyfikowane gdzie indziej;
- X62 Zamierzone zatrucie przez narażenie na narkotyki i leki psychodyspletyczne, nieklasyfikowane gdzie indziej;
- X63 Zamierzone zatrucie przez narażenia na inne leki działające na układ nerwowy wegetatywny;
- X64 Zamierzone zatrucie przez narażenie na inne i nieokreślne leki, środki farmakologiczne i substancje biologiczne;
- X65 Zamierzone zatrucie przez narażenie na alkohol;
- X66 Zamierzone zatrucie przez narażenie na rozpuszczalniki organiczne i chlorowce pochodne od węglowodorów i ich opary;
- X67 Zamierzone zatrucie przez narażenie na gazy i opary;
- X68 Zamierzone zatrucie przez narażenie przez pestycydy;
- X69 Zamierzone zatrucie przez narażenie na inne i nieokreślone środki chemiczne i szkodliwe substancje;
- X70 Zamierzone samouszkodzenie przez powieszenie, zadziergnięcie i zadławienie;
- X71 Zamierzone samouszkodzenie przez zanurzenie i utopienie;
- X72 Zamierzone samouszkodzenie przez postrzał z broni krótkiej;
- X73 Zamierzone samouszkodzenie przy użyciu broni wojskowej, strzelby i broni palnej długiej;
- X74 Zamierzone samouszkodzenie przez postrzał z innej i nieokreślonej broni;
- X75 Zamierzone samouszkodzenie przy użyciu materiału wybuchowego;
- X76 Zamierzone samouszkodzenie przez dym, ogień i płomieni;
- X77 Zamierzone samouszkodzenie przez parę wodną, gorące pary i gorące przedmioty;
- X78 Zamierzone samouszkodzenie przy użyciu narzędzia ostrego;
- X79 Zamierzone samouszkodzenie przy użyciu narzędzia tępego;

- X80 Zamierzone samouszkodzenie przez skok z wysokości;
- X81 Zamierzone samouszkodzenie przez wskoczenie lub położenie się przed ruchomy przedmiot;
- X82 Zamierzone samouszkodzenie przez rozbicie pojazdu mechanicznego;
- X83 Zamierzone samouszkodzenie w inny określony sposób;
- X84 Zamierzone samouszkodzenie w sposób nieokreślony” (ICD- 10 1997).

Zgodnie z literaturą przedmiotu (Hołyst 1983; Hołyst 2002; Hołyst 2012; Wasserman i Wasserman 2009; Wilkinson 2011; Miller, Ratus i in. 2011; Namysłowska 2016), czytamy iż:

- 1) myśli samobójcze, które definiowane są jako „fantazje i przemyślenia na temat samobójstwa, a także pragnienia i impulsy do jego podjęcia” (Namysłowska 2016, s. 477);
- 2) próba samobójcza, jako „działanie podjęte z intencją śmierci, bez udziału osób drugich i tragicznego zakończenia, mogące spowodować samouszkodzenie ciała lub zatrucie” (Namysłowska 2016, s. 477);
- 3) zamierzone samouszkodzenie, czyli „działanie autoagresywne nieakceptowalne społecznie, podjęte bez intencji samobójstwa, typu samoookaleczenia ciała (np. podduszanie się, postrzał, skok) lub zatrucia przez spożycie jakiejś substancji lub leku (Namysłowska 2016) jednostki, podjęte samodzielnie, którego następstwem jest śmierć” (Namysłowska 2016, s. 477).
- 4) samobójstwo, oznaczające „zamierzone działanie zagrażające życiu”

Jaki zatem jest wskaźnik epidemiologiczny zachowań samobójczych w grupie rozwojowej dzieci i młodzieży? Zgodnie z uzyskanymi danymi (Brodniak 2011; Wasserman i Wasserman 2009), samobójstwa figurują jako najczęściej występująca przyczyna śmierci w populacji do 19. roku życia. Blisko co trzeci adolescent przyznaje się do posiadania myśli samobójczych następnie do planowania działań celem popełnienia samobójstwa (AACAP 2011; Steele i Doey 2008; Namysłowska 2016). Statystyki policyjne wskazują, iż największą liczbę samobójstw przyniósł rok 2014. W owym czasie odnotowano blisko 648 tego typu przypadków. Trzy lata później, w 2017 roku, były to 469 przypadki (<http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/zamachy-samobojcze>).

Czy możliwe jest dokonanie charakterystyki psychologicznej dzieci i młodzieży, które podjęły próbę samobójczą? Jak najbardziej. Z dokonanych obserwacji wynika, iż powyższe grupy częściej aniżeli pozostali wchodzi w konflikty ze swoimi rodzicami i z rówieśnikami. Stają się obiektem do drwin, są poniżani i deprecjonowani przez swoich rówieśników. W szkole doświadczają natomiast licznych niepowodzeń. Również zachowania łamiące literę prawa, niezgodne z obowiązującymi zasadami i normami społecznymi mają istotne znaczenie, są czynnikami zwiększającymi ryzyko (Namysłowska 2016; AACAP 2001; Miller, Ratus i in 2011). Co istotne, odkryto, iż narażenia i doświadczenie bycia ofiarą wykorzystania seksualnego istotnie zwiększa ryzyko pojawienia się myśli a następnie tworzenia planu samobójczego i podjęcia zachowań samobójczych (Namysłowska 2016).

Wśród czynników psychopatologicznych odnotowano częstsze pojawianie się zaburzeń psychicznych i trudności natury emocjonalnej, takie jak:

- częste odczuwanie lęku;
- objawy depresji;
- znacznie obniżony nastrój;
- odczuwanie psychicznego bólu;
- poczucie ogólnej beznadziejności;
- podwyższoną wrogość i drażliwość;
- tendencję do zachowań agresywnych;
- poczucie osamotnienia;
- labilność emocjonalną
- łatwość w kierowaniu się impulsywnym działaniem;

- podwyższony perfekcjonizm;
- obniżoną samoocenę (Namysłowska 2016; AACAP 2001; Steele i Doey 2008; Wasserman i Wasserman 2009).

3. Przegląd literatury

Jak prezentuje się pomoc dzieciom i młodzieży pop próbie samobójczej i z grupy ryzyka za zamiarem popełnienia samobójstwa? Pierwszym i podstawowym krokiem do rozpoczęcia terapii pacjenta po próbie samobójczej lub z grupy ryzyka zagrożeniem samobójstwa jest wykonanie niezmiernie szczegółowego wywiadu dotyczącego osoby posiadającej takowy zamiar. Oszacowanie ryzyka jest tu pierwszoplanowym działaniem. Jak podaje specjalistyczna literatura przedmiotu (Manley 2007), powinien on zawierać następujące elementy. Oczywiście pytania dostosowuje do okresu rozwojowego i wieku metrykalnego danej osoby:

- 1) ogólne informacje, czyli: wiek jednostki, wykształcenie, miejsce urodzenia, płeć, wykształcenie, zawód wyuczony i wykonywany, miejsce zatrudnienia. Ponadto istotne jest to, czym się interesuje- jego hobby, inne zainteresowania oraz ogólny światopogląd (w zależności od wieku);
- 2) stan zdrowia psycho-somatycznego W tym miejscu istotne są dane wskazujące na przebyte choroby, przyjmowane w przeszłości leki lub aktualnie zażywane, obecnie występujące choroby, posiadane/ brak nałogów, uzależnienia, funkcjonowanie psychospołeczne, wcześniejsze leczenie specjalistyczne lub opieka i leczenie psychologiczne.
- 3) okres dzieciństwa, gdzie istotne są aspekty: środowisko rodziny, szczegółowa charakterystyka matki (wiek, wykształcenie, zawód, pochodzenie rodzinne, ogólny światopogląd, przebyte lub aktualne choroby, leczenie psychiatryczne lub psychologiczne, wygląd fizyczność), charakterystyka ojca (wiek, wykształcenie, zawód, pochodzenie rodzinne, ogólny światopogląd, przebyte lub aktualne choroby, leczenie psychiatryczne lub psychologiczne, wygląd fizyczność), posiadane/ brak rodzeństwa, dziadkowie wraz z relacjami, ocena własna relacji rodzinnych oraz matki i ojca, sposób i stosowane metody wychowawcze, ogólny klimat rodziny, poziom materialne rodziny;
- 4) w odniesieniu do osób w starszym wieku: okres dojrzewania- adolescencji, czyli: ocena własna relacji rodzinnych oraz matki i ojca, sposób i stosowane metody wychowawcze, ogólny klimat rodzinny, kluczowe i charakterystyczne elementy i sceny o zabarwieniu przyjemnym/ nieprzyjemnych z tegoż okresu, traumatyczne doświadczenia, pojawienie się rozmów odnośnie sfery seksualnej, tematy tabu/ zakazane, pierwsze doświadczenia i relacje z płcią przeciwną lub tą samą płcią, zachowania masturbacyjne, postawa względem masturbacji, fantazje seksualne, kontakty międzyludzkie, schematy poznawcze.
- 5) w odniesieniu do pacjentów w starszym wieku dorosłym: późniejszy wiek czyli wchodzenie w etap samodzielności.
- 6) inne dane, o których poinformuje osoba: marzenia, oczekiwania.

Dodatkowo, określa się:

- temperament,
- charakter,
- osobowość;
- reaktywność;
- poziom funkcji poznawczych w odniesieniu do posiadanych schematów poznawczych oraz posiadanych między innymi przekazów rodzinnych;
- podatność na stres;
- podatność na nudę;
- zachowania autoagresywne;
- poziom lęku, strachu etc.

Idąc dalej, w jaki sposób możliwe jest ocenienie ryzyka samobójstwa osoby? Specjaliści z doświadczeniem przede wszystkim, kierują się rozmową, dialogiem który jest szczerym i otwartym. Unikają podejmowania pochopnych decyzji oraz wypowiedzi krytykujących. Krytyka bowiem, niejako burzy poczucie bezpieczeństwa i negatywnie oddziałuje na poziom zaufania tegoż pacjenta względem specjalisty. A zatem, ocena ryzyka samobójstwa odnosi się do:

- istnienia zamiaru popełnienia samobójstwa;
- posiadania planu samobójczego;
- przygotowania, a tym samym posiadania konkretnych środków i dostępu do nich, które zostaną wykorzystane na okoliczność popełnienia samobójstwa;
- podjęte już działania celem realizacji planu samobójczego;
- uwzględnienie potencjalnych następstw popełnienia samobójstwa dla najbliższego otoczenia (rodziny, przyjaciół).

Do najczęściej stosowanych form specjalistycznej pomocy osobom małoletnim po próbie samobójczej wykorzystuje się (Makara- Studzińska 2001):

- terapię rodzinną (w przypadków pacjentów niepełnoletnich, poniżej 18.roku życia);
- terapię poznawczo- behawioralną;
- dialektyczną terapię behawioralną
- interwencję kryzysową;
- grupy wspierające osoby o próbie samobójczej;
- terapia wykorzystująca metody nauki radzenia sobie z chorobą i zdrowienia.

Z kolei, do rekomendowanych a tym samym przydatnych narzędzi badawczych typu kwestionariusze, skale, ankiety, arkusze do samoopisu, które mogą być wykorzystywane w procesie badania, diagnozy i terapii dzieci i młodzieży po próbie samobójczej (Boruc 2020). Są to podstawowe narzędzia, które spełniają wymogi naukowo- badawcze. Zalicza się do nich:

- Skalę Oceny Myśli Samobójczych Becka- Beck Scale for Suicidal Ideation BSSI (Beck, Steer i in.1988);
- Skala Oceny Skłonności Samobójczych, The Columbia- Suicide Severity Rating Scale C-SSRS (Posner 2007; Posner 2011; Greist 2014).
- Child- Adolescent Siucide Potential Index CASPI (Pfeffer, Jiang i in. 2000);
- The Kutcher Adolescent Depression Scale KADS (Mojs 2015; LeBlanc 2002; Brooks, Krulewicz i in. 2003);
- Skala Harkavy Asnis do Badania Ryzyka Samobójstwa- Harkavy Asnis Siucide Survey HASS (Asarnow 2012).

Literatura przedmiotu (Płużek 1998; Maker- Studzińska 2001; Jarema 2009; Napieralska 2010; Brodniak 2011; Gmitrowicz, Młodożeniec i in. 2015; Boruc 2020) traktująca o niniejszym zjawisku jak do tej pory wymaga nieustannego jej poszerzania oraz aktualizowania. Owe zagadnienia możemy odnaleźć we wspomnianych już Postaciach i ich znakomitych dziełach.

Dorobek tychże Autorów jest niezwykle bogatym a co za tym idzie jest skarbnicą wiedzy, tak cennej zarówno dla psychologów, pedagogów, psychiatrów, jak i terapeutów pracujących z tak specyficzną grupą jaką są dzieci i adolescenti po próbie samobójczej bądź w znajdujących się w grupie ryzyka z zamiarem popełnienia samobójstwa.

4. Podsumowanie

Jak widać z powyższej charakterystyki, konsekwencje, jakie pociąga za sobą decyzja o dokonaniu próby samobójczej dotyczą nie tylko podmiot jej dokonujący, tj. dziecko czy adolescenta ale również i najbliższe jego otoczenie. Mamy tu na myśli członków rodziny: opiekunów

prawnych, rodzeństwo, jak również najbliższych przyjaciół samobójcy, czy też niedoszłego samobójcy. Praca terapeutyczna zatem staje się systemową, z uwagi na utrzymujące się relacje i powiązania międzyludzkie. Warto w tym miejscu podkreślić, iż pacjent poniżej 18. roku, w okresie niepełnoletności, nie może być objęty specjalistyczną opieką psychologa, psychiatry czy psychoterapeuty, o ile nie wyrażą na niniejsze oddziaływania oficjalnej zgody jego formalni, prawni opiekunowie.

Praca z pacjentem z grupy wiekowej dzieci czy młodzieży wymaga od terapeuty specyficznych umiejętności, wrażliwości a co najważniejsze uważności, które budują relację z pacjentem i stanowią niezastąpione narzędzia do zwiększenia poczucia bezpieczeństwa i zaufania u tegoż pacjenta.

5. Literatura

- AACAP (2011) Official Action: Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with suicidal behavior. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 40: 24- 52.
- American Psychological Association (2000) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. DSMIV APA 2000.*
- American Psychological Association- APA (2013) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. DSM 5: 847*
- American Psychological Association- APA (2013) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. DSM 5, APA 2013*
- Asarnow J, McArthur D, Hughes J (2012) Suicide attempt risk in youths: Utility of the Harkavy-Asnis Suicide Scale for monitoring risk level. *Suicide Life Threatening Behavior* 42(6): 684-698.
- Beck T, Steer R A, Ranieri W F (1988) Beck Scale for Suicidal Ideation BSSI. *Journal of Clinical Psychology*, 44(4): 99-505.
- Boruc D M (2020) Ryzyko popełnienia samobójstwa w grupie adolescentów, *Teczka pracy psychologa i psychoterapeuty. Nowe narzędzia diagnostyczne i terapeutyczne jako narzędzia skutecznej praktyki.* Aktualizacja VI. Forum Media Poznań 2020, s. 1- 20.
- Brodniak WA (2011) Projekt programu zapobiegania samobójstwom w Polsce na lata 201. Warszawa: Wydawnictwo IPiN Zakład Organizacji Ochrony Zdrowia.
- Brooks S J, Krulewicz S P, Kutcher S (2003) The Kutcher Adolescent Depression Scale: Assessment of its evaluative properties over the course of an 8-week pediatric pharmacotherapy trial. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 13(3): 337-349.
- Bryńska A (2004) *Psychoterapia behawioralno-poznawcza.* W: I. Namysłowska (red.) *Psychoterapia dzieci i młodzieży.* Warszawa: Wydawnictwo PZWL
- Durheim E (1796) *Le suicide- Étude de sociologie.* Paris: Wydawnictwo Paris.
- Gmitrowicz A, Młodożeniec A, Makara- Studzińska M (2015) *Ryzyko samobójstwa u młodzieży.* Warszawa: Wydawnictwo PZWL.
- Greist J H, Mundt J C, Gwaltney C J (2014) Predictive value of Baseline Electronic Columbia-Suicide Severity Rating Scale (eC-SSRS) assessments for identifying risk of prospective Reports of suicidal behavior during Research participation, *Innovative Clinical Neuroscience* 11: 9- 31.
- Hołyst B (1983) *Samobójstwo- przypadek czy konieczność.* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Hołyst B, Staniaszek M, Binczycka- Anholcer M (2002) *Samobójstwo.* Warszawa: Polskie Towarzystwo Higieny Psychicznej
- Hołyst B (2002) *Suicydologia.* Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze Lexis Nexis
- Hołyst B (2012) *Suicydologia.* Warszawa: Wydawnictwo LexisNexis 2012.
- Jarema M (2007) *Depresja w praktyce lekarza rodzinnego.* Wydawnictwo: Termedia Wydawnictwo Medyczne.
- Kepiński A (1977) *Lęk.* Warszawa: Wydawnictwo Literackie.
- Kepiński A (2012) *Lęk.* Warszawa: Wydawnictwo Literackie.

- LeBlanc J C, Aludevar A, Brooks S J, Kutcher S (2002). Screening for adolescent depression: Comparison of the Kutcher Adolescent Depression Scale with the Beck Depression Inventory. *Journal Child Adolescent Psychopharmacology*, 12(2): 113-126.
- Linehan M (2015) *Terapia dialektyczno-behawioralna DBT- Trening umiejętności*. Wydawnictwo WUJ.
- Makara- Studzińska M (2001) Wybrane zagadnienia z problematyki siucydologii, *Annales Universitatis Mariae Curie- Skłodowska Lublin- Polonia Sectio I(XXVI)* 17: 219
- Manley R S, (2007) *Psychiatria. Praktyczny przewodnik*. Warszawa: Wydawnictwo Elsevier Urban & Partner.
- Miller A L, Rathus J H, Linehan M (2011) *Dialektyczna terapia behawioralna nastolatków z tendencjami samobójczymi*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mojs E, Bartkowska W, Kaczmarek Ł (2015) Psychometric properties of the Polish version of the brief version of Kutcher Adolescent Depression Scale- assessment of depression among students: *Psychiatria Polska* 4(1): 135-144.
- Mueser K T, Crocker A, Frisman L (2006) Conduct Disorder in persons with severe Psychiatric and substance use Disorders. *Schizophrenia Bulletin*, 32(4): 626-636.
- Namysłowska I (2016) *Psychiatria Dzieci i młodzież*. Warszawa: Wydawnictwo PZWL.
- Napieralska E, Kułaga Z, Gurzkowska B, Grajda A (2010) Epidemiologia zgonów dzieci i młodzieży z powodu samobójstw w Polsce w latach 1999-2006- *Epidemiology of children and adolescent suicides in Poland in 1999-2006. Problemy Higieny i Epidemiologii*, 91(1): 92-98.
- Pfeffer C R, Jiang H, Kakuma T (2000) Child-Adolescent Siucidal potential Index CASPI: A screen for risk for early onset suicidal behavior. *Psychological Assessment*, 12(3): 304-318.
- Pikala M, Maniecka- Bryła I, Bryła M (2013) Trendy umieralności z powodu najczęstszych przyczyn zgonów w województwie łódzkim w latach 1999-2008. *Analiza jointpint regression: Hygeia Public Health*, 48(1): 28-34.
- Plużek Z (1974) Psychologiczne aspekty samobójstw, *Znak* 7(8): 945- 953.
- Plużek Z (1998) *Samobójstwo*. W: W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii* (s. 783- 787). Warszawa 1998.
- Posner K, Oquendo M, Gould M (2007) Columbia Classification Algorithm of Siucide Assessment C-Casa: Classification of suicidal events in the FDA's pediatric siucidal risk analysis of antidepressants, *American Journal of Psychiatry*, 164(7): 1035-1043.
- Posner K, Brown G K, Stanley B (2011) The Columbia- Siucide Severiy Rating Scale: Initial validity and internal consistency findings from three multisite Studies with adolescents and adults. *American Journal of Psychiatry*, 168(12): 1266-1277.
- O'Connor R, Sheeby N (2003) *Zrozumieć samobójcę*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Steele M M, Doey T (2008) *Zachowania samobójcze dzieci i młodzieży*. *Medycyna Praktyczna i Psychiatria* 3: 76- 91.
- Uzan G (1972) *Samobójstwa młodzieży*. *Zdrowie Psychiczne*, 13(4).
- Wasserman D, Wasserman C (2009) *Oxford Textbook of Suicidology and Suicide Prevention*. Oxford University Press.
- Wilkinson P (2011) Clinical nad psychocial predictors of suicide attempts and nonsuicidal self-injury in the Adolescent Depression Antidepressants and Psychotherapy Trial (ADAPT). *American Journal of Psychiatry* 168: 495- 501.
- WHO (2003) *Zapobieganie samobójstwom- Poradnik dla lekarzy pierwszego kontaktu*. Polskie Towarzystwo Suicydologiczne.
- Strony internetowe: <http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/zamachy-samobojcze>

2. Charakterystyka populacji inkarcerowanej. Najważniejsze aspekty psychologiczno – pedagogiczno - penitencjarne.

Citizens in Polish Jails. Psychological, Pedagogical and penal aspects.

Doktor Nauk Społecznych Dagmara Maria Boruc⁽²⁾

⁽¹⁾ Katedra Dydaktyki, Instytut Pedagogiki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

Dr hab., Aleksandra Tłuściak- Deliowska prof. APS⁽¹⁾

kontakt: adeliowska@aps.edu

⁽²⁾ Katedra Psychologii, Wydział Psychologii i Pedagogiki, Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

Doktor Nauk Społecznych, dr Aleksandra Jędrzysek- Geisler ⁽²⁾

kontakt: aleksandra.jedrzysek@puno.edu.pl

Dagmara Maria Boruc: dmb.psychologist@gmail.com

Słowa kluczowe: psychologia; pedagogika; resocjalizacja; prawo; zakład karny

Streszczenie

Zakład karny to instytucja totalna o charakterze izolacyjno- resocjalizacyjnym. Jest to miejsce, w którym jednostki niedostosowane społecznie odbywają karę pozbawienia wolności za złamanie obowiązującego prawa. Zakład karny określany mianem instytucji totalnej spełnia dwie podstawowe funkcje. Są to: funkcja izolacyjna i funkcja resocjalizacyjna.

Pierwsza część pracy to wprowadzenie w niniejszą tematykę. Podjęto zagadnienie, czym jest pojęcie kary w rozumieniu potocznym jak i prawnym oraz jej funkcje. Następnie scharakteryzowano instytucje zakładów karnych, przedstawiono typologię i rodzaje. Druga część stanowi część zasadniczą podjętej tematyki. Ostatnia, z kolei przedstawia dostępną literaturę oraz przegląd aktualnych badań.

Wszelkie przedstawione informacje mają udokumentowane swoje źródło zarówno w teorii jak i w empirii.

1. Wstęp

„Kara jest także lekarstwem”

-Arystoteles

Za pierwszy dokument omawiający aspekt czynu przestępczego oraz nałożenia odpowiedzialności karnej były wprowadzony w życie dokument reform antykorupcyjnych z XXIV wieku p.n.e. władcy Urukagina. Kolejnym, był kodeks przykazań Ur- Nammu z okresu XXI- XXII wieku.

Czym zatem jest przestępstwo? Terminem przestępstwa określa się naruszenie ściśle określonych zasad i norm aktualnie obowiązujących w rzeczywistości, w miejscu oraz w czasie. Stoi w opozycji z prawem, stąd jest określany jako bezprawny, rujnujący dotychczasowy ład społeczny (Ciosek 2003). Kara, z kolei, ma na celu wspomniany ład przywrócić. Jest zatem dolegliwością celową, a co najważniejsze, wprost proporcjonalną do popełnionego czynu, wymierzoną w kierunku sprawcy (Cieślak 1990). Co istotne, poprzez swoje oddziaływanie stwarza warunki do resocjalizacji i ponownego uspołecznienia (Marek 2005). Kara musi być również dolegliwą, która aby była skuteczna pojawić się musi nieuchronnie (Grogger 199; Eide 1994; Jacobs i Piquero 2013; Boruc 2013; Boruc 2014a; Boruc 2014b; Boruc 2015).

Na gruncie prawa polskiego, wymienia się następujące postaci kary (Kodeks Karny 1997):

- 1) Kara grzywny omówiona w art. 33 k.k. *„§ 1. Grzywnę wymierza się w stawkach dziennych, określając liczbę stawek oraz wysokość jednej stawki; jeżeli ustawa nie stanowi inaczej, najniższa liczba stawek wynosi 10, zaś najwyższa 540. § 2. Sąd może wymierzyć grzywnę*

także obok kary pozbawienia wolności wymienionej w art. 32 katalog kar pkt 3, jeżeli sprawca dopuścił się czynu w celu osiągnięcia korzyści majątkowej lub gdy korzyść majątkową osiągnął. § 3. Ustalając stawkę dzienną, sąd bierze pod uwagę dochody sprawcy, jego warunki osobiste, rodzinne, stosunki majątkowe i możliwości zarobkowe; stawka dzienna nie może być niższa od 10 złotych, ani też przekraczać 2000 złotych” (Kodeks Karny 1997).

- 2) Kara ograniczenia wolności określona artykułem 34 k.k.: „§ 1. Jeżeli ustawa nie stanowi inaczej, kara ograniczenia wolności trwa najkrócej miesiąc, najdłużej 2 lata; wymierza się ją w miesiącach i latach. § 1a. Kara ograniczenia wolności polega na: 1) obowiązku wykonywania nieodpłatnej, kontrolowanej pracy na cele społeczne; 2) (uchylony) 3) (uchylony) 4) potrąceniu od 10% do 25% wynagrodzenia za pracę w stosunku miesięcznym na cel społeczny wskazany przez sąd. § 1b. Obowiązki i potrącenie, o których mowa w § 1a, orzeka się łącznie lub osobno. § 2. W czasie odbywania kary ograniczenia wolności skazany: 1) nie może bez zgody sądu zmieniać miejsca stałego pobytu; 2) (uchylony) 3) ma obowiązek udzielania wyjaśnień dotyczących przebiegu odbywania kary. § 3. Wymierzając karę ograniczenia wolności, sąd może orzec świadczenie pieniężne wymienione w art. 39 katalog środków karnych pkt 7 lub obowiązki, o których mowa w art. 72 obowiązki nakładane na skazanego w okresie warunkowego zawieszenia wykonania kary § 1 pkt 2- 7a” (Kodeks Karny, 1997).
- 3) Kara pozbawienia wolności zostaje nałożona na sprawcę czynu karalnego jako ostateczność, w sytuacji w której dotychczasowe oddziaływania nie odniosły zamierzonych skutków naprawczych (względem tegoż sprawcy);
- 4) Zastępcza kara pozbawienia wolności określona w art. 64 k.k.: „§ 1. Jeżeli skazany uchyla się od odbywania kary ograniczenia wolności, sąd zarządza, a jeżeli uchyla się on od świadczenia pieniężnego lub obowiązków orzeczonych na podstawie art. 34 kara ograniczenia wolności § 3 Kodeksu karnego, sąd może zarządzić wykonanie zastępczej kary pozbawienia wolności. W razie gdy skazany wykonał część kary ograniczenia wolności, sąd zarządza wykonanie zastępczej kary pozbawienia wolności w wymiarze odpowiadającym karze ograniczenia wolności pozostałej do wykonania, przyjmując, że jeden dzień zastępczej kary pozbawienia wolności jest równoważny dwóm dniom kary ograniczenia wolności. § 2. Jeżeli ustawa nie przewiduje za dane przestępstwo kary pozbawienia wolności, górna granica zastępczej kary pozbawienia wolności nie może przekroczyć 6 miesięcy. § 3. W posiedzeniu ma prawo wziąć udział prokurator, sądowy kurator zawodowy, skazany oraz jego obrońca. § 4. Na postanowienie w przedmiocie kary zastępczej przysługuje zażalenie” (Kodeks Karny, 1997).
- 5) Kara dwudziestu pięciu lat pozbawienia wolności omówiona w art. 88 k.k.: „Jeżeli najsurowszą karą orzeczoną za jedno ze zbiegających się przestępstw jest kara 25 lat pozbawienia wolności albo dożywotniego pozbawienia wolności, orzeka się tę karę jako karę łączną; w wypadku zbiegu dwóch lub więcej kar 25 lat pozbawienia wolności sąd może orzec jako karę łączną karę dożywotniego pozbawienia wolności” (Kodeks Karny, 1997);
- 6) Kara dożywotniego pozbawienia wolności nałożona jest jedynie w wyjątkowych sytuacjach dopuszczenia się przez sprawcę najcięższej kwalifikacji czynu, tj. zabroni. Swoistym przykładem jest zamach na Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej lub zbrodnia na ludzkości.
- 7) Kara aresztu śledczego przedstawiony w art. 94 k.k.: „Skazany na karę aresztu wojskowego odbywa karę w zakładzie karnym typu otwartego, chyba że szczególne względy przemawiają za potrzebą osadzenia skazanego w zakładzie karnym innego typu” (Kodeks Karny 1997).

Jakie funkcje pełni kara na gruncie litery polskiego prawa? Wymienia się siedem podstawowych zasad. Są to (Warylewski 2006):

- 1) funkcja izolacyjna, pojawia się na etapie wykonawczym kary. Jej funkcją jest izolacja sprawcy przestępstwa od społeczeństwa celem przywrócenia ładu (społecznego);
- 2) funkcja resocjalizacyjna wyłania się na etapie wykonawczym kary pozbawienia wolności;

- 3) funkcja zapobiegawcza realizowana jest na kilku etapach wykonawczych kary, tj.: zagrożeniem ukarania, orzecznictwem i wykonawczym. Jej założeniem jest korekta zachowań przez sprawcę z perspektywy moralnej i jurystycznej;
- 4) funkcja sprawiedliwościowa jest swoistym odwetem wymierzonym w kierunku sprawcy. Wyłania się na etapie wykonawczym;
- 5) funkcja ekspresyjna polega na wyraźnym zaakcentowaniu i wskazaniu zarówno sprawcy jak i społeczeństwu, iż złamanie litery prawa pociąga za sobą określone sankcje karne, a jurysdyktura w każdym momencie stoi na straży ochrony dóbr społeczeństwa i każdej osoby z osobna;
- 6) funkcja ekspiacyjna wyłania się na etapie wykonywania danej kary. Informuje również przestępcę, iż ma on możliwość odkupienia swojej winy a tym samym uwolnienie się od moralnego ciężaru popełnionego przestępstwa.
- 7) funkcja gwarancyjna jest widoczna na każdym etapie postępowania wykonawczego kary. Informuje, iż określone sankcje karne nakładane są na konkretne czyny, zgodnie z literą prawa. Wskazuje to na nieuchronność kary.

Na zakończenie, warto przytoczyć również teorie, które są eksplikacją zasadności nakładania kar na sprawcę przestępstwa. Wymienia się:

- 1) teorie względne kary, są określane jako utylitarne. Ich funkcją jest przede wszystkim prewencja, głoszą postulat o tym, że kara „jest właściwa tylko wówczas, gdy przynosi spodziewane korzyści- musi być ona przede wszystkim użyteczna. Jest postrzegana jako niepodważalne zło, jednocześnie jednak jako zło konieczne” (Ciosek i Pastwa-Wojciechowska 2016, s.42). Przedstawicielem niniejszego poglądu jest C. Beccaria (1959) i J. Bentham (Warylewski 2004);
- 2) teorie bezwzględne kary traktują karze w kategoriach odwetowych i retribucyjnych. Oznacza to, iż stanowi ona nieodzowny element procedury popełnienia przestępstwa przez człowieka. Rezydentem tegoż nurtu jest J. Bagaria (2001). Autor ten podaje trzy zasadnicze dowody na to, iż całkowita izolacja przestępcy jest jedyną możliwą konsekwencją oddziaływań. Po pierwsze, „*Jedynie osoba winna przestępstwa zasługuje na karę i jest wystarczające i uzasadnienie jej zastosowania*” (Ciosek i Pastwa- Wojciechowska 2016, s.39). Po drugie, „*kara musi odpowiadać wielkości popełnionej zbrodni, musi być w stosunku do niej proporcjonalna*” (Ciosek i Pastwa- Wojciechowska 2016, s.39). Po trzecie, „*kara sama w sobie jest właściwa i sprawiedliwa, nie należy jej traktować jako środka do osiągnięcia jakiegokolwiek innego celu*” (Ciosek i Pastwa- Wojciechowska 2016, s.39).
- 3) teorie mieszane powstały wyniku połączenia powyższych dwóch nurtów. Stad też, wskazują, iż kara musi być sprawiedliwa ale i nosić znamiona prewencji. Odwet jest użytecznym społecznie narzędziem naprawczym wykorzystywanym w stosunku do danego sprawcy. Zwolennikami eklektyzmu byli: E. Krzymuski (Ciosek i Pastwa- Wojciechowska 2016; Warylewski 2007) oraz M. Cieślak (1969).

Aktualna wiedza o wszelkich postaciach zaburzeń zachowania czy jednostkach notorycznie burzących ład społeczny jest niezwykle rozległa. Niedostosowanie społeczne upatrywano w przerwaniu, tudzież nie rozpoczęciu, procesie internalizacji zasad społecznego życia (Boruc 2013, Boruc 2014a, Boruc 2014b, Boruc 2015). Większość badań naukowych opublikowanych na z dziedziny pedagogiki resocjalizacyjnej (Konopnicki, 1971; Ostriańska, 1972; Spionek, 1981) mających na celu lepsze poznanie jednostek określanych mianem niedostosowanych społecznie wykazało, iż głównymi cechami charakterystycznymi takich osób jest przede wszystkim:

- wadliwa samokontrola
- brak odpowiedniego poziomu samoakceptacji,
- braki w zakresie antycypacji,
- braki w zakresie umiejętności trafnej oceny skutków swego działania,
- wrogi, nieprzyjemny obraz świata,

- brak wglądu w przeżywane emocje,
- niedostatecznie/ wcale nierozwinięta empatia,
- znaczna przewaga przeżywania emocjonalnego nad poznawczym,
- nieumiejętność odraczania gratyfikacji.

Są to właściwości zaobserwowane niemalże u wszystkich z grupy określanej mianem niedostosowanych społecznie. Początek problemów w tychże zakresach zwykle obserwowany jest w dzieciństwie i jeżeli nieprawidłowy rozwój jest zatrzymany, deficyty dotyczą coraz to rozleglejszych obszarów, powodując tym samym nieodwracalne szkody dla podmiotu (Boruc 2013, Boruc 2014a).

Reasumując, jak wskazuje wybitny znawca obszaru resocjalizacji penitencjarnej, Henryk Machel (Machel 2010, s 186): „Z treści kary pozbawienia wolności nie da się całkowicie wyeliminować dolegliwości. Nie ma zresztą takiej potrzeby. Dolegliwość odczuwana przez skazanych ma charakter indywidualny i zależy od liczby oraz ważności potrzeb, jakich w więzieniu nie mogą oni zaspokoić. Psychologiczny mechanizm oddziaływania za pomocą kary pozwala na jej indywidualne dozowanie. W Polsce umożliwia to penitencjarny system progresywny, mający cechę wolnej progresji. Należy jednak zastrzec, iż im większa i trudniejsza do zniesienia dolegliwość kary, tym bardziej ostro zarysowują się reakcje deprywacji i frustracji, tym trudniejsza resocjalizacja. Specyficzną dolegliwość może czynić nuda. Wynika ona z nadmiaru czasu wolnego i demoralizuje” (Machel 2010).

2. Opis zagadnienia

Instytucja, jaka jest zakład karny przyjmuje postać placówki totalnej o charakterze izolacyjno- resocjalizacyjnym. Stworzone zostały na potrzebę izolacji sprawcy czynu karalnego oraz jego ponowna socjalizacja do funkcjonowania w społeczeństwie przy jednoczesnym respektowaniu obowiązujących norm, zasad i prawa. Poniżej przedstawiono typologię zakładów karnych aktualnie funkcjonujących w ramach obowiązującego prawa polskiego.

W myśl artykułu 70 § 1 Kodeksu Karnego Wykonawczego z 1997 roku (1997), i jego kolejnymi nowelizacjami, organizacja zakładów karnych przedstawia się następująco:

- 1) zakłady karne typu otwartego,
- 2) zakłady karne typu półotwartego,
- 3) zakłady karne typu zamkniętego,

Zakłady karne otwarte są najlżejszą ustanowioną formą odbywania kary pozbawienia wolności. Cele są otwarte zarówno w dzień jak i w nocy. Skazani mają również możliwość otrzymania przepustki i opuszczenia zakładu karnego na czas do 28 dni w roku, co najwyżej raz w danym miesiącu. Możliwość widzeń skazanych również jest nieograniczona w liczbie (ale zgodne ze wszelkimi procedurami). Przeznaczony jest dla skazanych na karę aresztu wojskowego, skazanych przenoszonych z innych zakładów w procedurze uzyskania awansu oraz skazanych za dopuszczenie się nieumyślnego przestępstwa bądź z zastępczą kara aresztu.

Zakłady karne półotwarte charakteryzuje wyższy poziom zabezpieczeń każda cela jest otwarta jedynie w porze dziennej, co oznacza iż otwarcie następuje rano- o godzinie 6.00 natomiast zamknięcie o godzinie 22.00. Możliwość uzyskania zgody na widzenia z rodziną czy najbliższymi jest ściśle określona przez nadzór. Widzenia odbywają się w obecności funkcjonariusza Służby Więziennej. Przeznaczony jest dla skazanych kobiet, skazanych odbywających karę pozbawienia wolności w systemie oddziaływania programowanego, skazani na karę aresztu, skazani przeniesienia z zakładu o typie otwartym jak również skazanych za popełnienie przestępstwa nieumyślnego.

Zakład karny zamknięty objęty jest najwyższymi formami zabezpieczeń. Cele osadzonych są ściśle kontrolowane i nadzorowane przez funkcjonariuszy zakładu. Nie ma możliwości ich otwierania. Zarówno korespondencja, jak i widzenia przysługujące skazanym są ograniczone do minimum w swej liczbie i nieustannie kontrolowane. W zakładzie tym osadzeni są: skazani stwarzający poważne zagrożenie dla bezpieczeństwa otoczenia, skazani wymagający zwiększonych

środków zabezpieczenia, skazani z rozpoznaniem niepsychotycznych zaburzeń psychicznych, skazani z rozpoznaniem zaburzeń preferencji seksualnych, skazani działający w zorganizowanej grupie przestępczej oraz skazani uzyskujący negatywną ocenę odnośnie prezentowanych postaw w trakcie odbywania kary pozbawienia wolności.

W celu sprawniejszego funkcjonowania zakładu karnego, każdy osadzony jest oceniany pod kątem osobopoznawczym a następnie zaklasyfikowany do konkretnej grupy penitencjarnej. Mowa jest o:

- 1) skazanych, którzy nie ukończyli 24 roku życia zakwalifikowani do grupy młodociani,
- 2) skazanych pierwszy raz osadzeni,
- 3) skazanych recydywiści,
- 4) skazanych odbywający karę aresztu wojskowego,
- 5) skazanych niebezpiecznych, stwarzających poważne zagrożenie dla siebie, współosadzonych i Służby Więziennej (Boruc 2013; Boruc 2014a; Boruc 2014b; Boruc 2015.; Ciosek i Pastwa-Wojciechowska 2016).

Jak zatem prezentuje się zróżnicowanie społeczności inkarcerowanej na podstawie przytoczonych powyżej informacji? Czy można dokonać rzetelnej charakterystyki. Odpowiedź wydaje się oczywistą. Tak, jednak należy niniejszy proces przeprowadzać z niezwykłą dokładnością, rzetelnością, unikając jakichkolwiek uogólnień. Jak podaje K. Pierzchała (Pierzchała 2007; Pierzchała 2013), społeczność więzienna nie jest jednowymiarowa. Należy uwzględnić szereg zmiennych takich jak: uwarunkowania kulturowe, ekonomiczne, religijne, temperamentalne, osobowościowe czy rozpoznanie i diagnoza zaburzeń psychicznych.

Pierwszą grupą, wymienianą w literaturze przedmiotu (Pospiszyl 1998; Przybyliński 2005; Przybyliński 2011 i Machel 2010; Ciosek i Pastwa- Wojciechowska 2016; Pierzchała 2007; Boruc 2014; Boruc 2015; Boruc i Pietrowska 2019) są osadzeni o psychopatycznym rysie osobowości. Wyróżniają się wrogim ustosunkowaniem do otaczającego ich świata, tendencja do działań gwałtownych o wysokim nasyceniu brutalności i agresji, nieumiejętnością empatyzowania z drugim człowiekiem (Machel 2003). Ponadto, zdaniem B. Pastwy- Wojciechowskiej (2009), mogą przejawiać liczne zachowania kompensacyjne celem zaspokojenia swoich potrzeb (fizycznych czy psychicznych). Są to przede wszystkim zachowania agresywne, autoagresywne oraz próby samobójcze.

Kolejną wymienianą grupą są więźniowie skazani z art. 148 k.k, tj. za zabójstwo seksualne. Z. Lew- Starowicz (2000), podaje, iż są to jednostki stosunkowo młode o podstawowy bądź zawodowy wykształceniu. Przedział wiekowy oscyluje w granicach 30 lat. Ponadto, najczęstszym rozpoznaniem jest zaniżona samoocena, Antysocjalne zaburzenie osobowości, zaburzenia erekcji czy obniżony poziom libido. Ich stosunek zwłaszcza do kobiet jest przedmiotowym. Nie potrafią tworzyć związku opartego na zaufaniu, bliskości i partnerstwie. Cechuje ich znaczny poziom agresywności, wrogości, sadyzm włącznie.

Z kolei, zabójcy umotywowani ekonomicznie zabijają z pobudek ekonomicznych, dla chęci zysku i wzbogacenia się (Pastwa- Wojciechowska 2000). Niezależnie od motywów popełnienia zabójstwa, jedno nie ulega wątpliwości, zabójstwo jest zachowaniem uwarunkowanym wieloczynnikowo, niezwykle złożonym w swym procesie, w którym patomechanizm jest wielopląszczyznowy (Wolska 1995; Ciosek 2003; Sitarczyk 2005).

Ostatnią grupą, którą warto zaprezentować to ci, którzy mają rozpoznanie obniżonej poziomu intelektu. Niepełnosprawność intelektualna bądź obniżony poziom intelektualny wśród osadzonych jest powszechnie występującym zjawiskiem. Objawami charakterystycznymi są przede wszystkim zauważalne deficyty funkcjonowania i opanowania zdolności w trzech obszarach: pojęciowym, społecznym oraz praktycznym, w tym emocjonalno- motywacyjnym (DSM-5 2015). Poddawani są zatem pogłębionej diagnozie psychologiczno- penitencjarnej i dodatkowo badania psychologiczne celem określenia indywidualnych potrzeb i objęcia procesem wspomagania terapeutycznego i reedukacji. Jak podaje literatura przedmiotu (Ciosek 2003; Szałański 2007), trudność ta jest często powodem wykorzystywania przez innych w procederze przestępczym. Co więcej, są w większym stopniu narażeni na wszelkiego rodzaju akty agresji (psychicznej, fizycznej,

ekonomicznej czy seksualnej) zwłaszcza w świecie przestępczym. Dopuszczają się najczęściej następujących kategorii przestępstw: kradzieże, niszczenie mienia czy napaść na innych ludzi.

Ostatnią grupą, którą warto zaprezentować to ci, którzy

Reasumując, niezależnie od występujących niedociągnięć organizacyjnych współczesnych zakładów karnych, przytaczając słowa Michel Facoult (Facoult 1998, s. 224): „Wiadomo o wszystkich niedogodnościach więzienia, wiadomo że jest niebezpieczne, nawet gdy nie jest nieprzydatne. Nie widać jednak dotąd, czym je zastąpić” (Facoult 1998).

3. Przegląd literatury

Literatura przedmiotu (Ciosek 2003; Machel 2010; Pastwa- Wojciechowska 2000; Pastwa- Wojciechowska 2009; Przybyliński 2011; Boruc 2013; Boruc 2014) traktująca o niniejszym zjawisku jak do tej pory wymaga nieustannego jej poszerzania oraz aktualizowania. Owe zagadnienia możemy odnaleźć we wspomnianych już Postaciach i ich znakomitych dziełach. Dorobek tychże Autorów jest niezwykle wartościowym, a co za tym idzie jest skarbnicą wiedzy, tak cennej zarówno dla pedagogów- resocjalizatorów, psychiatrów, seksuologów jak i Służby Więziennej, z tak specyficzną grupą jaką są sprawcy przestępstw odbywający karę pozbawienia wolności w zakładach karnych.

4. Podsumowanie

W tym miejscu wydaje się stosownym przytoczenie znanych słów znamienitego specjalisty z niniejszego obszaru nauki- prof. Elżbiety Janiszewskiej-Talago (1980), autorki książki pt. „Wykonywanie kar długoterminowego pozbawienia wolności”, która podaje, że „nawet jeżeli żadne inne dodatkowe czynniki kultury więziennej nie wpływają na osobowość skazanego w czasie jego wieloletniego pobytu w więzieniu, to i tak wpływ tych uniwersalnych, powszechnych czynników, wystarczy aby tak zniszczyć jego osobowość” (Boruc i Pietrowska 2019).

5. Literatura

- Bagaric J (2001) Punishment and sentencing: A rational approach. London: Cavendish Publishing Limited.
- Beccaria C (1959) O przestępstwach i karach. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze.
- Boruc D M (2013) Inteligencja emocjonalna u skazanych odbywających kar pozbawienia wolności w zakładach karnych na terenie Polski. *Młoda Psychologia*1. Warszawa: Wydawnictwo LIBERI LIBRI.
- Boruc D M (2014a) Poziom psychopatii u skazanych niebezpiecznych odbywających karę pozbawienia wolności w zakładach karnych na terenie Polski. *Młoda Psychologia*2. Warszawa: Wydawnictwo LIBERI LIBRI.
- Boruc D M (2014b) Poziom zadowolenia u skazanych odbywających karę pozbawienia wolności w zakładach karnych na terenie Polski. Bydgoszcz: *Przegląd Pedagogiczny*.
- Boruc D M (2015) Poziom Satysfakcji z Życia i poziom Inteligencji Emocjonalnej wśród skazanych mężczyzn z grupy N-niebezpiecznych odbywających karę pozbawienia wolności w polskich zakładach karnych. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Boruc D M, Pietrowska I (2019) Drugie życie więzienia- organizacja, funkcjonowanie specyfika, Badania i Rozwój Młodych Naukowców w Polsce. Poznań: Wydawnictwo Młodzi Naukowcy.
- Cieślak M (1969) O węzłowych pojęciach związanych z sensem kary, *Nowe Prawo*, 2 (272), s. 195-213.
- Cieślak M (1990) *Polskie prawo karne. Zarys systemowego ujęcia*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Ciosek M (2003) *Psychologia sądowa i penitencjarna*. Warszawa: Wydawnictwo LexisNexis.
- Ciosek M, Pastwa- Wojciechowska B (2016) *Psychologia Penitencjarna*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- American Psychiatric Association, Kryteria diagnostyczne z DSM-5. Desk reference. Wrocław: Wydawnictwo Edra Urban & Partner.

- Eide E (1994) Economics of crime: Deterrence and the rational offender. Amsterdam: North Holland.
- Facoult M (1998) Nadzorować i karać: narodziny więzienia. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Grogger J (1991) Certainty vs. Severity of Punishment, *Economy Inquiry*, 29, 2, s. 297- 309.
- Jacobs B, Piquero A R (2013). Boundary- crossing in perceptual deterrence: Investigating the linkages between sanction severity, sanction certainty, and offending, *International Journal of Offender Therapy & Comparative Criminology*, 57 (7), s. 792- 812.
- Janiszewska- Talago E (1980) Wykonywanie kar pozbawienia wolności. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze.
- Kodeks Karny (1997) Dz.U.2019.0.676 t.j. - Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. - Kodeks karny wykonawczy
- Konopnicki (1971) Niedostosowanie społeczne. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Machel H (2010) Resocjalizacja penitencjarna: istota, dylematy terminologiczne, społeczny sens, kilka uwag teoretycznych i kadrowych, *Resocjalizacja Polska- Polish Journal of Social Rehabilitation* 1, s. 174-192.
- Ostrowska Z (1972) Problem nieprzystosowania społecznego młodzieży. [W:] Jasiński J (red.). Zagadnienie nieprzystosowania społecznego i przestępczości w Polsce. Wrocław 1978.
- Pastwa- Wojciechowska B (2000) Wybrane problemy orzecznictwa sądowo- psychologicznego w sprawach karnych. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Pastwa- Wojciechowska B (2009) Psychopaci- sprawcy przestępstw seksualnych. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis.
- Pierchala K (2007) Przyczynek do charakterystyki osób pozbawionych wolności, *Przegląd Więziennictwa Polskiego*, 54, s. 101- 108.
- Pierchala K (2013) Kapelan więzienny w procesie resocjalizacji penitencjarnej. Wrocław: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Pospisyl K (1998) Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Przybyliński S (2005) Podkultura więzienna- wielowymiarowość rzeczywistości penitencjarnej. Kraków: Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza Impuls
- Przybyliński S (2011) Heterogeniczny wizerunek izolowanego świata kreślony więziennymi tatuażami- widok fotograficzny, *Resocjalizacja Polska*, 2.
- Sitarczyk M (2005) Nieletni sprawcy zabójstw. Sylwetki psychologiczne. Wydawnictwo UMCS. Lublin 2005.
- Spionek H (1981) Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne. Wydawnictwo PWN. Warszawa 1981.
- Szałański J (2007) Kategorie klasyfikacyjne i zróżnicowanie osobowościowe skazanych jako wyznaczniki celów i programów resocjalizacji penitencjarnej. W: Urban B, Stanik J M, (red.), resocjalizacja. Tom1. Warszawa: Wydawnictwo Wyższa Szkoła Pedagogiki resocjalizacyjnej WN PWN.
- Warylewski J (2007) Kara: podstawy filozoficzne i historyczne. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Wolska A (1995) Zabójcy- studium psychologiczne. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

3. Uczeń zdolny. Trudności definicyjne i konsekwencje dla praktyki edukacyjnej okiem psychologa.

A talented student. Definition difficulties and consequences for educational practice in the eyes of a psychologist.

Patrycja Curyło-Sikora

Katedra Podstaw Pedagogiki, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Patrycja Curyło-Sikora: patrycja.curylo-sikora@up.krakow.pl

Słowa kluczowe: uczeń zdolny, wychowanie, psychologia

Streszczenie

W niniejszym artykule zostanie podjęta problematyka zdolności. Owe zjawisko stwarza szereg trudności definicyjnych. Oznacza to, że brak jest jednoznaczności w teoretycznym jego opracowaniu i w konsekwencji prowadzi do różnych problemów o charakterze empirycznym. Problematyka zdolności stanowi przedmiot analiz empiryczno-teoretycznych badaczy różnych specjalności, co wskazuje na interdyscyplinarną naturę omawianego zagadnienia. W prezentowanym opracowaniu przedstawiona zostanie problematyka zdolności w perspektywie psychologii. Przedmiotem podjętej analizy będzie odejście od redukcjonistycznego rozumienia zdolności i ukazanie ich jako zjawiska złożonego, w ujmowaniu którego nie należy ograniczać się wyłącznie do aspektu poznawczego. Konsekwentnie zostanie więc zwrócona uwaga na rolę działań edukacyjno – wychowawczych ukierunkowanych na sferę emocjonalną młodego człowieka.

1. Wstęp

Współcześnie brak jest spójnej definicji zdolności a ich złożony i wieloznaczny charakter ukazuje wielość stosowanych terminów¹. Ta niejednoznaczność terminologiczna wynika z przyjmowanych perspektyw teoretycznych oraz odmiennego definiowania zdolności w badaniach empirycznych opartych na różnej metodologii (Limont 2010). Wielość modeli teoretycznych² powoduje wyodrębnienie różnych pojęć oraz kryteriów definiowania omawianego zagadnienia, co prowadzi do trudności w decyzji, jakie kryterium przyjąć za wiodące w ocenie zdolności. W opracowaniach naukowych istnieje wiele definicji omawianego pojęcia a ich rozumienie zależne jest od kontekstu w jakim występują oraz osób które się nimi posługują (Limont 2010) W społecznej percepcji czyli tzw. koncepcjach potocznych uczeń zdolny utożsamiany jest z tym, który ma najwyższe oceny, wzorowe zachowanie i prezentuje wysoki poziom wykonania każdej działalności, jakiej się podejmie - w odbiorze rówieśników to tzw. „kujon”. O ile definicje potoczne są dość spójne, o tyle w definicjach naukowych brak jest jednoznaczności, co często prowadzi do niewłaściwego posługiwania się terminami oraz ich nadużywania. Przykład mogą stanowić pojęcia „zdolności” i „uzdolnienia”, które przez część autorów traktowane są jako synonimy, podczas gdy według innych utożsamianie ich jest nadmiernym uproszczeniem (Dyrda 2012), które nie pozwala na uchwycenie ich różnorodności, w konsekwencji prowadząc do traktowania ich w sposób redukcjonistyczny i nie

¹ W języku polskim w odniesieniu do omawianej problematyki używa się następujących sformułowań: zdolności, uzdolnienia, zadatki wrodzone, talent, wybitne zdolności, geniusz, cudowne dziecko (Dyrda 2012; Limont 2010).

² W literaturze można znaleźć szereg teorii i koncepcji zdolności. Miller (2008) uporządkował koncepcje zdolności dokonując podziału dwukategorialnego - na formalne (formal/explicite theory of giftedness) oraz nieformalne teorie zdolności (informal/implicit/explicite theory of giftedness). Podobne ujęcie przedstawia Sękowski (2004) opierając się na czterech stanowiskach wyróżnionych przez Sternberga i Davidsona: implicite teoretyczne, explicite teoretyczne (teorie poznawcze), explicite teoretyczne (teorie rozwojowe) i explicite teoretyczne dotyczące konkretnych uzdolnień specjalnych. Moon (2006 za: Dyrda, 2012a) odwołuje się do definicji zdolności pojęciowych oraz operacyjnych, ujęcia definicyjne jego zdaniem można pogrupować w następujące kategorie: 1.psychometryczne, 1.neurologiczne/poznawcze, 3.twórczo – produktywne, 4.psychospołeczne oraz 5. zakładające pluralizm perspektyw teoretycznych. Można znaleźć także podziały na modele teoretyczne, strukturalno – interakcyjne i rozwojowe (Dyrda, 2012) W ramach tych uogólnionych klasyfikacji autorzy przydzielają każdej z nich konkretne koncepcje, modele czy teorie. Problematykę omawianego przedmiotu podejmują między innymi. Dyrda 2012, 2012a, Limont 2005, 2010, Sękowski 2000, 2004.

pozwalający na odpowiednie działania ukierunkowane na specyfikę rozwoju osoby zdolnej czy uzdolnionej.

2. Opis zagadnienia

Pojęcie zdolności stosuje się najczęściej celem określenia ogólnej sprawności intelektualnej. Rozumiane jest ono jako różnice indywidualne w obszarze procesów poznawczych (pamięci, uwagi, rozumowania, przetwarzania informacji) (Limont 2005, Śliwińska 2012). O ile pojęcie zdolności dotyczy ogólnej sprawności intelektualnej, o tyle uzdolnienie związane jest ze „ściśle określoną dziedziną, w której się przejawia – mówi się wówczas o uzdolnieniach specjalnych (...), zdolnościach kierunkowych (specjalnych, talencie), czyli takich właściwościach, które pozwalają na uzyskiwanie wysokich osiągnięć w konkretnej dziedzinie aktywności (matematyce, muzyce, plastyce)” (Dyrda 2012). W sposób klarowny różnice między zdolnościami a uzdolnieniami przedstawia Bernacka (2016). Jej zdaniem człowiek umiejący np. grać (zabrzdąkać) na pianinie posiada zdolność ogólną (aktualną). Może on jednak nauczyć się odtwarzać na pianinie prosty utwór (zdolność ogólna potencjalna). Ludzie różnią się jednak od siebie sposobem i poziomem wykonania prostego dzieła muzycznego. Jednostka, która zrobi to lepiej (np. bezbłędnie rytmicznie) jest zdolniejsza od tej, która zagrała ten sam utwór gorzej. Są jednak ludzie, którzy wykonują złożone utwory muzyczne lub malują nieprzeciętne obrazy. W stosunku do nich należy posłużyć się terminem „uzdolnieni”. Pojęcie to stanowi odniesienie do specyficznego rodzaju konfiguracji zdolności ogólnych i specjalnych, dającej możliwość bardzo dobrego wykonania określonej, ukierunkowanej treściowo działalności np. muzycznej, aktorskiej, plastycznej. Ludzie różnią się od siebie poziomem uzdolnień i w konsekwencji osiągają niejednakowe efekty swojej pracy. Dziecko czy nastolatek osiągający bardzo dobre oceny szkolne ze wszystkich przedmiotów jest uczniem zdolnym, natomiast posiadające uzdolnienia np. matematyczne, z reguły nie wykazuje ich w innym obszarze (np. językowym lub plastycznym) (Bernacka 2016). Z drugiej jednak strony o uczniach zdolnych można mówić jako reprezentantach poszczególnych dziedzin aktywności człowieka (Limont 2010), którzy stanowią szczególną grupę wyróżniającą się funkcjonowaniem poznawczym oraz charakterystycznym zachowaniem (Dyrda 2012).

W literaturze wyróżnia się różne grupy uczniów zdolnych. Mówi się o uczniach ogólnie zdolnych (np. do nauki szkolnej, czy zdolnych intelektualnie, z wysokim ilorazem inteligencji) oraz uczniach uzdolnionych kierunkowo (zdolności specjalne). W omawianym kontekście wydaje się adekwatne przytoczenie podziału koncepcji zdolności dokonanego przez Limont (2010). Autorka wyszczególnia: (1) modele zdolności ogólnych (dotyczą klasycznych teorii inteligencji warunkującej uczenie się i działanie jednostki we wszystkich rodzajach aktywności), (2) modele zdolności specyficznych (odnoszą się do różnych komponentów inteligencji, wskazując na różnicowanie zdolności w obrębie danej dyscypliny czy dziedziny), (3) modele systemowe (traktują zdolności jako strukturę związanych ze sobą i wzajemnie na siebie oddziałujących komponentów) oraz (4) modele rozwojowe (koncentrują się wokół dynamicznego i rozwojowego charakteru zdolności). Nęcka (2003) wyróżnia cztery grupy cech typowych dla osób wybitnie uzdolnionych, przy czym zaznacza, że bardzo rzadko zdarza się, by ktoś posiadał wszystkie z nich. Jego zdaniem najczęściej występują one w pojedynkę. Grupy te odnoszą się do: (1) **ogólnych zdolności poznawczych** (np. rozległa wiedza, niezwykle bogate słownictwo, nadzwyczajna pojemność i trwałość pamięci oraz zdolność rozumowania, przede wszystkim abstrakcyjnego), (2) **specjalnych talentów** w określonej dziedzinie, np. w matematyce, muzyce lub plastyce. Zdolnościom specjalnym nie zawsze towarzyszy wysoki iloraz inteligencji. Ich bardzo wysoki poziom **nazywany jest talentem, który** uwidacznia się w nadzwyczajnej łatwości nabywania wiedzy lub sprawności w konkretnej dziedzinie, (3) zdolności twórczych, które pozwalają na łatwość tworzenia nowych pomysłów, oryginalność myślenia, łatwość zmiany jego kierunku, otwartość na nowe doświadczenia, ciekawość poznawczą, skłonność do bawienia się pojęciami i problemami, pogrążania się w aktywności intelektualnej oraz tolerancję wobec ryzyka. Cechy te nazwane są **aktywnością potencjalnie twórczą**, gdyż nie zawsze towarzyszą im prawdziwe dzieła, a dzieci takich często nie charakteryzuje wysoki poziom ogólnych zdolności poznawczych czy specjalne talenty. Postrzegane są one przez otoczenie w większym stopniu jako niesubordynowane i niegrzeczne niż zdolne czy twórcze, (4) **sprawności przywódczych**,

przejawiających się w tym, że jednostka staje się liderem każdej grupy, w której się znajdzie, jest skłonna do dominacji, równoważonej poczuciem odpowiedzialności i umiejętnością współpracy. Szczególnie znaczenie przypisuje się tu inteligencji społecznej i emocjonalnej, którym często towarzyszy wysoki poziom inteligencji ogólnej.

3. Przegląd literatury

Powyższe rozważania nie dają, podobnie jak to jest we współczesnej literaturze przedmiotu jasności w odniesieniu do omawianej kwestii. Należy jednak zaznaczyć, że:

- 1) co raz częściej odchodzi się od redukcjonistycznego rozumienia zdolności, wskazując tym samym na ich złożony – nie tylko poznawczy – charakter.
- 2) różnice między osobami wybitnie i przeciętnie uzdolnionymi lub zdolnymi, mogą mieć charakter bardziej jakościowy, aniżeli ilościowy, zatem warto zastanowić się nie tyle na badaniu różnic w ramach populacji, co na „poszukiwaniu specyficznej struktury lub cech procesu uczenia się i zachowań osób zdolnych” (Sękowski 2000, s.21).

Takie ujęcie zdolności wpisuje się w idee nowoczesnych, wielowymiarowych modeli zdolności, które traktują omawiane zjawisko w szerszej perspektywie – obok czynników poznawczych w urzeczywistnianiu zdolności zwracają uwagę na aspekty osobowościowe oraz środowiskowe. Rozumienie zdolności jako inteligencji łączonej z osiągnięciami akademickimi i szkolnymi jest uproszczeniem omawianego zjawiska bowiem w świetle współczesnych doniesień cechy osobowości jednostek wybitnie zdolnych mogą być poza dyspozycjami poznawczymi, równie istotnymi predyktorami osiągnięć (Limont 2010; Sękowski 2000; Śliwińska 2012). Początkowo badacze utożsamiali zdolności z wysokimi wynikami w testach mierzących inteligencję. Tak rozumiane zdolności znajdowały odzwierciedlenie przede wszystkim w umiejętności myślenia i uczenia się. Obecnie zdolności postrzegane są w sposób bardziej złożony, gdzie wyniki w tradycyjnych testach inteligencji nie są ich priorytetowym wyznacznikiem - „intelekt nie wyjaśnia wszystkich aspektów problematyki osiągnięć człowieka, chociaż jest z nimi wyraźnie związany (...)” (Sękowski 2000, s. 13). Wprawdzie we współczesnych teoriach zdolności nie eliminuje się znaczenia inteligencji, jednak stanowi ona niewystarczający ich wskaźnik i wymaga uzupełnienia o rolę czynników środowiskowych (zewnętrznych, społecznych) oraz wewnętrznych (osobowościowych, motywacyjnych, emocjonalnych). Dlatego też należy zwrócić uwagę na rolę środowisk wychowawczych i edukacyjnych (zwłaszcza rodziny i szkoły), które powinny poprzez działania synergistyczne umożliwiać oraz wspierać harmonijny rozwój osobowości jednostki.

Psychologia zdolności powinna być zatem dziedziną stosowaną a koncepcje teoretyczne winny znaleźć odzwierciedlenie w projektowaniu działań o charakterze diagnostycznym, programowym i dydaktycznym. W tym sensie warto by modele zdolności stanowiły odniesienie dla konkretnych działań podejmowanych w obszarze wychowania i kształcenia. Winny one podkreślać rolę: (1) wychowania ukierunkowanego na działania związane z procesem uczenia się i aktywnością własną jednostki (zwłaszcza w konkretnym obszarze) oraz (2) stymulującego środowiska stanowiącego wsparcie dla mogącego zaktualizować się potencjału dziecka. Jest to możliwe do zrealizowania przez działania osadzone na trzech fundamentach. Pierwszy z nich podkreśla rolę osoby zdolnej, jej sfery poznawczej ale także motywacyjnej, emocjonalnej oraz cech osobowości, drugi odnosi się do roli osób i instytucji znaczących, które powinny wspierać rozwój młodego, uzdolnionego człowieka, trzeci dotyczy roli rówieśników i środowiska, w którym funkcjonuje osoba zdolna. We wszystkich współczesnych koncepcjach zdolności oraz inteligencji podkreśla się rolę osobowości i środowiska. Zatem podstawowym wyzwaniem dla praktyków i nauczycieli przestało być rozróżnianie uczniów mniej zdolnych od bardziej zdolnych oparte na badaniu ilorazu inteligencji, na rzecz nowego zadania jakim jest właściwe zidentyfikowanie zdolności, rozwijanie potencjałów i rozpoznanie specyficznych talentów związanych z jedną z wielu dziedzin, w której mogą się aktualizować (Dyrda 2012). To współczesne stanowisko, niezależnie od niejednoznaczności terminologicznej i przyjmowania różnorodnych perspektyw teoretycznych oraz metodologicznych w odniesieniu do problematyki zdolności wydaje się być spójne z spostrzeżeniem poczynionym już w XIX wieku przez pedagoga i filozofa J.F. Herbarta. Stanowiło ono odpowiedź na ówczesne

tendencje edukacji, w której nie uwzględniano różnic indywidualnych i zaniedbywano potrzeby rozwojowe w zakresie funkcjonowania emocjonalnego, poznawczego i społecznego. Jego zdaniem największą przeszkodą w edukacji szkolnej jest różnorodność umysłów ludzkich jednak nieuwzględnianie tego faktu jest podstawowym błędem wszelkiego prawodawstwa nauczania (Limont Cieślukowska 2005). Idea ta wydaje się stanowić postulat i wyzwanie również dla współczesnych teoretyków oraz praktyków zwłaszcza w dziedzinie wychowania i edukacji młodego człowieka tak, by wspierać jego potencjał oraz w miarę możliwości rozwijać go i urzeczywistniać.

Takie podejście do problematyki zdolności wydaje się ważne bowiem obok profitów, jakie mogą wynikać z faktu bycia „uczniem zdolnym” czy „uczniem uzdolnionym w jakimś obszarze” istnieją realne zagrożenia dla jego rozwoju i funkcjonowania. Charakterystyczną cechą, która często występuje u dzieci i młodzieży uzdolnionej jest tzw. asynchronia rozwojowa przejawiająca się w nierównomiernym rozwoju funkcji psychicznych, z przewagą sfery poznawczej (Limont 2010). Istnieje także ryzyko wystąpienia tzw. Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć (SNO)¹ wynikającego z zaniedbania szczególnych potrzeb osób zdolnych, który może prowadzić do trudności w skutecznym rozwoju zdolności (Śliwińska 2012). Poza tym badania wskazują, że osoby zdolne czy uzdolnione często doświadczają izolacji, konfliktów wewnętrznych, samotności oraz są nierozumiane przez otoczenie (Lasocińska 2012; Tokarz 2005). Powyższe zjawiska można wyjaśnić na przykładzie profesji muzyka. Przykładem pierwszego może być silna koncentracja, już od początku edukacji muzycznej na byciu najlepszym, rywalizacji i dążeniu do perfekcji głównie w odniesieniu do techniki gry. O ile człowiek dorosły powinien być w stanie podchodzić do owych wymogów w sposób krytyczny, o tyle dziecku zostaje przekazane, że musi być najlepsze i nie może popełnić błędu. Wyraźnie widać zatem dysharmonię między sferą poznawczą a emocjonalną, bo o ile dziecko przyswoi sobie wiedzę teoretyczną lub dotyczącą techniki gry o tyle nie zawsze wie jak sprostać wymaganiom i jak poradzić sobie z sytuacją, kiedy nie spełnia oczekiwań innych. W tym sensie jest bezkrytyczne wobec innych, jednocześnie będąc surowym cenzorem wobec siebie. Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jest zjawiskiem kłopotliwym i często prowadzi do negatywnych konsekwencji społecznych. Doniesienia empiryczne (Dyrda 2012) wskazują, że wysoki iloraz inteligencji i uzdolnień specjalnych nie stanowi gwarantu wysokich wyników w nauce, co więcej pewna część uczniów zdolnych osiąga wyniki gorsze od tych na jakie wskazywałyby ich możliwości. Również wśród muzyków obecnej jest zjawisko SNO, które przejawia się np. w sytuacji kiedy uzdolniony muzycznie nastolatek pomimo możliwości uzyskuje nieadekwatne do nich rezultaty. W odniesieniu do problematyki poczucia izolacji i bycia nierozumianym przez otoczenie warto zaznaczyć, że aktywność osób uzdolnionych artystycznie, w tym muzycznie często łączy się z „indywidualnym poszukiwaniem możliwości wyrażania swojej osobowości w sposób innowacyjny i niekonwencjonalny. Twórczość artystyczna wiąże się z potrzebą wolności, indywidualizmu, samookreślenia pozwalającego na budowanie własnego wizerunku artysty - twórcy” (Lasocińska 2012, s. 138). W związku z czym od młodzieży uzdolnionej muzycznie oczekuje się bycia twórczym, bycia ponad standardy z jednej strony, z drugiej natomiast, to bycie niekonwencjonalnym prowadzi do trudności w życiu społecznym i uznawaniu twórczości nie jako ekspresji osobowości jednostki, a raczej traktowania jej jako wyrazu niesubordynacji, „bujania w obłokach” czy dziwactwa. Taki stan rzeczy wymaga od jednostki zgodnie z teorią dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego przekraczania tychże trudności i rozumienia ich sensu a zgodnie z Funkcjonalnym Modelem Zdrowia H. Wrony-Polańskiej (2003) zdolności do sprostania pojawiającym się problemom i traktowania ich w kategoriach wyzwania. Stanowi to gwarancję rozwoju, w przeciwnym wypadku może dojść do jego zahamowania a innymi słowy i pogorszenia zdrowia holistycznego.

¹ Więcej na temat Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć znajdzie Czytelnik m.in. w : Dyrda B. (2012), Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno – pedagogiczne. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak oraz Śliwińska K. (2012), W stronę zdolności. Psychologia w praktyce pracy z uczniem zdolnym [w]: W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska (red.) Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych: Poradnik dla nauczycieli i wychowawców. Warszawa : Ośrodek Rozwoju Edukacji.

4. Podsumowanie

W literaturze wskazuje się na złożony charakter zdolności, współcześnie podkreśla się, że obok usystematyzowania definicyjnego istotne jest zwrócenie uwagi na psychologiczną sytuację dziecka zdolnego nie tylko w kontekście jego potencjału, ale przede wszystkim zagrożeń dla jego rozwoju.

Istotnym czynnikiem warunkującym różnice w osiągnięciach uczniów zdolnych jest środowisko rodzinne i szkolne (Śliwińska 2012). Wydaje się więc, że wiedza dotycząca zjawiska zdolności oraz zagrożeń związanych z rozwojem uczniów zdolnych powinna pełnić swoistego rodzaju czynnik uruchamiający działania promocyjno – profilaktyczne, które poprzez odpowiednie stymulowanie rozwoju dzieci i młodzieży oraz wdrażanie skutecznych programów wychowawczo-dydaktycznych będą wspierać ich rozwój. W działaniach tych poza prawidłowymi praktykami wychowawczymi ze strony rodziców i wychowawców ważne może okazać się wsparcie psychologa. Zdaniem Śliwińskiej „może się zdarzyć, że podobnie jak perfekcyjni, ambitni pracownicy cechujący się wysokim stopniem zaangażowania zawodowego, tak i zdolni uczniowie są obciążeni ryzykiem utraty radości z procesu uczenia się” (2012, s. 49).

5. Literatura

- Bernacka R.E (2016) Zdolność a uzdolnienie. Wychowawca 1: 5-9.
- Dyrda B (2012) Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno – pedagogiczne. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Dyrda B (2012a) Najnowsze koncepcje zdolności i ich weryfikacja w badaniach naukowych. Materiały z Międzynarodowej Konferencji: Systemowe strategie kształcenia uczniów zdolnych drogą do edukacji ku przyszłości. Warszawa: ORE. Pozyskano z: <https://www.ore.edu.pl/materialy-do-pobrania>
- Lasocińska K (2012) Dylematy życia codziennego osób uzdolnionych artystycznie [w:] W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska (red.), Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych: poradnik dla nauczycieli i wychowawców. Warszawa: ORE, 138-144.
- Limont W, Cieślukowska J (2005) Czy potrzebna jest pedagogika zdolności? [w:] W. Limont (red.), Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 31-62
- Limont W (2010) Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować, Gdańsk: GWP.
- Limont W (2012) Kształcenie uczniów zdolnych w polskim systemie oświaty – wybrane przykłady. Materiały z Międzynarodowej Konferencji: Systemowe strategie kształcenia uczniów zdolnych drogą do edukacji ku przyszłości. Warszawa: ORE. Pozyskano z: <https://www.ore.edu.pl/materialy-do-pobrania>
- Limont W, Cieślukowska J (2005) Czy potrzebna jest pedagogika zdolności? [w:] W. Limont (red.), Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 31-62
- Nęcka E (2003) Inteligencja: geneza – struktura - funkcje. Gdańsk: GWP
- Sękowski A.E (2000). Osiągnięcia uczniów zdolnych. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego
- Sękowski A.E (2004) Psychologiczne uwarunkowania wybitnych zdolności. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Śliwińska K (2012) W stronę zdolności. Psychologia w praktyce pracy z uczniem zdolnym [w:] W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska (red.), Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych: poradnik dla nauczycieli i wychowawców, Warszawa: ORE, 49-54
- Tokarz A (2005). Procesy motywacyjne a dyspozycje do wybitnych osiągnięć w kontekście rozwoju. W: W. Limont,, J Cieślukowska (red.), Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 35-59
- Wrona-Polańska H (2003) Zdrowie jako funkcja twórczego radzenia sobie ze stresem. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania zdrowia w zawodzie nauczyciela. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

4. Co to znaczy być muzykiem? Profesjonalna aktywność muzyczna – możliwości i zagrożenia. Perspektywa psychologiczna

What it means to be a musician? Professional music activity - opportunities and threats. Psychological perspective.

Patrycja Curyło-Sikora

Katedra Podstaw Pedagogiki, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Patrycja Curyło-Sikora: patrycja.curylo-sikora@up.krakow.pl

Słowa kluczowe: edukacja muzyczna, wychowanie, psychologia

Streszczenie

W artykule przedstawiono niejednoznaczny charakter pojęcia muzyk. Ukazano różnice między profesjonalnym wykonawstwem muzycznym (związanym z kształceniem muzycznym) a aktywnością o charakterze amatorskim. Rozróżnienie to oraz zwrócenie uwagi na specyfikę przygotowania do zawodu muzyka miało na celu podjęcie rozważań dotyczących możliwości i zagrożeń wynikających właśnie z profesjonalnego wykonawstwa muzycznego.

1. Wstęp

W odniesieniu do osób zajmujących się muzyką w języku potocznym często można spotkać takie określenia jak muzyk, muzykant, profesjonalista, amator. W literaturze przedmiotu pojawiają się dyskusje dotyczące tego, kim w ogóle jest muzyk i jakie kwalifikacje czy kompetencje powinna posiadać osoba zajmująca się muzyką by określić ją tym mianem (Olszak, Szulc, 2012). O ile w odniesieniu do wielu innych profesji określenie ich jest dość jednoznaczne a rozumienie potoczne pokrywa się z wymogami kwalifikującymi do uprawiania danego zawodu, o tyle w przypadku muzyka kwestia ta jest dość dyskusyjna. Psychologiem, lekarzem, prawnikiem nie może być osoba bez odpowiednich kwalifikacji uzyskanych w trakcie procesu kształcenia a muzykiem?

Pojęcie muzyk stosowane jest szeroko – zarówno w odniesieniu do osób posiadających odpowiednie wykształcenie, potwierdzone uzyskaniem dyplomu Akademii Muzycznej, jak i tych, którzy tak owego nie mają a profesję zajmują się w sposób amatorski.

Na potrzeby niniejszego artykułu pojęcie muzyk będzie odnoszone do profesjonalnego wykonawstwa muzycznego, związanego z procesem specjalistycznego kształcenia artystycznego (muzycznego), które ma sobie właściwą specyfikę. W tym kontekście zostaną podjęte rozważania dotyczące profesjonalnej aktywności muzycznej w odniesieniu do możliwości oraz zagrożeń z nią związanych.

2. Opis zagadnienia

Nie ulega wątpliwości, że muzyka, tak jak plastyka czy literatura jest terminem należącymi do języka dyscyplin naukowych, którego przedmiotem zainteresowania jest konkretna dziedzina sztuki¹ - muzykologia (w odniesieniu do pozostałych, odpowiednio dyscypliny te to: historia sztuki oraz literaturoznawstwo). Pojęcia te funkcjonują w zdaniach języka naturalnego w znaczeniach, których często nie można jednak uznać za terminologiczne (Żurawski 2008). W literaturze oraz potocznym rozumieniu pojęcie muzyk nie ma jednoznacznego charakteru. Istnieją zwolennicy poglądu, że określenie to zarezerwowane jest dla osób posiadających specjalistyczne wykształcenie artystyczne, inni natomiast uznają, że może być ono stosowane także wobec osób zajmujących się muzyką, ale nieposiadających kwalifikacji potwierdzonych posiadaniem dyplomu. Niezależnie od sporów terminologicznych w literaturze przedmiotu można znaleźć doniesienia wskazujące na sprzyjające rozwojowi jednostki obcowanie z muzyką, jak i mu zagrażające.

¹ Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych z dnia 6 września 2017 r. (poz. 1793)

Zagadnienie to wydaje się szczególnie ciekawe w odniesieniu do osób będących w procesie kształcenia muzycznego, ze względu na jego charakter (m.in. wczesny początek, długoletniość, obciążenia natury psychofizycznej), jak również współczesną kondycję muzyki (tendencje społeczno – kulturowe). W związku z powyższym profesjonalna aktywność muzyczna, co raz częściej staje się przedmiotem zainteresowania psychologów i pedagogów, zwracających uwagę na potrzebę kształtowania relacji uczeń – nauczyciel/rodzic, ukierunkowanej nie tylko na techniczne opracowanie utworu, ale także skoncentrowanej na emocjonalności i rozwoju ucznia, zwłaszcza na wczesnych etapach edukacji.

3. Przegląd literatury

W szerokim znaczeniu muzyk to „artysta komponujący lub wykonujący utwory muzyczne” (Słownik Języka Polskiego PWN), w węższym to osoba, która „szczyli się posiadaniem dyplomu szkoły muzycznej lub też (...) do niego aspiruje z dużym prawdopodobieństwem jego uzyskania” (Szulc i Olszak 2012, s. 218). Zdaniem niektórych, muzyką można nazwać tylko tą klasyczną a muzykiem tylko osobę grającą ten typ muzyki. Jak więc rozumieć, że wielu artystów współczesnej sceny skończyło szkoły muzyczne i stało się ikonami kultury masowej (np. Mike Mangini, Paul Gilbert)¹, jak również, że są osoby, które mimo braku wykształcenia muzycznego są znane i cenione w branży muzycznej (np. Kurt Cobain)²?

Z jednej strony, w praktyce definicje te są uwspólniane poprzez odnoszenie terminu muzyk zarówno do osób posiadających wykształcenie muzyczne, jak i amatorów, z drugiej jednak stanowią źródło refleksji, które można scharakteryzować w następujący sposób:

„Czy dana osoba już nim jest (muzykiem – przyp. autorki), gdy garnie się z pasją do instrumentów i „coś tam brzdąka”, czy staje się nim faktycznie po otrzymaniu dyplomu, a zatem powinna dojrzeć do tego zaszczytnego miana. Czy student Wyższej Szkoły Muzycznej już jest muzykiem, czy dopiero nim będzie? (...) A jeśli dyplomowany muzyk zarabia na chleb, grając chałturnicze piosenki, czy nadal jest muzykiem, czy też w chwili profanacji traci tytuł? Muzyk, który ukończył szkołę muzyczną, nie musi też pracować w zawodzie muzyka, może grać dla siebie (...)” (Szulc i Olszak 2012, s. 219).

Jak zaznaczono we wstępie, na potrzeby niniejszego artykułu przyjmuje się rozumienie muzyka jako jednostki posiadającej odpowiednie, potwierdzone dyplomem kwalifikacje, ze szczególnym uwzględnieniem osób będących w procesie kształcenia muzycznego. Takie stanowisko wynika z tego, że profesja, o której mowa ma charakter wysoce specyficzny i związana jest z procesem czasowym, w którym „muzyk staje się muzykiem”. Kwestie te wydają się w sposób zasadniczy różnicować profesjonalną (w znaczeniu edukacyjną) aktywność muzyczną od tej amatorskiej czy nieobwarowanej wymogami kształcenia muzycznego, w konsekwencji prowokując do refleksji na temat możliwości i zagrożeń z nią związanych.

Profesja muzyka jest działalnością artystyczną z właściwą sobie specyfiką. W tym sensie podlega ona odmiennym „prawom” niż tradycyjny system edukacji czy inne – niemające charakteru artystycznego zawody. Podstawowa różnica dotyczy „wieku stawania się muzykiem”. W przypadku większości profesji, wyboru zawodu młody człowiek z reguły dokonuje kończąc szkołę średnią i chociaż pewne poglądy na ten temat może mieć sprecyzowane znacznie wcześniej lub zmieniać je w trakcie dalszej edukacji, to jego codzienne funkcjonowanie nie odbiega w znaczący sposób od życia rówieśników. Nieco odmiennie wygląda to w przypadku muzyków. Najczęściej, ich rozwój muzyczny zaczyna się w wieku 7-8 lat i o ile nie zostanie przerwany (na skutek różnych czynników czy to zdrowotnych, czy to po prostu rezygnacji z tej ścieżki kariery) trwa niemal całe życie.

¹ Mike Mangini (perkusista) i Paul Gilbert (gitarzysta) ukończyli szkoły muzyczne oraz byli w nich później nauczycielami. Pierwszy z nich w Percussion. Dept. w prestiżowej Berklee of College Music w Bostonie. Drugi natomiast wykładał w Guitar Institute of Technology w Los Angeles.

² Kurt Cobain (gitarzysta zespołu Nirvana) w 2006 roku według „Hit Parader’s Top 100 Metal Vocalists of All Time” był dwudziesty na liście stu najlepszych wokalistów świata, a trzy lata wcześniej został uznany przez magazyn „Rolling Stone” dwunastym ze stu najlepszych gitarzystów.

Proces przygotowania do bycia profesjonalnym – w znaczeniu posiadającym dyplom potwierdzający kwalifikacje - muzykiem jest kilkuletni i wymaga odpowiedniego, wieloletniego i specjalistycznego kształcenia.

W Polsce struktura szkolnictwa zawiera przedszkola, szkoły podstawowe, szkoły średnie, policealne oraz inne placówki edukacyjne, w tym system szkolnictwa specjalistycznego obejmujący swym zasięgiem dzieci i młodzież uzdolnioną artystycznie (Limont 2012). Szkolnictwo artystyczne podlega pod Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego i jest rodzajem kształcenia dającym dzieciom i młodzieży możliwość zindywidualizowanego oraz nieodpłatnego kształcenia specjalistycznego. W Polsce edukacja ta realizowana jest przez kształcenie ogólne i artystyczne lub też wyłącznie kształcenie artystyczne. W obszarze kształcenia ogólnego i artystycznego wyróżnia się: ogólnokształcącą szkołę muzyczną I stopnia, ogólnokształcącą szkołę muzyczną II stopnia, jak również ogólnokształcącą szkołę sztuk pięknych, liceum plastyczne oraz ogólnokształcącą szkołę baletową; natomiast w ramach kształcenia artystycznego szkołę muzyczną I stopnia, szkołę muzyczną II stopnia oraz szkoły sztuki tańca i szkoły sztuki cyrkowej. Szkolnictwo muzyczne zakłada trzystopniowy model kształcenia, w skład, którego wchodzi szkoła podstawowa (I stopnia), szkoła średnia (II stopnia) oraz szkolnictwo wyższe (akademia muzyczna).

Do szkół muzycznych I stopnia przyjmowane są najczęściej osoby między 7-8 a 16 rokiem życia. O przyjęciu do szkoły decydują wyniki klasyfikacji, która dotyczy predyspozycji do nauki gry na wybranym instrumencie oraz predyspozycji psychofizycznych i uzdolnień muzycznych. W szkołach muzycznych I stopnia uczniowie w zależności od wieku uczestniczą w 6-letnim (dział dziecięcy) lub 4-letnim (dział młodzieżowy) cyklu edukacji (Limont 2012). Kształcenie muzyczne II stopnia przeznaczone jest dla osób, które ukończyły 10 lat i nie przekroczyły 21 roku życia, rekrutacja ma charakter egzaminu wstępnego, a nauka trwa 6 lat, w rezultacie daje możliwość uzyskania tytułu zawodowego muzyka instrumentalisty, nauczyciela rytmiki, wokalisty lub lutnika.

Ogólnokształcąca szkoła muzyczna I stopnia, przypada na okres nauki w szkole podstawowej i trwa 6 lat, zatem obok kształcenia ogólnego równoległe ma miejsce kształcenie artystyczne. Do szkoły przyjmuje się głównie dzieci w wieku 7 – 8 lat. W ogólnokształcącej szkole muzycznej II stopnia również jednocześnie prowadzone jest kształcenia ogólne oraz artystyczne. Do tych szkół mogą zostać przyjęci kandydaci, którzy spełnili kilka warunków. Po pierwsze, muszą być to osoby, które w danym roku kończą nie więcej niż 14 lat, po drugie, które ukończyły 6-letnią ogólnokształcącą szkołę muzyczną I stopnia i po trzecie, które pomyślnie przeszły egzaminy wstępne. Nauka w tej szkole umożliwia uzyskanie tytułu zawodowego muzyka oraz świadectwa maturalnego. Ukończenie szkoły muzycznej II stopnia oraz ogólnokształcącej szkoły muzycznej II stopnia daje możliwość ubiegania się o przyjęcie do akademii muzycznej.

Nauczanie muzyczne już od I etapu kształcenia, przypadającego na edukację wczesnoszkolną ma charakter intensywny i specjalistyczny, a cechami wpisanymi w tenże system jest m. in. selekcyjność, wcześnie wymuszony profesjonalizm, z treningiem warsztatowo – technicznym, wysokie wymagania, długotrwały wysiłek oraz duża stresogenność (Janowski 1999; Konaszkiewicz 2006). Muzyka uprawiana profesjonalnie, wymaga wielu wyrzeczeń, odpowiedniej motywacji, samodyscypliny i szeregu cech osobowości, dzięki którym człowiek będzie w stanie od początku swej muzycznej aktywności sprostać wymogom związanym np. z wielogodzinnymi ćwiczeniami, (co zwłaszcza w przypadku kilkuletnich dzieci, a przecież tacy są początkujący muzycy jest wyzwaniem, gdyż niejednokrotnie wymaga rezygnacji np. z zabawy z rówieśnikami na rzecz przygotowania do zajęć z instrumentu).

Profesja, o której mowa, ze względu na omówioną wyżej specyfikę wymaga szczególnego podejścia i planowania rozwoju od najwcześniejszych lat, gdyż angażuje jednocześnie cały organizm, łącząc w sobie elementy pracy fizycznej i psychicznej. Muzyk, by sprostać szeregowi wyzwań, które stawia przed nim profesja, jaką wybrał, poza kunsztem warsztatowym musi stale rozwijać swoje umiejętności psychologiczne. Zdaniem Wrońskiego: „wykonawstwo instrumentalne (...) to zawód, który angażuje wszystkie władze człowieka, jego system nerwowy, intelekt, ośrodki emocjonalne, wrażliwość, wolę, charakter (...)” (1996, s. 12). W związku z czym muzyk potrzebuje nie tylko techniki, ale także musi być kreatywny i charyzmatyczny.

Wpływ aktywności muzycznej na szeroko rozumiane funkcjonowanie młodego człowieka zależy od szeregu czynników związanych z edukacją muzyczną (w tym psychofizycznymi jej wymogami) oraz trendami społeczno – kulturowymi (Fatyga i in. 2009; Białkowski i Sacher 2010). Dlatego tak ważne jest rozumienie omawianego zagadnienia zarówno na poziomie mikro systemowym - w odniesieniu do procesu rozwoju jednostki, (o czym pisano powyżej), jak i makrosystemowym - w odniesieniu do tendencji społeczno – kulturowych.

Bycie muzykiem w erze mass mediów i przekazu negatywnych wzorców muzycznych niesie za sobą ryzyko bycia niezrozumianym, jako przedstawiciel jednej z dziedzin sztuki – muzyki. Młody, wrażliwy człowiek, będący w procesie kształcenia muzycznego musi sprostać wyzwaniom codzienności, która z racji wykonywanej profesji prowadzi go do stałej konfrontacji z otaczającą rzeczywistością oraz samym sobą. Znajduje to odzwierciedlenie w jego funkcjonowaniu szkolnym oraz osobistym - psychicznym i somatycznym oraz społecznym. Wśród dzieci, młodzieży i dorosłych są jednostki, dla których kontakt z muzyką urasta do najbardziej wysublimowanych form samorealizacji, są jednak też tacy, dla których ma charakter przypadkowy i stanowi niezauważalne tło życia (Suchanek 2004). Do pierwszej z wymienionych grup należą głównie muzycy profesjonaliści oraz tzw. miłośnicy muzyki, którzy udzielają się w zespołach muzycznych, śpiewają w chórach, uczestniczą w koncertach, mają potrzebę obcowania z muzyką. Drudzy natomiast stanowią coraz większą część społeczeństwa na skutek obniżania poziomu kultury i sztuki (Białkowski i Sacher 2010). Taki stan rzeczy stanowi konsekwencję przynajmniej trzech czynników: (1) kondycja muzyki jest coraz trudniejsza - w ostatnich latach nastąpiła inwazja płytkiej kultury masowej (Białkowski i Sacher 2010); (2) współczesne obcowanie z muzyką, w większości sytuacji ma charakter „słuchania tapetowego” (Konaszkiewicz 2001) co oznacza, że muzyka stanowi głównie tło codziennych aktywności, a w jej odbiorze brak jest refleksyjności - w odbiorze tym chodzi często o maksymalne natężenia dźwięku i upodabnianie się zewnętrzne w ramach subkultury preferującej określony styl muzyczny a nie autentyczny kontakt z muzyką (Klimas-Kuchtowa 2000). (3) brak na szeroką skalę zainteresowania wydarzeniami kulturalnymi - wiele z nich nie jest w ogóle emitowane przez telewizję, a jeśli już, to ich nadawanie odbywa się na kanałach dostępnych niewielkiej rzeszy osób (Białkowski i Sacher 2010).

Powyżej przedstawiona charakterystyka specyfiki profesji muzyka, z pewnością jest niepełna, jej celem było jednak zwrócenie uwagi Czytelnika na to, że współcześnie „sztuka stała się towarem (...) rządzią nią nie tylko prawa piękna czy doskonałości, ale prawa zysku” (Witkiewicz, za: Konaszkiewicz 2001, s. 37), zatem funkcjonowanie muzyka profesjonalisty w dzisiejszych realiach - biorąc również pod uwagę wymogi kształcenia muzycznego angażujące cały potencjał psychofizyczny muzyka – z pewnością stanowi wyzwanie.

Biorąc pod uwagę omówione powyżej kwestie, należy zwrócić szczególną uwagę na rolę oddziaływań wychowawczych, które są odpowiedzialne za prawidłową internalizację obrazu własnej osoby i otaczającego świata. Istotne jest, by u podstaw tego obrazu leżała zintegrowana i harmonijnie rozwinięta osobowość, która będzie prowadziła do subiektywnej percepcji własnej osoby jako mogącej poradzić sobie w obliczu różnych trudnych sytuacji i która będzie sprzyjała postrzeganiu pojawiających się zadań w kategoriach wyzwań, nie zagrożeń. W tym kontekście, w psychologii zdrowia zwraca się uwagę na zasoby i sposoby radzenia sobie ze stresem traktowane jako elementy prowadzące albo do rozwoju, albo do różnego rodzaju trudności (Heszen 2016; Heszen i Sęk 2012; Ogińska-Bulik i Juczyński 2010). Muzycy umiejący radzić sobie z sytuacjami trudnymi czują satysfakcję ze swej pracy, dostarcza im ona greeatyfikacji w dwojaki sposób - bezpośredni i pośredni. Pierwszy wynika z dobrego wykonania i pozytywnej oceny, drugi ukazuje jednostce jej własne możliwości, zdolności, efektywność i stanowi bodziec pozytywnie motywujący do dalszej pracy.

Profesjonalna aktywność muzyczna, stanowi, zatem szanse dla młodego człowieka oraz może sprzyjać jego biopsychospołeczenemu rozwojowi (Jankowska 2009; Klimas-Kuchtowa 2012; Kudlik-Czerniawska 2011), z drugiej jednak strony, biorąc pod uwagę specyfikę kształcenia muzycznego oraz tendencje społeczno – kulturowe może mu także zagrażać. Z tego względu należy podkreślić rolę wychowania, które powinno mieć charakter systemowy, co oznacza, że muzyka winna być w nim rozumiana „nie tylko jako dziedzina sztuki, ale również jako specyficzna forma aktywności

człowieka, specyficzny wymiar jego indywidualnego rozwoju i istotny składnik jego środowiska społeczno - kulturowego” (Manturzevska i Kotlarska 1990, za: Ławrowska 2003, s. 14).

4. Podsumowanie

Pojęcie „muzyk” stosowane jest w języku potocznym i naukowym, jego niejednoznaczność odnosi się przede wszystkim do kwestii związanych z posiadaniem lub nie kwalifikacji udokumentowanych dyplomem.

Wieloletnie kształcenie muzyczne pozwala uzyskać przygotowanie do zawodu, w którym obok zdolności w zakresie gry na wybranym instrumencie oraz wiedzy muzycznej, zasadnicze znaczenie ma harmonijnie rozwinięta osobowość umożliwiająca tworzenie, przygotowywanie i realizację własnych koncepcji twórczych, jak również optymalne funkcjonowanie w codziennym życiu. Zdaniem Konaszkiewicz „twierdzenia wielu autorów, iż: samo zetknięcie się ze sztuką wywiera bardzo pozytywny wpływ na kształtowanie osobowości ucznia i studenta, gdyż (...) sztuka działa na wyobraźnię, rozwija inteligencję, poczucie moralne i postawę społeczną, jest niesłychanym uproszczeniem i typowym przykładem myślenia życzeniowego” (2001, s. 130). Oznacza to, że równoległe do edukacji muzycznej, ukierunkowanej na rozwijanie umiejętności technicznych dotyczących gry na instrumencie, nabywania wiedzy z obszaru historii muzyki, harmonii oraz kształcenia słuchu, bardzo istotną rolę odgrywa rozwijanie w uczniu jego potencjałów oraz kształtowanie kompetencji psychospołecznych. Działania o charakterze edukacyjno – wychowawczym są bardzo ważne, ponieważ droga aktywności twórczej związana jest z systematycznymi wysiłkami cząstkowymi, które wymagają od dziecka czy nastolatka przełamania chwilowej niechęci do nauki, sprostania różnym przeszkodom subiektywnym (np. złe samopoczucie) i obiektywnym (np. negatywna ocena) oraz dużej samodyscypliny i wyrzeczeń.

Naturalnym elementem kształcenia muzycznego, zwłaszcza na etapie wczesnoszkolnym powinny być działania o charakterze wychowawczym. Bez wątplenia istnieje wiele profitów wynikających z podążania tą drogą rozwoju artystycznego. Niemniej jednak chciano uwrażliwić Czytelnika, że współczesna edukacja muzyczna i czynniki jej towarzyszące mogą stanowić wyzwanie dla młodego muzyka, do którego powinien być systematycznie przygotowywany w drodze rozwoju muzycznego i jednostkowego.

5. Literatura

- Białkowski A, Sacher WA (2010) Standardy edukacji muzycznej. Warszawa: Fundacja Muzyka jest dla wszystkich.
- Fatyg B, Nowiński J, Kukułowisz T (2009) Jakiej kultury Polacy potrzebują i czy edukacja kulturalna im ją zapewnia? Raport o problemach edukacji kulturalnej w Polsce dla Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego.
- Heszen I (2016) Psychologia stresu. Korzystne i niekorzystne skutki stresu życiowego. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heszen I, Sęk H, (2012). Psychologia zdrowia. Warszawa: PWN.
- Jankowska J. (2009) Głębokie oddziaływanie muzyką na osobowość człowieka [w:] D Kadłubiec, A Adamski (red.), Muzyka, światło, ruch w osobowości człowieka. Bielsko-Biała: Compal: 61-72.
- Janowski W (1999) O systemie szkolnictwa i wychowania muzycznego w Polsce [w:] M Manturzevska (red.), Psychologia podstaw kształcenia muzycznego: materiały z ogólnopolskiego seminarium dla nauczycieli i psychologów Szkół Muzycznych. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina: 21-32.
- Klimas-Kuchtowa E (2012) Znaczenie wczesnego rozwoju muzycznego dla przyszłej muzykalności [w:] W Jankowski (red.), Człowiek – muzyka – psychologia. Warszawa: Akademia Muzyczna F. Chopina: 311-319.
- Konaszkiewicz Z (2001) Szkice z pedagogiki muzyki. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina.

- Konaszekiewicz Z (2006) Szkoła baletowa - studia i szkice. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. F. Chopina.
- Kudlik A, Czerniawska E (2011) Indywidualne oddziaływanie muzyki na człowieka – wpływ muzyki na nastrój [w:] E Goryńska, M Lędzińska, M Zajenkowski (red.), Nastrój. Modele, geneza, funkcje. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego: 248-269.
- Limont W (2012) Kształcenie uczniów zdolnych w polskim systemie oświaty – wybrane przykłady. Materiały z Międzynarodowej Konferencji: Systemowe strategie kształcenia uczniów zdolnych droga do edukacji ku przyszłości. Warszawa: ORE. Pozyskano z:
<https://www.ore.edu.pl/materiały-do-pobrania>
- Ławrowska R (2003) Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Ogińska-Bulik N, Juczyński Z (2010) Osobowość, stres a zdrowie, Warszawa: Difin.
- Suchanek A (2004) Muzyka dla dzieci i młodzieży w zmieniającym się świecie [w:] B Dymara (red.), Dziecko w świecie muzyki. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls: 149-162.
- Szulc M, Olszak A (2012) Wybrane psychologiczne wyznaczniki tremy koncertujących muzyków profesjonalistów i amatorów. Estetyka i Krytyka, 25 (2): 201-230. Pozyskano z:
http://estetykaikrytyka.pl/art/25/eik_25_12.pdf
- Wroński T (1996) Techniki gry skrzypcowej Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Żurawski S (2008) W poszukiwaniu definicji muzyki. LingVaria III, 1 (5): 17-25.

5. Tożsamość narodowa Ukrainy oraz jej związki z Rosją, Unią Europejską i NATO-szkic problematyki

National identity of Ukraine and its relations with Russia, European Union and NATO—a sketch of issues

Jolanta Czerwiakowska

Instytut Historii Akademii Pomorskiej w Słupsku

Opiekun naukowy: prof. dr hab. Wojciech Skóra, prof. zw. AP

Instytut Bezpieczeństwa i Zarządzania Akademii Pomorskiej w Słupsku

dr Stanisław Zarobny

Jolanta Czerwiakowska: jolander@op.pl

Słowa kluczowe: Półwysep Krymski, Wschodnia Flanka NATO, bezpieczeństwo, plan gotowości 4x30, Grupa B9

Streszczenie

Autorka w niniejszym artykule porusza problem tożsamości narodowej Ukrainy oraz jej związki z Rosją, Unią Europejską oraz NATO, a także próby walki o suwerenność na nowo tworzącego się po II wojnie światowej państwa. Ponadto ukazane zostały dylematy mieszkańców Ukrainy, podsycane przez Wschód i Zachód poprzez namawianie do współpracy nie tylko gospodarczej, ale politycznej i militarnej.

Autorka zwraca również uwagę na istniejąca zależność od Rosji i szafowanie uczuciami mieszkańców, którzy zdezorientowani zastanawiają się czy są w stanie uniezależnić się od mocarstwa i być państwem suwerennym, czy też mogą wejść we współpracę z Unią europejską i NATO, aby otworzyć szerokie horyzonty na Zachód, a także mieć oparcie militarne w Sojuszu Północnoatlantyckim i Unii Europejskiej. Należy podkreślić, że problematyka złożoności zagadnienia ukraińsko-rosyjskiego szerokim objęciem jak ośmiornica mackami stwarza zagrożenie dla krajów Sojuszu, który mając na względzie bezpieczeństwo swoich członków rozmieszcza struktury wojskowe we Wschodniej Flance NATO, mające służyć jako pierwsza linia obrony przed pojawiającym się agresorem.

1. Wstęp

Bogata historia Ukrainy, która przez dziesiątki lat związana była politycznie i gospodarczo z Rosją, nierozzerwalnie oddziałuje również i współcześnie na Unię Europejską. Rosja i Ukraina tworzą wraz z NATO triadę stanowiącą o przyszłym losie nie tylko tych państw, ale przede wszystkim członków Sojuszu. Ukraina nie mogąc się zdecydować na wybór kierunku współpracy z Unią Europejską i NATO pozostała neutralna. Mając na uwadze względy ekonomiczne, a także działając pod wpływem Rosji i Zachodu pozbyła się głowic atomowych. Pomarańczowa rewolucja w latach 2004-2005 będąca wołaniem Ukrainy o suwerenność i uniezależnienie się od Rosji była zapewne zapalnikiem działań mocarstwa. Została zauważona również przez Brukselę i inne demokratyczne państwa, które oficjalnie poparły te wydarzenia, lecz w praktyce stały jedynie w roli obserwatora, wyłącznie nadającego sankcje dla agresora. Próby otwarcia się Ukrainy na Zachód zaniepokoiły Rosję i doprowadziły do bardzo odważnego posunięcia Kremla, tym bardziej, że sytuacja tożsamościowa Ukrainy była od wieków niejednorodna. Część mieszkańców posiadała nadal poczucie przynależności do Rosji, zwłaszcza ludność mieszkająca na półwyspie krymskim. Doprowadziło to wraz z pojawiającym się kryzysem politycznym, gospodarczym i społecznym Ukrainy do aneksji Krymu, którego mieszkańcy już w 1991 roku opowiedzieli się za utworzeniem Krymskiej Socjalistycznej Republiki Radzieckiej złączonej z ZSRR. Ten fakt został skutecznie wykorzystany przez Kreml w 2014 r.. Rosja swoje działania usprawiedliwiała troską o ludność posiadającą rosyjskie korzenie. Kraje NATO zauważyły jednak prawdziwy cel tych działań w postaci utrzymania wpływów nad Morzem Czarnym i stacjonującą tam flotą, mogącą w przyszłości odegrać

znaczącą rolę w konfrontacji z państwami Sojuszu. NATO próbując współpracować z Rosją w działaniach antyterrorystycznych początkowo traktowało zbrojenie się mocarstwa jako pozytywny kierunek działań dla wspólnego dobra. Jednak wydarzenia na Ukrainie i Krymie pokazały zupełnie odmienne oblicze Rosji. NATO odebrało to jako wektor skierowany na Europę. Od czasu zakończenia Zimnej Wojny konflikt rosyjsko-ukraiński stał się, niemalże równoległe z coraz bardziej odważnymi poczynaniami terrorystycznymi, największym wyzwaniem dla sojuszu, podrywającego wszystkich jego członków do działań dających efekt w postaci wzmocnienia wschodniej flanki. Tym bardziej, że Rosja co pewien czas organizując blisko swoich zachodnich granic manewry wojskowe demonstrowała potęgę swojej armii, przygotowującej się do konfliktu zbrojnego. Kraje sąsiadujące z Rosją, zwłaszcza te należące do NATO zaniepokoił ten fakt. Mając na względzie poczucie bezpieczeństwa członków Sojuszu doszło do łączenia się we wspólnych działaniach prowadzących do wzmocnienia wschodniej flanki. W chwili ataku stanie się ona miejscem powstrzymania agresora przed zajęciem kolejnych państw.

2. Sytuacja tożsamościowa Ukrainy i losy półwyspu Krymskiego po II wojnie światowej

Ukraina na przestrzeni wieków miała niezwykle bogatą historię. Przeplatały się losy mieszkańców posiadających narodowość ukraińską i rosyjską. Znaczenie historyczne odnieśli na tych terenach także Tatarzy krymscy, stanowiący grupę etniczną zamieszkującą przede wszystkim Półwysep Krymski. Za swoje związki z Niemcami byli deportowani przez Sowietów do Uzbekistanu. Po II wojnie światowej, podczas konferencji w Teheranie i Jałcie, doszło do ustaleń wielkiej trójki - przywódców Wielkiej Brytanii, Stanów Zjednoczonych i Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich. Na mocy traktatu do Ukrainy przyłączono część ziem II Rzeczypospolitej i Ruś Zakarpacką, która należała do Czechosłowacji. Ukraina posiadając bogate rolniczo ziemie stała się jedną z republik filarem Związku Radzieckiego. Po przymusowych wysiedleniach i przesiedleniach ludności tereny te zamieszkiwały już głównie osoby mające poczucie narodowości ukraińskiej i rosyjskiej. W 1954 r. Republika Ukraińska powiększyła się o Krym, zamieszany w większości przez Tatarów, a w mniejszości przez Rosjan. Ziemie półwyspu zostały przekazane prawomocnym dekretem od Federacji Rosyjskiej przez I sekretarza Komitetu Centralnego Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego, Nikitę Chruszczowa. Ukraińska Socjalistyczna Republika Radziecka (USRR) wytwarzała w latach osiemdziesiątych 25% dochodu państwa radzieckiego. Stanowiła potencjał demograficzny i zaplecze ekonomiczne dla Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich (ZSRR). Poprzez swoje położenie dawała Sowietom możliwość bezpośredniego oddziaływania na Bałkany, Europę Środkową, Turcję, Bliski Wschód – państwa leżące w basenie Morza Śródziemnego (Mironowicz 2012).

Niepokoje narodowościowe na terenach Ukrainy były obecne na przestrzeni wieków. Jeszcze na długo przed I wojną światową nacjonalistyczny ruch postulował: *Ukraina dla Ukraińców*. Działający w pierwszej połowie XX w. Ukraiński Ruch Narodowy na przestrzeni wielu lat dążył do powstania suwerennego państwa (Eberhardt 2009). Dopiero kryzys ZSRR w latach osiemdziesiątych minionego wieku oraz rozpad imperium umożliwił powstanie Ukrainy. I sekretarzem Komitetu Centralnego Komunistycznej Partii Ukrainy w lutym 1986 r. został Wołodymir Szczerbycki. Wraz z przeprowadzaniem pierestrojki przez Michaiła Gorbaczowa wprowadzono tu urzędowy język ukraiński. Kolejne zmiany przyniosło plenum KC Komunistycznej Partii Ukrainy 28 września 1989 r. Dokonano wówczas zmiany na stanowisku I sekretarza, które objął Wołodymir Iwaszko. Niezadowolone ludności z powodu nieudolności rządu próbującym stać się niepodległym państwem poskutkowało powstaniem w październiku Ukraińskiej Partii Narodowej (UPN), której przewodniczącym został Iwan Makary.

Od samego początku rządzący mieli wątpliwości co do kierunku rozwoju Ukrainy- Wschód, Zachód a może neutralność? Pierwsze wybory parlamentarne 4 i 18 marca 1990 r. przyniosły zaprzysiężenie przewodniczącego Aleksandra Moroza. 16 lipca 1990 roku została przyjęta Deklaracja o suwerenności państwowej USRR, obejmująca przyjęcie narodowości państwowej Ukrainy oraz uporządkowanie stosunków wewnętrznych i międzynarodowych. Dopiero ten dokument umożliwił Ukrainie wystąpienie z ZSRR i Układu Warszawskiego. Oficjalne ogłoszenie niepodległości Ukrainy

nastąpiło 24 sierpnia 1991 r. Pierwszym prezydentem został 5 grudnia Leonid Krawczuk, który wraz z Borysem Jelcynem i Stanisławem Szuszkiewiczem dokonali zmiany mapy politycznej świata.

W ciągu kilku kolejnych lat pojawił się kryzys polityczny, gospodarczy i społeczny, potęgowany nostalgią za ZSRR i separatyzmem terenów zamieszkałych przez ludność o korzeniach rosyjskich, szczególnie na Krymie, Donbasie i tak zwanej Małorosji. Wpływy stacjonującej bazy radzieckiej w Sewastopolu i floty czarnomorskiej spowodowały powstanie ruchu Republikańskiego Krymu, który jeszcze w 1991 roku przeprowadził referendum. Mieszkańcy w 93% opowiedzieli się za utworzeniem Krymskiej Socjalistycznej Republiki Radzieckiej złączonej z ZSRR i za całkowitym wyjściem z Ukrainy. W związku z tym powołano Krymską Autonomiczną Socjalistyczną Republikę Radziecką (KASRR). Teren półwyspu uzyskał status Autonomicznej Republiki Krymu 29 kwietnia 1992 roku. Pozostał jednak pod rządami Ukrainy, która zdecydowała się stać się państwem neutralnym pomiędzy Wschodem a Zachodem. Nadal zastanawiali się nad przynależnością do układu Taszkieńskiego lub Traktatu Północnoatlantyckiego-NATO.

Postanowienie Rady Najwyższej wydane 2 lipca 1993 r. o podstawowych kierunkach polityki zagranicznej Ukrainy pozwoliło na wzmocnienie polityki międzynarodowej. Początkowo w latach 1990-1992 kierownictwo Ukrainy ukazywało brak zainteresowania wejściem do NATO, którego ostrożność wzbudzało posiadanie przez Ukrainę głowic atomowych. Krokiem milowym dla członkostwa Ukrainy w NATO wydawał się być podpisany 8 lutego 1994 r. Program Sojuszu Partnerstwo dla pokoju. Ukrainę do Europy Jeszcze bardziej przybliżyło zawarcie przez nią w Luksemburgu 14 czerwca 1994 r. Układu o Współpracy i Partnerstwie. Presja Stanów Zjednoczonych, Rosji i NATO w sprawie pozbycia się przez Ukrainę broni jądrowej dała rezultat z perspektywy czasu można stwierdzić niekorzystny. Zachwiała się tym samym pozycja militarna kraju. W tym czasie najwyższą władzę wykonawczą i reprezentatywną na arenie międzynarodowej sprawował Leonid Kuczma. Niezadowolone z jego rządów, a także rosnące poparcie dla opozycji Julii Tymoszenko i Wiktora Juszczenki wywoływały niepokoje nie tylko w kraju ale też w Rosji i na Zachodzie. W oczach Moskwy Ukraina stanowiła granicę między NATO a Wspólną Przestrzenią Gospodarczą (WPG). Dla Zachodu zaś była buforem oddzielającym Europę od Rosji. Trwała rywalizacja o Ukrainę, w której mieszały się nastroje prorosyjskie i pro zachodnie. Integracja Ukrainy z Unią Europejską i NATO miała podobną liczbę zwolenników i przeciwników. To spowodowało zaniepokojenie Rosji o brak wpływu na tym terenie oraz utratę korzyści ekonomicznych. Kolejnym krokiem Kremla było zainteresowanie się Krymem (Mironowicz 2012). Wybory parlamentarne w 2004 r. miały ukazać kierunek rozwoju dla Ukrainy, prawdopodobnie zostały sfałszowane. Po wygranej Wiktora Juszczenki opozycja wyszła na ulicę i przeprowadziła pomarańczową rewolucję, która przerodziła się w niebezpieczną walkę (Maksimiec 2015). Demokratyczne państwa wspierając dążenia Ukrainy do niepodległości i decydowania o własnym losie próbowały doprowadzić do definitywnego uniezależnienia się od Rosji. Pomoc ekonomiczna Zachodu w zamian za likwidację broni jądrowej była postrzegana przez Rosję jako krok do połączenia z Unią Europejską i NATO. Bruksela oficjalnie popierała dążenia do wolności Ukrainy, ale nic nie zrobiła aby przekonać do tego Rosję. Żadne z państw nie chciało rozdrażnić coraz bardziej pewnego siebie mocarstwa. Nie chciały się uniezależnić od dostaw ropy i gazu. Zachód zachował więc milczenie. Rosja mająca poczucie silnego związku ekonomicznego, historycznego i politycznego z Ukrainą czuła się odpowiedzialna za jej los, a zwłaszcza za tereny zamieszkałe przez ludność mówiącą po rosyjsku (Miłoszewska 2008).

Niepokoje społeczne, wydarzenia na Majdanie, na półwyspie Krymskim i w Donbasie doprowadziły do chaosu trwającego przez kilka lat. Wykorzystał to Władimir Putin i zerwał gwarancje nietykalności terytorialnej. W 2014 r. dokonał aneksji Krymu (Lakomy 2018). Swoje postępowanie Putin usprawiedliwiał troską o zamieszkałych tam swoich obywateli. Rosja dzięki takiemu posunięciu mogła sprawować kontrolę nad Flotą Czarnomorską i obserwować kraje należące do NATO leżące nad Morzem Czarnym (Maksimiec 2015). Ta sytuacja potępiona została przez wiele narodów i organizacji międzynarodowych. Unię Europejską, a przede wszystkim kraje NATO poderwała do działań prowadzących do wzmocnienia wschodniej flanki. Grupa G7 obradująca bez Rosji 24 marca 2014 r. potępiła nielegalną aneksję Krymu, uznając ten fakt jako naruszenie suwerenności i integralności terytorialnej Ukrainy. Unia Europejska wystąpiła z konkluzją Rady z 20 lutego 2014 r. i potępiła wydarzenia na Ukrainie wzywając do zaprzestania agresji Rosji. Wezwano

mocarstwo do natychmiastowego wycofania wojsk. Jedynym dotkliwym posunięciem Zachodu było wprowadzenie sankcji dla Rosji (Mik 2014).

3. Odpowiedź NATO na wydarzenia ukraińskie

Konflikt rosyjsko-ukraiński stanowił największe wyzwanie dla NATO od czasu zakończenia Zimnej Wojny. Konfrontacja zbrojna na Ukrainie, agresywna polityka ze strony Rosji, bezprawna aneksja Krymu i walki we wschodniej części Ukrainy, a także manewry wojskowe demonstrujące potęgę armii rosyjskiej stanowiły ogromne zagrożenie dla państw sąsiadujących z Rosją, a zwłaszcza dla tworzących wschodnią flankę NATO. Jens Stoltenberg były premier Norwegi zastępując już po aneksji Krymu 1 października 2014 r. sekretarza generalnego Duńczyka Andersa Fogha Rasmussena podjął nowe wyzwanie stworzenia priorytetowych zadań dla NATO. Przede wszystkim podstawowym celem Sojuszu powinno być utrzymanie na tym samym poziomie sił zbrojnych, bezpieczeństwo krajów członkowskich, a zwłaszcza wschodniej flanki. Te działania mają szczególne znaczenie wobec sytuacji na Ukrainie i napiętej atmosfery ze strony Rosji. Sojusz NATO nie powinien też zapominać o istniejącym nadal terroryzmie. Ministrowie spraw zagranicznych państw NATO uzgodnili w 2016 r. stan tymczasowej Szpicy, oznaczającej w praktyce siły natychmiastowego reagowania w razie ataku na którykolwiek z krajów członkowskich. Tymczasową szpicę utworzyły oddziały Niemiec, Holandii i Norwegii. Ich liczebność określono na 5 tysięcy komponentu lądowego, morskiego, powietrznego, a także wojsk specjalnych. Szpicy przewodniczyły najliczniejsze siły zbrojne, należące do Wielkiej Brytanii, Niemiec i Francji.

Przedstawiony 14 lutego 2018 r. wojskowy raport szwedzkiego Badawczego Instytutu Obrony opisał mocarstwowe ambicje Rosji i jej agresywną retorykę wobec sąsiadów polegającą na wznowieniu zbrojeń. Podkreślał niewystarczającą siłę potencjału militarnego NATO w Europie, a zwłaszcza jej wschodniej części. W dalszej części raportu podkreślano, że Rosja to mocarstwo, którego nie można lekceważyć nie tylko pod względem militarnym, lecz również ze strony działań cybernetycznych i dezinformacyjnych.

W marcu 2018 r. przedstawiciele NATO i Ministrowie Spraw Zagranicznych krajów nadbałtyckich, w tym Litwy, Łotwy i Estonii czujący największe zagrożenie, podjęli rozmowy zmierzające do poprawy suwerenności i niezawisłości terytorialnej. W Polsce ówczesny szef Ministerstwa Obrony Narodowej Mariusz Błaszczak biorący udział w spotkaniu dziewięciu ministrów obrony krajów wschodniej flanki zwaną Grupą B9: Polski, Rumunii, Bułgarii, Czech, Estonii, Węgier, Łotwy, Litwy i Słowacji podjął rozmowy o zagrożeniach dla narodów tworzących system bezpieczeństwa Europy (Błaszczak 2018). W tym czasie Moskwa poprzez różnorodne „ćwiczenia wojskowe” demonstrowała swoją potęgę militarną i gotowość użycia broni. Zdaniem ministrów obrony krajów B9 nie powinno się tego bagatelizować. Przez przedstawicieli krajów grupy B9 został wysunięty postulat o dalsze wsparcie w ramach paktu NATO i konieczności obecności oddziałów Sojuszu na ich terytorium (PAP 2018).

4. Projekt wspólnych działań NATO wobec realnego zagrożenia ze strony Rosji

Richard Shirreff był zastępcą naczelnego dowódcy sił NATO w Europie i autor książki *War with Russia* uważał, że Europie stale grozi wojna. Jego zdaniem kolejnym krokiem po Ukrainie może być dla przykładu Łotwa lub inny kraj nadbałtycki. Dobrze aby to była prognoza zupełnie fikcyjna. Dla wszystkich krajów jednak powinien to być sygnał, że należy wzmocnić wschodnią flankę, aby stale była ona narzędziem szybkiego reagowania na wypadek agresji Rosji. W planach NATO było wsparcie oddziałów stacjonujących na tych terenach przez armię Stanów Zjednoczonych i postawienie ich w pełnej gotowości. Na szczycie NATO w Walii w 2014 roku określono 2 procentowy PKB przekazywany przez każdy kraj członkowski na cele militarne, aby wyrównać różnice pomiędzy stanem obronności Europy i Stanów Zjednoczonych. Kwestie obronności zaatakowanego kraju członkowskiego należy traktować poważnie i wywiązać się z ustaleń zawartych w artykule 5. Teren ten może stać się miejscem powstrzymania dalszego ataku na inne kraje członkowskie takie jak Niemcy, Francja i Wielka Brytania (Kościński 2016).

Na szczycie Sojuszu w Norfolk w Walii we wrześniu 2014 r. oficjalnie potępiono interwencję Rosji na Ukrainie. Wezwano do wycofania wojsk z terytorium Ukrainy i z obszaru przygranicznego. Zażądano od Rosji *przestrzegania prawa międzynarodowego oraz swoich międzynarodowych obowiązków, zakończenia bezprawnej okupacji Krymu, powstrzymania się od agresywnych działań przeciwko Ukrainie, a w szczególności całkowitego wycofania wojsk, przepływu uzbrojenia, wyposażenia, ludzi i pieniędzy przez granicę dla separatystów, jak również zaprzestania podsywania napięcia wzdłuż granicy oraz na terenie Ukrainy* (Wales 2014).

Nałożono sankcje na Rosję. NATO w swoich działaniach nie dążyło do konfrontacji z Rosją, lecz nie mogło pozostać obojętne wobec zaistniałych aktów agresji z jej strony. Podkreślano, że Ukraina jeszcze przed dokonaną aneksją Krymu była ważnym partnerem NATO. Utworzona w lutym 2014 r. Komisja do spraw Współpracy NATO– Ukraina, pod przewodnictwem ukraińskiego wicepremiera ustaliła kierunek współpracy pomiędzy suwerenną Ukrainą i członkami Sojuszu. Miało to istotne znaczenie dla bezpieczeństwa euroatlantyckiego. NATO zapewniło Ukrainie doradcze i finansowe wsparcie poprzez pięć programów w dziedzinach: *dowodzenia, kontroli, komunikacji i komputerów; logistyki i standaryzacji; cyberobrony; procesu transformacji wojskowej oraz rehabilitacji medycznej* (Przybyła 2016).

Na szczycie NATO w Warszawie w 2016 roku podjęto decyzję o wzmocnieniu wschodniej flanki. Uznano, że Polska i trzy kraje bałtyckie (Litwa, Łotwa i Estonia) będą posiadały grupy batalionowe, którymi będą dowodzić tak zwane kraje ramowe: Niemcy, Kanada, Wielka Brytania i USA (PAP 2018). Powtórzono również deklaracje sprzed dwóch lat. Dodatkowo ustalono, że już w 2017 roku w krajach członkowskich powstaną wielonarodowe batalionowe grupy bojowe, liczące łącznie ok. 4 tys. osób. Dowództwo nad nimi obejmą: w Polsce- Stany Zjednoczone, na Litwie kierować będą Niemcy, na Łotwie- Kanadyjczycy natomiast oraz w Estonii przedstawiciele Wielkiej Brytanii (Menkiszak 2016). Zdając sobie sprawę, że działania Rosji będą zmierzać do osłabienia sojuszu, należy działać wspólnie i w razie zaistniałego konfliktu przeciwko jednemu z państw członkowskich, będą w stanie skutecznie odeprzeć atak. Rozmowy prowadzące do wzmocnienia flanki, w celu możliwie najdoskonalszej i przyspieszonej interwencji zbrojnej doprowadziły do zapewnienia, że w sytuacji konfliktu zbrojnego sprawdzi się jedynie pełna, rotacyjna brygada, jej sprzęt pancerny, a także uzbrojone pododdziały dywizyjne (Rudziński 2017).

Sytuacja na Ukrainie nie pozostała bez reakcji Sojuszu Północnoatlantyckiego. Aneksja Krymu przez Rosję na początku 2014 r. bezpośrednio nie zatrzęsła bezpieczeństwem europejskim, lecz była początkiem destabilizacji regionu, a w zasadzie całego obszaru euroatlantyckiego. Konflikt na Ukrainie mający miejsce tuż obok granic Unii Europejskiej i krajów będących w Organizacji Traktatu Północnoatlantyckiego spowodował konieczność ustalenia nowych priorytetów dla Sojuszu. Po okresie zimnej wojny nastąpił koniec rywalizacji dwóch bloków i mocarstw, które weszły na drogę dialogu, a nawet współpracy, zwłaszcza w dziedzinie wspólnej walki z terroryzmem. Natomiast rozszerzenie NATO o byłe kraje Układu Warszawskiego: Polskę, Węgry i Czechy było zauważone przez Rosję jako zagrożenie. Wobec tych działań Ukraina stanowiła swoisty bufor między Rosją a NATO. Dlatego wejście wojsk rosyjskich do tego kraju wywołało realne zaniepokojenie, powodujące destabilizację i fakt złamania prawa międzynarodowego.

5. Zakończenie i końcowe wnioski

Wyraźne, po aneksji Krymu, w 2014 roku pogorszenie stosunków między NATO a Rosją, spowodowały zawieszenie współpracy gospodarczej i wojskowej oraz wprowadzenie sankcji. Odbywające się niedługo po tym szczyty Sojuszu w Walii w 2014 r. i Warszawie w 2016 r. dały Rosji jasny przekaz, że dopóki nie dojdzie do przestrzegania prawa międzynarodowego, nie będzie możliwości „business as usual”. Podkreślana konieczność współpracy i pomocy dla Ukrainy wraz z priorytetowym działaniem Sojuszu w sprawie decyzji o wzmocnieniu wschodniej flanki, spowodowała reakcję ze strony Rosji. Kraj ten zwiększył swoje nakłady na obronność, zmobilizował siły i rozpoczął demonstrację swojej potęgi militarnej. Kraje będące w NATO czując zagrożenie zwiększają finanse wojskowe do 2% PKB od każdego członka, w celu poprawy obronności Sojuszu. Ukazując w artykule bezpośrednio przyczyny działań militarnych Rosji na Ukrainie i podrywanie do współpracy krajów NATO pokazane są działania prowadzące do skutecznego uszczelnienia

wschodniej granicy. Agresywna polityka Rosji spowodowała poczucie realnego zagrożenia z jej strony. Kraje członkowskie mają świadomość, że nie należy bagatelizować potęgi militarnej mocarstwa i wobec tego występuje konieczność stacjonowania wojsk sojuszu w krajach stanowiących wschodnią flankę, będących w stanie skutecznie odeprzeć ewentualny atak. Odbywające się cyklicznie szczyty państw członkowskich NATO mają na celu ustalenie wspólnych działań w tym zakresie. Symbol NATO 360 oznacza stałą gotowość krajów członkowskich. W razie ataku na jeden z krajów członkowskich pozostałe podejmą wspólnotową interwencję. Natomiast ustalony *plan gotowości 4x30*, daje w praktyce możliwość szybkiego zareagowania wobec agresora.

Z powyższych rozważań nasuwa się wniosek, że tylko wspólny wysiłek jest w stanie zabezpieczyć kraje członkowskie przed konfliktem zbrojnym ze strony mocarstwowej Rosji. Wydarzenia na Wschodzie przywołują doświadczenia historyczne Polski sprzed II wojny Światowej. Państwa wschodniej flanki zwłaszcza Polska, Rumunia i pozostałe położone nad Bałtykiem pragnąc uniknąć powtórzenia negatywnych dziejów muszą się jednoczyć w działaniu a zwłaszcza w szybkim reagowaniu w chwili zagrożenia i ataku. Analizując obecną sytuację geopolityczną, Europę czekają trudne czasy, zwłaszcza gdy popatrzy się przez pryzmat tego, że Polska jest w samym centrum pomiędzy strefą wpływów Zachodu i Rosji. Obliczony przez ekspertów czas na reakcję wojsk NATO w chwili ataku to 2-5 dni (Marcinkowski 2015). Do tego czasu w każdym członkowskim kraju powinien reagować stacjonujący oddział operacyjny, wspierany przez tworzące się, tak jak obecnie w Polsce Wojska Obrony Terytorialnej, które pełną gotowość bojową osiągną w 2021 roku (Drapikowska 2013).

Ukazanie zależności tożsamości Ukrainy i jej związków z Rosją wyraźnie ukształtowały sytuację pomiędzy członkami NATO i krajów Unii Europejskiej. Ta platforma pokazuje realistycznie, że w dzisiejszej dobie stale należy być czujnym i zwracać uwagę na to aby nie powstał konflikt, wywołujący działania militarne, mogący stanowić zagrożenie światowego bezpieczeństwa. Wyłącznie połączenie działań krajów Sojuszu może zapewnić pokój na świecie.

6. Literatura:

- Eberhardt P (2009) Twórcy ukraińskiej geopolityki: Przegląd geograficzny (81/2): 146-161.
- Drapikowska B (2013) Militarna Partycypacja kobiet w Siłach Zbrojnych RP: Zeszyty Naukowe Akademii Obrony Narodowej (2/91): 166-169.
- Koziński A (2016) Richard Shirreff Wojna Rosja NATO może wybuchnąć już w 2017: Polska opinie: www.dziennikbałtycki.pl, Polska i świat [12.06.2018 r.].
- Lakomy M (2018) Przebieg i uwarunkowania konfliktu na wschodzie Ukrainy: 13-25.
- Maksymiec S (2015) Związki Rosji z Krymem: Zeszyty Naukowe AON (3/100):55-60.
- Marcinkowski P (2015) Współpraca Sojuszu Północnoatlantyckiego i Unii Europejskiej w obliczu obecnych oraz przyszłych zagrożeń: Przegląd strategiczny (8): 53-60.
- Menkiszak M, Żochowski P (2016) *Rosja wobec szczytu NATO w Warszawie*: <https://www.osw.waw.pl/pl/publikacje/analizy/2016-07-13/rosja-wobec-szczytu-nato-w-warszawie> [23.08.2018 r.].
- Mik C (2014) Opinia prawna w sprawie statusu prawno- międzynarodowego przestrzeni powietrznej nad Półwyspem Krymskim po zajęciu Krymu przez Federację Rosyjską ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji ICAO: Zeszyty prawnicze 3(943): 81-101.
- Miłoszewska D(2008) Gazeta wyborcza a pomarańczowa rewolucja :8-26.
- Mironowicz E (2012) Polityka zagraniczna Ukrainy 1990- 2010 :11-65.
- PAP (2018) Rosja: ćwiczenia z Iskanderami na zachodzie kraju tuż przed mundialem [dostęp 13.07.2018 r.]; Zagrożenia ze strony Rosji. Kraje bałtyckie ostrzegają USA [dostęp: 10.06.2018 r.]; Macierewicz: Polska przywiązuje dużą wagę do współpracy między krajami wschodniej flanki NATO [10.06.2018 r.].
- Przybyła KA (2016) NATO wobec konfliktu na Ukrainie: Bezpieczeństwo Narodowe (I-IV): 125.
- Rudziński L (2017) Znany jest rozkład wojsk na wschodniej flance NATO: Dziennik Bałtycki Polska i Świat [19.06.2018 r.].
- Wales Summit Declaration, nato. int, 5 września 2014 r.*, art. 16, http://nato.int/cps/en/natohq/official_texts_112964.htm?selectedLocale=en [03.08.2018r.].

6. Rodzina jako środowisko edukacyjne dzieci w pryzmacie wsparcia (refleksje o ośmioklasistach po reformie szkolnictwa w 2017 r.)

The family as an educational environment for children in the perspective of support (reflections on eight graders after education reform in 2017)

Jolanta Czerwiakowska

Instytut Historii Akademii Pomorskiej w Słupsku

Opiekun naukowy: prof. dr hab. Wojciech Skóra, prof. zw. AP

Instytut Pedagogiki Akademii Pomorskiej w Słupsku

dr hab. prof. AP Roman Tomaszewski

Jolanta Czerwiakowska: jolander@op.pl

Słowa kluczowe: nauka, kariera, rozwój psychologiczny, model rodziny, wychowanie

learning, career, psychological development, family model, upbringing

Streszczenie

Środowisko rodzinne stanowi podstawę rozwoju dziecka począwszy od jego narodzin. W miarę upływu lat sukcesywnie pojawiają się kolejne etapy edukacyjne: żłobek, przedszkole oraz szkoła. W placówkach tych dochodzi do wyrównania szans rozwojowych dzieci. Rodzice powinni zachęcać swoje pociechy do poznawania świata poprzez zabawę i posyłać je w celu socjalizacji do przedszkola, a nawet nieco wcześniej do żłobka. Mądre uczestnictwo rodziców w edukacji dzieci od najwcześniejszego dzieciństwa, poprawia ich późniejsze efekty nauczania w szkole i daje im szansę na lepsze wykształcenie, pozwalające na zdobycie w przyszłości satysfakcjonującego zawodu. W pałecie środowisk wychowawczych decydującą rolę w procesie rozwoju dzieci ma rodzina, a także rówieśnicy i instytucja szkoły. W okresie dzieciństwa dochodzi do formowania charakteru człowieka, a w momencie rozpoczęcia edukacji szkolnej do jego szlifowania poprzez podjęcie coraz to trudniejszych wyzwań. Odpowiedzialny pedagog i rodzic potrafią pobudzić dziecko do twórczego rozwoju intelektualnego i psychicznego. Współczesny model edukacyjny i szeroki zakres programowy nie zawsze współgra z indywidualnym tempem przyswajania wiadomości przez dziecko. W takim przypadku istnieje potrzeba zaangażowania rodziców do pomocy dzieciom również w odrabianiu lekcji. Współcześnie panuje tendencja do wyższego wykształcenia. Dlatego rodzice pragną aby ich dzieci osiągnęły możliwie jak najwyższy jego stopień, organizują wspomagające edukację szkolną korepetycje i dodatkowe lekcje. Te działania powinny stymulować rozwój naukowy dzieci jednakże nie mogą ponad miarę przeciążać rozwijającego się młodego organizmu.

W artykule zostały poddane analizie liczne publikacje socjologiczne, pedagogiczne i psychologiczne. Przedstawioną teorię skonfrontowano z przeprowadzonymi przez autorkę w latach 2017-2019 empirycznymi badaniami, stanowiącymi bazę pracy magisterskiej. Udział w nich wzięli: dzieci, rodzice oraz nauczyciele. Zwrócono szczególną uwagę na rolę rodziców w rozwoju emocjonalnym i edukacyjnym dzieci, które jako pierwsze uczestniczyły w nowej reformie szkolnej. Badani ośmioklasiści wskazywali na ogromną rolę stresu związanego z nieznanymi egzaminami, zdobywaniem jak najlepszych ocen na świadectwie, których łączna punktacja otwierała drogę do wymarzonej szkoły średniej. Ten cały proces, któremu byli poddawani, miał znaczenie w ich rozwoju psychologicznym. Rodzice starając się zapobiegać kłopotom z dalszą edukacją w nowej szkole ponadpodstawowej starają się już od pierwszych chwil życia dziecka być partnerami w ich relacjach społecznych. Sposób wychowania i zachodzące między nimi związki interpersonalne w rodzinie wywierają istotny wpływ na rozwój psycho- fizyczny dzieci oraz decydują o ich funkcjonowaniu w dorosłości (Dyrdół 2014). Badania wykazały bardzo istotną rolę rodziców w motywowaniu dzieci do nauki. Pokazywanie im różnych ciekawych zajęć i zabaw, stwarza podstawę rozwoju ich predyspozycji i zdolności. Istotnym elementem dojrzewania emocjonalnego uczniów była atmosfera panująca w domach oraz relacje zachodzące między poszczególnymi członkami rodziny. Podnoszenie wiary w ich możliwości oraz utwierdzanie w przekonaniu, że są mądry i dobrzy

pozwalalo na stworzenie pozytywnego obrazu siebie. Dzieciom mającym oparcie w rodzicach, łatwiej było pokonać przeciwności życia codziennego. Nie bojąc się porażek, w chwilach kryzysu, odnajdywali optymalne dla siebie wyjście z każdej trudnej sytuacji. Jednocześnie rodzice nie powinni wyręczać dzieci w odrabianiu lekcji, a jedynie wskazywać kierunek do samodzielnego pogłębienia wiedzy i dążenia do rozwiązywania problemów.

1. Wstęp

Istnieje wiele definicji rodziny. Określa się jako najmniejszą i podstawową jednostką społeczną, z którą jej członkowie świadomie i silnie się identyfikują. Każda osoba utożsamiająca się z rodziną stale uczestniczy w jej funkcjonowaniu, tym samym wpływając na tworzone wspólnie z jej pozostałymi członkami relacje (Tyszka 2002). Mimo że podstawą rodziny jest małżeństwo to współcześnie dopuszcza się partnerstwo, stanowiące więzi między parą dorosłych osób (Boksański 2000). Rodzina jest najstarszą strukturą, tworzącą instytucję społeczną. Posiadając ogrom różnorodnych wartości do rozwoju, uczestniczy w życiu każdego człowieka, który nie może funkcjonować w oderwaniu od rodziny. To nie tylko więzi krwi, czy geny, lecz szeroko pojęta wspólnota (Adamski 2002). Zachodzą w niej różnorodne reakcje społeczno-wychowawcze, małżeńskie i rodzicielskie. Rodzina funkcjonuje na wielu płaszczyznach: emocjonalnej, ekonomicznej i prawnej (Kamiński 1972), Służy realizacji potrzeb poszczególnych jej członków, w tym życiowych, popędu płciowego partnerów (małżonków) oraz rodzenia i wychowania potomków. Rodzinę łączą wyraźne uczucia, które sprawiają, że żaden z członków nie chce zbyt długo funkcjonować samodzielnie (Okoń 2001). Obowiązkiem i zaspokajaną nie tylko z poczucia jego spełnienia jest szeroko pojmowana wzajemna pomoc, szczególnie dotycząca najmłodszych członków rodziny. Dorośli uczą swoje pociechy od wczesnego dzieciństwa, najpierw własnym przykładem, a potem poprzez pokazywanie procesów zachodzących w świecie (Wojtyła 1986).

2. Opis zagadnienia

Człowiek uczy się od narodzin do śmierci, początkowo wyłącznie dzięki rodzinie, a kolejno poprzez wykładowców, pedagogów, rówieśników i innych napotkanych na swojej życiowej drodze osób. Rozwój następuje również poprzez poszukiwanie instynktownych rozwiązań, przemyślanych oraz wyuczonych (Ryś 1997). Pogląd na rzeczywistość młodego człowieka kształtują obserwowane różnorodne zachowania, postawy, wzorce społeczne i kulturowe oraz idee (Szymczak 2017). Dla dziecka rodzina stanowi miejsce nasiąkania pierwszymi doświadczeniami. Daje elementarną wiedzę. Rozwijają szerokie horyzonty myślowe i moralne, decydujące o jego dalszej egzystencji skierowanej ku sensie istnienia. Wychowanie w rodzinie niejednokrotnie kształtuje postawę warunkującą relacje interpersonalne i radzenie sobie z problemami dnia codziennego, również w procesie edukacji wspomaganą dodatkowymi zajęciami domowymi (Dziewiecki 2002).

Rodzice i opiekunowie wprowadzając do świata dziecka różnorodne wartości i umiejętności powinni pamiętać o dostosowaniu ich do jego etapu rozwojowego. Wychowanie to niezwykle złożony i długotrwały proces, zachodzący w środowisku domowym i zewnętrznym, zależnym również od predyspozycji dzieci oraz pojawiających się zakłóceń. Ma swój początek już w wieku niemowlęcym. W tym czasie rodzice rozpoczynają systematyczne tworzenie odpowiednich i niezbędnych warunków edukacji (Pighin 2006). W wielu przypadkach, mając na uwadze najlepszy start dziecka, już wówczas rezerwują miejsca w najlepszych placówkach edukacyjnych. Ponieważ tylko wczesna rezerwacja pozwoli na naukę w bardzo obleganych miejscach. Spośród funkcji spełnianych przez rodzinę najistotniejszą w potrzebach wychowawczych określa się ich rolę psychohygieniczną, zapewniającą stabilizację, bezpieczeństwo, zdrowie emocjonalne, rozwój osobowościowy, emocjonalny i równowagę psychiczną. Funkcjonowanie rodziny zależy od wielu elementów, między innymi od: liczby jej członków, warunków materialnych, bytowych, zasad panujących, czasu i sposobu wspólnego spędzania, pozostałego towarzystwa i środowiska zewnętrznego (Piguła 2009).

3. Przegląd literatury

We współczesnym środowisku funkcjonują różne modele rodziny: Pierwszy stanowi model tradycyjny- o ścisłej strukturze hierarchicznej, w której głową jest przeważnie ojciec. Rola kobiety polega w niej przede wszystkim na zajmowaniu się domem i licznym potomstwem. Wszyscy członkowie przestrzegają ściśle określonych reguł moralnych i obyczajowych. Cechą charakterystyczną stanowi nierozzerwalność małżeńska i ściśle posłuszeństwo rodzicom oraz wychowanie oparte na tradycji, religijności, pracowitości oraz wzajemnej pomocy. Drugi model nowoczesny- o partnerskim podziale obowiązków. W tym modelu małżonkowie w podobnym stopniu zajmują się gospodarstwem domowym i wychowaniem mniej liczego potomstwa. Rodzice zazwyczaj pracują zawodowo i uzupełniają się w obowiązkach. Natomiast trzeci nazywa się ponowoczesnym, gdyż występują nowe alternatywne formy małżeństw z dziećmi lub bez, w którym dorośli pracują wspólnie dla dobra rodziny (monoparentnej lub adopcyjnej albo zrekonstruowanej), niejednokrotnie z różnych powodów rozbitej (Biernat 2014). Rodzina składająca się z dwóch osób różniących się płciowo, posiadająca dzieci to model nuklearny. To mała niezależna od dalszych krewnych, samodzielna jednostka społeczna, chroniąca swoją prywatność. Istnieje też typ przemysłowy (pracujących zarobkowo obojga rodziców), a także wielopokoleniowość (dzieci, rodzice, dziadkowie pod jednym dachem wspólnie dbający o sferę religijną, ekonomiczną i socjologiczną) (Regulska 2011) oraz quasi-heterogeniczny (niby rodzinny, czyli snigle i singielki bez dzieci, typu DINKS- double income no kids i świadome bezdzietne związki partnerskie) (Szendak 2010).

Istnieją również związki, stanowiące formy pozamałżeńskie. Można do nich między innymi zaliczyć kohabitację, czyli wspólne życie partnerów, formalnie niepowiązane, będące bez przeszkód do jego legalizacji, lecz żyjących na tak zwaną *kocią łapę* (Slany 2008). Inną formą stosunkowo często występującą jest konkubinaty, partnerzy bez formalnego związku, z dziećmi lub bez z drugiej strony. W sytuacji, gdy brakuje jednego małżonka dochodzi do powstania związków porozwodowych. Dzieje się tak, gdy w wyniku w separacji lub rozwodu dochodzi do oddalenia od dzieci jednego z rodziców. Drugi zaś pozostaje w stałym kontakcie z dzieckiem. Istnieją też związki homoseksualne, partnerskie jednej płci z dziećmi przysposobionymi lub bez oraz tak zwane grupowe. Wówczas kilka niespokrewnionych osób z dziećmi lub bez, ze względów ekonomicznych lub wyznaniowych wspólnie prowadzi gospodarstwo domowe. Ze względu na ilość występujących pokoleń rodzinę można nazwać wielopokoleniową. Składającą się z trzy lub więcej poziomów we wspólnym gospodarstwie domowym (dzieci ich rodzice i dziadkowie). Rodziny posiadające więcej niż dwoje dzieci uznawane są za wielodzietne. Natomiast ze względu na brak pokrewieństwa pomiędzy pokoleniami możemy wyróżnić rodzinę: „*zastępczą, zawodową (zwykłą i specjalistyczną), oraz zastępczą niespokrewnioną* (Kwak 2005)”. Rodzina może być także rozbita, z różnych przyczyn również ekonomicznych lub społecznych, np. więzienia jednego z małżonków. Powodem wychowania dzieci w rodzinie niepełnej był brak jednego z małżonków (śmierci, separacji, lub rozwodu, a także nieudanego partnerstwa, w wyniku którego pozostały dzieci). Rodzina monoparentalna, powstaje po śmierci jednego z rodziców lub rozwodzie, lub też partnerzy przed zawarciem związku małżeńskiego, którzy posiadają dzieci (Kwak 2005). Inną rodzinę tak zwaną monogeniczną, monorodzicielską, monoparentną, stanowią samotni z wyboru ojcowie lub matki z dziećmi ze związku małżeńskiego lub nie (dzieci pozamałżeńskie). Mogą też być rodziny minimalne, czyli single i singielki (Molesztak 2007). Ze względu na nowe połączenie jej członków rodzinę można nazwać: zrekonstruowaną bądź rekonstruowaną, lub patchworkową, w tym modelu małżonkowie byli wcześniej w związkach, w wyniku których posiadają własne dzieci oraz wspólne z nowego związku (Bednarski 2010). Współczesna globalizacja społeczeństwa wyłoniła model zwany rodziną nomadyczną, czyli dojazdową (migracyjną), czy też światową (poza granicami kraju) albo transnarodową (rozdzieloną granicami odległych państw) czy nawet wizytową, czyli związki na odległość. W tym ostatnim modelu jeden rodzic lub oboje zmieniają miejsce pracy i przebywają czasowo poza miejscem zamieszkania. Wracają do domu na weekend lub święta (Danielewicz 2010). Dostyc często spotyka się też rodzinę zwaną gronem przyjacielskim, bez związków krwi. Osoby łączą

się w jedną rodzinę z potrzeby chwili wynikającej dla przykładu z ekonomiczności wspólnego mieszkania (Burkacka 2017).

W każdym typie rodziny, w którym występują dzieci stanowi ona dla nich podstawowe środowisko wychowawcze. Istnieją dwa typy wychowania: bezrefleksyjne – bezcelowe stanowiące wyłącznie opiekę nad potomstwem (czyli niezamierzone i pośrednie) oraz refleksyjne (zamierzone i planowe). Rodzice lub opiekunowie stają się przez zrodzenie lub przysposobienie osobami o największym znaczeniu oraz sile oddziaływania. Od panującej w rodzinie atmosfery, ilości dzieci i typu rodziny zależy ich wychowanie, skuteczność edukacji oraz samokształcenie. Skutkiem wychowania, edukacji i opieki jest osiągnięcie pełnej dorosłości. Powyższych składowych nie można rozdzielić. Zadaniem rodziny jest zaspokajanie potrzeb psychicznych i biologicznych wszystkich jej członków w sposób stały (czyli bez względu na zmieniające się wzorce życia społecznego, z powodu trwałej więzi emocjonalnej), cielesny (związany z zapewnianiem środków do życia) oraz unikatowy (niepowtarzalny ze względu na spontaniczność i zmienność problemów dnia codziennego). W rodzinie współdziałanie następuje spontanicznie, naturalnie, gdyż osoby mają silne więzi rodzicielskie i instynkt (Błasiak 2009). Wychowanie w rodzinie wpływające na kształcenie zależne jest od warunków psychospołecznych, a w głównej mierze od: sytuacji materialno-bytowej; poczucia bezpieczeństwa; uczuciowości (miłości, odczuwanego ciepła, czułości, akceptacji, bliskości); odpowiedniego rodzaju, jakości i ilości posiłków; warunków snu (jego długości oraz jakości odpoczynku); możliwości rozwoju i zabawy; stanu zdrowia fizycznego i psychicznego (Tchorzewski 1990). Wychowanie i stopień wykształcenia zależy również osobowości dziecka i jego członków rodziny, czyli swoistych właściwości i cech nie tylko psychicznych, lecz również społecznych oraz duchowych. Osobowość kształtuje się od narodzin do końca życia człowieka, przy pomocy środowiska zewnętrznego oraz zaspakajanych lub nie potrzeb, a także aktywności fizycznej, psychicznej i społecznej. W rodzinie osoba kształtuje wiedzę o tym, kim jest wobec siebie i otoczenia. Następują swoiste interakcje między rodzicami i rodzeństwem, a także starszym pokoleniem dziadków. Doświadcza się porażek oraz cieszy sukcesami, uczy się i doznaje samooceny oraz samoakceptacji. To wszystko kształtuje osobowość i moralność dziecka w pełnej mierze zależną od warunków i istoty wychowania, a także od umożliwianej i zaspakajanej edukacji (Błasiak 2009).

Rodzicielstwo stanowi pewien złożony proces polegający nie tylko na opiece i ochronie potomków, lecz również na poddawaniu ich umiejętnej kontroli, a także wspieraniu w rozwoju na wszystkich jego płaszczyznach. Całokształt edukacji zależny jest od postawy rodziców i indywidualnego stylu wychowawczego. Najbliższe sercu osoby połączone są z dzieckiem więzami emocjonalnymi, miłości, poczucia bezpieczeństwa i szczęścia. W rozwoju istotne jest poczucie bliskości obojga rodziców w postaci kompletu wzajemnie uzupełniających się wzorców: męskości i kobiecości, czyli macierzyństwa i ojcostwa. Mężczyźni poprzez stopniowe wkraczanie w rolę ojca, zgłębiając to powołanie, wspierają i uzupełniają macierzyństwo. Zapewniając rodzinie poczucie bezpieczeństwa stają się wychowawcami dziecięcego intelektu - nienarzucającym się strażnikiem jego wolności. Pobudzają do sukcesów i ukierunkowują na pozytywny stosunek do edukacji w szkole. To przeważnie ojciec kształtuje zakres granic obowiązków, stawia wymagania i strzeże dyscypliny oraz ustalonego porządku. W towarzystwie taty dziewczynki odkrywają w sobie kobiecość. Obecność ojca w rodzinie daje wsparcie emocjonalne i ekonomiczne dla matki. Miłość ojca kształtuje u dziecka bezwarunkowe uczucie szacunku do siebie i innych (Wilk 2002). Matka zaś poprzez macierzyńskie uczucia przygotowuje dziecko do szczególnej miłości, tworzenia pozytywnego obrazu własnej osoby i poczucia wartości. To pierwszy obraz kobiecości i macierzyństwa, w którym dziecko wyrasta i przygotowuje do samodzielności i odpowiedzialności za własne czyny. Uzupełnianie się roli mężczyzny i kobiety w rodzinie uczy dziecko określonych granic kompetencji. Daje dogodne środowisko do edukacji. Literatura podaje kilka typów postaw rodzicielskich zarówno pozytywnych i negatywnych, wpływających na wychowanie oraz edukację dzieci. Pozytywny sposób wychowania młodego pokolenia sprowadza się do akceptacji działań i potrzeb dziecka, jako odrębnej istoty niezależnej, jednocześnie potrzebującej pomocy, a także kreatywnego kierownictwa. Dziecko współdziałając z rodzicami wchodzi umiejętnie w dorosły świat nie obciążając się zbyt trudnymi do zrozumienia problemami. Niezbędny staje się dialog, obserwacja i wymiana poglądów. Ważne staje się bezgraniczne zaufanie, z ofiarowaniem swobody działania odpowiedniego do wieku. Taka

sytuacja uczy odpowiedzialności za popełnione czyny. Troska o dziecko nie może powodować zamknięcia go w świecie dziecięcym bez otwarcia na świat zewnętrzny. Potrzebne jest uznanie praw dziecka właściwych do wieku i umożliwienie mu rozwoju psychofizycznego powiązanego z sympatią, wyrozumiałością i cierpliwością dla trudnego wieku dorastania (Ziemska 1969).

Niewłaściwe wychowanie dziecka związane jest z podjęciem przez rodziców negatywnego modelu, w którym dominuje postawa unikająca, odrzucająca, nadmiernie wymagająca lub chroniąca. Rodzice otaczają się wówczas niedostępnym dla dziecka murem. Kontakt między nimi jest utrudniony lub nie ma go wcale. Rodzice odrzucają dziecko, pozostawiając samym sobie. Dając zbyt dużo swobody, liberalizmu, nie wyznaczając granic i wymagań. Dodatkowo brak zainteresowania się sprawami szkolnymi, osobistymi i rówieśniczymi dziecka, może być wyznacznikiem dla prób samodzielnego negatywnego postępowania. Oferowanie wyłącznie niezbędnego minimum uczuciowego może wywołać postawę nadmiernej dominacji nad dzieckiem. Rodzic staje się wówczas dyktatorem, nietolerancyjnym i nieczułym na potrzeby dziecka. Dochodzi do dominacji, zastraszania, zmuszania, a nawet agresji i używania siły. Inni rodzice, stawiający zbyt wygórowane wymagania wobec dzieci, próbują dopasować ich do wyznaczonego wcześniej ideału, narzucając im drogę do jego osiągnięcia. Ustalają zbyt sztywne granice działania i bezwzględne przestrzegania narzuconych im reguł. Postawa taka nie daje możliwości indywidualnego rozwoju, a jedynie rządzenie postępowaniem dziecka, ograniczeniem jego swobody i rozwoju. Dostyc często inni rodzice otaczają ochroną dzieci do tego stopnia, że bezkrytycznie aprobują ich postępowanie, nie dopuszczając do myśli, że mogliby zrobić coś niewłaściwego, uznając, że przecież ich pociecha jest doskonała. Podobna postawa nadmiernej opiekuńczości, powoduje diametralnie różne traktowanie, jako niezdolnego do samodzielnej egzystencji. Wobec uznawanej jego stałej niedojrzałości wszystko wykonują za dziecko. Nie doceniają jego umiejętności i nie pozwalają na samodzielny rozwój. Izolują od świata zewnętrznego do tego stopnia, że istniejący kokon uniemożliwia dojście do osiągnięcia sukcesu (Ziemska 1969).

Powyższe sposoby wychowawcze zobrazowała Anna Roe. Zauważyła ona, że zarówno zbyt ciepłe jak i za zimne traktowanie jest postępowaniem niewłaściwym i w połączeniu z osobowością dziecka może spowodować wiele negatywnych kłopotów wychowawczych i edukacyjnych. Jej zdaniem należy wyśrodkować pomiędzy unikaniem, odrzuceniem, prowadzącym do zaniedbania kontaktów, a bezgranicznej akceptacji, miłości i koncentracji na zawsze pozytywnym postępowaniu, liberalnym traktowaniu, pobłażaniu i całkowitej ochronie. Najwłaściwsza wydaje się być zasada oparta na tak zwanym złotym środku, gdyż nadmiar pozytywów jak i negatywów prowadzi do kłopotów wychowawczych przekładających się na problemy szkolne uczniów. Dlatego rodzice powinni darzyć swoje pociechy wyważoną dojrzałą, miłością, nieprzesuwającą metody wychowawczej w żadną stronę skrajności. Wówczas edukacja osiągnie zamierzone efekty. Dojrzałe rodzicielstwo polega na umiejętnym dostosowywaniu postaw rodzicielskich do etapu rozwojowego dziecka, pozwala na harmonijny i prawidłowy jego rozwój psychologiczno-edukacyjny (Błasiak i Dybowska 2009).

4. Podsumowanie i wnioski

Dom rodzinny stanowi miejsce kształtowania się postaw do życia. W kontekście sygnalizowanych problemów zauważa się, że rodzice planują metody i formy pracy nad dziećmi. W tym celu ustalają pewne zasady, a także ukazują model odwzorowania własnego przykładu (Adamski 2002). Rodzice, jako pierwsi wpływają na rozwój dzieci, które zdobywają pierwsze życiowe doświadczenia, poprzez naukę miłości, tworzenia zaufania i reguł postępowania. Tylko prawidłowe relacje interpersonalne pomiędzy członkami rodziny warunkują skuteczność wychowawczą

i edukacyjną. Proces edukacji rozpoczyna się w domu rodzinnym. Na późniejszym etapie rozwojowym dzieci wspierany jest przez szkołę i inne instytucje wychowawcze. Obok rodziny szkoła stanowi drugie podstawowe środowisko edukacyjne, odgrywające istotną rolę w kształtowaniu osobowości młodego człowieka. Współpraca rodziców ze szkołą daje komplementarność w skomplikowanym procesie wychowawczym. W środowisku szkolnym podobnie jak w rodzinie istotą są jego członkowie, a więc nauczyciele, pedagodzy, koledzy i personel. Kontakty

międzyludzkie warunkują rozwój emocjonalny, uczą współżycia i współdziałania, wpływają na edukację dzieci. W szkole obok edukacji elementarnej i dydaktycznej odbywa się nauka współdziałania i dialogu w różnych sytuacjach. Tym samym kształtuje się poczucie odpowiedzialności, samokontroli oraz samooceny (Nawrocka 2018).

Na każdym etapie rozwoju człowiek podejmuje samodzielne próby rozwiązania problemów. Stosunkowo często korzysta również z obecności i pomocy innych osób (kolegów, rodziców, nauczycieli, znajomych). Ważne jest jednak, aby w edukacji preferować efektywność, której celem nadrzędnym jest dobro dziecka. Okres adolescencji, w którym znajdują się ośmioklasiści jest czasem wielkiej szansy dla przyszłego dorosłego człowieka. Dokonuje się weryfikacja wyobraźni o przyszłości, również zawodowej (Brzezińska, Appelt 2003). Współczesne szkoły są zmuszone do właściwego kierowania procesem rozwojowym dzieci, aby w późniejszym okresie życia mogli się oni stać możliwie wysoko wykształconymi ludźmi. Rodzice przygotowują uczniów do niełatwego egzaminu z życia. To wielka odpowiedzialność, wymagająca od edukatorów niezwykle cierpliwego podejścia. Ponadto ośmioklasiści, zgodnie z reformą z 2017 r., z rocznika 2004 i 2005 rozpoczynający naukę odpowiednio w wieku 7 i 6 lat (w poprzedniej reformie edukacyjnej w 2015 r., mieli możliwość posłania 6 letniego dziecka do szkoły) kontynuują od dziecięcych lat trud edukacji w okresie przejściowych zmian reformatorskich. Uczniowie w 2019 r. jako pierwsi ósmoklasiści od 1999/2000 (jak podaje Ministerstwo Edukacji Narodowej 15 lipca 1961 r. wprowadzono 8 letnią szkołę podstawową, której ostatni rocznik opuścił mury szkolne w 1999/2000) wraz z rocznikiem 2003, ostatnim kończącym gimnazjum, stanęli przed niezwykle trudnym zadaniem wyboru swojej życiowej drogi. Rodzice zaniepokojeni faktem spotkania się podwójnych roczników w szkołach ponadpodstawowych pragną, aby ich pociechy ukończyły szkołę na możliwie wysokim poziomie, gwarantującym możliwość bezproblemowego wyboru wymarzonej ścieżki edukacyjnej. Pysyłają dzieci na różnorodne dodatkowe zajęcia i sami angażując się w pomoc w odrabianiu prac domowych.

Czasami bardziej istotnym wkładem jest rozpoznanie modelu rodziny w jakiej wychowują się dzieci oraz to jakie panują relacje między poszczególnymi jej członkami. Stanowi to istotną wartość dodaną w podejmowaniu działań zmierzających do udzielenia pomocy dzieciom w trudnych chwilach edukacji szkolnej. Daje tym samym podstawę i kierunek do współpracy rodziny i środowisk (w tym szkolnego) mających wpływ na kształtowanie młodego człowieka. Czasami, kiedy nie można wpłynąć osobiście na to aby zmienić rzeczywistość spowodowaną wpływem na wychowanie dzieci różnego typu instytucji (państwa i ich reform, szkoły, kościoła, środowisk i wspólnot) bardziej trudnym do wykonania staje się odszukanie potrzebnych informacji dotyczących sposobów pomocy w edukacji. Autorka podjęła próbę zebrania szeroko rozsypanych w literaturze przedmiotu informacji w modelach wychowawczych rodziny. Ta synteza dała możliwość odszukania siebie pośród palety modeli rodzin i przystąpienia z pełniejszą świadomością do wychowania potomstwa.

5. Literatura

- Adamski F (2002) Rodzina–wymiar społeczno-kulturowy: 10-12.
- Bednarski H (2010) Rodziny polskie w procesie przemian, M. Dudek (pod red.), Wybrane obszary dysfunkcyjności rodziny: 11-32.
- Biernat T (2014) Czy istnieje rodzina ponowoczesna, *Pedagogika Christiana* 2/34: 187-189.
- Błasiak A (2009) Funkcje rodziny w zmieniającej się rzeczywistości, A. Królikowska (pod red.), *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny*: 90-95; 96-99.
- Błasiak A, Dybowska E (2009) Rodzicielstwo i jego znaczenie dla procesu wychowania dziecka, A. Królikowska (pod red.), *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny*: 105-125.
- Bokszański Z (2000) *Encyklopedia socjologii* III: 312.
- Burkacka I (2017) Monoparentalność, wielorodzina i rodzina zrekonstruowana. *Współczesne nazwy modeli życia rodzinnego*, *Artes Humanae* 2/2017: 76-89.
- Brzezińska I, Appelt K (2003) Portrety psychologiczne człowieka- szanse i zagrożenia rozwoju, *Remedium* 4(122): 1-3.
- Danielewicz W (2010) Rodzina ponad granicami, *Trans Humana*: 119-122.
- Dybowska E (pod red.), *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny*: 44-48.

- Dyrdół M (2014) Relacje rodzice- dziecko i ich prawne konteksty, Wychowanie w rodzinie, t. X (2/2014): 282-283.
- Dziewiecki M (2002) Wychowanie w dobie ponowoczesności, Kielce: 9.
- Kamiński A (1972) Funkcje pedagogiki społecznej: 82.
- Kotarbiński T (1965), Traktat o dobrej robocie: 105.
- Kwak A (2005) Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja: 269-318.
- Molesztak AM (2007), Dynamika współczesnej rodziny, Open & access 16(38): 70-79.
- Nawrocka H (2018) *Rodzina i szkoła jako podstawowe środowiska wychowawcze*, www publikacje.edu.pl/pdf/10135.pdf: 1-2, [dostęp: 02.11.2018 r.].
- Pawlak B (2003) Jak współpracować z rodzicami uczniów klas początkowych?: 10-14
- Pighin G (2006) Jak przekazywać dzieciom wartości: 17–18.
- Pikuła N (2009) Aktualna sytuacja i tendencja zmian w rodzinie XXI wieku, Błasiak A,
- Ryś M (1997) Dorastać do życia w małżeństwie; Ostrowska K, Ryś M, Przygotowanie do życia w rodzinie: 131.
- Regulska A (2011), Przeobrażenia w modelu i funkcjach rodziny na przestrzeni XIX –XX wieku, *Studia nad Rodziną* 2011/ 15 (1- 2): 28-29.
- Slany K (2008), Alternatywne formy życia małżeńsko- rodzinnego w ponowoczesnym świecie: 16-18.
- Szendak T (2010) Socjologia rodziny: 474.
- Szymczak L (2017) Rola rodziny w rozwijaniu systemu wartości, *Łódzkie Studia Teologiczne* 26(1): 7.
- Tchorzewski AM (2002), Funkcje edukacyjne rodziny, Bydgoszcz 1990: 10-11.
- Tyszka Z (2002) Rodzina we współczesnym świecie: 6.
- Okoń W (2001) Rodzina, Nowy słownik pedagogiczny: 337.
- Wojtyła K (1986), Miłość i odpowiedzialność; 194.
- Kwak N (2005) Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja: 269- 318.
- Ziemska M (1969) Postawy rodzicielskie, *Wiedza Powszechna*: 71- 73; 76- 80.

7. Kobiety Marvela

Women of Marvel

Joanna Gawęda

Katedra Kulturoznawstwa, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Opiekun naukowy: dr hab. Dariusz Brzostek

Joanna Gawęda: joanna_gaweda@onet.pl

Słowa kluczowe: film, MCU, postać kobieca

Streszczenie

Możliwości wizualne, jakie osiągnęło kino pozwalają realizować niemal każdy projekt. W przypadku Marvela było możliwe przeniesienie na ekran wszystkiego, co wcześniej zostało narysowane w formie komiksu. Postać kobieca w filmach Marvela. Zmiana postrzegania roli kobiecej w filmie. Znaczenie i rozwój kobiet w filmach Marvela.

1. Wstęp

„Kino i komiks, działając łącznie, zmusiły człowieka Zachodu do zrewidowania jego sposobów percypowania otaczającej go rzeczywistości. Komiks antycypował epokę, która nastąpiła po erze Gutenberga – epokę komunikowania wizualnego.” (www.ujk.edu.pl)

Obecnie komiks w formie filmu przyciąga więcej fanów, niż komiks wydawany w formie papierowej. W XXI wieku łatwiej jest poświęcić nawet dwie godziny na film, niż kilka godzin na przeczytanie tekstu, co jest spowodowane brakiem czasu. Kultura wizualna zdominowała inne kultury a dzięki postępowi technologicznemu, stało się to bardzo proste. Komiks stał się doskonałym wyborem, jeśli chodzi o ekranizację. Postacie które dotychczas istniały tylko na papierze, zyskały ciało, głos, możliwość ruchu, nagle stały się trójwymiarowe.

„Ekranizacje komiksów to tlen współczesnego Hollywood - oddychają nimi największe wytwórnie filmowe i widzowie na całym świecie. Przygody superbohaterów to popkulturowy fenomen i prawdopodobnie najpopularniejszy dziś podgatunek kina. Komiksowe filmy sięgają jednak wiele lat wstecz i dotyczą także innych tematów.”, (Wosik 2015)

Chociaż początki ekranizacji komiksów nie były tak efektowne, jak obecnie, były ważnym krokiem w kulturze filmowej, wizualnej. Kino z początku nie potrafiło przenieść na ekran tego, co rysownicy przenosili na papier za pomocą ołówka, jednak rozwijający się postęp technologiczny powoli to ułatwiał, aż do XXI wieku, gdzie nie ma obecnie żadnych problemów, żeby przenieść komiksowych bohaterów z kartki na ekran w taki sposób, żeby nie ująć nic z ich niesamowitości. W latach 80 najlepiej został zekranizowany *Batman* w reżyserii Tima Burtona, jednak pomysł reżysera na tego komiksowego bohatera nie spodobał się pracodawcy i kolejne części nakręcił już Joel Schumacher, które nie dorównywały poziomem do poprzednich części. Okazało się, że gwiazdorska obsada to nie wszystko, żeby nakręcić dobry film na podstawie komiksu. Na szczęście w roku 2002 na ekrany wszedł *Spider-Man* w reżyserii Sama Raimiego a fani ruszyli tłumnie do kin. Kolejne części też zostały bardzo dobrze przyjęte, co otworzyło drogę do ekranizacji komiksów wydawnictwu Marvel Comics. Konkurencja, DC Comics, zauważyła wtedy swoją szansę i wypuściła filmy *V jak Vendetta* oraz *Strażników*, którzy spotkali się z bardzo dobrym odbiorem. Jednak *Batman* w reżyserii Christophera Nolana nie wypalił i od tego czasu DC zaliczało raczej tendencję spadkową, jeśli chodzi o popularność zekranizowanych komiksów, w przeciwieństwie do Marvela.

Mówiąc jednak o komiksach i ich ekranizacjach, nie można zapomnieć o ojcu marvelowskiego uniwersum.

„W kolejnych latach pojawiły się kolejne flagowe postaci amerykańskiego przemysłu komiksowego, prawdziwy zaś ich wysyp rozpoczął się za sprawą niejakiego Stana Lee. Wymyślił on praktycznie połowę kolorowej hałastry zalewającej w ostatnich latach nasze ekrany. Lawirując pomiędzy historyczno-kulturowo-religijnymi odniesieniami, hurtowo trząsał kolejnych manów. Odnosząc się do wciąż wyczuwalnego społecznego szoku po pokazie potęgi energii atomowej

i strachu przed tym, co może ona przynieść w przyszłości, produkował w ilościach przemysłowych superbohaterów i superzłoczyńców ery atomowej.” (Bogumiński 2013)

I jak później pokazała historia, to, pomimo, że komiksy nie były wysokich lotów, przyjęły się najpierw na gruncie amerykańskim a później poszły w świat, bawić młodocianych czytelników. I pomimo pierwszych, dosyć nieudolnych kroków w ekranizacji komiksów, dały radę wyjść na prostą i w XXI wieku zachwycać widzów na całym świecie i przyciągać rzesze fanów do multipleksów.

2. Materiał i Metody

Niezaprzeczalnym faktem jest, że filmy wytwórni Marvel osiągnęły światowy sukces i ta dobra passa trwa aż do dnia dzisiejszego. Od jedenastu lat, z lepszym lub gorszym skutkiem, na ekranach kin pojawiają się kolejni bohaterzy z komiksów Marvela, przyciągając coraz więcej fanów do swojego uniwersum. Dzięki poruszaniu w filmach współczesnych problemów, zyskują one na aktualności i atrakcyjności, jednocześnie nie są dosłownym odwzorowaniem komiksu jeden do jednego.

Współczesną kulturę popularną coraz częściej można określić jako zbiór nawzajem przenikających się i uzupełniających uniwersów kulturowych. (...)Lepiej powiedzieć „uniwersum Marvela” niż „uniwersum komiksów.” (Dominas 2016)

Dzięki supersystemowi rozrywkowemu, który osadza filmy w popkulturowym uniwersum, ekranizacje zyskują rozgłos na całym świecie. Od komiksów, przez filmy i seriale, do gadżetów sygnowanych logo Marvela.

Początkowo wytwórnia Marvela wypuszczała dwa filmy w ciągu roku – wyjątkiem jest rok 2010, gdzie powstał tylko jeden *Iron Man 2* – natomiast od roku 2017 zwiększył swoją produkcję do trzech filmów rocznie.

Od roku 2008 wytwórnia wyprodukowała dwadzieścia jeden filmów należących do MCU. Od 2015 roku jest własnością The Walt Disney Studios.

Producenci postanowili podzielić filmy na grupy i w ten sposób powstały Fazy w MCU. Faza pierwsza, to pierwsza grupa filmów wyprodukowana w latach 2008-2012 przez MCU. Nazywana jest również *Avengers Assembled*. Wprowadza ona głównych bohaterów uniwersum MCU, jak również organizacje T.A.R.C.Z.A. i HYDRA. Poznajemy też również dwóch głównych złoczyńców, czyli Lokiego i Thanosa, którzy później będą mieli duże znaczenie w rozwoju fabuły w kolejnych filmach.

Faza druga została zrealizowana w latach 2013 – 2015. Koncentruje się na wydarzeniach wokół *Avengers* i T.A.R.C.Z.Y. oraz wprowadza do uniwersum *Strażników Galaktyki*.

Faza trzecia jest najobszerniejsza, zawiera w sobie dziesięć filmów. Obejmuje lata 2016 – 2019 i jako jedyna zawiera w sobie aż dwa filmy *Avengers*.

Wszystkie trzy Fazy wchodziły w skład *Infinity Saga* – nazwa pierwszych dwudziestu dwóch produkcji filmowych Marvel Studio a głównym tematem są Kamienie Nieskończoności umieszczone w artefaktach pojawiających się w kolejnych filmach.

Filmy z Marvel Cinematic Universe znajdują się wysoko w rankingach filmowych na całym świecie. Dwanaście dni po premierze filmu *Avengers: Czas Ultrona* stała się najbardziej dochodową franczyzą na świecie, prześcigając dotychczasowego lidera – serię filmów o Harrym Potterze. Dziewiętnaście filmów zarobiło ponad 17 miliardów dolarów. W skład Uniwersum wchodzi również między innymi: komiksy, filmy krótkometrażowe *Marvel One-Shots* i seriale. Seriale, które posiada *Marvel Cinematic Universe* nie tylko uzupełniają wydarzenia pomiędzy poszczególnymi filmami, ale są również odrębnymi historiami.

Agenci T.A.R.C.Z.Y. emitowani przez stację ABC, są uzupełnieniem do poszczególnych filmów Marvela. Są tam wyjaśniane wątki, na które zabrakło już miejsca w filmie. Rozwijane są historie, jak i tworzone nowe. Wkrótce po bitwie o Nowy Jork, która ma miejsce w filmie *Avengers* (2012), Phil Coulson (Clark Gregg), agent organizacji T.A.R.C.Z.A., powołuje specjalny zespół mający za zadanie wyjaśniać dziwne i nadzwyczajne zjawiska oraz chronić ludzkość przed zagrożeniami, wobec których zwykle służby pozostają bezradne. Wśród rekrutów znajdują się: superspiesz Grant Ward (Brett Dalton), mistrzyni sztuk walki Melinda May (Ming-Na Wen), genialni

naukowcy Fitz (Iain De Caestecker) i Simmons (Elizabeth Henstridge) oraz hakerka Skye (Chloe Bennet).

Serial nadawany jest od 2013 roku i obecnie ma sześć sezonów.

3. Wyniki i Dyskusja

Agentka Carter również została wyemitowana przez tę samą stację telewizyjną i jest uzupełnieniem do filmu *Kapitan Ameryka* (2011), szczególnie chodzi o wydarzenia po pierwszym filmie:

„Jeszcze lata przed tym, nim agent Coulson i jego zespół T.A.R.C.Z.Y. przysięgli bronić tych, którzy sami nie potrafią zapewnić sobie ochrony, agentka Peggy Carter (nominowana do Złotego Globu Hayley Atwell, "Filary Ziemi") ryzykowała życiem stając w obronie najsłabszych. Akcja serialu "Agentka Carter" rozgrywa się po wydarzeniach z filmu "Kapitan Ameryka: Pierwsze starcie". Jest rok 1946, Peggy Carter nie tylko musi pogodzić się ze śmiercią miłości swojego życia - Steva Rogersa, powszechnie znanego jako Kapitan Ameryka, którego ciała wciąż nie odnaleziono, ale również z zadaniem, które jej powierzono. Po zakończeniu wojny, Carter pracuje dla Naukowych Rezerw Strategicznych i znacznie bliżej jej do sekretarki niż do żołnierza, którym była. Peggy próbuje uporać się zarówno z samotnością, jak i kolegami z pracy, którzy za wszelką cenę pragną pokazać agentce gdzie jest jej miejsce. W nieciekawej sytuacji znajduje się również Howard Stark (Dominic Cooper), nad którym wisi widmo oskarżenia o zdradę. Ojciec Iron Mana wie, że jedyną osobą, której może zaufać jest Peggy Carter. Agentka porzuca papierkową robotę, żeby pomóc przyjacielowi.” (www.filmweb.pl)

Serial jest emitowany od 2015 roku i jak do tej pory ukazały się dwa sezony. Nie wiadomo co będzie się dalej działo z serialem z powodu zakończenia filmu *Avengers: Endgame* (2019).

Od debiutu *Agentki Carter* na ekranie w filmie *Kapitan Ameryka: Pierwsze Starcie* (2011) widać było, że nie jest słabą kobietą i potrafi zawalczyć o swoje, chociaż w świecie zdominowanym przez mężczyzn jest to ciężkie. Jest kobietą żołnierzem ale większość kolegów nie traktuje jej z należytym szacunkiem. Jednak dzięki swojemu intelektowi i sprytności, potrafi udowodnić, że jest kobietą czynu i nikt nie jest w stanie zagrozić jej pozycji. Zna swoją wartość i pokazuje to innym. Jest wzorem dla innych kobiet. Jest superbohaterką na swój sposób. Mimo iż nie posiada żadnych nadprzyrodzonych mocy, nie poddaje się i walczy o swoje w nieprzychylnym świecie. Nie jest pierwszą ważną rolą kobiecą w świecie Marvela, ale jako jedyna do tej pory dostała własny serial. To pokazuje jak bardzo ważną jest postacią.

Choć co prawda, świat Marvela jest zdominowany przez mężczyzn, to warto zwrócić uwagę na partnerujące im kobiety, które coraz częściej wysuwają się na pierwszy plan. Studio Marvela idzie razem z duchem czasu i z filmu na film, daje coraz więcej głosu żeńskim postaciom. Trzeba też zaznaczyć, że bohaterki są wielowymiarowe i zasługują na uwagę. Nie są tylko tłem dla głównego bohatera, bardzo często przejmują inicjatywę i to one popychają akcję dalej. Kiedy mężczyźni mają raczej proste motywy, to charakterystyka kobiecych postaci jest bardziej złożona, bardziej tajemnicza. Powoduje to, że z większą uwagą śledzimy losy bohaterek. I powinniśmy zacząć zwracać na nie większą uwagę.

Pierwszym filmem Marvela, był *Iron Man* z Robertem Downeyem Jr. W tym filmie warto jednak zwrócić uwagę na partnerkę głównego bohatera – Virginie „Pepper” Potts, graną przez Gwyneth Paltrow. Jak się okazuje, reżyser Jon Favreau nie chciał innej aktorki do tej roli, ponieważ jest jej wielkim fanem. To on stworzył postać Potts zupełnie różną od komiksowego pierwowzoru, przez co aktorka zgodziła się na zagranie tej postaci.

„W wykonaniu Paltrow jest to postać kobieca i seksowna nie tylko w sposób czysto fizyczny, ale także intelektualny. Posiada wyrazisty charakter, naturalność w obyciu i zdecydowanie najlepiej sprawdza się we wspólnych scenach z Tonym Starkiem. Ich relacja skrzy dowcipem i lekkością, dzięki czemu ten miłosny duet jest zdecydowanie najlepszym w MCU. Pepper pełni też wiele ról: jest asystentką, powierniczką, przyjacielem, a w końcu także prezesem i kluczowym zarządcą Stark Industries.” (Wosik 2015)

Postać Pepper Potts nie przestała się rozwijać przez kolejne filmy. Jest wielowymiarową postacią, która bez problemu dorównuje Starkowi na ekranie i chociaż głównym bohaterem wciąż

jest mężczyzna, nie można pominąć wkładu bohaterki w rozwój jego charakteru i postaci. Nawet wątek miłosny pomiędzy nimi nie jest oczywisty i prosty jak w każdej opowieści romantycznej. Co można zaliczyć na plus, to bardziej realistyczne ukazanie uczucia pomiędzy dwójką dorosłych osób, a nie wyidealizowany jego obraz. Może właśnie dzięki temu, ta postać kobieca zdecydowanie zyskuje na ekranie. Pepper Potts jest pierwszą kobietą MCU ukazaną na ekranie w świecie Marvela i jak można zauważyć, radzi sobie doskonale. Jest w tym na pewno duża zasługa reżysera jak i scenarzystów. Co ciekawe, to właśnie mężczyźni wykreowali taką kobiecą postać. I pomimo, że w trzeciej części zmienił się reżyser – Shane Black, to postać Pepper nie straciła na ważności a wręcz przeciwnie – zyskała. To właśnie o jej życie toczy się cała walka. To w tym filmie ma okazję założyć na siebie zbroję Iron Mana. W tej produkcji w całej pełni ukazany jest jej silny charakter i zadatki na bohaterkę, szczególnie pod koniec filmu. To ona pokonuje głównego antagonistę a nie Tony Stark. Jej ciągła ewolucja dodaje filmom wartości i tworzy idealny balans pomiędzy żeńską postacią i męską postacią.

W każdym filmie Marvela występuje postać kobieca, jednak poprzez zmieniających się reżyserów, nie każda jest tak dobrze napisana. Każdy ma inny pomysł na bohaterkę partnerującą głównemu bohaterowi. Dobrym przykładem niech będą filmy o Thorze, gdzie bohaterka – Jane Foster grana przez Natalie Portman, pomimo bycia osobą inteligentną i mającą zadatki na bycie naprawdę dobrym kobiecym charakterem, znikła gdzieś w tle, tak samo jak jej związek romantyczny z Thorem. Na pierwszy plan wysuwa się tutaj konflikt dwóch braci – Thora i Lokiego przy którym postaci kobiece giną gdzieś w tle. Tak samo jak Darcy Levis, którą zagrała Kat Dennings, pojawia się jedynie tylko jako comic relief. Czyli miło, że jest, ale jakby jej zabrakło, to w sumie nic by się nie stało. Dlatego po dwóch filmach obie znikają z MCU i nie wiadomo, czy się jeszcze pojawią w którejś z kolejnych serii. Jest to zdecydowanie zmarnowany potencjał kobiecej postaci. Dobrze byłoby zobaczyć kobietę naukowca w akcji, jako naprawdę liczącą się bohaterkę. Jane Foster przez większość czasu gra ofiarę a nie silną, wykształconą kobietę, jaką jest.

Dopiero ostatnia część Thor: Ragnarok postawiła na kobiecie bohaterki do tego stopnia, że głównym antagonistą została kobieta – Hela grana przez Cate Blanchett. Jest piękna i niebezpieczna. Sama zawładnęła Asgardem – światem z którego pochodzi Thor i wygnała jego jak i jego brata, których wcześniej można było uznać za niepokonanych. Przywdziała koronę i sama mianowała się na władcę. Jednak ginie w ostatecznym starciu, jak przeważnie każdy zły charakter, w imię dobra, które zawsze zwycięża zło.

Nie zabrakło też walecznej bohaterki Walkirii w postaci, której wcieliła się Tessa Thompson. Jej postać ma w sobie dużo humoru ale mimo to, jest bardziej zawiła, niż na początku zdajemy sobie sprawę. W świecie mężczyzn jest wojowniczką, która radzi sobie lepiej od nich. Akcja w tym filmie bardziej oparta jest na relacji Hela – Walkiria, niż na męskich postaciach. Dzięki temu trzecia część Thora jest najlepszą częścią, właśnie dzięki nowemu wizerunkowi kobiet w tej trylogii.

„Choć „Thor: Ragnarok” skupia się na historii nordyckiego władcy Asgardu, poświęca wiele uwagi drugoplanowym protagonistom – amazońskiej wojowniczkę Walkirii (Tessa Thompson) i okrutnej bogini śmierci Heli (Cate Blanchett). Obie bohaterki przekonują, że pojęcie „słabej płci” jest im całkowicie obce – świetnie radzą sobie z bronią, przeciwnościami losu i hordą nabuzowanych testosteronem samców.” (Januszewska 2018)

Tessa zapytana przez ET Online o przyszłość MCU w kontekście kobiecych postaci, na premierze filmu Black Panther – kolejnej ekranizacji MCU, odpowiedziała:

„W tym filmie [„Black Panther”] występują niesamowite kobiety od Angeli Bassett i Lupity [Nyong'o] po Danai [Gurirę]. Niedługo zobaczymy Brie Larson i jej solowy film oraz Dewandę Wise, która jest tutaj dzisiaj. Zobaczymy, co się stanie z Valkyrie, ale tak, kobiety rządzą. Zawsze tak było. Myślę, że w następnej Fazie [filmów Marvela] naprawdę zostanie to pokazane na ekranie.” (www.antyradio.pl)

Nie możemy też zapomnieć o pięknej i walecznej Gamorze (Zoe Saldana) z filmu Strażnicy Galaktyki vol.1 (2014) i vol.2 (2017). Jest kobietą niebezpieczną i niezależną. Wyrwała się spod jarzma ojca tyrana i mimo że wciąż się go boi, nie pozwala temu strachowi przejąć kontroli nad jej relacjami z innymi. Nawet jej związek z Peterem Quillem (Chris Pratt) jest dosyć burzliwy i ona

zdecydowanie w nim dominuje. Jest kobietą, która udowadnia, że każdy jest kowalem własnego losu i jeśli pragnie się zmiany, trzeba o nią walczyć.

Jak możemy zauważyć, wytwórnia Marvel stawia teraz na kobiece bohaterki, co można zobaczyć w ich obecnych filmach. Film *Black Panther* był filmem przełomowym pod tym względem, że bohaterzy są czarnoskórzy a historia dotyczy ich miasta – Wakandy – które jest doskonale rozwinięte technologicznie, znacznie lepiej od reszty świata, przed którym sprytnie się ukrywa, udając niewielkie i zacofane plemię. Na ekranie przewija się dużo kobiecych bohaterek, radzących sobie lepiej od męskich bohaterów. Okoye grana przez Danai Gurirę jest wojowniczką i jak i strażniczką króla Wakandy, jednak na ekranie mamy możliwość podziwiać ją nie tylko w częstych scenach akcji, ale też w pięknej sukni. Ogolone włosy pasują do kreacji też kobiety i nie ujmują jej kobiecości. Nie musi się ona starać dorównać mężczyznom a jak się później okazuje ona jak i reszta strażniczek okazują się być lepsze od mężczyzn, zaślepionych żądzą władzy. W tym przypadku zwycięża honor i lojalność. Kolejną wartą uwagi kobietą w tym filmie jest Shuri, siostra władcy Wakandy grana przez Letitię Wright. To właśnie ona zajmuje się technologią w Wakandzie i z tego co możemy zaobserwować, jest najmądrzejszą osobą w kraju. To ona projektuje sprzęty w swojej pracowni, to do niej przychodzi jej brat prosić o pomoc, mimo że jest najmłodsza ze wszystkich postaci. A kiedy dochodzi do walki, nie ukrywa się, lecz staje ramię w ramię z resztą wojowniczek, żeby zawalczyć o swoją ojczyznę. Po premierze słychać było wiele pochlebnych opinii szczególnie o kobiecych bohaterkach, że właśnie takie kobiety powinny być wzorem dla małych dziewczynek. Że dla kobiet nie ma rzeczy nie możliwych, że powinny być tak samo waleczne, odważne i uzdolnione. Że mogą zajmować się robotyką, matematyką i innymi przedmiotami ścisłymi.

Ostatnią kobietą, o której warto wspomnieć jest Czarna Wdowa grana przez Scarlett Johansson. Pierwszy raz zadebiutowała w filmie *Iron Man 2* i od samego początku grała seksowną i silną kobietę, która jednak skrywa pewną tajemnicę. Jest jedną z najlepszych, jeśli nie najlepszą kobiecą postacią w MCU. Nie daje się zamknąć w żadnych ramach. Pokazuje, że jako kobieta ma swoje prawo głosu. Jest silna i niezależna, nie ważne co inni o niej myślą. Jej postać występuje w ośmiu filmach MCU co daje jej najdłuższy czas ekranowy ze wszystkich kobiet. W każdym z kolejnych filmów, dowiadujemy się o Romanoff więcej, ale jednocześnie zdajemy sobie sprawę, że ma zbyt wiele tajemnic, by można odkryć je wszystkie. Nie daje się określić poprzez męski punkt widzenia, to ona panuje nad mężczyzną a nie mężczyzna nad nią. Jej postać pomimo że napisana przez mężczyzn, jest bardzo wyemancypowana. Umiejętność sztuk walki nie odbiera jej kobiecości ani okazywania uczuć. Jest silną kobietą w świecie mężczyzn, ale to nie znaczy, że musi im się ona podporządkować.

Ciężko do końca nazwać co jest kinem kobiecym a co nim nie jest. W obecnych czasach nie jest to jednoznaczne i zależy od wielu aspektów. Dobrze to sformułowała Małgorzata Radkiewicz w rozmowie z Joanną Chludzińską dla *dwutygodnik.com* :

„Z perspektywy lat 90., po wprowadzeniu elektronicznych i cyfrowych sposobów rejestracji obrazu, zmieniła się kondycja kina oraz sposoby odbioru. W rezultacie, twierdzi teoretyczka, nie ma już jednej stałej pozycji „władcy spojrzenia”. Sytuacja widza nie jest już zdeterminowana przez dominujący model kina, powielający mechanizmy patriarchalnej kultury. Film funkcjonuje w znacznie szerszym obiegu, nie ograniczającym się do sal kinowych, a dzięki nowym nośnikom odbiorca może swobodnie przemieszczać się po konkretnym tekście filmowym, a także całej historii kina. W dobie zróżnicowania i pluralizacji tożsamości trudno mówić o modelowym widzu – czy męskim czy kobiecym – zwłaszcza jeśli oprócz gender uwzględnimy takie aspekty, jak uwarunkowania społeczne, narodowość, rasa.” (Chludzińska 2011)

4. Wnioski

Jest to niewątpliwie prawda. Trudno obecnie mówić o widzu męskim i kobiecym. Nikt nie powinien narzucać odbiorcy punktu widzenia ani tego, jakie kino czy gatunek ma mu się podobać czy być przez niego odbieranym w ten czy inny sposób. Wolność wyboru obecnie jest siłą kina, co pokazałam na podanych wyżej przykładach. To, że mężczyźni tworzyli bohaterki, nie oznacza zaraz, że będą one nijakie i pokazane na ekranie tylko po to, żeby zaspokoić „męskiego” widza. Są to postaci wielowymiarowe, kobiece, znające swoją wartość. Kino poszło razem z duchem czasu i kobiety mają

obecnie coraz więcej do powiedzenia. Wytwórnia MCU dostrzegła siłę drzemiącą w potencjale kobiet na ekranie. Silnych kobiet, które mogą być wzorem dla innych, które pokazują, że płęć niczego nie ogranicza. Nie sędzę, że skończyła się era superbohaterów. Właśnie zaczęła się era na superbohaterki.

5. Literatura:

- Bogumilski K (2013) KOMIKSOMATOGRAFIA. Historia filmowych adaptacji amerykańskich komiksów o superbohaterach, film.org.pl.
- Dominas K (2016) Tekst i jego dodatki, dodatki i tekst – od supersystemu rozrywkowego do uniwersum kulturowego, Forum poetyki jesień, s. 30.
- Chludzińska J (2011) Kino Kobiet, www.dwutygodnik.com.
- Januszcwska P (2018) Nadchodzi era superbohaterek, czyli jak dziewczyny zdominowały kino, www.newsweek.pl.
- Wosik P (2015) Kobiety Kinowego Uniwersum Marvela, www.naekranie.pl.
- Wosik P (2015) TOP 50: Najlepsze filmy na podstawie komiksów, Część 1, www.naekranie.pl
www.antyradio.pl
www.ujk.edu.pl

8. Społeczeństwo a indywidualność

Society and individuality

Joanna Gawęda

Katedra Kulturoznawstwa, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Opiekun naukowy: dr hab. Dariusz Brzostek

Joanna Gawęda: joanna_gaweda@onet.pl

Słowa kluczowe: kultura masowa, obcość, jednostka

Streszczenie

Jak indywidualność wypada na tle społeczeństwa. Masa i indywidualność są ze sobą nierozzerwanie połączone. Jedno nie istnieje bez drugiego. Kolektywizm odgrywa ważną rolę w życiu społecznym, szczególnie w wychowaniu dzieci. Supermarket kultury pozwala nam na gromadzenie dóbr, które nie zawsze są nam potrzebne, czasami wręcz zbędne a konsumpcjonizm nie jest dobrą taktyką i na dodatek szkodzi środowisku.

1. Wstęp

Czy jest jeszcze miejsce w obecnym świecie na indywidualność, czy kultura masowa tak bardzo zmieniła postrzeganie świata, że nawet to, co zdaje się być indywidualne, wcale takie nie jest? A może inność, oznacza obcość, a obcość jest czymś złym? To są pytania, na które każdy może odpowiedzieć inaczej. Czy indywidualista jest naprawdę indywidualistą, jeśli sam o sobie tak sądzi, czy może to tylko powierzchowność, jedna z masek, którą zakłada na co dzień, wychodząc do ludzi. Czy ktoś, kto zapoczątkował jakiś ruch, jakąś modę, może wciąż być indywidualistą, czy staje się częścią masy?

„Co robić? Jak działać? Kim być? Dla każdego kto żyje w warunkach późnej nowoczesności, są to pytania najistotniejsze – i pytania, na które każdy z nas na jakimś poziomie podpowiada, czy to w sposób wyrozumowany, czy przez codzienne zachowania społeczne.” (Giddens 2010)

2. Materiał i metody

Pomimo iż uważa się, że każdy człowiek jest jednostką indywidualną, to nie można zaprzeczyć, że jest również częścią masy, społeczeństwa. Obcość jest postrzegana jako coś złego, co społeczności odrzucają i wykluczają poza nawias. Nie ma to prawa bytu pomiędzy członkami społeczności. Przeważnie w momencie naszych narodzin jesteśmy skazani na wrośnięcie w daną kulturę. Nie zamyka to nam co prawda drogi do poznawania innych kultur, ale najbliższą nam zawsze będzie kultura rodzima. Jesteśmy niejako wpisane w tą masę ludzką, zwaną społeczeństwem danego kraju. Dane statystyczne nie uwzględniają nas jako indywidualnej jednostki. Jesteśmy masą, czy tego chcemy czy nie. Możemy starać się być jednostką w swoim najbliższym otoczeniu. Dla najbliższych nam osób jesteśmy jedyni, wyjątkowi i niepowtarzalni. Jednak wychodząc poza osoby nas znające, stajemy się bezimienną masą. Im bliższe relacje, tym większe rozróżnienie pomiędzy masą a jednostką.

Poprzez rozwój technologiczny jest coraz mniej rzeczy, których nie możemy zmienić w swoim życiu – możemy zmienić płeć, status majątkowy. A dzięki zjawisku zwanemu „supermarketem kultury” mamy swobodny wybór dóbr na całym świecie. We współczesnym świecie ograniczenia nie obowiązują. Możemy zdobyć co tylko chcemy z drugiego krańca świata, nie ruszając się nawet sprzed komputera. Podobnie jest z kreowaniem siebie jako jednostki jedynej w swoim rodzaju i wyjątkowej.

„Według niektórych współczesnych autorów – częściej przedstawicieli nowej, amorficznej dziedziny kulturoznawstwa (cultural studies) niż antropologii – przyszło nam żyć w świecie kultury rozumianej jako moda, gdzie każdy z nas może wybrać sobie tożsamość kulturową tak samo, jak wybiera sobie ubranie.” (Matthews 2005)

Te słowa Mathewsa Gordona pokazują nam, że każdy z nas może być indywidualistą, korzystającym jednak z zasobów masowych, żeby móc stworzyć siebie tak, jak nam się tylko podoba. Indywidualność jest kwestią sporną w świecie, w którym każdy człowiek ma dostęp do kultury masowej, a jednak jest w stanie zaprojektować siebie tak, jak ma na to ochotę. Nie można jednak zapomnieć o oczywistościach, których nie jesteśmy w stanie zmienić, takich jak wiek czy pochodzenie. Możemy zmienić swój wygląd, pleć czy status majątkowy, ale nie zmienimy pochodzenia czy koloru skóry – co oczywiście może się zmienić w przyszłości ze względu na postęp technologiczny. Jednak zmieniając siebie, możemy, nawet o tym nie wiedząc, upodobnić się do kogoś innego, mieć wiele cech wspólnych z osobą, której nawet nie widzieliśmy na oczy. I być może nigdy nie spotkamy, żyjąc w przeświadczeniu, że jesteśmy jedyni i niepowtarzalni i nie znając tej innej osoby, nie będzie można podważyć tego osądu.

„Niewątpliwie kultura stała się w znacznym stopniu kwestią indywidualnego gustu – w takiej mierze, w jakiej sami wybieramy, kim z punktu widzenia kultury jesteśmy, poprzez dobór słuchanej muzyki, jedzenia, a nawet być może religii. Jednak nasze wybory nie są bynajmniej wolne. Są one uwarunkowane między innymi wiekiem, przynależnością klasową, płcią i stopniem zamożności, a także przynależnością do określonej grupy narodowej. Sposób życia oraz otoczenie społeczne, w którym zostaliśmy ukształtowani jako istoty ludzkie, podobnie jak otoczenie, w którym żyjemy – różne grupy ludzi wokół nas, na których opinie nie możemy nie zwracać uwagi – pokazują, że wolność wyboru to w przeważającej mierze mit.” (Matthews 2005)

Ludzie lubią żyć w stadzie. Chcą mieć możliwość przynależenia do danej grupy ludzi. Społeczeństwo odrzuca innego, obcego, więc jeśli chce się żyć razem z innymi ludźmi, trzeba się stosować, do narzuconych z góry reguł, które określają nasze zachowanie, normy społeczne i wpływają także na kulturę masową. A to właśnie z niej korzystają „indywidualiści”. Słowo to ujęłam w cudzysłów, ponieważ indywidualność przestaje istnieć, staje się swojego rodzaju mitem. Co z tego, że możemy wybrać sobie pewne rzeczy z kultury, które określamy mianem tylko naszych, kiedy czerpiemy z kultury globalnej i ogólnodostępnej. Dana rzecz z kultury nie jest specjalnie wyprodukowana dla nas, stworzona tylko i wyłącznie na potrzeby jednej, określonej jednostki, wręcz przeciwnie. Jest produkowana masowo dla wielu osób. Żyjemy otoczeni przez przedmioty czasami bardziej niż przez ludzi. I te przedmioty nas zadowolają, zdają się mówić nam, że właśnie w ten sposób tworzymy swoje jedyne i niepowtarzalne „ja”.

„Jego codzienne funkcjonowanie nie spełnia się już w stosunkach z bliźnimi, lecz w coraz większym stopniu, co wykazuje statystyczna tendencja wzrostowa, sprowadza się do odbioru dóbr i informacji oraz manipulacji nimi.” (Baudillard 2006)

3. Wyniki i dyskusja

Chcąc żyć we wspólnocie zwanej społeczeństwem, musimy stosować się do ogólnie przyjętych norm i reguł, gdzie nie ma już miejsca na indywidualność. Jeśli jesteśmy jak inni, zostajemy zaakceptowani i możemy żyć w społeczeństwie. Osoby, które nie mieszczą się w określonych ramach, są innymi, obcymi i tutaj już nie chodzi o indywidualność. Zasada „indywidualności” może zachodzić jedynie w ramach społeczeństwa, czyli masy, więc prawdą jest, że wolność wyboru to mit. Od dziecka jesteśmy w pewien sposób zaprogramowani, jak mamy myśleć i jakie wybory podejmować, żeby nie odstawać od społeczeństwa, w którym zostaliśmy wychowani. Mathews Gordon potwierdza to swoimi słowami:

„Drugi, środkowy poziom kulturowego kształtowania <<ja>> to poziom, który nazywam shigata-ga-nai. Wyrażenie shigata-ga-nai znaczy po japońsku <<nie ma na to rady>>, <<nic się tu nie da zrobić>>. To poziom, na którym postępujemy tak, jak tego od nas wymaga bycie członkiem społeczeństwa, czy nam się to podoba czy nie (...).” (Matthews 2005)

Pomimo iż na co dzień ten poziom kulturowego kształtowania jest dla nas transparentny, to kiedy przychodzi nam o nim mówić, rozpoznajemy go bez problemu. Odczuwamy przymus poprzez narzucone nam reguły, których musimy przestrzegać. I jak pisze Mathews „każdy żyje zgodnie z kulturowymi i społecznymi regułami, których istnienia jest w pełni świadomy i którym nie może się przeciwstawić.”

Każdy z nas jest inny poprzez nasze doświadczenia życiowe, jednak poprzez wzrastanie w jednej kulturze i stosowanie się do ram życia w społeczeństwie, upodabniamy się do innych ludzi, chcąc żyć razem w stadzie. A człowiek przecież jest istotą stadną, potrzebuje innych ludzi do życia. Żeby się móc rozwijać, potrzebuje kontaktu z drugim człowiekiem. Mathews zaznacza, że nasza tożsamość jest krucha i mają na nią wpływ interakcje z innymi ludźmi. A dzięki nim, nasza podświadomość uczy się takich samych wzorców koegzystowania z innymi ludźmi. Kontakt z innymi ludźmi wyznacza nam kierunek w którym powinniśmy iść, żeby należeć do społeczności.

„Istnieje tożsamość jednostkowa i tożsamość zbiorowa. Pierwsza odnosi się do odrębności na tle innych, poczucia tego kim się jest jako niepowtarzalna jednostka; druga zaś do poczucia tego, kim się jest wspólnie z innymi.” (Mathews 2005)

Mathews Gordon doszukuje się tożsamości kulturowej nawet w jedzeniu, co można uznać za bardzo trafiony pomysł, ponieważ człowiek musi jeść, żeby przeżyć a nasze preferencje smakowe wiele o nas mówią. Ale też nie każdy kto lubi sushi, musi od razu lubić kulturę japońską. Kompletowanie doznań i smaków z dostępnych nam masowo dań pozwala nam stworzyć siebie jako wyjątkową jednostkę, jednak nie do końca można tu mówić o jedynej w swoim rodzaju osobie, ponieważ zapewne na świecie jest wiele osób, które jadają sushi ale nie mają żadnego pojęcia o kulturze japońskiej, jak i na odwrót – są wielkimi fanami i interesuje ich wszystko, łącznie z kuchnią danego kraju. Na niektóre kuchnie wpływ mają regiony, gdzie żyją ludzie, ale nawet pomimo tego wyróżnienia, wciąż człowiek jako jednostka nie istnieje, bo przynależy do danej grupy etnicznej.

„Jednak wielu mieszkańcom współczesnego zamożnego świata wydaje się, że zarówno tożsamość narodowa, jak i tożsamość z supermarketu kultury, oparte są na podstawach powszechnie uznawanych za oczywiste: na fundamencie państwa i rynku. Powinno się bronić własnego kraju i jego tradycji kulturowych. Powinno się mieć swobodę prowadzenia życia w taki sposób, jaki się wybrało.” (Mathews 2005)

Bardzo często jednak kraj w którym się żyje ogranicza naszą wolność i nie pozwala nam na życie jakie się wybrało. Można zmienić kraj zamieszkania, ale nie zawsze jest to możliwe, nie jest to osiągalne dla wszystkich. To raczej takie marzenie, trochę nierealne, idealistyczne ale po prostu marzenie. Możemy żyć tak jak chcemy, tylko w ramach które zostały nam z góry narzucone. Tak naprawdę musimy dostosowywać naszą indywidualność do panujących zasad, żeby nie stać się obcym, wyrzuconym poza nawias. Nasza wolność słowa i poglądów zależy od regionu świata, inaczej wygląda ona w Polsce, Chinach czy Ameryce, chociaż ludzie w tych częściach świata mogą chcieć tej samej wolności i indywidualności.

„Autobiografia nie jest zwykłą kroniką minionych zdarzeń, ale ingerencją w przeszłość celem dokonania poprawek.” (Giddens 2010)

My sami kształtujemy swoją własną tożsamość jednostkową, jednak tożsamość zbiorowa powstaje w momencie, kiedy spotykamy się z innymi ludźmi i te relacje na nas wpływają. Okazuje się, że każdy z nas składa się właśnie z tych dwóch zmiennych. Indywidualność, to jedna ze składowych i nie może istnieć bez innych ludzi otaczających nas. Żyjąc w społeczeństwie jesteśmy jednocześnie jednostką i masą. Jesteśmy niepowtarzalni przez to, co przeżyliśmy, jednak kultura masowa sprawia, że możemy stać się jednocześnie częścią masy, przeżywając to samo wydarzenie z innymi ludźmi, bądź dzieląc poglądy z daną grupą osób. Myślimy, że możemy wymyślić się na nowo, co nie do końca jest prawdą. Jesteśmy jacy jesteśmy poprzez wpływ kultury masowej na nasze życie jak i wpływ innych ludzi, których spotykamy na swojej drodze, zaczynając od rodziców. To oni kształtują w nas początki tego, kim później się stajemy, nabierając życiowego doświadczenia. Tworzą podwali człowieka, którym staniemy się później. Są to rzeczy, których nie możemy zmienić i nie możemy na to też nic poradzić. Tak po prostu już jest i musimy się z tym pogodzić. Będąc jednostką, żyjemy w różnych grupach, a najmniejszą z nich jest rodzina i to jej wpływ na nasze życie jest największy.

„W przejście kontroli nad własnym życiem wpisane jest ryzyko związane z otwarciem się całego mnóstwa różnorodnych możliwości.” (Giddens 2010)

Indywidualność jawi się nam jako kameleon, który dostosowuje się do otoczenia, a indywidualność do regionu, kraju, narzuconych z góry zasad. W obecnym supermarkecie kultury częściej jednak słychać „Chcę być jak...” i tutaj wstawić dowolną gwiazdę, blogerkę, kogoś sławnego. Ludzie chcą być jak oni, żyć ich idealnym życiem, które tak naprawdę idealne jest tylko

w Internecie czy w gazetach. Aby się chociaż trochę do nich upodobnić, ubieramy te same ubrania, staramy się mieć taką samą fryzurę czy makijaż, nawet zachowywać jak oni. To powoduje jednak, że idąc ulicą widzimy takich samych ludzi dookoła nas. Już nic ich nie wyróżnia, gdzieś zatracili tożsamość na rzecz dążenia do bycia kimś, kim nie będą. Ciężko też przekonać obecnie daną osobę, że bycie sobą jest jak najbardziej w porządku, bo coraz mniej osób chce być sobą. Dążenie do „doskonałości” nie uwzględnia bycia sobą, tylko kopiowanie tego, co uważa się za tą doskonałość. Presja społeczeństwa jest niekiedy zbyt silna, by można wyrwać się spod jej jarzma. Jeśli chce się uczestniczyć w życiu społecznym, nie zostać tym innym, „trędotatym”, trzeba się ugiać i odstawić na półkę marzenia o utopijnej indywidualności, myśleniu że można żyć tak, jak się chce.

Ostatnio coraz bardziej modne staje się odkrywanie własnego, niepowtarzalnego potencjału. Coaching wkroczył na nowy poziom, gdzie książki dla mas, uczą jak wydobyć indywidualny potencjał. Nie tylko książki, ale też filmiki w Internecie, płyty DVD, gazety z danego obszaru zainteresowań. Cały globalny świat twierdzi, że jest tylko i wyłącznie dla nas, naszego potencjału, który jest tak bardzo „indywidualny”, że oglądają i czytają to tysiące ludzi. Czyli prawdą jest, że jest to produkt dla mas, z dobrą reklamą, jednak wcale nie ma wspierać naszego indywidualnego „ja”.

Styl życia i plany życiowe również możemy mieć wcześniej zaprogramowane podświadomie poprzez środowisko w jakim się wychowaliśmy. Każdego dnia może nam się wydawać, że podejmujemy nasze i tylko nasze decyzje, jednak są one zakodowane przez naszą podświadomość. Poprzez ludzi z którymi się spotykamy, rodzinę, znajomych, region, kraj, te wszystkie czynniki mają wpływ na nasze późniejsze decyzje i zachowania. Nawet, kiedy nie zdajemy sobie z tego sprawy, bo za to odpowiada nasza podświadomość, ona steruje nami częściej niż może nam się to wydawać. Nawet decyzje, które powierzchownie są podejmowane przez nas świadomie, mają swoje drugie dno, za które odpowiada podświadomość.

„Z całą pewnością żadna kultura nie eliminuje zupełnie codziennych wyborów i wszystkie tradycje sprowadzają się w praktyce do wybierania spośród niezliczonych sposobów działania.” (Giddens 2010)

Mówi się, że obecnie jesteśmy indywidualistami, jednak kiedy spojrzysz szerszej, spokojnie możemy określić siebie jako składową społeczeństwa. Nie każdy chce być indywidualnością, ludzie chcą być też częścią masy, częścią czegoś większego. W czasach, kiedy pęd do indywidualności jest taki silny, jest interesującym zjawiskiem. Jedni uświadamiają sobie brak swojej indywidualności, inni nie. Żyją w utopijnym przeświadczeniu, że są prawdziwie jedyni w swoim rodzaju. Pod względem biologicznym, każdy z nas jest inny, ale pod względem kulturowym, łączy nas bardzo wiele. Staramy się być jak idole, których podziwiamy, co bardzo często jest zgubne i przynosi niekoniecznie dobre efekty. Upodabnianie się do kogoś, to zabijanie własnej indywidualności, chociażby szczątkowej, bo jak wynika, nie mamy czystej indywidualności, zawsze będziemy dzielić ją z otaczającą ją masą, ponieważ są ze sobą nierozzerwalnie scalone, jedna nie istnieje bez drugiej.

„Opozycja indywidualizm – kolektywizm na ogół jest pojmowana na dwa sposoby, pierwszy to konflikt poglądów na naturę rzeczywistości społecznej, drugi zaś to konflikt wartości. Spory aksjologiczne wiążą się przede wszystkim z problemem stosunku jednostki do zbiorowości.” (Cudowska 2009)

Indywidualizm jest czymś, czego pożądanego od wieków, bez względu na klasę z jakiej się wywodziło. Z drugiej strony, gdyby nie siła mas, niemożliwe byłyby wszelkie rewolucje – zbrojne, kulturowe, obyczajowe. Okazuje się jednak, że indywidualizm nie idzie w parze z posiadaniem dzieci. Kolektywizm bardziej przyczynia się do rozwoju macierzyństwa w danej społeczności. Państwa lepiej rozwinięte technologicznie mają niższy przyrost urodzeń w ciągu roku, niż państwa, które nie są tak dobrze rozwinięte. Ze względu właśnie na kolektywizm, który wciąż jest obecny w krajach biedniejszych (<https://forsal.pl>). Do wychowania dzieci zaangażowana jest cała wioska, przez co rodzice są bardziej spokojni o swoje dzieci i posiadają ich więcej, w krajach lepiej rozwiniętych, gdzie silnie oddziałuje pojęcie indywidualizmu, rodzice skupiają się na swoim jedynym potomku, żeby był jak najlepszy. Najlepiej wykształcony i wychowany. Jedyny w swoim rodzaju w oczach swoich rodziców. Oczywiście, istnieją plusy i minusy obu postaw. W krajach słabo rozwiniętych, dzieci mają gorszy dostęp do edukacji i mniejsze szanse na dostanie dobrej pracy. Natomiast

w krajach lepiej rozwiniętych mamy dobrze wykształcone dzieci, ale przyrost naturalny jest bardzo mały a niekiedy za mały a społeczeństwo jest starzejące się, co nie jest dobre dla gospodarki kraju.

„W komparatystycznych badaniach międzykulturowych indywidualizm jest odnoszony bądź do kultury narodowej, bądź do szerszych kręgów kulturowych czy cywilizacyjnych. „(Cudowska 2009)

Osoby pochodzące z ubogich warstw społecznych chętniej nadbudowują swoją narrację życiową i starają się nadać swojemu życiu większy i głębszy sens, oraz pragną większego zindywidualizowania swojej osoby jako jednostki. Osoby te chcą utożsamiać się z jakąś grupą osób, poprzez jednoczesne indywidualizowanie samych siebie. Chcą przedstawiać się w lepszym świetle, żeby móc przynależeć do kreślone, „lepszej” grupy osób i podnieść swój status społeczny, chociażby fikcyjnie.

Kultura w której obecnie żyjemy, jest uważana za ideał, jednak jest to tylko powierzchowne. Chociaż każda kultura nie jest ani lepsza ani gorsza od innej. Dzięki niej możemy egzystować.

„XIX wieczna definicja „kultury” mówi, że jest to wewnętrzna koordynacja ducha, pozwalająca zrozumieć to, co piękne i stosowne.” (Matthews 2005)

Ekлекtyzm jest podstawą współczesnej powszechnej kultury w której żyjemy. Dzięki niemu możemy wybierać swoją „indywidualność”. Możemy czerpać z wielu kultur na nasz własny, osobisty użytek, nie zastanawiając się nad znaczeniami niektórych symboli dla innych użytkowników kultury. Masowość jest obecnie czymś naturalnymi dotyka nas każdego dnia, tak samo jak konsumpcjonizm. Jest to samonapędzająca się machina. Jest popyt jest podaż. Jeśli klient potrzebuje czegoś w ilościach hurtowych, jest mu to dostarczane za odpowiednią opłatę i produkowane na ogromną skalę, żeby w stu procentach nasycić rynek i zaopatrzyć każdego w to, czego chce. A skoro wielu ludzi chce tego samego, tym lepiej. Koszty wyrobu i eksploatacji zmniejszają się i przez to rynek jest zalewany tanimi produktami, które później szybko się zużywają i zaśmiecają środowisko. A my jako konsumenci dopiero od niedawna zaczęliśmy zwracać na to uwagę i dbać o przyrodę. Poprzez nasz pęd do indywidualności, zupełnie nie zauważyliśmy, że to jest pęd całych mas do posiadania a później wyrzucania niepotrzebnych nikomu rzeczy. W obecnym świecie ekologia jest bardzo ważnym czynnikiem, który może pomóc nam, trzeba się przestać oszukiwać z tą wielką indywidualnością, Tylko kiedy wszyscy masowo będziemy chcieli coś zmienić w kwestii śmieci, dopiero wtedy coś nam się uda.

4. Wnioski

Podsumowując, dopóki jesteśmy indywidualistami w pewnych narzuconych nam ramach, to wszystko jest w porządku. A każde odejście od wyznaczonych ram jest karane. A przecież nie po to ludzie dążą do indywidualności, żeby być ukaranymi. Dlatego dostosowujemy się do panujących okoliczności i zgadzamy na te ramy, żeby móc żyć tak jak chcemy do pewnego stopnia i wciąż marzyć o tej utopijnej indywidualności, której być może nigdy nie dostaniemy. Wszyscy marzymy o wolności, jednak nie jest ona stu procentowa. Marzymy o indywidualności, ale nigdy nie będzie ona czystą indywidualnością a tylko masy mogą coś zmienić. Dopiero całe społeczeństwa, zaangażowane, razem w dobrej, słusznej sprawie, są w stanie coś zmienić. Każdy okłamuje siebie że jest indywidualny, jedyny i niepowtarzalny. A prawdą jest, że należy do społeczeństwa i dzięki niemu może żyć i się rozwijać. Może osiągać wyższe cele, bo społeczeństwo jako masa, umożliwia mu to, poprzez dostarczanie wszelakich środków, które może wygenerować tylko masa, jakn na przykład podatki, które poniekąd też pomagają utrzymać szkoły i uniwersytety. Dobrze jest czasami pomyśleć o sobie jako o jednostce wspaniałej i indywidualnej, ale nie wolno zapominać, że to w masie jest siła i tylko wtedy możemy coś zdziałać, kiedy pociągniemy za sobą tłumy. To społeczeństwa zmieniają kraje, Kiedy wszyscy zaangażujemy się w coś, nasz wspólny głos będzie słychać znacznie głośniejszy, pociągnie za sobą reakcje, odpowiedzialność. A właśnie tego w obecnym świecie potrzebujemy. Odpowiedzialności i solidarności. Bo tylko jako zjednoczone jednostki jesteśmy osiągnąć większy cel.

5. Literatura:

- Baudrillard J (2006) Społeczeństwo konsumpcyjne jego mity i struktury, Warszawa.
- Cudowska A (2009) Wspólnota w kulturze indywidualizmu, Białystok.
- Giddens A (2010) Nowoczesność i tożsamość „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności.
- Mathews G (2005) Supermarket kultury. Kultura globalna a tożsamość jednostki, Warszawa [rozdział 1: O znaczeniach kultury].
- Wittenberg A (2013) Indywidualizm w społeczeństwie źle wpływa na wychowanie dzieci, forsal.pl

9. Wstępna walidacja narzędzia FCZ-ST-35 do pomiaru temperamentu w celach badawczych

Preliminary validation FCZ-ST-35 tool for measuring temperament for research purposes

Gorzkowski Mateusz, Śmietańska Anna, Dołęga Zofia

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny: Filia w Katowicach

Opiekun naukowy: dr hab. prof. Uniwersytetu SWPS Zofia Maria Dołęga

Mateusz Gorzkowski: mgorzowski@st.swps.edu.pl

Streszczenie

Niniejsza praca opisuje kroki podjęte w celu skrócenia (ze 100 do 35 itemów) narzędzia FCZ-KT(R) i wstępnej walidacji nowego narzędzia FCZ-ST-35 do pomiaru cech temperamentu w celach badawczych. Po opracowaniu narzędzia, przeprowadzono badanie kwestionariuszowe na uczniach liceum ogólnokształcącego (N = 95) w dwóch rzutach: (1) Przebadano uczniów kwestionariuszem FCZ-KT(R) (100 itemów), (2) po dwóch tygodniach przebadano uczniów narzędziem FCZ-ST-35 (35 itemów) oraz Norweską Skalą Twardości Ogólnej (15 itemów). Wyniki pokazały, że skrócona wersja kwestionariusza FCZ-KT(R) wykazuje wstępnie zadowalające własności psychometryczne, lecz aby wysnuć bardziej wiążące wnioski (m.in. z analiz confirmacyjnych) niezbędne są kolejne badania na większych próbach.

1. Wstęp

Regulacyjna teoria temperamentu

Regulacyjna teoria temperamentu, autorstwa prof. Jana Strelaua, traktuje temperament jako zbiór podstawowych, względnie stałych cech osobowości odnoszących się przede wszystkim do formalnych charakterystyk (energetycznych i czasowych) reakcji i zachowań. Cechy te ujawniają się już we wczesnym dzieciństwie i mają swój odpowiednik w świecie zwierząt. Strelau twierdzi, że “temperament, choć pierwotnie uwarunkowany wrodzonymi mechanizmami neurobiochemicznymi, podlega powolnym zmianom pod wpływem dojrzewania i specyficznych dla jednostki oddziaływań między genotypem a środowiskiem” (Strelau 2001: 184). Kluczową ideą RTT jest pogląd, iż “temperament jest produktem ewolucji biologicznej i odgrywa ważną rolę w regulacji wzajemnego związku między człowiekiem a jego środowiskiem” (Strelau 1985: 10). Teoria Strelaua inspirowana była głównie pracami Iwana Pawłowa, podejściem szkoły neopawłowskiej, pracami Tadeusza Tomaszewskiego oraz Hansa Eysencka.

Założenia dotyczące struktury temperamentu

Strukturę temperamentu jako konstruktu teoretycznego wyznacza formalna charakterystyka zachowania, która sprowadza się do dwóch aspektów - energetycznego oraz czasowego. W późniejszej fazie rozwijania teorii RTT wyodrębniono za pomocą analizy czynnikowej sześć, dających się zmierzyć poprzez obserwacje, wymiarów temperamentu, które uwzględniają jedną z wymienionych poniżej charakterystyk (żwawość i perseweratywność w wymiarze czasowym, wrażliwość sensoryczna, reaktywność emocjonalna, wytrzymałość i aktywność w wymiarze energetycznym). Autorzy scharakteryzowali je jako (Strelau i Zawadzki 1997):

1. żwawość: tendencja do szybkiego reagowania, do utrzymywania wysokiego tempa aktywności i do łatwej zmiany jednego zachowania (reakcji) na inne, odpowiednio do zmian w otoczeniu;
2. perseweratywność: tendencja do kontynuowania i powtarzania zachowań po zaprzestaniu działania bodźca (sytuacji), które to zachowanie wywołał;
3. wrażliwość sensoryczna: zdolność do reagowania na bodźce zmysłowe o małej wartości stymulacyjnej;
4. reaktywność emocjonalna: tendencja do intensywnego reagowania na bodźce wywołujące emocje, wyrażająca się w dużej wrażliwości i niskiej odporności emocjonalnej;

5. wytrzymałość: zdolność do adekwatnego reagowania w sytuacjach wymagających długotrwałej lub wysoko stymulującej aktywności oraz w warunkach silnej stymulacji zewnętrznej.
6. aktywność: tendencja do podejmowania zachowań o dużej wartości stymulacyjnej lub do zachowań dostarczających stymulacji zewnętrznej.

Do pomiaru wyszczególnionych cech służy kwestionariusz temperamentu "Formalna Charakterystyka Zachowania - Kwestionariusz Temperamentu" (FCZ-KT) (Strelau i Zawadzki 1997).

FCZ-KT wersja zrewidowana

W trakcie 20 lat intensywnego korzystania z FCZ-KT w praktyce psychologicznej oraz w zakresie badań naukowych ujawniono szereg problemów teoretycznych i praktycznych. Praktycy wskazywali na brak możliwości oceny istotności czynnika aprobaty społecznej i jej wpływu na ostateczne wyniki w kwestionariuszu (Cyniak-Cieciura i in. 2016; za: Łuczak i Tarnowski 2014). Badacze swoją uwagę zwrócili na niedostatki psychometryczne narzędzia, a co więcej na problemy natury koncepcyjnej dotyczącej wewnętrznej struktury kwestionariusza (Cyniak-Cieciura i in. 2016; za: Zawadzki 2002). Problemem narzędzia po 20 latach stała się również jego nieadekwatność do stale zachodzących zmian kulturowych.

W zrewidowanym kwestionariuszu FCZ-KT(R) szczególną uwagę skupiono na aspektach teoretycznych, psychometrycznych oraz kulturowych (Cyniak-Cieciura i in. 2016). Jedną z najwidoczniejszych zmian, które zaszły w wersji zrewidowanej narzędzia jest dodanie całkowicie nowej skali - rytmiczności, która przejawia się w powtarzalnym wykonywaniu czynności związanych z cyklem snu i czuwania, spożywania posiłków oraz stylu życia codziennego. Skala ta jest zgodna z pierwotną wersją RTT i należy do czasowej charakterystyki zachowania. Do zmian w zakresie psychometrycznym należy zmniejszenie liczby pozycji kwestionariusza ze 120 do 100, zmiana dotychczasowego formatu dwukategorialnego na czterokategorialny oraz poprawione parametry rozkładu wyników skal. W zrewidowanej wersji ustosunkowano się również do zmian kulturowych oraz językowych, które zaszły na przestrzeni 20-letniego funkcjonowania stosowania pierwotnej wersji kwestionariusza.

Skrócona wersja FCZ-KT(R).

FCZ-KT(R) skonstruowany został jako narzędzie do pełnej, opisowej diagnozy temperamentu według RTT (Cyniak-Cieciura i in. 2016). Autorzy podają, iż kwestionariusz z powodzeniem znalazł zastosowanie w badaniach naukowych, dotyczących biologicznych wymiarów osobowości, jednak badacze żywią wątpliwości co do jego funkcjonalności w badaniach korelacyjnych. Maksymalny czas, którego poświęcenia możemy wymagać od osoby badanej, bez ryzyka utraty rzetelności i dokładności wyniku, szacuje się na około 30 minut (Krok 2015; za: Edukator 2015). Ustosunkowanie się do 100 pozycji FCZ-KT(R) zajmuje około 25 minut, zatem znaczną większość tego czasu. Skrócenie FCZ-KT(R) do 35 itemów stanowi zatem rozwiązanie rozważanego tu problemu oraz otwiera nowe możliwości np. internetowych badań nomotetycznych z wykorzystaniem regulacyjnej teorii temperamentu.

Istotnym krokiem w rewizjach istniejących już narzędzi badawczych jest sprawdzanie ich trafności. Trafność psychometryczna dotyczy testowania oczekiwanych związków z innymi zmiennymi. Najistotniejsza jest trafność teoretyczna inaczej treściowa oznaczająca, że narzędzie mierzy to, do czego zostało stworzone. Na tym etapie konstrukcji narzędzia FCZ-ST-35 ważna jest ocena zbieżności jej wyników z twardością psychiczną.

Twardość psychiczna

Suzanne Kobasa (1979 i 1983) sugerując się zarówno przesłankami teoretycznymi jak i empirycznymi, proponowała definiować twardość psychiczną (ang. *psychological hardness*) jako wymiar osobowości składający się z trzech komponentów:

1. zaangażowania (vs odizolowania) jako tendencji do angażowania się w podejmowane działania, stojącej w opozycji do unikania doświadczenia, charakteryzującej się subiektywnie wysokim poczuciem celu;
2. kontroli (vs bezsilności) jako poczuciu i przekonaniu o posiadaniu wpływu na różnorodne sytuacje życiowe i ich konsekwencje;

3. wyzwania (vs zagrożenia) jako przekonania iż zmiana jest czymś bardziej naturalnym niż stabilność, a potencjalna sytuacja stresowa jest raczej szansą na rozwój osobisty niż zagrożeniem.

W swoich nowszych publikacjach Kobasa, Maddi, Puccetti i Zola (1985) piszą o twardości psychicznej jako o jednym z trzech podstawowych zasobów odpornościowych (dieta i aktywność fizyczna, twardość psychiczna i wsparcie społeczne), mających istotny wpływ na utrzymanie zdrowia i dobrostanu psychicznego. Wyniki ich badań wskazały, że twardość psychiczna jest najistotniejszym buforem przeciw chorobie spośród wymienionych zmiennych. Przesłanki te postulują, iż badacze powinni więcej czasu poświęcić roli konstruktów zdrowej osobowości, takim jak właśnie twardość psychiczna (Gelso i Fassinger 1992) w celu ochrony zdrowia i zapobiegania chorobie.

Można przyjąć założenie, że skoro temperament oddaje biologiczną strukturę tego, co wpisane jest w zachowania wyrażające indywidualną normę adaptacyjną, to powinny istnieć jakieś zasadnicze związki między temperamentem a twardością psychiczną, której sens mieści się w zdolności do ochrony i zachowania zdrowia.

Zrewidowana Norweska Dyspozycyjna Skala Twardości Ogólnej (DRS-15R).

W badaniu użyto Zrewidowanej Norweskiej Dyspozycyjnej Skali Twardości Ogólnej (DRS-15R) (Hystad i in. 2010) przetłumaczonej na język polski i wykazującej dobre właściwości psychometryczne (Lizończyk 2015). Wynikiem testu jest jedna liczba, która po odniesieniu do norm, mówi o poziomie twardości psychicznej jako właściwości osoby badanej.

2. Problemy badawcze

W celu skrócenia kwestionariusza FCZ-KT(R) posłużono się procedurą opisaną przez Doo Hun Lim, David Woehr, Yeong-Mahn You i Allen Gorman przy tworzeniu koreańskiej skróconej wersji Wielowymiarowego Profilu Etyki Pracy (WPEP) czyli KMWEP-SF (Lim i in. 2007; za: Grabowski 2014). Postawiono hipotezę, że skale FCZ-KT(R) będą skorelowane ze skalami FCZ-ST-35 co będzie świadczyło o trafności wewnętrznej narzędzia.

Kolejną poruszoną kwestią był związek twardości psychicznej z temperamentem. Raporty z badań wskazują na niewielki, lecz istotny statystycznie związek między twardością ogólną (mierzoną skalą DRS-15) a neurotyzmem i ekstrawersją (mierzonymi skalą NEO-PI-R) (Bartone i in. 2009). Dodatkowo badania wskazały, iż zarówno temperament (głównie wysoka neurotyczność) jak i niska twardość psychiczna są dobrymi predyktorami wystąpienia objawów PTSD po wydarzeniu traumatycznym (Cyniak-Cieciura i in. 2016; Krauss i in. 2019). Przyjęto zatem hipotezę, iż wśród uczniów II LO w Tarnowskich Górach, wystąpi odwrotna korelacja między reaktywnością emocjonalną a twardością psychiczną.

Aby wykazać trafność teoretyczną skróconego narzędzia, należy udowodnić iż zarówno wersja oryginalna jak i skrócona korelują w podobny sposób z innym narzędziem. W związku z tym postawiono hipotezę, że skala twardości psychicznej będzie związana w stały sposób z FCZ-KT(R) i jego skróconą wersją.

3. Metoda

Przy konstrukcji FCZ-ST-35 posłużono się eksploracyjną analizą czynnikową opublikowaną w pracy doktoranckiej Cyniak-Cieciury (2017) wykonaną na ostatecznie dobranych 100 pozycjach zrewidowanej wersji FCZ-KT. Posługując się techniką psychometryczną, wyodrębniono po pięć najbardziej naładowanych czynnikówo pozycji z każdej skali. Następnie dokonano parafrazy każdej z 35 pozycji oraz zmieniono ich formę z twierdzeń na pytania. Kolejnym krokiem było posłużenie się generatorem liczb losowych, w celu randomizacji doboru kolejności itemów w arkuszu. Dodatkowo postanowiono posłużyć się sześćo- zamiast czterostopniową skalą szacunkową (jak w FCZ-KT(R)) w celu minimalizacji wpływu psychologicznego błędu poznawczego zwanego efektem kotwicy.

Uczestnicy badania

W badaniu początkowo wzięło udział 100 uczniów II Liceum Ogólnokształcącego im. Stanisława Staszica w Tarnowskich Górach, lecz w trakcie pięcioro zrezygnowało, co dało ostateczną liczbę 95 osób. Próba ta obejmowała 74 kobiety (78%) oraz 21 mężczyzn (22%) w wieku od 17 do

19 lat (średnia wieku 17.92). Badanie przeprowadzono metodą papier ołówek w salach lekcyjnych. Zdecydowano, że badanie przeprowadzone zostanie w dwóch rzutach, z dwutygodniowym odstępem czasowym pomiędzy spotkaniami, aby dać badanym czas na zapomnienie swoich odpowiedzi, minimalizując tym samym zmęczenie uczestników oraz efekt sugerowania się odpowiedzią udzieloną w poprzednim (podobnym) pytaniu. Uczniowie anonimowo i dobrowolnie wypełnili narzędzie FCZ-KT(R) (oraz formalne zgody na udział w badaniu) na pierwszym spotkaniu (21.02.2020) oraz FCZ-ST-35 i zrewidowaną norweską skalę twardości ogólnej na spotkaniu drugim (06.03.2020).

Cele badania

Głównym celem badania, było uzyskanie odpowiedzi na pytanie czy FCZ-ST-35 posiada podstawowe walory psychometryczne takie jak trafność i rzetelność. W tym celu uzyskane dane poddano confirmacyjnej analizie czynnikowej, testowi rzetelności α -Cronbacha i Ω -McDonalda oraz obliczono współczynnik korelacji Pearsona między skalami FCZ-KT(R) i skalami jego skróconej wersji. W celu oceny trafności wewnętrznej skróconego kwestionariusza, porównano korelacje skal FCZ-KT(R) z DRS-15R i korelacje skróconej wersji z DRS-15R.

4. Wyniki

Wstępna walidacja FCZ-ST-35

Konfirmacyjna analiza czynnikowa została użyta w celu oceny trafności modelu pomiarowego - skróconej wersji FCZ-KT(R). W celu jak najdokładniejszej weryfikacji dopasowania zmiennych przeprowadzono trzy analizy confirmacyjne. Pierwszą dla czasowej charakterystyki zachowania (CCZ), która uwzględnia czynniki takie jak żwawość, perseweratywność oraz rytmiczność. Drugą dla energetycznej charakterystyki zachowania (EPZ), która uwzględnia czynniki takie jak wrażliwość sensoryczna, wytrzymałość, reaktywność emocjonalną oraz aktywność. Trzecia uwzględnia wszystkie czynniki zawarte w FCZ-ST-35.

Dopasowanie oszacowano na podstawie wskaźników średniokwadratowego błędu aproksymacji lub pierwiastka kwadratu tego błędu RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), porównawczego indeksu zgodności lub indeksu względnego dopasowania CFI (Comparative Fit Index), wystandaryzowanego pierwiastka średniego kwadratu reszt sRMR (Standardized Root Mean Square Residual) (Grabowski 2014; Schermelleh-Engel i in. 2003) oraz TLI (Tucker-Lewis index). Wyniki confirmacyjnej analizy czynnikowej CCZ pokazały, że dopasowanie danych jest zadowalające. Wskaźniki dwóch następnych analiz nie wskazują na dobre dopasowanie, oprócz wskaźnika $\chi^2(df)$ (chi^2 / liczba stopni swobody), które we wszystkich analizach utrzymuje się na zadowalającym poziomie. Wyniki wszystkich trzech analiz znajdują się w tabeli 1.

Tab. 1. Wskaźniki dopasowania FCZ-ST-35 do modelu teoretycznego kolejno trójczynnikowego (CCZ), czteroczynnikowego (EPZ) i siedmioczynnikowego (CCZ + EPZ). $N = 95$.

	χ^2 (df)	RMSEA	sRMR	CFI	TLI
CCZ	1298.85	0.0562	0.0785	0.948	0.937
EPZ	1801.36	0.0920	0.101	0.883	0.863
CCZ i EPZ	1644.26	0.0824	0.107	0.808	0.787

Kolejnym krokiem była ocena rzetelności FCZ-ST-35. Analizy wskazały na problem z itemem nr 21 (skala wytrzymałości). Poskutkowało to pominięciem minionej pozycji w analizie. Jak pokazuje tabela 2, każdy wymiar wykazuje zadowalający współczynnik rzetelności zarówno α -Cronbacha, jak i testu alternatywnego - Ω -McDonalda ($\alpha > 0.6$).

Tab. 2. Współczynnik rzetelności FCZ-ST-35 N=95

Skala	α -Cronbacha	Ω -McDonalda
Reaktywność emocjonalna	0.750	0.787
Wytrzymałość *	0.854	0.867
Perseweratywność	0.762	0.766
Aktywność	0.884	0.890
Żwawość	0.722	0.747
Wrażliwość sensoryczna	0.864	0.866
Rytmiczność	0.819	0.841

*W skali wytrzymałości, zdecydowano się na usunięcie 21 itemu w celu zwiększenia współczynnika rzetelności, który początkowo wskazał α -Cronbacha = 0.370 i Ω -McDonalda 0.745

Następnie obliczono współczynnik korelacji Pearsona między wymiarami FCZ-KT(R) i jego skróconej wersji w celu oceny trafności wewnętrznej nowego kwestionariusza. Oczekiwano:

1. wysokich korelacji na poziomie istotności $p < 0.001$ między siedmioma wymiarami skali FCZ-KT(R) i ich skróconymi odpowiednikami,
2. istotnej, ujemnej korelacji między WTs i RE oraz REs i WT,
3. istotnej, dodatniej korelacji między REs i PE oraz PEs i RE
4. istotnej, ujemnej korelacji między REs i ZW oraz ZWs i RE

Jak pokazuje tabela 3, wszystkie oczekiwania zostały spełnione, co wskazuje na zadowalającą trafność wewnętrzną FCZ-ST-35.

Tab.3. Współczynniki korelacji Pearsona między wymiarami FCZ-KT(R) i jej skróconej wersji (N=95)

	RE	WT	PE	AK	ZW	WS	RT
REs	0.828***	-0.324**	0.545***	-0.184	-0.265**	-0.021	0.001
WTs	-0.337***	0.662***	-0.203*	0.066	0.055	-0.161	-0.164
PEs	0.486***	-0.216*	0.754**	-0.116	-0.259*	0.031	-0.138
AKs	-0.118	0.018	0.034	0.749**	0.108	0.025	-0.161
ZWs	-0.333***	0.315	-0.279**	0.157	0.583**	-0.029	-0.219*
WSs	-0.138	-0.081	-0.004	-0.018	0.053	0.746**	0.006
RTs	-0.057	-0.104	-0.065	-0.090	0.042	-0.093	0.681**

Ostatnim krokiem walidacji była dalsza ocena trafności teoretycznej FCZ-ST-35. Obliczono w tym celu korelacje ogólnej skali twardości z siedmioma wymiarami FCZ-KT(R), a następnie porównano te wyniki z korelacjami między ogólną skalą twardości i siedmioma wymiarami FCZ-ST-35. W obydwu przypadkach oczekiwano ujemnej korelacji twardości z reaktywnością emocjonalną i dodatniej z wytrzymałością. Jak widać na tabeli 4, wszystkie oczekiwania zostały spełnione, co sugeruje zadowalającą trafność wewnętrzną skróconego narzędzia.

Tab.4. Współczynniki korelacji Pearsona między wymiarami FCZ-KT(R) i DRS-15R i FCZ-ST-35 i DRS-15R (N=95)

	DRS-15R		DRS-15R
RE	-0.250*	REs	-0.175
WT	0.206*	WTs	0.200
PE	-0.246*	PEs	-0.069
AK	0.382***	AKs	0.454***
ZW	0.043	ZWs	0.172
WS	0.149	WSs	0.265**
RT	0.046	RTs	-0.104

Relacja norweskiej skali twardości ogólnej i FCZ-KT(R)

Przesłanki empiryczne (Bartone i in. 2000) wskazują na niewielki lecz istotny związek między ogólną twardością psychiczną (DRS-15R) a wymiarami temperamentu wg pięcioczynnikowego modelu osobowości (NEO-PI-R). Dane pokazują związek twardości z sumiennością ($r = .18^{**}$), ekstrawersją ($r = .11^{**}$), i neurotyzmem ($r = -.25^{***}$). Kwestionariusz FCZ-KT(R) zgodnie z oczekiwaniami twórców (Cyniak-Cieciura i in. 2016) wykazuje korelację aktywności z ekstrawersją ($r = .61^{**}$), reaktywności emocjonalnej, perseweratywności i wytrzymałości z neurotycznością (kolejno: $r = .59^{**}$, $r = .51^{**}$ i $-.31^{**}$). Wyniki badań autorów niniejszego artykułu wykazały związek między FCZ-KT(R) i DRS-15R w wymiarze reaktywności emocjonalnej ($r = -.250^{*}$), perseweratywności ($r = -.246^{*}$), wytrzymałości ($r = -.206^{*}$) i aktywności ($r = .382^{**}$) co jest spójne z oczekiwaniami badania.

5. Wnioski i dyskusja wyników

Wstępna walidacja narzędzia FCZ-ST-35 daje obiecujące wyniki. Narzędzie zdaje się posiadać pewne podstawowe walory psychometryczne takie jak trafność i rzetelność. Założenia dotyczące związków badanych konstruktów znalazły potwierdzenie w zaprezentowanym badaniu. Niemniej jednak warto podjąć refleksję nad niektórymi pozycjami kwestionariusza. Problemem jest np. item 21. ze skali wytrzymałości. Pozycja ta okazała się ujemnie korelować ze swoją skalą. Określono kilka najbardziej prawdopodobnych przyczyn i możliwych rozwiązań tego mankamentu. Przykładowo ustalono, że item 21. niefortunnie poprzedza odwrócony item również ze skali wytrzymałości, co mogło spowodować dezorientację badanych. Jako rozwiązanie, autorzy proponują przeniesienie itemu w inne miejsce lub parafrazę pozycji. Kolejne badania pokażą, czy problem został zażegnany, czy wymaga przedsięwzięcia innych działań.

Należy też wskazać na ograniczenia, które niesie ze sobą niereprezentatywność grupy badawczej wyrażająca się m.in. w niskiej jak na procedury psychometryczne liczebności próby.

Autorzy zdają sobie z tego sprawę i uznają konieczność przeprowadzenia pełnej walidacji na znacznie liczniejszej grupie. Planowane są również badania nad zastosowaniem FCZ-ST-35 w formie internetowej.

6. Literatura cytowana

- Bartone P, Eid J, Johnsen B i in. (2009) Big five personality factors, hardiness, and social judgment as predictors of leader performance. *Leadership & Organization Development Journal* 30: 498-521.
- Cole MS, Feild HS i Harris SG (2004) Student learning motivation and psychological hardiness: Interactive effects on students reaction to a management class. *Academy of Management Learning & Education* 3(1): 64-85.
- Cyniak-Cieciura M, Zawadzki B i Strelau J (2016) Formalna Charakterystyka Zachowania - Kwestionariusz Temperamentu: Wersja Zrewidowana: Podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Gelso CJ i Fassinger RE (1992) Personality, development, and counseling psychology: Depth, ambivalence, and actualization. *Journal of Counseling Psychology* 39: 275-298.
- Grabowski D (2014) Konstrukcja i wstępna charakterystyka psychometryczna skróconej wersji Wielowymiarowego Profilu Etyki Pracy (WPEP-s). *Czasopismo Psychologiczne* 20: 247-257.
- Hystad SW, Eid J, Johansen BH i in. (2010) Psychometric properties of the revised Norwegian Dispositional Resilience (hardiness) Scale. *Scandinavian Journal of Psychology* 51(3): 237-245.
- Krauss SW, Russell DW, Kazman JB i in. (2019) Longitudinal Effects of Deployment, Recency of Return, and Hardiness on Mental Health Symptoms in U.S. Army Combat Medics, *Traumatology* Vol. 25 No. 3: 216-224.
- Krok E (2015) Budowa kwestionariusza ankietowego a wyniki badań. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Studia Informatica* 37: 37-55.
- Kobasa SC, Maddi SR i Kahn S (1979) Personality and resistance to illness. *American Journal of Community Psychology* 7(4): 413-423.
- Kobasa SC, Maddi SR i Zola MA (1983) Type-A and hardiness. *Journal of Behavioral Medicine* 6(1): 41-51.
- Kobasa SC, Maddi SR, Puccetti MC i in. (1985) Effectiveness of hardiness, exercise, and social support as resources against illness. *Journal of Psychosomatic Research* 29: 525-533.
- Lizończyk S (2015) Poziom twardości ogólnej wśród populacji osadzonych. Właściwości psychometryczne Zrewidowanej Norweskiej Dyspozycyjnej Skali Twardości Ogólnej (DRS-15R). *Profilaktyka społeczna i resocjalizacja* 27: 39-63.
- Schermelleh-Engel K, Moosbrugger H i Müller H (2003) Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online* 8: 23-74.
- Strelau J (1985) *Temperament, osobowość, działanie*. Warszawa: PWN
- Strelau J (2001) *Psychologia temperamentu*. Warszawa: PWN
- Strelau J i Zawadzki B (1997) Formalna Charakterystyka Zachowania - Kwestionariusz Temperamentu (FCZ-KT): Podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP

10. Professional growth of EFL teachers in the context of CPD and global skills.

Dorota Jabłońska

Institute of English Studies, Department of English and General Linguistics, University of Lodz
Supervisor: dr hab. prof. UŁ Kamila Ciepiela

Dorota Jabłońska: jablonska.dorota@yahoo.com

Key words: education, English, expertise, feedback, teaching

Abstract

The article discusses the importance of refinement of professional language teaching skills among EFL teachers in Poland. It consists of an overview of a range of aspects in reference to teaching providing an explanation of such notions as global skills, professionalism, and language knowledge as significant and inherent elements contributing to becoming a professional teacher. All these topics are analysed in the context of the importance of constant learning and developing as a prerequisite in creating the high quality of education in Polish schools. The article presents the research on language teaching and participation in Continuing Professional Development (CPD) programmes among EFL teachers in Poland. The analysis of the research is conducted in the context of global skills with the emphasis put on the essential role of professional education. The purpose of the article is to present how the theory needs to be translated into practice to meet educational expectations both locally and internationally. The findings from the research are to provide the image of teachers' attitude to constant development, and to give reasons for the relevance of lifelong learning and professional approach to EFL teaching.

1. Introduction

English language teaching is a profession in a field of education requiring specialised knowledge gained not only through academic study but also experience, analysis, setting goals, life-long learning and participation in professional development programmes. Teachers should be willing to develop professionally and they do it by engaging in critical and reflective thinking. This process requires open-mindedness, innovative approach and responsibility as it allows to make objective evaluation of one's teaching practice, and consequently make systematic and substantial changes. EFL teachers who give a serious thought to their profession are aware that Continuing Professional Development (CPD) needs to be permanently inscribed in their career. The article is meant to highlight the necessity of CPD among those who aim at becoming experts in language teaching, and show whether teachers notice the role of CPD to support, enhance and develop global skills so as to meet the requirements, prerequisites and standards of the profession.

2. Study

This study drawn on both the quantitative and qualitative methodology, and its instruments are a questionnaire and a semi-structured interview. It was conducted among EFL teachers in Poland in October and November 2019. The first instrument used to examine the attitude of EFL teachers to their professional development is the questionnaire consisting of twenty-one multiple-choice questions, which takes approximately 8 minutes to complete (CPD Questionnaire 2019). The purpose of the questions was to uncover EFL teachers' attitude to continuing professional development and to show whether EFL teachers in Poland participate in CPD programmes and whether they notice the impact of CPD on their work, and motivation to improve their skills.

With reference to the respondents, thirty-two EFL teachers who work in primary and secondary schools as well as self-employed teachers in Poland completed the questionnaire.

Apart from the questionnaire, the research involved an interview with two teachers, one being a novice and teaching primary schools learners, and one being an experienced teacher working

with adult learners. The teachers were asked five questions regarding the correlation between the participation in CPD programmes and its impact on professional development. The research questions are as follows:

1. Why do you take part in CPD programmes?
2. What form of CPD would you recommend to Polish EFL teachers so that they could develop their language competencies?
3. What would motivate you to participate regularly in CPD programmes to develop your language competencies?
4. What form of CPD did you participate in the last 12 months? Please describe if your participation in it helped you to grow as a professional EFL teacher.
5. Do you think that participation in CPD influences language competencies? Why?/Why not?
6. Do you think that regular classroom observations and compulsory exams for EFL teachers, for example Cambridge exams, would contribute to professionalism and higher level of education in Polish schools? Why?/Why not?

The purpose of the interview was to bring further evidence for the issues addressed in the questionnaire in terms of global skills. The analysis especially aims at the practical value of CPD and its influence on teachers' global skills and attitudes to opportunities given in the 21st century education.

3. Results

Raising awareness regarding the importance of the implementation of global skills is crucial and professional teachers practice these skills through developing themselves, reflecting on their language knowledge and competencies, teaching skills and attitude to changes. Global skills of the 21st century include communication and collaboration, creativity and critical thinking, intercultural competence and citizenship, and digital literacy.

To start with, 81% of teachers agreed that CPD and professional teaching interdepend, while 19% of the examined teachers, that is the same number of those who were not able to decide regarding the satisfaction from CPD, do not notice any correlation between the quality of their instruction and participation in CPD. Similarly, concerning the impact CPD has on exam results among students, the majority of teachers (77%) agree that participation in development programmes contributes to students final marks. The rest (23%) believe that available programmes do not influence the results students achieve in their exams.

Additionally, although 100% of teachers unanimously answered that CPD motivates, the research reveals that some EFL teachers are unwilling to implement innovative solutions. Surprisingly as it may seem, taking into account the popularity of social media and exchange of information between teachers, collaboration with colleagues and other schools is sometimes seen as a burden. The results of the research show that more than half of the respondents have never participated in school exchange programmes, while nearly 35% of them have never had the opportunity to be assessed by colleagues or to be given constructive feedback despite the fact that it is commonly believed that collaboration is a great contributor to reflection and growth.

The question which closes the questionnaire refers to the implementation of compulsory exams among EFL teachers. Nearly half of the group (46%) is against the implementation of such exams thanks to which teachers could receive relevant feedback regarding language knowledge. The research results indicate that the implementation of regular and compulsory exams as well as observation classes would meet with negative reactions as some teachers do not wish to be tested and controlled. The responses found in the research show that the topic of feedback and assessment is a complex issue since some teachers are unwilling to be observed and assessed. Clearly, CPD programmes are interesting and attract teachers provided they are not forced to demonstrate their knowledge, skills and competencies. The results of the study show teachers' attitude to innovations as some of their answers in the questionnaire and during the interview indicate a crying need for changes in Polish schools. It seems that even experienced teachers are reluctant to changes in education and

some of them prefer the paradigm known for years, since they are familiar with it and it does not call for challenges and effort.

When it comes to the description of some barriers which can prevent teachers from participating in CPD programmes, there is some evidence to suggest that the first obstacle can be the fact that some of the programmes are too expensive. It is not uncommon that conferences and training sessions held by well-known publishers and language education organizations that additionally invite experts in EFL teaching require admission fees. The entrance fee or member fee is usually too high for teachers and in consequence they are made to resign from their attendance. It is strictly connected with the lack of support from schools they work for. When asked whether their school is supportive regarding CPD participation, the respondents were supposed to analyse the attitude and approach of their schools towards systematic participation in CPD. According to 64% of them, they are supported by their workplace. However, there is a group of 36% who claim that they do not receive any support from their schools. Teachers agree unanimously that some employers are not a source of support as schools generally do not encourage teachers to participate in CPD programmes, to say nothing of reimbursement. It may stem from the combination of the conflict with work schedule and unwillingness on the part of employers to promote self-development among teachers. The interview revealed, for instance, that some headteachers discourage ambitious teachers from taking initiative regarding innovation and creativity in teaching, especially in terms of online education and the use of modern technology in the classroom.

Considering innovation, creativity, and modern technology, they are essential global skills that professional teachers should be familiar with. Professionalism means being knowledgeable about how to use digital tools, how to create original lessons, and how attending conferences and listening to experienced teachers can substantially contribute to progress in teaching and learning. It is a prerequisite for schools to provide students with a variety of technological options and raise their awareness in respect of global skills they need to adapt to today's reality. Thanks to well-educated and professionally prepared teachers, students can understand that speaking English and communication via digital tools in this language is considered as one of the most prominent factors now and in the future. It may be concluded that although participation in CPD programmes and working on the development of teaching skills meets with positive reactions in general, further reflection shows that some aspects need more attention to effect a change, leading in turn to the improvement in respect of professionalism in EFL teaching.

Also, there is some evidence gathered from the research that nearly 59% of the teachers are not required to take part in professional development activities, which means for those working in state schools that the policy of the particular school does not expect from their EFL teachers to refine their language teaching skills. It is hard to conclude whether it stems from the reluctance of giving teachers a day off and enabling them to participate in CPD programmes or whether it is the attitude of the teachers who do not feel the need to develop their teaching skills in this manner. With regard to those who are self-employed and who decide about their professional development, the results may present their attitude to mastering their language and teaching methods. Yet, although teachers admit that they are not required to participate in CPD programmes and they are not actively supported by schools in this respect, they are obliged to work on global skills to develop their language competencies and make progress.

The results indicate that a greater emphasis should be put on the need for more research in order to examine the causes of the reason for the unwillingness of some teachers to be involved in measuring their competencies. Negative reactions of some of the respondents may stem from a lack of initiative and promotion of innovations. Even if they try to inspire learners and implement some new activities, it is not infrequent that they may be inhibited by employers or colleagues. Also, the interview reveals that some teachers are not open to such innovations as using a camcorder while conducting online lessons. Around 70% of them would recommend such CPD topics as Apps for teaching and learning, and ICT (information and communication technology) skills for teaching, however, the reluctance to e-learning may give the picture of the way of thinking among Polish teachers. The responses confirm this attitude as preparing for changes in Polish system of education is not chosen as one of the most interesting topics of CPD programmes since only 50% of the

respondents marked it as an important CPD programme for EFL teachers. The aforementioned findings are presented in Table 1 below.

Tab. 1. The research findings.

QUESTIONS	YES	NO
1. Are you required to take part in CPD programmes?	59%	41%
2. Does professionalism in teaching depend on participation in CPD?	81%	19%
3. Does CPD motivate?	100%	0%
4. Does CPD influence exam results among students?	77%	23%
5. Is your school supportive regarding CPD?	64%	36%
6. Do you feel comfortable using a camcorder while e-learning?	30%	80%
7. Have you ever been assessed by colleagues while teaching?	65%	35%
8. Should digital literacy be a topic of CPD?	70%	30%
9. Is the topic of preparing for changes in Polish system of education an important CPD programme for EFL teachers?	50%	50%
10. Would you recommend the implementation of compulsory exams among EFL teachers?	53%	47%

It is undoubtedly true that teaching in a professional manner is an intricate issue, however, the research results demonstrate that the role teachers play in education might be taken more seriously, which is highlighted by Francesca Caena who claims that “teaching and learning to teach can be defined as complex, multifaceted, value-laden enterprises against the global backdrop of the knowledge society. The continuum of teacher learning and teacher education, which turns out to be fundamental in a lifelong learning perspective, implies the need for an extended teacher professionalism” (Caena 2011).

4. Discussion

Continuing professional development in terms of teaching and language skills appears to play a significant role in the process of teaching and learning. Implementing creativity and innovations, overcoming barriers and obstacles, fostering motivation, being open to cooperation and new solutions make a difference in education. Consequently, it raises awareness of future generations leading to changes in gaining knowledge which are necessary in order to make progress and achieve global standards in language teaching. The rationale for the research is the need to constantly refine the process of learning and teaching to achieve the highest acquirable level of professionalism in the context of global skills.

Day et al. claim that CPD is “all natural learning experiences and those conscious and planned activities which contribute to the quality of education. It is the process by which, alone and with others, teachers acquire and develop critically the knowledge, skills and emotional intelligence essential to good professional thinking, planning and practice” (Day et al. 199). So, professional teachers who care for their identity perform a high level of teaching, develop themselves, present positive attitude to the subject and to learners, have good rapport with students, and are open to innovations. As a result, they willingly react to changes implementing new approaches and methods as well as motivate students to do the same.

Hence, it may be suggested that real professionalism becomes conspicuous at the moment the system of education calls for changes and innovations. Then it is visible that teachers who work on their professional identity opt for the implementation of new teaching activities and tools. While for those who work routinely and neglect the significant role of the teacher in education, all changes seem to be a burden so they may react negatively to most changes. It is likely that they have only formal contact with learners, their lessons are run of the mill and devoid of enthusiasm and inspirational elements, which has an adverse effect on learners and creates a distorted image of a teacher. In consequence, the formal atmosphere is deepened and unwillingness to implement

innovations is strengthened. Sadly, as the research shows, for some teachers changes equal additional and unnecessary effort so they fight back a well-known paradigm. They do not wish to alter anchored views and entrenched habits, therefore the notion of hybrid education, for instance, is still superseded by the traditional paradigm of education.

The approach of some Polish teachers who are mistrustful and unsure of their skills, which leads to avoidance of presenting their teaching abilities and language competencies, seems to call for changes if the level of language education in Poland is to improve in the future. The aspect of collaboration and feedback needs an in-depth analysis since it is one of the key elements of global skills every professional teacher needs to acquire. Communication, collaboration, honest dialogue, and observation may contribute to noticeable progress and things like these may be a major factor in the improvement of teaching competencies and consequently the level of education in general. It is evident that teachers who agree on observation, who decide on the process of feedback and assessment, and who do well on this advanced and innovative CPD programme have way better students' outcomes. Additionally, teachers who encourage their students to express their expectations and complaints regarding the activities, notice how it helps to diagnose what requires alterations (Gates 2013).

There is no doubt that English is a medium of global communication among people from all over the world, which means that indisputably its widespread use led to call it a lingua franca. According to Anna Mauranen “English has established its position as the global lingua franca beyond any doubt; along with this status, it has become one of the symbols of our time, together with globalization, networking, economic integration, and the Internet” (Mauranen 2009). Sifakis and Tsantila argue that “the term refers to the function of English as a contact language in communications involving primarily non-native users from various international, multilingual and heterogeneous settings, to which each user brings a variety of English that he or she is most familiar with and employs various strategies in order to communicate effectively” (Sifakis and Tsantila 2019). This means that since English as a lingua franca exists in such various contexts as communication, education, professional and business situations, the role of EFL teachers is to be aware of this fact and to raise students' awareness in this respect.

As Mercer comments “teaching English and global skills is motivating for teachers as well as for learners and accentuates further the strong relevance of learning for life” (Mercer 2020). Mercer proposes an interesting description of global skills of a professional EFL teacher:

Tab.2. Profile of a global skills teacher (Mercer 2020).

Attitudes	Knowledge	Skills
Believes that the purpose of education across subjects is to prepare learners for life more broadly	Understand the global skills descriptors in the learner profile	Can form dual learning objectives for lessons, integrating both linguistic and global skills
Is open to the idea broadening the objectives of the English language classroom beyond linguistic competencies	Knows how to conceptualize the global skills as achievable targets for specific learners	Can find and utilize appropriate resources to promote global skills in ELT classes at diverse proficiency level
Identifies with the notion of being a global skills educator	Is aware of diverse methodological approaches for teaching global skills and is open to putting new ideas into practice	Can identify creative opportunities within curricula to integrate global skills without compromising on other curricular commitments
Has the confidence to explore new approaches to teaching English alongside global skills	Has competence in global skills and can model them in action	Can give effective feedback to learner in order to move learning forward
Is willing to engage in lifelong continuous professional development as a global skills educator		

As was emphasised above, raising awareness regarding the importance of the implementation of global skills is crucial and professional teachers should practise these skills through developing themselves, reflecting on their language knowledge and competencies, teaching skills and attitude to changes. It can be argued that such global skills of the 21st century as collaboration, critical thinking and digital literacy, which have been mentioned above, call for refinement. Teachers' awareness of the gravity of the issue, and their positive approach to active participation in CPD programmes with the aim of mastering their skills may induce positive outcomes.

According to Leung, “professionalism refers to teachers' own views of teaching and the process by which teachers engage in reflection on their own beliefs, values and practices. One of the keys to long-term professional development is the ability to be able to reflect consciously and systematically on one's teaching experiences” (Leung 2009). Clearly, CPD means lifelong learning, which facilitates one's professional development since it helps to make a review, analyse and think through what has already been learnt and achieved. Not only is it listing the training courses one has completed and documents such as certificates and diplomas that have been received, but it is a much broader process leading to expertise. The whole project of constant development plays an essential role for teachers since it influences quality and effectiveness of English teaching. It is worth taking into account that teacher development is a constant aspiration to attain the purpose of being the best teacher one is able to become, it is a continuous process which when started never finishes. So, a professional teacher is someone who, first and foremost, is fully aware of the necessity and indispensability of constant learning and who knows that development requires individual commitment and efforts to implement CPD programmes.

The research results indicate that collaboration and positive attitude to changes, and keeping up to date with innovations are the elements that should be taken into account to help teachers promote relevant approaches to teaching so that it can be effective and inspirational for learners. Nowadays, with the abundance of opportunities EFL teachers have at their disposal, those who wish to become professionals can explore the subject and think critically to make their lessons as much practical and tailored for learners as possible. These teachers are not afraid of being observed by their colleagues or experts in EFL teaching. It is quite the opposite as they see it as the very way of CPD programme and the path leading to professionalism in their field.

5. Conclusion

It seems reasonable to assume that Continuing Professional Development (CPD), unremitting refinement of language teaching skills and systematic feedback on the performance of EFL teachers unquestionably contribute to effectiveness and professionalism in teaching. The intricate relationship between these facets and the indispensability of implementation of standards for teachers' growth are claimed to be crucial elements in the process of developing and mastering EFL teacher's skills. Delivering purpose-built professional development programmes and relevant feedback are an urgent need since expertise solely does not mean effectiveness and professionalism in the whole complex process of language teaching.

The findings of the study suggest that effective teaching draws on life-long learning, classroom observations, appropriate feedback and application of regular language exams for EFL teachers. There still seems to be an urgent need to improve the effectiveness of English language teaching skills among EFL teachers even though the educational system provides teachers with professional development programmes that lead to improvements in both teaching and learning. Nowadays a good command of English exerts an influence on the way people live and create the reality, which requires from EFL teachers the ability to be conscientious and to convey language knowledge in various ways. What may enable teachers to achieve such skills is constant learning and developing with open-mindedness and willingness to new opportunities offered by modern technology.

6. References

Caena F (2011) Literature review Teachers' core competences: requirements and development. European Commission: 2. <https://languageresearch.cambridge.org/clc> [access on 28.05.2020].

Continuing Professional Development Questionnaire for EFL teachers in Poland (October 2019) https://docs.google.com/forms/d/15H5ctc0vboDITsYBPzeLCJOvRXIULC_rpJ_qe1bTU14/edit [access on 10.07.2020].

Day C et al. (1999) The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal* 32(4): 601-616.

Gates B (2013) <https://www.youtube.com/watch?reload=9> [access on 29.05.2020].

Leung C (2009) Second language teacher professionalism. In Burns, A. and Richards, J.C. (eds). *The Cambridge guide to second language teacher education*: 49, 558.

Mauranen A, Ranta E (2009) *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*. Cambridge Scholars publishing: 11,16.

Mercer S (2020) *Global skills: Creating empowered 21st century citizens*. Oxford University

Press Oxford University Press *ELT (2012) Pronunciation Matters – Part 1*: 1

<https://oupeltglobalblog.com/2012/01/05/pronunciation-matters-part-1/> [access on 29.05.2020].

Sifakis N, Tsantila N (2019) English as a Lingua franca for EFL Contexts. *Multilingual Matters*: 1.

11. Aspiracje żołnierzy Wojsk Obrony Terytorialnej

Aspirations of Territorial Defence Forces soldiers

Kopcińska Beata Dagmara

Wydział Zarządzania i Dowodzenia, Akademia Sztuki Wojennej

Promotor: dr hab. Aneta Wysokińska-Senkus

Kopcińska Beata Dagmara: beata_kopcinska94@wp.pl

Słowa kluczowe: aspiracje, uwarunkowania podmiotowe, uwarunkowania pozapodmiotowe, Wojska Obrony Terytorialnej

Streszczenie

Aspiracje odgrywają ważną rolę w życiu każdego człowieka. Oznaczają pragnienia, cele, do którego dąży dana osoba. W kontekście nowego rodzaju Sił Zbrojnych RP - Wojsk Obrony Terytorialnej i ich specyfiki działania, ważne jest zbadanie aspiracji żołnierzy oraz uwarunkowań podmiotowych oraz pozapodmiotowych, które mają na nie wpływ. Znaczenie aspiracji wśród żołnierzy Wojsk Obrony Terytorialnej w Polsce jest istotne w kwestii ich postawy oraz zaangażowania względem służby dla kraju. Zatem, głównym celem niniejszego artykułu jest przedstawienie roli aspiracji w Wojskach Obrony Terytorialnej. Skoncentrowano się również na zdefiniowaniu podstawowych pojęć związanych z tematem oraz ukazano rolę i podstawowe zadania Wojsk Obrony Terytorialnej. W konsekwencji, uzyskano odpowiedź na pytania: Jakie znaczenie dla żołnierzy Wojsk Obrony Terytorialnej mają aspiracje? oraz: Jakie aspiracje mają żołnierze WOT? Dokonano również oceny wartości aspiracji w Siłach Zbrojnych RP.

1. Wstęp

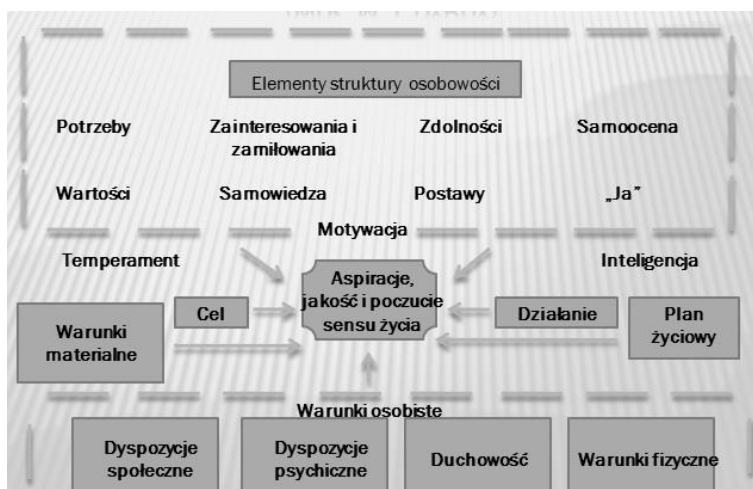
Istnieje wiele definicji pojęcia aspiracje. W ujęciu socjologicznym oznacza „zespół dążeń wyznaczonych przez hierarchię celów, które jednostka akceptuje oraz definiuje jako ważne i które przesądzą o jej planach życiowych. Praktyczne zastosowanie zainteresowanie aspiracjami traktowanymi socjologicznie prowadzą do gromadzenia danych o wartościach, sprawach i przedmiotach będących obiektem ludzkich pragnień” (Tyrała 1997). Natomiast w literaturze psychologicznej, aspiracje definiuje się jako „pragnienie osiągnięcia czegoś znaczącego, dążenie do jakiegoś znaczącego celu, ambicja - przekonanie o własnych możliwościach w danym, szerszym lub węższym, zakresie aktywności, będące dla człowieka podstawą oceny osiągniętych efektów działania” (Tyrała 1997).

W związku z przytoczonymi wyżej formułami, wyróżnić można następujące elementy, które składają się na zrozumienie pojęcia aspiracje:

- 1) zespół dążeń/pragnienie osiągnięcia czegoś/dążenie do znaczącego celu;
- 2) wywołany poprzez: indywidualną hierarchię celów/przekonanie o własnych możliwościach/silnie umotywowane realizowanie potrzeb;
- 3) dotyczą osobistej przyszłości jednostki;
- 4) są podstawą planów życiowych i systemu postaw;
- 5) przesądzą o planach życiowych;
- 6) wynikają z akceptacji celów i uznania ich jako ważne.

W rozważaniach nad tematem, istotne jest poruszenie kwestii czynników osobowościowych oraz społecznych, które mają wpływ na aspiracje, jakość i poczucie sensu życia.

Czynnikami osobowościowymi są: warunki osobowe, zainteresowania i zamiłowania, potrzeby, wartości, postawy, samoocena, procesy motywacyjne, zdolności, charakter, cechy temperamentu (Dyrda 2009). Zależności pomiędzy czynnikami, przedstawia poniższy schemat.



Rys. 1. Schemat - czynniki osobowościowe, które mają wpływ na aspiracje, jakość i poczucie sensu życia.

Natomiast do czynników społecznych, które mają wpływ na aspiracje, jakość i poczucie sensu życia, zaliczyć można:

- środowiska prowadzące zorganizowaną działalność wychowawczą (jest to szkoła);
- środowiska prowadzące naturalną działalność wychowawczą (wyróżnić można grupy takie jak: rodzina oraz środowisko rówieśnicze);
- dalsze otoczenie społeczne mające wpływ na jednostkę (środowisko lokalne, narodowe, kulturowo-geograficzne, środki społecznego przekazu, działalność wychowawcza Kościoła) (Dyrda 2009).

Zbadanie uwarunkowań, które mają wpływ na aspiracje, służy oprócz wyróżnieniu dominujących, znalezieniu zależności pomiędzy poszczególnymi czynnikami. Aspiracje są bowiem czynnikiem regulującym działania człowieka, powiązany z innymi czynnikami w większym lub mniejszym stopniu.

W dalszej części artykułu przedstawione zostaną: istota, funkcje oraz zadania Wojsk Obrony Terytorialnej - rodzaju Sił Zbrojnych RP - którego żołnierze zostali poddani badaniom w celu uzyskania wyników do niniejszego artykułu.

Według profesora Ryszarda Jakubczaka - eksperta w dziedzinie bezpieczeństwa narodowego, obrona terytorialna jest specyficznym komponentem sił zbrojnych państwa, który stanowi istotny potencjał przeznaczony do przeciwstawiania się militarnym zagrożeniom, zwalczania skutków zagrożeń nadzwyczajnych czy w ramach działań humanitarnych (Jakubczak 2002-2014). Należy zwrócić uwagę, iż na kształtowanie się Wojsk Obrony Terytorialnej w Polsce znaczący wpływ miała Gwardia Narodowa Stanów Zjednoczonych. Interesujące formacje wojskowe, które spełniają funkcje obrony terytorialnej, spośród państw członkowskich Organizacji Traktatu Północnoatlantyckiego (NATO) są także w Estonii, na Litwie czy Łotwie (Surma i Śliwa 2019).

Wojska Obrony Terytorialnej w Polsce (WOT) powstały 1 stycznia 2017 roku. Według planu powstać miało 17 brygad Obrony Terytorialnej (oprócz województwa mazowieckiego, gdzie powstały dwie Brygady OT, zaplanowano utworzenie jednej w każdym z województw), w skład których wejdzie 68 batalionów. Trzy pierwsze Brygady OT powstały w Białymstoku, Lublinie oraz Rzeszowie (Gąsiorek i Zych 2018). Przyjęto, iż 90% żołnierzy stanowić będą ochotnicy, zaś 10% żołnierze zawodowi. Rodzaj służby w WOT jest zależny od zajmowanego stanowiska. Na rok służby przypada 36 dni szkolenia. Przez okres 11 miesięcy żołnierz szkoli się w jednostce wojskowej (jeden weekend w miesiącu), zaś raz na 12 miesięcy, odbywa 14 - dniowe szkolenie podsumowujące (terytorials.wp.mil.pl). Realizacja programu budowy Wojsk Obrony Terytorialnej, tworzącego tym samym warunki do rozbudowy gotowości obronnej na całym terytorium Rzeczypospolitej Polskiej,

znalazła się jako jeden z postulatów w Strategii Bezpieczeństwa Narodowego RP z 2020 roku (Strategia Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej 2020).

Zadania jakie wykonują lub będą wykonywać żołnierze WOT, podzielić można na trzy grupy:

w czasie pokoju:

- świadczenia pomocy ludności cywilnej, elementom układu pozamilitarnego oraz władzom samorządowym;
- udział w akcjach ratowniczych oraz poszukiwawczych;
- usuwanie skutków katastrof oraz różnego rodzaju innych zdarzeń;
- wzmocnienie sił układu pozamilitarnego w przypadku, gdy ich potencjał nie jest wystarczający;

w czasie kryzysu:

- zwalczanie źródeł zagrożeń militarnych;
- wsparcie odbudowy wybranych obszarów administracji państwowej;
- zabezpieczenie mobilizacyjnego rozwinięcia wojsk operacyjnych;
- ochrona ludności, zasobów centralnych oraz lokalnych, rejonach zagrożonych aktami sabotażu czy dywersji;

w czasie wojny:

- działania związane z ochroną i obroną terytorium;
- wsparcie wojsk operacyjnych;
- kontynuowanie działań na terenie zajęтым przez przeciwnika (Michalak 2017).

Zadania realizowane są stosownie do ich terytorialnego rozmieszczenia. Zatem według przyjętej koncepcji żołnierze realizować będą zadania na terenach powiązanych z ich rodzinnym miejscem pochodzenia czy zamieszkania. Natomiast poszczególne jednostki rozmieszczone zostaną w odrębnych miejscowościach (Frącik i in. 2018).

Należy zwrócić uwagę także na funkcje taktyczno-operacyjne, jakie Brygady Obrony Terytorialnej muszą spełniać. Są to między innymi:

- maksymalne użycie atutów obronnych własnego Stałego Rejonu Odpowiedzialności (SRO) według ich przeznaczenie taktycznego jak i operacyjnego, a także z perspektywą wykonania zadań militarnych oraz niemilitarnych;
- bezpośrednie kooperowanie z układem pozamilitarnym w SRO;
- realizowanie zadań głównie w swoich SRO, zaś doraźnie w przyległych do nich rejonach;
- dowodzenie SRO przebiega za pośrednictwem etatowych dowódców brygad, natomiast oni w trakcie prowadzenia operacji podlegają Dowódcy Wojsk Obrony Terytorialnej;
- powinność przygotowania z wyprzedzeniem oraz zachowania w pełnej sprawności technicznej znaczących obiektów fortyfikacyjnych i technicznych oraz systemu zapór inżynierskich i wykonywania niszczeń w SRO (Horyń i Falkowski 2018).

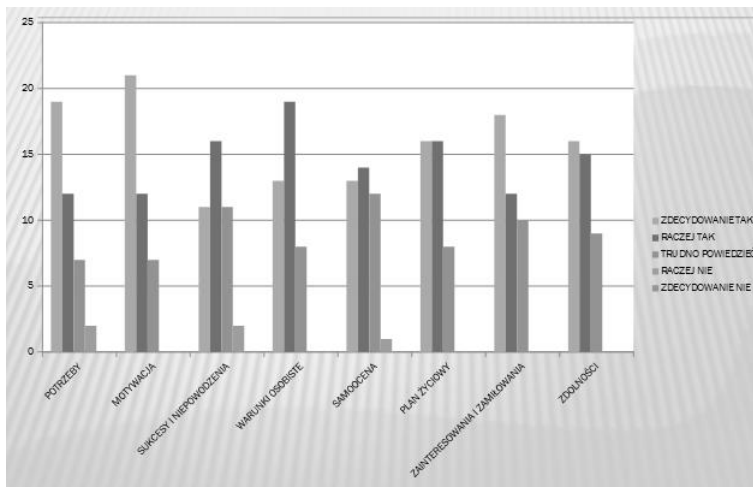
W związku ze specyficznym charakterem działania Wojsk Obrony Terytorialnej w Polsce należy poznać aspiracje żołnierzy, którzy służą w ich szeregach. Posłuży to wnikliwemu przeanalizowaniu możliwości oraz perspektyw rozwoju zawodowego żołnierzy, a przede wszystkim dopracowaniu oferty Wojsk Obrony Terytorialnej w Polsce.

2. Materiał i Wyniki

Materiał zaprezentowany w niniejszym artykule zebrano metodą badania sądów, techniką ankietowania z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety. Badaniom poddano czterdziestu żołnierzy zawodowych, jednej z Brygad Obrony Terytorialnej w Polsce.

Autorka wybrała pięć pytań, które w niniejszym artykule zostaną zaprezentowane oraz omówione, a wyniki przeanalizowane w dalszej części.

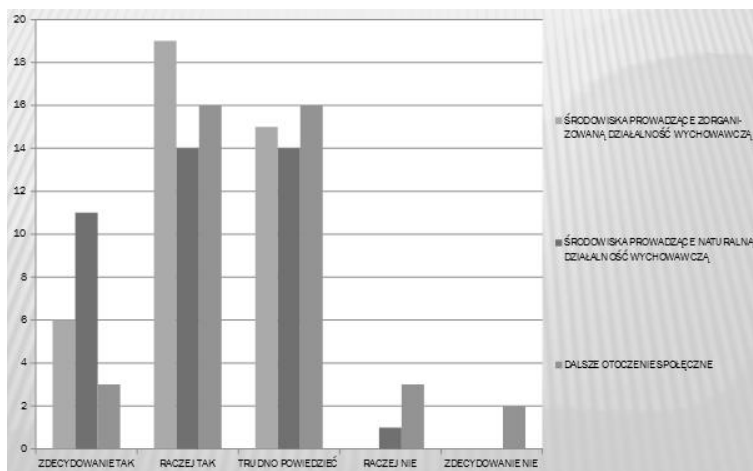
Pytanie 1. dotyczyło uwarunkowań podmiotowych (osobowościowych), które mają największy wpływ na aspiracje żołnierzy. Z możliwych wariantów uwarunkowań podano: potrzeby, motywację, sukcesy i niepowodzenia, warunki osobiste, samoocenę, plan życiowy, zainteresowania i zamiłowania oraz zdolności. Ankietowani mieli do wyboru następujące warianty ze skali: zdecydowanie tak, raczej tak, trudno powiedzieć, raczej nie oraz zdecydowanie nie. Wyniki przedstawiają się następująco:



Rys. 2. Wykres - wyniki pytania: Które z uwarunkowań podmiotowych (osobowościowych), mają wpływ na Pana/Pani aspiracje?

Zakładając, iż odpowiedzi zdecydowanie tak oraz raczej tak to wariant pozytywny trudno powiedzieć - neutralny, zaś raczej nie i zdecydowanie nie, zauważyć można następujące wnioski. Spośród uwarunkowań podmiotowych to motywacja ma największy wpływ na aspiracje przebadanych żołnierzy zawodowych WOT. Znaczny wpływ mają także warunki osobiste oraz samoocena.

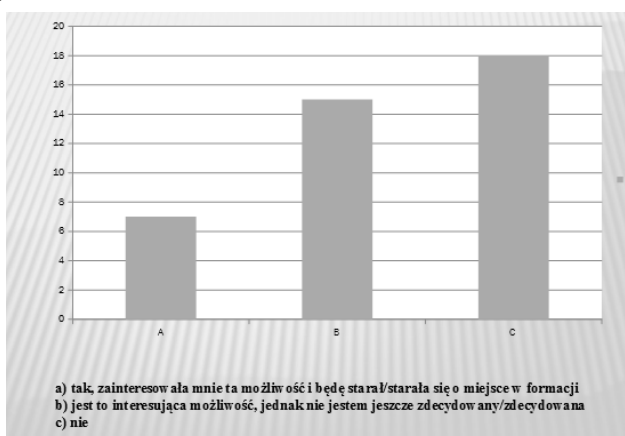
Pytanie 2. odnosi się do wpływu uwarunkowań pozapodmiotowych (społecznych) na aspiracje żołnierzy. Podano następujące opcje wyboru: środowiska prowadzące zorganizowaną działalność wychowawczą, środowiska prowadzące naturalną działalność wychowawczą oraz dalsze otoczenie społeczne mające wpływ na jednostkę. Otrzymano poniższe wyniki:



Rys. 3. Wykres - wyniki pytania: Które z uwarunkowań pozapodmiotowych (społecznych) mają wpływ na Pana/Pani aspiracje?

Jak wskazują wyniki badania, spośród uwarunkowań pozapodmiotowych to środowiska prowadzące zorganizowaną działalność wychowawczą mają największy wpływ na aspiracje przebadanych żołnierzy. Istotny wpływ mają także środowiska prowadzące naturalną działalność wychowawczą.

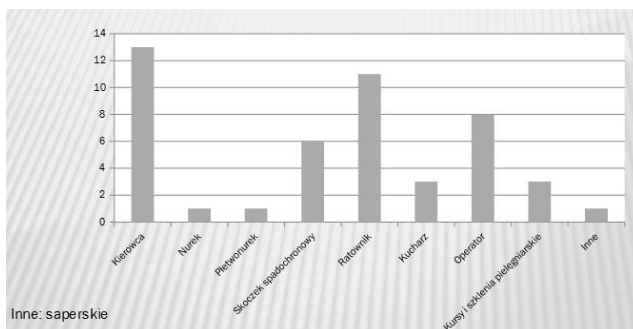
Pytanie 3. dotyczy się chęci wstąpienia do formacji, w których przewidziano miejsca dla żołnierzy Wojsk Obrony Terytorialnej, takich jak - "Żelazna Dywizja" (18. Dywizja Zmechanizowana) czy Cyberkomponent (część Wojsk Obrony Cyberprzestrzeni). Respondenci wybierali pomiędzy następującymi odpowiedziami: tak, zainteresowała mnie ta możliwość i będę starał/-a się o miejsce w tej formacji; jest to interesująca możliwość, jednak nie jestem jeszcze zdecydowany/zdecydowana lub nie.



Rys. 4. Wykres - wyniki pytania: Czy jeżeli zaszłaby taka możliwość w przyszłości chciał/chciałaby Pan/Pani być częścią tworzących się formacji, w których przewidziano miejsca dla żołnierzy WOT, takich jak „Żelazna Dywizja” czy Cyberkomponent?

Według powyższego wykresu, większość przebadanych żołnierzy WOT nie jest zainteresowanych dołączeniem do formacji takich jak „Żelazna Dywizja” czy Cyberkomponent. 15 respondentów wyraziło zainteresowanie, zaś 7 z nich zaznaczyło, iż planuje skorzystać z tej możliwości.

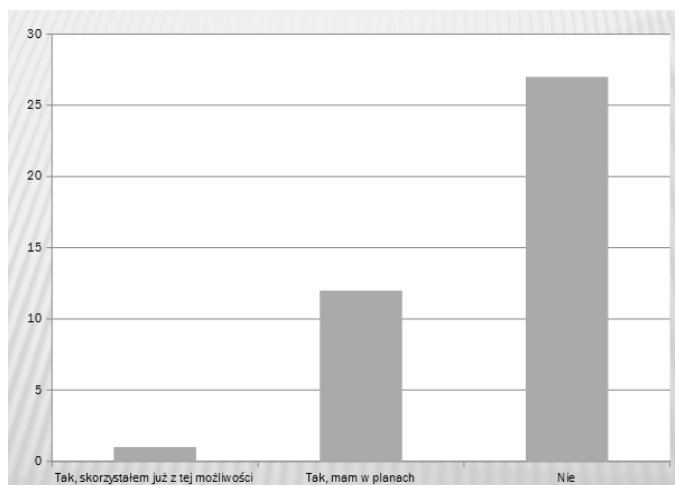
Kolejne, pytanie 4. traktuje o możliwości zdobycia specjalności finansowanych przez Ministerstwo Obrony Narodowej przez żołnierzy WOT. Spośród możliwości, wskazano do wyboru kolejno: kierowca (zdobycie prawa jazdy kategorii: C – na ciężarówki, C+E – na pojazdy ciężarowe z naczepą, D – autobusy, ciągniki lub pojazdy wolnobieżne); nurek, płetwonurek, skoczek spadochronowy, ratownik, kucharz, operator sprzętu wykorzystywanego do robót ziemnych oraz maszyn i urządzeń dźwiękowo-transportowych oraz kursy i szkolenia specjalistyczne dla pielęgniarek i pielęgniarzy.



Rys. 5. Wykres - wyniki pytania: Z których z poniższych możliwości zdobycia specjalności finansowanych przez Ministerstwo Obrony Narodowej (MON) skorzystał Pan/Pani bądź chciałby/chciałaby Pan/Pani skorzystać?

Spośród wszystkich możliwości finansowanych przez MON, najbardziej interesujący dla przebadanych jest szkolenie na kierowcę (13 respondentów), następnie kurs na ratownika (11) oraz na operatora sprzętu wykorzystywanego do robót ziemnych oraz maszyn i urządzeń dźwigowo-transportowych (8).

Ostatnie - pytanie 5, nawiązuje do możliwości dofinansowania studiów, kształcenia podyplomowego oraz staży oraz chęci żołnierzy do skorzystania z nich. Wyróżniono następujące odpowiedzi: tak, skorzystałem już z tej możliwości; tak, mam w planach oraz nie.



Rys. 6. Wykres - wyniki pytania: Czy korzysta bądź w przyszłości skorzysta Pan/Pani z możliwości dofinansowania studiów, kształcenia podyplomowego czy staży?

W wyniku zbadania chęci skorzystania z możliwości dofinansowania studiów, kształcenia podyplomowego czy staży dla żołnierzy, otrzymano następujące wyniki: 27 ze zbadanych żołnierzy nie jest zainteresowana ofertą. Zaledwie jedna osoba skorzystała z tej możliwości, zaś 12 ma w planach.

3. Dyskusja i Wnioski

W streszczeniu artykułu, Autorka postawiła dwa główne pytania badawcze, na których odpowiedzi poszukiwała w swoich badaniach: Pierwsze: Jakie znaczenie dla żołnierzy Wojsk Obrony Terytorialnej mają aspiracje? oraz drugie: Jakie aspiracje mają żołnierze WOT? Natomiast celem owego artykułu jest ukazanie roli aspiracji w Wojskach Obrony Terytorialnej.

Rozważając na temat znaczenia aspiracji dla żołnierzy WOT, wyróżnić można główne postulaty do dyskusji:

- 1) Duży wpływ uwarunkowań podmiotowych (osobowościowych) jak i pozapodmiotowych (społecznych) na aspiracje żołnierzy WOT.
- 2) Aspiracje jako czynnik motywujący, który reguluje działania żołnierzy WOT.
- 3) Aspiracje jako wyznacznik efektywności edukacyjno-szkoleniowej.

Jak zauważyć można na schematach - 2 oraz 3 w części Materiał i Wyniki, przebadani żołnierze utożsamiają się w stopniu różnicowanym ze wszystkimi podanymi uwarunkowaniami. Nie można zatem stwierdzić, że żołnierze są obojętni na wpływ, któregośkolwiek z nich. Zarówno środowiska prowadzące zorganizowaną jak i naturalną działalność wychowawczą, a także dalsze otoczenie społeczne mają wpływ na aspiracje żołnierzy WOT na różnych etapach ich rozwoju. Takie same wnioski można wysnuć, rozważając nad uwarunkowaniami podmiotowymi, które obejmują czynniki takie jak: potrzeby, motywacja, sukcesy i niepowodzenia, warunki osobiste, samoocena, plan życiowy, zainteresowania i zamiłowania oraz zdolności. Zauważyć należy, że uwarunkowania te będą miały wpływ na żołnierzy (może być to wpływ pozytywny, neutralny bądź negatywny).

W adnotacji do założenia drugiego, należy zwrócić uwagę na związek aspiracji z motywacją, ukazany na schemacie pierwszym. Jako że znaczenie słowa aspiracja zostało już wyżej wyjaśnione, należy dokonać tego z terminem motywacja. Według Ferdynanda Michonina, motywacja to „zespół sił i czynników pobudzających i podtrzymujących człowieka w zachowaniach zmierzających do osiągnięcia określonych celów. Wspomniane siły to potrzeby, popędy, instynkty, aspiracje, a także stany napięć - zwane mechanizmami organizmu ludzkiego” (Kozioł 2002). Jak można zauważyć, aspiracje zostały ujęte w owej definicji jako jeden z elementów stymulujących oraz zachęcających ludzi do realizowania wyznaczonych celów. Aspiracje, czyli pragnienia do których dążymy, można potraktować zatem jako jeden z wewnętrznych mechanizmów, które mają wpływ na motywację zarówno wewnętrzną, jak i zewnętrzną, pozytywną czy negatywną. Mogą również demotywować ludzi do działania. Z kolei, motywacja została ujęta jako jedna z uwarunkowań podmiotowych (osobowościowych) mających wpływ na aspiracje (według M. J. Dyrdy). Dowodzi to, że aspiracje są ściśle związane z procesami motywacyjnymi i mają duży wpływ na regulowanie działań ludzi. Biorąc pod uwagę specyfikę szkolenia żołnierzy Wojsk Obrony Terytorialnej, a przede wszystkim służby, istotne jest określenie ich konkretnych aspiracji oraz stopnia w jakim ta problematyka jest dla nich ważna. Celem takiego działania jest poznanie sposobu na skuteczne motywowanie do pracy.

Założenie trzecie, odnośnie aspiracji jako wyznacznika efektywności edukacyjno-szkoleniowego, łączy się poniekąd z założeniem pierwszym i drugim. Mając wiedzę o uwarunkowaniach, które mają wpływ na aspiracje żołnierzy, a przede wszystkim o ich konkretnych planach i zapatrywaniach na służbę, można udoskonalić system edukacyjny oraz szkoleniowy kandydatów do służby jak i samych żołnierzy. Z dotychczasowej oferty można usunąć możliwości, które nie budzą dużego zainteresowania i rozbudować te, które są oblegane. Istnieje także możliwość uatrakcyjnienia bądź unowocześnienia ofert, które są według żołnierzy godne uwagi, bądź takich, które dobrze rokują. Skonkretyzowanie aspiracji jest istotne w badaniu motywacji żołnierzy do służby, aby jeszcze sprawniej kierować ich ścieżkami rozwoju zawodowego w szeregach Wojsk Obrony Terytorialnej.

Po analizie dostępnej literatury oraz wyników badań, stwierdzić można iż aspiracje odgrywają istotną rolę dla żołnierzy Wojsk Obrony Terytorialnej. Nie zawsze jednak mają potrzebę rozwoju kompetencji poprzez korzystanie z dostępnych możliwości. Należy zatem zwrócić uwagę na dopracowanie istniejących ofert. Podsumowując dotychczasowe rozważania ujęte w niniejszym artykule, należy zwrócić uwagę na następujące wnioski:

- Ze wszystkich respondentów, większość z nich stwierdziła, iż spośród uwarunkowań podmiotowych to motywacja ma największy wpływ na aspiracje przebadanych żołnierzy zawodowych. Znaczny wpływ mają także warunki osobiste oraz samoocena. Natomiast z uwarunkowań pozapodmiotowych są to środowiska prowadzące zorganizowaną działalność wychowawczą. Wysoki wpływ ma również środowiska prowadzące naturalną działalność wychowawczą.

- Wśród możliwości zdobycia specjalności finansowanych przez Ministerstwo Obrony Narodowej, największe zainteresowanie skupia się na chęci odbycia kursów na kierowców, ratowników oraz operatorów sprzętu wykorzystywanego do robót ziemnych oraz maszyn i urządzeń dźwigowo-transportowych. Są to specjalności, które w znacznym stopniu zwiększą szanse żołnierzy na rynku pracy.

- Większość żołnierzy zawodowych z przebadanej Brygady Obrony Terytorialnej, nie ma aspiracji by być częścią tworzących się formacji, w których przewidziano miejsca dla żołnierzy WOT, takich jak „Żelazna Dywizja” (18 Dywizja Zmechanizowana) czy Cyberkomponent (część Wojsk Obrony Cyberprzestrzeni). Jednakże część z nich wyraża zainteresowanie taką możliwością.

- Przebadani żołnierze nie mają aspiracji skorzystania z możliwości dofinansowania studiów, kształcenia podyplomowego czy staży. Nieznaczna ich część planuje skorzystać z takiej okazji.

4. Literatura

Dyrda MJ (2009) Pedagogika społeczna. O aspiracjach, jakości i sensie życia: 178, 220, 232, 250.
Frącik K, Szkołuda D, Fryc M (2018) Działania nieregularne w uwarunkowaniach współczesnego pola walki: 157.

- Gąsiorek K, Zych J (2017) Armia obywatelska czy zawodowa. Ocena wybranych modeli organizacyjnych armii w perspektywie historycznej i współczesnej: 123, 126.
- Horyń W, Falkowski M (2018) Wojska Obrony Terytorialnej. Wczoraj i dziś: 84, 85.
- Jakubczak R (2002-2014) Współczesne Wojska Obrony Terytorialnej: 638.
- Kozioł L (2002) Motywacja w pracy. Determinanty ekonomiczno-organizacyjne: 27.
- Michalak A (2017) Cele, zadania, struktura i funkcjonowanie wojsk obrony terytorialnej w XXI wieku: 32.
- (2020) Strategia Bezpieczeństwa Narodowego RP: 19.
- Surma A, Śliwa M (2019), Analiza wybranych problemów z zakresu nauk społecznych: 138. terytorialsi.wp.mil.pl
- Tyrała P (1997) Aspiracje a rzeczywistość edukacyjno-wychowawcza w okresie przeobrażeń strukturalnych państwa: 63-64.

12. Włączanie rodziny w proces oddziaływania resocjalizacyjnego na przykładzie pracy ośrodków kuratorskich w Polsce

Including families in rehabilitation of juvenile offenders in Polish attendance centres.

Sylwester Matkowski

Zakład Resocjalizacji, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

Opiekun naukowy: dr Sonia Dzierżyńska - Breś

Sylwester Matkowski: syl.matkowski@gmail.com

Słowa kluczowe: praktyki oparte na dowodach, rodzina w resocjalizacji, ośrodki kuratorskie, socjalizacja

Streszczenie

Opracowany przez prof. S. Kowalskiego system wychowania prewencyjno-resocjalizacyjnego, będący credo poznańskiej pedagogiki resocjalizacyjnej, skupia się na funkcji uspołeczniania jednostki w środowisku lokalnym oraz wychodzi z założenia iż wykolejenie i przestępczość nieletnich stanowi następstwo wadliwego środowiska społecznego, warunków społecznych i systemu wychowawczego. Włączanie rodzin w oddziaływania resocjalizacyjne jest skuteczną praktyką opartą na dowodach w zwalczaniu przestępczości nieletnich. Ośrodki Kuratorskie będące jednym z najtańszych i najskuteczniejszych środków wychowawczych, wspierają również rodziny i opiekunów prawnych nieletnich poprzez różne formy spotkań, warsztatów oraz wspólnych planów oddziaływań. Rodzice nieletnich uczestników mogą stać się sprzymierzeńcami w oddziaływaniach resocjalizacyjnych wychowawców, kontynuując wspólnie ustalone oddziaływania w środowisku domowym i przez to, zwiększając skuteczność pracy resocjalizacyjnej ośrodków

1. Wstęp

Włączanie rodzin w proces resocjalizacji jest ważne z ze względu na skuteczność tego procesu oraz z powodu, iż rodzina jest ważnym czynnikiem ochronnym nieletnich (Barczykowska 2015). Washington State Institute of Public Policy rekomenduje najlepsze programy resocjalizacji, których wyniki są oparte o badania ilościowe. Wśród polecanych przez nich, piątka to programy włączające rodziców jako partnerów w resocjalizacji nieletnich (w tym dwa przeznaczone do warunków probacyjnych - Functional Family Therapy, Functional Family Probation and Parole) (Children and Family Justice Center 2018). W niniejszej pracy zaproponowane zostały rozwiązania oparte na badaniach naukowych i praktyce (evidence based-practices) zagranicznej resocjalizacji takie jak - tworzenie przymierza pracy (working alliance) z rodzicami, zasady pracy z klientem z przymusu C. Trottera, poczucie kontroli, sensowności i sprawczości rodziców, łatwo dostępne platformy wymiany informacji dla instytucji współpracujących z rodzicami oraz przełożony na polskie realia program "Śnieżna Kula" (Operation Snowball). Integrując te rozwiązania i idee wraz z rodzimymi, przedstawionymi przez pracowników Zakładu Resocjalizacji Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, profesora W. Ambrozika oraz doktor A. Barczykowskiej jak i ich praktycznym wymiarem w formie warsztatów dla rodziców uczestników Ośrodka Kuratorskiego nr 3 w Poznaniu przeprowadzonych przez doktor Sonię Dzierżyńską-Breś. Wynikiem tych rozważań jest heurystyczny model włączania rodziców w proces resocjalizacji, oparty zgodnie z poznańską szkołą resocjalizacji o zasoby i potencjały społeczności lokalnej.

2. Opis zagadnienia

Oprócz wskazań wynikających literatury naukowej, praca resocjalizacyjna z rodziną, posiada również podstawy prawne. Zapis o włączaniu rodziny w proces resocjalizacji można odnaleźć w jednym z nadrzędnych celów zapisanych w preambule ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich. Celem tym jest "dążenie do umacniania funkcji opiekuńczo-wychowawczej i poczucia

odpowiedzialności rodzin za wychowanie nieletnich na świadomych swych obowiązków członków społeczeństwa (...)" . W tejże ustawie również znajduje się zapis, iż sędzia może nieletniego "6) skierować do ośrodka kuratorskiego (...)"(art. 6.6. Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich).

Kolejnym z ważnych aktów prawnych regulujących funkcjonowanie ośrodków kuratorskich oraz dających podstawy do włączania rodzin w oddziaływanie resocjalizacyjne jest rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 5. października 2001 r. W myśl tego rozporządzenia ośrodki kuratorskie funkcjonują przy sądach rejonowych, a ich ilość jest związana z potrzebami lokalnymi (liczbą spraw nieletnich oraz stopniem ich demoralizacji). Przy sądach rejonowych może działać więcej niż jeden ośrodek. Ośrodek kuratorski działa przez cały rok kalendarzowy, w dniach i godzinach dostosowanych do potrzeb uczestników, w wymiarze czasu nie krótszym niż 20 godzin tygodniowo, a zatem 4-5 godzin dziennie. Ich działalność jest finansowana z budżetu sądu rejonowego. Uczestnicy ośrodków są przyjmowani na podstawie orzeczenia sądu. Same ośrodki mogą być również sprofilowane wedle stopnia demoralizacji uczestników. (rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości w sprawie ośrodków kuratorskich). Szczególnie ważny ze względu na tematykę niniejszej pracy jest zapis § 5. 3. rozporządzenia dający podstawy do pracy z rodziną i włączaniu jej w proces resocjalizacji nieletnich:

"W celu realizacji zadań, o których mowa w ust. 1, w ośrodku organizowane są także spotkania z rodzicami lub opiekunami uczestników, mające na celu:

- 1) dokonywanie analizy przebiegu procesu wychowania,
- 2) ustalenie dalszych metod postępowania. "

Pracownicy Ośrodków Kuratorskich mają zatem podstawy do prowadzenia diagnozy procesu wychowania oraz współpracowania z opiekunem prawnym nieletnich. Jednakże, czy rodzice nieletnich z ośrodków kuratorskich rzeczywiście uczestniczą w życiu tego miejsca? A. Barczykowska pisząc o "(nie)obecnych rodzicach w procesie resocjalizacji" zauważa, iż rodzice nieletnich posiadają zazwyczaj negatywne doświadczenia instytucjonalne związane z obojętnością, wywoływaniem poczucia wstydu, biurokracją. W instytucjach wsparcie zamieniane jest na kontrolę, edukacja na wymagania, jednakże rzadko kiedy wyposaża się rodzinę w odpowiednią motywację, umiejętności i wiedzę do spełnienia określonych oczekiwań. Niczym w samospełniającej się przepowiedni, gdy rodzice nie podążają wypełnieniu nałożonych na nich zadań, dopilnowaniu formalności (gdzie język i terminologia są najczęściej dla nich obce) są oni postrzegani jako leniwi, niezdolni, złośliwi bądź też roszczeniowi. Efektem tego jest, iż pracownicy instytucji nie starają się o pozyskanie rodziców jako sprzymierzeńców w procesie resocjalizacji nieletniego. Badania Krajowej Rady Kuratorów (dalej KRK) wskazują, iż w ośrodkach kuratorskich pracuje wysoko wykształcona kadra pedagogiczna. (Kwadrans 2012) Są one miejscem w którym wymiar sprawiedliwości spotyka się z naukami pedagogicznymi, pozwalając na bardziej humanitarną wizję instytucji sądowych. Osadzenie w lokalnych społecznościach pozwala rodzicom nieletnich uczestników na łatwy dojazd i dostęp do zajęć. Z drugiej strony okresowe karty oceny i inne ewaluacje diagnostyczne uczestników i ich środowiska pozwalają pracownikom ośrodków na poznanie rodziny i innych podstawowych środowisk nieletniego. Daje to możliwość poznania zasobów tkwiących w rodzinie i środowisku nieletniego uczestnika oraz zaproszenia rodziców, opiekunów prawnych oraz rodzeństwa do uczestnictwa w procesie resocjalizacji nieletniego. Badania KRK, wskazują iż rocznie w 103 ośrodkach odbywa się około 700 zebrań z rodzicami uczestników. Oprócz tego ośrodki współpracują z rodzicami i opiekunami prawnymi podczas warsztatów, imprez okolicznościowych, (Kwadrans 2012). Ośrodki kuratorskie mogą stać się miejscem które wyposaża rodziców nieletnich w wiedzę, umiejętności oraz motywację do wzięcia udziału w procesie resocjalizacji swojego dziecka.

3. Przegląd literatury

W. Ambroziak pisze o przełamywaniu "dyscyplinarno-izolacyjnego charakteru" opiekuńczo-wychowawczych środków izolacyjnych. (Ambroziak 2010, s. 166). Ośrodek kuratorski ma możliwość przełamania stereotypu instytucji totalnej oraz wytworzenia przyjaznego klimatu społecznego, sprzyjającego współpracy wymiaru sprawiedliwości i rodziny. Profesor emeritus poznańskiego Zakładu Resocjalizacji, stawia ośrodki kuratorskie na czele odpowiedzialności za młodzież zagrożoną

demoralizacją oraz zwraca uwagę na to, iż decentralizacja, oraz upodmiotowienie i usamorządowanie społeczności lokalnych daje podstawę, do integrowania odpowiednich sił społecznych, zdolnych do rozwiązania zaniedbań społeczno-wychowawczych w danych społecznościach lokalnych. Warunkiem jaki uważa za kluczowy, jest "wnikliwa lustracja" tej społeczności i monitorowanie zaniedbań wychowawczych i społecznych. (Ambrozik 2010 s. 167) Któż inny zna społeczność lokalną lepiej jak kurator. Pracownicy ośrodków bardzo często uczestniczą w lokalnych zespołach interwencyjnych, grupach roboczych, kreują strategie przeciwdziałania przemocy w rodzinie, profilaktyki, oraz opracowują diagnozy społeczne na terenie lokalnym. Podejmują działania współpracując z rodzinami, nauczycielami, organizacjami pozarządowymi, ośrodkami badawczymi oraz innymi instytucjami w środowisku lokalnym. Znają oni problemy społeczności lokalnej i samych nieletnich, bo najczęściej są też kuratorami sądowymi uczestników zajęć w ośrodku. (Kwadrans 2012). "Wnikliwa lustracja" podstawowych środowisk wychowawczych nieletniego uczestnika pozwala kuratorom na diagnozę pozytywną uwzględniającą potrzeby, siły, zasoby tkwiące w rodzinie nieletniego oraz mechanizmy i instytucje je wspierające.

A. Barczykowska zauważa, iż rodziny niedostosowanych społecznie nieletnich nie są homogeniczną grupą, bowiem są wśród nich rodziny patologiczne, przestępcze, niewydolne, wykluczone. Grupy te posiadają różną gotowość do włączania ich w proces resocjalizacji dziecka. Ośrodki kuratorskie oddziałują więc na rodziców zgodnie z trzema strategiami włączania rodzin w proces resocjalizacji.

Pierwsza ze strategii - uniwersalna zakłada iż sam kontakt z rodziną i przełamanie stereotypu instytucji jest jednym z najważniejszych czynników rokujących o dalszej współpracy. Strategia ta pozwala na nawiązanie przymierza pracy poprzez ustalenie wspólnych celów, zadań oraz więzi pomiędzy rodzicami a kuratorem. Rodzi się w niej i jest podtrzymywana motywacja rodziców do zmiany. Działania ośrodków kuratorskich wpisujące się w tą strategię to różne wydarzenia kulturowe, imprezy okolicznościowe (Dzień Rodzica, Dzień Dziecka, Wigilia, Wielkanoc oraz wiele innych) oraz wspomniane wcześniej wizyty w środowisku rodzinnym nieletnich uczestników związane z wypełnianiem okresowych kart oceny i innych dokumentów diagnostycznych oraz ewaluacyjnych. Są one ważnymi momentami mogącymi posłużyć jako miejsce na konstruktywny i *nieustający feedback* z obu stron. A. Barczykowska wymienia 3 warunki pozwalające na stworzenie przyjaznego klimatu współpracy z rodzicami nieletnich - budowanie "mostów kulturowych" (szczególnie wśród rodzin kultury ubóstwa), zaufania oraz kanałów komunikacji pomiędzy rodzicami a pracownikami ośrodka oraz pracownikami innych instytucji oddziałujących na rodzinę. Wcześniejsze negatywne doświadczenia rodziców z instytucjami oraz brak zaufania można przełamać poprzez okazanie im szacunku, zrozumienia, podmiotowe traktowanie ich jako ważnych członków procesu resocjalizacji nieletnich oraz ukazywanie im zasobów i kompetencji które posiadają do takiego uczestnictwa. Sprawia to, iż rodzice zaczynają czuć się kompetentni, przez co postawione przed nimi zadania stają się osiągalne. Współpraca kuratora mającego nadzór nad rodziną lub nieletnim, ośrodka kuratorskiego, rodziców oraz innych instytucji jest podstawą do określenia odpowiedzialności za różne obszary działania, by usługi nie dublowały się. Kompleksowość takiego oddziaływania, nie tylko odciąża różnych pracowników ale i samych rodziców, którzy bardzo często stają się zagubieni w różnych strategiach oddziaływania narzuconych im przez instytucje nie utrzymujące ze sobą komunikacji. Dobrym rozwiązaniem byłoby stworzenie platformy internetowej o różnych poziomach dostępu, służącej zarówno specjalistom jak i klientowi. Taka platforma mogłaby zawierać repozytorium wzorów dokumentów (wraz z objaśnieniami w postaci filmów instruktażowych), intranetowy moduł komunikacyjny. W niektórych krajach pracownicy społeczni stosują takie platformy (Chan i Ngai 2019), pozwalająca na komunikację pomiędzy specjalistami, oraz specjalistami i klientem, posiadając jednocześnie zabezpieczenia w postaci czynników biometrycznych.

A. Barczykowska przytacza zasady które należy uwzględnić w planach współpracy z rodziną nieletniego. Pierwsza z nich mówi o tym by pracować w oparciu o kontrakt. C. Trotter, specjalista od badań nad pracą z klientem z przymusu, twierdzi iż cele oraz zadania stawiane przed klientami z którymi współpracujemy powinny być dla nich sensowne i zrozumiałe, inaczej nie uzyskamy efektywnej współpracy. By to uczynić należy uwzględnić w kontrakcie współpracy zarówno cele

i zadania klienta jak i cele i zadania instytucji (jeżeli są rozbieżne), jasno określić swoją rolę i obowiązki jak i role i obowiązki klienta, uzgodnić co podlega negocjacji a co nie oraz rozwiązać wszelkie wątpliwości co do współpracy. (Trotter 2006) Jest to szczególnie ważne z punktu widzenia ośrodków kuratorskich, bowiem ich relacja wychowawców z rodzicami uczestnika jest relacją trójbiegunową, w której również uczestniczy sąd. Daje to rodzicom jasny obraz i rozwiewa wątpliwości będące barierą przed współpracą z instytucją związaną z wymiarem sprawiedliwości, co jest związane z drugą zasadą - stawianiem zadań nieprzekraczających możliwości rodziców. Sensowność, klarowność i uwspólnienie zadań i celów wzmacnia motywację i poczucie kompetencji klienta. (Trotter 2006). Owa sensowność z kolei przekłada się na jego poczucie kontroli i sprawczości nieletnich będące ważnymi czynnikami warunkującymi efektywność oddziaływań i w szczególności ich długotrwałości. (Murdecka 2013)

O tym, iż w ośrodkach pracują wysoko wykwalifikowani zostało wspomniane już wcześniej jak i o tym, iż ośrodki współpracują z instytucjami osadzonymi w środowisku lokalnym - jest to zgodne z 3 zasadą mówiącą by angażować do pracy elastycznych specjalistów. Czwarta zasada mówiąca o stałym zapewnieniu informacji rodzicom na temat dziecka łączy się z wcześniej wspomnianym nieustającym feedbacku (podczas spotkań z rodzicami, wizyt domowych, wypełniania kart oceny okresowej i innych okazji). Z owym nieustającym feedbackiem łączy się również piąta zasada mówiąca o konsultacjach wprowadzanych zmian, dająca rodzicom głos w proponowaniu rozwiązań oraz szósta zasada mówiąca o otwartych, szczerych i systematycznych kontaktach z rodziną. Przedostatnie ze wskazań mówi o tym by ukierunkowywać działania na przyszłość a nie teraźniejszość. Natomiast ostatnia zasada mówi o dokonywaniu ewaluacji oraz modyfikowaniu oddziaływań by eliminować czynniki zaburzające współpracę i działania i wzmacniać czynniki pozytywne.

W strategii selektywnej, ośrodki kuratorskiej dostarczają wsparcia oraz "impulsu do zaangażowania się". Pracujący w nich kuratorzy, są w stanie pomóc rodzicom rozwiązać problemy socjalne hamujące ich działalność wychowawczą i współpracę z placówką. Wzmacniają również ich wiarę w możliwości oraz kompetencje do zaangażowania się w proces resocjalizacyjny własnego dziecka. Przykładem oddziaływania w tej strategii może być trwający ponad rok trening umiejętności rodzica realizowany przez dr. Sonię Dzierżyńską-Breś w Ośrodku Kuratorskim nr 3 w Poznaniu. Pierwszy etap składał się z dogłębnej diagnozy potrzeb oraz zasobów rodziców. Włączono w nią wywiady z kuratorami, pracownikami ośrodka, zapoznanie się z aktami uczestników których rodzice mieli wziąć udział oraz diagnozę stylów wychowawczych rodziców przy użyciu arkusza M. Płopy. Następnie ustalono zgodnie z potrzebami rodziców tematykę zajęć, której trafność również przedyskutowano z rodzicami. Podczas treningów wykorzystywano metody aktywizujące zasoby rodziców takie jak - humor, odwagę, otwartość, chęć zmiany, troskę o swoje dzieci. Równolegle odbywały się treningi o podobnej tematyce, lecz przeznaczone dla młodzieży. Ostatnie parę spotkań było wspólnymi treningami oraz zbieraniem ewaluacji jakościowej programu. Na zakończenie programu, podczas otwartej uroczystości rodzice otrzymali oficjalne dyplomy uczestnictwa w obecności sędziów i kuratorów z Sądu Rejonowego Poznań Stare Miasto. Pozwoliło to na element inkluzji oraz destygmatyzacji rodziców (Nowak 2012) Rodzice zwrócili uwagę, iż duże znaczenie miało dla nich stworzenie forum wymiany zdań, które dawało im wsparcie w wychowywaniu, oraz pozwoliło na zmniejszenie poczucia alienacji w problemach rodzicielskich i życiowych. Wraz z czasem, owe forum wymiany zdań stało się jednym z narzędzi facylitujących warsztaty.

W strategii interwencyjnej ośrodki kuratorskie wspierają rodzinę poprzez inkluzję w społeczności lokalnej oraz destygmatyzację tworząc lokalny system wsparcia dla rodziny, stabilizujący i zabezpieczający jej podstawowe potrzeby. Pozwala to rodzinie na podjęcie pracy nad sobą. Przykładem oddziaływania zgodnego z tą strategią może być opracowany na podstawie amerykańskiego "Operation Snowball", program "Śnieżna Kula" Profilaktyczno-Rozwojowego Ośrodka Młodzieży i Dzieci w Łodzi. Szkolenie z tego programu jest dostępne również dla kadr ośrodków kuratorskich, a sam program realizowany również w tych ośrodkach. Jest to program profilaktyki środowiskowej oparty na liderach grup młodzieżowych, mający na celu wytworzenia w społeczności lokalnej stałego systemu wsparcia dla młodzieży i dorosłych, który promowałby i stwarzał alternatywy do nadużywania alkoholu, narkotyków i innych destruktywnych zachowań.

Umożliwia on młodzieży i dorosłym współpracę w tworzeniu zdrowej społeczności lokalnej, opiekowaniu się sobą nawzajem, oraz wzmacnianiu zasobów społeczności lokalnej. (Świątkiewicz 2002). Widać tutaj mocny akcent inkluzji i destygmatyzacji. Można powiedzieć również iż program wpisuje się w koncepcję uspołeczniania systemu profilaktyki i resocjalizacji W. Ambrozika. (Nowak 2012)

4. Dyskusja i wnioski

Strategie przedstawione wcześniej w rzeczywistości się przenikają i nie należy ich traktować rozdzielnie. Jako podsumowanie i wniosek tego artykułu został opracowany heurystyczny model przedstawiający sposób możliwej współpracy ośrodków kuratorskich z rodzicami lub opiekunami nieletniego. W modelu tym zostały uwzględnione wcześniej omawiane zasady włączania rodziny w proces resocjalizacji.



Rys. 1. Heurystyczny model włączania rodziców do procesu resocjalizacji.

Zakłada on również dobrą komunikację pomiędzy kuratorami zawodowymi i społecznymi oraz innymi pracownikami ośrodków kuratorskich, mogących sprawdzić efekty warsztatów/treningów dla rodziców w środowisku rodzinnym. Dzięki zastosowaniu tego modelu rodzic może stać się przedłużeniem oddziaływań wychowawczych, profilaktycznych i resocjalizacyjnych pracowników ośrodka. Działaniem globalnym jest stworzenie wspólnych kanałów informacji i komunikacji dla instytucji współpracujących z rodziną niwelując dublowanie usług oraz pozwalającą na obszerną diagnozę zasobów i potrzeb, w szczególności tych blokujących rodzinę przed współpracą. Ważnym elementem jest zawarcie kontraktu precyzującego role, zadania i obowiązków stron, pozwalającego również by elementy współpracy stały się sensowne, doprecyzowane i dostosowane do możliwości uczestników procesu. Wspólnienie oddziaływań pomiędzy ośrodkiem kuratorskim, a innymi instytucjami o podobnych celach (poznanych dzięki wspólnym kanałom informacji), pozwala na dobór oddziaływań nie obciążających rodziców nadmiernymi obowiązkami i dostarczających im sprzecznych wskazówek wywołujących niejednoznaczność i niejasność sytuacji. Włączenie celów danego rodzica wzmacnia poczucie kontroli oraz jego motywację do działań. Dzięki warsztatom opartym na zasobach i potrzebach rodziny oraz ich zakończeniu elementami inkluzji w społeczeństwie lokalnym, rodziny mają okazję ściągnąć obarczające je piętno. Współpraca zapewnia również zachowanie ciągłości oddziaływań oraz ich transfer z środowiska instytucji na środowisko pozainstytucjonalne, w którym to pracownik ośrodka (będący najczęściej kuratorem społecznym lub zawodowym) ma szansę sprawdzić "in vivo" efekty warsztatów oraz dokonać ich ewaluacji, niwelując czynniki zagrażające i wzmacniając te pozytywne. Z czasem, rodzic aktywując swoje zasoby i rozwijając kompetencje wychowawcze nabywa coraz większą autonomię. Model ten osadzony jest w pętli informacji zwrotnych procesie, w której następuje nieustanna komunikacja pomiędzy członkami procesu resocjalizacji - nieletnim

uczestnikiem ośrodka, jego rodzicami, pracownikami ośrodka oraz innymi instytucjami lokalnymi zaangażowanymi we współpracę z rodziną. Nieocenione staje się również wsparcie ze strony innych rodziców uczestniczących w warsztatach, zmniejszające poczucie alienacji. Grupy rodziców uczestniczących w programach wspierają siebie również często poza ramami czasowymi programów i murami ośrodków kuratorskich.

Badania KRK wskazują, iż ośrodki kuratorskie są jednym z najskuteczniejszych środków przeciw demoralizacji. Są one o wiele skuteczniejszym niż reszta środków wychowawczych. Z grupy około 1600 nieletnich kierowanych rocznie do ośrodków kuratorskich jedynie około dwustu popełnia nowe czyny karalne i ma nowe postępowania sądowe. Ośrodki oprócz bycia skutecznym środkiem resocjalizacyjnym są również ekonomicznym. Ośrodki są jednym z najtańszych środków wychowawczych. Koszt miesięczny wydawany na jednego nieletniego w ośrodku kuratorskim waha się od 46 do 924 zł, dla porównania ten sam koszt na jednego wychowanka w zakładzie poprawczym w 2008 r. wyniósł od 4.532 do 18.310 zł. (Kwadrans 2012). Ośrodki są instytucją nieizolacyjną, mogącą współpracować zarówno z innymi lokalnymi instytucjami jak i rodzicami lub opiekunami nieletnich uczestników. Pozwala to na szerokie pole oddziaływań resocjalizacyjnych zachowujących swoją ciągłość w wielu środowiskach nieletnich. Dzięki współpracy z rodzicami, ośrodki zyskują bezcennego partnera swoich oddziaływań.

5. Literatura

- Ambrozik W (2010) Społeczność lokalna jako płaszczyzna funkcjonowania systemu profilaktyczno-resocjalizacyjnego. *Resocjalizacja Polska* 1: 165.
- Barczykowska A (2015) (Nie)obecni - o roli rodziców w procesie resocjalizacji. *Studia Edukacyjne* 35: 275-294.
- Biel K (2011) *Przestępczość dzieci, W: Dziecko zagrożone wykluczeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe.* red. J. Kusztal, K. Biel, Kraków: 10-167.
- Chan C, Sek-yum Ngai S (2019) Utilizing social media for social work: insights from clients in online youth services. *Journal of Social Work Practice* 33: 157-172.
- Children and Family Justice Center (2018) *Parents as Partners: Family Connection and Youth Incarceration*: 6.
- Dz.U. 2001 nr 120 poz. 1294 Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 5 października 2001 r. w sprawie ośrodków kuratorskich.
- Gromek K (2001) *Komentarz do ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich*, Warszawa: 6.
- Kwadrans Ł (2012) Diagnostyka aktualnej sytuacji i propozycje rozwoju ośrodków kuratorskich. *Probacja* 3: 122-123.
- Kwadrans Ł (2012) Charakterystyka systemu profilaktyki i resocjalizacji nieletnich w Polsce. Propozycja sposobów wspierania dzieci i młodzieży ze środowisk zagrożonych. *Zeszyty Pedagogiczno-Medyczne* 19(3): 54.
- Murdecka I (2013) Wykorzystanie koncepcji resiliencji w profilaktyce niedostosowania społecznego i resocjalizacji. *Resocjalizacja Polska* 5: 57-60.
- Nowak BM (2012) *Rodzina w kryzysie Studium resocjalizacyjne*. PWN: 148-187
- Świątkiewicz G (2002) *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, KBPN: 152.
- Trotter C (2006) *Working with Involuntary Clients*. Sage: 10-65.

13. Opiekun czy kontroler? O dylematach roli zawodowej kuratora sądowego, a efektywności jego oddziaływań.

Caregiver or law enforcer? The dilemmas of probation officer roles and effectiveness of supervision.

Sylwester Matkowski

Zakład Resocjalizacji, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

Opiekun naukowy: dr Sonia Dzierżyńska - Breś

Sylwester Matkowski: syl.matkowski@gmail.com

Słowa kluczowe: role kuratorów sądowych, efektywność pracy kuratorów sądowych, praktyki oparte na dowodach

Streszczenie

Rosnąca ilość badań, w tym zastosowanie narzędzia Dual-Role Relationships Inventory - Revised (DRI-R) w ocenie relacji wskazuje na to, iż wysokiej jakości więzi pomiędzy kuratorami sądowymi a ich podopiecznymi są ważniejsze niż same programy i metody oddziaływań. Relacje oparte na syntezie funkcji opiekuńczo-wychowawczej i kontrolnej oraz motywowaniu klientów stanowią podstawę skuteczności wszelkich oddziaływań kuratorów sądowych. Stworzenie programów treningowych dla kuratorów, skupionych na umiejętności łączenia podwójnej roli, tworzenia przymierza pracy i nawiązywania relacji z podopiecznym jest niezbędnym elementem w rozwoju polskiej kurateli. Praktyczne zastosowanie przedstawionych w artykule idei wykazuje wysoką efektywność i przyczynia się zarówno do spadku recydywy wśród podopiecznych, obniżenia kosztów instytucjonalizacji, oraz do restytucji roli wychowawczej kuratora sądowego.

1. Wstęp

Kuratela stanowiąca jeden z kluczowych elementów resocjalizacji, przechodziła liczne transformacje związane ściśle z trudnymi dziejami Polski. Zrodziła się w okresie międzywojennym, a stworzone w okresie II Rzeczypospolitej rozwiązania dotyczące funkcji i zadań kuratorów odnajdują swoje echo w dzisiejszych czasach. Spoglądając na polską kuratelę przez pryzmat czasu, od początkowej "obywatelskiej funkcji honorowej" coraz częściej zbliża się ona do modelu kontrolnego "stróża prawa" i "sądowego policjanta". (Węgliński 2016). Już pod koniec XIX wieku służby społeczne i probacyjne na świecie zaczęły wdrażać zasady strategii *case-worku* jako źródła podstawowych sposobów oddziaływań resocjalizacyjnych i interwencyjno-pomocowych w pracy z podopiecznym. W modelu *case-worku*, kurator aspiruje "do roli osoby znaczącej wychowawczo, wspierającej rozwój i reintegrację społeczną podopiecznego" (Węgliński 2016 s. 61) Zadania kuratora w tym modelu opierają się na stymulowaniu poczynań podopiecznego oraz wytworzenia zależności wewnętrznej pomiędzy kuratorem a podopiecznym. Dokładna i wnikliwa diagnoza resocjalizacyjna, samostanowienie podopiecznego, stworzenie programu oddziaływań wychowawczych i kontrolnych uwzględniających potrzeby i możliwości podopiecznego są podstawami wszelkich oddziaływań. (Bębas 2014) Stary porządek wydaje się być coraz częściej kwestionowany, wraz z narastającym populizmem penalnym oraz paniką moralną wytwarzającą fałszywą wizję przestępców i struktury przestępczości w umysłach Polaków. (Muskala i Kuształ 2018) Coraz częściej podnoszone są głosy o zachodzącym procesie transformacji polskiej kurateli z modelu *case-worku* na model *case-management* (zarządzania przypadkiem). (Węgliński 2016; Muskala i Kuształ 2018) W modelu tym rola wychowawcza kuratora zostaje ograniczona do wykonywania czynności kontrolnych, prewencyjnych i monitorujących. (Węgliński 2016) Tendencje w kierunku zarządzania przypadkiem można zobaczyć podczas oceniania skuteczności pracy kuratorów. Obecnie w ocenie efektywności kuratorów podkreśla się znaczenie ilości danych czynności wykonanych przez kuratora takich jak np. liczba wywiadów, dyżurów czy też wizyt u podopiecznego. (Jedynak 2008; Węgliński 2016). W niniejszym artykule przedstawione zostaną zagrożenia dla samej idei kurateli oraz dylematy z którymi spotykają się kuratorzy wynikające z przejścia na model *case-managementu*.

2. Opis zagadnienia

Model zarządzania przypadkiem niebezpiecznie zbliża się do modelu kontrolno-represyjnego w którym "kurator oczekuje zmian w zachowaniu podopiecznego, wskazuje sposoby, jakimi te zmiany można osiągnąć, zabezpiecza niezbędne środki do osiągnięcia zakładanego celu, określa zadania dla podopiecznego, sporządza plan przebiegu procesu resocjalizacji, egzekwuje i kontroluje wykonywanie zadań przez podopiecznego, stosuje sankcje wobec niego. W tym modelu rola kuratora ogranicza się do „dozorowania”, występuje zależność formalna z podopiecznym w toku nadzoru" (Bębas 2014, s. 134) Aby nie dopuścić do sytuacji w której osoba objęta opieką kuratora postrzeżałby ją jako kolejną formę kary, kurator nie może pozwolić na dominację funkcji kontroli i represji, a nawet odwetu. Mija się to z funkcją kurateli jako środka, mającego zreintegrować społecznie skazanego w środowisku otwartym, w myśl obowiązku wychowawczo-resocjalizacyjnego.

Kurator pracując z podopiecznym stara się odnaleźć balans pomiędzy postawą "stróża prawa" a "opiekuna", wychowującego i wspierającego podopiecznego w zmaganiach z jego trudną sytuacją. Zadanie to jest jednym z najtrudniejszych w zawodzie kuratora. Kuratorzy zapytani "Które z wymienionych poniżej działań kuratora zawodowego, Twoim zdaniem można określić jako najtrudniejsze?" na drugim miejscu umiejscowili "dylematy pomiędzy bezwzględnym egzekwowaniem orzeczeń sądu a chęcią pomocy" (Janus-Dębska 2016). Warto zwrócić uwagę, iż zadania kontrolne w tym sformułowaniu związane są z orzeczeniami sądu, natomiast zadania związane z pomocą wypływają z chęci samych kuratorów. Badania potwierdzają, iż kuratorzy bardziej identyfikują się z zadaniami związanymi z pomocą, opieką niż z kontrolą. (Węgliński 2016) Ta rozbieżność pomiędzy sankcjonowaniem a wychowywaniem rodzi pytanie o możliwość konfliktu pomiędzy rolami kuratora i ich zadaniami. Należy jednak zastanowić się, czy kuratorzy doświadczają niejasności roli (role ambiguity) wynikająca z różnych interpretacji dyrektyw, konflikt wartości związanych z rolami na poziomie wewnątrzpsychicznym kuratorów, czy też konflikt ról na tle organizacyjnym dotyczący oczekiwań instytucjonalnych a poglądów i systemu wartości kuratorów. (Allard i Wortley 2003). Jako wskazówkę w tych rozważaniach na temat natury konfliktu kontroli i opieki można przywołać badania Clear i Latessa, które eksploruje rolę sądu w zadaniach pełnionych przez kuratorów oraz określa ich relacjach z dozorowanymi i nadzorowanymi. Kuratorzy przypisują sobie role związane z kontrolą bądź wspomaganiami, lecz w trakcie przekładania tych ról na konkretne zadania, są one filtrowane poprzez "filozofię organizacyjną". Rola autorytarna związana z zadaniami opartymi na kontroli nie wyklucza zadań związanych z opieką, jak i rola oparta na wspomaganii nie wyklucza zadań kontrolnych. Jeżeli kontrola i opieka nie są dychotomiczne (wykluczające się) a dualistyczne (uzupełniające się), możliwe, iż "konflikt ról" występuje również i głównie, na innym poziomie niż intrapersonalnym kuratorów. (Clear i Latessa 1993)

3. Przegląd literatury

Ukierunkowanie kuratora na kontrolę, opiekę bądź syntetyczne połączenie obu ról nabiera wyrazności podczas stosowania konkretnych technik w czasie dozorów, mających swe źródło w modelu pracy który przyjął dany kurator. Dla przykładu kuratorzy, którzy wierzą w słuszność modelu dozoru "stróża prawa" (law enforcement model), mogą polegać częściej na technikach związanych z sankcjonowaniem niż inni kuratorzy. W przeciwieństwie do nich, ci kuratorzy którzy stosują model nadzoru "społecznego caseworku" (social casework model), mogą częściej stosować techniki takie jak rozwiązywanie problemów (Dowden i Andrews 2004; Trotter 2006) Czapów i Jedlewski przedstawiają ten model jako kuratelę opartą na systemie kontroli, w której kurator głównie zmusza podopiecznego do zmiany trybu życia i kontroluje stopień tej zmiany. Jeśli stworzona sytuacja przymusowa nie przynosi skutków, krytykuje podopiecznego i "ostrzega go, że ponownie odwoła się do decyzji sądu". (Czapów i Jedlewski 1971, s.472) Drugą kategorią wyróżnioną przez Czapów i Jedlewskiego jest kuratela oparta na caseworku, stwarzająca system zachęt i oparta na więzach zależności, w szczególności zależności wewnętrznej. Kurator w niej udziela pomocy i środków ułatwiających zaspokojenie potrzeb i rozwiązanie problemów podopiecznego i w szczególności jego rodziny. Czapów jako rozwiązanie dylematu dualności ról kuratora proponuje

"system kontroli i opieki aktywizującej" w którym "kurator jest organizatorem oddziaływań resocjalizujących, a równocześnie reprezentuje autorytet kierownika i ponadto wyraziacza woli sądu. Kurator eksponuje jednak swą władzę pełniąc ją sprawiedliwie i po ojcowsku. Równocześnie stara się stosować wszechstronną antropotechnikę w której nie zabraknie miejsca na oddziaływanie oparte głównie na zależności wewnętrznej, na sympatii wzajemnej i przyjaźni" (Czapów i Jedlewski 1971, s.473)

Zadania kontrolne i opiekuńcze kuratorów oraz ich wpływ na efektywność dozoru leżą również w zainteresowaniach wielu badaczy. W niniejszym artykule przedstawione zostanie wybór najważniejszych badań ukazujących jaką rolę odgrywa przyjęty model oddziaływań i w jaki sposób zbytne przesunięcie się na jedno ekstremum na osi kontroli i opieki oddziałuje na dozorowanych. W badaniu M. Paparozzi'ego oraz P. Gendreau, 240. skazanych na warunkowym przedterminowym zwolnieniu (*parolee*) poddanych intensywnemu nadzorowi kuratora, badacze oceniali orientację w prowadzeniu nadzorów przez grupę 12 kuratorów. Bazując na składającym się z 24 itemów narzędziu samoobserwacji badającym orientację na opiekę/casework lub kontrolę/punitive, kuratorzy zostali zaklasyfikowani jako zorientowani na kontrolę (stróż prawa), zorientowani hybrydowo (zbalansowani) lub zorientowani na opiekę (praca społeczna). Ta klasyfikacja znacząco przewidywała zachowania zgodne z prawem lub recydywę podopiecznych w czasie 12 miesięcy po badaniu. W porównaniu do podopiecznych o hybrydowym (łączącym zarówno kontrolę jak i opiekę) podejściu (13%), i podejściu zorientowanym na opiekę (5%), podopieczni kuratorów zorientowanych na kontrolę (43%) byli w grupie z trzykrotnie większym ryzykiem naruszenia warunków okresu próby (*technical violation*). Skazani na warunkowym przedterminowym zwolnieniu pod nadzorem kuratorów zorientowanych na opiekę (32%) byli w grupie posiadającej dwa razy większe ryzyko naruszenia okresu próby poprzez otrzymanie kolejnego wyroku (*new conviction*), w porównaniu do podopiecznych kuratorów o podejściu opartym na kontroli (16%) i pięciokrotnie większe niż podopieczni kuratorów o hybrydowym podejściu (6%). Skazani na warunkowym przedterminowym zwolnieniu pod dozorem kuratorów o podejściu hybrydowym (19%) mieli znacząco mniejsze prawdopodobieństwo odwołania warunkowego zwolnienia (*revoke*), niż ci pod dozorem kuratora zorientowanego na kontrolę (59%) lub opiekę (38%). (Paparozzi i Gendreau 2005)

Rezultaty te zgadzają się również z wynikami badań Andrews i Kiesslinga, mówiących o tym, iż "twarde ale sprawiedliwe" (*firm but fair*) podejście jest najbardziej efektywne w redukowaniu ryzyka recydywizmu dla ogółu podopiecznych kuratorów. (Andrews i Kiessling 1980). W ich badaniu wzięło udział 190 podopiecznych dozorowanych przez 14 kuratorów i 60 osób godnych zaufania. Zbadany został poziom empatii kuratorów, ich socjalizacja i przestrzeganie norm, oraz jakość ich relacji z podopiecznymi. Kuratorzy którzy byli zarówno wysoko troszczący się (empatia) jak i wysoko ukierunkowani wobec norm społecznych (socjalizacja) osiągnęli wyższe oceny jakości relacji od podopiecznych, większą poprawę w sferze postaw podopiecznych i mniejsze wskaźniki nowych wyroków swoich podopiecznych. Bazująca na nagranych na taśmy wideo sesjach, wykazano iż dyrektywne i skupione na rozwiązaniu problemów interakcje były związane z mniejszym ryzykiem kolejnych wyroków, natomiast wspierające relacje, bez żadnych dyrektyw związane były ze zwiększonym ryzykiem ponownych wyroków (*new convictions*). Mówiąc wprost, autorzy dowiedli, iż podejście zintegrowane, łączące zarówno dyrektywny jak i oparty na opiece dozór jest bardziej efektywny niż ten oparty na samej opiece bądź kontroli. (Andrews i Kiessling 1980)

Badania te były podstawą do dalszej eksploracji idei wpływu podwójnej roli kuratora na efektywność dozoru. W 2007 roku powstało narzędzie DRI-R mówiące o naturze interakcji pomiędzy kuratorem a dozorowanym podczas ich spotkań (np. niskie wyniki przewidywały używanie konfrontacji przez kuratorów i opór dozorowanych). DRI-R jest w stanie określić również recydywę w uśrednionym okresie 16,2 miesięcy po wykonaniu testu. Zespół badawczy Keneally'ego stworzył pulę pytań dotyczącą zarówno przymierza terapeutycznego jak i sprawiedliwości proceduralnej. Itemy zostały wypełniane przez kuratorów, ich dozorowanych oraz obserwatorów (przeszkolonych badaczy). Itemy zostały podzielone wedle trzech grup czynników: 1)"Troska i sprawiedliwość" ("*Caring and Fairness*" (n=20, np. "X traktuje mnie sprawiedliwie" i "X troszczy się o mnie"), 2)"Zaufanie" ("*Trust*") (n=5, np. "Czuję się na tyle bezpiecznie by być otwartym i szczerym z X"), 3) "Twardość" ("*Toughness*"), (n=5, np. "Czuję, że X chce mnie ukarać"). (Skeem et al. 2007). Wyniki

na skali Opieka-Sprawiedliwość w narzędziu DRI-R znacząco przewidywały ilość dni jaka upłynie do ponownego aresztowania dozorowanego. Każdy punkt więcej (wskazujący na lepszą jakość relacji) w ostatecznym wyniku odpowiada za zmniejszenie o 31% prawdopodobieństwa nowego aresztowania. To badanie demonstruje znaczenie jakości relacji pomiędzy kuratorem a dozorowanym. Nawet wysoki poziom ryzyka lub trudny styl relacji interpersonalnych nie wpływał na zdolność kuratora do stworzenia wysokiej jakości relacji z dozorowanym. Relacje kurator-dozorowany oparte na syntezie podwójnej roli kuratora redukowały wskaźnik recydywy wśród dozorowanych zarówno z grup niskiego, wysokiego ryzyka jak i tych bez trudnego stylu interpersonalnych relacji. (Kennealy et al. 2012)

Odpowiedni balans pomiędzy rolami kuratora oraz zadaniami kontrolnymi i opiekuńczymi odnajduje swoje znaczenie również w ramach teorii odstąpienia od przestępczości (*desistance*). Dozorowani wskazali rozmowy ze swoimi kuratorami jako pomagające w podjęciu i podtrzymaniu decyzji o powstrzymaniu się od przestępstw (*desistance*). W tych badaniach podkreślono znaczenie ciągłości oraz partnerstwa w kontaktach podczas dozoru - jednych z ważniejszych cech relacji z podopiecznym, jako czynników pomagających w powstrzymaniu się od przestępstwa. Dozorowani wkładali więcej wysiłków w swoje działania z poczucia lojalności i obligacji oraz w odpowiedzi na wsparcie jakie otrzymali i zaangażowanie kuratora. Z drugiej strony kuratorzy, podkreślali znaczenie relacji wytworzonej między nimi a dozorowanymi, po to by wzmacniać społecznie pożądane zachowania. Cechy kuratorów takie jak rozsądnosc, sprawiedliwość, okazywanie wsparcia stwarzały u dozorowanych poczucie lojalności wobec kuratorów oraz wspierały interpretowanie działań kuratorów jako dowody zainteresowania dobrobytem dozorowanego. (Rex 1999) Dozorowani cenią sobie bycie wysłuchanym oraz zaangażowanie kuratora który stawia im konieczne zadania i udziela wsparcia, motywuje ich do zmiany swojego zachowania (Vanstone 2004). Kurator odgrywa ważną rolę w zmianie "skryptu potępienia" (*condemnation script*) osób trwających w przestępczości (*persisters*) na skrypt odkupienia (*redemption script*), który jest charakterystyczny dla osób które odeszły od przestępczości (*desisters*). Kurator poprzez praktyczne czynności związane z asystowaniem w zmianach życiowych podopiecznego, poszerzaniu i podtrzymywaniu odpowiednich więzi społecznych oraz zmianie subiektywnych narracji, postaw i motywacji pomaga podopiecznemu odejść od przestępstwa. Proces ten może zajść dzięki synergii działań opiekuńczych i kontrolnych, łączących się w praktyczne asystowanie o subiektywnym znaczeniu dla przymierza pracy pomiędzy podopiecznym a kuratorem. Działania kontrolne kuratora połączone z troską potwierdzają jego współczucie oraz godność zaufania, tym samym zwiększając gotowość przestępcy to wzięcia pierwszych kroków w kierunku odejścia od przestępczości. (McNeill 2003)

Pozostaje jednak pytanie, czy kuratorzy odnoszący sukcesy są tacy "z natury" czy też "z praktyki". Badania potwierdzają iż odpowiednie treningi umiejętności (takich jak chociażby używanie dostępnej władzy, nawiązywanie relacji, restrukturyzacja poznawcza) są podstawą do zapewnienia jakości i efektywności w nadzorach; w Stanach Zjednoczonych stworzono specjalne programy typu STARR czy EPICS mają za zadanie zapewnić iż czynnik ludzki w programach opartych na dowodach naukowych będzie w stanie odpowiednio dostarczyć usługi (Raynor et al. 2014).

Stworzenie takich programów treningowych dla kuratorów, skupiony na treningu umiejętności związanych z łączeniem podwójnej roli "stróża prawa" jak i "terapeuty", tworzenia przymierza pracy i nawiązywania odpowiednich relacji z osobą dozorowaną, byłoby rozwiązaniem nie tylko etycznym z punktu widzenia etosu pracy kuratora, ale również korzystnym dla Państwa. Probacja jest o wiele tańsza niż wykonywanie kary pozbawienia wolności. Osoby podczas probacji utrzymują się sami, lub pomaga im w tym rodzina. Czasami też muszą zapłacić rekompensatę ofiarom za wyrządzone krzywdy lub wykonywać nieodpłatne prace na rzecz społeczności lokalnej. Probacja jest pięć razy tańsza od tymczasowego aresztowania (pobyt w areszcie) i dziewiętnaście razy tańsza od więzienia. (Worrall et al. 2004). Zadania ustawowo przypisane zawodowi kuratora mogą utrudniać nawiązywanie relacji kuratora zarówno z podopiecznym jak i jego bliskimi. Jest to tym trudniejsze, iż podopieczny może być początkowo negatywnie nastawiony i nie posiadać motywacji do zmiany swojego postępowania. Jednym z elementów pracy kuratora są działania wychowawcze, opiekuńcze i pomocowe wobec podopiecznego. Poza tymi funkcjami sprawuje on również rolę nadzorczą wobec

podopiecznego. Kontroluje zachowanie skazanego pod kątem przestrzegania prawa i wykonywania wyroku sądowego wraz z orzeczonymi obowiązkami. Kurator musi więc łączyć dwie zupełnie odmienne role o różnych wartościach. Co się dzieje jednak, gdy kurator całkowicie oddaje się jednej z tych ról i jaki ma to wpływ na podopiecznych?

Na to pytanie jedną z możliwych odpowiedzi odnalazła C. Maslach, specjalistka od badań na temat wypalenia zawodowego. Skupienie się wyłącznie na kontroli, niesie ze sobą ryzyko uzależnienia podopiecznego od kuratora. Wytwarza się wówczas specyficzny mechanizm obronnej dehumanizacji podopiecznego wynikający z przejmowania przez kuratora coraz większej odpowiedzialności i wymierzania coraz bardziej surowych sankcji, wymagających usprawiedliwienia. Nadmierna kontrola nadzorowanych prowadzi do negatywnych interakcji opartych na negatywnym przekazie informacji zwrotnych, poczuciu nieskuteczności zarówno nadzorowanych jak i kuratorów, zmęczenia, frustracji, poczucia niekompetencji, wzajemnego obwiniania się przyczyniających się do chęci odcięcia się od klienta, minimalizacji znaczenia i w końcu dehumanizacji klienta jako mechanizmu obronnego. Cały ten proces przyczynia się do wypalenia zawodowego. Podobna sytuacja ma miejsce w przypadku nadmiernej identyfikacji z klientem i skupieniu się jedynie na zadaniach związanych z opieką. W obu przypadkach respondenci odczuwają potrzebę odcięcia się od zbyt dużego zaangażowania w życie nadzorowanego (Maslach 1978).

4. Dyskusja i wnioski

Jako praktyczną implikację płynącą z tego artykułu pragnę przytoczyć zasady stworzone przez specjalistę do spraw pracy z klientem z przymusu, dr Christa Trottera. Twierdzi on, iż kuratorzy tworzą relacje z podopiecznymi oparte na podwójnej roli, a klaryfikacja obu ról, które muszą łączyć jest jednym z najważniejszych zadań, szczególnie podczas pierwszych spotkań. Zadania związane z wyjaśnieniem podwójnej roli są następujące: zakres posiadanych uprawnień i w jaki sposób można ich użyć, poufność i sytuacje, w których musi zostać złamana, wytłumaczenie klientowi możliwych działań interwencyjnych, ich celów, czasu trwania oraz zaangażowanych w nie osób, jasno postawione oczekiwania, co do zadań i obowiązków klienta (najlepiej o ile to możliwe uwzględniając oczekiwania klienta), ustalenie obszarów, które podlegają i które nie podlegają negocjacji, zrozumienie i dyskusja na temat oczekiwań klienta, co do nadzoru/dozoru oraz jasne i w pełni zrozumiałe wyjaśnienie, które z tych oczekiwań i potrzeb mogą zostać zaspokojone w tej relacji. (Trotter 2006)

Przyjęcie modelu *case-management'u* oraz zredukowanie roli kuratora sądowego do czynności kontrolujących i monitorujących stanowi ryzyko zarówno wypalenia zawodowego dla kuratora jak i zmniejsza efektywność jego pracy. Jednym z wyjść chroniącym przed nadmiernym skupieniem się na którejś z ról są szkolenia dla kuratorów, na temat tworzenia odpowiednich relacji z podopiecznym, opartych na badaniach na temat samego procesu tworzenia przymierza pracy, a nie tylko coraz to nowszych programach oddziaływań. Szkolenia te powinny zawierać również części praktyczne, podczas których uczono by zawierania przymierza pracy, wzmacniania motywacji (np. poprzez metodę dialogu motywującego) i mogliby praktykować prace z klientami opartą na przyjaznych, pełnych zaufania i stanowczych-lecz-sprawiedliwych (*firm-but-fair*) sposób, który sprawia, iż podopieczny postrzega kuratora, jako sprawiedliwy środek przyznany mu przez sąd. Ruch "*what works?*" dopiero zaczyna rozwijać się w Polsce, co pozwala na uniknięcie pomyłki Zachodnich sąsiadów, którzy dopiero po latach postanowili przyjrzeć się również temu jaka osobowość (efektywnie) sprawdza się w pracy "*who works?*".

5. Literatura

Allard TJ, Wortley RK, Stewart AL (2003) Role Conflict in Community Corrections. *Psychology, Crime & Law* 9: 8.

Andrews D, Kiessling J (1980) Program structure and effective correctional practice: A summary of CaVIC research. W: R. Ross & P. Gendreau (red.) *Effective correctional treatment*: 439-463.

- Bębas S (2014) Metody i formy oddziaływań wychowawczych kuratorów sądowych. *Lubelski rocznik pedagogiczny* 33(1): 130-147.
- Burnett R (2005), The place of the officer-offender relationship in assisting offenders to desist from crime. *Probation Journal*. 52: 221-242.
- Clear T, Latessa JE (1993) Probation Officers' Roles in Intensive Supervision, Surveillance Versus Treatment. *Justice Quarterly*: 455-456.
- Czapów Cz, Jedlewska S (1971) *Pedagogika resocjalizacyjna*. PWN: 472.
- Dowden C, Andrews D (2004) The importance of staff practice in delivering effective correctional treatment: A meta-analytic review of core correctional practice. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology* 48(2): 203-214.
<http://kurator.webd.pl/kodeks-etyki-kuratora/>
- Janus-Dębska A (2016) Dylematy w pracy kuratora sądowego w świetle badań własnych cz. II. *Probacja*: 90.
- Jedynak T, Rzepniewski A, Pawlaczyk H (2005) Raport dotyczący oceny efektywności kuratorskiej służby sądowej oraz oceny kosztów jej funkcjonowania i szacunkowych kosztów zwiększenia jej efektywności.
- Ward D, Scott J, Lacey M (2002) *Probation: Working for Justice*. Oxford University Press: 26-70.
- Kennealy PJ, Skeem JL, Manchak SM, Eno Louden J (2012) Firm, fair, and caring officer-offender relationships protect against supervision failure. *Law and Human Behavior*, 36(6): 496-504.
- Maslach C (1978) The Client Role in Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues* 34(4): 111-119.
- McNeill F (2003) *Desistance-focused Probation Practice* W: W. Hong Chui, M. Nellis (red.) *Moving Probation Forward: Evidence, Arguments and Practice*: 146-161.
- Muskała M, Kuzstal J (2018) Kurator sądowy wobec nowych zadań i zmian w systemie resocjalizacji. *Studia Paedagogica Ignatiana* 21(1): 20-35.
- Paparozzi, M, Gendreau P (2005) An intensive supervision program that worked: Service delivery, professional orientation, and organizational supportiveness. *The Prison Journal* 85(4): 445-466.
- Raynor P, Ugwuđike P, Vanstone M (2014) The Impact of skills in probation work: A reconviction study. *Criminology & Criminal Justice* 14(2): 235-249.
- Skeem J, Eno Louden J, Polasched D, Camp J (2007) Assessing relationship quality in mandated community treatment: Blending carewith control. *Psychological Assessment*, 19: 397- 410.
- Trotter C (2006) *Working with Involuntary Clients*, Sage: 10-60.
- Węgliński A (2016) Autopercepcja bezpośrednich oddziaływań wychowawczych społecznych kuratorów sądowych. *Lubelski rocznik pedagogiczny* 35(2): 56-77.
- Worral JL, Schram P, Hays E, Newman M (2004) Does Probation Work? An analysis of the relationship between caseloads and crime rates in California Counties. *Journal of Criminal Justice* 32: 231-241: 1-17.
- Vanstone M (2004) *Supervising Offenders in the Community: A History of Probation Theory and Practice*: 34-47.
- Rex S (1999) Desistance from Offending: Experiences of Probation. *The Howard Journal of Criminal Justice* 38: 366-383.

14. Healthism jako przejaw zjawiska estetyzacji ciała w społeczeństwie konsumpcyjnym

Healthism as a display of body aestheticization phenomenon in consumer society

Rak-Suska Magdalena

Katedra Socjologii Prawa i Moralności, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Rak-Suska Magdalena: magdalenarak@onet.eu

Słowa kluczowe: socjologia, zdrowie, ciało, wygląd, konsumpcja

Streszczenie

Zjawisko *healthismu* zaprezentowane przez Crawforda w latach 80-tych ubiegłego wieku koncentruje się na kwestiach związanych z problematyką zdrowia co wynikało z upowszechnienia się “nowego ruchu świadomości zdrowotnej”. *Healthism* jest konsekwencją przemian w zakresie postrzegania zdrowia w obszarze indywidualnym oraz społeczno-ekonomicznym, czego wyrazem jest polityka prozdrowotna, promocja zdrowia i globalne trendy zachodzące na rynku usług zdrowotno-rekreacyjnych. Zgodnie z koncepcją indywidualnej odpowiedzialności zdrowie jak i ciało podlega dyscyplinowaniu, którego celem jest uzyskanie sprawności fizycznej, dobrego samopoczucia i atrakcyjnego wyglądu zewnętrznego. Estetyzacja ciała koncentruje się na dbaniu o wygląd zewnętrzny i dostosowywaniu go do społecznych standardów piękna i urody. W artykule pokazano, że estetyzacja ciała przejawia się również w podnoszeniu jego walorów zdrowotnych. Jest zatem związana z praktykami *healthismu*. Badania wykazują, że wśród najpopularniejszych praktyk zdrowotnych znajdują się: uprawianie sportu, konsumpcja usług rynku „fitness”, konsumpcja ekologicznej żywności oraz korzystanie z usług turystyki i rekreacji zdrowotnej, w tym „wellness”, anti aging. Wśród motywów podejmowania wspomnianych aktywności należy dbałość o zdrowie, dążenie do zachowania szczupłej sylwetki oraz sprawności. W artykule zwrócono również uwagę na rolę jaką ciało pełni w społeczeństwie konsumpcyjnym.

1. Wstęp

W ostatnich latach dynamicznie zmieniają się trendy w zakresie zachowań konsumentów przede wszystkim w obszarze zdrowia i stylów życia. Wzrost dobrobytu tzw. społeczeństw „zachodnich”, rozwój konsumpcji i kultury konsumpcyjnej, rosnąca świadomość społeczna na temat zdrowia i chorób cywilizacyjnych niewątpliwie wpływają na kształtowanie się postaw prozdrowotnych. Ważnym elementem życia codziennego społeczeństw konsumpcyjnych jest oddziaływanie mediów (w tym społecznościowych) i internetu na kreowanie nowych trendów w zakresie zdrowia i „bycia fit”, które w pewnej mierze doprowadziły do wytworzenia się presji na dbałość o zdrowie i wygląd zewnętrzny, będący jego przejawem. Zdrowie stanowi wartość zarówno w aspekcie społeczno-ekonomicznym jak i osobistym. Ze społeczno-ekonomicznego punktu widzenia, efektywna polityka prozdrowotna skoncentrowana na działaniach profilaktycznych i promowaniu zdrowego stylu życia przyczynia się do zmniejszenia kosztów bezpośrednio związanych z leczeniem (ang. *direct costs*) i kosztów pośrednich (ang. *intangible costs*) wynikających z utraty produktywności pracownika z powodu pogorszenia się jego stanu zdrowia (Gierczyński 2012). W Unii Europejskiej największe wydatki przeznaczane są na leczenie chorób neuropsychiatrycznych (ok. 798 mld euro/rocznie) i szkieletowo-mięśniowo-reumatycznych (ok. 240 mld euro/rocznie) (Gierczyński 2012). Z kolei w Polsce, szacuje się, że wydatki bieżące (prywatne i publiczne) na usługi zdrowotne i ochronę zdrowia wyniosły 130 140, 4 mld złotych w 2017 roku, z czego 58,3% przeznaczono na usługi lecznicze, 22,7% obejmowały koszty artykułów medycznych (w tym leków), a najmniejsze wydatki (4,8%) poniesiono na usługi rehabilitacyjne i profilaktykę (2,3%) (GUS 2019). Dla przykładu, na leczenie otyłości – zaliczanej do jednej z chorób cywilizacyjnych wynikających z niezdrowego stylu życia przeznaczono 5 mld złotych kosztów bezpośrednich w roku 2017 (Springer i Zaporowska-Stachowiak i in. 2019). W związku z celami polityki prozdrowotnej, która kładzie coraz większy nacisk na profilaktykę i dbałość o zdrowie

w społeczeństwie promuje się koncepcje medyczne mówiące o 80% wpływie prozdrowotnych czynników (odpowiednia dieta, aktywność fizyczna, zbilansowany styl życia, relaks) na długość życia i zachowanie pożądanej sprawności psychofizycznej (Gierczyński 2012). Efektem tego jest m.in. rozwój rynku zdrowotnego, ekologizacja konsumpcji czy moda manifestowania postaw prozdrowotnych.

W kontekście społecznym kwestie zdrowia rozpatrywane są w szerszym aspekcie. Można tutaj zwrócić uwagę zarówno na zachowania konsumenckie związane ze zdrowiem, stylem życia i dbałością o wygląd zewnętrzny jak również na ujmowanie zdrowia, jako pewną nadrzędną wartość i zarazem element kształtujący tożsamość jednostkową i społeczną. Zjawisko *healthismu* łączy w sobie zarówno aspekty społeczne, jednostkowe jak i ekonomiczne. Jest związane nie tylko z prozdrowotnymi zachowaniami i stylem życia, ale również z pewną ideologią czy też filozofią wyznawaną przez współczesnego człowieka. *Healthism* dotyczy zdrowia, którego klasyczna definicja zaproponowana przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) zakłada jego holistyczność. Jest ono zatem: „całkowitym dobrostanem fizycznym, psychicznym i społecznym” (Woźniak 2004). Zdrowie nierozdzielnie związane jest z ciałem, stanowi jego własność i w kontekście społecznym ma wymiar symboliczny. Zdrowie utożsamiane jest z pięknem, a wypiełgnowane i sprawne ciało staje się odpowiednikiem zdrowia. Do najbardziej widocznych aspektów zdrowia zalicza się przede wszystkim szczupłą sylwetka czy ładny wygląd skóry, włosów i uzębienia. Dbałość o te elementy wpisuje się w kultywowanie ciała, sprawności i piękna, co jest nie tylko wyborem, ale wręcz wymogiem i przedmiotem presji społecznej. Estetyzacja ciała skupia się na podnoszeniu jego walorów estetycznych nie tylko po to, aby zaspokoić indywidualne potrzeby, ale, aby uczestniczyć w konsumpcji z wykorzystaniem korzyści, jakie daje jednostce piękne i atrakcyjne seksualnie ciało. Autorka niniejszego artykułu skupia się na omówieniu wybranych praktyk zdrowotno-estetycznych na rynku zachowań konsumenckich oraz skłania się ku tezie, że estetyzacja ciała ma swój przejaw również dbaniu o zdrowie, co zapewnia jednostce sprawność i aktywny udział w konsumpcji. Zachowanie sprawności i wysokiej aktywności w konsumpcji ma niebanalne znaczenie zwłaszcza w społeczeństwie konsumpcyjnym. Członkowie tego typu społeczeństwa wierzą bowiem, że znaczenie i satysfakcję w życiu można odnaleźć tylko przez zakupy i użytkowanie dóbr konsumpcyjnych (Godwin i in. 2008, s. 4).

2. Healthism i estetyzacja ciała w ponowoczesności

Zjawisko *healthismu* (ang. *health* – zdrowie) zostało po raz pierwsze opisane i określone przez Roberta Crawforda w 1980 roku. *Healthism* reprezentuje specyficzne podejście postrzegania problemów zdrowotnych charakterystyczne dla tzw. „nowej świadomości społecznej”, w ramach której w latach siedemdziesiątych rozwinęły się liczne ruchy na rzecz poprawy opieki i rozwoju polityki zdrowotnej (Crawford 1980). Początkowo *healthism* związany był z ruchami społecznymi i postulatami różnych grup społecznych dotyczących partycypacji w polityce zdrowotnej, poprawy jakości i dostępności usług zdrowotnych, czy wprowadzania zmian regulujących skład konsumowanych produktów, które mogą mieć wpływ na zdrowie. Z czasem, *healthism* przyjął postać pewnej ideologii związanej z koncepcją odpowiedzialności indywidualnej, w której zachowanie zdrowia traktowano jako wynik starań i wysiłków jednostki. „Nowa świadomość społeczna” doprowadziła do nadania zdrowiu niezwykle ważnej rangi w życiu indywidualnym i społecznym oraz do przekonania, że dbanie o siebie jest nie tylko powinnością każdej jednostki, ale jej obowiązkiem społecznym (Wróblewski 2016). Warto zauważyć, że w ujęciu Crawforda, *healthism* stanowił przede wszystkim wartość wszechogarniającą nadrzędną wobec innych wartości. Autor koncepcji *healthismu* skłaniał się ku stwierdzeniu, że konsekwencją dobrego zdrowia jest szereg pozytywnych wartości i korzyści dla człowieka jak: poczucie szczęścia i celu, dobrostan psychiczny, poczucie własnej wartości, możliwość aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym czy zdolność do celebrowania życia (Borowiec i Lignowska 2012). W swoich rozważaniach Crawford uznał *healthism* za ideologię odpowiadającą amerykańskiej klasie średniej, której ethos wyrażał się w kapitalistycznych stosunkach pracy opartych na konkurencji, dyscyplinie, wysiłku czy indywidualnym sukcesie (Wróblewski 2016). Innymi słowy, zachowania prozdrowotne jak: zdrowe odżywianie, uprawianie aktywności fizycznej, unikanie używek itp. wpisują się w zakres praktyk

symbolicznych, które w kontekście społecznym wyznaczają przynależność do określonych grup społecznych. Praktyki zdrowotne związane z preferowanym przez jednostkę stylem życia pełnią w ponowoczesności rozmaite funkcje: z jednej strony są wyrazem podążania za modą, dbania i pielęgnowania społecznie uznawanej wartości, jaką jest zdrowie, z drugiej zaś stanowią manifestację klasowej tożsamości czy wyraz własnej indywidualności (Borowiec, Lignowska 2012). *Healthism* staje się również narzędziem kontroli społecznej, głównie dlatego, że stanowi pewien standard, względem którego ocenia się ludzi jako „zdrowych – pożądaných” i „niezdrowych – niepożądanych” (Crawford 2006). W kontekście socjologicznym zdrowie przez długi czas traktowane było jako własność jednostki służąca wypełnianiu określonych ról społecznych i zadań z nimi związanych. Rozwój kultury konsumpcyjnej, sekularyzacja i indywidualizacja moralności oraz rekonstrukcja i transformacja wartości (przejawiająca się w tworzeniu nowych wartości dopasowanych do społeczeństwa pluralistycznego) (Marianiński 2001) sprawiły, że zdrowiu zaczęto przypisywać coraz większe znaczenie. Stało się ono swoistym narzędziem do pełnego uczestnictwa w konsumpcji, a także sposobem wyrażania własnej osobowości i pretekstem do podejmowania praktyk estetyzujących w myśl utożsamiania zdrowego ciała z pięknem. Zdrowie nierozzerwalnie związane jest z ciałem, za pomocą którego może być manifestowane, pokazywane i promowane. W społeczeństwie konsumpcyjnym potrzeby cielesne uległy zmianom, a ciało przypomina organ konsumpcji – jego miarą jest zdolność do zasymilowania i wchłonięcia wszystkiego, co społeczeństwo jest mu w stanie zaoferować (Bauman 1995). Z. Bauman rolę zdrowia w odniesieniu do ciała odniósł do jego sprawności, dzięki której ciało staje się odbiorcą doznań, wrażeń, doświadczeń i przyjemności. Z kolei B. Turner zwrócił uwagę na rolę praktyk zdrowotnych w produkcji ciał zdyscyplinowanych i posłusznych, co odbywa się przez stosowanie do zaleceń dietetycznych, poddawanie ciała treningom i ćwiczeniom, kosmetyzacji i estetyzacji oraz wszelkim sposobom mającym na celu zachowanie jego kondycji, pożądanego wyglądu zewnętrznego i spowolnienie procesu starzenia się. M. Featherstone odwołując się do stanowiska Turnera podkreśla, że cechą kultury konsumpcyjnej jest samozachowawcza koncepcja cielesności zachęcająca jednostkę do podejmowania praktyk zdrowotnych i estetyzujących w celu walki z „erozją” i rozpadem ciała, czemu nie tylko przyklaskują media, ale również władze dążąc do promocji zdrowia i redukcji kosztów opieki zdrowotnej. Procesowi temu towarzyszy tworzenie przekazów zachęcających do traktowania ciała jako wehikułu przyjemności i autoekspresji (Featherstone 2008).

Estetyzacja ciała z reguły dąży do jego poprawy i eliminacji niedoskonałości tak, aby podporządkować je promowanym standardom piękna. Praktyki skoncentrowane na *healthismie* i estetyzacji ciała przeplatają się ze sobą: zarówno dbanie o zdrowie jak i wygląd zewnętrzny posiada wymiar estetyczny. W odniesieniu do *healthismu* wygląd zewnętrzny jest pewnym projektem, zawierającym zestaw określonych „zdrowych” cech, które są pozytywnie oceniane przez społeczeństwo, a także, które stanowią obiekt pożądania, pracy i wysiłków człowieka. Jednym z najlepiej widocznych przejawów zdrowia jest wygląd sylwetki, a dokładnie prawidłowa masa ciała. Jak podaje A. Maj (2013) do dominujących dyskursów dotyczących ciała w epoce ponowoczesnej należy kultywowanie szczupłej sylwetki. Ciało szczupłe, a dodatkowo umięśnione i sprawne fizycznie jest wartościowane pozytywnie. Stanowi ono ideał estetyczny oraz symbol zdrowego stylu życia, który prowadzi do zdrowia i sukcesu społecznego. Szczupłe ciało to przejaw wytrwałości, silnej woli, pracy nad sobą, atrakcyjności i przede wszystkim zdrowia. W ujęciu J. Baudrillarda, w społeczeństwie konsumpcyjnym, gdzie istnieje powszechny i większy niż kiedykolwiek dostęp do żywności wytwarzanej szybko i masowo zachowanie szczupłości stanowi oznakę dystynkcji samą w sobie (Baudrillard 2006). Szczupłość można jednak szybko utracić odstępując od diety i ćwiczeń fizycznych. Jej utrzymanie wiąże się z kolejnymi dyskursami ciała jak: stosowanie diet i sprawność. Otyłość będąca przeciwieństwem szczupłości ma również wymiar symboliczny. W kontekście estetyzacji przypisuje się jej negatywne cechy związane nie tylko z nieadekwatnym wyglądem, ale lenistwem i chorobą, która niesie za sobą społeczne znaczenie. W epoce ponowoczesnej zdominowanej wartościami indywidualistycznymi chorobę (otyłość) przypisuje się zaniedbaniom jednostki – to ona staje się winna temu, że utraciła zdrowie (szczupłość) (Buczowski 2005). Z tego też względu, osoby o wyglądzie nieadekwatnym i niedostosowanym do standardów piękna i zdrowia poddane są negatywnym ocenom społecznym. Od kilku lat *healthism* krytykowany jest przez

środowiska sprzeciwiające się stygmatyzacji i stereotypowemu postrzeganiu osób zaliczanych do tzw. kategorii „plus size”. Główny zarzut skierowany jest do tworzenia sztywnych, społecznych wyznaczników zdrowia, których efektem jest obsesyjne dążenie do osiągnięcia szczupłej sylwetki poprzez stosowanie ćwiczeń, diet i kultywowanie zdrowego stylu życia będącego symbolem i zarazem przywilejem klas wyższych (Turrini 2015). Mimo krytyki i nawoływania do akceptacji własnych ciał bez poddawania się presji *healthismu* zdaje się, że kult piękna i zdrowia nie przestaje słabnąć.

3. Wybrane praktyki zdrowotne i estetyzujące na podstawie danych empirycznych

Estetyzowanie ciała przejawiające się w stosowaniu rozmaitych praktyk pielęgnacyjnych w gruncie rzeczy odnosi się do praktyk zdrowotnych, nawet wtedy, gdy ich głównym celem nie jest zachowanie zdrowia, a piękna. Praktyki o charakterze estetyzująco-zdrowotnym najbardziej są widoczne w zachowaniach konsumpcyjnych. Współczesny konsument ma do wyboru większy niż kiedykolwiek wachlarz usług ukierunkowanych na poprawę zdrowia i wyglądu, do których można zaliczyć prywatne usługi medyczne, usługi związane z zakupem diet (również on-line), usługi typu „fitness”, uprawianie aktywności fizycznej na siłowniach czy w zaciszu domowym, korzystanie z usług typu „wellness” czy konsumpcja żywności ekologicznej i suplementów diety. W ostatnich latach rośnie również popularność turystyki zdrowotnej i aktywnej, która oferuje konsumentom dostęp do usług sportowo-rekreacyjnych i medycznych w celu stymulacji, poprawy lub zachowania zdrowia (Lubowiecki-Vikuk, 2018). O popularności wspomnianych usług świadczą globalne i krajowe dane. Jak podaje Deloitte tylko w 2017 roku wartość europejskiego rynku „fitness” obejmującego usługi związane z uprawianiem aktywności fizycznej wyniosła 26, 6 mld euro, przy czym szacuje się, że rynek ten wzrasta średnio o 3,7% rocznie, a w 2025 roku będzie z niego korzystać ok. 80 mln Europejczyków (Deloitte Polska 2018). W Polsce przychody z tego segmentu rynkowego przekroczyły 4 mld złotych, a z usług sportowych oferowanych w postaci zajęć w klubach fitness korzysta ok. 3 mln Polaków (Deloitte Polska 2018). Od kilku lat nie spada również wartość rynku żywności ekologicznej. W skali światowej wartość rynku „zdrowej żywności” wyniosła ok. 63 mld dolarów w 2011 roku, zaś w Polsce w roku 2018 osiągnęła wartość 1,1 mld złotych. Obecnie około 23% Polaków deklaruje regularne spożywanie żywności typu „bio” przede wszystkim ze względu na jej właściwości zdrowotne (PMR, 2019).

Konsumpcja usług zdrowotnych jest wynikiem wielu czynników, spośród których można wymienić przede wszystkim wzrost znaczenia zdrowia w indywidualnej hierarchii wartości. Jak podają badania CBOS z 2016 roku, zachowanie dobrego zdrowia jest jedną z najważniejszych wartości wskazanych przez 57% Polaków. Odsetek osób przekonanych o wartości prozdrowotnego stylu życia oraz osób deklarujących dbanie o zdrowie wzrósł ponad trzykrotnie od 1993 roku (CBOS 2016). Do najważniejszych praktyk zdrowotnych badani zaliczają aktywność fizyczną i zdrowe odżywianie (48%). Dane z 2019 roku pokazują, że wskazywane przez respondentów przyczyny stosowania zdrowej diety to przede wszystkim: chęć zdrowego odżywiania, poprawy samopoczucia i kondycji (35%), dolegliwości lub choroby (34%) oraz chęć schudnięcia (32%) (CBOS 2019). Jednocześnie badani zauważają, że głównym motywem uprawiania sportu jest wymodelowanie sylwetki i poprawa jej wyglądu (CBOS, 2016). Badania jakościowe prowadzone przez A. Maj nad wzorcami cielesności pokazują, że zachowania zdrowotne zaliczają się do praktyk związanych z „dbaniem o siebie”. Pielęgnacja wyglądu zewnętrznego oceniana jest pozytywnie nie tylko ze względu na spełnianie wymogów kulturowych, ale na inwestowaniu w ciało w celu zapewnienia mu zdrowia i sprawności oraz pozostałych cech odbieranych jako prestiżowe: piękno, atrakcyjność fizyczna i seksualna (Maj 2013). Ponadto, badani utożsamiają zdrowie z dobrym samopoczuciem, którego przejaw znajduje się w dobrym wyglądzie tzn. kondycji zdrowotnej, byciu zrelaksowanym, wypoczętym i dobrze ubranym.

Praktyki zdrowotne i estetyzujące stanowią dla odbiorców również źródło zadowolenia, rozrywki i przyjemności. Badania zaprezentowane przez A. Lubowieckiego-Vikuk pokazują, że w zakresie usług związanych z turystyką zdrowotną coraz popularniejsze są usługi „wellness”, w skład których wchodzi poprawa wyglądu zewnętrznego i zabiegi odmładzające. W latach 2010-2015 to właśnie wartość usług związanych z poprawą urody i „anti aging” rosła najszybciej w skali

europiejskiej wyprzedzając tym samym usługi związane z aktywnością fizyczną, redukcją masy ciała i odżywianiem (Lubowiecki-Vikuk 2018). Poprawa wyglądu w postaci zniwelowania oznak starzenia oraz towarzysząca tym zabiegom relaksacja wpisują się w cechy ponowoczesności, zgodnie z którymi sprawne i zdrowe ciało pełni rolę odbiorcy doznań i podniet, jakie oferuje mu społeczeństwo konsumpcji (Bauman 1995). Usługi estetyzujące ciało dostarczają jednostkom wrażeń, jak np. relaks, które interpretowane są jako czynniki poprawiające zdrowie. Wśród pozostałych motywów odbiorców usług zdrowotnych znalazły się aspekty estetyczne i społeczne oraz związane z modą (Bazuń 2016). Innymi słowy, konsumenci korzystają z wymienionych usług po to, aby lepiej wyglądać, być pozytywniej odbieranym przez innych oraz podążać za obowiązującymi trendami.

4. Podsumowanie

Zjawisko *healthismu* związane jest z licznymi zmianami, jakie dokonały się w podejściu do ciała i zdrowia. Praktyki zdrowotne, które można zaliczyć do *healthismu* stosowane są przez konsumentów nie tylko ze względu na zachowanie zdrowia, ale na poprawę wyglądu. W artykule przedstawiono najważniejsze trendy konsumencie obejmujące zachowania prozdrowotne jak: aktywność fizyczna, konsumpcja żywności ekologicznej czy korzystanie z usług turystyki zdrowotnej i rekreacyjnej, w tym usług wellness z zakresu estetyzacji i kosmetyzacji ciała. W społeczeństwie konsumpcyjnym odpowiednio wypielegnowane i zadbane ciało staje się nośnikiem wartości estetycznych i zdrowotnych (piękna i sprawności) obecnych w przekazach polityki prozdrowotnej. W oparciu o zaprezentowane dane oraz przedstawienie roli ciała i zdrowia w społeczeństwie konsumpcyjnym można uznać, że estetyzacja ciała jest nieodłącznym elementem dbania o zdrowie. Praktyki estetyzujące wpisują się w zakres praktyk prozdrowotnych, a ich efektem jest uzyskanie wyglądu spełniającego kulturowe standardy piękna i urody. Kulturowanie ciała poprzez dbanie o jego kondycję zdrowotną i wygląd zewnętrzny coraz częściej przyjmuje postać wymogu kulturowego, co można uznać za ważną cechę współczesnego społeczeństwa determinującą określone konsumpcję określonych usług i produktów.

5. Literatura:

- Baudrillard J (2006) Społeczeństwo konsumpcyjne, jego mity i struktury. Warszawa: Sic!
- Bauman Z (1995) Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Bazuń D (2016) Kobiety i mężczyźni w przestrzeni klubów fitness: Dyskurs Młodych Andragogów 17: 283–286.
- Borowiec A, Lignowska I (2012) Czy ideologia healthismu jest cechą dystynktywną klasy średniej w Polsce?: Kultura i Społeczeństwo: 3: 91-111.
- Buczkowski A, (2005) Społeczne tworzenie ciała. Kraków: Universitas.
- CBOS (2016) Zdrowie i prozdrowotne zachowania Polaków: Warszawa.
- CBOS (2019) Polak na diecie: Warszawa.
- Crawford R (1980) Healthism and Medicalization of Everyday Life: SAGE Journal 10 (3): 365-388.
- Crawford R (2006) Health as a Meaningful Social Practice: Health 4 (10): 401-420.
- Deloitte (2019) European Health & Fitness Market Report. Warszawa: Deloitte Polska.
- Fatherstone M (2008) Ciało w kulturze konsumpcyjnej. W: M. Szpakowska (red.), Antropologia ciała. Zagadnienia i wybór tekstów do bibliografii (s. 109-117). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gierczyński J (2012) Wpływ kosztów chorób cywilizacyjnych na politykę prozdrowotną w krajach Unii Europejskiej i w Polsce: Polityka Zdrowotna. Journal of Health Policy 10: 93-113.
- Goodwin N, Nelson JA, Ackerman F, Weisskopf T (2008) Consumption and the consumer society: A GDAE Teaching Module on Social and Environmental Issues in Economics. Medford: Tufts University.
- GUS (2019) Zdrowie i ochrona zdrowia w 2018 roku – analizy statystyczne: Warszawa.
- Lubowiecki-Vikuk A (2018) Trendy w turystyce zdrowotnej i aktywnej: Jorunals PAN 269: 9-26.

- Maj A (2013) Polskie wzory cielesności. Warszawa: SGGW.
- Mariański J (2001) Kryzys moralny czy transformacja wartości?. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Springer M, Zaporowska-Stachowiak I, Hoffmann K, Markuszewski M, Bryl W (2019) Otyłość – choroba kosztowna: *Hygeia Public Health* 54 (2): 88-91.
- Turrini M (2015) A genealogy of healthism: Healthy subjectivities between individual autosomy and disciplinary control: *EA Journal* 1 (7): 11-27.
- Woźniak Z (2004) W stronę zdrowia społeczności – socjologiczny kontekst nowej polityki zdrowotnej: *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny* 1: 161-187.
- Wróblewski M (2016) Nowe szaty healthismu. Self-tracking, neoliberalizm i kapitalizm kognitywny: *Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Sociologica* 58: 7-25.

15. Model cyfrowych kompetencji w edukacji

Digital competence model in education

Bożena Solecka

Zakład Mediów i Technologii Informacyjnych, Wydział Pedagogiki Psychologii i Socjologii,
Uniwersytet Zielonogórski

Opiekun naukowy: dr hab. Wielisława Osmańska-Furmanek

Wielisława Osmańska-Furmanek: W.Osmanska@kmti.uz.zgora.pl

Słowa kluczowe: cyfrowe kompetencje, nauczyciele, edukacja

Streszczenie

W literaturze pedeutologicznej można odnaleźć różne ujęcia obszarów kompetencji nauczyciela. Szczególnie podkreślony jest ich dynamiczny charakter, gdyż podlegają one ciągłemu rozwijaniu i doskonaleniu. Takie ujęcie kompetencji pozwala na kreowanie koncepcji nauczyciela twórczego, aktywnie zaangażowanego w ustawiczne budowanie własnego mistrzostwa pedagogicznego. Czynnikiem sprzyjającym dynamicznemu ujęciu kompetencji zawodowych nauczyciela jest nowa perspektywa organizacji pracy nauczyciela stwarzana przez społeczeństwo w dobie cyfrowej, oparte na technologiach informacyjnych. Wraz z rozwojem tzw. nowych technologii pojawiła się definicja *cyfrowych kompetencji* warunkujących efektywne z nich korzystanie. Definicja obejmuje swoim zakresem harmonijny zespół wiedzy, umiejętności i postaw, które pozwalają efektywnie wykorzystywać technologie cyfrowe w różnych obszarach życia. Termin *cyfrowe kompetencje* jest niejednokrotnie utożsamiany z innymi określeniami, przykładowo: *kompetencje informatyczne*, *e-kompetencje*, *kompetencje medialne*, *kompetencje informacyjne*, które określają umiętne oraz krytyczne wykorzystywanie technologii społeczeństwa informacyjnego (TSI) w pracy, rozrywce i porozumiewaniu się.

Kompetencje cyfrowe są przedmiotem zainteresowań badaczy od momentu upowszechnienia technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK-u) i stanowią specyficzny rodzaj umiejętności pedagogicznych. Za najbardziej istotne w ich kształtowaniu uważa się wykształcenie określonych przekonań i postaw, tzn. pozytywnego nastawienia do cyfrowych technologii oraz sprowokowania twórczego i kreatywnego myślenia. Niniejszy artykuł ma na celu przegląd i analizę różnorodnych ujęć teoretycznych w celu określenia roli i miejsca kompetencji cyfrowych w systemie kształcenia nauczycieli oraz wskazanie, że za zmianami zachodzącymi w społeczeństwie informacyjnym powinno podążać modyfikowanie procesu kształcenia nauczycieli.

1. Wstęp - kompetencje nauczycielskie

Etymologicznie termin kompetencja pochodzi od łacińskiego *competentia*, czyli *odpowiedzialność, przydatność, zgodność*. Inna definicja rozszerza etymologię terminu o czasownik *competere* oznaczający *zgadzać się, nadawać się, współzawodniczyć z kimś* (Tucholska 2005). W przedmiotowej literaturze można odnaleźć różne ujęcia obszarów kompetencji nauczyciela.

Według S. Dylaka termin kompetencja oznacza złożoną dyspozycję, która stanowi wypadkową wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji, emocji oraz wartościowania (Dylak 1995). Autor egzemplifikuje trzy grupy kompetencji zawodowych nauczycieli. Pierwszą grupę stanowią *kompetencje bazowe*, umożliwiające porozumienie się nauczyciela z dziećmi, młodzieżą i współpracownikami. Drugą *kompetencje konieczne*, bez których osoby uprawiające zawód nauczyciela nie mogłyby skutecznie wypełniać szkolnych zadań. Wśród nich wyróżnione zostały kompetencje: *interpretacyjne* (umożliwiające podejmowanie działań adekwatnie do określonych sytuacji), *autokreacyjne* (dzięki którym nauczyciel jest twórcą własnej wiedzy pedagogicznej) oraz *realizacyjne* (pozwalające na urzeczywistnienie listy zadań edukacyjnych). Trzecią grupę stanowią *kompetencje pożądane*, nie są niezbędne, ale mogą być wysoce pomocne w realizacji zawodu nauczyciela - należą do nich przykładowo zainteresowania (Dylak 1995).

W. Strykowski podkreśla, że pojęcie *kompetencja* może być stosowane w dwóch aspektach. Pierwszy utożsamia kompetencje z kwalifikacjami, drugi wiąże ten termin z zakresem uprawnień.

Autor odnosi się również do atrybutu dynamiki, którą upatruje w działaniu, w relacji człowieka z rzeczywistością. Mówiąc zaś o kompetencjach nauczycieli zwraca uwagę na fakt, iż są to kwalifikacje niezbędne do efektywnego wykonywania tego zawodu (Strykowski 2005). Kategoryzując kompetencje zawodowe nauczycieli wyróżnia: *merytoryczne* (rzeczowe), *psychologiczno-pedagogiczne*, *diagnostyczne* (diagnozowania), *planistyczne i projektowe*, *dydaktyczno-metodyczne*, *komunikacyjne*, *kontrolne i ewaluacyjne*, *oceny programów podręczników szkolnych*, *medialne* oraz *autoedukacyjne*. Wymienione obszary (kategorie) kompetencji, jakie w opinii autora powinien posiadać współczesny nauczyciel, stanowią listę o zdecydowanie otwartym charakterze. Istotne jest, że kompetencje mają charakter dynamiczny, gdyż podlegają ciągłemu rozwijaniu i doskonaleniu (Strykowski 2005). Takie ujęcie kompetencji pozwala na kreowanie koncepcji nauczyciela twórczego, aktywnie zaangażowanego w ustawiczne budowanie własnego mistrzostwa pedagogicznego.

M. Taraszkiewicz wyróżnia: (1) kompetencje merytoryczne pożądane w związku z odgrywaniem przez nauczyciela roli eksperta i doradcy przedmiotowego, (2) kompetencje merytoryczne odnoszące się do roli nauczyciela jako eksperta i doradcy dydaktycznego, (3) kompetencje wychowawcze charakteryzujące obszar działań nauczyciela jako doradcy wychowawczego i życiowego (Taraszkiewicz 2001).

Z kolei M. Czerepaniak-Walczak definiując kompetencje zwraca uwagę na istotny atrybut tego pojęcia, jakim jest zmiana - powiązana z tempem przemian współczesnej cywilizacji oraz koniecznością radzenia sobie w dynamicznie zmieniających się okolicznościach działania (Czerepaniak-Walczak 1999). Czynnikiem sprzyjającym dynamicznemu ujęciu kompetencji zawodowych nauczyciela jest nowa perspektywa organizacji pracy nauczyciela stwarzana przez społeczeństwo oparte na technologiach informacyjnych. Społeczeństwo, którego podstawę stanowią cyfrowe media wraz z Internetem - jako narzędzia do przetwarzania informacji (Osmańska-Furmanek i Furmanek 2006).

Niniejszy artykuł ma na celu przegląd i analizę różnorodnych ujęć teoretycznych w celu określenia roli i miejsca kompetencji cyfrowych w systemie kształcenia nauczycieli oraz wskazanie, że za zmianami zachodzącymi w społeczeństwie informacyjnym powinno podążać modyfikowanie procesu kształcenia nauczycieli.

2. Kompetencje cyfrowe w edukacji

Kompetencje cyfrowe stanowią przedmiot zainteresowań badaczy od momentu upowszechnienia technologii informacyjnych. Z 1983 r. pochodzi jedna z pierwszych definicji cyfrowych kompetencji. Formuła koncentruje się na umiejętnościach związanych z obsługą sprzętu oraz oprogramowania i określa cyfrowe kompetencje jako stopień zrozumienia, co maszyna może, a czego nie może zrobić (Jaśkiewicz 2018). Wraz z rozwojem cyfrowych technologii definicja kompetencji warunkujących efektywne z nich korzystanie uległa rozszerzeniu i dziś obejmuje swoim zakresem „harmonijny zespół wiedzy, umiejętności i postaw, które pozwalają efektywnie wykorzystywać technologie cyfrowe w różnych obszarach życia” (Buchholtz 2015).

Problem kompetencji cyfrowych może być rozumiany w dwóch ujęciach: *katalogowym* (*tradycyjnym*) i *relacyjnym* (Tamże). Cyfrowe kompetencje w *tradycyjnym* podejściu określa się jako katalog, sprecyzowany zespół wiadomości i umiejętności, z którym należy użytkownika zapoznać, a proces edukacyjny jest transmisyjnym przekazaniem opracowanego przez ekspertów zakresu wiedzy i umiejętności. Ujęcie *relacyjne* jest rozszerzeniem normatywnego postrzegania cyfrowych kompetencji przy założeniu, że nowoczesne technologie nie stanowią wydzielonej przestrzeni aktywności jednostek, lecz są integralną częścią każdej z nich (przykładowo: praca, edukacja, czas wolny), których zadaniem jest usprawnianie wszelkich działań podejmowanych przez człowieka. W Zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady z 2006 r. *cyfrowe kompetencje* są tożsame z *kompetencjami informatycznymi* i ujmowane jako składnik *kompetencji kluczowych*, które stanowią połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji w procesie uczenia się przez całe życie.

E. Lewicka-Mroczek i J. Krajka definiując *cyfrowe kompetencje* także utożsamiają je z *kompetencjami informatycznymi*, jako opartymi na podstawowych umiejętnościach w zakresie

technologii informacyjno-komunikacyjnej (TIK), takich jak: wykorzystywanie komputerów do uzyskiwania, oceny, przechowywania, tworzenia, prezentowania i wymiany informacji oraz do porozumiewania się i uczestnictwa w sieciach współpracy za pośrednictwem Internetu (Lewicka-Mroczek i Krajka 2011).

B. Majkut-Czarnota zestawia *cyfrowe kompetencje* z terminem: *informatyczno-medialne*, które obejmują umiejętność wykorzystania komputera i innego sprzętu technicznego, posługiwanie się Internetem, opracowywania autorskich programów informatycznych i udostępniania ich w sieci. Są umiejętnością wykorzystania nowoczesnych technologii w procesie projektowania i realizowania własnego rozwoju, a także organizowania nauki (Majkut-Czarnota 2003).

U. Ordon oraz K. Serwatko definiują, że termin *cyfrowe kompetencje* jest tożsamy z innymi określeniami, przykładowo: *kompetencje informatyczne*, *e-kompetencje*, *kompetencje medialne*, *kompetencje informacyjne*, które określają umiejętne oraz krytyczne wykorzystywanie technologii społeczeństwa informacyjnego (TSI) w pracy, rozrywce i porozumiewaniu się (Ordon i Serwatko 2016).

Cyfrowe kompetencje stanowią specyficzny rodzaj kompetencji pedagogicznych, najbardziej istotne w ich kształtowaniu jest nie tyle przekazanie konkretnych wiadomości czy wypracowanie pożądaných umiejętności, ale przede wszystkim wykształcenie określonych przekonań i postaw, tzn. pozytywnego nastawienia do cyfrowych technologii oraz sprowokowania twórczego i kreatywnego myślenia (Osmańska-Furmanek i Furmanek 2003). Konieczność takiego podejścia jest spowodowana dynamiką rozwoju cyfrowych technologii, dlatego kształtowanie cyfrowych kompetencji ma charakter ciągły, całościowy, jednak sekwencyjny i hierarchiczny, gdyż nadbudowywane są nowe kompetencje na bazie wcześniejszych (Osmańska-Furmanek i Furmanek 2002).

W literaturze aktualny jest dyskurs dotyczący kształtowania cyfrowych kompetencji uczniów i nauczycieli, a zmiany zachodzące w społeczeństwie pod wpływem rozwijania się i unowocześniania cyfrowych technologii powodują, że dyskurs ten nie traci na aktualności. Rada ds. Informatyzacji Edukacji przy Ministrze Edukacji Narodowej określiła kierunki rozwoju edukacji wspieranej cyfrową technologią oraz opracowała propozycje zmian w podstawie programowej kształcenia ogólnego w oparciu o współczesne podstawy dydaktyki bazując na teorii konstruktywizmu. W dokumencie *Powszechne kształcenie informatyczne w polskim systemie edukacji*, jaki opracowała Rada ds. Informatyzacji Edukacji przy Ministrze Edukacji Narodowej 18 czerwca 2015 roku, ujęto proces kształcenia jako proces konstruowania wiedzy. Zaproponowane zmiany w podstawie programowej na poszczególnych etapach kształcenia ogólnego odpowiadają spiralnemu rozwojowi znaczenia pojęć i nabywaniu cyfrowych umiejętności w sposób praktyczny. Kształcenie jest działaniem, którego nie zawęża się do transferu informacji na drodze od nauczyciela do ucznia, czy od podręcznika do ucznia. Jest procesem konstruowania znaczeń przez uczących się - w myśl konstruktywizmu reprezentowanego przez J. Piageta, czy S. Paperta - podczas realizacji różnorodnych działań na obiektach mających znaczenie dla uczących się - zgodnie z ideą konstrukcjonizmu takich myślicieli, jak: S. Papert, I. Harel.

M. Fankanowski zwraca uwagę na fakt, że, w konstruowaniu wiedzy uczący się może korzystać z tzw. *węzłów przechowywania wiedzy*, przykładowo w sieci i społecznościach sieciowych (Fankanowski 2011). Autor nawiązuje do teorii konektywizmu, powołując się na teorie G. Siemensa i S. Downesa, według której posiadana wiedza „wcale nie musi być w naszych umysłach, może znajdować się w zasobach poza nami i dopiero połączenie się z tymi zasobami czy bazami uruchamia proces uczenia się. Sama czynność łączenia się staje się ważniejsza niż to, co aktualnie wiemy” (Tamże).

3. Klasyfikowanie cyfrowych kompetencji

M. Plebańska podkreśla, że wykorzystanie cyfrowych technologii w nauczaniu przedmiotowym wymaga od nauczycieli podjęcia wielu kluczowych dla procesu dydaktycznego decyzji. Autorka dokonała segmentacji cyfrowych kompetencji nauczycieli w cztery kluczowe obszary: (1) kompetencje przedmiotowe - znajomość możliwości nauczania danego przedmiotu z wykorzystaniem nowych technologii, (2) metodyczne - znajomość potrzeb oraz możliwości

współczesnego ucznia w kontekście wykorzystania nowych technologii w nauczaniu szkolnym, (3) technologiczne - umiejętność pracy z różnego typu urządzeniami, programami oraz znajomość Internetu, (4) rozwój osobisty - stałe doskonalenie kluczowych kompetencji (Plebańska 2017).

W. Osmańska-Furmanek oraz M. Furmanek definiują pojęcie *pedagogiki medialnej*, której głównym zadaniem jest wskazanie miejsca mediów w kulturze, zapoznanie się z możliwościami i sposobami ich wykorzystania w procesie kształcenia i samokształcenia oraz umiejętność posłużenia się cyfrową technologią jako narzędziem rozwoju intelektualnego (Osmańska-Furmanek i Furmanek 2006). Autorzy wydzielili trzy główne obszary istotne dla kształtowania cyfrowych kompetencji pedagogów: (1) pojęcia i sprzęt; (2) narzędzia, metody i oprogramowanie; (3) zastosowania (aplikacje) edukacyjne (Tamże).

Inne spojrzenie na typologię cyfrowych kompetencji przedstawiono w *Ramowym katalogu kompetencji cyfrowych*, jaki powstał pod kierunkiem M. Filiciaka na zlecenie Ministerstwa Cyfryzacji. Dokument ma charakter referencyjny i ukazuje potrzebę kształtowania cyfrowych kompetencji w trzech aspektach: (1) nabywania nowych kwalifikacji, (2) uczenia się przez Internet, (3) tworzenia oraz współdzielenia zasobów edukacyjnych (Filiciak 2016).

Polskie Towarzystwo Informatyczne (PTI) w 2010 r. podpisało się pod dokumentem *Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i komunikacyjnej*, w którym określono kompetencje i umiejętności nauczycieli oraz kierunki ich zawodowego rozwoju w zakresie cyfrowej technologii. Wyszczególniono następujące kompetencje i umiejętności (Sysł 2010): (1) inspirowanie, angażowanie uczniów do kształcenia się oraz kreatywności, (2) promowanie i kształtowanie u uczniów postawy obywatelskiej przejawiającej się odpowiedzialnością w świecie mediów cyfrowych, (3) stosowanie i rozwijanie kompetencji metodycznych, a także oceniania z użyciem technologii cyfrowych, (4) podejmowanie aktywności zawodowej w środowisku technologii cyfrowych, (5) zaangażowanie w profesjonalny rozwój poprzez podnoszenie cyfrowych kompetencji.

Cyfrowe kompetencje nie stanowią celu samego w sobie, a ich zdobywanie i kształtowanie powinno być środkiem pozwalającym na realizację różnych działań. Opierają się one na podstawowych umiejętnościach w zakresie TIK, takich jak: wykorzystywanie nowych technologii do uzyskiwania informacji, jej oceny, przechowywania, tworzenia, prezentowania i wymiany oraz do porozumiewania się i uczestnictwa w sieciach współpracy za pośrednictwem Internetu. Zmiany zachodzące we współczesnym społeczeństwie, gdzie technologie informacyjne i komunikacyjne stają się nieodłącznym elementem otaczającej rzeczywistości, potwierdzają konieczność intensywnego kształtowania różnych rodzajów kompetencji u nauczycieli. Cyfrowe kompetencje nauczycieli trzeba by rozpatrywać w odniesieniu do głównego celu edukacji, jakim jest przygotowanie uczniów do sprawnego funkcjonowania - życia w społeczeństwie informacyjnym. Temu zadaniu może sprostać jedynie kompetentny nauczyciel, podnoszący cyfrowe umiejętności w obszarach, które stanowią przestrzeń nauczycielskich oddziaływań. Są to obszary: (1) kompetencje przedmiotowo-metodyczne, (2) kompetencje uczenia się przez Internet oraz (3) kompetencje tworzenia zasobów edukacyjnych i dzielenia się nimi.

Pożądaną cyfrowe kompetencje nauczycieli wychodzą poza podstawowe, instrumentalne umiejętności czy wiedzę dotyczącą wykorzystania technologii i mediów cyfrowych. Kompetencje obejmują bardziej zaawansowane umiejętności z zakresu: komunikacji i współpracy, zarządzania wiedzą, uczenia się i rozwiązywania problemów.

4. Podsumowanie

Doświadczenia i badania naukowe prowadzone od wielu lat w krajowych ośrodkach pedagogicznych i informatycznych wskazują na potrzebę zmian w zakresie kształtowania cyfrowych kompetencji. Ośrodki te promują dobre praktyki poprzez: tworzenie wirtualnych środowisk kształcenia, rozwój elektronicznych zasobów ze źródeł publicznych, pilotaż nowych rozwiązań technologicznych, modernizację wyposażenia szkół w technologie cyfrowe, czy tworzenie zintegrowanego systemu przygotowania nauczycieli. W wyniku współpracy różnych środowisk naukowych i badawczych powstał dokument *Cyfryzacja polskiej edukacji. Wizja i postulaty*, w którym czytamy, że „Nauczyciele powinni posiadać umiejętność organizowania swoich lekcji

z uwzględnieniem poziomu nauczania, metodyki przedmiotowej oraz form prowadzenia zajęć dydaktycznych (takich jak: lekcja z wykorzystaniem multimediów, e-learning, b-learning, m-learning), a także sprawność wykorzystywania różnego typu cyfrowych materiałów edukacyjnych. Niezbędna jest również swoboda pracy z narzędziami dostępnymi online – programami, aplikacjami oraz umiejętność samodzielnego ich projektowania. Nauczyciele powinni umieć pracować zarówno w tradycyjnym środowisku, jak i w środowisku wirtualnym, wykorzystując różnego typu platformy edukacyjne, dzienniki elektroniczne” (Plebańska i Tarkowski 2016). Prezentowane stanowisko zostało opracowane przez M. Plebańską we współpracy z zespołem ekspertów środowiskowych pracujących pro bono oraz naukowych reprezentowanych przez S. Dylaka.

Niniejsze opracowanie pokazuje szerokie spektrum aspektów kompetencji cyfrowych, może być przydatne dla osób oraz instytucji organizujących proces kształcenia nauczycieli, uwzględniający wszystkie niezbędne warunki wynikające z cyfrowej rzeczywistości.

5. Literatura

- Buchholtz S (red.) (2015) Program Operacyjny Polska Cyfrowa na lata 2014-2020. Raport Końcowy; Warszawski Instytut Studiów Ekonomicznych & Centrum Cyfrowe Projekt: Polska, Warszawa: 4, 11-12.
- Czerepaniak-Walczak M (1999) Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji?, [w:] Neodidagmata 27/28, Poznań: 61.
- Dylak S (1995) Wizualizacja kształcenia nauczycieli, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań: 37-39.
- Fankanowski M (2011) Czy konektywizm jest szansą polskiej edukacji?, [w:] Problemy dydaktyki fizyki, (red.) Krajny A, Ryka L, Sujak-Lesz K, Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Krośnice-Wrocław: 37-48.
- Filiciak M (red.) (2016) Ramowy katalog kompetencji cyfrowych; Ministerstwo Cyfryzacji, Warszawa: 23-25.
- Jaśkiewicz J (2018) Relacyjny model kompetencji cyfrowych i jego implikacje metodologiczne, [w:] Studia Medioznawcze, Wydawnictwo Wydziału Dziennikarstwa, Informacji i Bibliologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa: 117-128.
- Lewicka-Mroczek E, Krajka J (2011) Kompetencja uczenia się i kompetencje informatyczne jako metakompetencje w procesie uczenia się języka obcego – o rozwijaniu kompetencji kluczowych dzieci, [w:] Poliglota nr 1(13), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa: 17-30.
- Majkut-Czarnota B (2003) Kompetencje informatyczne nauczycieli klas I–III w reformowanej szkole, [w:] Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole, (red.) Michalewska M, Katowice.
- Ordon U, Serwatko K (2016) Kompetencje informatyczne w samoocenie nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnego, [w:] Edukacja – Technika – Informatyka nr 3/17/2016, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów: 152-156.
- Osmańska-Furmanek W, Furmanek M (2002) Kompetencje informatyczne nauczycieli jako element standardu przygotowania pedagogicznego, [w:] W poszukiwaniu wyznaczników nauczyciela XXI wieku, (red.) Kozioł E, Kobyłecka E, Zielona Góra: 168.
- Osmańska-Furmanek W, Furmanek M (2003) Technologie informacyjne cel czy narzędzie? Kształcenie informatyczne pedagogów i nauczycieli, [w:] Chowanna t.1., Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice: 144.
- Osmańska-Furmanek W, Furmanek M (2006) Technologie informacyjne w edukacji, [w:] Pedagogika, t.3, (red.) Śliwerski B, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk: 141-146, 296.
- Plebańska M (2017) Nauczyciel kluczową „technologią w szkole”. Cyfrowe kompetencje nauczycieli, [w:] Wsparcie kształcenia informatycznego w szkołach. Materiały pokonferencyjne, (red.) Sysło M, Kwiatkowska A, Toruń: 260-261.
- Plebańska M, Tarkowski A (red.) (2016) Cyfryzacja polskiej edukacji. Wizja i postulaty. Odpowiednio wprowadzane technologie cyfrowe poprawią edukację; Warszawa.

- Strykowski W (2005), Kompetencje Współczesnego Nauczyciela, [w:] Neodidagmata 27/28, Poznań: 16, 18-28.
- Sysło MM (red.) (2010) Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i komunikacyjnej; Polskie Towarzystwo Informatyczne, Warszawa.
- Taraszkiewicz M (2001) Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi, Wydawnictwo ARKA, Poznań: 175.
- Tucholska K (2005) Zagadnienia kompetencji w psychologii, [w:] Roczniki Psychologiczne, Tom VIII nr 2, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin: 11.

16. Potrzeby nauczycieli w zakresie kształtowania cyfrowych kompetencji

Teachers' needs in shaping digital competences

Bożena Solecka

Zakład Mediów i Technologii Informacyjnych, Wydział Pedagogiki Psychologii i Socjologii,
Uniwersytet Zielonogórski

Opiekun naukowy: dr hab. Wielisława Osmańska-Furmanek

Wielisława Osmańska-Furmanek: W.Osmanska@kmti.uz.zgora.pl

Słowa kluczowe: cyfrowe kompetencje, nauczyciele, edukacja

Streszczenie

Artykuł ma na celu zapoznanie czytelnika z wynikami badań, jakie zrealizowano w celu poznania potrzeb doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie kształtowania cyfrowych kompetencji.

Badanie przeprowadzono w trzech obszarach: (1) kompetencje przedmiotowo-metodyczne, (2) kompetencje w zakresie uczenia się przez Internet, (3) kompetencje tworzenia zasobów edukacyjnych i dzielenia się nimi - metodą wywiadu skategoryzowanego za pomocą kwestionariusza wywiadu. Badaniami zostali objęci nauczyciele szkół podstawowych z terenu powiatu polkowickiego (województwo dolnośląskie) zatrudnieni w pełnym wymiarze godzin w placówkach publicznych na terenie miasta. Beneficjentami byli pedagodzy posiadający status nauczyciela dyplomowanego oraz kwalifikacje do nauczania wielu przedmiotów.

Wszyscy nauczyciele wyrażali potrzebę udziału w szkoleniach w zakresie wykorzystania narzędzi, zasobów cyfrowych w pracy z uczniami. Wskazano tematykę szkoleń, które interesują nauczycieli, np.: użytkowanie programów i aplikacji wspierających nauczanie przedmiotowe, rozwiązywanie metodyczne w realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego, rozwijanie kreatywności i postaw proinnowacyjnych uczniów z wykorzystaniem nowych technologii. Badanych interesuje efektywne zastosowanie otwartych zasobów edukacyjnych, czyli zasobów edukacyjnych, do których istnieje w pełni otwarty dostęp dzięki objęciu ich wolnymi licencjami lub przeniesieniu do domeny publicznej i udostępnieniu za pomocą dowolnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Nauczyciele zainteresowani są udziałem w szkoleniach na temat możliwości zastosowania w nauczaniu e-podręczników, e-zasobów oraz e-materiałów dydaktycznych stworzonych dzięki środkom Europejskiego Funduszu Społecznego (*EFŚ*).

1. Wstęp

Cyfrowe kompetencje oraz nabycie umiejętności wykorzystywania narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) stanowią jedną z ośmiu kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, jakie opisano w Zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady w 2006. Odnoszą się do świadomego oraz krytycznego korzystania z całego spektrum technologii cyfrowych umożliwiających pozyskiwanie informacji, komunikację, jak i podstawowe rozwiązywanie problemów we wszystkich aspektach życia. Odgrywają istotną rolę w funkcjonowaniu człowieka XXI wieku – są wymogiem ogólnocywilizacyjnym wynikającym z kierunków wytyczonych przez rozwijające się społeczeństwo informacyjne. Szeroko pojęte cyfrowe kompetencje stanowią niezbędny składnik egzystencji życiowej każdej jednostki zarówno w procesie edukacji, jak i komunikacji społecznej (Osmańska-Furmanek i Jędrzyckowski 2012).

Rozwój społeczeństwa informacyjnego definiuje także zmiany zachodzące w systemie edukacji. Pojawiające się pojęcia: *dydaktyka ery cyfrowej*, *dydaktyka epoki smartfona*, *dydaktyka pokolenia Z*, *e-dydaktyka* ukierunkowują działania edukacyjne na potrzeby rzeczywistości, w której cyfrowe technologie są silnie obecne w różnych obszarach składających się na kulturowe środowisko człowieka (Furmanek 2005). Analizując obowiązującą podstawę programową kształcenia ogólnego - na podstawie *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia*

ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej - można dostrzec, że przemiany te znalazły swoje odzwierciedlenie na dwóch płaszczyznach. Na pierwszej warto wskazać: przekazywane treści, nabywane kompetencje i umiejętności oraz kształtowane postawy. Na drugiej: organizację procesu edukacyjnego, dobór metod pracy, czy kompetencje kadry pedagogicznej.

Artykuł prezentuje wyniki badań, jakie zrealizowano w celu poznania potrzeb nauczycieli w zakresie kształtowania cyfrowych kompetencji. Badania te przeprowadzono w obszarach: (1) kompetencje przedmiotowo-metodyczne, (2) kompetencje uczenia się przez Internet, (3) kompetencje tworzenia zasobów edukacyjnych i dzielenia się nimi - metodą wywiadu skategoryzowanego za pomocą kwestionariusza wywiadu. Badaniami objęto nauczycieli szkół podstawowych z terenu powiatu polkowickiego (województwo dolnośląskie) zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin w placówkach publicznych na terenie miasta - 10 (kobiet - 8, mężczyzn - 2), którzy jednocześnie pełnili funkcje doradców metodycznych w Powiatowym Ośrodku poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego i Doradztwa Metodycznego w Polkowicach (POPPPiDM). Wszyscy są nauczycielami dyplomowanymi (8 osób o stażu pracy 25+, zaś 2 w przedziale 11-24 lata). Pedagodzy posiadają kwalifikacje do nauczania wielu przedmiotów, są nauczycielami: informatyki, matematyki, techniki, plastyki, języka polskiego, wiedzy o kulturze, historii, wiedzy o społeczeństwie, języka angielskiego, języka francuskiego, języka hiszpańskiego, edukacji wczesnoszkolnej, wychowania fizycznego. Jeden nauczyciel jest także logopedą.

2. Kompetencje przedmiotowo-metodyczne – wyniki badań

Badani zdefiniowali, że w pracy zawodowej wykorzystują narzędzia i zasoby cyfrowe codziennie (8 osób), przynajmniej raz na tydzień (2 osoby). Wskazują na narzędzia i zasoby cyfrowe wykorzystywane w nauczaniu, np.: internetowe, cyfrowe źródła informacji (strony internetowe, *Wikipedia*, *Wikisłownik*, encyklopedie itp.), edytory tekstów lub programy do tworzenia prezentacji. Korzystają z programów instruktażowych lub ćwiczeniowych, narzędzi do tworzenia zasobów multimedialnych (np. do edytowania i przechowywania obrazu, dźwięku, animacji, tworzenia materiałów internetowych), arkuszy kalkulacyjnych (np. *Excel*). Na niektórych lekcjach ma miejsce praca z użyciem oprogramowania do generowania wykresów lub oprogramowania służącego do rysowania. Natomiast nie wykorzystują narzędzi typu: komputerowe gry edukacyjne, programy symulacyjne, programy do modelowania, media społecznościowe (np. *Facebook*, *Twitter*, *WhatsApp*), elektroniczne portfolio czy programy do tworzenia mapy pojęć (np. *Inspiration*, *Webspiration*).

Za istotne badani uważają kształcenie umiejętności uczniów z wykorzystaniem narzędzi, zasobów cyfrowych, np.: uświadomienie sobie skutków wynikających z upublicznienia informacji w Internecie, ocena wiarygodności informacji cyfrowych, ocena istotności informacji cyfrowych, weryfikacja poprawności informacji cyfrowych. Bardzo istotne dla nauczycieli są umiejętności podopiecznych, takie jak: ocena podejścia ucznia do wyszukiwania informacji, umiejętność efektywnego docierania do informacji, korzystanie z narzędzi cyfrowych do tworzenia prac w postaci elektronicznej, prezentowanie informacji w różny sposób. Za niewiele ważne uważają: podawanie odnośników do cyfrowych źródeł informacji, umiejętności w zakresie udostępniania informacji cyfrowych innym osobom oraz przekazywanie w postaci cyfrowej informacji zwrotnej na temat prac innych uczniów z klasy.

Nauczyciele zgadzają się z poglądami, że narzędzia, zasoby cyfrowe w edukacji umożliwiają dostęp do lepszych, szerszych źródeł informacji, pomagają skuteczniej łączyć i przetwarzać informacje. Pozwalają na dostosowanie treści dydaktycznych do specjalnych potrzeb edukacyjnych. Przyczyniają się do osiągania przez uczniów lepszych wyników w nauce. Kształtują umiejętności podopiecznych w zakresie planowania oraz realizacji pracy własnej, a także wpływają na większe ich zainteresowanie procesem uczenia się. Natomiast nie zgadzają się z opinią, że narzędzia, zasoby cyfrowe w edukacji: pomagają w uczeniu się współpracy z innymi oraz umożliwiają efektywniejsze komunikowanie się z innymi osobami (4 badanych). Pedagodzy podzielają stwierdzenia, że

wykorzystywanie narzędzi, zasobów cyfrowych w edukacji prowadzi do: pogorszenia się zdolności poznawczych młodzieży umożliwiających analizę, syntezę informacji, pogorszenia umiejętności pisania wśród wychowanków, odrywają ich od uczenia się, są przyczyną problemów w organizacji prawidłowej pracy w szkołach.

Bariery w zakresie wykorzystania narzędzi, zasobów cyfrowych w nauczaniu badani upatrują w tym, że korzystanie z narzędzi, zasobów cyfrowych nie jest uznawane za priorytet w nauczaniu. Pedagogom brakuje czasu na przygotowanie materiałów, czy lekcji z wykorzystaniem narzędzi, zasobów cyfrowych. Nauczyciele podkreślają, że korzystając z narzędzi, zasobów cyfrowych mają trudności z rytmiczną realizacją podstawy programowej. Akcentują trudności dotyczące dostępności narzędzi, zasobów na lekcjach, spowodowane brakiem dostatecznego wsparcia technicznego w szkołach, które pozwalałoby utrzymać narzędzia cyfrowe w dobrym stanie technicznym. Szkoły dysponują odpowiednią infrastrukturą: narzędziami cyfrowymi i szerokopasmowym Internetem, ale narzędzia cyfrowe w szkole są przestarzałe. Jedna osoba podkreśliła, że szkoła nie ma dostępu do elektronicznych zasobów edukacyjnych. Nauczyciele wskazują, że nie są wspierani w rozwijaniu swoich kompetencji cyfrowych przez dyrekcje szkoły, a oferowane formy doskonalenia zawodowego są nieadekwatne do potrzeb w zakresie kompetencji cyfrowych.

W przeciągu ostatnich dwóch lat poprzedzających badanie nauczyciele uczestniczyli w formach rozwoju zawodowego związanych z wykorzystaniem narzędzi, zasobów cyfrowych w nauczaniu, takich jak: (1) forma szkoleniowa poświęcona wykorzystaniu, tworzeniu materiału multimedialnego (audio/video), (2) forma szkoleniowa propagująca ideę wykorzystania narzędzi, zasobów cyfrowych w procesie nauczania, uczenia się, (3) szkolenie w zakresie wykorzystania e-zasobów w procesie nauczania, uczenia się. Korzystali z oferty szkoleń POPPiDM. Jako przykład podano warsztaty dla nauczycieli pt.: *Jak wykorzystać ogromny potencjał edukacyjny drzemiący w nowych technologiach?*, *Darmowe zasoby edukacyjne w Internecie. Jak wzbogacić warsztat o legalne materiały edukacyjne?*, *Konstruowanie robotów – elementy programowania w szkole podstawowej*, *Nauka programowania przez zabawę w środowisku Scratch junior w klasach I – III szkoły podstawowej*, *Jak prowadzić lekcję dla pokolenia Z w oparciu o e-podręczniki?*, *Praca w chmurze obliczeniowej*, *Cyfrowe przetwarzanie obrazów*, *Tworzenie i edycja grafiki rastrowej i wektorowej*, *Multimedia w edukacji – nowoczesne rozwiązania w nauczaniu różnych przedmiotów*, *Wykorzystanie prezentacji multimedialnej w procesie dydaktyczno-wychowawczym*, *Prezi - nowe oblicze prezentacji*, *Wykorzystanie Internetu w nauczaniu przedmiotowym*. Wszyscy badani zdefiniowali, że brali udział w szkoleniu ukierunkowanym na poznanie oprogramowania związanego z nauczaniem konkretnego przedmiotu. Pedagodzy angażowali się w dyskusje dydaktyczne na forach poświęconych zagadnieniom nauczania, uczenia się. Brali aktywny udział w webinarium oraz w e-konferencjach.

Nauczyciele wyrażali potrzebę udziału w szkoleniach w zakresie wykorzystania narzędzi, zasobów cyfrowych w pracy z uczniami. Wskazano tematykę szkoleń, które interesują nauczycieli, np.: (1) użytkowanie programów i aplikacji wspierających nauczanie przedmiotowe, (2) rozwiązania metodyczne w realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego, (3) rozwijanie kreatywności i postaw proinnowacyjnych uczniów z wykorzystaniem nowych technologii. Badanych interesuje efektywne zastosowanie otwartych zasobów edukacyjnych, czyli zasobów edukacyjnych, do których istnieje w pełni otwarty dostęp dzięki objęciu ich wolnymi licencjami lub przeniesieniu do domeny publicznej i udostępnieniu za pomocą dowolnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Nauczyciele zaabsorbowani są udziałem w szkoleniach na temat możliwości zastosowania w nauczaniu e-podręczników, e-zasobów oraz e-materiałów dydaktycznych stworzonych dzięki środkom Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS).

3. Kompetencje w zakresie uczenia się przez Internet – wyniki badań

W pracy zawodowej nauczyciele (9 osób) wykorzystują Internet do podnoszenia kompetencji zawodowych, do uczenia się. Wskazali różne formy aktywności, takie jak: (1) kurs e-learningowy (np. na temat promocji szkoły organizowane przez Specjalistyczne Centrum Edukacji EDU-MACH), (2) sieć współpracy i samodoskonalenia (np.: **Doskonalenie trenerów wspomagania**

oświaty oraz *Techniki uczenia się i metody motywujące do nauki* ogólnopolskie sieci zaaranżowane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie), (3) szkolenie b-learning (np. szkolenie *Ekspert ds. awansu zawodowego nauczycieli* organizowane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie), (4) wideokonferencje (np. e-konferencja *Ocenianie kształtujące w klasach I-III szkoły podstawowej*, której promotorem było Wydawnictwo MAC Edukacja), (5) webinarium (np. *Matematyka w klasie* promowane przez fundację Uniwersytet Dzieci w Klasie; *Arkusz Optimum. Jak w prosty sposób przygotować arkusz organizacyjny wykorzystując dane z poprzedniego roku autorstwa firmy edukacyjnej VULCAN*).

Samodoskonalenie nauczyciele podejmują poprzez wykorzystanie audiowizualnych zasobów internetowych, takich jak: filmy (film instruktażowy, film edukacyjny – *tutorial*), czy sekwencje filmowe, np.: *Kodowanie jest super – tydzień kodowania* udostępnione na portalu *YouTube*. Nauczyciele korzystają z e-zasobów umieszczonych na portalu powstałym z inicjatywy MEN pt.: *E-podreczniki* Platforma daje możliwość zastosowania w nauczaniu e-materiałów dydaktycznych typu: wizualizacje (wizualizacja modeli w grafice 2D lub 3D), plansze interaktywne, atlas interaktywny, galeria zdjęć, infografika, mapa myśli, mapa interaktywna, schemat/grafika interaktywna, prezentacje, interaktywne gry dydaktyczne (gry *wcielanie się w rolę*, narzędzia typu *scenario-based learning* - inaczej: *gra decyzyjna*), interaktywne testy wiedzy, testy samosprawdzające, quizy, ćwiczenia sprawdzające.

Nauczyciele posługują się e-podrecznikami rekomendowanymi przez MEN, które zawierają materiały multimedialne: e-booki, audiobooki, animacje, interaktywne narzędzia sprawdzające (np.: materiały dydaktyczne e-podreczników Wydawnictwa Nowa Era, Wydawnictwa Migra, Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego). Chętnie korzystają z zasobów internetowych dostępnych na portalach edukacyjnych, przykładowo: *www.scholaris.pl*, *www.geostrefa.pl*, *www.flightradar24.com*, *www.kahoot.it*, *LearnigApps*. Indywidualnie podejmują działania w celu poznania aplikacji komputerowych wspierających proces edukacyjny, np.: *Matematyka 1+2*, *Geogebra*, *Ulamkowiec*, *Akademia umysłu*, *Lightbot*, *Scratch junior*, *ScottieGo*, *Magiczne Bloczki*, *Scratch Editor*, *Dev-C++*, *PhotoFiltre* (oprogramowanie sprzyjające przygotowaniu uczniów do egzaminu na kartę rowerową - symulator sytuacji drogowych). Badani podkreślali, że uczenie się przez Internet jest dla nich wygodny, umożliwia elastyczne gospodarowanie czasem, nie wymaga dużych nakładów finansowych.

Wszyscy nauczyciele deklarują chęć udziału w formach uczenia się przez Internet, a wśród wskazywanych obszarów tematycznych znajdują się: (1) realizacja podstawy programowej przy wykorzystaniu narzędzi i zasobów cyfrowych, (2) efektywne środki dydaktyczne wspierające proces lekcyjny, (3) realizacja zadań metodą projektu, (4) kształtowanie **kompetencji kluczowych** w obszarze inicjatywność i **przedsiębiorczość**. Zalety uczestnictwa w szkoleniach on-line upatrywane są w: dogodności w zakresie dysponowania czasem szkolenia, długiego terminu realizacji zadań szkoleniowych, możliwości wielokrotnego rozwiązywania danego problemu. Natomiast do wad szkoleń on-line nauczyciele zaliczają: brak osobistego kontaktu z innymi uczestnikami szkolenia, skrótowość wypowiedzi moderatorów i uczestników na forach dyskusyjnych. Badani definiują, że spotkali się z sytuacją, kiedy materiały edukacyjne zamieszczane na platformach szkoleniowych okazywały się nieadekwatne do tematyki szkolenia.

1. Kompetencje tworzenia zasobów edukacyjnych i dzielenia się nimi – wyniki badań

W pracy zawodowej niektórzy nauczyciele (4 osoby) wykorzystują zasoby edukacyjne, których są autorami. Tworzą materiały statyczne rozumiane jako różne formy przekazywania informacji w postaci: tekstów, plików w formacie *pdf*, rysunków, tabel, obrazów. Wykonują przedmiotowe karty pracy dla uczniów przy pomocy edytora tekstu i zasobów pozyskanych z Internetu. Wykorzystują generatory *Canva*, *Pictochart*, edytor grafiki *Gimp*.

Badani tworzą zasoby dynamiczne odnoszące się do tych form przekazu informacji, które zawierają: prezentacje multimedialne, quizy, krzyżówki interaktywne, animacje, filmy. Jedna osoba wskazała, że tworzy interaktywne ćwiczenia sprawdzające i utrwalające oraz interaktywne testy. Nauczyciele nie przygotowują materiałów w postaci gier dydaktycznych. Do wykonania zasobów edukacyjnych badani używają programów komputerowych, np.: *Movi Maker*, *PowerPoint*, *Impress*,

Audacity oraz platform działających w sieci Internet - w środowisku on-line, np.: *Learning Apps*, *Prezi*, *Kahoot*. Czynnikiem decydującym w przygotowaniu określonych zasobów edukacyjnych jest: chęć wzbogacenia warsztatu pracy nauczyciela oraz potrzeba zindywidualizowania treści nauczania na lekcji z uczniami.

Nauczyciele przekazują uczniom utworzone przez siebie zasoby edukacyjne poprzez: udostępnianie w formie wydruku lub kserokopii. Wyświetlają pomoce dydaktyczne na tablicy multimedialnej, projektora multimedialnego. Dwie osoby zdefiniowały, że publikują on-line za pomocą: dysku wirtualnego stanowiącego tzw. chmurę edukacyjną lub udostępniają uczniom za pośrednictwem strony internetowej szkoły. Czynnikiem decydującym o wyborze sposobu prezentacji zasobów edukacyjnych jest łatwość dostępu dla uczniów.

Badani dzielą się z innymi nauczycielami utworzonymi przez siebie zasobami edukacyjnymi. Stosują narzędzia komunikacji synchronicznej umożliwiające wymianę informacji w czasie rzeczywistym, np.: wideokonferencja, webinarium. Podano przykład dzielenia się scenariuszem lekcji *Kodowanie z Mikołajem* podczas wideokonferencji zorganizowanej przez portal edukacyjny *Klikankowo*. Inną ilustracją aktywności pedagogów w aspekcie dzielenia się materiałami edukacyjnymi są dokumenty projektu edukacyjnego *Bioróżnorodność to także my* udostępnione podczas webinarium.

Badani deklarują, że wykorzystują narzędzia komunikacji asynchronicznej, zachodzącej w dowolnym czasie, do dzielenia się zasobami edukacyjnymi z innymi nauczycielami. Używają: (1) poczty elektronicznej (np. materiały edukacyjne przesłano wychowawcom klas pierwszych w związku z włączeniem się szkoły w działania z okazji *Światowego Dnia Pluszowego Misia*), (2) forów dyskusyjnych (np. pomoce dydaktyczne udostępniono wychowawcom klas trzecich w związku z eventem pt.: *International Dot Day - Międzynarodowy Dzień Kropki*), (3) chmury edukacyjnej, (4) wirtualnych dysków (np. na dysku wirtualnym sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli bibliotekarzy udostępniono materiał szkoleniowy pt.: *Mój głos w kwestii edukacji włączającej w bibliotece szkolnej*). Jedna osoba zdefiniowała, że opublikowała pomoce dydaktyczne - zestaw gier logicznych z matematyki w trakcie interakcji w ramach kursu e-learningowego na platformie zdalnego nauczania.

Nauczyciele nie praktykują stosowania czatu jako narzędzia do dzielenia się z innymi nauczycielami utworzonymi przez siebie zasobami. Deklarują, że czynnikiem rozstrzygającym o wyborze sposobu dzielenia się utworzonymi zasobami edukacyjnymi z innymi nauczycielami jest aktywność nauczyciela i jego indywidualna sytuacja.

Nauczyciele nabyli cyfrowe kompetencje umożliwiające tworzenie zasobów edukacyjnych poprzez: (1) udział w szkoleniu stacjonarnym (np.: z zakresu aplikacji na *IPada*, programu *Gimp*, programowania w *Scratch*), (2) udział w szkoleniu on-line (np.: z zakresu zabaw edukacyjnych z *Ozobotami*, szkolenie on-line pt.: *Kompetencje kluczowe w szkole*), (3) wymianę doświadczeń w sieci współpracy i samokształcenia, (4) współpracę w zespole przedmiotowym (np.: sieć *Aplikacje na tablety*, sieci proponowane przez ORE w ramach programu *Doskonalenie w sieci* (doskonaleniawsieci.pl 2020), (5) inicjatywy podejmowane w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli (np. szkolenia kierowane do rady pedagogicznej z tematów: platforma on-line *Prezi* oraz aplikacji *iMovi*). Wszyscy nauczyciele podkreślili, że dużą rolę w nabywaniu kompetencji cyfrowych umożliwiających tworzenie zasobów edukacyjnych odgrywa samodoskonalenie nauczyciela.

Nauczyciele wyrazili chęć podniesienia swoich kompetencji cyfrowych umożliwiających tworzenie zasobów edukacyjnych. Wskazali obszary, którymi są zainteresowani, takie jak: tworzenie e-booków, plakatów, posterów, grafiki, animacji, komiksów, quizów, filmów edukacyjnych. Wśród form doskonalenia zawodowego preferują: udział w szkoleniu stacjonarnym - 2 badanych, udział w szkoleniu on-line - 4, wymianę doświadczeń w sieci współpracy i samokształcenia - 6.

4. Podsumowanie

W dobie dydaktyki wykorzystującej w procesie edukacyjnym nowe technologie kompetentność nauczycieli jest czynnikiem przekładającym się na efektywność, jakość i atrakcyjność

procesu edukacyjnego. Rozwój technologii społeczeństwa informacyjnego stawia przed nauczycielami wymóg ustawicznego uzupełniania i poszerzania cyfrowych kompetencji poprzez uczestnictwo w różnych formach doskonalenia zawodowego (Osmańska-Furmanek i Furmanek 2001). Istotną rolę w procesie doskonalenia odgrywa samokształcenie i samodoskonalenie pedagogów.

Przedstawione wyniki badań stanowią wskazówkę, a także rekomendację dla systemu wspomagania rozwoju edukacji - opracowania oferty szkoleniowej adekwatnej do potrzeb i oczekiwań nauczycieli w zakresie kształtowania cyfrowych kompetencji.

5. Literatura

- Furmanek M (2005) Społeczne aspekty oddziaływań technologii informacyjnych, [w:] Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym, (red.) Juszczak S, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Osmańska-Furmanek W, Furmanek M (2001) Technologia informacyjna jako narzędzie w procesie rozwoju zawodowego nauczyciela, [w:] Informatyczne przygotowanie nauczycieli. Dylematy kształcenia ustawicznego. (red.) (2001) Kędzierska B, Migdałek J, Wydawnictwo Rabid, Kraków. 66-69.
- Osmańska-Furmanek W, Jędryczkowski J (2012) Technologie informacyjno-komunikacyjne w budowaniu przestrzeni edukacyjnej, [w:] Edukacja medialna i informatyczna 2012, R. 55(69). t.2.(39): Problemy edukacji w społeczeństwie wiedzy, Chowania: 253-263.

17. Założenia systemu wspomaganie rozwoju edukacji

Assumptions of the system supporting the development of education

Bożena Solecka

Zakład Mediów i Technologii Informacyjnych, Wydział Pedagogiki Psychologii i Socjologii,
Uniwersytet Zielonogórski

Opiekun naukowy: dr hab. Wielisława Osmańska-Furmanek

Wielisława Osmańska-Furmanek: W.Osmanska@kmti.uz.zgora.pl

Słowa kluczowe: system wspomaganie, rozwój, edukacja

Streszczenie

Badania prowadzone w obszarze kluczowych czynników wpływających na efekty nauczania wskazały, że Polska oświata potrzebuje zmiany dotychczasowego systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli. Prace nad nowym modelem wspomaganie rozwoju edukacji prowadziło Ministerstwo Edukacji Narodowej i Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie w latach 2010-2015. Ich celem było stworzenie systemu kompleksowego wspomaganie, który odpowiadałby na rzeczywiste potrzeby szkoły i zapewnił jej skuteczną pomoc, a nauczycielom pozwolił podnosić kompetencje zawodowe i rozwijać swój warsztat pracy. Niniejszy artykuł ma na celu dialektykę kontekstu wprowadzenia obecnego modelu systemu wspomaganie rozwoju edukacji oraz przegląd i analizę jego założeń.

1. Wstęp – ustalenia terminologiczne

Pojęcie *wspomaganie rozwoju* rozpatrywane w aspekcie podejścia humanistycznego, orientacji humanistycznej odgrywa coraz większą rolę zarówno we współczesnej teorii, jak i w praktyce pedagogiczno-dydaktycznej (Myszkowska-Litwa 2011). S. Palka stwierdza, że przedmiotem poznania w naukach zorientowanych humanistycznie jest człowiek, jego rozwój, jego stawanie się, jego funkcjonowanie indywidualne i społeczne, człowiek jako byt przyrodniczy, duchowy, kulturowy, społeczny (Palka 2011). Definicja terminu *wspomaganie rozwoju* stanowi element procesu, który można określić jako specjalny rodzaj relacji człowieka z człowiekiem, opartej na wywieraniu wzajemnego wpływu. Istotą *wspomaganie rozwoju* są interakcje międzyludzkie ukierunkowane na człowieka działającego w swoim życiu poprzez kształtowanie umiejętności i sprawności (Kaja 2012). W opracowaniu przyjęto, że *wspomaganie rozwoju edukacji* służy rozwiązywaniu problemów poprzez zrozumienie realiów funkcjonowania danego podmiotu edukacyjnego. Istotę tego procesu stanowi podejście humanistyczne, dialog, wzbudzanie refleksji nad zmianą, analizowanie możliwości realizacji celów, ustawianie ich hierarchii, spojrzenie na problemy z innej perspektywy w celu wywołania zmian przyczyniających się do rozwiązywania problemu.

Opracowanie na temat założeń systemu wspomaganie rozwoju edukacji wymaga zdefiniowania pojęcia *system*. W przedmiotowej literaturze *system* rozumiany jest jako obiekt fizyczny lub abstrakcyjny, w którym wyodrębnia się zespół lub zespoły elementów wzajemnie powiązanych w układy oraz realizujących jako całość funkcję nadrzędną lub zbiór takich funkcji. Sprzężenia, relacje między poszczególnymi elementami systemu tworzą jego strukturę (Saryusz-Wolski 2017). Właściwości systemu zależą zarówno od cech każdego z elementów, jak i od jego struktury. A. Lewin podkreśla, iż w ogólnych definicjach systemu akcentowany jest fakt, że jest to pewna całość, którą można wyodrębnić z otoczenia. Całość ta jest wewnętrznie zróżnicowana i powiązana, a poszczególne jej fragmenty funkcjonują we wzajemnej zależności, gdzie jedne elementy mogą być zastępowane przez inne (Lewin 1983). Tak rozumiany system stanowi zintegrowany układ sprzężonych ze sobą i współdziałających elementów, których łączne funkcjonowanie ma zapewnić osiągnięcie zamierzonego celu. W artykule przyjęto, że *system* jest układem elementów mających określoną strukturę i stanowiących logicznie uporządkowaną całość.

Edukacja oznacza: (1) proces zdobywania wiedzy, umiejętności najczęściej przewidzianych programem; (2) kształcenie, nauka, oświata, wychowanie. W. Okoń edukację tłumaczy jako wszystkie procesy, które mają na celu wpływanie na ludzi, zmienianie ich. Znaczenie tego terminu

jest, według autora, bardzo różnorodne. Jedni utożsamiają edukację z wychowaniem, inni z wykształceniem. Obecnie popularny staje się pogląd, że w tym jednym słowie zawierają się procesy i działania z obu tych dziedzin. Szkoła jako miejsce edukacji jest nośnikiem i sprawcą zmian w człowieku, jego poglądach i zachowaniu (Okoń 1998). Bliską tej teorii definicję edukacji zaproponował również Z. Kwieciński stwierdzając, że przez edukację można rozumieć: „procesy i oddziaływania, które przyczyniają się do rozwoju człowieka (w tym jego własny wysiłek) lub efekty tych procesów albo ogół instytucji i praktyk społecznych mających na celu oświatę, wychowanie, przystosowanie czy edukowanie” (Kwieciński 1990).

System edukacji utożsamiany jest w wąskim znaczeniu z systemem szkolnym, czyli układem szkół i placówek opiekuńczo-wychowawczych od przedszkola po studia podyplomowe, powołane do realizacji określonych zadań (Cylkowska-Nowak 2011). W opracowaniu przyjęto, że *system edukacji* definiowany jest w ogólnym ujęciu, jako struktura umożliwiająca zapewnienie efektywności edukacji, prowadzonej do osiągnięcia celów zgodnych z rzeczywistymi potrzebami edukacyjnymi grupy, dla której został stworzony. W takim szerokim rozumieniu na system edukacji składają się:

- instytucje powołane do kształcenia, wychowania i opieki, jak i polityki edukacyjnej;
- administracja (porządkująca instytucje edukacyjne i rozdzielająca środki finansowe);
- struktura nauczania (obejmująca poziomy edukacji, populację uczniów i nauczycieli, programy, style i metody nauczania);
- służby wspierające działalność systemu, np. opieka psychologiczno-pedagogiczna, społeczna lub zdrowotna.

Niniejszy artykuł ma na celu dialektykę kontekstu wprowadzenia obecnego modelu systemu wspomaganie rozwoju edukacji oraz przegląd i analizę jego założeń.

2. Kontekst wprowadzenia obecnego modelu wspomaganie

Prace nad stworzeniem efektywnego systemu wspomaganie rozwoju edukacji podjęło Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) we współpracy z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji w Warszawie (ORE). Zadania zmierzające do powstania modelowych rozwiązań w systemie realizowano w latach 2010 – 2015 w ramach projektu pt.: **System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół. *Rezultatem działań było m.in. opracowanie założeń nowego systemu doskonalenia nauczycieli wpisującego się w kompleksowe wspomaganie placówek edukacyjnych, wypracowanie rozwiązań merytorycznych i organizacyjnych przy wykorzystaniu potencjału istniejących zasobów*** (Pieńkosz i in. 2015): placówek doskonalenia nauczycieli (ODN-ów), bibliotek pedagogicznych (BP) i poradni psychologiczno-pedagogicznych (PPP).

Punktem wyjścia do prac nad stworzeniem efektywnego systemu wspomaganie rozwoju edukacji stał się raport międzynarodowej firmy doradczej McKinsey & Company, w którym opisano szczegółowo 20 doskonalących się systemów edukacji z całego świata, w tym system polski. W raporcie określono, że rozwój systemu edukacji dokonuje się zwykle w następujących obszarach (Mourshed i in. 2012):

- poprawa programów nauczania i standardów wymagań;
- stworzenie odpowiedniego systemu wynagradzania oraz nagradzania nauczycieli i dyrektorów;
- poprawa umiejętności zawodowych nauczycieli i dyrektorów;
- ocenianie uczniów;
- stworzenie systemu zbierania informacji edukacyjnych i sterowanie poprawą poprzez publikację dokumentów programowych;
- zmiana prawa oświatowego.

Konieczność modyfikacji istniejącego systemu wspomaganie rozwoju edukacji wynikała z dostrzeganych potrzeb rozwijania i doskonalenia istniejącego modelu doskonalenia nauczycieli,

a także ze zmian w polskim systemie edukacji (Stronkowski i in. 2014). Eksperti MEN oraz ORE wskazali obszary problemowe aktualnego systemu doskonalenia nauczycieli, takie jak:

- obejmowanie wsparciem nauczycieli, a nie całej szkoły jako organizacji uczącej się,
- niedostateczna diagnoza rzeczywistych potrzeb systemu edukacji,
- „podażowe” podejście do tworzenia oferty szkoleniowej,
- ograniczony dostęp nauczycieli do doradztwa metodycznego,
- niedostateczne przygotowanie pracowników ośrodków doskonalenia nauczycieli do skutecznego wspierania szkoły.

Działania wspierające system edukacji koncentrowały się na pojedynczych nauczycielach, a nie na szkole jako organizacji uczącej się. Nauczyciele najczęściej wybierali te formy i zakresy doskonalenia, które były dla nich interesujące lub przydatne do awansu zawodowego, co nie zawsze znajdowało odzwierciedlenie w rzeczywistych potrzebach szkoły. W raporcie Najwyższej Izby Kontroli pt.: *Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli* z 2012 r. stwierdzono, że oferta edukacyjna publicznych placówek doskonalenia nauczycieli nie w pełni odpowiadała aktualnym potrzebom systemu edukacji, ponieważ nie była ukierunkowana na kompleksowe wspomaganie placówek edukacyjnych, a na udział pojedynczych nauczycieli w wybranych formach i tematach doskonalenia.

Ośrodki doskonalenia nauczycieli nie dokonywały dostatecznej diagnozy rzeczywistych potrzeb systemu edukacji: szkoły, placówki, uczniów i nauczycieli. Zwrócono uwagę, że na przebieg diagnozy i efekty prowadzonego wsparcia wpływały obecne w polskiej szkole czynniki: różnorodność i złożoność wskaźników sukcesu, tradycyjna, hierarchiczna struktura organizacyjna szkół i systemu oświaty, koncentracja na aspektach formalnoprawnych i jednocześnie niechęć do biurokracji, zmęczenie zmianami i opór wobec nowych inicjatyw. Stwierdzono, że nauczyciele i dyrektorzy mają trudności w samodzielnym identyfikowaniu swoich potrzeb i często przy wyborze zakresu doskonalenia bazują na wyobrażonych, a nie rzeczywistych potrzebach swojej placówki. Postrzeżono tendencję do identyfikowania przyczyn osiąganych efektów w innych obszarach niż kompetencje nauczycieli czy stosowane techniki nauczania, np. przyczyn niezadowalających wyników nauczania w samych uczniach.

Ofertę szkoleniową budowano głównie w oparciu o własne zasoby, czyli kompetencje swoich pracowników, a niekoniecznie na podstawie tego, co jest potrzebne szkole. Natomiast dyrektorzy placówek edukacyjnych oraz nauczyciele najczęściej wybierali szkolenia z gotowej listy propozycji ODN-ów, nie oczekując jej zmodyfikowania, dostosowania do potrzeb i specyfiki swojej placówki.

Zauważono nierównomierny dostęp nauczycieli do doradztwa metodycznego - zróżnicowanie dotyczyło liczby nauczycieli przypadających na jednego doradcę metodycznego, jak i rozkładu specjalności nauczycielskich doradców metodycznych. Sposób organizacji doradztwa metodycznego uzależniony był całkowicie od indywidualnych decyzji jednostek samorządu terytorialnego, a niejednokrotnie gminy nie posiadały środków finansowych by zapewnić właściwą organizację doradztwa metodycznego w potrzebnych specjalnościach.

Wskazywano na niedostateczne przygotowanie pracowników ośrodków doskonalenia nauczycieli do skutecznego wspierania szkoły, co przekładało się na jakość doskonalenia. W mniejszym stopniu dotyczyło to doradców metodycznych. Fakt ten wynikał ze słabego kontaktu etatowych pracowników ODN-ów, także edukatorów, konsultantów z codzienną, praktyczną działalnością szkoły. Dlatego też w ofercie edukacyjnej dominowały treści teoretyczne, a niedostateczny nacisk położony był na rozwijanie umiejętności i przekazywanie wiedzy praktycznej. Przeważały formy wykładu. Nawet jeśli w założeniach była forma warsztatowa, to dużą część zajęć prowadzono w formie wykładu, bez stosowania metod angażujących i interaktywnych. Nauczycielom nie stwarzano możliwości do wymiany doświadczenia.

Analizie poddano wyniki badania systemów edukacji, które wykazały zależność między zarządzaniem zasobami ludzkimi, a efektami nauczania - im wyższy wynik uzyskała placówka edukacyjna w dziedzinie zarządzania zasobami ludzkimi, tym lepsze były osiągnięcia uczniów w standardowych egzaminach zewnętrznych. Stwierdzono, iż na wyniki nauczania mają wpływ

procesy zarządzania zasobami ludzkimi, takie jak: kultura pracy i uczenia się nauczycieli, umożliwienie rozwijania kompetencji zawodowych pedagogów, czy zdolność szkoły do zatrzymania utalentowanych jednostek kadry pedagogicznej. Wymieniono czynniki wpływające na osiągnięcia i sukcesy edukacyjne uczniów (przykładowo: czynniki ekonomiczne, infrastrukturalne, liczebność klas), spośród których kluczowe znaczenie ma przygotowanie nauczycieli do pracy.

Znaczenie jakości pracy nauczycieli dla osiągnięć edukacyjnych zostało zaakcentowane w *Strategii Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013 opracowanej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu*. W dokumencie podkreślono, że doskonalenie nauczycieli ma wymiar strategiczny, a jakość pracy pedagogów należy postrzegać jako jeden z kluczowych czynników poprawy efektów nauczania. W kolejnym dokumencie - *Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego na lata 2014-2020* Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, stwierdzono, iż największy sukces w zakresie jakości edukacji osiągnęły te kraje, w których nauczyciel jest zawodem selektywnym, dostępnym dla najlepszych, a jednocześnie atrakcyjnym oraz że na obecnym etapie rozwoju polskiej oświaty coraz bardziej kluczowy jest rozwój samych szkół jako organizacji uczących się.

3. Postrzeżenie szkoły jako organizacji uczącej się

Na przestrzeni ostatnich lat można zaobserwować w Polsce działania, których celem jest zmodernizowanie systemu edukacji. Placówki oświatowe, poddając stałej obserwacji swoją pracę i doskonaląc ją w oparciu o ewaluację wewnętrzną, ewoluowały w kierunku organizacji uczących się (Czerwonka 2012). Organizacji, w której ludzie poszukują nowych możliwości osiągania pożądanych efektów, tworzą nowe wzorce niestereotypowego myślenia, rozwijają się w pracy zespołowej, stale się uczą.

Twórcą i propagatorem idei rozwijania organizacji uczących się jest Peter M. Senge, według którego proces ten możliwy jest dzięki: uczeniu się na własnych błędach, gotowości do ciągłej zmiany oraz doskonaleniu się szkoły i wszystkich jej podmiotów w obszarach nazwanych mianem pięciu dyscyplin (Senge 2012). Wśród pięciu dyscyplin autor wyróżnia:

- 1) Mistrzostwo osobiste - przejawiające się w wewnętrznej potrzebie uczenia się przez całe życie, tj.: zdobywaniu nowej wiedzy i umiejętności, doskonaleniu kompetencji oraz generowaniu pomysłów przez każdego członka organizacji.
- 2) Modele myślowe - czyli założenia i uogólnienia wpływające na sposób interpretowania zjawisk, na rozumienie świata, które mogą zarówno hamować, jak i przyspieszać procesy uczenia się.
- 3) Wspólną wizję przyszłości - to kreowanie wspólnej tożsamości, poczucia sensu działalności, określenie systemu wartości i misji podzielanych przez wszystkich członków organizacji. Jednocześnie pobudza nowe sposoby myślenia i działania, stymuluje podejmowanie ryzyka i eksperymentowania, pozwala uzyskać długofalowe zaangażowanie członków organizacji.
- 4) Zespołowe uczenie się - oznacza rozwijanie zdolności grupy do zdobywania i akumulowania wiedzy poprzez dialog, dzięki któremu możliwy jest wspólny kierunek działania i harmonizowania energii ludzi. Połączony potencjał umysłowy wyzwala innowacyjne i skoordynowane działania organizacji.
- 5) Myślenie systemowe, którego głównym założeniem jest umiejętność postrzegania organizacji jako całości, przy równoczesnym uwzględnianiu poszczególnych elementów składowych oraz interakcji zachodzących pomiędzy elementami. Pozwalające na uwzględnienie w dalszej perspektywie czasowej wszystkich zjawisk zachodzących wewnątrz organizacji i w jej otoczeniu oraz dostrzeżenie wielokierunkowych, dynamicznych relacji.

Tworzenie organizacji uczącej się w obszarach pięciu dyscyplin oznacza, że każdy podmiot tworzący szkołę (tj.: dyrektor, nauczyciele, rodzice, uczniowie, partnerzy społeczni, organ prowadzący i nadzorujący) musi nie tylko poszerzać swoją wiedzę, ale także umiejętność dialogu z innymi podmiotami oraz zdolność wspólnego konstruowania pomysłów i modeli działania. Idea szkoły jako organizacji uczącej zakłada, że każdy z podmiotów ma do spełnienia własne zadania, które wpływają na całokształt organizacji:

- dyrektor w szkole jest projektantem, a „sednem projektowania jest dostrzeżenie, jak elementy systemu współpracują w działaniu jako całość” (Ibidem);

- organ prowadzący i nadzorujący szkołę stanowi wsparcie dla dyrektora;
- zadania nauczyciela - to podnoszenie kwalifikacji w obszarze wynikającym z potrzeb szkoły, gotowość do dialogu pomiędzy wszystkimi podmiotami uczestniczącymi w życiu organizacji oraz otwartość na zmiany i innowacje;
- rodzice stanowią wsparcie dla nauczycieli w ich pracy, także współpracują ze szkołą na rzecz poprawy sytuacji wszystkich uczniów.

Organizacja ucząca się adaptuje się do zmiennych warunków oraz zapewnia stałe doskonalenie się podmiotów - doskonalenie ukierunkowane na nabywanie przez podmioty nowych umiejętności, możliwości, wzorców działania (Kaziemierska i in. 2014).

W szkole jako organizacji uczącej się ważne jest stworzenie warunków do dialogu, zachęcanie podmiotów do rozmów, dzielenia się doświadczeniem i wspólnego radzenia z problemami.

4. Założenia systemu wspomagania

Założenia systemu wspomagania rozwoju edukacji oparto na ukierunkowaniu działań na bezpośrednią pracę z placówkami edukacyjnymi oraz wpisaniu doskonalenia zawodowego nauczycieli w szerszy kontekst, mający na celu rozwój całej placówki edukacyjnej - rozumianej jako *organizacja ucząca się* (Czerwonka 2012). Wspieranie podmiotów w wykonywaniu zadań nakładanych przez państwo oraz pomoc w rozwiązywaniu indywidualnych problemów danej placówki stały się głównymi zadaniami systemu. Przyjęto, że u podstaw działań w zakresie wspomagania leży ewaluacja określająca kierunek planowania rozwoju placówki oraz obszary jej wspierania.

Wspomaganie rozwoju edukacji oparto na następujących założeniach (Ibidem):

- 1) Wspomaganie adresowane jest do konkretnej placówki edukacyjnej, a nie wyłącznie do poszczególnych osób lub grup, takich jak dyrektor czy nauczyciele. Oznacza to, że poprzez doskonalenie nauczycieli, poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne oraz system informacji pedagogicznej, zapewniony przez biblioteki pedagogiczne, oddziałuje się całościowo na placówkę. Instytucje wspomagające są rozumiane jako złożony, wieloaspektowy system - organizacja.
- 2) Wspomaganie pomaga placówce w rozwiązywaniu problemów - nie wyręcza jej ani nie narzuca określonych rozwiązań. Instytucje systemu wspomagania (np.: ośrodki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, biblioteki pedagogiczne) muszą uwzględniać podmiotową, autonomiczną rolę placówki. Podstawą jest ścisła współpraca przy organizowaniu i realizacji działań wspierających pomiędzy wszystkimi podmiotami zaangażowanymi w proces wspomagania.
- 3) Wspomaganie wynika z analizy indywidualnej sytuacji placówki i odpowiada na jej specyficzne potrzeby. Punktem wyjścia wszelkich działań adresowanych do nauczycieli danej placówki jest rzetelna, angażująca społeczność pedagogiczną, diagnoza potrzeb.
- 4) Wspomaganie jest procesem, czyli odchodzeniem od pojedynczych, incydentalnych form pomocy, na rzecz długofalowych działań, które polegają na wspieraniu placówki w diagnozie potrzeb, planowaniu działań, wprowadzaniu zmiany, aż po wspólną ocenę efektów i opracowywaniu wniosków do dalszej pracy.
- 5) Proces wspomagania jest dostosowany do kierunków polityki oświatowej państwa i wprowadzanych zmian w systemie oświaty oraz uwzględnia efekty kształcenia zapisane w podstawie programowej.

5. Podsumowanie

Projekt Ministerstwa Edukacji Narodowej *System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół*, w ramach którego wypracowano szczegółową koncepcję modelu wspierania rozwoju edukacji, umożliwił przygotowanie elementów niezbędnych do jego wdrożenia oraz stworzył warunki do pilotażowej implementacji modelowych rozwiązań.

Podsumowując działania wdrożeniowe w 2015r. zaakcentowano, że nowy model wspierania nie odpowiada na potrzeby wszystkich interesariuszy. Koncentracja na szkole jako organizacji uczącej się, ma też negatywne efekty, gdyż niektóre, bardziej specyficzne i specjalistyczne potrzeby pojedynczych nauczycieli mogą zostać pominięte. Od 1 stycznia 2016 r. weszły w życie przepisy MEN dotyczące obowiązku organizowania i prowadzenia wspomaganie szkół przez zasoby stanowiące system wspomaganie rozwoju edukacji (placówki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne i biblioteki pedagogiczne), które jednocześnie nie pozbawiają nauczycieli możliwości korzystania ze specjalistycznego doskonalenia zawodowego.

Niniejsze opracowanie akcentuje założenia będące wyróżnikami nowego systemu. Prezentuje wspomaganie rozwoju w aspekcie podejścia humanistycznego oraz podkreśla potrzebę postrzegania placówek edukacyjnych jako organizacji uczących się. Może być przydatne dla osób oraz instytucji organizujących doskonalenie zawodowe nauczycieli.

6. Literatura

- Cylkowska – Nowak M (2011), Główne tendencje w zakresie struktur funkcjonowania systemów edukacyjnych w świecie, [w:] *Pedagogika Tom 2. Podręcznik akademicki*, (red.) Kwieciński Z, Śliwerski B, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa: 367.
- Czerwonka D (red.), *Nowe formy wspomaganie szkół. Zeszyt 1. Założenia nowego systemu doskonalenia nauczycieli* (2012), Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa: 4-6, 17.
- Kaja BM (2012), *Humanistyczny Model Wspomaganie Rozwoju poprzez zrozumienie świata życia człowieka*, [w:] *Psychologia Rozwojowa Tom 17 Nr 4*, Bydgoszcz: 9-22.
- Kaziemierska I, Lachowicz I, Piotrowska L (2014), *Idea organizacji uczącej się. Kluczowe założenia*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa: 2-6.
- Kwieciński Z (1990), *Zmiana, rozwój i postęp w świadomości podmiotów edukacji. Wstęp do badań*, [w:] *Kwartalnik Pedagogiczny Nr 4*: 100.
- Lewin A (1983), *System wychowania a twórczość pedagogiczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 26-27.
- Mourshed M, Chijioko C, Barber M (2012), *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*, Wydawnictwo McKinsey&Company, Warszawa: 33-37.
- Myszkowska-Litwa M (2011), *Podjęcie humanistyczne w działalności pedagogicznej*, [w:] *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych, Tom LXIV*, Kraków: 187.
- Okoń W (1998), *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa: 84.
- Palka S (2011), *Triangulacja w badaniach procesu dydaktyczno-wychowawczego*, [w:] *Przegląd pedagogiczny Nr 1*: 123.
- Pieńkosz J, Makurat M, Zych M, Karasińska A, Puskiewicz A (2015), *Efekty wspomaganie szkół i przedszkoli – projekt System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół*, Poddziałanie 3.3.1 PO Kapitał Ludzki, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Sopot-Warszawa: 24.
- Saryusz-Wolski T (2017), *Zintegrowany System Kwalifikacji. Kongres: edukacja i rozwój*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, s. 10.
- Senge P M (2012), *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Oficyna Wolters Kluwer Business: 218-220, 334.
- Stronkowski P, Szczurek A, Leszczyńska M, Matejczuk A (2014), *Raport końcowy. Ewaluacja modernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli – projekt System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół*, Poddziałanie 3.3.1 PO Kapitał Ludzki, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa: 25-39.

18. Działania systemu wspomagania rozwoju edukacji

Activities of the education support system

Bożena Solecka

Zakład Mediów i Technologii Informacyjnych, Wydział Pedagogiki Psychologii i Socjologii,
Uniwersytet Zielonogórski

Opiekun naukowy: dr hab. Wielisława Osmańska-Furmanek

Wielisława Osmańska-Furmanek: W.Osmanska@kmti.uz.zgora.pl

Słowa kluczowe: system wspomagania, rozwój, edukacja

Streszczenie

W latach 2015 - 2017 Ministerstwo Edukacji Narodowej dokonało nowelizacji przepisów prawnych dotyczących zasad działalności placówek tworzących system rozwoju edukacji. Nowelizacja rozporządzeń MEN wymogła współpracę różnych instytucji: ośrodków doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych, bibliotek pedagogicznych w dostosowaniu podejmowanych działań do rzeczywistych potrzeb placówek oświatowych. Określiła też zadania systemu na rzecz rozwoju edukacji, do których zalicza się: wspomaganie rozwoju placówek edukacyjnych, prowadzenie sieci współpracy i samokształcenia, tworzenie doradztwa metodycznego, doskonalenie zawodowe nauczycieli.

Niniejsze opracowanie ma na celu opis i analizę działań systemu wspomagania rozwoju edukacji, jakie wynikają z polityki oświatowej państwa.

1. Wstęp

System wspomagania rozwoju edukacji dysponuje wyspecjalizowanymi instytucjami, które stanowią jego zasoby. Tworzą je: ośrodki doskonalenia nauczycieli (ODN-y); poradnie psychologiczno-pedagogiczne (PPP); biblioteki pedagogiczne (BP), które od szeregu lat podejmują działania wspierające placówki oświatowe w realizacji postawionych im zadań. Ich funkcjonowanie w systemie zostało zdefiniowane przez przepisy prawa oświatowego. Wyróżnia się zasoby na trzech poziomach (Stanek 2016): (1) centralnym - prowadzonym przez ministra edukacji narodowej, ministra kultury i dziedzictwa narodowego oraz ministra rolnictwa; (2) regionalnym - mieszczącym się w zadaniach oświatowych realizowanych przez samorządy poszczególnych województw (wojewódzkie jednostki samorządu terytorialnego - WJST) wspieranych przez kuratorów oświaty; (3) lokalnym - prowadzonym przez powiatowe i gminne jednostki samorządu terytorialnego (JST).

W latach 2015 - 2017 Ministerstwo Edukacji Narodowej dokonało nowelizacji przepisów prawnych dotyczących zasad działalności placówek doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz bibliotek pedagogicznych. Nowelizacja rozporządzeń MEN wymogła współpracę instytucji systemu wspomagania w dostosowaniu podejmowanych działań do rzeczywistych potrzeb placówek oświatowych. Określiła też zadania systemu na rzecz rozwoju edukacji, do których zalicza się:

- wspomaganie rozwoju placówek edukacyjnych,
- prowadzenie sieci współpracy i samokształcenia,
- tworzenie doradztwa metodycznego,
- doskonalenie zawodowe nauczycieli.

Niniejsze opracowanie ma na celu opis i analizę działań systemu wspomagania rozwoju edukacji, jakie wynikają z polityki oświatowej państwa.

2. Wspomaganie rozwoju placówek edukacyjnych

Zadanie określone jako *wspomaganie rozwoju placówek edukacyjnych* jest obligatoryjnie wdrożone do realizacji od 2016 r. Obejmuje działania skierowane do konkretnej placówki edukacyjnej oraz zakłada ich koordynowanie przez specjalistę ds. wspomagania. Ma na celu: pomoc

placówce w diagnozowaniu jej potrzeb rozwojowych, ustalenie sposobów działania prowadzących do zaspokojenia określonych potrzeb, zaplanowanie form wspomaganie i ich realizację oraz wspólną ocenę efektów i opracowanie wniosków z realizacji zaplanowanych form wspomaganie (Wysocka i Hajdukiewicz 2015). System wspomaganie oferuje narzędzia, które stanowią modelowe rozwiązania w zakresie kompleksowego wspomaganie placówek edukacyjnych i obejmują etapy: diagnozę pracy, planowanie działań, wdrażanie zmian i ocenę efektów (Ibidem).

Diagnoza placówki ma na celu ukazanie mechanizmów jej funkcjonowania, opisuje właściwości, cechy i procesy składające się na kulturę organizacyjną, pokazuje jej specyfikę i odmienność. Tak rozumiana służy poprawie funkcjonowania placówki jako organizacji uczącej się. Na tym etapie dokonuje się oceny możliwości zmiany zastanego stanu rzeczy w kierunku pożądanym (lub w celu jego utrzymania). Źródłami informacji mogą być dokumenty typu: raporty z ewaluacji zewnętrznej, z przeprowadzonej ewaluacji wewnętrznej, w tym zdefiniowane przez placówkę wnioski i zalecenia, plan i sprawozdanie z nadzoru pedagogicznego, plan pracy placówki czy wyniki egzaminów zewnętrznych. Proponuje się także przeprowadzenie warsztatu diagnostyczno-rozwojowego przez specjalistę ds. wspomaganie. Źródła informacji o placówce można podzielić na: źródła *zewnętrzne* (pozaszkolne źródła informacji) oraz źródła *wewnętrzne* (źródła informacji pochodzące ze szkoły). Inna klasyfikacja to: źródła *twarde* - zasoby informacyjne już istniejące, mające charakterystykę ilościową, oraz źródła *miękkie* - o charakterze jakościowym (Bednarek i Taraszkiewicz 2012). Rezultatem diagnozy jest wyłonienie obszaru do rozwoju oraz działań, które będą podejmowane (Nawalny 2015a).

Planowanie działań polega na wytyczeniu celów i określeniu sposobów ich realizacji, zdefiniowaniu form wsparcia, form doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz innych aktywności sprzyjających pożądanej zmianie (Dudek i Szmidt 2015). W przedmiotowej literaturze proponowane jest na tym etapie wdrożenie metody projektu, jako jednej z bardziej skutecznych metod przeprowadzania organizacji przez zmianę (Nawalny 2015a). Zaprojektowanie procesu wspomaganie na podstawie tej metodyki pozwala na kontrolę osiągnięcia założonych celów, z uwzględnieniem, że wspomaganie jest procesem, który trwa co najmniej jeden rok szkolny. Plan wspomaganie jest narzędziem służącym do określenia zadań i ich harmonogramu.

Plan wspomaganie pracy uwzględnia warunki niezbędne do wzajemnego uczenia się nauczycieli, bazuje na konkretnych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych danej placówki. Zawiera określone precyzyjne i realne cele procesu oraz przewidywane efekty mierzone konkretnymi wskaźnikami. Uwzględnia sposoby wdrażania nabytej wiedzy, umiejętności i nowych rozwiązań do praktyki szkolnej, metodę monitorowania działań oraz ewaluacji procesu wspomaganie, procedury pozyskania informacji zwrotnej na temat przebiegu zaplanowanych działań. Plan wspomaganie ma charakter elastyczny - istnieje możliwość jego modyfikacji w przypadku zaistnienia nowych okoliczności lub zagrożeń.

Realizacja działań polega na wdrażaniu do praktyki zawodowej nabytej wiedzy i umiejętności oraz wypracowanych nowych rozwiązań. Organizacją tego etapu koordynuje specjalista ds. wspomaganie pozyskując ekspertów zewnętrznych, którzy posiadają specjalistyczną wiedzę dotyczącą wybranego obszaru wspomaganie. Rekomendowane jest, aby realizacja zaplanowanych form doskonalenia (przykładowo: warsztatu, seminarium, wykładu problemowego, konsultacji) przebiegała z wykorzystaniem metod operatywnych. Celem zorganizowanych form doskonalenia jest umożliwienie uczestnikom nauki własnej oraz wysokiego poziomu interakcji w grupie - społeczności, która uczy się dzięki swojej aktywności (Vopel 2004).

Podsumowanie i ewaluacja kończy proces wspomaganie. Wykonanie tego zadania należy do kompetencji specjalisty ds. wspomaganie, który przygotowuje sprawozdanie oraz rekomendacje do dalszej pracy. W literaturze proponuje się wykorzystanie modelu pracy Davida A. Kolba. Autor ilustruje proces uczenia się osób dorosłych za pomocą powtarzającego się cyklu, w którym kluczową rolę odgrywa doświadczenie osoby i przeprowadzana przez niego analiza (Nawalny 2015b).

3. Tworzenie sieci współpracy i samokształcenia

Poprzez *sieć współpracy i samokształcenia* rozumiany jest międzyszkolny zespół współpracujących ze sobą osób w ramach wybranego zagadnienia (rekomendowany jest zespół max.

do 25 osób - nauczycieli, dyrektorów, psychologów, pedagogów, bibliotekarzy lub innych pracowników reprezentujących różnego typu placówki edukacyjne). Sieci służą nauczycielom pomocą przedmiotowo-metodyczną, pomagają rozwijać ich warsztat pracy. Są okazją do działań z innymi nauczycielami. Mogą mieć charakter tematyczny, czyli skupiają nauczycieli z różnych poziomów kształcenia wokół jednego zagadnienia (np.: sieć nauczycieli wdrażających TIK w edukacji) lub przedmiotowy – odnoszący się do konkretnej dyscypliny (np. sieć nauczycieli matematyki). Aktywność uczestników ma na celu wspólne rozwiązywanie problemów, dzielenie się pomysłami, spostrzeżeniami i propozycjami, podejmowanie wspólnych wyzwań, wymianę doświadczeń (Kocurek i in. 2015).

Punktem wyjścia do utworzenia konkretnej sieci współpracy i samokształcenia jest diagnoza potrzeb prowadzana w placówkach edukacyjnych, która pozwala poznać potrzeby nauczycieli i wyznaczyć obszar do pracy (Hajdukiewicz 2015). W systemie to zadanie przypisano ośrodkom doskonalenia nauczycieli wszystkich szczebli: o zasięgu centralnym, regionalnym i lokalnym. Liczba organizowanych sieci przez ODN-y zależy od możliwości poszczególnych instytucji oraz od zdiagnozowanych potrzeb, jednakże prowadzenie sieci przeznaczonych dla dyrektorów szkół lub placówek oświatowych jest zadaniem obligatoryjnym.

Z założenia poszczególne sieci stanowią hermetyczną strukturę i nie przenikają się – nie współpracują ze sobą, każda wyznacza własne cele i program działania w obrębie wybranego tematu. Nauczyciele współdziałają w ramach sieci pod kierunkiem *koordynatora*, mogą również korzystać z pomocy zewnętrznych ekspertów. Praca odbywa się dwojako: za pośrednictwem platformy internetowej, narzędzi TIK umożliwiających komunikację przy wykorzystaniu Internetu, jak i spotkań osobistych (np. od 3 do 5 w ciągu roku). Szczegółowy program pracy jest konstruowany w odpowiedzi na potrzeby uczestników, a podejmowane działania ustalane przez koordynatora w porozumieniu z członkami danej sieci (Kocurek i in. 2015). Pierwsze spotkanie uczestników danej sieci ma charakter organizacyjny, umożliwia: poznanie się oraz integrację uczestników, pogłębienie dotychczasowego rozumienia ich potrzeb i oczekiwań. Prowadzi do uwspólnienia rozumienia celów, określenia form pracy, wypracowania zasad pomocnych w dalszym współdziałaniu. Kolejne spotkania mają charakter roboczy, podczas których koordynator może skorzystać ze wsparcia eksperta zewnętrznego. Działania podejmowane za pośrednictwem Internetu korespondują z tematyką spotkań, stanowią ich dopełnienie, rozwinięcie treści. Ostatnie spotkanie służy podsumowaniu pracy poprzez: określenie wypracowanych efektów, podzielenie się wnioskami, opracowanie rekomendacji do dalszej pracy. Wskazane jest również określenie sposobów promocji lub udostępniania wypracowanych rozwiązań szerszemu kręgu odbiorców – poza siecią.

4. Doradztwo metodyczne

W budowaniu modelowych rozwiązań w zakresie doradztwa metodycznego istotną rolę odegrały dane wskazujące na fakt, że od momentu przekazania obowiązków związanych z organizacją doradztwa metodycznego jednostkom samorządu terytorialnego, tj. od lat 90. XX wielu liczba doradców metodycznych systematycznie spadała. Zauważono nierównomierny dostęp nauczycieli do doradztwa metodycznego (zróznicowanie dotyczyło liczby nauczycieli przypadających na jednego doradcę metodycznego, jak i rozkładu specjalności nauczycielskich doradców metodycznych). Sposób organizacji doradztwa metodycznego uzależniony był od decyzji jednostek samorządu terytorialnego. Realizacja tego zadania (w sposób zaspokajający potrzeby nauczycieli) możliwa była jedynie w dużych JST. Niewielkie gminy nie posiadały środków finansowych by zapewnić właściwą organizację doradztwa metodycznego w potrzebnych specjalnościach i podejmowały próby jego organizacji na podstawie porozumień z innymi jednostkami samorządu terytorialnego, np. z powiatowymi JST.

Poprawna realizacja na terenie kraju zadania polegającego na zapewnieniu nauczycielom dostępności doradztwa metodycznego wymogła zmiany sposobu koordynacji doradztwa metodycznego i przeniesienia tego zadania z poziomu lokalnego na poziom regionalny (województwa). W 2019 r. nowe regulacje prawne zmieniły zasady organizacyjno-finansowe doradztwa metodycznego. Ustanowiono finansowanie tego zadania z budżetu państwa za pośrednictwem kuratorów oświaty, na których scedowano odpowiedzialność za organizację

i funkcjonowanie doradztwa metodycznego na terenie podległych województw. Kuratorzy współpracują z ODN-ami o zakresie regionalnym i lokalnym oraz wojewódzkimi i powiatowymi jednostkami samorządu terytorialnego, tworzą sieć doradztwa metodycznego na terenie województwa.

Zadania doradców metodycznych, warunki i tryb powierzania nauczycielom zadań doradcy metodycznego zostały w systemie zdefiniowane w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli*. Powierzenie nauczycielowi zadań doradcy metodycznego odbywa się w porozumieniu z dyrektorem publicznej placówki doskonalenia nauczycieli, w której doradca ma być zatrudniony (po uzgodnieniu z dyrektorem szkoły lub placówki, w jakiej nauczyciel realizuje swoje zadania zawodowe). Zadania doradcy metodycznego powierza nauczycielowi kurator oświaty określając ich szczegółowy zakres zadań, okres powierzenia oraz wymiar zatrudnienia w placówce doskonalenia (Wysocka i Hajdukiewicz 2015). Sprawowanie funkcji doradcy metodycznego jest powierzane czynnemu nauczycielowi, który spełnia następujące warunki: (1) posiada kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w placówce doskonalenia określone w przepisach w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, (2) ma stopień nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego, (3) odznacza się bardzo dobrą lub wyróżniającą oceną pracy, udokumentowanymi osiągnięciami zawodowymi, (4) cechuje się wysokimi kompetencjami społecznymi, interpersonalnymi i komunikacyjnymi oraz kompetencjami z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Do obowiązków doradcy metodycznego należy wspomaganie nauczycieli oraz rad pedagogicznych w realizacji następujących zadań:

- rozwijanie umiejętności metodycznych;
- planowanie, organizowanie i badanie efektów procesu dydaktyczno-wychowawczego, z uwzględnieniem zróżnicowanych potrzeb uczniów;
- opracowywanie, dobór i adaptacja programów nauczania;
- podejmowanie działań innowacyjnych.

Doradca metodyczny podejmuje działania przez: organizowanie systemowego wsparcia szkół, moderowanie zespołowej pracy nauczycieli, udzielanie indywidualnych konsultacji czy prowadzenie zajęć otwartych.

Analiza danych (pozyskanych za pomocą portali internetowych poszczególnych kuratorów oświaty) wskazuje, że proces tworzenia doradztwa metodycznego w województwach jest na różnym poziomie zaawansowania. W niektórych województwach trwają jeszcze nabory na stanowisko doradcy metodycznego (np. w województwach zachodniopomorskim, małopolskim, pomorskim), w innych ten proces zakończył się (np.: łódzkie, świętokrzyskie). W okresie od września 2019 r. do kwietnia 2020 r. kuratoria oświaty pozyskały 723 nauczycieli do realizacji zadań doradczych w 87 ODN-ach. Zdecydowanie najwięcej doradców metodycznych podjęło obowiązki w województwach: wielkopolskim (99), mazowieckim (98) i lubelskim (85), a najmniej w: zachodniopomorskim (12), pomorskim (14), opolskim (14), lubuskim (17).

Interpretacja wyników naborów, jakie przebiegły w kuratoriach oświaty w okresie od września 2019 r. do kwietnia 2020 r., pozwala na skategoryzowanie doradztwa metodycznego - podziału na obszary: (1) edukacja ogólnokształcąca, (2) doradztwo zawodowe i kształcenie zawodowe, (3) specjalne potrzeby edukacyjne, (4) inne (np.: *bibliotekoznawstwo, informacja naukowo-techniczna oraz świetlica*).

5. Doskonalenie zawodowe nauczycieli

Doskonalenie zawodowe to proces systematycznego aktualizowania, modernizowania, pogłębiania oraz uzupełniania wiedzy i umiejętności w celu dostosowania ich do zmieniających się wymagań stanowisk pracy, w związku z postępem naukowo-technicznym, organizacyjnym, ekonomicznym i społecznym (Wiatrowski 2004). E. Kochanowska ujmuje doskonalenie zawodowe jako celowy, zaplanowany i ciągły proces ustawicznego kształcenia nauczyciela, polegający na podwyższaniu i modyfikacji jego zawodowych kompetencji i kwalifikacji oraz wszechstronny rozwój

osobowości, organizowany i realizowany przez wyspecjalizowane w tym kierunku instytucje, a także w toku samokształcenia i samodoskonalenia (Kochanowska 2016). Tak rozumiane doskonalenie zawodowe odgrywa rolę stymulatora rozwoju w zawodzie, rozumianego jako nieustanny proces stawania się nauczycielem (Kosiba 2012). Wpisuje się w koncepcję uczenia się przez całe życie (*lifelong learning - LLL*), określaną także jako: edukacja ustawiczna, kształcenie ustawiczne, edukacja całożyciowa, kształcenie ciągłe, oświata ustawiczna (Świrko-Pilipczuk 2007).

W literaturze pedeutologicznej wyróżniane są cztery funkcje doskonalenia zawodowego (Nowacki 2004): (1) adaptacyjna, zwana inaczej wdrożeniową (ukierunkowana na wejście w nurt życia zawodowego); (2) wyrównawcza (mająca na celu podniesienie kompetencji, umiejętności, kwalifikacji stosownie do nowych wymagań); (3) renowacyjna (umożliwiająca zaznajomienie się z nowymi osiągnięciami, wiedzą, umiejętnościami itp.); (4) rekonstrukcyjna (będąca wyrazem dążenia do innowacji, zmian, twórczości w edukacji).

Od 2019 r. doskonalenie jest ustawowym obowiązkiem każdego nauczyciela wpisującym się w potrzeby szkoły, placówki edukacyjnej - obowiązkiem wynikającym z Karty Nauczyciela, w której ustawodawca określił udział zasobów w organizacji form doskonalenia nauczycieli, tj. ośrodków doskonalenia nauczycieli szczebla centralnego, regionalnego i lokalnego. Potrzeby w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli w placówce ustala dyrektor na dany rok szkolny, uwzględniając: wyniki nadzoru pedagogicznego, wyniki egzaminów zewnętrznych, zadania związane z realizacją podstawy programowej, wymagania wobec szkół i placówek, sprecyzowane w przepisach prawa oświatowego oraz wnioski nauczycieli.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli (będące działaniem systemowym) może odbywać się w następujących kategoriach (Kosiba 2012), jako:

- 1) Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli (WDN), które obejmuje szkolenia dedykowane całej radzie pedagogicznej. WDN jest procesem zaplanowanym na dany rok szkolny i odbywa się na terenie placówki. Tematyka doskonalenia wynika z aktualnej koncepcji pracy i planu rozwoju placówki - integruje społeczność nauczycielską wokół wspólnie wypracowanych wizji, celów i zadań szkoły. Działaniami WDN-u koordynuje nauczyciel, któremu dyrektor powierzył funkcję lidera, zespół kierowniczy oraz liderzy zespołów przedmiotowych i zadaniowych.
- 2) Doskonalenie realizowane w ramach oferty szkoleniowej ośrodków doskonalenia nauczycieli - umożliwia nauczycielom indywidualny udział w formach doskonalenia organizowanych przez ODN-y, np. w: seminariach, konferencjach, wykładach, warsztatach, studiach podyplomowych, kursach kwalifikacyjnych. Także w innych formach organizowanych przez podmioty, których zadania statutowe obejmują doskonalenie zawodowe nauczycieli, np. przez szkoły wyższe.
- 3) Obowiązkowe szkolenia branżowe dla nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych i nauczycieli praktycznej nauki zawodu. Szkolenia odbywają się w wymiarze 40 godzin cyklicznie w okresach trzyletnich, w przedsiębiorstwach związanych z nauczonym zawodem. Celem szkoleń branżowych jest doskonalenie umiejętności i kwalifikacji zawodowych potrzebnych do wykonywania pracy, w tym:
 - zapoznanie z technologiami stosowanymi w przedsiębiorstwie,
 - zapoznanie się z urządzeniami, narzędziami i innym sprzętem technicznym stosowanym w procesach produkcyjnych lub usługach,
 - poznanie specyfiki pracy w rzeczywistych warunkach w branży związanej z nauczonym zawodem,
 - doskonalenie praktycznych umiejętności zastosowania wiedzy teoretycznej,
 - zdobycie nowych doświadczeń zawodowych związanych z zawodem,
 - nawiązanie kontaktów zawodowych umożliwiających ich wykorzystanie w procesie kształcenia zawodowego,
 - doskonalenie umiejętności interpersonalnych w bezpośrednim kontakcie z pracownikami,
 - rozpoznanie potrzeb i możliwości zatrudnienia absolwentów szkół na regionalnym lub lokalnym rynku pracy.

6. Podsumowanie

Przedstawione działania są istotnym determinantem jakości polskiego systemu edukacji. Ich ewaluacja dokonuje się w sposób zaplanowany, cykliczny, przy pomocy wypracowanych przez poszczególne instytucje narzędzi - najczęściej ankiet ewaluacyjnych kierowanych do nauczycieli i dyrektorów poszczególnych placówek. Kolejno dane gromadzone są i opracowane w formie raportu: półrocznego oraz końcowego - rocznego. Na podstawie pozyskanych informacji konstruuje się wnioski i rekomendacje, które mają wpływ na planowanie pracy, modyfikację oferty szkoleniowej, zmiany organizacyjne. Wyniki z ewaluacji są przekazywane w formie raportu do organu nadzorującego - właściwego kuratorium oświaty, nie są upubliczniane, jedynie pracownicy danych instytucji mają możliwość zapoznania się z treścią raportu.

Niniejszy artykuł może stanowić wsparcie dla nauczycieli - podmiotów korzystających z działań, takich jak: wspomaganie rozwoju placówek edukacyjnych, sieci współpracy i samokształcenia, doradztwo metodyczne, doskonalenie zawodowe. Celem opracowania było ukazanie pedagogom różnych aktywności proponowanych przez system wspomagania rozwoju edukacji w celu kształtowania kompetencji zawodowych.

7. Literatura

- Bednarek K, Taraszkiewicz M (2012), Mapa źródeł informacji do kompleksowej diagnozy potrzeb szkoły w zakresie doskonalenia nauczycieli, [w:] Nowe formy wspomagania szkół. Zeszyt 2, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa: 41–50.
- Dudek A, Szmidt Z (2015), Planowanie procesu wspomagania - etap II, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa: 5-12.
- Kochanowska E (2016), Zaangażowanie nauczycieli edukacji elementarnej w doskonalenie kompetencji zawodowych. Komunikat z badań, [w:] Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika 2016/13: 196 – 206.
- Kocurek M, Sołtysińska I, Świeży M, Wachna-Sosin I (2015), Przewodnik metodyczny dla koordynatorów sieci współpracy i samokształcenia, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa: 5-9.
- Kosiba G (2012), Doskonalenie zawodowe nauczycieli - kategorie, kompetencje, praktyka, [w:] Forum Oświatowe 2(47): 123 – 138.
- Nawalny D (red.), Jak wspierać pracę szkoły? Poradnik dla pracowników instytucji systemu wspomagania. Diagnoza pracy szkoły. Zeszyt 2 (2015a), Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa: 5-19.
- Nawalny D (red.), Jak wspierać pracę szkoły? Poradnik dla pracowników instytucji systemu wspomagania. Zeszyt 4. Realizacja i podsumowanie działań (2015b), Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa: 22-23.
- Świrko-Pilipczuk J (2007), Idea edukacji ustawicznej a samodzielność ucznia, [w:] Edukacja całościowa: źródła, doświadczenia, wartości, (red.) Rella A, Świrko-Pilipczuk J, Łuszczek K, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin: 18.
- Stanek J (2016), Analiza zasobów systemu doskonalenia nauczycieli stan na 2015, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa: 14-15.
- Vopel K (2004), Warsztaty - skuteczna forma nauki. 80 porad dla moderatorów, Wydawnictwo JEDNOŚĆ, Kielce: 14.
- Wiatrowski Z (2004), Podstawy pedagogiki pracy, WSP, Bydgoszcz – Włocławek: 23.
- Wysocka J, Hajdukiewicz M (2015), Zapewnianie jakości procesu wspomagania szkół w rozwoju, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa: 11-18.

19. Uwodzenie jako sztuka manipulacji i perswazji. Mechanizmy uwodzenia.

Seducing as an art of manipulation and persuasion. Seduction mechanisms.

Żaczek Żaneta

Wydział Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz

Opiekun naukowy: dr hab. Beata Ziółkowska

Żaczek Żaneta: zbzaczek11@gmail.com

Słowa kluczowe: uwodzenie, manipulacja, perswazja, wywieranie wpływu

Streszczenie

W artykule przedstawiono wyjaśnienie terminów uwodzenia, perswazji oraz manipulacji. Pokazano, w jaki sposób używa się perswazji i manipulacji w celach makiawelistycznych. Scharakteryzowano osobę uwodziciela i kierującą nim motywację. Zaprezentowano dogmaty wywierania wpływu według Josefa Kirschnera. Opisano mechanizmy wywierania wpływu poprzez perswazję i manipulację prowadzące do uwodzenia, ze szczególnym uwzględnieniem roli obserwacji oraz autoprezentacji.

1. Wstęp

Uwodzenie jest sposobem budowania relacji z drugim człowiekiem, jest ono sztuką a nie schematem, subtelną różnicą, a nie jasno wytyczoną granicą. Czy jest ono bardziej abstrakcją, niż rzeczywistością i ma w sobie więcej z magii niż z nauki, czy wręcz przeciwnie? Za uwodzeniem kryje się zwykle wiele różnych przyczyn i celów. Uwodzimy dla samego uwodzenia, dlatego jest ono sztuką, której nigdy nie uda nam się w pełni osiągnąć, ponieważ ilu jest ludzi na świecie, tyle różnorodności preferencji, gustów i wzorców piękna oraz mądrości (Greene 2018).

To, co urzeka jednych, odpycha drugich wymuszając na uwodzicielu elastyczność, odgadywanie oczekiwań i niezaspokojonych potrzeb osoby uwodzonej, „ofiary”. Chcemy pozyskać czyjeś względy, ponieważ odczuwamy potrzebę władzy wynikającą z natury człowieka, chcemy mieć świadomość, że ktoś jest od nas zależny, że możemy go wykorzystać do własnych celów. Uwodzimy dla korzyści majątkowych (makiawelizm seksualny), aby podnieść swoje szanse na awans społeczny, lub dlatego, że lubimy błyszczeć w towarzystwie i chwalić się swoimi „zdobyczami”. Być może robimy to ponieważ nie chcemy być sami, panicznie boimy się samotności, innym razem w celach seksualnych, dla poczucia satysfakcji a także w wielu innych przypadkach. Osoba, która uwodzi, robi to dla zaspokojenia swoich celów, potrzeb lub pragnień, jednak to osoba uwodzona jest w tym procesie ofiarą, na której potrzebach i obietnicy ich zaspokojenia gra uwodziciel (Greene 2018).

Zaczynając rozważania nad uwodzeniem, jego mechanizmami i czynnikami wpływającymi na skuteczność tego procesu, jakimi są umiejętnie użyte techniki manipulacji i perswazji, warto najpierw zastanowić się nad znaczeniami tych terminów.

2. Opis zagadnienia

Uwodzenie to oddziaływanie na drugiego człowieka w taki sposób, aby go do siebie przyciągnąć, ale bez wymuszania na nim takiego zachowania. Przy uwodzeniu należy sprawić, by osoba pozostała pod silnym wpływem i dobrowolnie szukała kontaktu z uwodzicielem. (Kęsicka 2010). Bardzo ważnymi czynnikami skutecznego kuszenia są taktyki manipulacji i techniki perswazji. Zwykle zamaskowane i niezauważalne dla uwodzonego, jednak nawet osoba świadoma zastosowanych wobec niej sztuczek może ulec uwodzicielowi, co czyni powyższy temat jeszcze bardziej intrygującym i godnym rozważań.

Manipulacja to umiejętnie i nieświadomione wywieranie na ludzi takiego wpływu, aby przedłożyli swoje zyski nad czyjeś, zrobili coś wbrew sobie lub swoim interesom na rzecz manipulatora (Hartley i Karinch 2011). Techniki manipulacji człowiek poznaje od najmłodszych lat, już w okresie dzieciństwa zaczynamy kierować innymi ludźmi i dobieramy do ich preferencji te sposoby, które będą najbardziej skuteczne. W miarę rozwoju procesu socjalizacji, obserwując

zachowania i mechanizmy społeczne uczymy się coraz więcej na temat wykorzystywania człowieka przez drugą osobę, a więc możemy posuwać się w tej sztuce coraz dalej (Grzywa 2012). Jak wszystko inne, tak też ta wiedza nie wystarczy bez zebrania doświadczenia. Codzienne życie wśród społeczeństwa stwarza wiele okazji, aby nauczyć się, jak wpływać na innych, ale także i jak się przed tym wpływem bronić.

Perswazja jest umiejętnością prowadzenia konwersacji w taki sposób, aby nakłaniać innych do zmiany swojego stanowiska i zgodzenia się z osobą stosującą techniki perswazyjne (Hogan i Speakman 2009). Jest to bardzo ważny element w prowadzeniu dyskusji, negocjacji, debat. Wystarczy wiedzieć, jakie komunikaty skłaniają rozmówcę do obrania określonego, oczekiwanego stanowiska w jakiejś sprawie, przejęcia myśli, idei, poglądów (Basu 2009).

W tym miejscu należy nadmienić, że mechanizmy uwodzenia wykorzystane przez osobę nie posiadającą predyspozycji, ani doświadczenia i wiedzy na temat zachowań i reakcji ludzkich oraz uroku osobistego mogą być pozbawione efektu, lub zadziałać zupełnie odwrotnie, wywołując niechęć do uwodziciela (Greene 2018). Osoby, które łatwo ulegają wpływom innych, nie radzą sobie z presją, wykazują dużą tolerancję na techniki manipulacji zastosowane wobec nich (Eason 2008).

Ogólne cechy określające kusiciela to urok osobisty, łatwość w nawiązywaniu kontaktów, dobra znajomość ludzkiej psychiki, zmysł obserwacyjny, a także inteligentne wywoływanie pożądanых reakcji (Greene 2018). Nawet ludzi niepodatnych i odpornych na wszelkie próby kierowania nimi, wyczulonych na wszelką manipulację i perswazję, którzy potrafią ją dostrzec podczas kontaktów z amantem można uwieść, wedle zasady „dopóki walczysz, jesteś zwycięzcą” (Augustyn z Hippony).

W zjednywaniu sobie ludzi najistotniejsze jest, aby zaprezentować się zgodnie z oczekiwaniami danej osoby. Nie każda kobieta szuka mężczyzny romantycznego i wyrozumiałego, niektóre zdają się wręcz unikać „książąt na białym koniu”, poszukując kogoś z problemami, komu będą mogły pomagać, albo też niesamowicie pociągającego „zimnego drania” (Horney 1997). Uwodziciel musi umieć odgadywać pragnienia danych osób i utwierdzać ich w przekonaniu, że jest w stanie je zaspokoić. Stara się stworzyć iluzję ideału dopasowanego do konkretnych oczekiwań. Dlatego tak ważne jest, aby zebrać jak najwięcej informacji o osobie, którą się uwodzi, przeanalizować je dogłębnie, odkryć jej sposób patrzenia na świat (Zadeh 2008), gust, opracować elastyczny i pełen różnorodnych wariantów plan działania, na które składa się iluzoryczna autoprezentacja uwzględniająca wartości ważne dla uwodzonego a także sposób prowadzenia z nim konwersacji i wybór techniki manipulacyjno – perswazyjnej najodpowiedniejszej dla tego rodzaju osobowości (Hogan 2010).

Wg. Josefa Kirschner’a (2008) Istnieje 8 dogmatów wywierania wpływu: zwrócenie na siebie uwagi, podejmowanie ryzyka, tworzenie iluzji, nie poddawanie się i powtarzanie komunikatów perswazyjnych, docenienie roli uczuć, wykorzystanie słabości przeciwnika, umiejętne posługiwanie się słowami i podejmowanie dobrych decyzji. Jeśli zdecydujemy się podjąć ryzyko, szanse że coś zyskamy zwykle przewyższają możliwości strat. Umiejętność opakowywania nieciekawych rzeczy w ładne pudełeczka sprawia, że potrafimy oszukiwać innych w sposób bardzo wyszukany, dzięki któremu nie można nam zarzucić żadnych złych zamiarów. Zwracanie uwagi na swoją osobę sprawia, że jesteśmy rozpoznawalni, a powszechnie wiadomo, że ludzie posiadają naturalny instynkt obronny przed tym, co nowe i nieznanne. Konsekwencja w działaniu i ciągłe powtarzanie jakichś komunikatów spowoduje, że mózg mimowolnie je przyswaja, będzie to nieuświadomiona reakcja, a podświadomość wygeneruje całą masę argumentów popierających swoje sugestie, następnie mózg podejmie decyzję na podstawie całej dostępnej mu wiedzy – tej świadomej oraz nieświadomej (Eason 2008). Mechanizm ten tłumaczy, dlaczego ludzie podejmują irracjonalne decyzje pomimo, że zapatrują się na nie nieprzychylnie. Największą siłą motoryczną wszystkich działań ludzkich są uczucia. Tak na prawdę wiążą się one ze składem chemicznym mózgu i w ten sposób wyjaśniamy np. miłość. Ludzi należy przyzwyczajając do pozytywnych uczuć i nauczyć ich kojarzyć te emocje z osobą uwodziciela, po czym stopniowo uzależniać ich od działania substancji wywołujących zadowolenie, radość. Mechanizm tęsknoty zadziała zupełnie jak w przypadku odstawienia narkotyków, alkoholu czy papierosów – najpopularniejszych substancji uzależniających, co dowodzi możliwości uzależnienia się od drugiego człowieka (Kęsicka 2010), jeśli z nim kojarzymy przyjemne doznania,

to chcąc je wywołać, ponieważ doprowadzą do uwolnienia w mózgu substancji, od których jesteśmy uzależnieni, będziemy intuicyjnie szukali kontaktu z tą osobą. Każdy komunikat można przedstawić na wiele sposobów, a subtelne różnice w tonacji głosu, doborze słów i mimice twarzy podczas ich wypowiedzania wpływają na odbiór wiadomości. Słabości są czymś, co można wykorzystać na niekorzyść osoby, o której takie informacje posiadamy. W uwodzeniu największą słabością jest neurotyczna potrzeba miłości (Horney 1997), objawiająca się dużym poczuciem osamotnienia i nieodpartą potrzebą bycia z kimś nawet, jeśli będzie to relacja wymuszona. Wszystkie osiem dogmatów wywierania wpływu są bardzo ważne, ukazują wachlarz umiejętności skutecznego uwodziciela, którego głównym zadaniem jest wpływanie na innych, jednak każde z nich wymaga ogromnej samoświadomości, wiary w siebie i własne możliwości a także dojrzałości psychicznej – emocjonalnej. Dowodzi to stwierdzeniu, że aby poznać innych ludzi i dogłębnie zanalizować ich osobowości, aby wywołać skuteczny wpływ najpierw trzeba poznać samego siebie najbardziej, jak to możliwe (Greene 2018).

„Jeśli ktoś otwiera usta, aby porozmawiać z drugą osobą, ma tylko jeden zamiar – manipulować nią.” (Pincoke za: Kirschner 2008). Perswadować można różnie, przede wszystkim przez powtarzanie, aby przekazane komunikaty zostały zapamiętane (Eason 2008). Poprzez potwierdzanie tego, co mówi druga osoba, nawet jeśli się z nami nie zgadza i jest wyjątkowo oporna, potwierdzanie tego, co myśli o sobie jest jedną z najskuteczniejszych technik perswazji (Basu 2009; Hogan i Speakman 2008; Hogan 2010), która omija świadomy opór. Gdy opór jest zniwelowany, można zacząć wiązać potwierdzanie z realizacją swoich planów (Hogan 2010). Jedną z technik perswazji jest też wzajemność, wywołanie w rozmówcy swoistego poczucia obowiązku do odwzajemnienia się, nazywane prawem rewanżu (Hogan 2010). Na przykład kiedy zwierzymy się komuś, nawet z błahostki, istnieje bardzo duże prawdopodobieństwo, że ktoś powierzy nam swoje największe tajemnice sądząc, że poczynione w jego kierunku wyznaczenie jest głęboką odśloną wewnętrzną z naszej strony.

Nie można tutaj pominąć wspomnianej już konsekwencji, która może zahaczyć nawet o upór, jednak nie powinna wywoływać wrażenia konserwatywnego, nieugiętego i monoaspektowego spojżenia na żadną sprawę. Jeśli odczuwamy dystans w relacji z drugim człowiekiem i przewidujemy, że odniesie się sceptycznie do naszej opinii i doświadczenia, warto powołać się na autorytet i ludzi, których lubi, do których ma zaufanie (Eason 2008).

To, co niedostępne, wyjątkowe i nawet tylko pozornie trudne do zdobycia jest bardziej pożądane. Dlatego jeśli chcemy aby ktoś czegoś lub kogoś pożądał, musimy subtelnie zasugerować niedostępność tej rzeczy lub osoby (Jarmuła 2006). Bardzo skuteczną sztuczką są tzw. „zamknięte pytania”. Jeśli chcemy coś komuś narzucić, to nie staramy się tego robić w sposób dosłowny, ale zadając pytanie. Zakładamy z góry, że to, co chcemy osiągnąć jest prawdą i na podstawie tej prawdy formułujemy pytanie. Rozmówca zwykle dezorientuje się i prędzej lub później, zapomina się, lub dla „świętego” spokoju odpowiada na pytanie, które zakładało coś, czego nie chciał przyznać, ale w efekcie właśnie tak postąpił (Hogan 2010). Niektórzy stosują zmniejszenia oczekiwań – kierują do innego człowieka wielką prośbę, a spotykając się z odmową zmniejszają tę prośbę do rzeczywistych potrzeb, idąc na ustępstwo i robiąc przysługę osobie, która ma im pomóc. Również cytując wypowiedzi innych możemy osiągnąć duże rezultaty perswazyjne. Osoba, która prowadzi konwersację spodziewa się ataku ze strony swojego rozmówcy, ale niekoniecznie obawia się, że atakować ją będą osoby trzecie, nieuczestniczące w rozmowie, przywołane w niej za potrzebą podniesienia skuteczności perswazji.

Manipulacje zwykle kojarzą się z negatywnym wpływem na innych ludzi i utożsamiane są z pacynkami – marionetkami w rękach manipulatora. Żyjąc w społeczeństwie obracamy się w środowisku manipulacyjnym (Kirschner 2008). Każdego dnia jesteśmy po którejś z dwóch przeciwnych stron i niekiedy nawet sobie tego nie uświadamiamy. Jeżeli chcemy wpływać na czyjeś reakcje i zachowania, musimy zmienić jego myślenie. To właśnie ono determinuje wszystkie dające się zaobserwować działania jednostki. Wpływ na sposób myślenia zależy od natężenia bodźców i ich skuteczności a także zgodności z ukrytymi pragnieniami danej osoby (Greene 2018). Najpopularniejszymi sposobami kierowania innymi ludźmi są psychologiczne taktyki wywierania wpływu (Hogan 2010). Należy do nich między innymi „stopa w drzwiach”, czyli poprzedzenie

właściwej, dużej prośby inną, mniejszą i łatwiejszą do spełnienia (Cialdini i in. 2017). Jej skuteczność wiąże się ze skłonnością do przedstawiania siebie jako konsekwentnego, ale też dlatego, że radość z rozwiązania czy pomocy w błahostce rodzi potrzebę podłożenia większemu wyzwaniu, aby satysfakcja z tego zrodzona była jeszcze większą. Kolejną techniką jest kontrast, który najprościej rzecz ujmując polega na postrzeganiu rzeczy ciemniejszymi w jasnym otoczeniu (Doliński i in. 2009). Wszystko co chcemy podkreślić należy przedstawić na tle zupełnie przeciwnym, co wyeksponuje cechę, na która ma zostać zauważona przez odbiorcę i wyolbrzymiona. Kolejnym sposobem budowania relacji interpersonalnych może być „bombardowanie miłością”, otocznie wyjątkową serdecznością, mającą zbudować więzi emocjonalne a także przyzwyczajenie, będące drugą naturą człowieka. Człowiek zdeorientowany, u którego wywołały sprzeczne uczucia, wprowadzimy w stan panicznego strachu, później ulgi będzie łatwiejszym materiałem manipulacyjnym, niż myślący racjonalnie (Hogan 2010).

Niezwykle ciekawą jest technika „niskiej piłki”, kiedy to manipulator przedstawia jakąś ofertę uwzględniając tylko korzyści płynące z niej, pomijając istotne elementy nie wygodne dla manipulowanego, które przedstawia już w momencie, kiedy podejmie on decyzję przychylną w stosunku do oferty (Borg 2011). Zadziwiające efekty może przynieść wywołanie syndromu oblężonej twierdzy (d’Almeida 2011) – wywołanie lęku przed nieistniejącym zagrożeniem, ażeby manipulowany poszukujący sojusznika i pomocy otworzył się na rady, co czyni go podatnym na sugestie. Popularna bywa technika scenariusza, streszczająca się w odkryciu, że wyobrażanie pewnych działań traktowane jest przez człowieka po części jako ich wykonywanie. Wizualizacja pozwala na chwilę znaleźć się w sytuacji hipotetycznej, która przedstawia nam możliwość posiadania jakichś przedmiotów, relacji czy bycia w określonej sytuacji. Według badań naukowych, ćwiczenie działań w wyobraźni poprawia ich wykonanie (Hogan 2010), co oznacza, że wyobrażenie sobie sytuacji, którą ktoś nam przedstawi może torować drogę do takiego właśnie postąpienia w przyszłości i podjęcia decyzji prowadzącej do zaistnienia stanu wcześniej wyobrażonego.

Zastosowanie przekazu podprogowego w uwodzeniu jest bardzo inteligentnym i kreatywnym podejściem do wyzwania, jakim jest wpływanie i manipulowanie ludźmi. Podprogowe komunikaty bowiem nie docierają do świadomości, a właśnie do jej drugorzędnej odmiany, podświadomości. Informacje te mogą przyjmować różne postaci – być niewyraźne, nie słyszalne, zbyt krótkie lub zamaskowane, a więc posiadają największą zaletę, jakiej można oczekiwać w przypadku technik uwodzenia – są ukryte, nieświadome. Jedną z najskuteczniejszych, pierwotnych i bardzo dobrze rozwiniętych u zwierząt form takiego oddziaływania są feromony. Ostatnimi czasy coraz bardziej popularne stają się dostępne na rynku feromony syntetyczne, niemniej jednak naturalnie są to substancje produkowane przez gruczoły skórne, emitujące zapach pobudzający specjalne receptory węchowe VNO, wyspecjalizowane w odbiorze takich bodźców, które jednak nie rozpoznają tych zapachów w sposób świadomy. Feromony mają największe znaczenie w komunikacji między osobnikami odmiennej płci i zwykle informują o gotowości reprodukcyjnej jednostki, co wpływa na odbiór jej atrakcyjności. Co ciekawe, receptory VNO nie posiadają zdolności adaptacyjnych, co oznacza, że odbieramy zapachy cały czas z tą samą intensywnością, nie przyzwyczajając się do nich. Zdolność tych struktur węchowych do wylapywania substancji, na którą są wyczulone jest niebywale subtelna, ponieważ potrafią one wykryć obecność feromonu w powietrzu, kiedy jego stężenie wynosi 0,000000001% (Koberda i Konopski 2006). Przykładem komunikatu podprogowego mogą być także mikroekspresje mimiczne, które towarzyszą emocjom i są mimowolne, dlatego najlepsi uwodziciele powinni posiadać bardzo dobrze rozwiniętą inteligencję emocjonalną i panować nad swoimi uczuciami nie tylko kiedy już się pojawiają, ale jeszcze zanim zdążą uruchomić mechanizmy mimowolnej, podprogowej ekspresji prawdziwych myśli. Zarówno ekspresje mimiczne, jak i reszta komunikatów niewerbalnych powinna być spójna i wykorzystana

Obrazy najpopularniejszych rodzajów uwodzicieli to syrena – kobieta, która oczarowuje nie urodą, a głosem, czyli tym, czego nie widać. Rozpustnik, traktujący kobiety przedmiotowo, idealny kochanek zapewniający świetną i przyjemną zabawę oraz duże dziecko, czyli mężczyzna budzący w kobietach instynkty macierzyńskie i opiekuńcze. Kokietka – kobieta na przemian okazująca nadmierne zainteresowanie i ostentacyjną obojętność. Czarodziej, to osoba niezwykle interesująca,

posiadająca nietypowe umiejętności, potrafiąca przedstawić wiele rzeczy w niekonwencjonalny sposób, ale też nierzadko mijająca się z prawdą, charyzmatyk, który posiada uznanie społeczne przez swoją konsekwencję w działaniu i zdolności oratorskie, nieprzeciętną inteligencję. Jednym z typów uwodzicieli jest gwiazda – jednostka błyszcząca w towarzystwie, rozsiewająca dookoła siebie uwodzicielskie spojrzenia i uśmiechy, lubiana i popularna (Greene 2018).

Na czym więc polega sekret sławnych uwodzicieli, takich jak Don Juan, mogący się pochwalić tysiącem trzema romansami, Casanova, który uważał swoją działalność za rodzaj misji i dawanie kobietom rozkoszy, wybawianie ich czy Richelieu, który uwodził, traktując kobiety w sposób lekceważący (Nicholas 1990)? W czasach sobie współczesnych byli oni niebywale wnikliwymi obserwatorami i potrafili dostrzec mechanizmy zachowań ludzkich, reakcje i ukryte pragnienia ludzi, których być może nawet oni sami sobie nie uświadamiali. Posiadali zdolności do zastosowania nabytej wiedzy o świecie w praktyce. Nie wszyscy prezentowali te same postawy, uwodzenia bowiem nie można wpisać w żaden schemat, zupełnie jak każdą sztukę. Byli oni takimi samymi artystami jak Jonannes Vermeer, Rembrandt czy Tolstoj, których różni tylko przedmiot zainteresowań, zasady pozostają jednak niezmiennie – trzeba poszukiwać kreatywnych rozwiązań, nie bać się ryzyka, wykorzystywać swoje atuty i być dobrym w tym, co się robi, a jak wiadomo najtrudniej jest zacząć, potem praktyka czyni z każdego amatora prawdziwego mistrza.

3. Podsumowanie

Uwodzenie to synteza umiejętnego posługiwania się technikami manipulacji i perswazji w praktyce, a także wiedzy o świecie, człowieku, przede wszystkim o sobie samym i sposobach wywierania wpływu na innych. Jest to swego rodzaju inteligentne budowanie swojego wizerunku, wykorzystywanie atutów i zminimalizowanie widoczności wszelkich niedoskonałości. Najlepsze efekty gwarantują dokładna obserwacja i wnikliwa analiza osobowości uwodzonego, zdolność doboru trafnego algorytmu sposobu postępowania do indywidualnych preferencji i oczekiwań każdego człowieka. Uwodzenie to wiedza, ale przede wszystkim wrażliwość i subtelność – w prowadzeniu konwersacji, tworzeniu relacji interpersonalnych a także zostawianie pewnej dozy tajemniczości i dystansu wobec innych. Pokazanie swojej niezależności i sprawienie, aby ludzie byli zależni od nas. Temat ten jest bardzo popularny od dawna, ponieważ człowiek od zawsze dąży do władzy i przejmowania kontroli nad innymi osobami, jest to wpisane w jego naturę. Techniki oddziaływań są bardzo różne, a prawdziwym wyzwaniem stojącym przed uwodzicielem jest wybrać te odpowiednie do konkretnego przypadku. W przyszłości prawdopodobnie temat ten będzie równie popularny, co dzisiaj, nie zmieni się jego istota, a jedynie ujęcie. Warto przypomnieć jeszcze kluczową zasadę utrzymywania zamiarów uwodzenia i celów manipulacji w tajemnicy oraz stosowanie utajnionych technik wpływu.

4. Literatura

- Basu R (2009) Czarna księga perswazji. Używaj NLP by zdobyć to, czego pragniesz, Wydawnictwo Helion One Press, Gliwice, 57-63.
- Borg J (2011) Perswazja. Sztuka pozytywnego wpływania na ludzi, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa, 98-117.
- Cialdini R, Goldstein N, Martin S (2017) TAK! 60 sekretów nauki perswazji. Sztuka przekonywania i wywierania wpływu, MT Biznes, Warszawa, 45-73.
- d'Almeida F (2011) Manipulacja w polityce, w reklamie, w miłości, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 135-147.
- Doliński D i in. (2009) Manipulacja, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot, 94-99.
- Eason A (2008) Zręczność ust, Hipnotyczna sprzedaż i negocjacje. Wydawnictwo Helion Onepress, Gliwice.
- Gajlewicz M (2009) Techniki perswazyjne. Podstawy, Wydawnictwo Difin, Warszawa, 19-28.
- Greene R (2018) Sztuka uwodzenia. Praktyczny przewodnik po tajemnicach manipulacji, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.
- Grzywa A (2012) Potęga manipulacji. Lublin: Wydawnictwo Czelej, 93-105.

- Hartley G, Karinch M (2011) Podręcznik manipulacji, Wydawnicwo Bellona, Warszawa.
- Hogan K (2010) Psychologia perswazji. Strategie i techniki wywierania wpływu na ludzi, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.
- Hogan K, Speakman J (2009) Ukryta perswazja. Psychologiczne taktyki wywierania wpływu, Wydawnictwo Helion, Gliwice.
- Horney K (1997) Psychologia kobiety, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań, 256 – 272.
- Jarmuła A (2006) Manipulacja i wywieranie wpływu na ludzi, Wydawnictwo Astrum, Wrocław, 34-60.
- Kęszicka K (2010) Uwodziciele. Mechanizmy i taktyki uwodzicielskie w życiu codziennym, marketingu oraz polityce, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa, 78-92.
- Kirschner J (2008) 8 dogmatów wywierania wpływu, Wydawnictwo Helion, Gliwice.
- Koberda M, Konopski L (2006) Feromony człowieka, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa, 54-66.
- Nicholas M (1990) Los amantes mas grandes del Mundo, Diana Mexico 23-31.
- Zadeh M (2008) The Missing Link: Enhancing Mediation Success Using Neuro-Linguistic Programming. Pepp. Disp. Resol. LJ, 9, 527.

20. Elastyczność w radzeniu sobie ze stresem a BMI i aktywność fizyczna

Flexibility in coping with stress, BMI and physical activity

Żaneta Żaczek

Wydział Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Opiekun naukowy: dr hab. Beata Ziółkowska prof. nadzw. UKW

Żaneta Żaczek: zbzaczek11@gmail.com

Artykuł badawczy

Słowa kluczowe: elastyczność poznawcza, adaptacja, nadwaga, otyłość, style radzenia sobie ze stresem

Streszczenie

Elastyczność poznawcza jest miarą myślenia dywergencyjnego (Ionescu 2012) i jest związana z twórczą adaptacją do zmieniających się warunków. Zdolność zmiany sposobu postrzegania sytuacji problemowych jest warunkiem elastyczności i skuteczności w radzeniu sobie ze stresem (Cheng 2001). Osoba z wysoką elastycznością poznawczą modyfikuje zachowanie w obliczu nowych okoliczności, dostosowuje strategie zaradcze oraz generuje nowe sposoby radzenia sobie z trudnościami (Dennis i Vander Wal 2010). Taką strategią może być aktywność fizyczna, która stymuluje także funkcje poznawcze.

Osoby z nadwagą i otyłością prezentują nadmierną wrażliwość na sytuacje stresowe (Bętkowska-Korpała i in. 2007). Natomiast najczęstszym stylem radzenia sobie ze stresem, jaki prezentują te osoby jest styl skoncentrowany na emocjach. Zasadnym wydaje się także sprawdzenie poziomu elastyczności poznawczej wśród osób z nadwagą i otyłością. W badaniu wzięło udział 60 osób, 40 kobiet i 20 mężczyzn, w wieku od 18 do 80 lat. Osoby wypełniły Kwestionariusz Elastyczności Poznawczej (KEP) Kato w adaptacji polskiej (Piórkowski i in. 2018) oraz Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych (CISS) Endlera i Parkera w adaptacji polskiej (Strelau i in. 2005), a także odpowiedziały na pytania pozwalające ustalić wskaźnik BMI oraz podejmowanie aktywności fizycznej. Wyniki min. potwierdziły związek elastyczności poznawczej ze stylem skoncentrowanym na zadaniu a także z aktywnością fizyczną.

1. Wstęp

Przewlekły stres, ciągły pośpiech, brak czasu na aktywność fizyczną i zdrowe odżywianie to czynniki, które mogą prowadzić do nagromadzenia nieprzyjemnych emocji. Osoby, które mają skłonności do nadwagi, na negatywne emocje reagują wzmocnionym apetytem (Ogińska – Bulik 2004). Napady głodu spowodowane stresem oraz rozregulowana aktywność hormonalna mogą być przyczyną nadwagi i otyłości (Huber 2010), jeśli osoba nie posiada adaptacyjnych sposobów radzenia sobie ze stresem lub nie potrafi modyfikować tych sposobów adekwatnie do wymagań sytuacji (Ogińska – Bulik i Chanduszek – Salska 2000). Nadwaga i otyłość są zasadniczą przyczyną chorób cywilizacyjnych (Sęk 2003).

Osoby z otyłością i nadwagą w literaturze są opisywane jako bierne, niedojrzałe i bezradne wobec sytuacji trudnych, a także przejawiające trudności w uzewnętrznianiu i wyrażaniu negatywnych uczuć (Dobrzyńska i Pietruszewski 1993; Radoszewska 1994). Prezentują one niższe poczucie własnej skuteczności i nawykowe radzenie sobie ze stresem poprzez jedzenie (Schwarzer i Fuchs 1996), powstałe już we wczesnym dzieciństwie. Wśród kobiet z nadwagą i otyłością badania wykazują różnice pod względem stylów radzenia sobie ze stresem w porównaniu do kobiet mających wagę w normie (Ogińska – Bulik i Chanduszek- Salska, 2000).

Teorie stresu i koncepcje poznawczo – behawioralne wyjaśniają mechanizmy łączenia zmiennych psychologicznych oraz społecznych w interakcji z procesami biologicznymi (Juczyński 1999). Lazarus i Folkman (1986) ujmują stres transakcyjnie, opisując go jako interakcję człowieka z otoczeniem przebiegającą w dwu procesach: przez ocenę poznawczą możliwości poradzenia sobie (zjawisko subiektywne i zmienne) oraz podjęcie działania zgodnie z wybranym sposobem poradzenia

sobie. Ocena poznawcza zależy od zasobów osobistych i wsparcia społecznego, a także elastyczności poznawczej. Preferowany sposób radzenia sobie jest najczęściej wybieranym sposobem. Emocje informują o tym, że dzieje się coś, co zakłóca równowagę, pomiędzy jednostką i otoczeniem. Poznawcza analiza pozwala na dobranie adekwatnej strategii odpowiedzi na zmieniające się wymagania środowiska (Heszen i Sęk 2007) To, jak sytuacja zostanie oceniona zależy przede wszystkim od szeroko rozumianych zasobów jednostki. (Strelau i in. 2005)

Radzenie sobie ze stresem to adekwatna do sytuacji stresowej aktywność jednostki. (Heszen i Sęk 2007). Endler oraz Parker (1986) wyróżniają trzy style radzenia sobie ze stresem. Są to styl skoncentrowany na zadaniu, styl skoncentrowany na emocjach, oraz styl skoncentrowany na unikaniu, który wyróżnia unikanie przez angażowanie się w czynności zastępcze lub unikanie poprzez angażowanie się w czynności towarzyskie. Styl skoncentrowany na zadaniu to aktywne podejmowanie wysiłku mające na celu rozwiązanie zaistniałego problemu. Dzieje się tak przez poznawcze przekształcenie sytuacji i podejmowanie prób jej zmiany, analiza problemu, dostosowanie działań, przekształcenie priorytetów, przywołanie wcześniejszych rozwiązań, spoglądanie na sytuację z różnych punktów widzenia. Osoby, u których dominuje styl skoncentrowany na zadaniu skupiają się przede wszystkim na analizowaniu sytuacji, dopasowywaniu rozwiązań i podejmowaniu działań zaradczych. Styl skoncentrowany na emocjach w sytuacjach stresowych prowadzi do skupiania się na sobie, swoich przeżyciach emocjonalnych, uczuciach. Głównie są to złość, poczucie winy, napięcie, rozpamiętywanie porażki i obwinianie siebie. Osoby, które preferują ten styl mają tendencję do myślenia życzeniowego i fantazjowania, co powinno sprawić, że napięcie emocjonalne się zmniejszy, ale zwykle przynosi to odwrotny skutek. Styl ten preferują osoby, które nie potrafią radzić sobie z napięciem emocjonalnym i często angażują się w działania mające na celu rozegranie napięcia podczas wykonywania czynności, np. jedzenia. Styl skoncentrowany na unikaniu Charakteryzuje osoby wykazujące tendencje do wystrzegania się przeżywania, myślenia i doświadczania sytuacji stresowych. Preferujący ten styl uciekają w dwa typy aktywności – angażowanie się w czynności zastępcze, na przykład oglądanie telewizji, zakupy, objadanie się, myślenie o sprawach przyjemnych, szukanie rozrywki, lub poszukiwanie kontaktów towarzyskich, np. telefonowanie do przyjaciół, chęć przebywania w grupie, pomiędzy ludźmi, spędzania czasu wśród innych osób (Biggs i in. 2017).

Elastyczność poznawcza jako miara myślenia dywergencyjnego (Ionescu 2012) jest związana z twórczą adaptacją do zmieniających się warunków. By efektywnie radzić sobie ze zmieniającymi się warunkami jednostka wielokrotnie ocenia sytuację (Kato 2012) i dobiera strategię (Cheng 2005). Zdolność zmiany sposobu postrzegania jest warunkiem elastyczności w radzeniu sobie ze stresem (Cheng 2001) i skuteczności. Ocena tej zdolności jest ważnym elementem diagnozy wobec osób z trudnościami w radzeniu sobie min. ze stresem. Osoba z wysoką elastycznością poznawczą modyfikuje zachowanie w obliczu nowych okoliczności, dostosowuje strategię zaradcze oraz generuje nowe sposoby radzenia sobie z trudnościami (Dennis i Vander Wal 2010). Uważa się, że zmienność stylów radzenia sobie jest pozytywna. Osoba elastyczna prezentuje nie jeden, wyraźnie preferowany styl radzenia sobie, a zmienne i dostosowane do sytuacji style, którymi posługuje się według oceny poznawczej (Cheng 2005). W zależności od rodzaju spostrzeganego bodźca stresowego jednostka elastyczna stosuje różne strategię zaradcze. Zgodnie z ujęciem transakcyjnym stresu (Lazarus i Folkman 1986), występuje tutaj transakcja jednostki z otoczeniem obejmująca ocenę poznawczą oraz reakcję behawioralną, które dokonywane są wielokrotnie w przypadku, gdy zastosowana wcześniej strategia okazała się nieskuteczna. Zdolność do generowania nowych sposobów radzenia sobie jest uwarunkowana zdolnością do zmiany spostrzegania sytuacji, problemów, do widzenia ich z różnych perspektyw i zmiany schematów myślenia (Dennis i Vander Wal 2010). Będąca brakiem elastyczności, sztywność poznawcza powoduje powtarzanie tych samych, nieadaptacyjnych zachowań i stosowanie tych samych strategii, by poradzić sobie z trudnościami nawet w przypadku, gdy są one nieskuteczne (Ionescu 2012), co prowadzi do zaburzeń psychicznych i psycho – somatycznych (Johnsen i in. 2003). Dwoma elementami składowymi elastyczności poznawczej w koncepcji Dennisa i Vander Wal (2010), gdzie jest ona traktowana jako stan, są postrzeganie sytuacji jako poddających się kontroli oraz zdolność generowania wielu rozwiązań dla danej sytuacji problemowej, czyli myślenie dywergencyjne.

2. Materiał i Metody

Celem badania było zbadanie związku pomiędzy elastycznością poznawczą i preferowanym stylem radzenia sobie ze stresem a wskaźnikiem BMI oraz aktywnością fizyczną. W badaniu wzięło udział 60 osób, w tym 40 kobiet oraz 20 mężczyzn w wieku od 18 do 80 lat. Wśród osób badanych 4 uzyskało wykształcenie zawodowe, 2 techniczne, 31 średnie oraz 23 wyższe. Średnie BMI wyniosło 23,91, przy odchyleniu standardowym 4,7. Osoby uprawiające sport to 35 badanych, a nieuprawiające sportu to 25 badanych.

Postawione hipotezy zakładały występowanie związku pomiędzy badanymi zmiennymi, to jest elastycznością poznawczą i preferowanym stylem radzenia sobie ze stresem oraz wagą i aktywnością fizyczną. Hipoteza pierwsza dotyczy oczekiwanego dodatniego związku pomiędzy elastycznością poznawczą oraz stylem skoncentrowanym na zadaniu. Hipoteza druga stanowi, że osoby z nadwagą i otyłością różnią się od osób z wagą w normie pod względem stylów radzenia sobie ze stresem. Hipoteza trzecia zakłada ujemny związek pomiędzy elastycznością poznawczą oraz wskaźnikiem BMI. Hipoteza czwarta stanowi, że angażowanie się w czynności zastępcze będące składową stylu skoncentrowanego na unikaniu różnicuje osoby z nadwagą i otyłością od osób mających wagę w normie. Hipoteza piąta różnicującej roli aktywności fizycznej względem elastyczności poznawczej.

Do zbadania stylu radzenia sobie ze stresem użyto Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych (CISS) Endlera i Parkera w adaptacji polskiej (Strelau i in. 2005). Kwestionariusz składa się z 48 twierdzeń. Twierdzenia dotyczą aktywności podejmowanych w sytuacjach postrzeganych jako stresujące. Badany odpowiada na pytanie z jaką częstotliwością podejmuje dane działanie w sytuacjach trudnych, określając ją na 5 – stopniowej skali. Wyniki pozwalają na ocenę stosowania trzech stylów radzenia sobie ze stresem – skoncentrowanego na unikaniu, skoncentrowanego na emocjach oraz skoncentrowanego na unikaniu. Styl skoncentrowany na unikaniu dzieli się na angażowanie w czynności zastępcze oraz poszukiwaniu kontaktów towarzyskich. Kwestionariusz prezentuje wysoką zgodność wewnętrzną w poszczególnych badaniach alfa Cronbacha waha się od 0,78 do 0,90, oraz zadowalającą stabilność. Elastyczność poznawczą zbadano przy pomocy Kwestionariusza Elastyczności Poznawczej KEP autorstwa Kato w adaptacji polskiej. Kwestionariusz składa się z 20 twierdzeń, do których badany ustosunkowuje się na siedmiostopniowej skali: 1 – zdecydowanie nie zgadzam się, 2 – nie zgadzam się, 3 – raczej nie zgadzam się, 4 – jest mi obojętne, 5 – raczej zgadzam się, 6 – zgadzam się, 7 – zdecydowanie zgadzam się. Wynik ogólny kwestionariusza uznaje się za miarę elastyczności poznawczej. Rzetelność kwestionariusza jest zadowalająca, gdyż alfa Cronbacha wynosi 0,88. Pytania dodatkowe dotyczyły wzrostu i wagi oraz podejmowanej aktywności fizycznej, jej rodzaju i częstotliwości.

3. Wyniki i Dyskusja

Dominującym stylem radzenia sobie ze stresem w badanej próbie okazał się styl zadaniowy, który prezentowało 79% badanych osób. Styl skoncentrowany na emocjach był dominującym u 21% badanych, a styl skoncentrowany na unikaniu nie wystąpił jako dominujący styl radzenia sobie z sytuacjami trudnymi w badanej próbie. Jednakże niektóre osoby osiągnęły wysokie wyniki w tej podskali, jednocześnie osiągając wyższe w innych podskalach, co oznacza, że korzystają z więcej niż jednego stylu radzenia sobie. Dla przykładu, w innych badaniach, podobnie najczęstszym preferowanym stylem radzenia sobie ze stresem okazał się być styl zadaniowy (40% badanych), jednakże drugim stylem był unikowy (25% badanych), a trzecim z kolei styl skoncentrowany na emocjach. W tych badaniach osobno brano pod uwagę styl mieszany, który odpowiada wysokim wynikom we wszystkich trzech skalach, i taki wynik uzyskało 20% badanych. Pomiary kwestionariuszowe osiągnęły zadowalające rzetelności, alfa Cronbacha wyniosła odpowiednio dla Kwestionariusza Elastyczności Poznawczej 0,79, a dla Kwestionariusza radzenia sobie w sytuacjach stresowych 0,83. Zmienne występujące w badaniu, oprócz wskaźnika BMI osiągnęły rozkład zbliżony do normalnego, co zostało ocenione na podstawie oglądu histogramu oraz testu Shapiro – Wilka ($p > 0,05$), zatem do analiz statystycznych użyto testów parametrycznych, chyba, że porównywane grupy były nierównoliczne.

Hipoteza pierwsza potwierdziła się. Elastyczność poznawcza koreluje silnie dodatnio z wynikami uzyskanymi w podskali Stylu Skoncentrowanego na Zadaniu ($r=0,78$, $p<0,05$), oraz silnie ujemnie z wynikami uzyskanymi z podskali Stylu Skoncentrowanego na Emocjach ($r=-0,72$, $p<0,05$). Korzystając ze współczynnika determinacji r^2 , można zaobserwować, że styl skoncentrowany na zadaniu wyjaśnia 61% zmienności elastyczności poznawczej, a styl skoncentrowany na emocjach 52%. Wynik ten koresponduje z oczekiwaniami wynikającymi z doniesień teoretycznych (Kato 2012; Cheng 2001; Cheng 2005). Hipoteza druga nie potwierdziła się. Osoby z nadwagą i otyłością nie różnią się od osób z wagą w normie pod względem stylów radzenia sobie ze stresem. Porównanie osób preferujących styl skoncentrowany na zadaniu lub styl skoncentrowany na emocjach pod względem wartości BMI testem istotności różnic średnich U Manna – Whitneya wykazało brak różnic, tak samo analiza wariancji rang Kruskala – Wallisa w porównaniu trzech grup niezależnych i nierównolicznych wykazała brak różnic dla każdego ze stylów w przypadku grup osób z wagą w normie, osób z nadwagą oraz otyłością ($H(3, N=63)$; $p>0,05$). Wyniki te pozostają w sprzeczności z doniesieniami z literatury i innych badań (Ogińska – Bulik i Chanduszek – Salska, 2000). Hipoteza trzecia również się nie potwierdziła. Korelacja pomiędzy wskaźnikiem BMI oraz poziomem elastyczności poznawczej nie występuje ($R=0,024$; $p>0,05$). Może to być związane z faktem, że u pewnych osób poradzenie sobie z wymaganiami środowiska i rozwiązanie sytuacji problemowej, będące rezultatem elastyczności poznawczej oraz preferowaniem stylu skoncentrowanego na zadaniu nie prowadzi do zmniejszenia napięcia emocjonalnego, które dalej jest redukowane poprzez jedzenie. Wymaga to dalszych badań. Hipoteza czwarta także się nie potwierdziła. Osoby z wagą w normie nie różnią się od osób z nadwagą i otyłością pod względem angażowania się w czynności zastępcze. Można to tłumaczyć faktem, że w skład czynności zastępczych wchodzi nie tylko czynności związane z jedzeniem, ale także np. z oglądaniem telewizji lub oddawaniem się zainteresowaniom. Ważnym wydaje się zróżnicowanie czynności zastępczych występujących u badanych z wagą w normie oraz u badanych z nadwagą i otyłością. Być może przeniesienie uwagi z czynności zastępczych związanych z jedzeniem na inne może być znaczącym czynnikiem ochronnym przed nadwagą i otyłością. Hipoteza piąta potwierdziła się. Osoby angażujące się w aktywność fizyczną mają wyższy poziom elastyczności poznawczej, niż osoby pozostające nieaktywne fizycznie ($t=2,6$; $df=55$; $p<0,01$). Powstaje zatem pytanie, czy aktywność fizyczna stymuluje elastyczność poznawczą, czy osoby z wyższym poziomem elastyczności poznawczej częściej angażują się w aktywność fizyczną jako sublimacyjny sposób radzenia sobie ze stresem. Istnieje także możliwość, że zależność ta ma charakter sprzężenia zwrotnego i pozostaje czynnikiem ochronnym w przypadku sytuacji stresowych, co także wymaga dalszych ustaleń.

4. Wnioski

Elastyczność poznawcza jest związana dodatnio ze stylem skoncentrowanym na zadaniu i ujemnie ze stylem skoncentrowanym na emocjach. Ponadto uprawianie sportu różnicuje badanych pod względem elastyczności poznawczej i ciekawą kwestią pozostaje kierunek tej zależności. Osoby z nadwagą i otyłością w badanej próbie nie różnią się pod względem preferowanych stylów radzenia sobie ze stresem, co pozostaje w opozycji do wcześniejszych doniesień z badań. W świetle tych danych można wysunąć wnioski, że osoby z nadwagą i otyłością potrafią skoncentrować się na zadaniu, to znaczy rozwiązywaniu sytuacji problemowych, przy tym wykazując się elastycznością poznawczą, jednak być może rozwiązanie problemu nie powoduje redukcji napięcia, spowodowanego sytuacją problemową. Być może wykazują adekwatne strategie zaradcze względem problemu, jednak nie potrafią zarządzać emocjami i zredukować nieprzyjemnych emocji powstałych w wyniku radzenia sobie. Osoby z wagą w normie nie różnią się od osób z nadwagą i otyłością pod względem poziomu angażowania się w czynności zastępcze. Mogą się natomiast różnić pod względem rodzaju czynności zastępczych, w które się angażują, co wymaga dalszych badań. Elastyczność poznawcza nie wykazuje korelacji ze wskaźnikiem BMI, jednakże badani angażujący się w aktywność fizyczną wykazują wyższą elastyczność poznawczą, co może mieć znaczenie w przypadku osób, którym zaleca się uprawianie sportu.

5. Literatura

- Bętkowska-Korpała B, Karpowicz A, Gierowski JK i in. (2007) Doświadczanie stresu przez osoby z otyłością-badania własne. *Endokrynologia, Otyłość i Zaburzenia Przemiany Materii* 2(4): 63-67.
- Biggs A, Brough P, Drummond S (2017) Lazarus and Folkman's psychological stress and coping theory. *The handbook of stress and health*: 349-364.
- Cheng C (2001) Assessing coping flexibility in real-life and laboratory settings: a multimethod approach. *Journal of personality and social psychology* 80(5): 814.
- Cheng C, Cheung MW (2005) Cognitive processes underlying coping flexibility: Differentiation and integration. *Journal of personality* 73(4): 859-886.
- Dennis JP, Vander Wal JS (2010) The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive therapy and research* 34(3): 241-253.
- Dobrzyńska A, Pietruszewski K (1993) Wybrane aspekty dynamiki rodzinnej u pacjentów otyłych jako podstawa do psychoterapii. *Psychoterapia* 2(85): 3-12.
- Endler NS, Parker JD, Summerfeldt LJ (1998). Coping with health problems: developing a reliable and valid multidimensional measure. *Psychological assessment* 10(3): 195.
- Heszen I, Sęk H (2007) *Psychologia zdrowia*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 160-176.
- Huber L (2010) Style adaptacyjne do sytuacji stresowych w różnych grupach wiekowych, a choroby cywilizacyjne XXI wieku. *Probl Hig Epidemiol* 91(2): 268-275.
- Ionescu T (2012) Exploring the nature of cognitive flexibility. *New ideas in psychology* 30(2): 190-200.
- Johnsen BH, Thayer JF, Laberg JC i in. (2003) Attentional and physiological characteristics of patients with dental anxiety. *Journal of Anxiety Disorders* 17(1): 75-87.
- Juczyński Z (1999) Narzędzia pomiaru w psychologii zdrowia. *Przegląd psychologiczny* 42(4): 43-56.
- Kato T (2012) Development of the Coping Flexibility Scale: Evidence for the coping flexibility hypothesis. *Journal of counseling psychology* 59(2): 262.
- Folkman S, Lazarus RS (1986) Stress processes and depressive symptomatology. *Journal of abnormal psychology* 95(2): 107.
- Ogińska-Bulik N (2004) Psychologia nadmiernego jedzenia. Przyczyny-konsekwencje-sposoby zmiany. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1-3: 1-120.
- Ogińska – Bulik N, Chanduszko – Salska J (2000) Psychologiczna charakterystyka kobiet z nadwagą i otyłością. *Acta Universitatis Lodziensis, Folia Psychologica* 4: 35-44.
- Radoszewska J (1994) Z badań nad tożsamością osób otyłych. *Now. Psychol* 4: 87-91.
- Schwarzer R, Fuchs R (1996) Self-efficacy and health behaviours. Predicting health behavior: Research and practice with social cognition models 163: 196.
- Sęk H (2003) Wsparcie społeczne jako kategoria zasobów i wieloznaczne funkcje wsparcia. W: Juczyński Z, Ogińska-Bulik N (red.) *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, 17-32.
- Strelau J, Jaworowska A, Wrześniewski K i in. (2005) *Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych*. Podręcznik. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa.

21. Problematyka ochrony danych osobowych – zarys zjawiska

Personal data protection issues - an outline of the phenomenon

Magdalena Cieślikowska

Wydział Filozofii i Socjologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Magdalena Cieślikowska: cieslikowskamagda@onet.pl

Słowa kluczowe: dane osobowe, ochrona danych osobowych, dane poufne

Streszczenie

Niniejszy artykuł przybliży problematykę ochrony danych osobowych. Autorka zarysowuje siatkę najważniejszych pojęć odnoszących się do meritum przetwarzania danych, wskazując również na zadania i uprawnienia organów ochrony danych osobowych.

1. Wstęp

Tematyka dotycząca ochrony danych osobowych po raz pierwszy została powzięta w XIX wieku. Bezpośrednio nawiązywała do konstytucyjnego prawa o zachowaniu prywatności, a pierwsze regulacje formalne (na skalę krajową) pojawiły się w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku.

Współcześnie, niezwykle ważna dla obywatela każdego państwa jest świadomość i zakres ochrony jego prywatności, czyli indywidualnych danych osobowych. Pomimo funkcjonowania ustawy o ochronie danych osobowych, wielokrotnie dochodzi do łamania prawa przez firmy, które chcąc zareklamować swoją markę lub produkt, działają niezgodnie z prawem. Obserwujemy stale rosnącą ilość otrzymywanych listów zaadresowanych naszym imieniem i nazwiskiem, w których znajdują się niepotrzebne zaproszenia, oferty czy reklamy. Przyjęte regulacje prawne mają nas zabezpieczyć i uchronić przed takimi sytuacjami.

Celem niniejszego artykułu jest próba przedstawienia najważniejszych informacji dotyczących istoty ochrony danych osobowych. Ze względu na specyfikę zagadnienia istnieje potrzeba stałego aktualizowania dostępnych informacji, szczególnie z racji postępującej ekspansji nowych technologii oraz rosnącej biurokratyzacji życia codziennego.

2. Pierwsze regulacje dotyczące ochrony danych osobowych

Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) w rekomendacji wydanej 23 września 1980 roku, wypracowała pierwszą powszechną definicję danych osobowych w kwestii dotyczącej prywatności oraz przetwarzania indywidualnych informacji pomiędzy poszczególnymi krajami. W przyjętym rozumieniu za dane osobowe ujmuje się wszelkie informacje odnoszące się do zidentyfikowanej bądź możliwej do zidentyfikowania osoby fizycznej. W dokumencie wskazano również administratora danych, który jako podmiot -zgodnie z obowiązującym prawem krajowym - jest właściwą stroną rozstrzygającą kwestie wykorzystania danych osobowych, niezależnie od faktu czy zostały one zgromadzone, przetworzone czy udostępnione przez tę stronę czy podmiot działający w jej imieniu. Przygotowana rekomendacja wyszczególnia kilka zasad, jakimi należy się kierować przetwarzając dane osobowe, należą do nich:

- zasada ograniczonego pozyskiwania (ang. *Collection Limitation Principle*),
- zasada adekwatności danych (ang. *Data Quality Principle*),
- zasada celowości (ang. *Purpose Specification Principle*),
- zasada ograniczonego użytkowania (ang. *Use Limitation Principle*),
- zasada otwartości (ang. *Openness Principle*),
- zasada indywidualnego udziału (ang. *Individual Participation Principle*),
- zasada odpowiedzialności (ang. *Accountability Principle*) (Jatkiewicz 2015 s.12).

Warto zauważyć, że rekomendacja Organizacji Narodów Zjednoczonych stanowi jedynie zbiór zaleceń i wytycznych dotyczących ochrony prywatności, dla przepływu poufnych informacji

przez granice. Jednocześnie wskazuje, jakoby narzucanie dużych restrykcji przez prawo krajowe, mogło niekorzystnie oddziaływać na koniunkturę rozwoju gospodarczego.

Z kolei konwencja podpisana, niespełna rok później, bo 28 stycznia 1981 roku, przez Radę Europy stała się pierwszym dokumentem wiążącym, w zakresie ochrony danych. Jej treść, przedstawia inną terminologię danych osobowych „Dane osobowe - oznaczają wszelką informację dotyczącą osoby fizycznej o ustalonej tożsamości albo dającej się zidentyfikować” (Tamże s.13). Zapisy Konwencji w sposób szczególny ujmują ochronę zautomatyzowanych zbiorów danych - przetwarzanych automatycznie „Automatycznie przetwarzanie oznacza następujące operacje wykonywane w całości lub części przy pomocy metod zautomatyzowanych: rejestrowanie danych, z zastosowaniem do nich operacji logicznych i/albo arytmetycznych, ich modyfikowanie, usuwanie, odzyskiwanie lub rozpowszechnianie” (Tamże s.13).

Kolejnym dokumentem, poruszającym aspekt bezpieczeństwa danych osobowych była rezolucja Zgromadzenia Ogólnego Organizacji Narodów Zjednoczonych z dnia 15 grudnia 1989 roku. Określiła ona zasady dedykowane ustawodawcom krajowym, którzy przygotowują zarysy aktów prawnych dotyczących plików komputerowych, w których zawarte są dane osobowe. Poniżej prezentowane są wskazane zasady:

- 1) zasada legalności i rzetelności (ang. *Principle of lawfulness and fairness*),
- 2) zasada dokładności (ang. *Principle of accuracy*),
- 3) zasada celowości (ang. *Principle of the purpose-specification*),
- 4) zasada dostępności (ang. *Principle of interested-person access*),
- 5) zasada niedyskryminacji (ang. *Principle of non-discrimination*),
- 6) zasada bezpieczeństwa (ang. *Principle of security*) (Tamże s.14).

Zarysowane reguły wskazują, iż dane personalne powinny być gromadzone oraz używane zgodnie z obowiązującym prawem oraz poszanowaniem uczciwości i rzetelności. Wyklucza się ich przetwarzanie do celów pogwałcających zasady Karty Narodów Zjednoczonych.

Kolejnym krokiem, w zakresie wypracowania nowych regulacji oraz standardów okazała się być inicjatywa unijna. Unia Europejska skrupulatnie opracowała problematykę ochrony danych osobowych. Dyrektywa 95/46/WE szczegółowo określa, iż dane poufne to: „Wszelkie informacje dotyczące zidentyfikowanej lub możliwej do zidentyfikowania osoby fizycznej (osoby, której dane dotyczą); osoba możliwa do zidentyfikowania, to osoba, której tożsamość można ustalić bezpośrednio lub pośrednio, szczególnie przez powołanie się na numer identyfikacyjny lub jeden bądź kilka specyficznych czynników określających jej fizyczną, fizjologiczną, umysłową, ekonomiczną, kulturową lub społeczną tożsamość” (Dyrektywa Parlamentu Europejskiego 1995). Oprócz szczegółowo wypracowanych definicji, w dyrektywie można również znaleźć zasady dotyczące legalności przetwarzania danych personalnych m.in. zasady dotyczące jakości danych; kryteria legalności przetwarzania danych; szczególne kategorie przetwarzania danych; przekazywania informacji osobie, której dane dotyczą; prawa dostępu do danych osoby, której dane te dotyczą; zwolnienia i ograniczenia; prawa sprzeciwu, które przysługuje osobie, której dane dotyczą; poufności i bezpieczeństwa przetwarzania danych; powiadomień.

3. Problematyka przetwarzania danych osobowych

Polska ustawa z dnia 29 sierpnia 1997 r., uchwalona przez Sejm RP dotycząca ochrony danych osobowych,¹ reguluje kwestie prawne związane z przetwarzaniem danych poufnych. Zawiera listę najważniejszych pojęć, których terminologię wskazano poniżej.

Administratorem danych jest każdy organ, instytucja, jednostka organizacyjna bądź osoba, decydujące o celach i środkach przetwarzania danych osobowych. W przypadku osoby prawnej (fundacja, stowarzyszenie) lub jednostki organizacyjnej w kwestiach związanych z ochroną danych osobowych będzie ją reprezentował zarząd lub inny organ powołany do reprezentowania. Jeżeli zbiór danych jest prowadzony przez organizację, to administratorem danych jest ta organizacja, a nie jej

¹ (Dz.U. Nr 133, poz. 883, z późn. zm.)

pracownik czy wolontariusz. Nie będzie administratorem danych podmiot, który przetwarza dane osobowe dla innego podmiotu, np. na zasadzie umowy zlecenia czy umowy o dzieło.

Dane osobowe są to wszelkie informacje dotyczące zidentyfikowanej lub możliwej do zidentyfikowania osoby fizycznej. Za dane osobowe uznaje się taki zestaw informacji, który pozwoli wskazać, o jakiej konkretnej osobie jest mowa. Nie istnieje ustalone minimum ilości informacji, poniżej którego informacje te nie są już danymi osobowymi. Należy przyjąć, że każda informacja o osobie fizycznej może w określonych sytuacjach zostać uznana za daną osobową i tym samym może zostać objęta ustawą. Nie są danymi osobowymi informacje o przedsiębiorstwach, organizacjach, partiach politycznych i innych jednostkach organizacyjnych. Sytuacja zmienia się, jeżeli równocześnie z informacjami o przedsiębiorstwie będą przetwarzane informacje o osobach fizycznych, np. członkach jego zarządu czy innych pracownikach.

Wrażliwe dane osobowe, są to dane ujawniające pochodzenie rasowe lub etniczne, poglądy polityczne, przekonania religijne lub filozoficzne, przynależność wyznaniową, partyjną lub związkową, o stanie zdrowia, kodzie genetycznym, nałogach lub życiu seksualnym oraz dotyczące skazań, orzeczeń o ukaraniu i mandatów karnych, a także innych orzeczeń wydanych w postępowaniu sądowym lub administracyjnym.

Osoba możliwa do zidentyfikowania to taka osoba, której tożsamość można określić bezpośrednio lub pośrednio, w szczególności przez powołanie się na numer identyfikacyjny albo jeden lub kilka specyficznych czynników określających jej cechy fizyczne, fizjologiczne, umysłowe, ekonomiczne, kulturowe lub społeczne. Informacji nie uważa się za umożliwiającą określenie tożsamości osoby, jeżeli wymagałoby to nadmiernych kosztów, czasu lub działań.

Odbiorcą danych może być każda osoba, której udostępnia się dane osobowe z wyjątkiem:

- osoby, której dotyczą,
- osoby je przetwarzającej,
- organów państwowych lub samorządu terytorialnego otrzymujących dane w związku z prowadzonym przez nie postępowaniem,
- przedstawiciela administratora z państwa trzeciego, osoby, z którą administrator powierzył przetwarzanie danych na podstawie pisemnej umowy.

Przetwarzanie danych to jakiegokolwiek operacje wykonywane na danych osobowych, takie jak zbieranie, utrwalanie, przechowywanie, opracowywanie, zmienianie, udostępnianie i usuwanie, a zwłaszcza te operacje, które wykonuje się w systemach informatycznych. W rozumieniu ustawy o ochronie danych osobowych przetwarzamy dane osobowe również wtedy, gdy nie zmieniamy ich postaci i nie używamy ich (np. gromadzimy i przechowujemy je w teczce, do której nikt nie zagląda). System informatyczny stanowi zespół kooperujących wzajemnie urządzeń, programów, procedur przetwarzania informacji i narzędzi programowych zastosowanych w celu przetwarzania danych. Usuwanie danych ma na celu zniszczenie danych osobowych lub taką ich modyfikację, która nie pozwoli na ustalenie tożsamości osoby, której dane dotyczą. Zabezpieczenie danych w systemie informatycznym jest to wdrożenie i eksploatacja stosownych środków technicznych i organizacyjnych zapewniających ochronę danych przed ich nieuprawnionym przetwarzaniem. Zbiorem danych jest zestaw danych o charakterze osobowym, dostępnych według określonych kryteriów, niezależnie od tego, czy zestaw ten jest rozproszony lub podzielony funkcjonalnie. Zbiorem danych będzie na pewno każda kartoteka, skorowidz, rejestr - wszystkie informacje w jakiś sposób ułożone. Nie będzie zbiorem danych np. sterta korespondencji przychodzącej, nie podzielona według żadnego kryterium. Zgoda osoby, której dane dotyczą jest to oświadczenie woli, którego treścią jest zgoda na przetwarzanie danych osobowych tego, kto składa oświadczenie; zgoda nie może być domniemana lub dorozumiana z oświadczenia woli o innej treści. Nie będzie zatem wystarczające np. poinformowanie osoby, że jakaś czynność z jej strony będzie uważana za zgodę na przetwarzanie jej danych osobowych. Zgoda musi mieć formę odrębnego oświadczenia - ze względów dowodowych najlepiej byłoby, gdyby była wyrażona na piśmie. Z jej treści musi wynikać w jakim celu (np. dla potrzeb marketingowych) oraz jakie kategorie danych (imię, nazwisko, adres, telefon) objęte zostały

zgoda na przetwarzanie. Jeśli zgoda nie spełnia tych wymogów nie można jej wtedy uznać za prawidłowo złożoną, a tym samym Administrator nie ma prawa realizować przetwarzania danych objętych taką wadliwą zgodą (Koralewski 2013).

Przetwarzanie danych jest dopuszczalne w sytuacji, gdy osoba, której dane dotyczą, w pełni wyrazi na to zgodę. Zgoda osoby, której dotyczą dane, może dotyczyć przetwarzania danych w przyszłości, oczywiście gdy zmiana nie ulega celowości ich przetwarzania. W przypadku gdy przetwarzanie danych jest niezbędne dla ochrony żywotnych interesów osoby, której dane dotyczą, a spełnienie warunku (osoba, której dane dotyczą, wyrazi na to zgodę) jest niemożliwe, można przetwarzać dane bez zgody tej osoby, do czasu, gdy uzyskanie zgody będzie możliwe.

Za prawnie usprawiedliwiony cel, realizowany przez administratorów danych albo odbiorców danych, a przetwarzanie nie narusza praw i wolności osoby, której dane dotyczą uważa się w szczególności: marketing bezpośredni własnych produktów lub usług administratora danych, dochodzenie roszczeń z tytułu prowadzonej działalności gospodarczej. Za prawnie usprawiedliwiony cel, uważa się w szczególności: marketing bezpośredni własnych produktów lub usług administratora danych, dochodzenie roszczeń z tytułu prowadzonej działalności gospodarczej.

Należy zachować dużą ostrożność w korzystaniu z ostatniej wymienionej przesłanki. Pomimo że ustawa przewiduje możliwość powoływania się na nią, Generalny Inspektor może nie uznać danego celu za usprawiedliwiony i stwierdzić, że administrator danych miał możliwość uzyskania zgody osób, których dane dotyczą. Ustawa, poprzez zwrot „w szczególności”, wskazuje tylko jako przykład dwie najczęściej uznawane za cel prawnie usprawiedliwiony sytuacje, których w rzeczywistości może być więcej.

Wyjaśnienia wymaga również kwestia przetwarzania danych osobowych osób znanych, łatwych do rozpoznania (członkowie zarządów przedsiębiorstw, „osoby kontaktowe” z przedsiębiorstw, fundacji, stowarzyszeń itd.). Jeszcze nie tak dawno, Generalny Inspektor Ochrony Danych Osobowych (GIODO) stał na stanowisku, że przetwarzanie ich danych osobowych jest oparte na usprawiedliwionym celu administratorów danych (jeżeli ich działalność jest w jakiś sposób związana ze sferą działalności tych osób, utrzymują kontakty z ich firmami, ale nie zamierzają wykorzystać ich danych np. w celu wysyłania im ulotek reklamowych jakiejś firmy).

Rozwój sieci publicznych i popularyzacja Internetu, wprowadziły możliwości przedtem nieznanne w żadnym innym medium. Globalny zakres, duży potencjał informacyjny, oraz spontaniczność rozwoju, często budzą zachwyty. Coraz powszechniej korzystamy z licznych dobrodziejstw nowych technologii, skuteczniej komunikujemy się i odnajdujemy interesujące wiadomości.

Nie zawsze jednak zdajemy sobie sprawę, że działania jakie podejmujemy w Internecie, nie są w pełni przez nas kontrolowane. Odwiedzane przez nas niektóre witryny internetowe posiadają wbudowane procedury, które bez naszej wiedzy mogą zbierać o nas pewne informacje. Mogą to być informacje o numerze IP komputera, z którego korzystamy, informacje o zainstalowanym na nim oprogramowaniu, odwiedzanych kolejno stronach, naszych zainteresowaniach, jak również wiele innych. Niejednokrotnie bez wiedzy osób korzystających z komputera instalowane jest na ich komputerze oprogramowanie, które może w sposób niezauważalny wysyłać prywatne informacje o użytkownikach. W skrajnych przypadkach programy takie mogą umożliwić przejście przez kogoś obcego kontroli nad działaniem komputera.

Przetwarzanie danych osobowych przy użyciu komputerów jest tak rozpowszechnione, że kwestia ta dotyczy zdecydowanej większości organizacji. Administrator danych, przetwarzający je przy użyciu komputera, zobowiązany jest zastosować wszystkie zabezpieczenia przewidziane w Rozporządzeniu Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 29 kwietnia 2004 r.¹ w sprawie dokumentacji przetwarzania danych osobowych oraz warunków technicznych i organizacyjnych, jakim powinny odpowiadać urządzenia i systemy informatyczne służące do przetwarzania danych osobowych. Są one zróżnicowane zależnie od poziomu bezpieczeństwa przetwarzania danych osobowych wprowadzonych przez rozporządzenie. Ze względu na zagrożenia i kategorie danych wyróżnia się poziom podstawowy - stosuje się, gdy w systemie informatycznym

¹ (Dz.U. Nr 100, poz. 1024).

nie przetwarza się „danych wrażliwych” i żadne z urządzeń systemu nie jest połączone z siecią publiczną, poziom podwyższony - gdy przetwarza się "dane wrażliwe" i żadne z urządzeń systemu nie jest połączone z siecią publiczną, poziom wysoki - stosuje się niezależnie od rodzaju przetwarzanych danych, gdy przynajmniej jedno urządzenie systemu informatycznego, służącego do przetwarzania danych osobowych, połączone jest z siecią publiczną. W chwili obecnej wciąż brakuje kompleksowych rozwiązań pozwalających osobom przeglądającym strony WWW świadomie i powszechnie dokonywać wyboru udostępnienia, bądź nie, swoich prywatnych danych. Istnieje jednak szereg narzędzi, nowych technologii, czy w końcu po prostu dobrych zwyczajów, które mogą znacznie zwiększyć bezpieczeństwo nasze i naszych danych osobowych.

4. Organy ochrony danych osobowych

Głównym Organem do spraw ochrony danych osobowych jest powoływany i odwoływany przez Sejm RP – Generalny Inspektor Ochrony Danych Osobowych. Na stanowisko Generalnego Inspektora w Polsce, może zostać powołana osoba spełniająca następujące przesłanki:

- posiadająca obywatelstwo polskie oraz stale zamieszkująca terytorium Rzeczypospolitej Polskiej,
- wyróżniająca się dużym autorytetem moralnym,
- mająca wyższe wykształcenie prawnicze, a także odpowiednie kompetencje i doświadczenie zawodowe
- nie karana za przestępstwo.

Do zadań Generalnego Inspektora należy kontrola zgodności przetwarzania danych z przepisami o ochronie danych osobowych, wydawanie decyzji administracyjnych i rozpatrywanie skarg w sprawach wykonania przepisów o ochronie danych osobowych, prowadzenie rejestru zbiorów danych oraz udzielanie informacji o zarejestrowanych zbiorach. Generalny Inspektor opiniuje również projekty ustaw i rozporządzeń dotyczących ochrony danych osobowych, inicjuje podejmowanie przedsięwzięć w zakresie doskonalenia ochrony danych osobowych, uczestniczy w pracach międzynarodowych organizacji i instytucji zajmujących się problematyką ochrony danych osobowych.

Inspektorzy Biura GODO mają prawo wkroczyć, za okazaniem imiennego upoważnienia i legitymacji służbowej, do pomieszczenia, w którym zlokalizowany jest określony zbiór danych, przeprowadzić kontrolę tego zbioru, zażądać złożenia pisemnych lub ustnych wyjaśnień oraz wezwać i przesłuchać osoby w zakresie niezbędnym do ustalenia stanu faktycznego, żądać okazania dokumentów i wszelkich danych mających bezpośredni związek z problematyką kontroli, żądać dostępu do kontroli urządzeń, nośników oraz systemów informatycznych służących do przetwarzania danych.

Z przebiegu kontroli sporządzany jest protokół zawierający:

- nazwę podmiotu kontrolowanego w pełnym brzmieniu i jego adres,
- imię i nazwisko, stanowisko służbowe, numer legitymacji służbowej oraz numer upoważnienia inspektora,
- imię i nazwisko osoby reprezentującej podmiot kontrolowany oraz nazwę organu reprezentującego ten podmiot,
- datę rozpoczęcia i zakończenia czynności kontrolnych, z wymienieniem dni przerw w kontroli,
- określenie przedmiotu i zakresu kontroli,
- opis stanu faktycznego stwierdzonego w toku kontroli oraz inne informacje mające istotne znaczenie dla oceny zgodności przetwarzania danych z przepisami o ochronie danych osobowych,
- wyszczególnienie załączników stanowiących składową część protokołu,
- omówienie dokonanych w protokole poprawek, skreśleń i uzupełnień,

- parafy inspektora i osoby reprezentującej podmiot kontrolowany na każdej stronie protokołu,
- wzmiankę o doręczeniu egzemplarza protokołu osobie reprezentującej podmiot kontrolowany,
- wzmiankę o wniesieniu lub niewniesieniu zastrzeżeń i uwag do protokołu,
- datę i miejsce podpisania protokołu przez inspektora oraz przez osobę lub organ reprezentujący podmiot kontrolowany,
- nazwę podmiotu kontrolowanego w pełnym brzmieniu i jego adres,
- imię i nazwisko, stanowisko służbowe, numer legitymacji służbowej nazwę podmiotu kontrolowanego w pełnym brzmieniu i jego adres,
- imię i nazwisko, stanowisko służbowe, numer legitymacji służbowej (Jatkiewicz 2015 s.34).

Jeżeli inspektorzy stwierdzą, że określone dane są przetwarzane niezgodnie z ustawą, należy przewidywać, że GIO DO wyda odpowiednią decyzję, w której może nakazać przywrócenie stanu zgodnego z prawem poprzez usunięcie uchybień, uzupełnienie, uaktualnienie, sprostowanie, udostępnienie lub nieudostępnienie danych osobowych, zastosowanie dodatkowych środków zabezpieczających zgromadzone dane osobowe, wstrzymanie przekazywania danych osobowych za granicę, zabezpieczenie danych lub przekazanie ich innym podmiotom, usunięcie danych osobowych.

Od decyzji wydanej przez GIO DO istnieje możliwość odwołania, wówczas określony podmiot powinien zwrócić się do GIO DO z wnioskiem o ponowne rozpatrzenie sprawy (odwołanie się do organu wyższej instancji jest niemożliwe - GIO DO nikomu nie podlega). W momencie gdy GIO DO ponownie wyda decyzję nieprzychylną dla danego podmiotu - pozostaje jedyna możliwość działania jaką jest złożenie oficjalnej skargi do wojewódzkiego sądu administracyjnego.¹

5. Zakończenie

Przetwarzanie danych osobowych wraz z poszanowaniem ustawy o ochronie danych osobowych, nakłada szereg obowiązków na osoby administrujące danymi. W sposób bezpośredni wiążą się z odpowiednią organizacją pracy, skrupulatnym prowadzeniem rzetelnej dokumentacji oraz finansowaniem odpowiednich zabezpieczeń technicznych.

W świecie techniki i szybkiego rozwoju gospodarczego dane osobowe muszą być chronione w sposób szczególny. Edukacja również nie jest bez znaczenia, osoba ujawniająca własne dane osobowe musi znać swoje prawa i obowiązki, aby w razie niezgodności mogła zgłosić się do Generalnego Inspektora Ochrony Danych Osobowych, który kontroluje administrację danych osobowych. W dobie postępującej komputeryzacji aspekt ochrony danych osobowych jest stale aktualny. Tworząc politykę bezpieczeństwa, potrzeba wypracować kompleksowe rozwiązania i wdrożyć zintegrowany system zarządzania bezpieczeństwem informacji.

6. Literatura

- Barta J, Markiewicz R (2002) Ustawa o ochronie baz danych. Komentarz. Kraków 2002.
- Jatkiewicz P (2015) Ochrona danych osobowych. Teoria i praktyka. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Informatyczne.
- Koralewski P (2013) Podstawy przetwarzania danych w celach marketingowych w świetle przepisów prawa telekomunikacyjnego. Internetowy Kwartalnik Antymonopolowy i Regulacyjny nr 8(2).

¹ Uprawnienia GIO DO. <http://www.prawo.ngo.pl/strona/10264.html>

7. Akty Prawne

Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 22 kwietnia 2004 r. w sprawie wzorów imiennego upoważnienia i legitymacji służbowej inspektora Biura Generalnego Inspektora Ochrony Danych Osobowych (Dz.U. Nr 94, poz. 923)

Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 29 kwietnia 2004 r. w sprawie dokumentacji przetwarzania danych osobowych oraz warunków technicznych i organizacyjnych, jakim powinny odpowiadać urządzenia i systemy informatyczne służące do przetwarzania danych osobowych (Dz.U. Nr 100, poz. 1024)

Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 29 kwietnia 2004 r. w sprawie wzoru zgłoszenia zbioru danych do rejestracji Generalnemu Inspektorowi Ochrony Danych Osobowych (Dz.U. Nr 100, poz. 1025)

8. Źródła internetowe

Uprawnienia GIODO. <http://www.prawo.ngo.pl/strona/10264.html>

22. E-learning - opinia studentów uniwersytetów medycznych

E-learning – medical students opinion

Magdalena Zawisłak⁽¹⁾, Marcin Zaniuk⁽¹⁾, Patrycja Gierszon⁽²⁾, Tomasz Krysa⁽¹⁾, Patryk Zimmicki⁽¹⁾

⁽¹⁾ Studenckie Koło Naukowe przy Zakładzie Psychologii Stosowanej, Uniwersytet Medyczny w Lublinie

⁽²⁾ Zakład Psychologii Stosowanej, Uniwersytet Medyczny w Lublinie

Opiekun naukowy: dr hab. n. med. Marzena Samardakiewicz

Magdalena Zawisłak: magi.z.97@gmail.com

Słowa kluczowe: e-learning, uczelnie medyczne, studenci, opinia

Streszczenie

E-learning w dobie pandemii COVID-19 jest kluczowym elementem nauki zarówno w szkołach, jak na uczelniach wyższych. Poza zmniejszeniem zagrożenia epidemiologicznego, model kształcenia wykorzystujący nauczanie zdalne ma również wiele korzyści zarówno dla uczniów, jak i osób prowadzących zajęcia.

W celu sprawdzenia oceny e-learningu w obecnej formie postanowiono zbadać opinie studentów uczelni medycznych na temat zajęć online. Autorską ankietę przeprowadzono wśród 223 studentów uczelni medycznych, a zebrane wyniki poddano analizie statystycznej.

Niemal 80% studentów ocenia zajęcia w formie e-learningu neutralnie lub źle. Najczęściej wymienianymi wadami tej formy kształcenia są: brak możliwości prowadzenia zajęć praktycznych z udziałem pacjentów, izolacja od rówieśników, utrudniona komunikacja oraz problemy techniczne związane z formą zajęć. Badani uważają też, że zajęcia w formie tradycyjnej wymagają większego zaangażowania oraz lepszego przygotowania, pozwalając również na zdobycie większej ilości wiedzy. Większość badanych uważa też, że zajęcia w formie e-learningu nie są w stanie zapewnić odpowiedniego przygotowania do egzaminów.

Badani widzą również wiele zalet nauczania w formie online, z czego najważniejszą jest brak konieczności wychodzenia z domu oraz dojazdu do uniwersytetu. Istotny jest również dostęp do materiałów w dowolnym momencie, możliwość nagrywania zajęć oraz lepsze warunki do pracy we własnym domu. Ankietowani uważają też, że po zakończeniu się epidemii wykłady oraz seminaria powinny nadal być prowadzone w formie online.

Wprowadzenie na uczelniach medycznych modelu kształcenia opartego częściowo na zajęciach tradycyjnych, a częściowo na e-learningu może przynieść wiele korzyści, zarówno studentom, jak i wykładowcom. Niezbędna jest jednak poprawa jakości kształcenia w formie online w Polsce, co może pomóc zmniejszyć obawy studentów i przełożyć się w wymierny sposób na efekty kształcenia.

1. Wstęp

Naukowe zastosowania komputerów osobistych stały się popularne już w momencie ich powstania, w latach 80. ubiegłego wieku. Wraz z rozpowszechnianiem się Internetu zaczęły powstawać liczne internetowe kursy, umożliwiające zdobywanie różnorodnych umiejętności, takich jak nauka języków, programowania, fotografii czy grafiki komputerowej.

Istnieje wiele definicji e-learningu, jednak współcześnie jest on głównie rozumiany jako sposób nauczania lub szkolenia przy użyciu technologii informatycznej. Powala on na wspomaganie procesu dydaktycznego za pomocą komputerów osobistych, smartfonów, tabletów (m-learning) i Internetu. Obecnie e-learning znajduje zastosowanie w kształceniu zawodowym, a także nauczaniu zarówno szkolnym, jak i akademickim. Współcześnie jest wykorzystywany nawet na uczelniach medycznych, gdzie pozwala rozszerzyć możliwości nauczania przedmiotów takich, jak anatomia (Trelease 2016).

W Polsce najczęściej wykorzystywanym modelem kształcenia uniwersyteckiego jest model kształcenia komplementarnego (ang. blended learning). Łączy on tradycyjny model kształcenia

z nauczaniem zdalnym, w związku z czym studenci biorą udział zarówno w zajęciach tradycyjnych, jak i mają możliwość korzystania z treści udostępnianych przez uczelnię za pośrednictwem Internetu (Zieliński 2012). Jedną z najpopularniejszych stosowanych w Polsce platform e-learningowych jest Moodle, która swoją popularność zawdzięcza przede wszystkim darmowej licencji, pozwalającej uniknąć dodatkowych kosztów związanych z jej zakupem (Zieliński 2007).

W związku z pandemią COVID-19 zarówno szkoły, jak i uczelnie wyższe na całym świecie zostały zmuszone do zmiany formy zajęć z tradycyjnej na internetową. W Polsce zgodnie z rządowym rozporządzeniem, wszystkie placówki dydaktyczne zostały zamknięte 11 marca 2020 roku, choć część uczelni wyższych podjęła decyzję o zawieszeniu funkcjonowania wcześniej. Aby zapewnić ciągłość kształcenia, niezbędne było wprowadzenie systemu e-learningu. Wdrożenie nauczania online do polskich szkół i uniwersytetów okazało się nie lada wyzwaniem zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów oraz studentów (Okulicz-Kozaryn 2020).

W dobie epidemii największą zaletą e-learningu jest możliwość ograniczenia kontaktów międzyludzkich oraz przemieszczania się, kluczowa w kwestii zahamowania rozprzestrzeniania się koronawirusa SARS-Cov-2. Nauczanie w formie online pozwala też na szybsze ocenianie testów, co pozwala na natychmiastową informację zwrotną, dotyczącą wiedzy i poziomu przygotowania (Alruwais i in. 2018). Zajęcia w formie online pozwalają również na naukę w dogodnych dla siebie warunkach, a także umożliwiają nagranie przebiegu kursu i późniejsze go odtworzenie.

Największym problemem, z którym musiały zmierzyć się w obecnej sytuacji polskie placówki dydaktyczne był brak doświadczenia w prowadzeniu zajęć online. W związku z tym wdrożenie systemu internetowej edukacji nie wszędzie przebiegło sprawnie (Zaharah i Kirilova 2020). W przypadku uniwersytetów medycznych nie wszystkie zajęcia mogą być prowadzone w formie e-learningu, co stanowi kolejną dużą wadę tego systemu. Zajęcia kliniczne, wymagające kontaktu i interakcji z pacjentem nie mogą być zorganizowane w całości w formie zdalnej. Dodatkowo, zajęcia e-learningowe nie zapewniają wystarczającej komunikacji zarówno pomiędzy studentami a prowadzącym, jak i pomiędzy samymi studentami (Sezer 2016).

W związku z koniecznością szybkiego wdrożenia systemu nauczania zdalnego, nie wszystkie jego aspekty funkcjonują poprawnie. W związku z tym postanowiono zbadać opinię studentów uczelni medycznych na temat zajęć w formie e-learningu, co pozwoli na zidentyfikowanie największych problemów tego systemu, a w przyszłości na ich eliminację. Poprawianie jakości kształcenia internetowego na Polskich uczelniach jest niezwykle istotne w trakcie aktualnie trwającej epidemii, a także może przynieść korzystne efekty w postaci lepszego przygotowania do podobnej sytuacji w przyszłości.

2. Materiał i metody

W celu zbadania zagadnienia przygotowana została autorska ankieta, składająca się z 15 pytań. Ankieta została przeprowadzona online, za pośrednictwem Facebooka poprzez udostępnianie w grupach zrzeszających studentów kierunków medycznych.

Pierwsze cztery pytania stanowi metryczką opisującą ankietowanego. Pierwsze pytanie dotyczyło wieku ankietowanego w formie krótkiej odpowiedzi. Drugie pytanie miało na celu ustalenie płci ankietowanej osoby. Do wyboru były trzy możliwości: mężczyzna, kobieta lub własna odpowiedź. Trzecie pytanie dotyczyło miejsca zamieszkania osoby ankietowanej. Można było wybierać spośród 5 odpowiedzi: wieś, miasto do 50 tys. mieszkańców, miasto 50-150 tys. mieszkańców, miasto 150-300 tys. mieszkańców oraz miasto powyżej 300 tys. mieszkańców. Pytanie czwarte dotyczyło kierunku, który osoba ankietowana studiuje i miało postać pytania otwartego.

Kolejne pytania były ukierunkowane na zbadanie zagadnienia opinii studentów o e-learningu. Pytanie piąte sprawdzało, czy na uczelni, na której studiuje ankietowany, zajęcia online odbywały się przed rozpoczęciem się epidemii COVID-19. Do wyboru były dwie odpowiedzi: tak lub nie. Pytanie szóste to subiektywna ocena ankietowanego zajęć online w skali od 1 do 5, gdzie jest równoznaczne z bardzo złą jakością zajęć, a 5 z bardzo dobrą. Pytanie siódme miało na celu wytypowanie zalet e-learningu. Ankietowani mogli wybierać spośród przygotowanych propozycji odpowiedzi lub udzielić własnej. Zamieszczone w ankiecie propozycje to: brak konieczności wychodzenia z domu, lepsze warunki do pracy we własnym domu, brak konieczności prowadzenia

seminariów kilkakrotnie dla różnych grup, łatwiejsza weryfikacja obecności, większa chęć uczestnictwa w zajęciach, brak konieczności dojazdu, brak konieczności robienia makijażu/ubierania się elegancko, ciągły dostęp do materiałów online oraz możliwość nagrywania zajęć. Pytanie ósme było odwrotnością pytania siódmego i miało na celu zbadanie wad, jakie ankietowany widzi w e-learningu. Ponownie ankietowany wybierał kilka spośród przygotowanych odpowiedzi lub udzielał własnej odpowiedzi. Odpowiedzi zamieszczone w ankiecie to: brak możliwości prowadzenia zajęć praktycznych, brak realnego kontaktu z prowadzącym, utrudniona komunikacja, problemy związane z łączem internetowym lub sprzętem, prowadzący nie zawsze umieją posługiwać się nowymi technologiami, więcej czynników rozpraszających w otoczeniu, izolacja od rówieśników. Pytanie dziewiąte miało na celu sprawdzenie, czy po zakończeniu epidemii część zajęć powinna nadal być realizowana w formie e-learningu. Ankietowani wybierali, które zajęcia według nich powinny odbywać się w takiej formie spośród odpowiedzi przygotowanych: wykłady, ćwiczenia, seminaria, zaliczenia/egzamin, nie.

Pytanie dziesiąte sprawdzało, czy ankietowany wkłada więcej pracy w przygotowanie do zajęć online czy do zajęć tradycyjnych. Do wyboru były następujące odpowiedzi: tradycyjne, online, tyle samo w obu. Pytanie jedenaste miało na celu ustalenie, z których zajęć ankietowany wynosi więcej wiedzy. Do wyboru były odpowiedzi: online, tradycyjne, tyle samo z obu form. Pytanie dwunaste sprawdzało, która forma zajęć stwarza lepsze warunki do pracy dla osoby ankietowanej. Do wyboru była jedna, z następujących odpowiedzi: tradycyjne, online, bez znaczenia. Pytanie trzynaste miało na celu sprawdzenie, która forma nauki wymaga większego zaangażowania uczestnika. Do wyboru były odpowiedzi: online, tradycyjne lub własna odpowiedź. Pytanie czternaste sprawdzało, czy ankietowany odczuwa zmniejszony poziom aktywności fizycznej w związku z brakiem zajęć w tradycyjnej formie. Do wyboru przygotowano następujące odpowiedzi: tak, znacznie mniej się ruszam; nie, moja aktywność jest na tym samym poziomie; nie, mam teraz więcej czasu na uprawianie sportu. Pytanie piętnaste sprawdzało, czy ankietowany uważa, że zajęcia e-learningowe pozwolą mu się dobrze przygotować od egzaminów. Do wyboru były dwie odpowiedzi: tak lub nie.

3. Wyniki

W ankiecie wzięło udział 223 studentów uczelni medycznych. Średnia wieku uczestników badania wynosiła 22 lata, mediana z kolei 21 lat. Większość badanych (81,6%) stanowiły kobiety. Miejscem zamieszkania 32,7% ankietowanych są wsie, a pozostałych miasta o różnej wielkości: 21,5% - do 50 tysięcy mieszkańców, 11,7% - miasto od 50 do 100 tysięcy mieszkańców, 12,1% - miasto od 150 do 300 tysięcy mieszkańców i 22% - miasto powyżej 300 tysięcy mieszkańców.

Najliczniejszą grupę badanych studentów stanowili studenci kierunku lekarskiego (53%), następną co do liczności fizjoterapii (13%) oraz kolejno: analityka medyczna (12,1%), pielęgniarstwo (10,3%) i położnictwo (9,9%).

Tylko 13,5% ankietowanych odpowiedziało, że przed epidemią na ich uczelni odbywały się zajęcia w formie e-learningu. Znaczna większość ankietowanych ocenia zajęcia zdalne neutralnie lub źle – najwięcej, bo aż 37,2% badanych oceniło je na 2 w pięciostopniowej skali. Ocenę 3 (neutralną) przyznało 32,7% badanych, 1 – 10,8%, 4 – 16,1%, a 5 – zaledwie 3,1%.

Według ankietowanych największymi zaletami zajęć w formie online są: brak konieczności wychodzenia z domu (73,5%), brak konieczności dojazdu do uniwersytetu (72,2%), ciągły dostęp do materiałów online (70,4%), brak konieczności robienia makijażu/eleganckiego ubioru (46,6%), lepsze warunki do pracy we własnym domu (33,2%), brak konieczności prowadzenia seminariów wielokrotnie dla różnych grup (28,4%) oraz większa chęć uczestnictwa w zajęciach (10,3%).

Największymi wadami z kolei są według badanych: brak możliwości prowadzenia zajęć praktycznych (84,3%), problemy techniczne związane ze sprzętem i połączeniem internetowym (76,7%), izolacja od rówieśników (68,6%), utrudniona komunikacja (57,4%), problem z posługiwaniem się narzędziami do e-learningu przez prowadzących (56,1%), brak realnego kontaktu z prowadzącym (52,5%) oraz więcej czynników rozpraszających w otoczeniu (44,8%).

Większość (77,6%) studentów uważa, że po epidemii wykłady powinny nadal być realizowane w formie online, 47,1% chciałoby, żeby seminaria były prowadzone w formie online,

15,2% badanych uważa, że egzaminy i zaliczenia powinny odbywać się zdalnie, a 5,4% wolałoby realizować ćwiczenia w formie e-learningu. Z kolei 18,8% badanych uważa, że żadna z form kształcenia i sprawdzania wiedzy nie powinna odbywać się w formie zdalnej po zakończeniu epidemii.

Ponad połowa badanych (53,8%) więcej pracy wkłada w przygotowanie się do zajęć tradycyjnych, 12,1% - do zajęć online, a 34,1% przygotowuje się tak samo do obu form kształcenia.

Aż 62,3% ankietowanych wyznosi więcej wiedzy z zajęć w tradycyjnej formie, 11,7% - z zajęć w formie online, a 26% tyle samo z obu form.

Według 54,7% badanych lepsze warunki do pracy umożliwiają zajęcia tradycyjne, 23,8% z kolei preferuje pod tym względem zajęcia online, a dla 21,5% nie ma to znaczenia.

Znaczna większość (78,5%) uważa, że zajęcia w formie tradycyjnej wymagają większego zaangażowania od uczestnika, 19,3% twierdzi, że dzieje się tak w przypadku zajęć online, a 0,2% uważa, że obie formy wymagają takiego samego zaangażowania.

Ponad połowa (56,5%) badanych zauważa spadek aktywności fizycznej związany z brakiem tradycyjnych zajęć na uniwersytecie, 15,7% nie zauważa różnicy w poziomie aktywności fizycznej, a 27,8% uważa, że ma teraz więcej czasu na aktywność fizyczną.

Aż 63,5% ankietowanych uważa, że zajęcia w formie e-learningu nie są w stanie przygotować ich w odpowiedni sposób do zbliżających się egzaminów.

4. Dyskusja

Skuteczność e-learningu oraz jego zalety i wady zostały wielokrotnie zbadane i opisane w licznych pracach, co świadczy o jego istotnej roli w procesie edukacji.

Praca *Can e-learning replace classroom learning?* potwierdza istnienie licznych zalet nauki w formie e-learningu, z czego największymi są elastyczność w kwestii czasu i miejsca pracy, nielimitowany dostęp do wiedzy oraz możliwość udostępniania materiałów dużej liczbie osób jednocześnie. Autorzy pracy wymieniają również wady tego modelu nauczania, takie jak wyższa frustracja, czy niekomfortowy sposób pracy dla części uczestników. Istotnym problemem jest również fakt, że e-learning wymaga znacznie więcej dyscypliny od użytkowników, w związku z czym większy odsetek osób uczących się online przerywa dany kurs częściej, niż osoby uczące się w warunkach tradycyjnych. Pomimo tego, wyniki badań świadczą o tym, że e-learning może być co najmniej tak efektywny, jak nauczanie tradycyjne, a w konkretnych przypadkach może rozwiązać wiele problemów, z którymi boryka się tradycyjne szkolnictwo. Duże znaczenie ma w tym przypadku jednak styl uczenia się danej osoby oraz własna motywacja (Zhang 2004).

Utrudnienia w edukacji studentów medycznych w związku z pandemią COVID-19 dotknęły uczelni medycznych na całym świecie. W pracy *Digital Clinical Placement for Medical Students in Response to COVID-19* przedstawiono sposób prowadzenia zajęć e-learningowych w sposób jak najbardziej zbliżony do tradycyjnych zajęć klinicznych. Projekt *Digital Clinical Placement* obejmował dostarczanie studentom informacji o pacjentach co tydzień, aby jak najwierniej odwzorować zajęcia tradycyjne. W skład informacji, z którymi zapoznawali się studenci wchodziła historia choroby, wyniki badań obrazowych i diagnostycznych oraz plan postępowania. Przypadki były następnie omawiane podczas webinarów z prowadzącymi. Dodatkowo zaproponowano wprowadzenie możliwości odbywania spotkań z pacjentami w formie wideo. Analiza efektów kształcenia wykazała, że zajęcia prowadzone w ten sposób są równoważne tradycyjnym pod względem zdobytej wiedzy, umiejętności i satysfakcji uczestników, jednak w przypadku studentów wyższych lat, nie zapewniają odpowiedniego kontaktu z pacjentem (Sam 2020).

Praca *Our education, our concerns: The impact on medical student education of COVID-19* porusza problem obaw studentów uczelni medycznych odnośnie jakości kształcenia opartego w całości o e-learning. Najwięcej wątpliwości budził brak kontaktu z pacjentami, nawet pomimo prowadzenia zajęć klinicznych w formie online, co umożliwiałoby studentom zdobywanie danych na temat pacjentów. Większość studentów była zadowolona z zajęć w formie e-learningu, jednak zauważono, że ten model kształcenia ma wpływ zarówno na studentów wyższych lat studiów medycznych, uniemożliwiając uczestnictwo w zajęciach klinicznych, jak i studentów pierwszych lat, którzy nie mają możliwości brania udziału w praktycznych zajęciach anatomii. Istotny wpływ na

odczucia studentów ma również ograniczenie kontaktów międzyludzkich oraz możliwości wspólnego uczenia się w trakcie tradycyjnych zajęć. Uczelnie medyczne zapewniają studentom wiele pomocy naukowych, mających jak najwierniej odwzorować doświadczenia wyniesione z zajęć tradycyjnych, jednak większość studentów odczuwa niepokój związany z dalszą edukacją. Najczęściej dotyczy jakości nabytych umiejętności oraz możliwości ukończenia studiów w terminie (Theoret i Ming 2020).

Wyniki badania *Comparison of distance learning offers by Polish and Ukrainian universities before COVID-19* sugerują, że konieczność wdrożenia zajęć w formie e-learningu była problemem dla części polskich uczelni wyższych. Największym problemem jest brak dotychczasowych doświadczeń związanych z kształceniem w formie online, co może przełożyć się na późniejszą niższą jakość prowadzonych zajęć bądź większą ilość problemów technicznych związanych z e-learningiem (Okulicz-Kozaryn 2020).

Wyniki przeanalizowanych badań korelują z wynikami autorskiej ankiety i sugerują istnienie wielu obaw związanych z jakością edukacji prowadzonej w formie e-learningu. Badania przedstawiają również szerokie możliwości zastosowania e-learningu oraz wykazują jego wysoką skuteczność w kształceniu uniwersyteckim.

5. Wnioski

Wyniki autorskiej ankiety świadczą o niewielkim doświadczeniu badanych z zajęciami w formie e-learningu, co potwierdza analiza literatury przedmiotu.

Większość badanych ocenia zajęcia online neutralnie lub źle, co może świadczyć o niewystarczającym przygotowaniu uczelni do wprowadzenia tej formy kształcenia w krótkim czasie. Badani widzą liczne wady e-learningu, z czego najważniejszą jest brak możliwości prowadzenia zajęć praktycznych z udziałem pacjentów. Pomimo tego, że istnieją modele kształcenia pozwalające na prowadzenie zajęć klinicznych w formie internetowej rozmowy z pacjentem, studentom brakuje bezpośredniego kontaktu zarówno z chorym, jak i rówieśnikami. Istotnym aspektem pogarszającym ocenę zajęć w formie e-learningu są również problemy techniczne, dotyczące połączenia internetowego bądź braku wymaganych urządzeń, jak również fakt, iż korzystanie z nowoczesnych technologii nadal jest problemem dla wielu wykładowców. Izolacja od rówieśników oraz utrudniona komunikacja w grupie oraz z prowadzącym zajęcia również jest wadą e-learningu podobnie, jak duża ilość czynników rozpraszających w otoczeniu podczas zajęć z użyciem komputera. Możliwość uczestnictwa w zajęciach bez konieczności wychodzenia z domu wpływa też na aktywność fizyczną badanych – ponad połowa z nich zauważa wyraźny spadek aktywności, jednak część ankietowanych ma więcej czasu na sport dzięki e-learningowi.

Ankietowani dostrzegają jednak wiele zalet e-learningu i uważają, że część zajęć powinna nadal odbywać się w tej formie po zakończeniu pandemii. Większość badanych chciałoby, żeby wykłady oraz seminaria były prowadzone w formie online po powrocie do tradycyjnego modelu kształcenia. Wynika to z faktu, że dla badanych największymi zaletami e-learningu jest brak konieczności wychodzenia z domu oraz dojazdu do uniwersytetu. Istotną zaletą nauczania w formie online jest również ciągły dostęp do materiałów w formie online oraz możliwość nagrywania zajęć, co pozwala na powrót do problematycznych zagadnień w dowolnym momencie. Część ankietowanych uważa, że we własnym domu panują lepsze warunki do pracy, co zwiększa chęć uczestnictwa w zajęciach. Dla wielu badanych istotny jest brak konieczności wykonywania makijażu oraz możliwość pozostawiania w komfortowych ubraniach w trakcie trwania zajęć. Ze strony prowadzących zajęcia istotną zaletą jest możliwość przeprowadzenia jednego seminarium bądź wykładu dla całego roku zamiast prowadzenia ich kilkakrotnie dla różnych grup studenckich.

Istotnym problemem zajęć w formie e-learningu jest fakt, że studenci poświęcają mniej czasu na przygotowanie się do zajęć w formie online, niż do tradycyjnych. Większość badanych uważa też, że więcej wiedzy wynoszą z zajęć w formie tradycyjnej, co może być powiązane z lepszym przygotowaniem do tradycyjnych zajęć. Pomimo licznych zalet związanych z możliwością uczestnictwa w zajęciach w warunkach domowych, ponad połowa badanych uważa, że tradycyjne zajęcia stwarzają lepsze warunki do nauki. Znaczna większość ankietowanych twierdzi też, że zajęcia w formie e-learningu wymagają mniej zaangażowania od uczestnika. Niepokojący jest też fakt, że

znaczna większość badanych nie czuje się wystarczająco dobrze przygotowana do egzaminów po uczestnictwie w zajęciach online.

Wprowadzenie nowoczesnego modelu kształcenia na uczelniach medycznych, w którym część zajęć prowadzona jest w formie e-learningu może przynieść wiele korzyści zarówno dla studentów, jak i prowadzących zajęcia. Niestety, sytuacja związana z epidemią COVID-19 pokazała, że wiele polskich uczelni wyższych nie jest wystarczająco przygotowana do wprowadzenia tego typu zmian, co odbija się negatywnie na jakości kształcenia oraz odczuciach studentów. Poprawienie jakości e-learningu w Polsce jest niezbędne ze względu na możliwą konieczność prowadzenia części zajęć w formie online w celu zmniejszenia ryzyka epidemiologicznego związanego z trwającą pandemią bądź ewentualnym zagrożeniem pandemią w przyszłości.

6. Literatura

- Trelease RB (2016) From chalkboard, slides, and paper to e-learning: How computing technologies have transformed anatomical sciences education; 10 May 2016 American Association of Anatomists; doi.org/10.1002/ase.1620
- Zieliński Z (2012) E-learning w edukacji: jak stworzyć multimedialną i w pełni interaktywną treść dydaktyczną. Gliwice: Helion.
- Zieliński ZE (2007) Przegląd wybranych systemów i narzędzi e-learning. Zeszyty Naukowe SCENO, 4.
- Okulicz-Kozaryn WP (2020) Comparison of distance learning offers by Polish and Ukrainian universities before COVID-19; *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*; 2020
- Alruwais N, Wills G, Wald M (2018) Advantages and Challenges of Using e-Assessment; *International Journal of Information and Education Technology*, Vol. 8, No. 1, January 2018
- Zaharah Z, Kirilova GI (2020) Impact of Corona Virus Outbreak Towards Teaching and Learning Activities in Indonesia. *SALAM: Jurnal Sosial dan Budaya Syar-i*, 7(3).
<https://doi.org/10.15408/sjsbs.v7i3.15104>
- Sezer B (2016) Faculty of medicine students' attitudes towards electronic learning and their opinion for an example of distance learning application; *Computers in Human Behavior* Volume 55, Part B, February 2016, Pages 932-939
- Zhang D, Zhao JL, Zhou L. i in. (2004) Can e-learning replace classroom learning? May 2004/Vol. 47, No. 5 *Communications of the ACM*.
- Sam AH (2020) Digital Clinical Placement for Medical Students in Response to COVID-19; *Acad Med*. 2020 Apr 22 : 10.1097/ACM.0000000000003431.
- Theoret C, Ming X (2020) Our education, our concerns: The impact on medical student education of COVID-19; *Medical education*, 20 April 2020