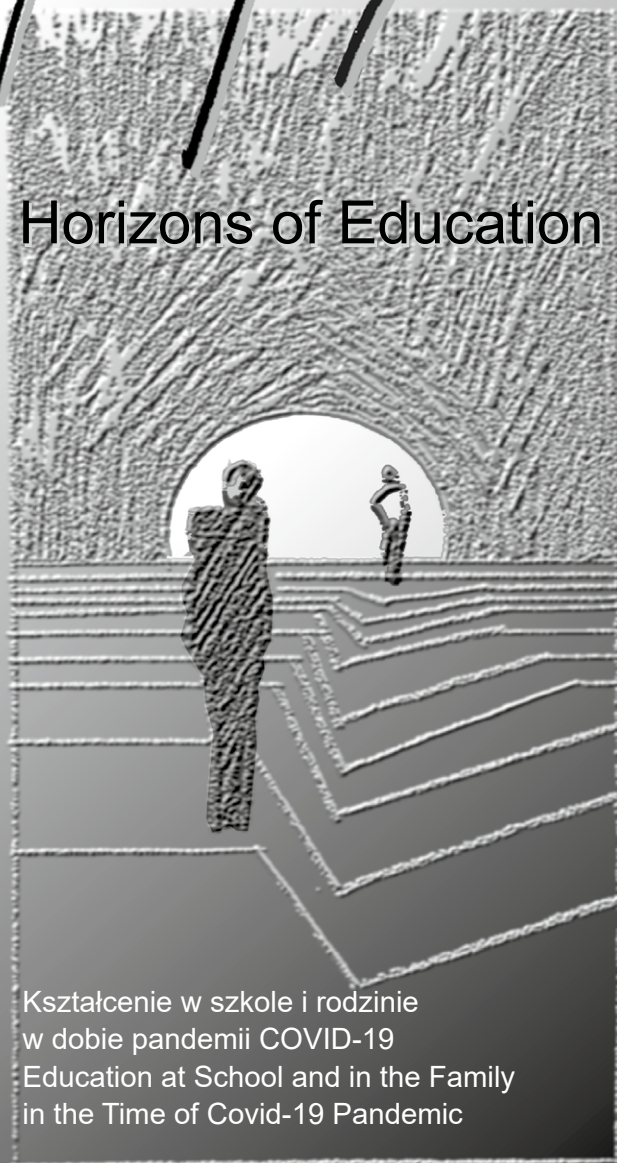


Akademia Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu

Jesuit University Ignatianum in Krakow
Institute of Education Sciences

Horizonty Wychowania

Horizons of Education



Kształcenie w szkole i rodzinie
w dobie pandemii COVID-19
Education at School and in the Family
in the Time of Covid-19 Pandemic

WYDAWCA / PUBLISHER

Akademia Ignatianum w Krakowie / Jesuit University Ignatianum in Krakow

Redaktor Naczelny / Editor-in-Chief

dr hab. Anna Błasiak, prof. AIK, Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska

Zastępca Redaktora Naczelnego / Deputy Editor

dr Irmina Rostek, Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska

Sekretarz Redakcji / Secretary

mgr Monika Grodecka, Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska

dr Agnieszka Kaczor, Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska

ZESPÓŁ REDAKCYJNY / EDITORIAL BOARD

dr hab. Bożena Sieradzka-Baziur, prof. AIK (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Jarosław Charchuła SJ (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Ewa Dybowska (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Nidhi Gulati (University of Delhi, Indie), dr Helen Beckmann-Hamzei (Leiden University, Holandia), dr hab. Anna Królikowska, prof. AIK (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr hab. prof. nadzw. Ewa Kucharska (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Maria Szymańska (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Barbara Turlejska (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Marta Prucnal-Wójcik (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Agnieszka Szewczyk-Zakrzewska (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska)

REDAKTOR TEMATYCZNY / THEME EDITOR

Bożena Sieradzka-Baziur

RADA NAUKOWA / INTERNATIONAL ADVISORY COUNCIL

Prof. Ágnes Engler (University of Debrecen, Węgry), Prof. Henri Vieille-Grosjean (Université de Strasbourg, Francja), Prof. nadzw. dr hab. Mirosław Kowalski (Uniwersytet Zielonogórski, Polska), Prof. Sveta Loboda (Narodowy Uniwersytet Lotnictwa w Kijowie, Ukraina), Prof. Maria Helena Trindade Lopes (New University of Lisbon, Portugalia), Ks. prof. dr hab. Janusz Mariański (Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska), Prof. dr hab. Zbyszko Melosik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska), Prof. dr hab. Katarzyna Olbrycht (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska), Prof. Natalia Sejko (Uniwersytet Państwowy im. Iwana Franki w Żytomierzu, Ukraina), Prof. dr hab. Bogusław Śliwowski (Uniwersytet Łódzki, Polska), Prof. dr hab. Andrzej Michał de Tchorzewski (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska)

PROJEKT OKŁADKI I OPRACOWANIE GRAFICZNE / COVER DESIGN AND LAYOUT

dr inż. arch. Katarzyna Białas-Jucha

REDAKTOR JĘZYKOWY / LANGUAGE EDITOR

Paula Olearnik

REDAKTOR TEKSTÓW / COPY EDITOR

Dariusz Piskulak

OPRACOWANIE TECHNICZNE / DTP

Jacek Zarzeczny

Wersja online jest wersją pierwotną

Wszystkie artykuły są recenzowane, a ich streszczenia indeksowane w międzynarodowych bazach danych, m.in. CEEOL, CEJSH, Index Copernicus, BazEkon, BazHum, RePEc – EconPapers / All articles are peer-reviewed, and their summaries are abstracting in international databases, including CEEOL, CEJSH, Index Copernicus, BazEkon, BazHum, RePEc – EconPapers

e-ISSN 2391-9485

ISSN 1643-9171

Adres redakcji / Publisher Address

ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków, tel. 12 39 99 652

dyzur redakcji / office hours: pn., śr., pt. / Mo., Wed. Fr. 11.00-14.00

e-mail: horyzonty@ignatianum.edu.pl

<https://horyzonty.ignatianum.edu.pl>

Redakcja zastrzega sobie prawo skracania tekstów i zmiany tytułów.

Materiałów niezamówionych nie zwraca.

Nakład 100 egz.



Spis treści / Table of Contents

<i>Edytorial: Kształcenie w szkole i rodzinie w dobie pandemii COVID-19</i>	5
<i>Editorial: Education at School and in the Family in the Time of COVID-19 Pandemic</i>	7
ARTYKUŁY TEMATYCZNE	9
Alicja Baum, Joanna Łukasiewicz-Wieleba <i>Oddziaływania rodzicielskie w rozwijaniu uzdolnień sportowych dzieci w czasie izolacji społecznej spowodowanej pandemią COVID-19</i>	11
Barbara Jankowiak, Sylwia Jaskulska <i>Dobrostan nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego a ich postawy wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19</i>	25
Dorota Pauluk <i>Pandemia COVID-19 i (nie)wykorzystany potencjał edukacyjny</i>	39
Grażyna Genowefa Gajewska <i>Pieczą zastępczą w pandemii w percepcji osób zaangażowanych w jej sprawowanie</i>	49
Ewelina Franczyk <i>Osoba starsza a kryzys we współczesnej rodzinie w ujęciu systemowym</i>	61
ARTYKUŁY VARIA	73
Bernard Bińczycki <i>Organizacja i funkcjonowanie systemu edukacji dla przedsiębiorczości w kształceniu pozalekcyjnym</i>	75
Bogusław Bembenek <i>Edukacja dzieci w duchu myślenia technicznego jako przejaw społecznej odpowiedzialności klastra</i>	89
Magdalena Zdun <i>Ponowoczesny romantyzm jako nurt ideowy określający horyzonty współczesnego człowieczeństwa</i>	103
RECENZJE	117
Iwona Jabłońska (rec.) Lidia Pietruszka, Magdalena Parzyszek. 2019. <i>Narzeczęństwo. Droga, którą warto przejść</i>	119



Edytorial: Kształcenie w szkole i rodzinie w dobie pandemii COVID-19

Pandemia zakaźnej choroby COVID-19 wywołanej przez koronawirusa SARS-CoV-2, która rozpoczęła się jako epidemia w listopadzie 2019 roku w chińskim mieście Wuhan, wpłynęła na funkcjonowanie świata, wywierając też ogromny wpływ na szkolnictwo w poszczególnych krajach. Wymusiła ona zamknięcie szkół i uczelni na całym świecie oraz wprowadzenie zdalnej edukacji wszędzie tam, gdzie to było możliwe. Dzięki nowoczesnym technologiom informatycznym dom rodzinny uczniów i studentów stał się podstawowym miejscem ich nauczania przez instytucje dydaktyczne w sposób zdalny. Nauczyciele podjęli pracę w zakresie nauczania swoich podopiecznych, przekształcając dom rodzinny w miejsce swojej pracy. Instytucje edukacyjne i członkowie rodzin, w których odbywały się i wciąż są kontynuowane procesy kształceniowe, wychowawcze i opiekuńcze stanęły przed wieloma wyzwaniami. Osoby uczestniczące w procesach edukacyjnych w domach rodzinnych odgrywali w nich role ucznia (studenta), nauczyciela bądź osoby wspierającej, obserwującej te procesy, przy czym mogły one występować nie tylko w jednej spośród tych ról, będąc np. zarówno rodzicem, jak i nauczycielem, studentem i rodzicem, etc. W licznych publikacjach naukowych mowa o interpersonalnych, kompetencyjnych i materialnych uwarunkowaniach edukacji zdalnej w warunkach przymusowej izolacji, w trakcie której ujawniły się słabości i siła polskich rodzin, szkół i uczelni. Do pozytywnych aspektów edukacji zdalnej należy zaliczyć wzrost kompetencji cyfrowych, a także dyskusję nad dalszymi kierunkami rozwoju zdalnej edukacji w Polsce, rozbudowę infrastruktury informatycznej, wyposażenie niektórych uczniów i studentów w konieczny sprzęt elektroniczny, rozwój instytucji zajmujących się zdalnym nauczaniem. Edukacja zdalna ma także swoje ciemne oblicze. Ten typ nauczania prowadzony jako wyłączny nie zaspokaja w sposób wystarczający potrzeby przynależności, która należy do kluczowych potrzeb istoty ludzkiej. Obecne metody i środki edukacji zdalnej są dopiero w trakcie tworzenia. Ze zróżnicowanych powodów niektórzy uczestnicy edukacji zdalnej doświadczali wykluczenia cyfrowego, a ograniczenia zdalnej edukacji negatywnie wpłynęły na poziom zdobytej wiedzy. Nauczanie i uczenie się w warunkach domowych miało negatywny wpływ na poziom zdrowia fizycznego i psychicznego uczniów i nauczycieli.

Artykuły zamieszczone w tym tomie „Horyzontów Wychowania” włączają się w szeroki nurt prac naukowych dotyczących zdalnego nauczania w szkole i w rodzinie w dobie pandemii COVID-19. Zapraszamy serdecznie do dyskusji i namysłu nad zagadnieniami prezentowanymi przez Autorów.

Bożena Sieradzka-Baziur
redaktor tematyczny numeru



Editorial: Education at School and in the Family in the Time of Covid-19 Pandemic

The pandemic of the infectious COVID-19 disease caused by the SARS-CoV-2 coronavirus, which began as an epidemic in November 2019 in the Chinese city of Wuhan, has influenced the functioning of the world, and has had a huge impact on education in individual countries. It forced the closure of schools and universities around the world and the introduction of remote education wherever possible. Thanks to modern IT technologies, the family home of pupils and students has become the primary place for teaching them remotely by teaching institutions. The teachers started teaching their pupils, transforming the family home into their place of work. Educational institutions and family members in which the educational, upbringing and caring processes took place and are still continued, faced many challenges. People participating in educational processes in family homes played the roles of a pupil (student), teacher or support person, observing these processes, and they could act not only in one of these roles, e.g. being both a parent and a teacher, a student and a parent, etc. Numerous scientific publications mention the interpersonal, competence and material conditions of remote education in conditions of forced isolation, during which the weaknesses and strength of Polish families, schools and universities were revealed. The positive aspects of remote education include an increase in digital competences as well as a discussion on further directions for the development of remote education in Poland, expansion of the IT infrastructure, equipping some students with the necessary electronic equipment, and the development of institutions dealing with remote learning. Remote education also has its dark side. This type of teaching conducted as exclusive does not sufficiently satisfy the need for belonging, which is one of the essential needs of the human being. The current methods and means of remote education are still in the process of being developed. For a variety of reasons, some remote education participants have experienced digital exclusion, and the limitations of remote education have had a negative impact on the level of acquired knowledge. Teaching and learning at home had a negative impact on the physical and mental health of students and teachers.

The articles in this volume of “Horyzonty Wychowania” contribute to a wide range of research work on distance learning at school and in the family in the time of the Covid-19 pandemic. We cordially invite you to discuss and reflect on the issues presented by the authors.

Bożena Sieradzka-Baziur
theme issue editor

ARTYKUŁY TEMATYCZNE



Oddziaływania rodzicielskie w rozwijaniu uzdolnień sportowych dzieci w czasie izolacji społecznej spowodowanej pandemią COVID-19

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest poznanie doświadczeń i oddziaływań rodzicielskich związanych z rozwojem uzdolnień sportowych dzieci przed i w czasie izolacji społecznej spowodowanej pandemią COVID-19.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: W prezentowanym artykule analizom poddano wypowiedzi rodziców odnoszące się do oddziaływań na rzecz rozwoju uzdolnień sportowych ich dzieci w sytuacji izolacji społecznej. Metodą badań był wywiad swobodny pogłębiony.

PROCES WYWODU: Zdefiniowano kluczowe dla analizy pojęcia i scharakteryzowano znaczenie oddziaływań rodzicielskich dla rozwoju uzdolnień sportowych dzieci.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: W działaniach rodziców na rzecz rozwoju uzdolnień sportowych dzieci przed pandemią najważniejsze są: wczesne rozpoznanie potencjału, decyzja o rozwijaniu zdolności, zaangażowanie opiekunów w organizację i finansowanie różnych form rozwoju, dbałość o ogólny rozwój fizyczny i zdrowie oraz udzielanie wsparcia psychicznego.

W czasie izolacji społecznej spowodowanej COVID-19 działania rodziców zmieniły swój charakter – pojawiła się konieczność wygospodarowania w domu miejsca i czasu na treningi oraz wsparcia organizacyjnego i psychicznego, szczególnie motywacji przy jednoczesnym godzeniu tego z nauką i pracą zdalną wszystkich członków rodziny.

Dla rodziców trudnością było to, że musieli zastąpić trenerów w domu, nie mając ku temu odpowiednich kompetencji, a także praca nad motywacją dziecka, by utrzymać je w regularnych treningach. Natomiast analizując szanse związane z rozwojem uzdolnień sportowych wynikające z izolacji społecznej, uwidacznia się ich związek z konkretnymi doświadczeniami młodych sportowców.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Rodzice podczas pandemii zmuszeni zostali do przejęcia funkcji trenerów, nie mając w większości ku temu wystarczających kompetencji ani

Sugerowane cytowanie: Baum, A. i Łukasiewicz-Wieleba, J. (2021). Oddziaływania rodzicielskie w rozwijaniu uzdolnień sportowych dzieci w czasie izolacji społecznej spowodowanej pandemią COVID-19. *Horyzonty Wychowania*, 20(53), 11-24. DOI: 10.35765/hw.1967.

warunków domowych. Wyłączenie z opieki nad zdolnymi wyspecjalizowanych instytucji może znacząco obniżyć motywacje młodych sportowców i tym samym prowadzić do zaniku osiągnięć.

→ **SŁOWA KLUCZOWE: UZDOLNIENIA SPORTOWE, ODDZIAŁYWANIA RODZICIELSKIE, IZOLACJA SPOŁECZNA**

ABSTRACT

Parental Impact on Developing Children's Sports Abilities in Times of Social Isolation Caused by the COVID-19 Pandemic

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to learn about parental experiences and impact related to the development of sports abilities in children before and during social isolation caused by the COVID-19 pandemic.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: In the presented article, parents' statements regarding their influence on the development of their children's sports abilities in a situation of social isolation were analyzed. The research method was the in-depth free interview.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The key concepts for the analysis were defined and the importance of parental impact for the development of children's sports abilities was characterized.

RESEARCH RESULTS: In parental activities aimed for the development of children's sports abilities before the pandemic, the most important are: early identification of children's potential, decision on developing their skills, involvement of parents in the organization and financing of various forms of development, care for overall physical development and health, and providing mental support.

During the social isolation caused by COVID-19, the parents' actions changed their nature – it was necessary to find a place and time at home for training, as well as organizational and mental support, especially motivation, while reconciling it with learning and remote work of all family members.

The difficulty for parents was that they had to replace the coaches at home, without having the appropriate competences to do so, and also working on motivating their child to keep them in sports and regular training. On the other hand, when analyzing the opportunities related to the development of sports skills resulting from social isolation, their relationship with the specific experiences of young athletes becomes apparent.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATION: During the pandemic, parents were forced to take over the function of trainers, mostly without sufficient competences or domestic conditions. Excluding specialized institutions from caring for gifted people can significantly reduce the motivation of young athletes and thus lead to a loss of achievement.

→ **KEYWORDS: SPORTS ABILITIES, PARENTAL IMPACT, SOCIAL ISOLATION**

Wstęp

Rola rodziców w rozpoznawaniu i rozwijaniu zdolności kierunkowych dzieci jest nieocenia. To rodziców uznaje się za tych, którzy stale towarzysząc i obserwując dzieci, jako pierwsi zauważają zainteresowania i symptomy posiadanych predyspozycji. To także od rodziców zależy, jak wczesnie dziecko „wchodzi w dziedzinę”, nierzadko są oni pierwszymi nauczycielami i tymi, którzy rozbudzają zamiłowanie w określonym obszarze (Łukasiewicz-Wieleba, 2018).

Prezentowane rozważania wpisują się w nurt badań nad zdolnościami, które obejmują analizy doświadczeń wybitnie uzdolnionych sportowców i ich rodziców w zakresie budowania osiągnięć pozaszkolnych w dziedzinie sportu (Subotnik i in., 2011).

Celem badań przeprowadzonych w ramach artykułu jest poznanie doświadczeń oraz zakresu oddziaływań rodzicielskich związanych z rozwojem uzdolnień sportowych dzieci przed i w czasie izolacji społecznej spowodowanej pandemią COVID-19.

By zrealizować założony cel, sformułowano dwa pytania badawcze:

1. Jakie działania podejmowali rodzice na rzecz rozwoju uzdolnień sportowych swoich dzieci przed i w czasie izolacji społecznej?
2. Jakie możliwości i ograniczenia odnoszące się do rozwoju uzdolnień sportowych dzieci dostrzegają rodzice w związku z izolacją społeczną?

Chociaż wątek odnoszący się do znaczenia oddziaływań i doświadczeń rodziców uzdolnionych sportowców jest poruszany w literaturze przedmiotu, to jednak wyjątkowość badań związana jest z sytuacją izolacji społecznej, która wymusiła poszukiwanie nowych form umożliwiających rozwój sportowy.

Metody i narzędzie badawcze

W badaniach zastosowano metodę wywiadu swobodnego pogłębionego, jakościowego, który umożliwia bezpośredni dostęp do doświadczeń i opisów świata respondentów (Kvale, 2012; Silverman, 2012).

Ze względu na zalecenia ograniczania bezpośrednich kontaktów społecznych część wywiadów zrealizowano jako badania zapośredniczone (z użyciem telefonu). Na potrzeby badań przygotowano przewodnik do wywiadu¹ będący podpowiedzią dla prowadzących – zbiór pytań, na które odpowiedzi umożliwiły poszukiwanie zarówno różnic, jak i podobieństw doświadczeń w analizowanych wypowiedziach respondentów.

W badaniach przestrzegano zasad etyki. Każdy z respondentów został poinformowany o celu badań oraz dobrowolności udziału w rozmowie, poufności uzyskanych informacji oraz sposobie ich wykorzystania (Flick, 2012).

¹ „Przewodnik wywiadu jest scenariuszem, który (...) porządkuje przebieg rozmowy. Może się składać z ogólnych tematów, które chcemy poruszyć w toku wywiadu, albo z wielu precyzyjnie sformułowanych pytań” (Kvale, 2012, s. 106-107).

Opis próby

Dobór próby pozwala na „odnalezienie właściwych ludzi – tych, którzy mają doświadczenia istotne ze względu na cel badań” (Flick, 2012, s. 139). Stąd też w badaniach dobór próby był celowy² – wzięło w nich udział sześcioro rodziców (cztery matki; a w jednym przypadku matka i ojciec wspólnie) wybitnie uzdolnionych młodych sportowców uczęszczających do szkół podstawowych, reprezentujących różne dyscypliny sportu i mających znaczące osiągnięcia. Rodzice byli wytypowani do wywiadów przez autorki zgodnie z przyjętymi kryteriami – na podstawie ich dostępności i gotowości do udziału w wywiadzie, z zachowaniem dbałości o różnorodność przypadków i doświadczeń (Flick, 2012). Wszyscy badani rodzice mieszkają w Warszawie i mają wykształcenie wyższe.

Tenisistka (wiek 11 lat, brat 6 lat)

Grę w tenisa rozpoczęła w wieku około 5 lat. Od początku związana jest z jednym klubem tenisowym. Pobiera naukę w klasie tenisowej w szkole sportowej. Trening obejmuje zajęcia tenisowe (3 razy w tygodniu po 1,5 godziny w ramach zajęć szkolnych oraz dodatkowe zajęcia prywatne w klubie tenisowym) i ogólnorozwojowe (zajęcia prywatne).

Osiągnięcia: wiele wygranych turniejów (pierwszy w wieku około 7 lat), o których świadczą liczne puchary. Gra w kategorii skrzatki (64. w rankingu w Polsce w tej kategorii wiekowej), czyli z zawodniczkami o rok starszymi. W swoim roczniku (2009) plasuje się w pierwszej dwudziestce na liście rankingowej w Polsce.

Szachistka (wiek 13 lat, sześcioro rodzeństwa, w tym troje dorosłych)

Naukę gry w szachy rozpoczęła w wieku 6 lat z inicjatywy ojca szachisty. Trening obejmuje intensywną pracę z ojcem oraz pracę indywidualną pod okiem trenera szachowego, z którym konsultacje odbywa raz w miesiącu przez dwie godziny. Dodatkowo jest słuchaczką Młodzieżowej Akademii Szachowej.

Osiągnięcia: pierwszy sukces odniosła w pierwszym rozegranym w życiu turnieju – została mistrzynią Mazowsza wśród przedszkolaków. Jest multimetalistką Mistrzostw Polski Juniorów oraz członkinią kadry narodowej juniorów. Największym dotychczasowym osiągnięciem jest zdobycie tytułu drużynowej mistrzyni Europy do lat 12. W rankingu szachów klasycznych w swoim roczniku plasuje się na drugim miejscu w Polsce.

² Andrzej Góralski uznał istnienie tzw. przypadków kluczowych, czyli „takich, których uważne poznanie zezwoli na pierwsze przybliżenie do rozwiązania i prawdy” (Góralski, 2009, s. 84). Za przypadki kluczowe uznaje się rodziców, których wypowiedzi są analizowane w artykule.

Szermierz (wiek 12 lat, czworo rodzeństwa, z czego troje trenuje szermierkę)

Dziewczynka treningi rozpoczęła w wieku 6 lat z inicjatywy starszych braci – szermierzy. Trening w klubie obejmuje trzy 1,5-godzinne spotkania w tygodniu, z czego jedno to walki sparingowe między zawodnikami i zawodniczkami z różnych grup treningowych, również spoza klubu.

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

Piłkarz (wiek 12 lat, brat 14 lat)

Piłkę nożną trenuje od 8. roku życia (wcześniej również koszykówkę i tenis ziemny). Jest uczniem klasy piłki nożnej w szkole sportowej. Trening piłkarski obejmuje codzienne 2-godzinne zajęcia w szkole oraz cztery spotkania tygodniowo w klubie.

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

Koszykarz (wiek 13 lat, dwoje rodzeństwa)

Koszykówkę uprawia od 6. roku życia. Trening w klubie koszykarskim obejmuje trzy spotkania w tygodniu.

Osiągnięcia: zdobycie tytułu MVP (*most valuable player*), czyli najbardziej wartościowego gracza w turnieju. Awans do bardzo dobrego klubu koszykarskiego w Warszawie.

Organizacja badań

Badania odbyły się w sierpniu i wrześniu 2020 roku. Z uwagi na konieczność ograniczenia w kontaktach społecznych (pandemia COVID-19) jedynie dwa wywiady odbyły się w domach, a pozostałe trzy z użyciem telefonu. Wywiady za zgodą respondentów były nagrywane. W dalszej kolejności poddano je transkrypcji, kierując się postawionym celem badawczym, ukierunkowanym na poznanie i zrozumienie doświadczeń i sensów wyrażanych przez respondentów (Gibbs, 2011; Kvale, 2012).

Przyjęto, za Uwe Flickiem, analizę jakościową, która odnosi się do porównania doświadczeń poszczególnych respondentów w ramach przyjętej typologii oraz ich generalizacji (Flick, 2012; Kvale, 2012).

Część zasadnicza

Uzdolnienia sportowe

Uzdolnienia sportowe jako rodzaj zdolności specjalnych są związane z konkretną dziedziną i formą działania (Lewowicki, 1986), czyli ze sportem³ oraz jego dyscyplinami, realizują specyficzne, powiązane ze sportem zadania. Wiążą się z posiadanymi właściwościami jednostki i możliwością osiągania bardzo dobrych wyników w sporcie (Limont i Cieślakowska, 2004). Określane są, w zależności od przyjętej koncepcji, jako motoryczne, ruchowe, psychomotoryczne, zaś w ich obrębie można wyróżnić zdolności kondycyjne, koordynacyjne oraz siłowe (Ostrowska i Bałaj, 2010). Oprócz predyspozycji związanych z fizycznością lub potencjałem intelektualnym osoby w budowaniu osiągnięć sportowych mają znaczenie właściwości psychiczne oraz środowiskowe, które sprzyjają uprawianiu sportu lub utrudniają je.

Oddziaływania rodzicielskie na rzecz rozwoju zdolności sportowych dzieci i młodzieży

Badania nad rozwojem zdolności sportowych pokazują, że istotne jest wczesne rozpoznanie i wejście w dyscyplinę sportową, by móc osiągać sukcesy (Subotnik i in., 2011). Wiek jest tu kluczowy, gdyż organizm człowieka na przestrzeni czasu zmienia swoje właściwości, starzeje się, co obniża możliwość uzyskiwania wysokiego poziomu osiągnięć, a także ze względu na konieczność długotrwałego treningu niezbędnego do uzyskania konkretnych wyników w sporcie. Jednak na poziom osiągnięć wpływają także inne czynniki, do których należą: edukacja, wartości i wybory, podjęty trening (Subotnik i in., 2015). Istotną rolę w osiągnięciach sportowców odgrywają ich cechy osobowościowe, takie jak: panowanie nad emocjami, pewność siebie, niski poziom lęku, motywacja (Abbott i Collins, 2004), a także zamiłowanie do rywalizacji i wygrywania (por. Baum i Łukasiewicz-Wieleba, 2018).

W obrębie decyzji, które podejmują rodzice dzieci posiadających predyspozycje sportowe, ważna jest kwestia tego, kiedy i w jaką dyscyplinę sportu dziecko powinno wejść, kto powinien być zaangażowany w jego trening, jakie środki zostaną przeznaczone na rozwój zdolności. Decyzje te są uzależnione od możliwości finansowych i organizacyjnych rodziców, miejsca zamieszkania i dostępności do ośrodków sportowych oraz wsparcia otrzymywanego w szkole. Nie mniej ważny jest świat wartości rodziców, w tym w szczególności nadawanie znaczenia wychowawczego danej dyscyplinie sportu (Łukasiewicz-Wieleba, 2018; Siekańska, 2013). Łatwiej wchodzi w dziedzinę sportu te

³ Zgodnie z Ustawą z dnia 25 czerwca 2010 roku o sporcie (Dz. U. 2010, Nr 127, poz. 857) za sport uważa się również współzawodnictwo oparte na aktywności intelektualnej, którego celem jest osiągnięcie wyniku sportowego.

dzieci, których rodzice sami uprawiają sport lub się nim interesują, uznając go za ważną część życia. Dzieci chętnie uczestniczą w aktywnościach rodziców, którzy nierzadko stają się ich pierwszymi nauczycielami. To nieintencjonalne działanie rodziców zaszczerpia w dzieciach chęć do uprawiania sportu (Witte i in., 2015). Z czasem rola rodziców obniża się na rzecz coraz większego zaangażowania trenerów oraz rówieśników o podobnym poziomie możliwości (Bloom, 1985). Rodzice jednak wspierają rozwój sportowy swoich dzieci poprzez finansowanie różnych przedmiotów i aktywności, np. zakupu sprzętu, opłat za udział w zawodach oraz pomoc organizacyjną, np. dowożenie na zajęcia czy zawody/turnieje. Ich zaangażowanie ujawnia się także w kibicowaniu osiągnięciom dziecka oraz tłumaczeniu porażek i pomocy w radzeniu sobie z presją, a także konsultowaniu z trenerami postępów (Łukasiewicz-Wieleba, 2018). Wiek powyżej 16 lat jest uznawany za czas, gdy młody człowiek przejmuje w pełni odpowiedzialność za swój rozwój sportowy, zaś rodzicom zostaje rola doradcza (Côté, 1999; Witte i in., 2015).

Warto zaznaczyć, że sporty indywidualne w porównaniu ze sportami zespołowymi są uznawane za takie, które wymagają od rodziców większego zaangażowania ze względu na konieczność zapewnienia osobistego wyposażenia dla dziecka oraz większego wysiłku w dowożeniu na turnieje/zawody i poświęcenia czasu na udzielanie wsparcia (Siekańska, 2013).

Korzystanie z klubów sportowych pozwala na uzyskanie dostępu do systematycznego trenowania danej dyscypliny pod okiem wykwalifikowanych trenerów oraz do form rywalizacji niedostępnych w środowisku szkolnym lub rodzinnym, w tym udziału w zawodach i turniejach. Rodzice, dostrzegając sportowe możliwości swojego dziecka, poszukują specjalistów, którzy potrafią zapewnić mu rozwój na adekwatnym poziomie (Łukasiewicz-Wieleba, 2018). Wraz z wiekiem i coraz większymi umiejętnościami pojawia się zapotrzebowanie na trenerów o coraz wyższych kwalifikacjach merytorycznych i metodycznych.

Wyniki analizy naukowej

Analizując działania rodziców na rzecz rozwoju uzdolnień sportowych dzieci przed pandemią, widoczne są pewne podobieństwa, które odnoszą się do faktu wczesnego rozpoznania potencjału, decyzji o rozwijaniu zdolności dziecka oraz zaangażowania opiekunów w organizację i finansowanie różnych form rozwoju (w tym zakup niezbędnego sprzętu oraz wynagradzanie trenerów), dbałości o ogólny rozwój fizyczny i zdrowie oraz udzielania wsparcia psychicznego.

I tak w przypadku tenisa rodzice zainicjowali wspólnie z dzieckiem wybór dyscypliny sportu. W dalszych latach ulegli sugestiom trenera, by ze sportu rekreacyjnego zmienić się w wyczynowy. Dzięki systematycznym treningom i udziałom w turniejach dziewczynka odnosiła pierwsze sukcesy, które motywowały ją do większego wysiłku. Rodzice akceptowali jej treningi, uznając, że dopóki sport nie przeszkadza w nauce, nie będą tej aktywności hamowali i zdecydowali się na klasę sportową. Jednocześnie na nich spoczywał

obowiązek zapewnienia dostępu do dodatkowych, płatnych treningów, opłacania kortu, zakupu niezbędnego sprzętu, dowożenia i finansowania udziału w turniejach oraz noclegów w czasie wyjazdów. W sytuacji gdy dziewczynka doznała kontuzji nadgarstka, rodzice poszukiwali rehabilitanta specjalizującego się w leczeniu kontuzji tenisistów. Ponadto włączyli do treningów trenera ogólnorozwojowego, by zapewnić dziecku harmonijny rozwój. Dbali o to, by dziecko się nie przeforsowało, a jednocześnie utrzymało stałość treningów. Celom sportowym podporządkowano wiele aktywności rodzinnych.

W przypadku szachów inicjatorem podjęcia gry przez dziecko był ojciec, który stał się pierwszym nauczycielem, a także dodatkowym trenerem. Rodzice wybrali dla dziecka trenera i dziewczynka przed izolacją miała już z nim regularne treningi. Pokrywali koszty treningów oraz udziału w turniejach, których nie finansował klub sportowy (jak wskazuje respondentka, dwa turnieje w roku finansował klub, zaś ok. 10 – rodzice). Ponadto do kosztów należało także ponoszenie opłat za dojazdy i noclegi w czasie turniejów dla szachistki i rodzica, który zapewniał opiekę podczas tych wydarzeń, których nie organizował klub.

Młoda adeptka szermierki trenowała wraz z trójką swojego rodzeństwa; wszyscy korzystali z oferty jednego klubu szermierczego. Chociaż sport ten zainicjował najstarszy syn, to rodzice zapewнили wszystkim dzieciom po skończeniu 6. roku życia dostęp do klubu i możliwość treningów, a także stosowali „lekkie przymuszenie”, by dzieci aktywnie sport uprawiały. Główny ciężar obowiązków związanych z dowozem na treningi spoczywał na obydwójgu rodzicach, zaś ojciec towarzyszył dzieciom we wszystkich wydarzeniach wyjazdowych. Przy tym, jak mówi o tym respondentka, „Sam musiał to organizować. Bo to na rodzicach ciąży wysiłek organizacyjny i finansowy, i czasowy. Bo trzeba po prostu z nimi jeździć” (M_Sze)⁴. Istotne było dowożenie dzieci ze względu na ilość sprzętu, który musiały ze sobą zabrać. Rodzice uznali, że sport jest szansą na radzenie sobie z trudnościami, których doświadczą się w życiu. Tak rolę sportu opisuje mama: „Uczy dyscypliny i przyjmowania porażek. To ja widzę jako największą wartość sportu. Każdy wie, co to jest porażka. I umiejętność wychodzenia z tego i radzenie sobie z tym jest wielką wartością. Szczególnie w takim sporcie indywidualnym. Tu jest sport indywidualny i jest brutalny. Wygrasz, przegrasz, kto przegrywa, to odpada i nie ma zmiłuj. Jednym punktem, jednym trafieniem się przegrywa i odpada. Jest system pucharowy. To jest dla dzieci bardzo brutalne. I oni się przez to hartują” (M_Sze). Rodzice poprzez sport uczą dzieci cierpliwości, wytrwałości i radzenia sobie z porażkami, a także pokazują zależność sukcesów od pracy, lecz także od pewnego przypadku (konkurencji, zdarzeń losowych, gorszego dnia, choroby itp.). Zdaniem badanej matki poprzez sport dzieci szybciej dojrzewają.

W przypadku sportu drużynowego, jakim jest piłka nożna, rola rodziców przed pandemią była analogiczna. Po zaobserwowaniu, że dziecko ma predyspozycje sportowe: szybko biega, lubi rywalizację i osiąga dobre wyniki w zawodach sportowych, rodzice

⁴ Respondentom przypisano następujące kody: MO_T – matka i ojciec tenisistki; M_Sza – matka szachistki; M_SZe – matka dziewczynki uprawiającej szermierkę; M_P – matka piłkarza; M_K – matka koszykarza.

zdecydowali, że potrzebne są mu stałe treningi. Najpierw wybrali tenis, który już uprawiał starszy brat. Jednak okazało się, że w przypadku drugiego syna to nie był trafny wybór. Jednocześnie chłopiec uczęszczał do klasy sportowej, gdzie trenował koszykówkę. Ponieważ ojciec miał własne doświadczenia z piłką nożną, pojawiła się propozycja wejścia w tę dyscyplinę. Za tym wyborem przemawiały także niższe koszty niż w przypadku tenisa oraz większa dostępność do klubów sportowych. Rolą rodziców było obserwowanie, ukierunkowanie, wyszukiwanie adekwatnych form rozwoju sportowego (klasa sportowa, kluby), decydowanie o kierunku i intensywności rozwoju, w tym o zmianie klasy na profil piłki nożnej i zmianie klubu (by trenować u konkretnego trenera). Oprócz tego na rodzicach spoczywało planowanie i organizacja, tak by możliwe było łączenie szkoły oraz związanych z nią treningów piłki nożnej oraz utrzymania treningów tenisa, który jest dla chłopca drugą dyscypliną. Przy tym rodzice starają się pilnować, by zajęciami sportowymi nie przeciążyć dziecka, by miało czas na regenerację i odpoczynek. Jednocześnie są osobami, które dziecko na te wszystkie zajęcia muszą dowieźć. Ponadto rodzice wybierając wakacyjne miejsce odpoczynku, starali się, by synowie mieli dostęp do kortu tenisowego oraz do boiska oraz by odpoczynek był aktywny. Rodzice stale dbają także o zdrowie żywienie dziecka, stąd sięgają po wsparcie dietetyka w klubie sportowym. Korzystają także z oferty wyjazdów dla rodziny organizowanych przez klub – wtedy aktywnie uczestniczą w treningach przygotowanych dla dorosłych. Swoją postawą dają przykład, że sport jest ważny na każdym etapie życia. Również w przypadku piłkarza rodzice włączyli fizjoterapię, uznając, że w sportach kontaktowych dzieci są narażane na kontuzje. Ponoszą koszty wizyt u lekarzy i rehabilitacji. Istotna jest także dbałość o treningi ogólnorozwojowe, które w klubach są dodatkowo płatne. Zdaniem mamy „to też jest rolą rodziców, żeby się tym interesować, żeby poczytać czy popytać” (M_P).

Wsparcie rozwoju koszykarza polegało między innymi na działaniach organizacyjnych, dowożeniu na treningi (gdy był starszy jedynie do kolejki, lecz w sytuacjach trudnych, takich jak deszczowa pogoda lub dużo lekcji bezpośrednio do klubu, który znajduje się w znacznej odległości od domu) i odbieraniu z nich. Konieczne było także wożenie dziecka na turnieje. Przy tym nawet jeżeli był wynajmowany bus, by drużyna jechała razem, ojciec i tak dojeżdżał na turniej własnym samochodem. Zdaniem matki trenowanie pozwala na wypracowanie w dziecku pożądanых cech, szczególnie wytrwałości i zamierzonego, chociaż długotrwałego budowania sukcesu i osiągania stawianych celów. Dlatego do zadań rodziców należy także zapewnienie wsparcia psychicznego, a także pomocy psychologa sportu. W obliczu perfekcjonizmu dziecka było konieczne pokazanie, jak radzić sobie z poczuciem bycia nie dość dobrym oraz wypracowanie techniki pracy, umiejętności koncentracji na rzeczach ważnych i skutecznej realizacji zadań. Ponadto do rodziców należała także interwencja i pomoc w podjęciu decyzji o zmianie klubu, gdy wcześniejszy nie spełniał oczekiwań.

W czasie izolacji społecznej spowodowanej COVID-19 działania rodziców zmieniły swój charakter ze względu na brak bezpośredniego dostępu do systematycznych treningów organizowanych w klubach sportowych oraz zawieszenia lub ograniczenia działań treningowych w klasach sportowych. W miejsce organizacyjnej aktywności

rodziców polegającej na dowożeniu dzieci na treningi pojawiła się konieczność wygospodarowania w domu miejsca i czasu na treningi oraz wsparcia organizacyjnego i psychicznego, szczególnie motywacji dzieci przy jednoczesnym godzeniu tego z nauką i pracą zdalną wszystkich członków rodziny.

Pierwszy okres izolacji wiązał się z całkowitym zawieszeniem działalności klubów sportowych, zamknięciem boisk i otwartych kortów tenisowych. Rodzice, chcąc utrzymać aktywność sportową swoich dzieci, podejmowali wiele konkretnych działań.

I tak w przypadku tenisistki istotnym elementem było wydzielenie przestrzeni w salonie i w ogrodzie, gdzie dziecko mogło trenować. Dziewczynka ćwiczyła odbijanie (volley) w ogrodzie oraz w domu, wykorzystując do tego ścianę budynku. Z chodnika w różnych kolorach zaprojektowali boisko, na którym możliwe było liczenie punktów i rywalizacja z rodzicem, który fizycznie angażował się w treningi (np. ojciec grał razem z córką). Nową aktywnością rodziców było nagrywanie treningów dziecka, by przesłać je trenerom. Ważną rolę było motywowanie dziecka do systematycznych ćwiczeń, w tym ogólnorozwojowych. Rodzice tenisistki wykorzystywali do tego nagrania i zdjęcia oraz rozpisane ćwiczenia do treningu, które posiadali z zajęć sprzed izolacji. Wykorzystywane były w domu maty, taśmy do ćwiczeń, ale także ściana jako miejsce oparcia (przy ćwiczeniu nadgarstka). Po otwarciu klubów i wznowieniu treningów obowiązki rodziców niezbędne do tego, by zapewnić rozwój dziecka, wróciły do stanu wcześniejszego. Ponownie obejmowały dowożenie na treningi i turnieje, finansowanie opłat klubowych, opłacanie trenera, udziału w turniejach (wraz z noclegami).

W przypadku szachistki w okresie izolacji zintensyfikowane zostały treningi z trenerem i te odbywały się przez Internet, a także z ojcem, który aktywnie uczestniczył w szkoleniu dziecka, a z powodu pandemii był stale obecny w domu. Pomimo to były momenty, gdy dziecko potrzebowało wsparcia i motywacji ze względu na brak możliwości przewidzenia, jak długo izolacja społeczna będzie trwała i kiedy nabywane umiejętności będzie można wykorzystać na turnieju. Ponieważ dziewczynka pochodzi z rodziny szachowej, rywalizację zapewniali jej inni członkowie rodziny.

Inaczej sytuacja wyglądała w przypadku dziewczynki uprawiającej szermierkę. Ponieważ od lat pozostaje ona w cieniu braci, pomimo wyraźnych predyspozycji i sukcesów, w czasie izolacji społecznej odeszła od tej dyscypliny sportu. Dotychczasowy problem związany z wiarą we własne siły oraz niesatysfakcjonującym ją poziomem sukcesów ogólnokrajowych pogłębił się. Nie zważając na zachęty rodziców, nie wróciła na treningi, zaś na obóz szermierczy w lecie wybiera się głównie dlatego, że został opłacony i nie miała innych opcji wyjazdowych. Pomimo obaw dotyczących rezygnacji z tej dyscypliny sportu matka uważa, że „trochę się przyzwyczaili do takiego trybu i że ten obóz ich odkręci i jak zacznie się powrót do normalności szkolnej, codziennej, to myślę że jednak wrócą” (M_SZe).

Ponieważ rodzice piłkarza otrzymali rozpisane treningi dla dziecka od trenera, ich zadaniem było zachęcanie do ich realizacji. Dziecko biegało z ojcem. Inne elementy treningu chłopiec wykonywał w miarę możliwości, np. rozkładał drabinki na balkonie i tam ćwiczył, żonglował piłką i współzawodniczył w tym z kolegami – przysyłając filmy ze

swoich postępów. W czasie codziennych treningów online z trenerem rodzice uczestniczyli w ćwiczeniach razem z dzieckiem. W czasie kwarantanny starali się zapewnić możliwość trenowania, chociaż zdawali sobie sprawę z własnych ograniczeń: „nie zawsze jesteśmy w stanie ocenić, czy on to dobrze robi, czy niedobrze. Na pewno staraliśmy się jakoś to naśladować, ale jeśli chodzi o piłkę, to nie ma rozmowy, bo on jest sam! No może sobie z mężem czy ze mną pokopać tę piłkę, ale my nie jesteśmy jego rówieśnikami i też nie w takim zakresie jesteśmy w stanie mu udzielać rad jak trener” (M_P).

W przypadku koszykarza w czasie kwarantanny mama i syn wspólnie biegali, jeździli na rowerach, a także wyszukiwali w Internecie treningi, które razem wykonywali. To były działania systematyczne o charakterze ogólnorozwojowym. W okresie zakazu poruszania się na dworze pozostały jedynie treningi dostępne na YouTube. W sytuacji gdy rodzice zauważyli pewne rozleniwienie, ich zadaniem było motywowanie i pilnowanie. Pojawiła się także troska o zdrowie dziecka, w tym decyzja o wykonaniu profilaktycznych badań w obliczu zauważalnego obniżenia nastroju. W okresie izolacji koszykarz otrzymał od trenerki zestaw ćwiczeń, które miał wykonywać codziennie około godziny.

Dla rodziców trudnością było to, że musieli zastąpić trenerów w domu, nie mając ku temu odpowiednich kompetencji, a także praca nad motywacją dziecka, by utrzymać je w sporcie i regularnych treningach.

Dla dziewczynki trenującej szermierkę okres izolacji był demotywujący do tego stopnia, że zaczęła rozważać odejście od sportu. Wielką konkurencją dla ruchu stał się monitor komputera, co było skutkiem edukacji zdalnej i stałego dostępu w pokoju do laptopa. Jak mówi o mediach matka, „(...) odciągnęły od ruchu, treningów. Teraz jest lato, piękna pogoda, mają możliwość, by korzystać z ogródka, ale to jest ostatni pomysł, który im przychodzi do głowy” (M_SZe). Zdaniem badanej mamy to właśnie brak możliwości nadzoru nad aktywnościami związanymi z komputerem, wynikający z pracy rodziców, był największym problemem kwarantanny. Oprócz tego jednak dostrzega fakt rozleniwienia dzieci oraz poczucie opuszczenia, którego doznawały młodsze dzieci, czekające aż mama wróci z pracy.

Trudnością dla piłkarza było to, że treningi domowe nie dawały takich efektów jak te w normalnych warunkach – rodzice nie są trenerami, więc nie zdołali zapewnić wszystkich potrzebnych ćwiczeń ani też warunków ku temu. Ponadto dziecko nie miało z kim rywalizować, gdyż nie było turniejów.

Trudnością dla rodziców koszykarza było wspólne przebywanie całej rodziny w domu non stop. Pomocne w tym okazało się wyznaczenie ram i obowiązków.

Analizując szanse związane z rozwojem uzdolnień sportowych wynikające z izolacji społecznej, uwidacznia się ich związek z konkretnymi doświadczeniami młodych sportowców.

I tak tenisistka, która przed okresem izolacji przyspieszyła swój rozwój, przechodząc do wyższej kategorii, nabrała się kontuzji nadgarstka, czego konsekwencją była konieczność rehabilitacji. Okres ten zbiegł się z czasem izolacji społecznej, dzięki czemu dziewczynka mogła zmniejszyć intensywność treningów oraz zrezygnować z turniejów. Do systematycznych treningów wróciła w czerwcu 2020 r. Jak mówi mama, „pandemia

trochę pomogła jej w leczeniu tej kontuzji, bo musiała chcąc nie chcąc trochę odpocząć” (MO_T). Okres izolacji pozwolił na przedłużenie czasu rehabilitacji. W przypadku tenisa rodzice uważają za szansę fakt, że nie jest to sport kontaktowy, więc spodziewają się, że nawet kolejne nawroty pandemii nie będą miały skutków dla otwarcia kortów tenisowych i organizacji turniejów.

W przypadku szachów korzystne okazało się to, że mniej czasu dzieci musiały poświęcać na naukę, dzięki czemu możliwe były częstsze i bardziej wymagające treningi. Oprócz treningów z ojcem i trenerem dziewczynka miała także czas na rozgrywki na portalach internetowych. Dzięki stałej rywalizacji przez Internet mogła także obserwować postępy poprzez śledzenie swoich rankingów. Stąd w odniesieniu do turniejów na żywo matka szachistki komentuje: „oczywiście brakowało jej tego bardzo, natomiast myślę, że dla rozwoju jej szachowego nie miało to istotnego znaczenia, negatywnego takiego. Zdecydowanie nie!” (M_SZa). W ocenie matki szachistki czas pandemii był korzystny dla dziecka, gdyż dyscyplinował do intensywnej pracy. Dziewczynka udowodniła samej sobie, że potrafi pracować więcej, niż wcześniej sądziła. Przy tym pracowała ze świadomością, że to jej przyniesie efekty: „oczywiście na ogół tak jest, że od razu nie mam efektów, to ona też się z tym liczyła. I też wiedziała, że no, dobrze, już tyle się nauczyła, tyle się dowiedziała, pewne rzeczy faktycznie opanowała czy przerobiła, że prędzej czy później gdzieś to w końcu wyjdzie w wynikach” (M_SZa).

W przypadku piłki nożnej znaczące było wznowienie treningów przez Internet, możliwość widzenia kolegów, wspólnego spędzania czasu – chociaż jedynie przez łącza elektroniczne. Ponieważ nie było turniejów, dzieci wymyśliły rywalizację w żonglowaniu piłką. Większa ilość czasu pozwoliła także na większe skupienie się na diecie i poprawienie nawyków żywieniowych.

Wnioski

Izolacja społeczna wymuszona pandemią COVID-19 przyczyniła się do zmiany zadań, które stanęły przed rodzicami uzdolnionych sportowców. O ile wcześniej na rodzicach spoczywały przede wszystkim obowiązki organizacyjne, finansowe i w zakresie wsparcia psychicznego, o tyle podczas pandemii zostali oni zmuszeni do przejęcia funkcji trenerów, nie mając w większości ku temu wystarczających kompetencji ani warunków domowych. Wyłączenie z opieki nad zdolnymi wyspecjalizowanych instytucji przyczyniło się do obniżenia kondycji i motywacji młodych sportowców i tym samym może prowadzić do zaniku osiągnięć. Chociaż w poszczególnych przypadkach widać, że okres izolacji społecznej może być wykorzystany dla rehabilitacji lub rozwoju, to jednak dostrzec można wiele zagrożeń, które związane są z ograniczeniem lub zmianą treningów⁵.

⁵ Jak pokazują badania Jacka Pyżalskiego, aż 44% uczniów poświęcało na sport mniej czasu, zaś ok. 25% więcej czasu, co wskazuje na brak jednoznacznego oddziaływania pandemii na stosunek młodzieży do sportu (Ptaszek i in., 2020).

Aby uniknąć odchodzenia od sportu lub obniżenia poziomu osiągnięć, konieczne jest wypracowanie przez rodziców i trenerów „planów awaryjnych”, które umożliwią utrzymanie odpowiedniej częstotliwości i intensywności treningów w sytuacji czasowego zamknięcia instytucji sportowych. Ważne jest także włączenie się rodziców w codzienne treningi. Istotne jest kontrolowanie wykonania przez dziecko zadanych przez trenerów ćwiczeń i narzucenie regularności w ich wykonywaniu. Warto także korzystać z zasobów Internetu, a poprzez dawanie przykładu i wzmocnienia psychiczne należy „[p]okazywać im, że w każdej sytuacji można coś robić, a nie usiąść i płakać. I próbować znaleźć rozwiązanie pomimo niesprzyjających warunków” (M_K).

BIBLIOGRAFIA

- Abbott, A. i Collins, D. (2004). Eliminating the dichotomy between theory and practice in talent identification and development: Considering the role of psychology. *Journal of Sport Sciences* 22, 395-408. <https://doi.org/10.1080/02640410410001675324>
- Baum, A. i Łukasiewicz-Wieleba, J. (2018). *Korelaty uzdolnień szachowych. Środowiskowe badania nad młodymi adeptami królewskiej gry*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej. http://www.aps.edu.pl/media/2081109/e-book-baum_%C5%82ukasiewicz-wieleba_korelaty.pdf
- Bloom, B.S. (1985). Generalization about talent development. W: B.S. Bloom, *Developing Talent in Young People* (s. 507-549). New York: Ballantine Books.
- Côté, J. (1999). The influence of the family in the development of talent in sport. *The Sport Psychologist* 13, 395-417. <https://doi.org/10.1123/tsp.13.4.395>
- Flick, U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego* (P. Tomanek, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gibbs, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych* (M. Brzozowska-Brywczyńska, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Góralski, A. (2009). *Metody badań pedagogicznych w zarysie*. Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva.
- Kvale, S. (2012). *Prowadzenie wywiadów* (A. Dziuban, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lewowicki, T. (1986). *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa: WSiP.
- Limont, W. i Cieślukowska, J. (2004). Czy potrzebna jest pedagogika zdolności. W: W. Limont, *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych* (s. 31-62). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2018). *Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia i ograniczenia rozwoju dzieci w narracjach rodziców*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Ostrowska, B.A. i Bałaj, B. (2010). Zdolności ruchowe – ujęcie interdyscyplinarne. W: A.E. Sękowski i W. Klinkosz, *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii* (s. 239-255). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Ptaszek, G., Stunża, G.D., Pyżalski, J., Dębski, M. i Bigaj, M. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Siekańska, M. (2013). *Talent sportowy – psychologiczne i środowiskowe uwarunkowania rozwoju uzdolnionych zawodników*. Kraków: AWF.
- Silverman, D. (2012). *Prowadzenie badań jakościowych* (J. Ostrowska, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P. i Worrell, F.C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological. *Psychological Science in the Public Interest* 12(1), 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P. i Worrell, F.C. (2015). Antecedent and concurrent psychosocial skills that support high levels of achievement within talent domains. *High Ability Studies*, 26(2), 195-210. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1095077>
- Ustawa z dnia 25 czerwca 2010 roku o sporcie, Dz. U. 2010, Nr 127, poz. 857. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20101270857/U/D20100857Lj.pdf>
- Witte, A.L., Kiewra, K.A. i Perry, K.R. (2015). Parenting talent: A qualitative investigation of the roles parents play in talent development. *Roeper Review* 37, 84-96. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1008091>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



Dobrostan nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego a ich postawy wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Eksploracja zależności pomiędzy dobrostanem nauczycielek/li wychowania przedszkolnego a ich postawami wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Użyto testu t Studenta dla prób zależnych do porównywania dwóch średnich pochodzących z jednej grupy: średniej wyniku w skali postaw oraz średniej skali psychospołecznego prosperowania. Do badań kwalifikowane/ni były/li nauczycielki/le wychowania przedszkolnego prowadzący zajęcia zdalne (427 kobiet i 2 mężczyźni).

PROCES WYWODU: W tekście zaprezentowano podstawy teoretyczne badań, metody, przebieg badań oraz wyniki z interpretacjami.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Uzyskano wyniki świadczące o tym, że im wyższy poziom dobrostanu, tym lepiej nauczycielki i nauczyciele oceniają poszczególne elementy ich rzeczywistości w czasie edukacji zdalnej. Wysoki dobrostan jest związany z dostrzeganiem możliwości wspierania fizycznego, emocjonalnego, poznawczego i społecznego rozwoju dziecka, rzutuje na odczuwanie mniejszego zakresu trudności związanych z kształceniem zdalnym (lub skuteczniejszego ich pokonywania), pozwala dostrzec rozwój własnych kompetencji zawodowych, ma związek z częstszym wykorzystywaniem elementów kształcenia zdalnego w przeszłości i planowaniem wykorzystania go w przyszłości, a także odczuwaniem pozytywnych emocji w relacjach z ludźmi, którzy wraz z nauczycielkami tworzą społeczność danego przedszkola.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Rekomendacje dotyczą wzmocnienia zawodu nauczyciela wychowania przedszkolnego poprzez wykorzystywanie osobistych zasobów nauczycielek/li do kreowania środowiska pracy.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **DOBROSTAN, NAUCZYCIEL WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO, KSZTAŁCENIE NA ODLEGŁOŚĆ, COVID-19**

ABSTRACT

Pre-school Teacher's Well-being and Their Attitudes Towards Distance Education During the COVID-19

RESEARCH OBJECTIVE: To explore the association between the well-being of pre-school teachers and their attitudes towards distance education during the COVID-19 outbreak.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The results were submitted to statistical analysis using the Student T-test for dependent groups. A test was used to compare the mean score on the attitude scale and the mean scale of psychosocial well-being. Pre-school teachers, who were conducted remote classes (427 women and 2 men) were qualified for the research.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The text presents the theoretical background of the research, methods, and research results with interpretations.

RESEARCH RESULTS: The results showed that the higher the level of well-being, the better teachers assess elements of their reality during distance education time. High well-being is associated with the perception of the possibility of supporting the child's physical, emotional, cognitive, and social development, it affects the perception of a smaller range of difficulties related to distance education (or overcoming them more effectively), allows noticing the development of one's professional competences is related to the more frequent use of distance learning elements in the past and planning to use it in the future, as well as feeling positive emotions in relationships with people who, together with teachers, create the pre-school communities.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: The recommendations concern strengthening the profession of pre-school teachers by using their own' resources to create a work environment.

→ **KEYWORDS:** WELL-BEING, PRESCHOOL TEACHER, DISTANCE EDUCATION, COVID-19

Wprowadzenie

Okres pandemii wirusa SARS-CoV-2 wywołującego chorobę COVID-19 (He i in., 2020) to czas znaczących i nagłych zmian w funkcjonowaniu przedszkoli w Polsce. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 w marcu 2020 roku wprowadzono w szkołach i przedszkolach kształcenie na odległość. Zmieniło ono całkowicie funkcjonowanie placówek przedszkolnych, które z bezpośredniego kontaktu nauczycielek/li z małymi dziećmi z dnia na dzień wdrożyły różne formy edukacji na odległość. To, co było dotychczas tylko opcją wykorzystywaną raczej w edukacji dorosłych

i starszych uczniów i uczennic, należało dostosować do pracy z małym dzieckiem. Wielu nauczycieli i nauczycielek do tej pory pracowało, nie używając na co dzień nowoczesnych technologii. Dlatego też wiedzę o istnieniu konkretnych aplikacji i narzędzi umożliwiających komunikację z dziećmi i rodzicami oraz ich praktycznym zastosowaniu musieli zdobywać w zawrotnym tempie w niezwykle stresujących okolicznościach (Zaród, 2020). W debacie publicznej pojawiły się głosy na temat konieczności ochrony nauczycieli i nauczycielek, którzy mogą mieć problemy w dbaniu o równowagę między pracą online i życiem osobistym (Zaród, 2020). Wskazywano także, że konieczność zachowania dystansu społecznego może utrudnić uzyskiwanie wsparcia społecznego uznanego za istotny czynnik wspierający zdrowie psychiczne w sytuacjach kryzysu (Saltzman i in., 2020). Prowadzone badania dotyczące samopoczucia nauczycielek i nauczycieli szkół wskazują, że odczuwają oni stres związany ze zdalnym nauczaniem (Centrum Cyfrowe, 2020), a ich obecne samopoczucie psychiczne oraz fizyczne jest gorsze w porównaniu do czasu sprzed pandemii. Wśród badanych 65,3% twierdzi, że czuje się psychicznie dużo gorzej lub trochę gorzej, większość odczuwa trudności w zasypianiu, brak energii, zdenerwowanie czy zły nastrój. Nauczyciele mieli także objawy zmęczenia cyfrowego, a z ich deklaracji wynika, że często lub bardzo często pozostawali w ciągłej gotowości do odbierania połączeń i powiadomień (86,8%), mieli dość siedzenia przy komputerze (85,2%) oraz że czują się przemęczeni i przeładowani informacjami (76,8%). Często lub bardzo często wskazywali też na odczuwanie rozdrażnienia z powodu ciągłego używania komputera (67,1%), a nawet na potrzebę bycia niedostępnym dla nikogo w sieci (59,3%) (Ptaszek i in., 2020). Nauczycielki i nauczyciele doświadczają więc trudności i obciążeń związanych ze zmianą sposobu pracy, jednak z drugiej strony badania wykazały, że ich dobrostan psychologiczny (eudajmonistyczny) podczas pandemii jest dość wysoki (Jaskulska i Jankowiak, 2020). Ponadto przytoczone dane dotyczą nauczycielek/li pracujących w szkołach i nie ma do tej pory danych na temat dobrostanu nauczycielek i nauczycieli pracujących z małymi dziećmi w przedszkolach.

Warto podkreślić, że wizerunek nauczycielki/la wychowania przedszkolnego w wielu krajach, w tym także w Polsce, nie jest najlepszy. Przedszkolu przypisuje się funkcję jedynie opiekuńczą, a potoczna nazwa zawodu „przedszkolanka” lokuje tę profesję bliżej systemu zapewniania opieki niż edukacji. Brakuje świadomości wysokich wymagań zawodu. Praca w przedszkolu jest postrzegana jako praca matek, a tej nie traktuje się jako intelektualnej (Alezra, 2019). Gdy mowa o kompetencjach nauczycielki/la przedszkola, na plan pierwszy wysuwa się to, że „lubią” one/oni dzieci. Nauczycielki/le przedszkola rzadko są podmiotem badań, zwykle zalicza się ich do szerszej grupy nauczycieli „edukacji elementarnej” i traktuje marginalnie (Kuszek, 2020).

Trudności wynikające z podejmowanych wyzwań związanych z wdrażaniem zdalnej edukacji mogły być pogłębiane przez ogólnie niski status zawodu i jego nie najlepszy medialny wizerunek. Wiele doniesień medialnych o przedszkolach z okresu edukacji zdalnej związanej z pandemią dotyczyło faktu niemożliwości powrotu rodziców do pracy zawodowej¹,

¹ <https://finanse.wp.pl/koronawirus-rodzice-w-kropce-musza-wrocic-do-pracy-a-przedszkola-i-zlobki-nie-przyjmują-6539102453889153a> (dostęp: 12.09.2020).

nasilonego nosicielstwa wirusów przez najmłodsze dzieci², a później, gdy przedszkola były otwierane, także kolejnych ognisk zakażeń w tych placówkach³. Informacje te nie były nieprawdziwe, wiele ma umocowanie w prowadzonych w czasie trwania pandemii badaniach naukowych (Heald-Sargent i in., 2020), jednak o ile w odniesieniu do szkół pokazywano też różne podejmowane przez nauczycieli akcje (np. nagrywanie dla uczniów piosenek, zapraszanie gości online itp.), to o przedszkolach wspomniano raczej tylko w kontekście technicznych i formalnych trudności ze sprawowaniem opieki nad dziećmi.

W badaniach prezentowanych w niniejszym tekście jednym z celów było poznanie postaw wobec kształcenia na odległość nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego. Postawy odzwierciedlają stosunek ludzi do obiektu, określając ich pozytywne lub negatywne wartościowanie tego obiektu (Wojciszke i Doliński, 2011) i ujawniają się w przekonaniach, emocjach oraz zamierzonych zachowaniach (Myers, 2003). Określenie czyjejs postawy oznacza umiejscowienie człowieka na dwubiegunowym kontinuum wartościowania od stosunku skrajnie negatywnego do skrajnie pozytywnego (Wojciszke i Doliński, 2011). Poznanie postaw nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego pozwoliło więc poznać ich opinie na temat kształcenia na odległość w czasie pandemii, deklarowane działania podejmowane w tym czasie oraz emocje, jakich doświadczali w pracy zdalnej.

W badaniu dokonaliśmy eksploracji związku pomiędzy postawami a psychologicznym dobrostanem nauczycielek/li wychowania przedszkolnego, wybierając jako narzędzie badawcze skalę prosperowania SP, która przeznaczona jest do badania dobrostanu eudajmonistycznego. W literaturze przedmiotu dobrostan konceptualizowany jest w odniesieniu do hedonii i eudajmonii (Kashdan i in., 2008). Dobrostan hedonistyczny reprezentowany jest przez subiektywną teorię dobrostanu, która wyjaśnia komponenty poznawcze dotyczące zadowolenia z życia i afektywne związane z bogactwem pozytywnych emocji i brakiem emocji negatywnych. Dobrostan eudajmonistyczny reprezentuje natomiast realizację własnego potencjału poprzez proces odkrywania siebie, poczucie celu i sensu życia, intensywne zaangażowanie w działania (Bojanowska i in., 2020). W tym drugim rozumieniu dobrostan jest zazwyczaj uznawany za pewną względnie stałą ocenę siebie tylko w niewielkim stopniu zależną od okoliczności, kształtuje się bowiem w wyniku wieloetapowego procesu, który prowadzi od wydarzeń, jakich doświadczają jednostka, poprzez reakcje emocjonalne i wspomnienia emocji do globalnego sądu o życiu (Kaczmarek, 2016). O dobrostanie eudajmonistycznym zwykle mówi się więc jako o zasobie, potencjale, który przybiera w miarę stałą wartość dla każdej osoby, a wydarzenia życiowe i kryzysy zmniejszają lub zwiększają go w niewielkim stopniu albo zmieniają, ale krótkotrwale (Ilska i Kołodziej-Zaleska, 2018). Znaczenie może mieć też charakter

² <https://polskatimes.pl/koronawirus-dzieci-moga-byc-tajnymi-nosicielami-sarscov2-moga-sie-zarazic-ale-nie-wykazuja-objawow-choroby/ar/c1-14831020> (dostęp: 12.09.2020).

³ <https://www.polsatnews.pl/wiadomosc/2020-05-26/koronawirus-przybywa-ognisk-w-zlobkach-i-przedszkolach/> (dostęp: 12.09.2020).

kryzysu – te nienormatywne, w których mamy do czynienia z zupełną utratą bilansu między zasobami a wyzwaniem, mają szansę obniżyć dobrostan na stałe lub chwilowo, ale w dużym stopniu (Ilska i Kołodziej-Zaleska, 2018). Zgodnie z ideą adaptacji do pewnego stopnia możemy dopasowywać się do złych zdarzeń, ale te wydarzenia nie muszą zmieniać ogólnego poczucia dobrostanu (Diner i in., 1999). Wysoki dobrostan może natomiast przekładać się na funkcjonowanie w różnych sytuacjach, także kryzysowych, i wpływać na przejawiane zaangażowanie, w tym na pracę zawodową (Niśkiewicz, 2016). Co istotne, z potencjału wynikającego z wysokiego dobrostanu można korzystać w mniejszym lub większym stopniu. Wykorzystaniu tego zasobu sprzyja odkrywanie siebie, intensywne zaangażowanie w różne działania, podejmowanie wyzwań i wysiłku (Bojanowska i in., 2020). Obecnie dostępne dane mimo wcześniejszych założeń o względnej stałości dobrostanu wskazują, że pandemia miała wpływ na *well-being* zarówno hedonistyczny, jak i eudajmonistyczny, powodując jego spadek. Warto jednak podkreślić, że różna była siła i dynamika zmian. Najmniejsze zmiany dotyczyły dobrostanu eudajmonistycznego, a największe hedonistycznego. Prowadzone analizy wykazały, że na przykład zadowolenie z życia spadło dopiero po czterech tygodniach blokady, ale nie zaobserwowano takiego spadku w pierwszych dwóch tygodniach. Natomiast najwyższy poziomu negatywnego afektu miał miejsce po dwóch tygodniach od zamknięcia, a następnie dwa tygodnie później ten negatywny wpływ zaczął spadać. Zaobserwowano także zmianę w osobistych wartościach uczestników badania, które odzwierciedlały zewnętrzne naciski na ograniczenie aktywności hedonistycznej (Bojanowska i in., 2020).

Będąc świadome kontrowersji dotyczących stałości/zmienności dobrostanu jednostki w sytuacji znaczących zmian życiowych, uznaliśmy, że dobrostan eudajmonistyczny może stanowić zasób do radzenia sobie z kryzysem (a nie, że sam kryzys będzie w pełni determinować dobrostan jednostki). Także w literaturze dotyczącej pandemii podkreśla się, że to ludzie i ich zasoby są rozwiązaniem kryzysu, a nie problemem, którym należy się zająć i skontrolować (Jetten i in., 2020). Projektując badanie, założyliśmy zatem, że postawy nauczycielek przedszkola wobec kształcenia zdalnego mogą różnicować własne zasoby, które pozwalają przetrwać niedogodności związane z wykonywaniem trudnej, niedocenianej pracy, a do tego w kryzysowych warunkach.

Metody

Cel badania

Celem prowadzonych badań było: 1) zbadanie postaw wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19 i 2) eksploracja zależności pomiędzy dobrostanem nauczycielek/li wychowania przedszkolnego a postawami wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19.

Uczestnicy i uczestniczki badań

Badaniami objęto 429 osób (427 kobiet i 2 mężczyzn). Większość badanych pracowało w zawodzie powyżej 11 lat (186 osób, 43,36%), 83 osoby (19,35%) pracowały 6-10 lat, 106 osób (24,71%) 2-5 lat i 54 osoby (12,59%) krócej niż 2 lata. Najwięcej wśród badanych było nauczycielek/li posiadających stopień nauczyciela kontraktowego 161 osób (37,53%), ponadto wśród badanych było 113 nauczycieli dyplomowanych (26,43%), 94 nauczycieli mianowanych (21,91%) i 61 nauczycieli stażystów (14,22%). Większość nauczycielek/li pracowała w przedszkolu (368 osób, 85,5%), a 46 osób w oddziale przedszkolnym w szkole (10,72%), w innej placówce 4 osoby (1,22%), natomiast 11 nauczycielek/li w więcej niż jednym rodzaju placówek (2,56%). Miejscem pracy badanych były głównie przedszkola publiczne (355 osób, 82,75%), rzadziej niepubliczne (64, 14,92%), a 10 nauczycielek/li pracowało w więcej niż jednym rodzaju placówek (2,56%). Były to głównie przedszkola/oddziały ogólnodostępne (364 osób, 84,85%), następnie integracyjne (37, 8,62%), specjalne (17, 3,96%), a 11 nauczycielek/li pracowało w więcej niż jednym rodzaju placówek (2,56%). Większość przedszkoli, w których pracowali badani zlokalizowanych było w miastach (345 osób, 80,42%), 81 osób pracowało na wsi (18,88%), a 3 osoby pracowały w więcej niż jednym rodzaju placówek ze względu na ich lokalizację (0,7%). Respondentki/ci pracowały/li z grupami: 3-latków (60 osób, 13,99%), 4-latków (77 osób, 17,95%), 5-latków (56 osób, 13,05%), 6-latków (78 osób, 18,18%), mieszanymi ze względu na wiek (127 osób, 29,6%), w więcej niż jednej grupie (31 osób, 7,23%). Dobór do grupy badanej był celowy (nauczycielki/le wychowania przedszkolnego prowadzący zajęcia zdalne) i ochotniczy.

Przebieg badania

Etap selekcyjny. Do badań kwalifikowane/ni były/li nauczycielki/le wychowania przedszkolnego prowadzące/y zajęcia zdalne. Ankieta dostępna była od 15 do 30 czerwca 2020 roku na portalu społecznościowym Facebook, na stronach: *Ja Nauczyciel'ka, Rok Relacji w Edukacji, Sylwia Jaskulska – Spotkania edukacyjne, Kreatywne Nauczycielki Przedszkola, Nauczycielka Przedszkola, Wczesnoszkolne i przedszkolne inspiracje, WychowaniePrzedszkolne.pl, JA.nauczycielka* oraz innych i wielokrotnie udostępniona przez użytkowników i użytkowniczki portalu, a także rozsyłana drogą mailową do przedszkoli.

Etap właściwy polegał na anonimowych badaniach kwestionariuszowych online. Kwestionariusz składał się z metryczki, części dotyczącej postaw wobec kształcenia zdalnego (12 pytań), skali prosperowania (8 pytań) i jednego pytania otwartego. Na początku kwestionariusza były umieszczone informacje o tym, do kogo jest on kierowany (do czynnych zawodowo nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego prowadzących zajęcia zdalne), o celu badania, czasie jego trwania, prawach uczestników badań, takich jak: informacje o tym, że badanie jest anonimowe, dobrowolne i że w każdym momencie można się z niego wycofać bez podawania powodu, a wszystkie

podane informacje są poufne oraz że drogą e-mailową można zadawać pytania dotyczące roli respondenta. Podany był także kontakt mailowy do prowadzących badanie. Na końcu zaproszenia podana była informacja, że jeśli wyraża się zgodę na uczestnictwo, należy przejść do pytań właściwych.

Etap opracowania wyników polegał na ich analizie statystycznej (przy użyciu pakietu statystycznego SPSS) oraz interpretacji.

Operacjonalizacja zmiennych

Dobrostan określany był za pomocą skali prosperowania SP, która składa się z 8 stwierdzeń. Można się z nimi zgodzić lub nie, korzystając ze skali od 1 do 7. Pytania dotyczą poczucia sensu życia oraz poczucia własnych kompetencji i atrybutów, np. „Prowadzę życie, które ma sens i cel”, „Aktywnie przyczyniam się do szczęścia i dobrostanu innych”. Jak wskazują wskaźniki zgodności wewnętrznej, narzędzie ma wysoką rzetelność (alfa Cronbacha wynosi 0,899).

Postawy nauczycieli wobec kształcenia zdalnego badane były przy użyciu autorskiego kwestionariusza zawierającego 12 par stwierdzeń (po 4 pary do każdego z komponentów postawy – poznawczego, afektywnego, behawioralnego). Korzystając ze skali od 1 do 7, respondenci wskazywali, w jakim stopniu się z nimi zgadzają.

Analiza

Użyto testu t Studenta dla prób zależnych do porównywania dwóch średnich pochodzących z jednej grupy: średniej wyniku w skali postaw (w odniesieniu do 12 aspektów postawy i postawy jako całości) oraz średniej skali psychospołecznego prosperowania.

Wyniki i dyskusja

Postawy nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego wobec kształcenia na odległość

Badając postawy, określiliśmy ich trzy komponenty: poznawczy, behawioralny i emocjonalny. Najniższe średnie opisują pierwszy z nich – nauczycielki uważają, że w trybie kształcenia na odległość prawie niemożliwa jest realizacja działań w zakresie wspierania społecznego rozwoju dziecka, w niewielkim zakresie widzą taką możliwość w zakresie rozwoju fizycznego, emocjonalnego, lecz zdecydowanie wyższym poznawczego. Kształcenie zdalne pozwoliło nauczycielkom na rozwój ich zawodowych kompetencji i nie przysparzało im trudności, choć raczej nie miały z nim wcześniej kontaktu. Nauczycielki

deklarowały też odczuwanie raczej pozytywnych emocji w relacjach z dziećmi i ich rodzicami oraz poczucie wsparcia dyrekcji placówki.

Tabela 1

Postawy nauczycieli wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19

Postawy wobec kształcenia na odległość	Max	Min.	M	SD
Czyni niemożliwą realizację z powodzeniem działań w zakresie wspierania fizycznego rozwoju dziecka/ Umożliwia realizację z powodzeniem działań w zakresie wspierania fizycznego rozwoju dziecka	7	1	3,48	1,557
Czyni niemożliwą realizację z powodzeniem działań w zakresie wspierania emocjonalnego rozwoju dziecka/ Umożliwia realizację z powodzeniem działań w zakresie wspierania emocjonalnego rozwoju dziecka	7	1	3,07	1,484
Czyni niemożliwą realizację z powodzeniem działań w zakresie wspierania społecznego rozwoju dziecka/ Umożliwia realizację z powodzeniem działań w zakresie wspierania społecznego rozwoju dziecka	7	1	2,65	1,501
Czyni niemożliwą realizację z powodzeniem działań w zakresie wspierania poznawczego rozwoju dziecka/ Umożliwia realizację z powodzeniem działań w zakresie wspierania poznawczego rozwoju dziecka	7	1	4,5	1,632
Przysparza mi trudności/ Nie przysparza mi trudności	7	1	4,56	1,671
Ogranicza rozwój moich kompetencji zawodowych/ Pozwala mi rozwijać kompetencje zawodowe	7	1	4,74	1,586
Jest mi obce – nigdy nie wdrażałem/am jego elementów w mojej pracy/ Nie jest mi obce – wdrażałem/am już jego elementy w mojej pracy	7	1	3,21	1,943
Na pewno nie wykorzystam go w pracy w przyszłości, jeśli nie będzie znów takiej konieczności/ Na pewno wykorzystam je w pracy w przyszłości/	7	1	4,03	2,067
Wyzwała we mnie negatywne emocje/ Wyzwała we mnie pozytywne emocje	7	1	3,85	1,617
Sprawia, że odczuwam negatywne emocje w relacjach z dziećmi/ Sprawia, że odczuwam pozytywne emocje w relacjach z dziećmi	7	1	4,75	1,523
Sprawia, że odczuwam negatywne emocje w relacjach z rodzicami/ opiekunami dzieci, z którymi pracuję/ Sprawia, że odczuwam pozytywne emocje w relacjach z rodzicami/ opiekunami dzieci, z którymi pracuję	7	1	4,64	1,566
Sprawia, że odczuwam brak wsparcia ze strony dyrekcji przedszkola/ Sprawia, że odczuwam wsparcie ze strony dyrekcji przedszkola	7	1	4,26	1,951
Postawa	7	1	3,99	1,072

Źródło: opracowania własne

Ogólna średnia dla postawy wobec kształcenia na odległość to 3,99 (min. 1, max 7). Najbardziej pozytywne opinie dotyczyły rozwoju własnych kompetencji zawodowych, odczuwania pozytywnych emocji w relacji z dziećmi i ich rodzicami/opiekunami. Jednymi

z najgorzej ocenianych obszarów były te związane z możliwością wspierania rozwoju społecznego i emocjonalnego dzieci oraz znajomości edukacji zdalnej. Postawy nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego wobec kształcenia na odległość bliskie są wartości przeciętnej – 4. Nauczycielki i nauczyciele nie mają więc jednoznacznych postaw wobec takiej formy edukacji lub ich postawy są ambiwalentne. Ogólną średnią zaniżają głównie elementy postawy dotyczące komponentu poznawczego, a więc przekonani na temat możliwości pracy z małymi dziećmi na odległość. Tendencje te są podobne do uzyskanych we wcześniejszych badaniach poświęconych postawom nauczycielek i nauczycieli pracujących w szkołach różnych szczebli, którzy również nie byli przekonani co do możliwości realizacji z powodzeniem podstawowych funkcji szkoły, takich jak wychowanie i opieka, uznawali jednak, że jest możliwa realizacja funkcji edukacyjnej szkoły (Jaskulska i Jankowiak, 2020). Uzyskane dane wskazują, że nauczycielki i nauczyciele wychowania przedszkolnego mimo podjętego wyzwania kształcenia na odległość uznali swoją aktywność za wymuszoną sytuacją, co spowodowało, że podejmowane działania nie ukształtowały ich przekonania do tej formy pracy z małymi dziećmi.

Dobrostan a postawy wobec kształcenia na odległość

Do oceny dobrostanu nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego użyto Skali Prosperowania, która składała się z ośmiu stwierdzeń, do których odnosili się badani: prowadzę życie, które ma sens i cel; moje relacje społeczne są wspierające i dają mi satysfakcję; angażuję się i interesuję tym, czym zajmuję się na co dzień; aktywnie przyczyniam się do szczęścia i dobrostanu innych; jestem kompetentny i zdolny do wykonywania zajęć, które są dla mnie ważne; jestem dobrym człowiekiem i prowadzę dobre życie; z optymizmem patrzę na swoją przyszłość; ludzie mnie szanują. Średnia odpowiedzi respondentek i respondentów to 6,04312 (min. 1, max. 7) przy odchyleniu standardowym $SD = 0,805640$. Jest to minimalnie wyższa średnia od tej, którą uzyskali w pierwszej części badania nauczyciele i nauczycielki pracujący w szkołach (Jaskulska i Jankowiak, 2020). Uzyskane wyniki wskazują więc, że dobrostan nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego jest dość wysoki. Postanowiono sprawdzić, czy istnieje związek pomiędzy dobrostanem a postawami wobec kształcenia na odległość (tabela 2).

Tabela 2

Dobrostan a postawy wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19

Postawy wobec kształcenia na odległość	N	Test T	P
Czyni niemożliwą realizację z powodzeniem działań w zakresie wspierania fizycznego rozwoju dziecka/ Umożliwia realizację z powodzeniem działań w zakresie wspierania fizycznego rozwoju dziecka	428	-31,518	0,000
Czyni niemożliwą realizację z powodzeniem działań w zakresie wspierania emocjonalnego rozwoju dziecka/ Umożliwia realizację z powodzeniem działań w zakresie wspierania emocjonalnego rozwoju dziecka	428	-37,202	0,000
Czyni niemożliwą realizację z powodzeniem działań w zakresie wspierania społecznego rozwoju dziecka/ Umożliwia realizację z powodzeniem działań w zakresie wspierania społecznego rozwoju dziecka	428	-41,985	0,000
Czyni niemożliwą realizację z powodzeniem działań w zakresie wspierania poznawczego rozwoju dziecka/ Umożliwia realizację z powodzeniem działań w zakresie wspierania poznawczego rozwoju dziecka	428	-17,974	0,000
Przysparza mi trudności/ Nie przysparza mi trudności	428	-17,307	0,000
Ogranicza rozwój moich kompetencji zawodowych/ Pozwala mi rozwijać kompetencje zawodowe	428	-16,369	0,000
Jest mi obce – nigdy nie wdrażałem/am jego elementów w mojej pracy/ Nie jest mi obce – wdrażałem/am już jego elementy w mojej pracy	428	-29,343	0,000
Na pewno nie wykorzystam go w pracy w przyszłości, jeśli nie będzie znów takiej konieczności/ Na pewno wykorzystam je w pracy w przyszłości/	428	-19,827	0,000
Wyzwała we mnie negatywne emocje/ Wyzwała we mnie pozytywne emocje	428	-26,945	0,000
Sprawia, że odczuwam negatywne emocje w relacjach z dziećmi/ Sprawia, że odczuwam pozytywne emocje w relacjach z dziećmi	428	-16,637	0,000
Sprawia, że odczuwam negatywne emocje w relacjach z rodzicami/ opiekunami dzieci, z którymi pracuję/ Sprawia, że odczuwam pozytywne emocje w relacjach z rodzicami/ opiekunami dzieci, z którymi pracuję	428	-18,164	0,000
Sprawia, że odczuwam brak wsparcia ze strony dyrekcji przedszkola/ Sprawia, że odczuwam wsparcie ze strony dyrekcji przedszkola	428	-18,432	0,000

Źródło: opracowania własne

Uzyskano wyniki świadczące o tym, że im wyższy poziom dobrostanu, tym wyższe średnie postaw, zatem tym lepiej nauczycielki oceniają poszczególne elementy ich rzeczywistości w czasie edukacji zdalnej. Wyższy dobrostan jest w korelacji nie tylko z tymi komponentami postaw, które wypadły w badaniu najlepiej, ale też z tymi, które wskazują na największe deficyty funkcjonowania przedszkoli w czasie pandemii. Wysoki dobrostan jest zatem związany z dostrzeganiem możliwości wspierania fizycznego, emocjonalnego, poznawczego i społecznego rozwoju dziecka, rzutuje na odczuwanie mniejszego zakresu trudności związanych z kształceniem zdalnym (lub skuteczniejszego ich pokonywania),

pozwala dostrzec rozwój własnych kompetencji zawodowych, ma związek z częstszym wykorzystywaniem elementów kształcenia zdalnego w przeszłości i planowaniem wykorzystania go w przyszłości, a także odczuwaniem pozytywnych emocji w relacjach z ludźmi, którzy wraz z nauczycielkami tworzą społeczność danego przedszkola.

Ogólnie rzecz biorąc, dobrostan badanej przez nas grupy nauczycieli jest wysoki, co wskazuje, że być może właśnie w zasobach osobistych należy szukać odpowiedzi na pytanie o źródła pozwalające radzić sobie w zawodzie, wobec którego są stawiane wysokie wymagania przy jednoczesnym niewielkim prestiżu społecznym. Należałoby zbadać dobrostan tej grupy i sposoby radzenia sobie w czasie względnej stabilizacji (po pandemii), co mogłoby dać odpowiedź na pytanie, czy rzeczywiście jest to ważny czynnik radzenia sobie w pracy nauczycielki przedszkola, czy też jego siła ujawnia się tylko w sytuacji trudnej.

Przyjmuje się, że dobrostan jest zasobem o względnie stałej wartości i raczej pomaga w radzeniu sobie w sytuacjach trudnych, niż jest przez nie zmieniany (ewentualnie czasowo, raczej nie na stałe). Z dotychczasowych badań nad dobrostanem wynika, że często jego największa ekspresja występuje właśnie w momencie kryzysu (Ryff, 2014, 2017). Dlatego też wydaje się istotne tworzenie w placówkach edukacyjnych klimatu sprzyjającego wykorzystaniu zasobów dobrostanu, a także kierunków rozwoju zawodowego nauczycielek/li wychowania przedszkolnego. Przykładem takich działań jest *job crafting*, czyli przekształcanie pracy. W koncepcji tej zakłada się, że każdy pracownik może dokonywać choćby minimalnych zmian w swojej pracy, które sprawią, że będzie bardziej zadowolony i efektywniejszy, a praca nabierze dla niego więcej sensu. Pracownik może na przykład tak organizować pracę, aby wykorzystywać w niej swoje mocne strony, wzmacniać pozytywne relacje, dostrzegać społeczną użyteczność własnych zawodowych poczynań (Łądko-Barańska i in., 2018). W interwencjach w duchu *job craftingu*, na przykład szkoleniach dla pracowników, odchodzi się od zapobiegania negatywnym skutkom przeciążenia pracą (wypalenie zawodowe) na rzecz wzmacniania potencjału pracowników i wykorzystywania przez nich ich zasobów, w tym dobrostanu (Łądko-Barańska i in., 2018). Być może badane nauczycielki i nauczyciele wychowania przedszkolnego charakteryzujący się wysokim dobrostanem aktywnie zmodyfikowali swoją pracę zdalną tak, aby dostrzegać w niej większy sens i odczuwać z niej większe zadowolenie, bowiem związek postaw wobec wyzwań kształcenia zdalnego i dobrostanu wskazuje, że osoby o większych zasobach radziły sobie w nowej rzeczywistości lepiej.

Konkluzja

Założenie o związku uogólnionego dobrostanu z postawami nauczycielek wychowania przedszkolnego wobec kształcenia zdalnego okazało się słuszne. Zasób ten przekłada się na myślenie o kształceniu na odległość, jego percepcję oraz działania i emocje z nim związane. Jest to wynik zgodny z innymi badaniami, na przykład nad związkiem

dobrostanu i zaangażowania w pracę (Baka, 2013). Im większy dobrostan, tym to zaangażowanie większe.

Zawód nauczyciela wychowania przedszkolnego powinien być wzmacniany zewnętrznie (na przykład poprzez promowanie w mediach szczególnie zaangażowanych w tę pracę osób i ich osiągnięć) oraz wewnętrznie poprzez wykorzystywanie osobistych zasobów nauczycielek/li do kreowania środowiska pracy.

BIBLIOGRAFIA

- Alezra, F. (2019). The image of kindergarten teacher in the Israeli media. *Rocznik Pedagogiczny* 42, 165-180.
- Baka, Ł. (2013). Pracoholizm i zaangażowanie w pracy jako wyznaczniki dobrostanu psychicznego pracowników. W: Z. Runak i B. Zmysłona (red.), *Jakość życia a zrównoważony rozwój* (s. 9-26). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu.
- Bojanowska, A., Kaczmarek, L.D., Kościelniak, M. i Urbańska, B. (2020). Values and well-being change amidst the COVID-19 pandemic in Poland. <https://doi.org/10.31234/osf.io/xr87s>
- Centrum Cyfrowe. (2020). *Badania edukacji zdalnej w czasie pandemii*. <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/>
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E. i Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin* 125(2), 276-302.
- He, F., Deng, Y. i Li, W. (2020). Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): What we know? *Journal of Medical Virology* 7(92), 719-725.
- Heald-Sargent, T., Muller, W.J., Zheng, X., Rippe, J., Patel, A.B. i Kociolek, L.K. (2020). Age-related differences in nasopharyngeal severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 (SARS-CoV-2) levels in patients with mild to moderate coronavirus disease 2019 (COVID-19). *JAMA Pediatrics* 174(9), 902-903.
- Iliska, M. i Kołodziej-Zaleska, A. (2018). Dobrostan hedonistyczny i eudajmonistyczny w sytuacjach kryzysów normatywnych i nienormatywnych. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria: Organizacja i Zarządzanie* 123, 155-184.
- Jaskulska, S. i Jankowiak, B. (2020). Dobrostan nauczycielek i nauczycieli a ich postawy wobec kształcenia odległość w czasie pandemii COVID-19. *Przegląd Pedagogiczny* 1, 219-232.
- Jaskulska, S. i Jankowiak, B. (2020). Postawy nauczycielek i nauczycieli wobec kształcenia odległość w czasie pandemii COVID-19. *Studia Edukacyjne* 57, 47-65.
- Jetten, J., Reicher, S.D., Haslam, S.A. i Cruwys, T. (2020). *Together apart: The psychology of COVID-19*. New York: SAGE Publications.
- Kaczmarek, Ł.D. (2016). *Pozytywne interwencje psychologiczne. Dobrostan a zachowania intencjonalne*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Kashdan, T., Biswas-Diener, R. i King, L. (2008). Reconsidering happiness: The costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia. *Journal of Positive Psychology* 3(4), 219-233. doi:10.1080/17439760802303044
- Kuszak, K. (2020). Paradoks: Nauczyciel(ka) przedszkola – profesja społecznie ważna o niskim poziomie prestiżu. *Czas Kultury* 1, 57-66.
- Łądko-Barańska, A., Puchalska-Kamińska, M. i Gałęzowska-Szomborg, E. (2018). Job Crafting. Jak samodzielnie kształtowanie zmian w sposobie pracy zwiększa dobrostan i efektywność pracowników? *Coaching Review* 1(10), 237-251.
- Myers, D.G. (2003). *Psychologia społeczna*. Poznań: Zysk i S-ka.

- Niškiewicz, Z. (2016). Dobrostan psychiczny i jego rola w życiu człowieka. *Studia Krytyczne* 3, 139-151.
- Ptaszek, G., Bigaj, M., Dębski, M., Pyżalski, J. i Stunża, G.D. (2020). Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy? Wstępne wyniki badania naukowego „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa”. https://ug.edu.pl/news/sites/ug.edu.pl/news/files/2020-06/Badanie%20Zdalnenauczanie_prezentacja_1.pdf
- Ryff, C.D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in science and practice. *Psychother Psychosomatic* 83(1), 10-28. doi:10.1159/000353263 63
- Ryff, C.D. (2017). Eudaimonic well-being, inequality, and health: Recent findings and future directions. *International Review of Economic* 64, 159-178.
- Saltzman, L.Y., Hansel, T.C. i Bordnick P.S. (2020). Loneliness, isolation, and social support factors in post-COVID-19 mental health. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy* 12, 55-57.
- Wojciszke, B. i Doliński D. (2011). Psychologia społeczna. W: J. Strelau i D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik* (t. 2, s. 293-447). Gdańsk: GWP.
- Zaród, M. (2020). Jak nauczyciele mogą zadbać obecnie o swój dobrostan? W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (s. 81-85). Warszawa: EduAkcja.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



Pandemia COVID-19 i (nie)wykorzystany potencjał edukacyjny

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Na podstawie wyników z polskich i międzynarodowych badań celem artykułu jest pokazanie, jak wymuszone przez pandemię COVID-19 zmiany związane z zamknięciem szkół i zdalną edukacją przeorganizowały środowisko edukacyjne i rodzinne, wpływając na funkcjonowanie dzieci i młodzieży.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Artykuł ma charakter przeglądu. Omawiając wyniki badań, staram się udzielić odpowiedzi na pytanie: jakie są, i jakie mogą być, konsekwencje zamknięcia szkół i zdalnej edukacji w różnych wymiarach funkcjonowania dzieci i młodzieży.

PROCES WYWODU: W pierwszej części skupiam się na krótko- i długoterminowych konsekwencjach zamknięcia szkół i zdalnej edukacji przede wszystkim w obszarze kształcenia. W części drugiej odnoszę się do codziennego funkcjonowania dzieci, młodzieży, ich rodziców/opiekunów, a związanego m.in. z jakością wzajemnych relacji czy poziomem dobrostanu psychicznego.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Wyniki badań wskazują na wykluczanie z systemu edukacji uczniów, którzy przed pandemią mieli niekorzystną sytuację edukacyjną. Nowy model edukacji negatywnie wpłynął na dobrostan psychiczny dzieci, młodzieży, ich rodziców/opiekunów, tworząc także podatny grunt dla rozwoju np. stresu rodzicielskiego, przemocy domowej. Odnotowano również pozytywne skutki zdalnej edukacji, m.in. lepsze funkcjonowanie i efektywniejsze uczenie się wybranych grup uczniów.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Systemom edukacji brakuje rozwiązań, które skutecznie zapobiegałyby wykluczeniu licznych grup uczniów. W dłuższej perspektywie przyczyni się to do pogłębienia się dysproporcji ekonomicznych i społecznych na świecie. Priorytetową sprawą pozostaje wypracowanie bardziej sprawiedliwej i włączającej edukacji. Zamknięcie szkół i zdalna edukacja negatywnie wpłynęły na kondycję psychiczną uczniów i ich rodziców. Istnieje pilna potrzeba tworzenia systemowych rozwiązań oraz określenie nowych priorytetów w edukacji uwzględniających potrzeby osób dotkniętych skutkami pandemii.

→ **SŁOWA KLUCZOWE: COVID-19, UCZNIOWIE, RODZINA, ZDALNA EDUKACJA**

ABSTRACT

The COVID-19 Pandemic and the (Un)used Educational Potential

RESEARCH OBJECTIVE: Based on the results of Polish and international research, the aim of the article is to show how the changes caused by the COVID-19 pandemic, related to the closure of schools and remote education, have reorganized the educational and family environment, influencing the functioning of children and adolescents.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The article is a review. By discussing the results of the research, I try to answer the question: what are and what may be the consequences of closing schools and remote education in various dimensions of the functioning of children and adolescents?

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: In the first part, I focus on the short- and longterm consequences of school closure and remote education, primarily in the area of teaching-learning. In the second part, I refer to day by day functioning of children, adolescents, their parents/carers, and related to, among others, with the quality of mutual relations or the level of well-being.

RESEARCH RESULTS: The research results indicate the exclusion from the education system of students who had an unfavorable educational situation before the pandemic. The new model of education negatively affected the psychological well-being of children, adolescents and their parents/carers, creating a fertile ground for the development of e.g. parental stress, domestic violence. There have also been positive effects of remote education, including better functioning and more effective learning of selected groups of students.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: Education systems lack solutions that would effectively prevent the exclusion of numerous groups of students. In the long run, this will contribute to deepening economic and social disproportions in the world. Developing fairer and more inclusive education remains a priority. School closure and remote education negatively affected the mental health of students and their parents. There is an urgent need to create systemic solutions and define new priorities in education that take into account the needs of people affected by the effects of the pandemic.

→ **KEYWORDS:** COVID-19, STUDENTS, FAMILY, REMOTE EDUCATION

Wstęp

Obalenie komunizmu, zamachy terrorystyczne, migracje uchodźców, kryzys ekologiczny, wreszcie kryzys zdrowotny związany z pandemią COVID-19 to wydarzenia z najnowszej historii określane jako momenty przełomowe. Ten ostatni wstrząsnął systemami edukacji na całym świecie, w nowym oświeceniu pokazał stare problemy, generuje skutki negatywne, ale w pewnych wymiarach także pozytywne.

Pandemia wymusiła zamknięcie szkół i uczelni na całym świecie oraz wprowadzenie zdalnej edukacji. Od 1 kwietnia 2020 roku zostały one zamknięte w 185 krajach.

Ponad 1,5 miliarda uczniów pozostało w domach (89,4%). Na początku maja w części państw nastąpił powrót do szkół i na uczelnie, niemniej jednak w 177 krajach pozostały wciąż zamknięte (72,4%) (Marinoni i in., 2020). W Polsce 6,5 miliona dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym oraz 1,2 miliona studentów kontynuowało edukację w domach (Czerepaniak-Walczak, 2020). Instytucje edukacyjne nie były przygotowane do przejścia na zdalny tryb pracy. Pojawił się chaos organizacyjny, problemy z zapewnieniem uczącym się dostępu do odpowiedniego sprzętu i Internetu, niewystarczające okazały się kompetencje cyfrowe kadry pedagogicznej, rodziców, uczniów (Marinoni i in., 2020; Buchner i in., 2020; Sobiesiak-Penszko i Pazderski, 2020). Zdalna edukacja okazała się wyzwaniem nawet dla krajów, które uznaje się za zamożne i zaawansowane technologicznie, takich jak np. Stany Zjednoczone (Janio, 2020), Niemcy, Austria czy Szwajcaria (Śliwerski, 2020).

W reakcji na globalny kryzys szybko pojawiły się wytyczne, rekomendacje (np. WHO, UNICEF, UNESCO) oraz wyniki badań empirycznych, które miały niejako oswoić sytuację, zminimalizować negatywny wpływ pandemii na dzieci i młodzież oraz pomagać rodzicom/opiekunom na bieżąco rozwiązywać problemy. Przedstawione wyniki badań pokazują, że zamknięcie szkół i przejście na zdalny tryb edukacji generuje i będzie generować poważne skutki dla dzieci i młodzieży w różnych wymiarach ich funkcjonowania.

1. Pandemia COVID-19. Dzieci i młodzież wobec wyzwań zdalnej edukacji

Zamknięcie szkół spowodowało wiele negatywnych skutków dla uczniów na całym świecie. Z międzynarodowych raportów wynika, że: pogorszył się stan ich odżywiania, sprawowanej nad nimi opieki, wzrosła skala przemocy i wyzysku dzieci, seksualnego wykorzystywania dziewcząt, wzrósł odsetek uczniów przedwcześnie kończących edukację; stres dotknął nauczycieli i rodziców, trzeba było zmierzyć się z problemami oceniania, ustalaniem nowych terminów dla ważnych egzaminów, zapewnieniem w trakcie ich trwania uczciwości (UNESCO, 2020a).

W niekorzystnej sytuacji znaleźli się uczniowie, którzy jeszcze przed pandemią byli zniechęceni do nauki, w trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej, ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Cullinane i Montacute, 2020; UNESCO, 2020b; Humanity & Inclusion, 2020; Thorell i in., 2021). Choć brak jest dobrze udokumentowanych danych na ten temat, to szacuje się, że około 10% uczących się porzuciło szkołę i są obawy, że nie podejmą już nauki (OECD, 2020). Z polskich badań wynika, że od 10 do 15% uczniów znalazło się poza systemem (Pyżalski, 2020a). Oprócz znikających uczniów pojawił się problem tzw. zdalnych wagarowiczów okazjonalnie lub pozornie uczestniczących w zdalnych lekcjach (Buchner i in., 2020).

W związku ze zróżnicowanym dostępem do Internetu i sprzętu zdalna edukacja pogłębia dysproporcje w jakości kształcenia. Z badań przeprowadzonych w 2018 roku wynika, że wśród krajów OECD 9% 15-latków nie miało w swoim domu miejsca do nauki, ale

w Indonezji, Tajlandii, na Filipinach, takich uczniów było ponad 30%. O ile w Niemczech, Austrii, Szwajcarii, Norwegii czy w Polsce ponad 95% uczniów ma komputer potrzebny do pracy w domu, to w Indonezji taki dostęp ma zaledwie 34% uczniów (Reimers i Schleicher, 2020). W polskich badaniach przeprowadzonych w kwietniu 2020 roku $\frac{2}{3}$ rodziców deklarowało, że mogą zapewnić urządzenie do nauki online każdemu dziecku, natomiast ponad $\frac{1}{3}$ musiała dzielić sprzęt między dwoje lub więcej dzieci (Librus, 2020).

W grupie osób zagrożonych cyfrowym wykluczeniem znaleźli się uczniowie z różnymi niepełnosprawnościami. Z raportu opublikowanego w listopadzie 2020 roku wynika, że 50% dzieci z niepełnosprawnościami z krajów o niskich i średnich dochodach nie uczęszczało do szkoły, stąd przewiduje się, że w przyszłości będą najbardziej zagrożone wykluczeniem z systemu edukacji. Nie mają dostępu do komputera, a wraz z zamknięciem szkół straciły możliwość korzystania z posiłków, opieki i wsparcia (Humanity & Inclusion, 2020). W czasie trwania zdalnej edukacji takim uczniom nie zapewniono odpowiednich narzędzi i metod pracy (United Nations, 2020).

Na problem ten w Polsce zwraca uwagę Plichta, który zauważa, że w gospodarstwach domowych osób z niepełnosprawnościami występowały braki w dostępie do odpowiedniego sprzętu i szerokopasmowego Internetu. W niekorzystnej sytuacji znalazły się również dzieci z placówek opiekuńczo-wychowawczych i domów dziecka (Plichta, 2020). Wyniki badań opublikowane w czerwcu 2020 roku pokazują, że 75% szkół (61% – raczej tak, 14% – zdecydowanie tak) deklarowało dostosowanie edukacji zdalnej do możliwości dzieci ze specyficznymi problemami w uczeniu się (Sobiesiak-Penszko i Pazderski, 2020). Z opinii nauczycieli wynika, że w szkołach integracyjnych uczniowie z orzeczeniami albo w ogóle nie uczestniczyli w zajęciach, albo uczestniczyli w ograniczonym zakresie (Buchner i in., 2020).

W pewnych wymiarach zdalna edukacja (edukacja w domu) stworzyła okazję do efektywniejszego uczenia się. Pojawiły się możliwości wprowadzania bardziej elastycznych rozwiązań, spersonalizowanego podejścia, zindywidualizowanego tempa pracy, wykorzystania atrakcyjniejszych metod pracy i narzędzi oceniania postępów. Wśród pozytywnych efektów wskazuje się na zwiększoną autonomię uczniów w zarządzaniu własną nauką (Reimers i Schleicher, 2020).

Obrazują to także wyniki badań przeprowadzonych w kwietniu 2020 roku wśród rodziców/opiekunów, nauczycieli i uczniów w wieku pomiędzy 6. a 16. rokiem życia w jednej z norweskich gmin. Szkoły te jeszcze przed pandemią były dobrze przygotowane do prowadzenia zdalnej edukacji. Badania dotyczyły doświadczeń wspomnianych grup osób z edukacją w domu. Wyniki pokazały, że edukacja ta została oceniona pozytywnie. I tak na przykład dzieci twierdziły, że zadania były ciekawsze niż wcześniej, dwie trzecie z nich wskazało, że informacje zwrotne od nauczycieli były bardziej użyteczne. Podobnego zdania byli nauczyciele. Zauważyli oni postęp i większą samodzielność uczniów w nauce. Wymuszone pandemią zmiany uznano za inicjatywy godne powielania w przyszłości (Bubb i Jones, 2020).

Także w Polsce wprowadzenie zdalnej edukacji zaowocowało zmianami, które w przyszłości mogą dla uczniów stanowić ciekawszą ofertę edukacyjną. Przyspieszono

wdrażanie nowoczesnych technologii, doposażono placówki, uruchomiono szkolenia dla kadry pedagogicznej. Proces edukacyjny stał się bardziej elastyczny i otwarty na uczniów. W raporcie opublikowanym w listopadzie 2020 roku wśród biorących udział w badaniach nauczycieli pojawiły się głosy, że w czasie zdalnej edukacji korzystali oni z pomocy uczniów (gamersów) w obsłudze platform (np. Discord), konsultowali z nimi dobór narzędzi komunikacji, form i godzin spotkań online. Nauczyciele dostrzegli, że rozwinęli swoje kompetencje cyfrowe oraz stali się bardziej kreatywni w poszukiwaniu materiałów do pracy, np. tworzyli w mediach społecznościowych grupy samopomocowe w tym zakresie (Buchner i in., 2020). Z innych badań wynika, że zdalna edukacja spowodowała nauczycieli do podnoszenia swoich kompetencji zawodowych, które zamierzają wykorzystać w przyszłości (Jaskulska i Jankowiak, 2020).

2. Pandemia COVID-19. Dzieci i młodzież wobec wyzwań w środowisku rodzinnym

Zamknięcie szkół oraz zdalna edukacja spowodowały zmiany w sposobie funkcjonowania rodzin na całym świecie. Rodzina jest podatna na oddziaływania zewnętrzne (takie jak pandemia COVID-19), funkcjonuje również jako zestaw zależnych i wpływających wzajemnie na siebie podsystemów:

Zachowanie dziecka pozostaje pod różnymi wpływami, ale jednocześnie oddziałuje na zachowanie obojga rodziców. Ponadto, oddziałuje na i pozostaje pod wpływem relacji pomiędzy ojcem i matką, a to z kolei pozostaje pod wpływem i oddziałuje na istotę działań rodzicielskich (Schaffer, 2017, s. 111).

Jakość relacji między rodzicami/opiekunami jest więc ściśle związana z jakością innych relacji w obrębie rodziny. Konflikty, negatywne emocje, choroby dotykając jednego członka, przekładają się na doświadczenia pozostałych i funkcjonowanie rodziny jako całości.

Przejście na zdalny tryb edukacji i pracy, izolacja społeczna w kontekście niepewności ekonomicznej (obawa o utratę pracy) kształtowały i nadal kształtują trudną psychologicznie sytuację rodzin tak w Polsce, jak i na świecie. W sytuacji nagłego kryzysu zdrowotnego, chaosu i przeciążenia obowiązkami rodzicom/opiekunom trudniej było i jest nadal radzić sobie ze stresem, budować atmosferę sprzyjającą uważnemu słuchaniu i adekwatnemu reagowaniu na potrzeby dzieci i młodzieży. Brak wystarczającego wsparcia społecznego oraz trudności wynikające z przejęcia przez nich ról dzielonych przed pandemią ze szkołami, innymi specjalistami, instytucjami dodatkowo tworzyły i tworzą niekorzystne warunki dla codziennego funkcjonowania dzieci i młodzieży. Pandemia COVID-19 prowokuje niewłaściwe czy wręcz patologiczne wobec nich zachowania dorosłych:

(...) przemoc i bezbronność dzieci nasilają się w okresach zamykania szkół związanych z nagłymi sytuacjami zdrowotnymi. Wskaźniki zgłaszanych przypadków krzywdzenia dzieci

rosną w okresie zamykania szkół. Rodzice i dzieci żyją w warunkach zwiększonego stresu, szumu medialnego i strachu... (Cluver i in., 2020).

Z badań przeprowadzonych między kwietniem a czerwcem 2020 roku wśród rodziców dzieci w wieku 5-19 lat w siedmiu europejskich krajach wynika, że doświadczyli oni wielu negatywnych konsekwencji związanych z pandemią. Wskazali na trudności, bariery, negatywne skutki edukacji w domu, w tym niską jakość kształcenia. Rodzice uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi podkreślali brak wystarczającego wsparcia ze strony szkół. Rodzice wskazywali, że pandemia wpłynęła na ich codzienne funkcjonowanie, tj.: nasilenie stresu, zmartwień, konfliktów rodzinnych, sięganie po alkohol i narkotyki (Thorell i in., 2021). Z badań przeprowadzonych w Singapurze wynika, że rodzice, którzy doświadczyli większego negatywnego wpływu pandemii COVID-19, zgłaszali wyższy poziom stresu rodzicielskiego, który wiąże się ze stosowaniem surowych praktyk dyscyplinujących takich jak krzyk, kary fizyczne oraz negatywnie oddziałuje na relacje rodzic–dziecko (Chung i in., 2020).

Także polskie badania pokazują, że rodzice zostali przytłoczeni nadmiarem obowiązków, koniecznością poświęcania dużej ilości czasu na naukę z dziećmi, w tym pomoc w odrabianiu zadań (Librus, 2020). W niekorzystnej sytuacji znalazły się dzieci i młodzież, które jeszcze przed pandemią miały niewystarczające wsparcie ze strony rodziców/opiekunów. Podczas trwania zdalnej edukacji było ich ponad 50% (Pyżalski, 2020a). W mniej korzystnym położeniu znalazły się dzieci i młodzież ze środowisk wiejskich, których rodzice posiadają wykształcenie podstawowe i zawodowe i nie potrafią w sposób wystarczający pomóc w nauce, w odrabianiu trudnych zadań szkolnych (Czerepaniak-Walczak, 2020).

Oddziaływanie pandemii na dzieci i młodzież jest i będzie zróżnicowane, gdyż zależy od wielu czynników i należy traktować je z ostrożnością. Z polskich danych wynika, że negatywnym skutkiem pandemii jest pogarszająca się kondycja psychiczna dzieci, młodzieży i dorosłych (Buchner i in., 2020). Zamknięcie szkół i izolacja społeczna odcisnęły negatywne piętno na młodych ludziach, którzy musieli i muszą radzić sobie z problemami okresu dorastania nakładającymi się na te, które przyniosła pandemia COVID-19. Z badań przeprowadzonych w maju i czerwcu 2020 roku (*Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych podczas epidemii koronawirusa*) wśród nauczycieli, rodziców i uczniów szkół podstawowych (klasy 6-8) i ponadpodstawowych wynika, że obniżył się poziom subiektywnie odczuwanego przez nich dobrostanu psychicznego i fizycznego (Bigaj i Dębski, 2020). Symptomy stanu depresyjnego wykazywało około 10% uczniów. W porównaniu z okresem przed pandemią na gorsze samopoczucie psychiczne, tj.: smutek, samotność, przygnębienie, ciągłą chęć do płaczu częściej wskazywały dziewczęta; nastroju depresyjnego częściej doświadczała młodzież z liceów (24%) niż ze szkół podstawowych (13%) (Bigaj i Dębski, 2020).

Zamknięcie szkół, zdalna edukacja, izolacja społeczna wpłynęły na jakość relacji ze znaczącymi osobami, w tym z rodzicami. Dokładnie 30% uczniów i 29% rodziców wskazało na większą ilość wolnego czasu przeznaczoną na wykonywanie wspólnych rzeczy.

Ponadto 68% uczniów nie zauważyło zmian w relacjach z rodzicami, około 13% dostrzegło poprawę, tyle samo wskazało na pogorszenie relacji. Zauważa się jednocześnie, że:

Szczególna troska powinna dotyczyć całkiem sporej grupy uczniów, którzy odbierają takie relacje jako gorsze. W momencie zamknięcia szkół byli oni bowiem „skazani” na ciągłe przebywanie z rodzicami i opiekunami, wszelkie problemy związane z pogarszającymi się relacjami mogły bardziej na nich wpływać (Pyżalski, 2020b, s. 119).

Kwarantanna wymusiła przebywanie ze sobą osób skonfliktowanych i znęcających się nad innymi członkami rodziny. Wyniki badań pokazują, że na świecie odnotowano gwałtowny wzrost przemocy domowej: fizycznej, psychicznej i seksualnej (Bradbury-Jones i Isham, 2020).

Przemoc fizyczna i/lub seksualna, konflikty rodzinne, z rówieśnikami, trudności związane z nauką to czynniki ryzyka samobójstw. Sytuacja związana z pandemią COVID-19 tworzy warunki sprzyjające wzrostowi wskaźnika samobójstw wśród dzieci i młodzieży. Prawie dwukrotnie wzrósł wskaźnik lęku i depresji u osób dorosłych przebywających w kwarantannie. Z wyższym poziomem lęku i depresji istotnie powiązane są: niższy dochód w gospodarstwie domowym, niższy poziom wykształcenia, większe obawy przed zakażeniem, brak wsparcia psychologicznego i niższy poziom samooceny (Hoekstra, 2020).

Jest jednak i druga strona medalu. Edukacja w domu zmniejsza stres związany z nauką, ekspozycją społeczną, przemocą rówieśniczą, co może mieć pozytywny wpływ na dobrostan pewnej grupy dzieci i młodzieży oraz może obniżyć wskaźnik samobójstw (Hoekstra, 2020). Pozytywne skutki edukacji w domu dostrzegali rodzice uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Thorell i in., 2021). W cytowanych już badaniach zarówno rodzice/opiekunowie, jak i nauczyciele wskazywali, że wrażliwi uczniowie lepiej radzili sobie w czasie edukacji w domu niż na zajęciach w szkole (Bubb i Jones, 2020).

Także z polskich badań wynika, że pewną grupę uczniów (około 5%) edukacja w domu chroniła przed przemocą rówieśniczą (Pyżalski, 2020b). Brak presji rówieśniczej i stresu wynikającego z bycia ocenianym przez kolegów i koleżanki z klasy stwarzały korzystniejsze warunki do nauki. Dużo lepiej zaczęli funkcjonować uczniowie określani jako „bardziej wycofani”, „mniej aktywni”, „nieśmiali”, „wyobcowani”. Nauczyciele zauważyli wzrost ich aktywności podczas lekcji, większą koncentrację na nauce oraz poprawę wyników (Buchner i in., 2020).

Wnioski

Nagłe i głębokie zmiany wywołane kryzysem zdrowotnym okazały się poważnym wyzwaniem dla kształcenia, opieki i codziennego funkcjonowania dzieci, młodzieży i ich rodziców/opiekunów. Unaocznili błędy, niedociągnięcia i wady systemów edukacyjnych. Badania wskazują na konsekwencje wywołane przez pandemię, ale wytyczają też pewne trendy zmian na przyszłość. Pandemia COVID-19 obnażyła słabe ogniwa edukacji na całym świecie, przede wszystkim bezradność systemów edukacji wynikającą

z braku skutecznych rozwiązań, które przeciwdziałałyby wykluczeniu z edukacji tych uczniów, którzy jeszcze przed pandemią byli w mało uprzywilejowanej pozycji. Sytuacja taka będzie miała w przyszłości poważne konsekwencje dla poszczególnych jednostek i całych społeczeństw. Uświadomiono sobie znaczenie i sens wdrażania od lat postulowanych idei, rozwiązań traktowanych często jako utopijne. Już dziś wiadomo, że trzeba będzie się zatroszczyć o bardziej włączający i sprawiedliwy model edukacji, gdyż nierówności ulegają dalszemu pogłębianiu na skutek zamknięcia szkół, bezpośrednie kontakty są ograniczone, a część uczniów w ogóle nie uczestniczy w zajęciach. W dalszej perspektywie ważne będzie wypracowanie długofalowych strategii, opierając się na międzynarodowej współpracy, wymianie doświadczeń oraz określeniu edukacyjnych priorytetów. Temu służą m.in. publikowane na bieżąco wyniki prowadzonych w Polsce i na świecie badań, także wskazujące na przykłady dobrych praktyk w tym zakresie.

Edukacja w czasie pandemii była dla uczniów, rodziców i nauczycieli trudnym doświadczeniem. Głębokie zmiany w codziennym funkcjonowaniu rodzin wiązały się z przeniesieniem kształcenia do domu, izolacją społeczną, ale również z pozbawieniem dzieci i młodzieży dostępu do posiłków, różnych form profesjonalnej opieki i wsparcia. Choć trudno wyobrazić sobie dzisiaj model edukacji po pandemii, poważnym wyzwaniem dla szkół i rodzin będzie proces powracania do „normalności” i radzenie sobie z konsekwencjami pandemii dla zdrowia psychicznego i fizycznego, co wymagać będzie systemowych rozwiązań. Nauczyciele, rodzice i uczniowie będą potrzebować adekwatnej pomocy i wsparcia. Już teraz należałoby tworzyć rozwiązania, aby postpandemiczna rzeczywistość nie okazała się czasem zawiedzionych nadziei, niespełnionych oczekiwań, wzajemnych oskarżeń, konfliktów prowadzących do wtórnych zakłóceń we wzajemnych relacjach.

BIBLIOGRAFIA

- Bigaj, M. i Dębski, M. (2020). Subiektywny dobrostan oraz higiena cyfrowa w czasach edukacji zdalnej. W: G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski i M., Bigaj, *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* (s. 75-111). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. <https://zdalnenauczanie.org/wp-content/uploads/2020/10/edukacja-zdalna.pdf>
- Bradbury-Jones, C. i Isham, L. (2020). *The pandemic paradox: The consequences of COVID-19 on domestic violence*, *Journal of Clinical Nursing*. Wiley Online Library. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jocn.15296>
- Bubb, S. i Jones, M.A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools* 23(3), 209-222. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10108659/10/Bubb_1365480220958797.pdf
- Buchner, A., Majchrzak, M. i Wierzbicka, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*. Warszawa: Centrum Cyfrowe. <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/>
- Chung, G., Lanier, P. i Wong, P.Y.J. (2020). Mediating Effects of Parental Stress on Harsh Parenting and Parent-Child Relationship during Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Singapore. *Journal of Family Violence*. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10896-020-00200-1>
- Cluver, L., Lachman J.M, Sherr, L., Wessels, I., Rakotomalala, S., Blight, S., Hillis, S., Bachman, G., Green, O., Butchart, A., Tomlinson, M., Ward, C.L., Doubt, J. i McDonald, K.

- (2020). Parenting in a time of COVID-19. *The Lancet* 395(10231). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7146667/>
- Cullinane, C. i Montacute R. (2020). *COVID-19 and Social Mobility Impact Brief #1: School Shutdown, Research Brief*. <https://dera.ioe.ac.uk//35356/1/COVID-19-Impact-Brief-School-Shutdown.pdf>
- Czerepaniak-Walczak, M. (2020). *Poszanowanie prawa do edukacji. Edukacja przed, w czasie i po pandemii, Konferencja, Szczecin, 20.06.2020 r.* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v33-k=nUCIP5iHyE&feature=youtu.be&fbclid=IwAR0Aik5Fygl5L9PGsMTXiQMhKUOFKRhD8u9-Q28H7liqfo4WSAtXwYL>
- Hoekstra, P.J. (2020). Suicidality in children and adolescents: lessons to be learned from the COVID-19 crisis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29(6), 737-738. <https://link.springer.com/article/10.1007%2F00787-020-01570-z>
- Humanity & Inclusion. (2020). *Let's break silos now! Achieving disability – inclusive education in a post-COVID world*. <https://reliefweb.int/report/world/let-s-break-silos-now-achieving-disability-inclusive-education-post-covid-world>
- Janio, J. (2020). *Kształcenie akademickie w czasie pandemii COVID-19 – perspektywa porównawcza. Edukacja przed, w czasie i po pandemii, Konferencja, Szczecin, 20.06.2020 r.* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=AF8obO_EfLM&feature=youtu.be&fbclid=IwAR07P9RSXhiYteHD62SKPIZAZgBrFifDzndEeARV3JLVDaVBOExW087Rb7o
- Jaskulska, S. i Jankowiak, B. (2020). Nauczycielki i nauczyciele wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19. Analiza raportu z badań. *Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny* 3(58), 13-22. <http://www.meritum.mscdn.edu.pl/artykuly/listaart?id=6&page=1&sort=-meritumNumery>
- Librus. (2020). *Nauczanie zdalne. Jak wygląda w naszych domach. Raport z badania ankietowego*. https://files.librus.pl/articles/00pic/20/04/09/librus/a_librus_raport_nauka_zdalna_LS_LR_raport.pdf
- Marinoni, G., Land, H. van't i Jensen T. (2020). *The impact of COVID-19 on higher education around the world: IAU Global Survey Report*. Paris: International Association of Universities. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf
- OECD. (2020). *Education and COVID-19: Focusing on the long-term impact of school closures*. <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-and-covid-19-focusing-on-the-long-term-impact-of-school-closures-2cea926e/>
- Plichta, P. (2020). Różne konteksty nierówności cyfrowych a wyzwania dla zdalnej edukacji – propozycje rozwiązań. W: J. Pyżalski, (red.), *Edukacja w czasie pandemii COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy jako nauczyciele* (s. 70-80). Warszawa: EduAkcja.
- Pyżalski, J. (2020a). *Edukacja zdalna w czasach pandemii w Polsce: Sukces czy porażka? Edukacja przed, w czasie i po pandemii, Konferencja, Szczecin, 20.06.2020 r.* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=9R2gltROpMk&feature=youtu.be&fbclid=IwAR3WiJILF6AJYt9NVypQXQn9E87u94c-qhPuAUN_V9tcmzKvzn_YjEloFU
- Pyżalski, J. (2020b). Ważne relacje uczniów i nauczycieli w czasie zdalnej edukacji. W: G. Ptaszek, G.D. Stunza, J. Pyżalski, M. Dębski i M. Bigaj, *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* (s. 112-123). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. <https://zdalnenauczanie.org/wp-content/uploads/2020/10/edukacja-zdalna.pdf>
- Reimers, F.M. i Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf
- Schaffer, H.R. (2017). *Psychologia dziecka* (A. Wojciechowski, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śliwerski, B. (2020). *Barometr szkolny: COVID-19. Wyzwanie dla edukacji. Wyniki międzynarodowych badań w Szwajcarii, Niemczech i Austrii. Edukacja przed, w czasie i po*

pandemii, Konferencja, Szczecin, 20.06.2020 r. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=9R2gltROpMk&feature=youtu.be&fbclid=IwAR3WiJILF6AJYt9NVypQXQn9E87u94c--qhPuAUN_V9tcmzKvzn_YjEIoFU

Sobiesiak-Penszko, P. i Pazderski, F. (2020). *Dyrektorzy do zadań specjalnych – edukacja zdalna w czasach izolacji. Prezentacja wyników badania*. https://www.isp.org.pl/uploads/drive/aktualnosci/RAPORT_Dyrektorzy_do_zadan_specjalnych_08.06.pdf

Thorell, L.B., Skoglund, Ch., Giménez de la Peña, A., Baeyens, D., Fuermaier, A.B.M., Groom, M.J., Mammarella I.C., van der Oord, S., van den Hoofdakker, B.J., Luman, M., Marques de Miranda, D., Siu, A.F.Y., Steinmayr, R., Idrees I., Soares, L.S., Sörlin, M., Luque, J.L., Moscardino, U.M., Roch, M.,... Christiansen, H. (2021). *Parental experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic: differences between seven European countries and between children with and without mental health conditions*. *European Child & Adolescent Psychiatry*. <https://link.springer.com/article/10.1007/s00787-020-01706-1>

UNESCO. (2020a). *Adverse consequences of school closures*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>

UNESCO. (2020b). *Global Education Monitoring Report 2020. Inclusion and Education: all means all*. <https://resourcecentre.savethechildren.net/node/17803/pdf/373718eng.pdf>

United Nations. (2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. Pobrane z: https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



Pieczna zastępcza w pandemii w percepcji osób zaangażowanych w jej sprawowanie

STRESZCZENIE: _____

CEL NAUKOWY: Celem wypowiedzi będzie ukazanie pieczy zastępczej (rodzinnej i instytucjonalnej) w pandemii w percepcji osób zaangażowanych w jej sprawowanie. Podstawą będą wstępne, częściowe wyniki autorskich badań sondażowych przeprowadzonych od października do listopada 2020 r. podczas wprowadzanych powtórnie obostrzeń wynikających z walki z pandemią COVID-19.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Sformułowano następujący główny problem badawczy: Jak postrzegają zmiany w sprawowaniu pieczy zastępczej w pandemii osoby bezpośrednio lub pośrednio zaangażowane w jej realizację oraz jak je oceniają? Posłużono się metodą analizy literatury przedmiotu, w badaniu empirycznym metodą sondażu diagnostycznego.

PROCES WYWODU: Realizacja celu jest ujęta w procesie wywodu, na który składa się: wprowadzenie w zagadnienie, metodologia badań własnych oraz przedstawienie wybranych wyników badań własnych ukazujących funkcjonowanie pieczy zastępczej w pandemii w percepcji różnych grup zaangażowanych w jej sprawowanie.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Większość, tj. 70% ankietowanych osób zaangażowanych w sprawowanie pieczy zastępczej spostrzegало zmiany w jej realizacji podczas pandemii. Badani z różnych grup wskazali odmienne zmiany. Ich ocena częściej była negatywna niż pozytywna. Wskazano na wiele trudnych zadań i sytuacji. Mimo to dostrzeżono sukcesy w ich wykonywaniu.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Należy eksplorować podjęty temat i zaplanować dalsze badania naukowe. Istnieje również potrzeba uwrażliwiania społeczeństwa, w tym szczególnie profesjonalistów i kandydatów na nich, tj. studentów różnych kierunków studiów na wskazane w tekście kwestie na podstawie obiektywizmu naukowego. W czasach pandemii ważne jest wskazywanie dużej roli osób rozumiejących i wspierających rozwój oraz doskonalenie pieczy zastępczej. Osoby zaangażowane w jej sprawowanie wymagają zwiększonej i systemowej pomocy.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **PIECZA ZASTĘPCZA, SPRAWOWANIE PIECZY ZASTĘPCZEJ W PANDEMII, OSOBY ZAANGAŻOWANE W SPRAWOWANIE PIECZY ZASTĘPCZEJ, RODZINNA PIECZA ZASTĘPCZA, INSTYTUCJONALNA PIECZA ZASTĘPCZA**

ABSTRACT

Foster Care in the Pandemic. Perception of those Involved in the Process of Foster Caring

RESEARCH PURPOSE: The aim of the article is to present foster care (family and institutional) during the pandemic in the perception of those involved. The basis are the preliminary, partial results of the author's research conducted from October to November 2020 during the reintroduction of restrictions resulting from the fight against the COVID-19 pandemic.

RESEARCH PROBLEM AND METHODS: How are the changes in foster care in the pandemic perceived by those directly or indirectly involved in its implementation and how do they assess them? A method of analysis of the literature on the subject was used, and in an empirical study a diagnostic survey.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The achievement of the goal is presented in the process of argumentation, which consists of: introduction to the issue, methodology of author's research and presentation of selected results of author's research showing the functioning of foster care in a pandemic in the perception of different groups involved.

RESEARCH RESULTS: The analysis presented shows selected aspects of foster caring in a pandemic and sets out further directions of research. It is necessary to continue the empirical research presented, and to pay attention to the systemic approach to the phenomenon and the search for solutions that will improve social understanding, implementation and assistance of those involved in the implementation of tasks.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS: The majority, i.e. 70%, of the interviewed people involved in foster care perceived changes in its implementation during the pandemic. Respondents from different groups noticed different changes. Their assessment was more often negative than positive. Many difficult tasks and situations were pointed out. Nevertheless, successes in their implementation were perceived.

→ **KEYWORDS:** FOSTER CARE, FOSTER CARING IN PANDEMIC, PEOPLE INVOLVED IN THE PROCESS OF FOSTER CARING, FAMILY FOSTER CARE, INSTITUTIONAL FOSTER CARE

Wstęp

Sprawowanie pieczy zastępczej z bardzo wielu powodów jest dużym wyzwaniem społecznym. Na jej pozytywne efekty składa się działanie, obok bezpośrednich opiekunów, wielu osób, zarówno tych profesjonalnie związanych z systemem (np. organizatorów pieczy, koordynatorów, asystentów rodziny, pracowników socjalnych, pedagogów szkolnych, psychologów, nauczycieli, dyrektorów instytucji), jak również wszystkich obywateli,

k którzy wspierają opiekunów (np. sąsiadów, członków społeczności lokalnych, osób tworzących lokalne organizacje pozarządowe, wolontariuszy oraz wszystkich członków społeczeństwa, ogólnopolskich i międzynarodowych organizacji rządowych i pozarządowych, studentów – kandydatów do wskazanych wcześniej zawodów). Jest to przecież opieka społeczna, pomimo że realizowana przez decydujące się na wykonywanie bezpośredniej pieczy osoby spokrewnione z dzieckiem oraz przygotowanych do tej roli profesjonalistów.

Pieczna zastępcza w Polsce jest reformowana od wielu lat i można wskazać zarówno na osiągnięcie zmian pozytywnych, jak również zaistnienie negatywnych, które szczególnie w pandemii mogą się pogłębić, np.: wypalenie emocjonalne opiekunów i zaprzestanie sprawowania opieki, rotacja dzieci pomiędzy różnymi formami pieczy zastępczej, jakość opieki tworzona w każdej jej formie dla każdego dziecka, problemy z usamodzielnieniem podopiecznych, szczególnie chorych i z niepełnosprawnością, dzieci w niewystarczająco dobrych rodzinach (Kolankiewicz, 2020). Nadal w jej realizowaniu jest wiele barier (GUS, 2020) w obszarze bezpośredniej opieki i wychowania opiekunów oraz pośredniej, tj. osób ją organizujących i zabezpieczających, wspierających w systemach: pomocy społecznej, edukacji szkolnej i pozaszkolnej, opieki i pomocy medycznej, prawnej (Gajewska, 2020). Trzeba podkreślić, że w wielu formach współcześnie zróżnicowanej pieczy zastępczej zadań do wykonania jest bardzo dużo. Coraz częściej przekraczają one obecne możliwości rodziców zastępczych czy opiekunów w placówkach. Dodać należy, że publikacji naukowych opisujących i wyjaśniających sprawowanie pieczy zastępczej w Polsce ciągle brakuje, pomimo że w ostatnich kilku latach ich liczba wzrasta (np. Marzec-Holka, 2012; Basiaga, 2014; Regulska, 2018; Adamczewski, 2020; Kaszubska-Dziergas, 2020). Szczególnie dotyczy to pieczy instytucjonalnej, w której powstały po 2011 roku nowe formy, od wielu lat intensywnie krytykowane i wskazywane jako wymagające zlikwidowania.

Od marca 2020 roku wprowadzane są coraz liczniejsze obostrzenia wynikające z przeciwdziałania rozprzestrzenianiu się pandemii koronawirusa. Dla wszystkich ludzi w Polsce, Europie i na świecie powstała odmienna, nowa rzeczywistość. Inaczej zaczęło się toczyć życie prywatne, rodzinne, zawodowe i społeczne. Proces ten trwa nadal. Większość stara się radzić sobie z konsekwencjami, które w wyniku tego powstawały. Niektórzy jednak z tej walki rezygnują.

Nie znamy jeszcze wszystkich skutków pandemii COVID-19. Pierwsze raporty są już opublikowane, np. na temat zdalnego nauczania (Ptaszek i in., 2020; UNICEF, 2020) czy przemocy wobec młodzieży (Makaruk i in., 2020). Nie ma jeszcze dokładnego rozpoznania sytuacji w pieczy zastępczej. Niektóre zjawiska w opiece instytucjonalnej ukazała M. Ruszkowska (2020, s. 74), np.: pozostawienie placówek samych sobie bez dodatkowego wsparcia, realizację zdalnego nauczania bez pomocy placówek oświatowych i samych nauczycieli. Liczę, że prezentowane refleksje i wyniki badań uzupełnią ten brak oraz zainspirują badaczy do ich poszerzenia oraz kontynuowania.

Do podjęcia tematu sprowokowały mnie własne zainteresowania naukowe pieczą zastępczą i realizowane od wielu lat badania (Gajewska, 2020, s. 173-231), obserwowanie rzeczywistości – cenne były wpisy opiekunów zastępczych na portalach

społecznościowych, informacje od studentów, którzy pracują z dziećmi lub pełnią funkcję wolontariuszy.

Pandemia nadal trwa, opisywane zjawisko wymaga dalszej eksploracji. Jest to o tyle ważne, że dotyczy aż 72,1 tys. dzieci pozbawionych całkowicie lub częściowo opieki rodziny naturalnej. W tej licznej grupie jest 6027 podopiecznych posiadających orzeczenie o niepełnosprawności. W wieku szkolnym w formach rodzinnych jest 46,4% dzieci w wieku szkolnym, a w instytucjonalnych 55,9% (GUS, 2020, s. 1-2).

W ramach rodzinnej pieczy zastępczej funkcjonowało 36 006 rodzin zastępczych oraz 666 rodzinnych domów dziecka. Wśród rodzin zastępczych rodziny spokrewnione stanowiły 64,3%, rodziny niezawodowe – 29,8%, a rodziny zawodowe – 5,9% (GUS, 2020, s. 1).

Natomiast w pieczy instytucjonalnej

(...) działało w Polsce 1166 placówek opiekuńczo-wychowawczych, 10 regionalnych placówek opiekuńczo-terapeutycznych oraz 2 interwencyjne ośrodki preadopcyjne. Do placówek opiekuńczo-wychowawczych zaliczamy placówki socjalizacyjne (720), rodzinne (230), interwencyjne (41), specjalistyczno-terapeutyczne (24) oraz placówki łączące zadania (151) (GUS, 2020, s. 2).

W zaprezentowanym projekcie badawczym dużą uwagę przywiązano do zgromadzenia opinii profesjonalistów zaangażowanych lub mogących być zaangażowanymi w sprawowanie pieczy zastępczej z racji udziału w edukacji, opiece i wychowaniu szkolnym czy pozaszkolnym w systemie edukacji. Ten obszar opisywanego zjawiska często jest niedoceniany przez służby społeczne (Gajewska, 2020). A przecież dzieci spędzają w placówkach oświatowych bardzo dużo czasu. Dlatego ci profesjonaliści stanowili ważną grupę wśród badanych osób pośrednio zaangażowanych w realizację pieczy zastępczej.

Warto także zwrócić uwagę, że omawiane zjawiska powiązane są ze zmianami we współczesnych rodzinach i przechodzeniem

(...) do rodziny małej, dwupokoleniowej, małodziejnej, demokratycznej, partnerskiej i nie-trwałej, samowystarczalnej i samodzielnej, elastycznej i niejednorodnej (...), ponadto jej tradycyjne cechy (heteroseksualność małżonków, posiadanie dzieci, wspólne zamieszkanie i prowadzenie gospodarstwa domowego) nie są już konieczne w ponowoczesnym ujmowaniu rodziny (Błasiak, 2019, s. 13).

Wskazane przemiany mogą także różnicować formy rodzinnej pieczy zastępczej oraz ich funkcjonowanie i powiązanie z innymi, tzn. instytucjonalnymi rozwiązaniami.

Metodologia badań własnych

Badanie jest częścią szerszego projektu mającego na celu ukazanie pieczy zastępczej w pandemii w percepcji różnych grup społecznych w Polsce.

Celami poznawczymi zaprezentowanych badań były: wstępne rozpoznanie sprawowania pieczy zastępczej w pandemii w opiniach osób bezpośrednio i pośrednio zaangażowanych w jej realizację oraz przygotowanie szerokich i pogłębionych badań właściwych skierowanych do profesjonalnych i nieprofesjonalnych grup społecznych mogących mieć spostrzeżenia na wskazany temat oraz ukazanie kierunków do dalszej eksploracji. Celem praktycznym było przede wszystkim sformułowanie rekomendacji mogących mieć zastosowanie w praktyce, w życiu społecznym oraz zwrócenie uwagi na sprawowanie pieczy zastępczej w pandemii różnych osób mogących mieć wpływ/ inicjować zmiany w pomocy i wsparciu, edukacji czy zrozumieniu zadań pieczy zastępczej w pandemii.

Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego i technikę ankiety, którą skierowano do celowo wybranych osób, traktując badanie jako pilotażowe. Autorski kwestionariusz zawiera pytania w znacznej mierze otwarte. Dobierano respondentów tak, żeby odzwierciedlali oni opinie osób różnych grup bezpośrednio lub pośrednio zaangażowanych w sprawowanie pieczy zastępczej w województwie lubuskim oraz w innych wybranych regionach Polski. Badania zrealizowano od października do końca listopada 2020 r.

Głównym problemem badawczym było pytanie: Jak postrzegają zmiany w sprawowaniu pieczy zastępczej w pandemii osoby bezpośrednio lub pośrednio zaangażowane w jej realizację oraz jak je oceniają?

Charakterystyka badanych

Badaniami pilotażowymi objęto 44 osoby, w tym: 13 bezpośrednich opiekunów rodzinnej, 11 instytucjonalnej pieczy zastępczej i 20 osób pośrednio zaangażowanych, różnych specjalistów; 27 osób mieszkało w województwie lubuskim, a 17 poza nim.

Zmiany w sprawowaniu pieczy zastępczej w pandemii w percepcji badanych oraz ich ocena – wyniki badań własnych

Zauważanie przez badanych zmian w realizacji pieczy zastępczej od początku pandemii do dzisiaj

Większość ankietowanych, bo 31 osób zadeklarowało spostrzeżenie zmian. Jedna napisała „trudno powiedzieć”. Ciekawe jest, że wśród 44 badanych zaangażowanych w sprawowanie pieczy zastępczej są tacy, którzy nie zauważają zmian w wykonywaniu jej zadań od początku pandemii. Były to po 4 osoby z każdej z wyodrębnionych do badań grup.

Zmiany w realizacji pieczy zastępczej doświadczane/obserwowane przez badanych w okresie pandemii

Od 40 badanych uzyskano 95 wskazań zauważonych zmian w realizacji pieczy zastępczej doświadczanych lub zaobserwowanych w okresie pandemii.

Opiekunowie z rodzinnej pieczy zastępczej wskazali 22 zmiany. Najczęściej powtarzające się dotyczyły: stosunku służb społecznych do rodzin – 4, np.: „jeszcze większa obojętność osób odpowiedzialnych za pieczę”, dostępu do opieki medycznej – 3 i nauki szkolnej i zdalnego nauczania – 3, np.: „brak bezpośredniego kontaktu z nauczycielami” oraz „konieczność zorganizowania edukacji w domu w sytuacji zdalnego nauczania. Dla rodzin z większą liczbą dzieci jest to trudne, szczególnie gdy w rodzinie jest tylko jeden komputer”.

Opiekunowie w instytucjonalnej pieczy zastępczej zwrócili uwagę na 26 zmian. Najczęściej dotyczyły one wyzwań (dla opiekunów) wynikających z pozostawiania podopiecznych w instytucjach podczas nauki zdalnej i zakazu ich opuszczania, w tym zmianę trybu pracy – 8. W części wypowiedzi odczuwa się bezsilność czy też bezradność (trudno je ująć w dane liczbowe). Takim głosem je wyrażającym był np.: „brak możliwości realizowania niektórych wymogów Ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (odwołanie Zespołów ds. Aktualnej Oceny Sytuacji Dziecka, brak kontaktu z kuratorami sądowymi, asystentami rodzin, pracownikami socjalnymi, odstąpienie od wywiadów środowiskowych)”.

Osoby pośrednio zaangażowane w sprawowanie pieczy zastępczej wskazały 37 zmian w pieczy zastępczej podczas pandemii. Najczęściej dotyczyły one nauki podopiecznych, zdalnego nauczania i kontaktów ze szkołą – 5.

Zmiany, które nastąpiły od początku pandemii u podopiecznych w pieczy zastępczej zaobserwowane przez badanych

Opiekunowie rodzinnej pieczy zastępczej wskazali na 27 zmian, które się dokonały u ich podopiecznych od początku pandemii. Skategoryzowano je na pozytywne i negatywne oraz wymienione jako pierwsze i kolejne. Pierwsze wskazania są głównie negatywne, np. „frustracja; dzieci częściej korzystają z telefonów i tabletów”, „złość związana z ograniczeniami”, „mniej możliwości kontaktowania się dzieci z dziadkami”. Zanotowano jedynie 2 pozytywne zmiany: „więcej czasu spędzanego w gronie najbliższej rodziny” oraz „integracja z rodziną”.

Zmian u podopiecznych zaobserwowanych przez opiekunów sprawujących instytucjonalną pieczę zastępczą wskazano 27. Pierwsze z nich są (poza jednym „nie zauważyłam”) negatywne, tj.: „spadek motywacji do nauki” (2); „niechęć do realizowania zdalnego nauczania”; „zmiany w zachowaniu”; „tęsknota za bezpośrednimi kontaktami z rodziną”; „dzieci przebywają stale w placówce” (2); „tęsknota za rodziną”. Kolejne są w większości także negatywne. Najczęściej dotyczyły większej ilości spędzanego czasu przed komputerem, telewizorem – „ucieczka w internet” – 5. Wskazano także 6 zmian

pozytywnych, takich jak: „odniesienie sukcesów edukacyjnych przez wychowanków przy ogromnym wsparciu wychowawców”; „codzienne czynności i zajęcia nie sprawiają im trudności”; „chętniej współpracują”; „śmiało rozmawiają z wychowawcami”; „u niektórych wzrosła samodzielność”; „zwiększenie empatii, akcja »będzie dobrze«, pomoc dla schroniska”; „chęć poznania sytuacji w kraju i na świecie (śledzenie informacji w mediach)”.

Zmian u podopiecznych zaobserwowanych przez osoby pośrednio zaangażowane w sprawowanie pieczy zastępczej wskazano 35. Pierwsze były w większości negatywne, np.: „udzielany się dodatkowy stres związany z ograniczeniami i swobodnymi wyjątkami”. Pozytywną zaobserwowaną zmianą było: „większe wyciszenie u chłopca nadpobudliwego (pomaga w tym zdalne nauczanie – mniej okazji do konfliktów)”. Kolejne wskazania są przeważnie negatywne, np: „niechęć do noszenia maseczek”. Były też 2 zmiany pozytywne: „wzięcie większej odpowiedzialności za przebieg swojej edukacji (w związku z wprowadzeniem nauczania zdalnego)”; „podopieczny i opiekun – do epidemii będący w konflikcie – nawiązali bardzo dobry kontakt, a podejmowane wspólne działania dają nadzieję na przyszłość”.

Podsumowując, większość wskazanych przez badanych zmian u podopiecznych, które w pieczy zastępczej dokonały się podczas pandemii, jest negatywna. Jednak w każdej grupie podano zmiany pozytywne, najwięcej przez opiekunów instytucjonalnej pieczy zastępczej.

Ocena zaobserwowanych przez badanych zmian u podopiecznych z pieczy zastępczej, które zaszły od początku pandemii

20 badanych oceniło zmiany, które dokonały się u ich podopiecznych z pieczy zastępczej od początku pandemii jako dobre i złe. 13 osób uważało, że są złe, kolejne 6 nie umiało ich ocenić, 3 uznały je za neutralne. Jedynie 1 osoba uważała, że są to zmiany dobre, a 1 nie udzieliła odpowiedzi.

Ocena badanych, czy pandemia COVID-19 zmieniła jakość realizowanej pieczy zastępczej w ich otoczeniu/rodzinie/placówce/instytucji

Zdecydowana większość badanych (35 osób) stwierdziła, że pandemia COVID-19 zmieniła jakość realizowanej pieczy zastępczej w ich otoczeniu, rodzinie, placówce, instytucji. Tylko 5 było odmiennego zdania, a 4 nie określiły swego stanowiska.

Obszary, w których zdaniem badanych pandemia COVID-19 zmieniła realizowaną pieczę zastępczą nad dzieckiem w ich otoczeniu/rodzinie/placówce/instytucji

Większość badanych uważała, że pandemia zmieniła realizowaną pieczę zastępczą w obszarach: ekonomicznym (np. zwiększone, nieplanowane wydatki, dodatkowe środki),

wychowawczym (np. większa/mniejsza ilość czasu wolnego do zagospodarowania, inne relacje w związku z dłuższym przebywaniem w ograniczonej przestrzeni), edukacyjnym (np. kłopoty ze zdalnym nauczaniem), zdrowotnym (np. ograniczony dostęp do służby zdrowia, zmiana trybu życia na „w pokoju przed komputerem”), opiekuńczym, pomocowym, uczestnictwa w życiu społecznym i kulturalnym.

Zauważanie przez badanych więcej zadań w pieczy zastępczej podczas pandemii niż przed nią

Zdecydowana większość badanych (30) zauważała więcej zadań w pieczy zastępczej podczas pandemii niż przed nią. Kolejne 4 były odmiennego zdania, natomiast 9 nie miało zdania na ten temat, a 1 osoba stwierdziła, że „często są to inne zadania”.

Zadania zauważane przez badanych jako te, których jest więcej w pieczy zastępczej podczas pandemii niż przed nią

Otrzymano 83 wskazania zadań, których według badanych jest więcej w pieczy zastępczej podczas pandemii niż przed nią.

Opiekunowie w rodzinnych formach pieczy zastępczej spośród 16 wskazań wzrost zadań zauważyli głównie w związku ze zdalną edukacją, nauką szkolną dzieci – 9. W instytucjonalnej pieczy wskazano również na obowiązki związane z nauką szkolną wychowanków – były one wymieniane jako pierwsze – 13 na 31 otrzymanych wskazań, np.: „nauczanie zdalne – przełożenie odpowiedzialności za edukację na wychowawców (np. jeden wychowawca dla 10 dzieci – w różnym wieku, na różnym etapie kształcenia i zupełnie różnych platformach edukacyjnych – ściągą zadania, odrabia je z dziećmi, dokumentuje i wysyła maile)”. Osoby pośrednio zaangażowane w sprawowanie pieczy zastępczej wzrost zadań podczas pandemii widziały przede wszystkim w sprawach związanych z edukacją szkolną dzieci – 5 na 36 wszystkich wskazań i opieką lekarską, zdrowiem – 4.

Najczęściej wymienianymi zmianami przez wszystkich badanych były te dotyczące nauki podopiecznych i zdalnego nauczania.

Zauważanie przez badanych więcej pozytywnych niż negatywnych skutków pandemii przy wypełnianiu zadań związanych z realizacją pieczy zastępczej

Gdy zadano pytanie, czy badani zauważają więcej pozytywnych niż negatywnych skutków pandemii przy wypełnianiu zadań związanych z realizacją pieczy zastępczej, ponad połowa (25 osób) zaprzeczyła. Kolejne 14 osób stwierdziło, że nie wiedzą, 2 nie udzieliły odpowiedzi. Tylko 3 ankietowanych dostrzegło więcej pozytywnych skutków.

Pozytywne skutki pandemii przy wypełnianiu zadań związanych z realizacją pieczy zastępczej wskazane przez badanych

Bardzo ciekawe wydaje się w kontekście wszystkich wcześniejszych wypowiedzi zaprezentowanie wskazanych przez badanych pozytywnych skutków pandemii przy wypełnianiu zadań związanych z realizacją pieczy zastępczej. Uzyskano 53 przykłady. 9 osób nie udzieliło odpowiedzi.

W pieczy rodzinnej podano ich 14. Dotyczyły one: relacji wewnątrzrodzinnych, w tym w trzech przypadkach zacieśnienia więzi. W pieczy instytucjonalnej zauważono 16 pozytywnych skutków dotyczących m.in. relacji, więzi między dziećmi, dziećmi a wychowawcami i między wychowawcami, czasu spędzanego wewnątrz instytucji (5), wychowanków (4), np.: „dzieci pomagają sobie, wspierają się wzajemnie”. Natomiast osoby pośrednio zaangażowane w realizację pieczy zastępczej wskazały spójność rodzin, społeczności w instytucjach, lepsze więzi, relacje (7) i zmiany u opiekunów (5).

Rodzaj pieczy zastępczej, w których zdaniem badanych pojawiło się najwięcej trudności z jej realizacją w związku z pandemią COVID-19

Zdaniem badanych najwięcej trudności z realizacją pieczy zastępczej pojawiło się w pieczy instytucjonalnej (29 wskazań), następnie w rodzinnych domach dziecka (11), w zawodowych rodzinach zastępczych (10), w spokrewnionych rodzinach zastępczych (8), a najmniej w niezawodowych rodzinach zastępczych (5); 7 osób stwierdziło, że nie wiedzą.

Największy sukces w realizacji pieczy zastępczej podczas pandemii zdaniem badanych

Spośród 44 badanych 7 nie udzieliło żadnej odpowiedzi. Wszystkich uzyskanych przykładów największych sukcesów w realizacji pieczy zastępczej podczas pandemii było 50. Większość (31 osób) podała 1 przykład sukcesów, a 5 osób po dwa przykłady. Jedna osoba ukazała ich aż 9. Uzyskane szczegółowe wyniki zaprezentuję, stosując podział na przyjęte do badań grupy.

Opiekunowie rodzinnej pieczy zastępczej wskazali 14 przykładów sukcesów. Najczęściej dotyczyły one nauki szkolnej (4). Jedna osoba napisała: „Jeśli ktoś sprawuje opiekę nad dużą ilością podopiecznych w pieczy zastępczej będących w wieku szkolnym i potrafił sprostać edukacji zdalnej (zapewnić dostęp do komputerów, platform e-learningowych), to budzi mój podziw, a wręcz zdumienie, jak tego dokonał”.

Opiekunowie instytucjonalnej pieczy zastępczej wskazali 20 największych dostrzeżonych sukcesów. Dotyczyły one bardzo różnych obszarów, np. odpowiedzialnej postawy podopiecznych i kadry, stworzenia wewnętrznych procedur postępowania, zainteresowania społeczeństwa dziećmi w placówce.

Osoby pośrednio zaangażowane w sprawowanie pieczy zastępczej wskazały najmniej sukcesów, częściej spostrzegały negatywne skutki pandemii. Aż 12 z nich nie udzieliło odpowiedzi lub odpowiedziało „nie wiem”. Wskazano jedynie 14 sukcesów. Powtórzyły się 2 dotyczące wzmocnienia więzi między opiekunami a dziećmi.

Podsumowując, warto podkreślić, że w trudnej sytuacji dla pieczy zastępczej i osób ją wspierających powstałej w wyniku pandemii dobrze, że zdecydowana większość badanych zauważa chociaż jeden sukces swojego działania. Różnią się one w poszczególnych grupach i mogą stanowić źródło pozytywnie ukierunkowanej motywacji do dalszej pracy.

Podsumowanie i rekomendacje

Zaprezentowane wyniki, pomimo że są rezultatem pierwszego etapu podjętych badań, pozwoliły zidentyfikować powstałą w wyniku pandemii rzeczywistość w sprawowaniu pieczy zastępczej. Miały one wymiar naukowy, ale także praktyczny, co pozwoliło zrealizować założone cele. Udało się często rozwiązać wskazane problemy oraz zainicjować działania integrujące profesjonalistów w kierunku wystosowania do decydentów konkretnych postulatów. Badania będą kontynuowane.

Większość, tj. 70% ankietowanych osób zaangażowanych w sprawowanie pieczy zastępczej, spostrzegała zmiany w jej realizacji podczas pandemii. Badani z różnych grup wskazali odmienne zmiany. Ich ocena częściej była negatywna niż pozytywna. Wskazano na wiele trudnych zadań i sytuacji. Mimo to dostrzeżono sukcesy w ich wykonywaniu.

Na podstawie zgromadzonych danych można sformułować następujące wnioski szczegółowe i rekomendacje:

1. Istnieje pilna potrzeba uregulowań prawnych pomagających i wspierających systemowo rodziną i instytucjonalną pieczę zastępczą w pandemii.
2. Społeczeństwo, w tym studenci, pedagodzy, nauczyciele nadal mało lub wcale nie znają sytuacji w pieczy zastępczej ani tego, czym ona w ogóle jest, jakie są jej rodzaje, formy czy specyfika.
3. Służby społeczne powinny znaleźć rozwiązania dotarcia do wszystkich podopiecznych i ich opiekunów (np. on-line).
4. Instytucjonalna piecza zastępcza z racji ciągłego nagłaśniania konieczności jej likwidacji jest w bardzo trudnej sytuacji i wymagane są w niej systemowe rozwiązania wspierające. Nie można jej pomijać, gdyż w takiej formie sprawowana jest piecza nad 16 668 dziećmi (GUS, 2020, s. 2). Opiekunowie wychowawcy w nich pracujący podczas pandemii realizują swoje zadania, które dalece wykraczają poza obowiązki zawodowe, często odbywa się to kosztem ich własnych rodzin i zdrowia.
5. Dla rodzinnej pieczy zastępczej, szczególnie gdy przyjęły one kilkoro dzieci, czasami przewlekłe chorych i z niepełnosprawnościami, istnieje pilna konieczność zakupu laptopów dla każdego dziecka uczącego się on-line oraz nauczania ich korzystania z nich. Bardzo często potrzebują oni pomocy technicznej.

6. Dla całej pieczy zastępczej, a szczególnie gdy w danym gospodarstwie domowym czy instytucji przebywa kilkoro dzieci, potrzebne jest rozwiązanie wspierające rodziców, opiekunów wychowawców w realizacji obowiązków nauki szkolnej on-line. Może to być wolontariat edukacyjny lub inne systemowe rozwiązanie pomocowe.
7. Konieczna jest pomoc psychologiczna i zdrowotna (podstawowa i specjalistyczna). Przy dłuższej trwającej pandemii zmiany, które dokonują się w psychice, zdrowiu, relacjach międzyludzkich, zachowaniach dzieci mogą być utrwalone i trudne do skompensowania, resocjalizacji, reedukacji.
8. Istnieje pilna potrzeba wsparcia i pomocy dla rodziców zastępczych, kadry w pieczy instytucjonalnej oraz innych grup osób zaangażowanych pośrednio w realizację pieczy zastępczej (koordynatorów, nauczycieli, wolontariuszy).
9. Nieznane są jeszcze dane ogólnopolskie dotyczące rezygnacji rodziców zastępczych z pełnienia roli w pieczy zastępczej. Na podstawie zgromadzonych wyników wnioskować trzeba o nieodkładanie procedur kwalifikacyjnych do pełnienia roli rodziców zastępczych i adopcyjnych w celu pozyskania nowych rodzin dla dzieci.
10. Poczyszające może być to, że opiekunowie zaangażowani w sprawowanie pieczy zastępczej pomimo trudnych sytuacji, wielu nowych zadań i częstego pozostawienia ich bez pomocy zauważają pozytywne ich rezultaty i radzą sobie najlepiej, jak potrafią i nie rezygnują z pełnionej funkcji.

Dobrze byłoby, żeby w trosce o dziecko nie trzeba było tworzyć pieczy zastępczej. Ale jak słusznie podkreślili Błasiak i Pasierbek, „im liczniejsze i większe są zagrożenia w świecie, tym bardziej aktualna staje się troska o innych, ale i o siebie” (2020, s. 5).

BIBLIOGRAFIA

- Adamczewski, R. (2020). *Rodzicielstwo zastępcze: diagnoza – krytyka – możliwości zmian. Perspektywa (auto)biograficzna*. Bydgoszcz: Notitia Oficyna Wydawniczo-Edukacyjna.
- Basiaga, J. (2014). *Zawodowa miłość. O opiece nad dziećmi w pogotowiach rodzinnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Błasiak, A. (2019). Tendencje zmian we współczesnych rodzinach w ponowoczesności. *Horyzonty Wychowania* 18(45), 11-21. DOI: 10.17399/HW.2019.184501
- Błasiak, A. i Pasierbek, W. (2020). Edytorial: W trosce o człowieka. *Horyzonty Wychowania* 19(52), 5-6.
- Gajewska, G. G. (2020). *Współczesne tendencje, problemy oraz wyzwania w opiece i wychowaniu. Teoria, metodyka i praktyka w opinii studentów*. Kraków: OW „Impuls”.
- GUS. (2020, 14 maja). *Pieczna zastępcza w 2019 r.* Pobrano 21.11.2020 z: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/dzieci-i-rodzina/dzieci/pieczna-zastepcza-w-2019-roku,1,4.html>
- Kaszubska-Dziergas, P. (2020). *Zaangażowanie ojców zastępczych w opiekę i wychowanie dzieci w rodzinnych domach dziecka*. Opole: Uniwersytet Opolski.
- Kolankiewicz, M. (2020). Zasady systemu pieczy zastępczej-dylematy praktyki. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 8, 29-43. DOI: 10.5604/01.3001.0014.4252

- Makaruk, K., Włodarczyk, J. i Szredzińska, R. (2020). *Negatywne doświadczenia młodzieży w trakcie pandemii. Raport z badań ilościowych*. Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.
- Marzec-Holka, K. (2012). *Powroty dzieci z rodzin zastępczych do placówek opiekuńczo-wychowawczych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Edukacyjne Wers.
- Ptaszek, G., Stunża, G.D., Pyżalski, J., Dębski, M. i Bigaj, M. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- UNICEF. (2020, 7 września). *Co najmniej 1/3 uczniów na świecie nie ma dostępu do nauki zdalnej podczas zamknięcia szkół z powodu COVID-19*. Pobrano 8.10.2020 z: <https://unicef.pl/co-robimy/aktualnosci/wiadomosci/raport-unicef-co-najmniej-1-3-uczniow-na-swiecie-nie-ma-dostepu-do-nauki-zdalnej-podczas-zamknienia-szkol-z-powodu-covid-19>
- Regulska, A. (2018). *Rodzina i piecza zastępcza nad dzieckiem w perspektywie zasady pomocniczości. Analiza dyskursu retoryki politycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Ruszkowska, M. (2020). Funkcjonowanie placówek opiekuńczo-wychowawczych w czasie pandemii. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 10, 67-75. DOI: 10.5604/01.3001.0014.5974

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



Osoba starsza a kryzys we współczesnej rodzinie w ujęciu systemowym

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest ukazanie osoby starszej w systemowym modelu rodziny ze szczególnym zwróceniem uwagi na aspekt opieki nad nią oraz na jej potencjał w sytuacji kryzysów, jakie mają miejsce w obrębie rodziny.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy, jaki został podjęty w niniejszym artykule, zawarty jest w pytaniach: Jakie znaczenie w życiu osób starszych ma rodzina? Jaką rolę odgrywają osoby starsze w systemowym modelu rodziny? Jak przebiega opieka nad osobami starszymi w systemowym modelu rodziny, w której obrębie występują kryzysy? Wykorzystana została metoda analityczno-syntetyczna oparta na wybranej literaturze przedmiotu.

PROCES WYWODU: Zaprezentowana została systemowa teoria rodziny, w której osoby starsze nie są jedynie biorcą opieki, lecz za pomocą posiadanych zasobów stanowią nieocenione wsparcie dla innych członków. Następnie przedstawione zostały przemiany we współczesnej rodzinie, które zaobserwować można na skutek uwarunkowań społeczno-kulturowych. Wywołały one w obrębie rodziny kryzysy, które w pracy ukazane zostały na przykładzie opieki nad osobami starszymi.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Obserwowany zanik rodzin wielopokoleniowych, a także obniżenie jakości relacji międzygeneracyjnych doprowadził do tego, że osoby starsze utraciły ówczesną rolę oraz odchodzi się od dostrzegania ich potencjału. W sytuacji braku ich samodzielności opieka nad osobami starszymi może przybierać coraz częściej formę instytucjonalną, za co odpowiedzialne są wspomniane uwarunkowania społeczno-kulturowe.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Za pomocą edukacji powinno przekazywać się wiedzę na temat wartości relacji międzygeneracyjnych, a także potrzeb osób starszych, dla których rodzina stanowi najważniejsze środowisko, a w której szczególnego znaczenia nabiera troska o najstarszych jej członków.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** OSOBA STARSZA, SYSTEMOWY MODEL RODZINY, KRYZYS, OPIEKA, PRZEMIANY

ABSTRACT

The Elderly Person and the Crisis in a Modern Family in a Systemic Depiction

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to present the elderly in the systemic family model, with particular emphasis on the aspect of caring for them and on their potential in the situation of crises that take place in the family.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem discussed in this article is contained in the following questions: What is the meaning of the family in the life of elderly people? What role do the elderly play in the systemic family model? How does the process of taking care of the elderly in the systemic family model in which crises occur look like? The analytical-synthetic method was used, based on the selected literature on the subject.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The systemic theory of the family was presented, in which the elderly are not only the care recipients, but with their resources, provide invaluable support for other family members. Then, the changes in the modern family, which can be observed as a result of socio-cultural determinants, were presented. The crises, caused by the changes in the modern family, were presented in this work with the example of how families take care of the elderly.

RESEARCH RESULTS: The observed disappearance of multigenerational families, as well as the decrease in the quality of intergenerational relations, has led to the elderly losing their former role while also failing to recognise their potential. In the case of lack of independence on the elderly side, caring for them may be taking on an institutional form, for which the aforementioned socio-cultural determinants are responsible.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: Education should convey knowledge about the value of intergenerational relations, as well as the needs of elderly people, for whom the family is the most important environment, and in which care for its eldest members is of particular importance.

→ **KEYWORDS:** ELDERLY PERSON, SYSTEMIC FAMILY MODEL, CRISIS, CARE, CHANGES

Wstęp

Rodzinę zdefiniować można jako grupę społeczną, która pomimo bycia najmniejszą spośród wszystkich, umożliwia realizację najważniejszego procesu w życiu jednostki, jakim jest wychowanie. Ma ono miejsce niezależnie od jej modelu oraz wypełnianych funkcji i zadań, których modyfikację wskutek przemian rodziny można zaobserwować na przestrzeni wieków (Topij-Stempińska, 2010, s. 25-26). Za ich pojawienie się odpowiedzialne są czynniki społeczno-kulturowe, które przyczyniły się do tego, że kryzys w obrębie tej najważniejszej i podstawowej grupy społecznej przestał być rzadkim zjawiskiem (Borowik, 2015, s. 140). Warto podkreślić, że:

Rodzina stanowi naturalne środowisko życia dla wszystkich jej członków, bez względu na ich wiek. W okresie późnej dorosłości wzrasta jej znaczenie, co wynika m.in. z faktu wycofywania się człowieka z szerszych kręgów społecznych. Rodzina odgrywa więc ważną rolę w życiu seniorów, stanowi dla nich najistotniejsze środowisko życiowej aktywności oraz podstawową grupę odniesienia. Funkcjonująca w prawidłowy sposób rodzina jest dla osób starszych głównym źródłem wsparcia w rozmaitych obszarach życia (Róžański, 2017, s. 225-226).

Rodzina jest zatem najważniejszym środowiskiem dla osób starszych, gdzie mogą oni otrzymać wsparcie oraz umożliwić im zachowanie dobrostanu psychicznego i fizycznego, tworząc w ten sposób warunki do prawidłowej egzystencji, czego nie zdoła zastąpić żadna inna instytucja. Interesujące zatem wydaje się przedstawienie osoby starszej w systemowym modelu rodziny, w której obrębie zaobserwować można kryzysy mające wpływ na spójność oraz realizację funkcji tej podstawowej grupy społecznej.

Rodzina w systemowej teorii

Rozbudowanym i złożonym modelem teoretycznym postrzegania rodziny jest rozpatrywanie jej jako systemu, którego cechami charakterystycznymi jest istnienie poszczególnych elementów, tworzących jedną całość oraz występujących w jego obrębie pewnych norm i zasad odpowiadających za jego spójność (Wrótniak, 2015, s. 48). U podstaw takiego postrzegania jest teoria systemów, a jej twórca Ludwik von Bertalanffy stworzył fundamenty do tego, aby móc pewne zjawiska rozpatrywać łącznie i dostrzec ich wzajemne oddziaływanie na siebie (Drożdżowicz, 1999, s. 10). Rodzina, którą zdefiniować można jako „zespół funkcjonalnych wymagań, wypełnianych przez określoną osobę (osoby), i oczekiwań, jakie wobec osoby (osób) są kierowane” (Świętochowski, 2007, s. 27), jest przykładem takiego systemu, a jej członkowie są elementami, które na siebie wzajemnie oddziałują. Pomiedzy nimi dochodzi do nawiązywania relacji, a także tworzą one całość, a żeby móc je zrozumieć, należy znać ich funkcję. Granice, które są w obrębie systemu, kształtują jego tożsamość. Kluczową rolę odgrywa balans pomiędzy procesami morfogenetycznymi a morfostatycznymi (Świętochowski, 2007, s. 27).

Wspomniana równowaga w występowaniu poszczególnych procesów w obrębie systemu jest szczególnie widoczna na przykładzie rodziny, którą charakteryzuje ciągły rozwój z jednoczesnym zachowaniem homeostazy (Ostoja-Zawadzka, 1999, s. 18-19). Rodzina przechodzi przez poszczególne etapy, dokonując jednocześnie modyfikacji w swojej strukturze. Dostosowuje się do różnych warunków, które mają na nią wpływ (uwarunkowania społeczno-kulturowe), ale zachowuje przy tym ciągłość i stwarza możliwości do rozwoju wszystkim jej członkom (de Barbaro, 1999, s. 46-47).

Jest to szczególnie ważne z perspektywy jednostek, które wymagają wsparcia, jak na przykład osoby starsze. Opieka w rodzinie jest szczególnym układem, który nie odnosi się tylko i wyłącznie do diady rodzice–dzieci. W przypadku, gdy wspólnie koegzystują trzy pokolenia, okazywanie wzajemnej pomocy odbywa się również pomiędzy rodzeństwem, rodzicami a dziadkami, ale także między dziećmi a dziadkami (Wrótniak, 2015, s. 51).

W systemowym ujęciu rodziny przypisać jej można szczególne cechy. Wśród nich są całościowość oraz porządek, które występują wśród podsystemów. Rodzina, będąc systemem, składa się ze wspomnianych poszczególnych elementów oraz podsystemów, które wspólnie są całością (Krok, 2010, s. 360). Jeden członek rodziny może należeć do różnych podsystemów, które tworzone są z uwzględnieniem płci, pełnionych zadań, zainteresowań oraz wieku (de Barbaro, 1999, s. 47-48).

Kolejną cechą rodziny systemowej jest cyrkularna przyczynowość. Zakłada ona, że elementy na siebie wzajemnie oddziałują. Relacje pomiędzy nimi mają charakter wielokierunkowy, a więc skutki sytuacji mającej miejsce tylko w obrębie jednego podsystemu będą widoczne w całym systemie, jakim jest rodzina (Krok, 2010, s. 360). Określić to można jako działanie sprzężenia zwrotnego, które występuje pomiędzy członkami rodziny (Wrótniak, 2015, s. 48). Swoje zastosowanie ma tutaj również teoria społecznego uczenia się autorstwa A. Bandury, u której podstaw jest twierdzenie, że człowiek uczy się pewnych wzorów zachowań poprzez naśladowanie, ale również obserwując, które aktywności i działania podejmowane przez poszczególne jednostki mogą przynieść korzyści (Olearczyk, 2008, s. 55).

Subsystemy współtworzące rodzinę funkcjonują według określonej hierarchicznie struktury, która przejawia się przede wszystkim poprzez występowanie asymetrycznych relacji pomiędzy członkami rodziny. Jest to kolejna cecha definiująca rodzinę w ujęciu systemowym. Subsystemy, a wraz z nimi jednostki, funkcjonują w pewnym porządku, który wyznacza ich miejsce w całej strukturze (Krok, 2010, s. 360).

Ostatnią cechą jest adaptacyjna samoorganizacja. Pomimo czynników zewnętrznych, które mają wpływ na funkcjonowanie tej podstawowej grupy społecznej, stara się ona do nich dostosować, utrzymując równowagę oraz tworzy ochronę dla swoich członków (Krok, 2010, s. 361).

Osoba starsza w rodzinie

Rodzina stanowi dla starszych osób najważniejsze środowisko, w którym mogą realizować potrzeby ponadpodmiotowe (biologiczne, akceptacji, bezpieczeństwa, przynależności). Odgrywa fundamentalną rolę w codziennym funkcjonowaniu osoby w podeszłym wieku, przyczyniając się do rozwoju jej zasobów poznawczych, kształtowania pozytywnego obrazu siebie, utrzymywania prawidłowych relacji, zdolności adaptacji do zmian w wymiarze biologicznym czy społecznym (Wrótniak, 2015, s. 51-52). Choć jakość środowiska rodzinnego wydaje się szczególnie istotna dla rozwoju dziecka, jego znaczenie jest istotne również dla osób starszych (Dyczewski, 1994, s. 59). Człowiek rozwija się do końca swojego życia, a w kontekście systemowego ujęcia znaczenie rodziny w życiu osób starszych i to, co one do niej mogą wnieść, przynosić może obopólne korzyści. Osoby starsze mogą bowiem należeć do kilku podsystemów i pełnić w nich zróżnicowane i przenikające się role męża/żony, ojca/matki, dziadka/babci.

Dla osoby starszej rodzina jest naturalnym środowiskiem, w którym otrzymać może ona pomoc. Jednak nie można zapominać, że działa to również w drugą stronę. To, w jaki sposób osoba starsza włącza się w życie rodzinne, zależy jest od wielu czynników: stanu zdrowia fizycznego oraz psychicznego, osobowości jednostki, stopnia bliskości z rodziną, a także wykształcenia (Pieńkos, 2015, s. 279-280). Najstarsi członkowie najczęściej angażują się w pomoc dzieciom (Czekanowski, 2002, s. 164). Ich rola w procesie wychowania wnuków jest nieoceniona. Współcześnie babcią oraz dziadkiem zostają osoby, które są często w pełni sił. Poprzez zaangażowanie w opiekę przekazują młodszym generacjom swoje doświadczenie, zasady moralne, wiedzę na temat historii rodziny, postawy patriotyczne, poczucie odpowiedzialności za wykonywaną pracę, itp. (Wawrzyniak, 2011, s. 96). Ponadto „od dziadków wnuki uczą się pewnych reguł postępowania, określonego wzoru, który mogą przenieść w dorosłe życie, na grunt własnej rodziny” (Pieńkos, 2015, s. 281). Korzyści są obopólne, bowiem „dla dziadków wnuki są przede wszystkim przedmiotem miłości i troski. Kontakty z nimi sprzyjają przełamaniu poczucia bezużyteczności i osamotnienia oraz stymulują do podejmowania nowych aktywności” (Brzezińska, 2011, s. 49). Ta wzajemna pomoc nierzadko ma charakter asymetryczny, z przewagą zaangażowania ze strony najstarszych członków rodziny, którzy zazwyczaj oferują pomoc materialną, a także w opiece i wychowywaniu wnuków (Czekanowski, 2002, s. 167).

Prawidłowa realizacja kontaktów międzypokoleniowych przyczynia się do tego, że osoby starsze mogą wykorzystać swój potencjał w postaci mądrości życiowej, przekazując własne doświadczenie, a także pomagając przy tym rozwiązywać problemy młodszych członków rodziny (Wrótniak, 2015, s. 52). Babcie lub dziadkowie udzielają rad oraz wskazówek, co jest szczególnie widoczne podczas wchodzenia w kolejną fazę życia ich dzieci (narodziny pierwszego potomka), stwarzając w ten sposób poczucie bezpieczeństwa młodym rodzicom (Wawrzyniak, 2011, s. 98). Zgodnie z systemową teorią rodziny podsystemy, które znajdują się w jej obrębie, funkcjonują według określonego porządku. Osoby starsze z uwagi na posiadaną mądrość życiową, która w opinii społecznej utożsamiana jest z czymś pozytywnym, bowiem charakteryzuje się doświadczeniem oraz umiejętnością podejmowania decyzji z rozwagą (Straś-Romanowska, 2020, s. 282), w tej hierarchii znajdują się najwyżej. Wiedza oraz doświadczenie, które przekazują młodszym generacjom, jest najcenniejszą wartością, która pomaga innym członkom w pokonywaniu trudności życia codziennego, a więc osoby w podeszłym wieku tworzą najważniejszy podsystem. Rodzina jest dla osoby starszej miejscem, gdzie może ona podejmować właściwe aktywności, ale także czerpać satysfakcję i mieć poczucie przynależności. Nie jest ona tylko biorcą pomocy, ale również może coś od siebie dać (Szatur-Jaworska, 2014, s. 38).

Można wskazać, że jakość relacji w rodzinie, stosunek do osób starszych przekłada się w przyszłości na sposób postępowania dzieci wobec swoich rodziców, szczególnie w sytuacjach kryzysowych, bowiem:

(...) jakość więzi osób starszych z rodziną jest konsekwencją poprzednich okresów życia rodzinnego. Jeżeli brakowało w nich postawy dawania i otwartości, połączonej z postawą wzajemnej odpowiedzialności za siebie, to nie może być łączności pokoleń wówczas, gdy są one samodzielne i od siebie niezależne (Dyczewski, 1994, s. 52).

Pojawienie się trudności w obrębie jednej z generacji będzie miało wpływ na zachowania członków należących do innych podsystemów. Jest to nieuniknione zjawisko, którego świadomość stanowić może podłoże do poprawy funkcjonowania całego systemu, jakim jest rodzina (Cierpka, 2003, s. 114).

Satysfakcjonujące relacje z członkami rodziny przyczyniają się do budowania pozytywnego bilansu życiowego, a tym samym stanowią czynnik umożliwiający prawidłową adaptację do okresu późnej dorosłości (Brzezińska, 2011, s. 47). Zdaniem L. Dyczewskiego „rodzina pomaga człowiekowi staremu utrzymać równowagę psychiczną i sprzyja dalszemu rozwojowi jego osobowości, z kolei on jest także potrzebny rodzinie do pełniejszego funkcjonowania, a w szczególności do wychowania i socjalizacji młodszych członków rodziny” (Dyczewski, 1994, s. 50). Tworzy ona w ten sposób system, który składa się z poszczególnych subsystemów, będących jedną całością, a z uwagi na podział pełnionych zadań charakteryzuje go również porządek.

U podstaw ważności relacji międzypokoleniowych jest model konwoju w relacjach społecznych autorstwa W.C. Antonucciego oraz R.L. Kahna, który odnosi się do wsparcia społecznego, jakie jednostka posiada przez całe swoje życie. W tej koncepcji, tak jak w systemowym ujęciu, człowiek jest częścią sieci, w której ma możliwość własnego rozwoju z jednoczesnym wsparciem z jej strony. Rodzina, a dokładniej rzecz ujmując jej członkowie, stanowi taką sieć, która obecna jest podczas całego życia jednostki (Rudnik, 2014, s. 43). Jest to szczególnie ważne, bowiem w sytuacji negatywnego wpływu czynników zewnętrznych (różnego rodzaju kryzysów) na całą jej strukturę, ta podstawowa grupa społeczna za pomocą adaptacyjnej samoorganizacji dąży do zachowania równowagi. Dla osoby starszej koegzystencja w wielopokoleniowej rodzinie stwarza warunki do realizacji potrzeby bezpieczeństwa oraz przynależności, a także jest czynnikiem prewencyjnym przed poczuciem wyobcowania społecznego (Wrótniak, 2015, s. 53). Trudną sytuacją dla jednostki w podeszłym wieku jest śmierć jej współmałżonka lub brak samodzielności w wykonywaniu czynności życia codziennego, która następnie doprowadzić może do zmiany miejsca zamieszkania. Przenosząc się do rodziny dziecka, starsza osoba niweluje poczucie samotności fizycznej oraz ma zapewnioną opiekę, natomiast wydarzenie to pociąga za sobą również inne negatywne zagrożenia (Steu-den, 2011, s. 127). S. Steuden definiuje wówczas taką rodzinę jako zrekonstruowaną, w której wspólnie egzystują trzy pokolenia oraz „w której osoby starsze znajdują się w sytuacji podporządkowanej, nie mają wyraźnie określonej roli społecznej” (Steu-den, 2011, s. 127). Z uwagi na to, że wcześniej każda ze stron mieszkała oddzielnie, przebywanie w jednym gospodarstwie domowym, odczuwanie braku niezależności finansowej przez najstarszych członków, a także różnice w sposobie postrzegania otaczającej rzeczywistości doprowadzić mogą do konfliktów pomiędzy pokoleniami (Steu-den, 2011, s. 127).

Kryzys w systemowym modelu rodziny

Przemiany rodziny, zwłaszcza jej modelu tradycyjnego na współczesny, miały miejsce w XIX oraz XX wieku. Rodzina jest grupą społeczną, która od wieków znajduje się pod wpływem różnorodnych czynników społecznych, ekonomicznych, moralnych, obyczajowych itp., które skutkowały i skutkują zmianami w jej strukturze, funkcjach, co przekłada się na jej organizację (Gałęska, 2015, s. 30). W miejsce modelu patriarchalnego pojawił się egalitaryzm, który umożliwił kobietom samorealizację w obszarze zawodowym. Zmiany w obrębie rodziny poza rozłamem pokoleń przyniosły także inne konsekwencje. Wśród nich wymienić można m.in. zjawisko dyferencjacji systemu norm oraz wartości wyznawanych przez członków rodziny (Różański, 2015, s. 130-132).

Skutki procesu transformacji polityczno-gospodarczej z 1989 roku na relację między pokoleniami w rodzinie przewidziała już M. Mead. Zobrazowała ona malejącą siłę przekazu pomiędzy osobami starszymi a przedstawicielami młodszych generacji. Pokolenie dziadków nie do końca odnajduje się w nowej rzeczywistości z uwagi na to, że środowisko, w którym się wychowywali, znacząco różni się od współczesnego. Dochodzi do przeobrażeń w realizacji funkcji generatywnej osób w podeszłym wieku, dominację przejmuje najmłodsze pokolenie. Rozwój cywilizacji przyczynił się zdaniem Mead do wykształcenia kultury prefiguratywnej, którą obserwujemy współcześnie i w której odchodzi się od dostrzegania i korzystania z mądrości życiowej osób starszych (Brzezińska i Hejmanowski, 2019, s. 656-657).

W wyniku zwiększonej długości życia oraz spadku liczby urodzeń obserwowany jest wzrost odsetka osób starszych, powodując jednocześnie, że: „rodziny trzypokoleniowe stają się podstawowymi źródłami opieki i dobrostanu ludzi w XXI wieku” (Szczepaniak-Sienniak, 2014, s. 11). Współcześnie jednak przedstawiciele różnych pokoleń chcą mieszkać oddzielnie (Dyczewski, 1994, s. 58). Ma to swoje odbicie w strukturze i funkcjonowaniu rodzin w XXI wieku, w tym zaniku rodzin wielopokoleniowych (Białek-Szwed, 2019, s. 130).

Warto podkreślić, że w każdym okresie życia człowieka pojawiają się sytuacje trudne i kryzysy. Dotyczy to także osób starszych. Stanom kryzysu towarzyszy dezorganizacja, a więc stan uniemożliwiający prawidłowe wykonywanie czynności życia codziennego (Zbojna i in., 2011, s. 72-73). To właśnie osoby starsze narażone są przede wszystkim na negatywne doświadczenia życiowe (śmierć osób najbliższych, obniżenie sprawności psychicznej i fizycznej), występowanie barier technicznych oraz architektonicznych, trudności materialne, brak samoakceptacji, doświadczanie samotności oraz zakłócenia w relacjach z rodziną. Brak zrozumienia potrzeb i oczekiwań ze strony najbliższych skutkuje spychaniem na margines życia rodzinnego najstarszych członków, niedocenywanie potencjału, jaki mogą wnieść, wypaczenie ich miejsca i roli w systemie, jakim jest rodzina (Steuden, 2011, s. 25). Zewnętrzne uwarunkowania wpływają na radzenie sobie z sytuacjami kryzysowymi, a tym samym na jakość życia osób starszych, tak więc kluczowa jest rola innych członków rodziny w procesie opieki nad osobami w podeszłym wieku.

Zgodnie z systemowym modelem kryzysy, których doświadczają osoby starsze, mają wpływ na całą rodzinę, za co odpowiedzialne jest wcześniej opisane zjawisko cyrkularnej przyczynowości. Z uwagi na to, że skutki pewnych sytuacji w obrębie jednego podsystemu oddziałują na innych członków, doświadczanie sytuacji trudnych przez osoby starsze ma swoje konsekwencje w kryzysie, który dotyka inne jednostki współtworzące tę podstawową grupę społeczną.

Obecnie z uwagi na wydłużanie się czasu życia obserwuje się coraz większą liczbę osób w podeszłym wieku. Zjawisko to rozpatrywane jest z perspektywy demograficznej, medycznej, ekonomicznej, polityki społecznej, ale również w obszarze przemian rodziny. W obrębie tej podstawowej grupy społecznej jej członkowie odczuwają skutki starzejącego się społeczeństwa. Pojawia się obowiązek opieki nad własnymi rodzicami w podeszłym wieku, nierzadko korzystając przy tym ze wsparcia różnego rodzaju specjalistów, co pociąga jednocześnie za sobą deficyty w sferze ekonomicznej rodziny (Wawrzyniak, 2017, s. 37-38). Tak więc kryzys, który dotyka osoby starsze, ma swoje odzwierciedlenie w rodzinie, w obrębie której pojawiają się trudności w zapewnieniu odpowiednich warunków do realizacji potrzeb jej najstarszych członków.

We współczesnym modelu rodziny samorealizacja jednostek, a także osiąganie satysfakcji z życia stanowią jedno z ważniejszych obszarów (Doniec, 2001, s. 26). Dlatego też konieczność zwrócenia szczególnej uwagi na zaspokojenie potrzeb najstarszych członków może zdezorganizować dotychczasowe życie rodzinne. Zaobserwować można wówczas inną niż dotychczas hierarchiczną strukturę w rodzinie, w której osoby starsze przestają tworzyć najważniejszy podsystem. „Znaczenie rodziny w życiu seniorów uwidacznia się w szczególnym zespole pokoleniowych relacji, dzięki którym nierzadko odnajdują oni swoją rolę i miejsce w świecie” (Rudnik, 2014, s. 42). Mając na uwadze prognozy dotyczące wzrostu liczby osób starszych w społeczeństwie i w rodzinie, znaczenia nabiera troska o zaspokojenie ich potrzeb.

Dominacja rodzin nuklearnych, w których nierzadko obserwowane są zjawiska (takie jak brak formalnych związków oraz zmniejszona dzietność) mające negatywny wpływ na jej spójność oraz realizację podstawowych funkcji, skłaniają do podkreślenia, że obecny jest w ich obrębie kryzys (Borowik, 2015, s. 140). Obserwowane jest przy tym osłabienie więzi rodzinno-społecznych, a pomiędzy generacjami nawet ich zanik, co jest szczególnie trudną sytuacją, gdy w ramach cyklu życia pojawiają się trudności do rozwiązania i wówczas współpraca pomiędzy wszystkimi członkami jest pożądana (Gałęska, 2015, s. 34). Zaburzona zostaje w ten sposób całościowość oraz porządek, które w rodzinie w systemowym ujęciu stanowią fundament jej funkcjonowania. Osoby starsze, gdy narażone są na doświadczanie sytuacji trudnych, takich jak choroba, wypadek, z których konsekwencjami nie potrafią sobie samodzielnie poradzić, często dokonują wyboru nieodpowiednich rozwiązań (uzależnienia, autoagresja, myśli samobójcze) (Zboina i in., 2011, s. 74).

Prowadzenie osobnych gospodarstw domowych przez członków rodziny z różnych pokoleń w sytuacji śmierci współmałżonka prowadzi do tego, że osoby w podeszłym wieku żyją samotnie, pozostając bez opieki, a trudności zdrowotne uniemożliwiają im sprawne wykonywanie czynności życia codziennego (Zboina i in., 2011, s. 81-82).

Współczesny kryzys w opiece nad osobami starszymi w rodzinie ilustruje zjawisko defamilizacji opieki, do którego dochodzi na skutek rozluźnienia relacji pomiędzy członkami rodziny, na których zaistnienie ogromny wpływ miały wspomniane wcześniej przemiany społeczno-kulturowe, a także przypisywanie największej wartości pracy zawodowej. Polega ona na przekazaniu odpowiedzialności za realizację potrzeb osoby starszej na inne podmioty spoza kręgu najbliższych. Wsparcie w tym zakresie udzielane jest przez jednostkę, która podejmuje się opieki w domu, lub rodzina decyduje się skorzystać z usług domu pomocy społecznej, do którego kieruje najstarszego członka rodziny (Wawrzyniak, 2017, s. 94). W perspektywie systemowego ujęcia rodziny tego typu zachowanie może zostać powielone przez kolejne pokolenia (cyrkularna przyczynowość), które na podstawie teorii społecznego uczenia się A. Bandury (Olearczyk, 2008, s. 55) doprowadzą do całkowitego zaniku poczucia obowiązku wspierania się nawzajem członków rodziny, przede wszystkim w sytuacjach dla nich trudnych.

Uwagi końcowe

Rodzina oraz jakość relacji, jakie w jej obrębie mają miejsce, stanowią szczególną wartość dla osób starszych. Z uwagi na to, że ich udział w życiu społeczeństwa wraz z wiekiem ulega ograniczeniu, większość aktywności realizują w obszarze tej podstawowej grupy społecznej. Osoby w podeszłym wieku w rodzinie, w obrębie której nie występują żadne dysfunkcje, otrzymują pomoc (psychologiczną, materialną, emocjonalną), a także wypełniona jest ich potrzeba bezpieczeństwa. Gdy potrzebują wsparcia, inni członkowie rodziny otaczają ich opieką (Luty-Michalak, 2017, s. 41-42). Zgodnie z systemowym ujęciem rodziny jednym z jej zadań jest ochrona wszystkich jednostek, które się w niej znajdują. Ta podstawowa i zarazem najważniejsza grupa społeczna zapewnia człowiekowi możliwość rozwoju, ale także przede wszystkim stwarza odpowiednie warunki do tego, aby móc realizować funkcję opiekuńczą wobec tych osób, której tej troski potrzebują. Z uwagi na zmiany, jakie mają miejsce w społeczeństwie i kulturze, również rodzina musi wykazać się adaptacyjną samoorganizacją i do nich się dostosować. O powodzeniu tego procesu decyduje siła, z jaką czynniki te oddziałują na rodzinę (de Barbaro, 1999, s. 46). Przemiany społeczno-kulturowe spowodowały, że pojawiły się nowe zjawiska w obrębie rodziny, które doprowadziły ostatecznie do jej kryzysu (Borowik, 2015, s. 140). Tak więc nie można w tym miejscu powiedzieć, że zachowana została równowaga oraz przestrzeń ochronna dla wszystkich jej członków. W niniejszym artykule zaprezentowane zostało to na przykładzie opieki nad osobami starszymi w systemowym ujęciu rodziny, która w wyniku wspomnianych zmian przeszła modyfikację. Zanik rodzin wielopokoleniowych oraz przeobrażenia w postrzeganiu roli osób starszych w życiu rodzinnym doprowadzić mogą w przyszłości do tego, że zjawisko instytucjonalizacji opieki będzie powszechne, a sam okres starości nie będzie utożsamiany z rodziną. Dlatego tak ważną jest edukacja, która powinna promować ważność relacji międzygeneracyjnych, z podkreśleniem korzyści, jakie mogą z niej czerpać wszystkie pokolenia wraz z ukazywaniem pozytywnych cech

osób w podeszłym wieku (takich jak mądrość życiowa), niwelując w ten sposób pejoratywne postrzeganie tej fazy życia. Pomocna w tej sytuacji jest edukacja gerontologiczna przekazująca wiedzę dotyczącą procesu starzenia się i fazy starości. W jej obrębie wyróżnić można cztery obszary: edukacja do starości (zdobycie takiej wiedzy i umiejętności, które pozwolą w przyszłości przyjąć rolę osoby w podeszłym wieku), edukacja dla starości (szkolenie jednostek, które tworzą kadre, pracującą z osobami starszymi), edukacja w starości (wszelkie aktywności polegają na wspieraniu procesu uczenia się osób w fazie starości) oraz edukacja przez starość, która możliwa jest właśnie za pomocą prawidłowych relacji międzypokoleniowych. Odpowiedni dialog pomiędzy przedstawicielami różnych generacji umożliwia transmisję pożądanych życiowych wartości oraz postaw, a także stanowi czynnik prewencyjny przed rozprzestrzenianiem stereotypów oraz mitów na temat osób starszych (Szarota, 2015, s. 24). Z uwagi na to, że rodzina stanowi podstawową grupę społeczną, to w jej obrębie kształtowanie odpowiedniego stosunku do osób starszych w przyszłości może przełożyć się na uniknięcie kryzysu w opiece nad nimi.

BIBLIOGRAFIA

- Białek-Szwed, O. (2019). Przemiany społeczno-kulturowe XXI wieku a poczucie braku stabilizacji – perspektywa medioznawcza. *Perspektywy Kultury* 24(1), 129-138.
- Borowik, J. (2015). Znaczenie relacji rodzinnych w życiu osób starych. W: I. Taranowicz i S. Grotowska (red.), *Rodzina wobec wyzwań współczesności. Wybrane problemy* (s. 139-150). Wrocław: Oficyna Wydawnicza ARBORETUM.
- Brzezińska, M. (2011). *Proaktywna starość. Strategie radzenia sobie ze stresem w okresie późnej dorosłości*. Warszawa: Difin SA.
- Brzezińska, A.I. i Hejmanowski, S. (2019). Okres późnej dorosłości. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 623-664). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Cierpka, A. (2003). Systemowe rozumienie funkcjonowania rodziny. W: A. Jurkowski (red.), *Z zagadnień współczesnej psychologii wychowawczej* (s. 107-129). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czekanowski, P. (2002). Rodzina w życiu osób starszych i osoby starsze w rodzinie. W: B. Synak (red.), *Polska starość* (s. 140-172). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- de Barbaro, M. (1999). Struktura rodziny. W: B. de Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny* (s. 45-55). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Doniec, R. (2001). *Rodzina wielkiego miasta: przemiany społeczno-moralne w świadomości trzech pokoleń*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Drożdżowicz, L. (1999). Ogólna teoria systemów. W: B. de Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny* (s. 9-17). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dyczewski, L. (1994). *Ludzie starzy i starość w społeczeństwie i kulturze*. Lublin: Redakcja Wydawnictwa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Gałęska, U. (2015). Przeobrażenia więzi rodzinno-społecznych w rodzinie w XXI wieku. *Wychowanie w Rodzinie* 11(1), 27-41.
- Krok, D. (2010). Systemowe ujęcie rodziny w badaniach dobrostanu psychicznego jej członków. W: D. Krok i P. Landwójtowicz (red.), *Rodzina w nurcie współczesnych przemian* (s. 359-368). Opole: Uniwersytet Opolski.

- Luty-Michalak, M. (2017). Siła więzi rodzinnych osób starszych. *Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne* 18(1), 41-49.
- Olearczyk, T. (2008). Funkcjonowanie rodziny w przestrzeni nieobecności. W: G. Makiełło-Jarzy (red.), *Wymiary przestrzeni życiowej współczesnej rodziny* (s. 55-65). Kraków: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o.–Oficyna Wydawnicza AFM.
- Ostoja-Zawadzka, K. (1999). Cykl życia rodzinnego. W: B. de Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny* (s. 18-30). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pieńkos, M. (2015). Dziadkowie w wychowaniu wnuków na podstawie opinii osób młodych i starszych. *Forum Pedagogiczne* 5(2), 279-289.
- Różański, T. (2015). Z problematyki przemian i zagrożeń współczesnej rodziny. *Teologia i Człowiek* 32(4), 129-141.
- Różański, T. (2017). Współczesna rodzina jako środowisko życia i aktywności osób starszych. Wybrane kwestie. *Teologia i Człowiek* 40(4), 225-240.
- Rudnik, A. (2014). Relacje międzypokoleniowe w rodzinie – perspektywa gerontologiczna. W: P. Szukalski (red.), *Relacje międzypokoleniowe we współczesnych polskich rodzinach* (s. 41-55). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Steuken, S. (2011). *Psychologia starzenia się i starości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Straś-Romanowska, M. (2020). Późna dorosłość. Wiek starzenia się. W: B. Harwas-Napierała i J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 263-292). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szarota, Z. (2015). Uczenie się starości. *Edukacja Dorosłych* 1, 23-35.
- Szatur-Jaworska, B. (2014). Starość w polskiej rodzinie. W: P. Szukalski (red.), *Relacje międzypokoleniowe we współczesnych polskich rodzinach* (s. 25-40). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szczepaniak-Sienniak, J. (2014). Społeczno-ekonomiczne uwarunkowania relacji międzypokoleniowych w rodzinie we współczesnej Polsce – wybrane zagadnienia. W: P. Szukalski (red.), *Relacje międzypokoleniowe we współczesnych polskich rodzinach* (s. 9-23). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Świętochowski, W. (2007). Rodzina w ujęciu systemowym. W: I. Janicka i H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny* (s. 21-45). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Topiń-Stempińska, B. (2010). Rodzina i jej przemiany na przestrzeni wieków. W: A. Błasiak i E. Dybowska (red.), *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny* (s. 25-42). Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum” – Wydawnictwo WAM.
- Wawrzyniak, J.K. (2011). Opiekuńczo-wychowawcza rola dziadków w rodzinie. *Pedagogika Rodziny* 1(2), 95-103.
- Wawrzyniak, J.K. (2017). *Starość człowieka – szanse i zagrożenia. Implikacje pedagogiczne*. Warszawa: CeDeWu.
- Wrótniak, J. (2015). *Zasoby psychospołeczne osób w podeszłym wieku z poczuciem samotności*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Zboina, B., Kaldon, B., Król, H. i Baklarz-Kowalska, B. (2011). Kryzys w starości w ujęciu pedagogicznym. *Forum Pedagogiczne* 1, 71-85.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

ARTYKUŁY VARIA



Organizacja i funkcjonowanie systemu edukacji dla przedsiębiorczości w kształceniu pozalekcyjnym

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest prezentacja współczesnych form i narzędzi realizacji programów kształcenia pozalekcyjnego w obszarze edukacji dla przedsiębiorczości.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Analizowanym problemem badawczym jest organizacja i funkcjonowanie zajęć pozalekcyjnych – z jednej strony pod kątem poprawności metodologicznej konstruowania programów dydaktycznych, a z drugiej – pod tym względem, czy są one ciekawe merytorycznie i motywujące dla uczestników. W badaniach zastosowano metodę studium przypadku. Badania miały charakter pilotażowy i pozwoliły określić szczegółowe problemy badawcze pod kątem dalszych analiz.

PROCES WYWODU: Struktura artykułu przedstawia się następująco. W pierwszej części pokazane zostanie znaczenie studium przypadku jako metody badawczej. Następnie zaprezentowane zostaną wybrane przykłady dobrych praktyk pozalekcyjnego kształcenia w zakresie przedsiębiorczości. W końcowej części artykułu zostanie przedstawione podsumowanie z uwzględnieniem wniosków z analizy krajowej i zagranicznej literatury przedmiotu, a także zaproponowane zostaną rekomendacje.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Przeprowadzone badania pilotażowe pozwalają stwierdzić, że zaangażowanie nauczycieli i placówek edukacyjnych (rozumianych jako zmotywowane zespoły ludzkie) pozwala na profesjonalne przygotowanie i wdrożenie projektów pozalekcyjnego kształcenia w zakresie edukacji dla przedsiębiorczości.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Całość rozważań kończą odniesienia do rekomendowanych rozwiązań organizacyjnych ujętych w wartościowych zasobach i przewodnikach metodycznych w dziedzinie edukacji dla przedsiębiorczości (m.in. projekt rozkładu materiału, scenariusze zajęć i sposób ich ewaluacji). Artykuł przeznaczony jest dla nauczycieli przedsiębiorczości na każdym poziomie kształcenia i organizatorów różnych form edukacji.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **EDUKACJA DLA PRZEDSIĘBIORCZOŚCI, DYDAKTYKA PRZEDMIOTÓW EKONOMICZNYCH, PROGRAMY KSZTAŁCENIA**

ABSTRACT

Organization of the Education System for Entrepreneurship in Extracurricular Education

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to present contemporary forms and tools for the implementation in extracurricular education programs in the field of education for entrepreneurship.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The analyzed research problem is the way of organizing extracurricular activities – on the one hand in terms of the methodological correctness of constructing teaching programs, and on the other – an attempt to assess whether they are interesting in terms of content and motivating for participants. The study used the case study method.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The structure of the article is as follows. It began with the presentation of the results of a study of domestic and foreign literature on the subject. In the following, the importance of case study as a research method will be presented. Then, selected examples of good practice in extracurricular entrepreneurship education will be presented. In the final part of the article a summary will be presented, containing the main conclusions of the analysis and recommendations.

RESEARCH RESULTS: The conducted research shows that the involvement of teachers and educational institutions (understood as motivated human teams) allows for professional preparation and implementation of extracurricular education projects in the field of entrepreneurship education.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: All considerations end with proposals for organizational solutions in relation to the project of distribution of teaching material for entrepreneurship classes based on the e-entrepreneurship program, a proposal for an approach to their evaluation and references to valuable methodological guides in the field of entrepreneurship education.

→ **KEYWORDS:** **ENTREPRENEURSHIP EDUCATION, DIDACTICS OF ECONOMIC SUBJECTS, EDUCATION PROGRAMS**

1. Wstęp

Przedsiębiorcze podejście do życia jako jedna z kluczowych kompetencji człowieka jest ważne tak w życiu zawodowym, jak i prywatnym. Kształcenie w tym zakresie ma zasadnicze znaczenie zarówno dla rozwoju jednostki, rodziny i społeczności lokalnych, jak i dla wzrostu gospodarczego w wymiarze kontynentalnym.

Rolę edukacji dla przedsiębiorczości podkreślają m.in. dokumenty i programy europejskie, z których wynika, że promowanie przedsiębiorczości w edukacji jako jednej z kompetencji kluczowych zachęca obywateli Europy do opracowywania innowacyjnych rozwiązań problemów społecznych i do projektowania produktów o dodanej wartości

społeczno-gospodarczej. W tym celu Unia Europejska opracowała zestaw wytycznych mających na celu uwzględnianie przedsiębiorczości w systemach kształcenia i szkolenia, jak również opracowano wiele narzędzi wspierających rozwój ducha przedsiębiorczości wśród obywateli (ec.europa.eu).

Celem artykułu jest prezentacja współczesnych form i narzędzi realizacji programów kształcenia pozalekcyjnego w obszarze edukacji dla przedsiębiorczości. Analizowanym problemem badawczym jest organizacja i funkcjonowanie zajęć pozalekcyjnych – z jednej strony pod kątem poprawności metodologicznej konstruowania programów dydaktycznych, a z drugiej – pod względem tego, czy są one ciekawe pod kątem merytorycznym i motywujące dla uczestników. W badaniach zastosowano metodę studium przypadku. Badania miały charakter pilotażowy i pozwoliły określić szczegółowe problemy badawcze pod kątem dalszych analiz (m.in. w zakresie oceny efektywności wdrożonych form kształcenia). Wymaga to rozszerzenia perspektywy badawczej odnośnie do liczby badanych placówek oświatowych, jak i dotarcia do szerokiego grona absolwentów szkół w celu przeprowadzenia analizy ich losów zawodowych, co stanowi kolejne wyzwanie badawcze autora.

Aby zrealizować postawiony cel, przeprowadzono studia literatury krajowej i zagranicznej, dokonano wyboru podmiotów stanowiących przykłady wdrożeń projektów edukacyjnych w zakresie edukacji dla przedsiębiorczości, przeanalizowano przypadki oraz zaproponowano rekomendowane podejścia do rozwiązań organizacyjnych opisane w wartościowych zasobach i przewodnikach metodycznych (m.in. projekt rozkładu materiału, scenariusze zajęć i sposób ich ewaluacji).

Struktura artykułu przedstawia się następująco. W pierwszej części pokazane zostanie znaczenie studium przypadku jako metody badawczej. Następnie zaprezentowane zostaną wybrane przykłady dobrych praktyk pozalekcyjnego kształcenia w zakresie przedsiębiorczości. W końcowej części artykułu zostanie przedstawione podsumowanie z uwzględnieniem wniosków z analizy krajowej i zagranicznej literatury przedmiotu, a także zaproponowane zostaną rekomendacje.

Artykuł przeznaczony jest dla nauczycieli przedsiębiorczości na każdym poziomie kształcenia i organizatorów różnych form edukacji.

2. Metody i narzędzia badawcze

W literaturze przedmiotu edukacja dla przedsiębiorczości postrzegana jest jako kluczowe wyzwanie współczesnych systemów edukacyjnych i rozwoju społeczno-gospodarczego, łącząc w sobie dorobek nauk behawioralnych oraz nauk ekonomicznych (Wach, 2014, s. 11). Jak zauważa wspomniany autor, nieodzowną częścią edukacji dla przedsiębiorczości jest szeroko rozumiana edukacja ekonomiczna (także biznesowa i finansowa), choć w swoim zakresie jest dużo szersza i wspomagana przez mocno rozwiniętą dydaktykę (przedsiębiorcza pedagogika).

Z kolei zdaniem naukowców z Katedry Przedsiębiorczości i Gospodarki Przestrzennej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie

(...) zależność między przedsiębiorczością a rozwojem społeczno-gospodarczym dowodzi, że w procesie tym ważną rolę odgrywa przedsiębiorczy człowiek, a wiele istotnych na współczesnym rynku pracy kompetencji ma ścisły związek z szeroko rozumianą przedsiębiorczością (Borowiec-Gabryś, Kilar i Rachwał, 2018, s. 3-4).

Przenosząc rozważania na poziom szkolnictwa wyższego, warto zauważyć, że badania nad programami kształcenia w zakresie edukacji dla przedsiębiorczości przeprowadził niedawno międzynarodowy zespół pod kierunkiem Jeffrey'ego J. McNally'ego z University of New Brunswick. Badacze zauważają, że choć programy nauczania odgrywają różne role w kontekście kształcenia, są one w dużej mierze pomijane w badaniach edukacji menedżerskiej. Proponują oni, by nauczyciele mogli wpływać na postawy studentów wobec ich kursów poprzez andragogiczne projektowanie programów nauczania skoncentrowanych na studentach, zanim jeszcze spotkają się z nimi w uczelni. Ustallili oni, że z czasem nastąpiło przejście od filozofii nauczania „zorientowanej na instruktorów na bardziej skoncentrowane na uczniach” oraz wykazali, że nauczyciele mogą wpływać na postawy uczniów wobec ich kursów jeszcze przed rozpoczęciem zajęć (McNally i in., 2019).

Problemy badawcze w obszarze edukacji z uwagi na swoją specyfikę mają często wymiar jakościowy. Do grupy metod o takim charakterze należy studium przypadku. Definiuje się je jako „badanie empiryczne, które bada współczesne zjawisko dogłębnie i w rzeczywistym kontekście, zwłaszcza kiedy granice między zjawiskiem a kontekstem są niewyraźne” (Yin, 2009, za: Ćwiklicki i Pilch, 2018, s. 18).

W. Grzegorzczak podkreśla, że studium przypadku umożliwi bardzo dokładny opis i analizę badanego zjawiska ze względu na dużą liczbę zmiennych i zależności między nimi. Niejednokrotnie jest to opis i analiza znacznie bardziej wszechstronna i dokładniejsza niż uzyskana w badaniach ilościowych (Grzegorzczak, 2015, s. 10).

Jak zauważa R. Lenart-Gansiniec, studium przypadku jako metoda naukowa coraz częściej wykorzystywane jest także w naukach o zarządzaniu (2017, s. 23). Zwraca na to uwagę m.in. W. Czakon, który stwierdza, że „studiowanie przypadków przeżywa obecnie w naukach o zarządzaniu prawdziwy renesans” (Czakon, 2011, za: Lenart-Gansiniec, 2017, s. 45).

Warto w tym miejscu przywołać wnioski z badań przeprowadzonych nad systemem edukacji w kontekście występowania niedopasowań edukacyjnych i dotyczących umiejętności na hiszpańskim rynku pracy. Badacze analizowali skutki tych zjawisk oraz ich wpływ na wynagrodzenia i satysfakcję pracowników z pracy (Badillo-Amador i Vila, 2013, s. 416-428). Zdaniem tych autorów niedopasowania w zakresie edukacji wyjaśniają część zauważalnych różnic w wynagrodzeniach pracowników o tym samym poziomie wykształcenia. Dokładniej rzecz ujmując, pracownicy z wyższym wykształceniem niż wymagane w ich pracy („przeedukowani pracownicy”) są narażeni na kary płacowe. I przeciwnie, ci, którzy mają niższy poziom wykształcenia niż wymagany w ich pracy („pracownicy bez wykształcenia”), zwykle posiadają wyższe płace niż pracownicy z wymaganym poziomem wykształcenia dla swojej pracy („odpowiednio wykształceni pracownicy”).

3. Prezentacja przykładów dobrych praktyk

Przeprowadzone przez autora badania pilotażowe nad formą organizacji krajowego kształcenia pozalekcyjnego w zakresie edukacji dla przedsiębiorczości pozwalają na przedstawienie – z racji ograniczonego miejsca – wybranych przykładów wdrożeń. Biorąc pod uwagę wartość merytoryczną dobrych praktyk w zakresie edukacji dla przedsiębiorczości, dokonano ich wyboru. Postanowiono dokonać prezentacji tych projektów, które obejmują kluczowe w obszarze edukacji elementy, a mianowicie: cele zajęć, oczekiwane efekty, zadania dla nauczycieli, treści nauczania, metody i narzędzia dydaktyczne oraz sposoby realizacji programu. Uznano za słuszną prezentację następujących trzech przykładów projektów:

1. Innowacyjny program zajęć pozalekcyjnych „Przedsiębiorczy mechanicy” w Zespole Szkół Mechaniczno-Elektrycznych w Żywcu.
2. Warsztaty z przedsiębiorczości w Zespole Szkół nr 1 im. Batalionów Chłopskich w Bratoszewicach.
3. Koło młodego przedsiębiorcy „Bądź przedsiębiorczy – decyduj o sobie”. Zajęcia pozalekcyjne z przedsiębiorczości w Zespole Szkół Mechanicznych nr 2 im. św. Józefa w Białymstoku.

3.1. Innowacyjny program zajęć pozalekcyjnych „Przedsiębiorczy mechanicy” w Zespole Szkół Mechaniczno-Elektrycznych w Żywcu

Zespół Szkół Mechaniczno-Elektrycznych w Żywcu kształci uczniów w technikum, liceum ogólnokształcącym i w zasadniczej szkole zawodowej w kilku specjalnościach i zawodach. Charakterystykę innowacyjnego programu zajęć pozalekcyjnych „Przedsiębiorczy mechanicy” przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1

Charakterystyka projektu „Przedsiębiorczy mechanicy”

Wprowadzenie	Projekt powstał z myślą o uczniu zdolnym, interesującym się ekonomią i naukami pokrewnymi. Opiera się na podstawie programowej z podstaw przedsiębiorczości i ma charakter otwarty. W zależności od potrzeb w trakcie realizacji projektu może ulec zmianie liczba godzin przewidziana na jego realizację i treści programowe, a w razie zapotrzebowania liczba godzin może się zwiększyć. Przyjęto standardową liczbę godzin na 40 jednostek lekcyjnych.
Ważniejsze cele programu	<p>Rozwijanie kompetencji społecznych i zachowań przedsiębiorczych przygotowujących do świadomego wejścia na rynek pracy i poruszania się w świecie finansów. Cele szczegółowe obejmują m.in.:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kształcenie postaw przedsiębiorczych: rozwijanie u młodzieży kreatywności, samodzielności, zdolności planowania, organizowania, realizacji przedsięwzięć oraz rozwiązywania w sposób twórczy problemów. 2. Kształtowanie umiejętności poszukiwania informacji i na ich podstawie podejmowania decyzji. 3. Wsparcie ucznia biorącego udział w poszczególnych etapach konkursów i olimpiad (zwolnienia z lekcji, wzorowe zachowanie, podwyższenie oceny z przedmiotu). 4. Zwiększenie motywacji uczniów do poszerzania wiedzy. Zachęcanie do samodzielnego zdobywania wiedzy z różnych źródeł. 5. Zachęcanie uczniów do śledzenia prasy i literatury ekonomicznej.
Główne zadania nauczyciela	<ol style="list-style-type: none"> 1. Stworzenie właściwej atmosfery pracy. 2. Ustalenie organizacji pracy. 3. Zapewnienie dostępu do komputera, programów i Internetu. 4. Zapewnienie dostępu do odpowiedniej literatury, czasopism i aktów prawnych. 5. Aktualizowanie i poszerzanie wiedzy z przedmiotu podstawy przedsiębiorczości i przedmiotów pokrewnych. 6. Organizowanie spotkań z przedstawicielami: banków, firm, absolwentami szkoły. 7. Indywidualna pomoc w interpretacji zjawisk ekonomicznych.
Praca w grupach	<p>Uczniowie pracują w podgrupach w zależności od zainteresowań i predyspozycji:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zajęcia przygotowujące do bezpiecznego i świadomego inwestowania na Gieldzie Papierów Wartościowych, • zajęcia przygotowujące do swobodnego poruszania się po rynku ubezpieczeń, • zajęcia przygotowujące młodych ludzi do życia w warunkach gospodarki rynkowej i poruszania się w świecie finansów. <p>Poniżej (dla przykładu) zostanie opisane podejście do podgrupy pierwszej.</p>
Cele zajęć	Poznanie mechanizmów działających na giełdzie, zasad inwestowania oraz zdobycie umiejętności analizowania i podejmowania decyzji.
Treści nauczania	<ul style="list-style-type: none"> • Giełda Papierów Wartościowych, • inwestowanie w instrumenty finansowe: akcje, obligacje, fundusze inwestycyjne, kontrakty terminowe, • rachunek inwestycyjny, zlecenia, notowania, wykresy, wolumen, depozyt, kurs akcji, inwestor.

Metody pracy	Uczestnicy wcielają się w role inwestorów giełdowych, otrzymując do dyspozycji wirtualne środki finansowe oraz dostęp do notowań giełdowych. Wirtualne środki mogą inwestować w akcje spółek wchodzących w skład indeksów WIG20 i mWIG40 oraz w kontrakty terminowe i ETF-y. Wygrywają zespoły, które uzyskają najwyższą stopę zwrotu z inwestycji. Zlecenia realizowane są na podstawie rzeczywistych transakcji z rynku realnego. Uczestnicy SIGG mogą poszerzać wiedzę na temat instrumentów giełdowych również poprzez dostęp do kursu e-learningowego.
Wybrane efekty programu	<ul style="list-style-type: none"> • znajdowanie i rozwijanie talentów, • znajomość mechanizmów działających na giełdzie, • praktyczne poznanie zasad inwestowania, uczenie przez działanie, • umiejętność analizowania i podejmowania decyzji, • umiejętność pracy w grupie, • pokonywanie własnych słabości, • umiejętność podejmowania decyzji w stresie, w sytuacjach niepewności, • podejmowanie ryzyka, • wzrost poczucia własnej wartości, • umiejętność radzenia sobie z porażkami i nieprzewidywanymi sytuacjami, • pozytywny wizerunek szkoły w środowisku (promocja szkoły).
Narzędzia ewaluacji	<ul style="list-style-type: none"> • obserwacja pracy uczniów, • sprawdzanie zdobytej wiedzy na bieżąco podczas rozwiązywania zadań konkursowych, • ankiety i opinie uczniów.

Źródło: A. Rodak, nauczyciel podstaw przedsiębiorczości w Zespole Szkół Mechaniczno-Elektrycznych w Żywcu.

3.2. Warsztaty z przedsiębiorczości w Zespole Szkół nr 1 im. Batalionów Chłopskich w Bratoszewicach

W Zespole Szkół pracuje szkolny doradca zawodowy, którego funkcję pełni pani Aleksandra Twardowska. Do jej zadań należy:

- pomaganie uczniom w poznawaniu siebie (mocne i słabe strony) i w podejmowaniu decyzji edukacyjno-zawodowych;
- udzielanie porad i konsultacji indywidualnych;
- diagnozowanie predyspozycji zawodowych;
- wspieranie młodzieży w planowaniu kariery zawodowej i w wyborze odpowiedniego rodzaju pracy lub kierunku dalszego kształcenia;
- gromadzenie, aktualizacja i udostępnianie informacji o zawodach, rynku pracy;
- przekazywanie informacji o skutecznych metodach poszukiwania pracy oraz najczęściej zadawanych pytaniach na rozmowie kwalifikacyjnej (zs1bratoszewice.pl]).

Charakterystykę programu zajęć pozalekcyjnych „Warsztaty z przedsiębiorczości” przedstawiono w ujęciu tabelarycznym, wskazując jego cele edukacyjne, przewidywane osiągnięcia uczniów, treści nauczania, metody i techniki dydaktyczne oraz sposoby ewaluacji programu (tab. 2).

Tabela 2

Charakterystyka projektu „Warsztaty z przedsiębiorczości”

Wprowadzenie	Program realizowany był w formie 13 dwugodzinnych zajęć pozalekcyjnych odbywających się raz w tygodniu. Zajęcia związane były z zagadnieniami komunikacji interpersonalnej oraz aktywizacji zawodowej uczniów. Zajęcia były realizowane w pracowni przedsiębiorczości wyposażonej w komputery z dostępem do Internetu. W ramach warsztatów odbyły się spotkania z biznesmenami.
Cel główny projektu	Kształtowanie umiejętności interpersonalnych uczniów, przygotowanie ich do budowania swojej przyszłości społecznej i zawodowej, a także rozwijanie u uczniów cech i umiejętności przedsiębiorczego działania, które mogą pomóc im aktywnie i świadomie uczestniczyć w życiu społeczno-gospodarczym. Problemy, projekty i zadania realizowane w ramach zajęć miały również na celu motywowanie uczniów do samodzielności w zdobywaniu wiedzy.
Ważniejsze cele edukacyjne	<ul style="list-style-type: none"> • poznanie rodzajów i form komunikacji międzyludzkiej oraz zrozumienie jej znaczenia, • kształtowanie i lepsze poznanie własnej osobowości oraz dokonanie jej oceny, • zapoznanie się z postawą asertywną, • poznanie zasad negocjowania i rozwiązywania konfliktów oraz podejmowanie decyzji trudnych i ryzykownych, • kształtowanie umiejętności pracy w zespole i skutecznego komunikowania się, • zrozumienie roli etyki w pracy i biznesie, • pozyskiwanie informacji o zawodach przyszłości i rozszerzania kwalifikacji zawodowych, • doskonalenie umiejętności korzystania z różnych źródeł informacji, • wdrażanie uczniów do rozwijania swoich zainteresowań oraz samodzielnego zdobywania wiedzy.
Tematy zajęć	<ul style="list-style-type: none"> • Dlaczego ludzie powinni porozumiewać się? Jak „mówić” bez słów? • Co przeszkadza w skutecznym porozumiewaniu się? • Kiedy lepiej pracować zespołowo? Czy potrafisz zorganizować pracę zespołu? • Jak pozytywnie zaprezentować siebie? • Czy warto prezentować asertywną postawę? • Czy potrafisz zaplanować swoją karierę zawodową? • Jak skutecznie ubiegać się o pracę? Jak przygotować CV i list motywacyjny? • Jak przygotować się do rozmowy kwalifikacyjnej? • Na jakiej podstawie możesz podjąć pracę? • Jakie obowiązki i prawa ma pracodawca, a jakie pracownik? • Czy potrafisz stworzyć miejsce pracy dla siebie? • Dlaczego praca i biznes powinny być etyczne? • Przygotowanie projektu podsumowującego i zakończenie zajęć

Przewidywane osiągnięcia uczniów	<p>Ideą pracy pozalekcyjnej w ramach warsztatów z przedsiębiorczości jest rozwijanie uzdolnień interpersonalnych uczniów i ich zainteresowań oraz przygotowanie do odnalezienia się na współczesnym rynku pracy, kreowanie własnej aktywności zawodowej, tj. wszechstronny rozwój jako pracownika lub właściciela firmy. Ważną rolę odgrywa także trafna ocena własnej osobowości, będąca warunkiem prawidłowych relacji międzyludzkich.</p> <p>W wyniku realizacji programu uczeń potrafi m.in.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • komunikować się, • odczytywać podstawowe komunikaty niewerbalne, • identyfikować bariery komunikacji, • reagować asertywnie w kilku podstawowych sytuacjach problemowych, • analizować mocne i słabe strony własnej osobowości, • oceniać swoje predyspozycje do dalszej drogi kształcenia i rozwoju, • planować własny rozwój zawodowy, • wyszukiwać informacje o wolnych miejscach pracy, • interpretować przepisy Kodeksu pracy, • wymieniać podstawowe prawa i obowiązki pracownika i pracodawcy, • korzystać z informacji pochodzących z różnych źródeł.
Metody, formy i techniki nauczania	<p>Praca z uczniami odbywała się w ramach ustalonych zajęć pozalekcyjnych (jeden raz w tygodniu), podczas których stosowane były różne jej formy: praca zbiorowa, indywidualna, praca w grupach. Na zajęciach realizowana była metoda projektu oraz problemowa metoda zadań dydaktycznych. W miarę potrzeb wykorzystywany był komputer jako narzędzie wspomagające rozwiązywanie problemów.</p> <p>Wykorzystano metody aktywizujące:</p> <ul style="list-style-type: none"> • burza mózgów, • metody dramowe: inscenizacje i symulacje oraz plastyczne techniki dramowe, • metody decyzyjne: drzewko decyzyjne, analiza SWOT, • metodę projektów, • studium przypadków, • ćwiczenia praktyczne. <p>Wykorzystano również środki multimedialne oraz dydaktyczne, takie jak: podręcznik, zeszyt ćwiczeń, materiały źródłowe (przepisy prawne).</p>
Ewaluacja	<ul style="list-style-type: none"> • ankieta analizująca stopień zaangażowania i zainteresowania uczniów, • ankieta sprawdzająca wiedzę z zakresu komunikacji interpersonalnej, przeprowadzona na pierwszych i ostatnich warsztatach.

Źródło: A. Twardowska, szkolny doradca zawodowy w Zespole Szkół Nr 1 im. Batalionów Chłopskich w Bratoszewicach.

3.3. Koło młodego przedsiębiorcy „Bądź przedsiębiorczy – decyduj o sobie” w Zespole Szkół Mechanicznych nr 2 im. św. Józefa w Białymstoku

Wartość omawianego projektu wyniosła ponad 180 000 zł. Był on współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Głównym celem projektu było podniesienie kompetencji przyszłych absolwentów Zespołu Szkół Mechanicznych nr 2 im. św. Józefa w Białymstoku poprzez wyposażenie ich w niezbędną wiedzę i umiejętności praktyczne umożliwiające zdobycie kwalifikacji zawodowych, a także wzmocnienie zdolności do zatrudnienia lub założenia własnej firmy. W ramach projektu:

- 73 uczniów odbyło 40-godzinne zajęcia pozalekcyjne z przedsiębiorczości;
- odbyły się zajęcia wyjazdowe w formie wycieczek: do Fabryki Autobusów „SCANIA” w Słupsku, do firmy „NOVOL” w Komornikach pod Poznaniem oraz na Giełdę Papierów Wartościowych i do Muzeum Techniki;
- uczniowie podczas wycieczek do firm zwiedzali linie produkcyjne, zapoznali się z technologią, odbyli spotkania z działem kadr;
- zajęcia wyjazdowe przybliżyły praktyczną wiedzę z dziedziny przedsiębiorczości (umożliwiły analizę funkcjonowania rzeczywistych przedsiębiorstw);
- korzyścią dla uczniów uczestniczących w projekcie było podniesienie wiedzy i umiejętności praktycznych z zakresu przedsiębiorczości, wzrost przygotowania do wymagań rynku pracy oraz podniesienie przygotowania uczniów do aktywnego wchodzenia w życie gospodarcze i założenia własnej firmy (mechanik.com.pl).

4. Wnioski

Podjmując próbę porównania przedstawionych projektów, warto zauważyć, że wszystkie one bazują na zgodnej współpracy całej społeczności szkolnej (nauczycieli, rodziców i uczniów). Wydaje się, że brak zgody co do potrzeby pogłębiania wiedzy i umiejętności w zakresie przedsiębiorczości i zakresu tematycznego zajęć pozalekcyjnych wyklucza sprawną realizację projektów.

Ocena innowacyjnego programu zajęć pozalekcyjnych „Przedsiębiorczy mechanicy” w Zespole Szkół Mechaniczno-Elektrycznych w Żywcu wypada pozytywnie, głównie z uwagi na ciekawe formy zajęć. Również warsztaty z przedsiębiorczości w Zespole Szkół nr 1 im. Batalionów Chłopskich w Bratoszewicach poszerzają zainteresowania uczniów w zakresie wiedzy ekonomicznej i rozwijają umiejętności menedżerskie (planowanie kariery zawodowej, ocena swoich słabych i mocnych stron, pobudzanie ciekawości uczniów, rozwijanie komunikatywności, a co za tym idzie – podniesienie samooceny uczestników).

Z kolei Koło młodego przedsiębiorcy „Bądź przedsiębiorczy – decyduj o sobie” w Zespole Szkół Mechanicznych nr 2 im. św. Józefa w Białymstoku charakteryzuje aktywność w postaci wizyt w przedsiębiorstwach. Własne doświadczenie dydaktyczne autora nakazuje najwyżej ocenić tę formę edukacji dla przedsiębiorczości. Bezpośredni kontakt uczniów z pracownikami różnych działów firmy jest niezastąpiony. Poznanie organizacji produkcji, oglądanie maszyn i urządzeń, wizyta w magazynie i w części biurowej siedziby przedsiębiorstwa, rozmowa z główną księgową czy szefem działu marketingu pozwala ukierunkować rozwój ucznia pod kątem zawodowym (określenie kierunku dalszego kształcenia). Podnosi to motywację ucznia do doskonalenia swych kompetencji w określonej branży.

Przeprowadzone badania pilotażowe pozwoliły zidentyfikować podmioty stanowiące wartościowe przykłady udanych wdrożeń projektów edukacyjnych w zakresie edukacji dla przedsiębiorczości. Dokonana analiza przypadków pozwala przyjąć, że zaangażowanie nauczycieli i placówek edukacyjnych (rozumianych jako zmotywowane zespoły

ludzkie) pozwala na profesjonalne przygotowanie i wdrożenie projektów pozalekcyjnego kształcenia w zakresie edukacji dla przedsiębiorczości.

Na uwagę zasługują zarówno prawidłowo nakreślone cele kształcenia, jak i proponowane treści i narzędzia dydaktyczne. Autorzy opisanych programów słusznie podkreślają rolę rozwoju osobowego młodego człowieka jako podstawowego warunku pomyślnej przyszłości zawodowej. W tym kontekście należy pozytywnie ocenić uwzględnienie w treściach kształcenia także zagadnień o charakterze psychologicznym, dotyczącym wzmacniania u młodych ludzi poczucia własnej wartości i obejmujących rozwijanie umiejętności interpersonalnych (np. umiejętność radzenia sobie z porażkami i nieprzewidywanymi sytuacjami).

Nowoczesne ujęcie tematyki zajęć wpływa pozytywnie na motywację uczestników, a także pozwala ukierunkować ich tok myślenia na współczesne wymagania i ograniczenia rynku pracy.

Warto zauważyć, że rozszerzenie zakresu opieki pozalekcyjnej nad dziećmi w szkołach podstawowych i gimnazjach postulują m.in. autorzy raportu „Przedsiębiorczość kobiet w Polsce”, opracowanego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki w ramach poddziałania „Wsparcie systemowe na rzecz zwiększania zdolności adaptacyjnych pracowników i przedsiębiorstw”. Podkreśla się w nim potrzebę prowadzenia działań w zakresie zwiększenia oferty usług opiekuńczych, wychowawczych, kulturalno-rekreacyjnych dla dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. Zdaniem zespołu kierowanego przez prof. B. Balcerzak-Paradowską,

(...) działania te mogłyby w różnych formach i zakresie realizować zarówno samorządy lokalne (są to ich zadania ustawowe), jak też inne instytucje czy osoby fizyczne, w tym także pracodawcy, m.in. w ramach realizacji misji związanych z ideą społecznej odpowiedzialności biznesu (Balcerzak-Paradowska i in., 2011, s. 102).

Jak wspomniano we wstępie, przeprowadzone przez autora badania miały charakter pilotażowy. Należy je kontynuować m.in. z uwzględnieniem prezentacji opinii uczestników i wykonawców projektów, oceny efektywności wdrożonych form kształcenia, co wymaga rozszerzenia liczby badanych placówek oraz objęcia badaniem szerokiego grona absolwentów szkół w celu analizy ich losów zawodowych. Takie zadanie badawcze stanowi nowe wyzwanie publikacyjne autora.

5. Rekomendacje

Na postawie analizy opisanych wcześniej dobrych praktyk projektów edukacyjnych w dziedzinie przedsiębiorczości oraz przywołanych wyników badań obcych w dalszej części artykułu zostaną zaproponowane odniesienia do rozwiązań organizacyjnych, takich jak rozkład materiału nauczania do zajęć z przedsiębiorczości czy podejście do ich ewaluacji, opisanych szczegółowo w wartościowych zasobach internetowych i przewodnikach metodycznych. Poniżej wyszczególniono wybrane propozycje źródeł metodycznych, których odbiorcami mogą być różne grupy osób: począwszy od nauczycieli

przez metodyków, wykładowców szkół wyższych aż po podmioty podejmujące decyzje o treściach i kształcie programów kształcenia.

1. Raport „Diagnoza potrzeb w zakresie nauczania przedsiębiorczości. Być przedsiębiorczym – nauka przez działanie” (Finneran i in., 2011). Publikacja została opracowana w ramach „Innowacyjnego programu nauczania przedsiębiorczości w szkołach ponadgimnazjalnych” w partnerstwie trzech podmiotów: pwn.pl (lider projektu) oraz Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu i Uniwersytetu Ekonomicznego w Wiedniu. W raporcie zebrano wyniki badań prowadzonych na etapie diagnozy sytuacji i potrzeb. Stanowi on syntezę opinii nauczycieli podstaw przedsiębiorczości, dyrektorów szkół ponadgimnazjalnych, doradców metodycznych i nauczycieli konsultantów placówek doskonalenia nauczycieli oraz uczniów polskich szkół ponadgimnazjalnych. Przedstawiono wnioski dotyczące konstruowania programu kształcenia i doboru metod dydaktycznych.
2. Program nauczania w zakresie przedsiębiorczości dla szkół ponadgimnazjalnych opracowała Fundacja Młodzieżowej Przedsiębiorczości. Obejmuje on następujące moduły tematyczne: „Osoba przedsiębiorcza”, „Gospodarka”, „Ekonomia osobista”, „Kariera zawodowa”, „Przedsiębiorstwo”, „Państwo i gospodarka” oraz „Globalna gospodarka”. Celem Fundacji jest przygotowanie dzieci i młodzieży do życia w warunkach gospodarki rynkowej, a także umożliwienie młodym ludziom zdobycia wiedzy i praktycznych umiejętności ułatwiających realizację planów zawodowych. Fundacja działa w ramach *Junior Achievement Worldwide*, najstarszej organizacji zajmującej się edukacją ekonomiczną młodych ludzi, działającej w 118 krajach. Fundacja opracowała programy dla szkoły podstawowej („Od grosika do złotychki”, „Ekonomia na co dzień”), ponadpodstawowej i ponadgimnazjalnej („Dzień przedsiębiorczości”, „Młodzieżowe miniprzedsiębiorstwo”, „Moje finanse”, „Podstawy przedsiębiorczości”, „*Social Innovation Relay*”, „Zarządzanie firmą”), a także program „Otwarta firma”, realizowany pod patronatem Ministerstwa Rozwoju RP (moje-finanse.junior.org.pl).
3. Efekty realizacji programu wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły opisano w opracowaniu *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty* pod red. G. Mazurkiewicza (2010). Publikacja zawiera m.in. opis obszarów i etapów ewaluacji i może być przydatna także w ocenie efektywności kształcenia pozalekcyjnego w dziedzinie edukacji dla przedsiębiorczości.
4. Propozycję raportu z ewaluacji wewnętrznej można znaleźć w opracowaniu nauczycieli Szkoły Podstawowej nr 6 im. Józefa Kreta w Ustroniu (Bosak i in., b.d.).
5. Projekty rozkładu materiału nauczania do zajęć pozalekcyjnych z przedsiębiorczości m.in. na podstawie programu e-przedsiębiorczość udostępnia w swych zasobach internetowych wydawnictwo Nowa Era.
6. Scenariusze zajęć z przedsiębiorczości dla poszczególnych etapów edukacyjnych można znaleźć w opracowaniu J. Wiśniewskiej (2012).

BIBLIOGRAFIA

- Badillo-Amador, L. i Vila, L.E. (2013). Education and skill mismatches: wage and job satisfaction consequences. *International Journal of Manpower* 34/5. Pozyskano z: www.emeraldinsight.com/0143-7720.htm
- Balcerzak-Paradowska, B., Bednarski, M., Głogosz, D., Kusztelak, P. i Ruzik-Sierdzińska, A. (2011). *Przedsiębiorczość kobiet w Polsce*. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. Pozyskano z: www.parp.gov.pl/files/74/81/469/12839.pdf
- Borowiec-Gabryś, M., Kilar, W. i Rachwał, T. (2018). *Przedsiębiorczość jako kompetencja przyszłości*. FRSE. Pozyskano z: http://czytelnia.frse.org.pl/media/Kompetencje_przyszlosci.pdf
- Bosak, I., Giza, A., Raszyk, R., Szymańska-Kukuczka, M. i Herczyk J. *Raport z ewaluacji wewnętrznej w Szkole Podstawowej nr 6 im. Józefa Kreta w Ustroniu w roku szkolnym 2016/2017*. Pozyskano 16.04.2020 z: www.sp6.ustron.pl/pdf/ewaluacja_2016_2017.pdf
- Ćwiklicki, M. i Pilch, K. (2018). Rygor metodologiczny wielokrotnego studium przypadku w badaniach marketingu miejsc. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 376.
- Finneran, A., Kwiatkowska-Ciotucha, D., Lichtarski, J., Stańczyk-Hugiet, E., Wąsowicz, M. i Załuska, U. (2011). *Diagnoza potrzeb w zakresie nauczania przedsiębiorczości. Być przedsiębiorczym – nauka przez działanie. Innowacyjny program nauczania przedsiębiorczości w szkołach ponadgimnazjalnych*. Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu. Pozyskano z: <http://zasobyip2.ore.edu.pl/uploads/publications/5a8d2f699868f66f77f7114fba61f241>
- Grzegorzczak, W. (2015). *Studium przypadku jako metoda badawcza i dydaktyczna w naukach o zarządzaniu*. Uniwersytet Łódzki. Pozyskano z: http://dSPACE.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/14266/2-009_016-Grzegorzczak.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lenart-Gansiniec, R. (2017). Metoda studium przypadku w badaniach crowdsourcingu. *Social Studies: Theory and Practice* (3)/2. Pozyskano z: https://social-studies.apsl.edu.pl/images/archiwum/Social_Studies_calosc-vol3.pdf
- Mazurkiewicz, G. (red.). (2010). *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. Pozyskano z: <https://www.npseo.pl/data/documents/2/127/127.pdf>
- McNally, J.J., Piperopoulos, P., Welsh, D.H.B., Mengel, T., Tantawy, M. i Papageorgiadis, N. (2019). From pedagogy to andragogy: Assessing the impact of social entrepreneurship course syllabi on the Millennial learner. *Journal of Small Business Management* 58(5), 871-892.
- Rodak, A. (2016). *Program zajęć pozalekcyjnych „Przedsiębiorczy mechanicy”. Zespół Szkół Mechaniczno-Elektrycznych w Żywcu*. Pozyskano z: http://www.zsme.zywiec.pl/download/innowacyjny_program.pdf
- Twardowska, A. *Warsztaty z przedsiębiorczości*. Pozyskano 16.04.2020 z: <http://www.zs1bratoszewice.pl/upload/assets/file/kalejdoskop%20wiedzy/warsztaty%20z%20przeds%20podsum.pdf>
- Wach, K. (2014). Edukacja dla przedsiębiorczości: pomiędzy przedsiębiorczą pedagogiką a edukacją ekonomiczną i biznesową. *Horyzonty Wychowania* 13(28), 11-32. Pozyskano z: <https://horyzonty.ignatianum.edu.pl/HW/article/view/20/14>
- Wiśniewska, J. (2012). *Programy zajęć pozalekcyjnych z przedsiębiorczości*. Poznań: NAUKOMP. www.ec.europa.eu (dostęp: 16.04.2020)
- www.moje-finanse.junior.org.pl www.moje-finanse.junior.org.pl (dostęp: 16.04.2020)

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



Edukacja dzieci w duchu myślenia technicznego jako przejaw społecznej odpowiedzialności klastra

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: W artykule dokonano charakterystyki społecznie odpowiedzialnego podejścia klastra do kształtowania myślenia technicznego dzieci w ramach pozaszkolnej edukacji technicznej.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: W procesie badawczym zastosowano tradycyjną metodykę przeglądu literatury naukowej, analizę danych zastanych (*desk research*) i metodę studium przypadku. W trakcie badań jakościowych metoda studium przypadku pozwoliła wprawdzie na pogłębioną eksplorację wybranego problemu badawczego, a następnie na jego kompleksową charakterystykę. W polskiej literaturze naukowej brakuje publikacji i szerszej dyskusji z zakresu pozaszkolnej edukacji technicznej w polskich klastrach, wyjaśniających istotę, mechanizmy oraz uwarunkowania inicjatyw i programów edukacyjnych powstających w przedsiębiorczym i innowacyjnym środowisku klastrowym. Jest to relatywnie nowy obszar badań i analiz, który dostarcza wielu nurtujących pytań badawczych.

PROCES WYWODU: Badania własne, których efekty zostały zamieszczone w artykule, koncentrowały się na analizie pozaszkolnej edukacji technicznej dzieci w klastrze. Odwołanie do edukacji technicznej dzieci jako przejawu społecznej odpowiedzialności klastra jest zjawiskiem ważnym, gdyż wraz z zaangażowaniem społeczności klastrowej we współczesny proces edukacji pojawiają się nowe wyzwania i możliwości.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Z przeprowadzonych badań i analiz wynika, że klastry mniej lub bardziej zaawansowane technologicznie jako organizacje uczące się i oparte na partnerstwie trójsektorowym zapewniają doskonałe warunki do sprawnej edukacji technicznej dzieci. Z jednej strony ich wyjątkowa aktywność społecznie użyteczna sprzyja ciągłemu upowszechnianiu i uspołecznianiu nauki, w tym transferowi wiedzy, a z drugiej wzbogaca kwestie pedagogiczne wynikające z inkluzji dzieci w dziedziny zarezerwowane dotychczas dla społeczności akademickiej.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Podjęta w artykule problematyka wymaga dalszych badań i analiz. Zasadne jest uwzględnienie szerszych rozważań socjologicznych, psychologicznych i aksjologicznych nad naturą współczesnych wyzwań w zarządzaniu klastrem w obszarze inkluzyjnego doskonalenia technicznej edukacji, która powinna sprostać różnorodnym oczekiwaniom pracodawców i wymogom dynamicznie zmieniającego się rynku pracy.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** EDUKACJA, SPOŁECZNA ODPOWIEDZIALNOŚĆ, KLASTER

Suggested citation: Bembenek, B. (2021). Edukacja dzieci w duchu myślenia technicznego jako przejaw społecznej odpowiedzialności klastra. *Horyzonty Wychowania*, 20(53), 89-101. DOI: 10.35765/hw.1984.

ABSTRACT

Children's Education in the Spirit of Technical Thinking as an Expression of the Cluster Social Responsibility

RESEARCH OBJECTIVE: The article focus on characteristics of the cluster socially responsible approach to the shaping of children technical thinking within the framework of extracurricular technical education.

RESEARCH PROBLEM AND METHODS: In the research process traditional methodology of scientific literature review, desk research and case study method were used. During the qualitative research, the case study method allowed for an in-depth exploration of the selected research problem, and then for its comprehensive characterisation. The Polish scientific literature lacks publications and a broader discussion on extracurricular technical education in Polish clusters explaining the essence, mechanisms and conditions of educational initiatives and programs emerging in the entrepreneurial and innovative environment of clusters. This is a relatively new area of study and analysis that provides many research questions.

PROCESS OF ARGUMENTATION: The own research, whose effects were included in the article, focused on the analysis of extracurricular technical education of children in the cluster. Reference to the children's technical education as an indication of the cluster social responsibility is an important phenomenon, as new challenges and opportunities emerge with the involvement of cluster community in the contemporary education process.

RESEARCH RESULTS: A typical research and analyses show that clusters more or less technologically advanced as learning organisations and based on a three-sector partnership provide excellent conditions for efficient children technical education. On the one hand, their unique socially useful activity is conducive to the continuous dissemination and socialisation of science, including the transfer of knowledge, and on the other hand, it enriches the pedagogical issues resulting from the inclusion of children in areas previously reserved for the academic community.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: The issues discussed in the article require further research and analysis. It is justified to take into account broader sociological, psychological and axiological considerations on the nature of contemporary challenges for cluster management in the area of inclusive improvement of technical education, taking into account the various expectations of employers and the requirements of a dynamically changing labour market.

→ **KEYWORDS:** EDUCATION, SOCIAL RESPONSIBILITY, CLUSTER

Wprowadzenie

Współczesny klaster będący formą organizacji sieciowej współtworzą różne lokalne podmioty zaangażowane w ramach partnerstwa trójsektorowego w realizację wielu wspólnych celów, w tym w praktyczną edukację techniczną dzieci. W turbulentnym otoczeniu

sprawna edukacja techniczna nie tylko szkolna, ale przede wszystkim pozaszkolna (nieformalna) ukierunkowana na dzieci jest jednym z kluczowych wyzwań w obszarze strategicznego podejścia do rozwoju kapitału ludzkiego klastra. Ekosystem klastra zapewnia doskonale warunki do tego, aby wyposażać dzieci w nowy i praktyczny zestaw umiejętności, dzięki którym będą mogły się prawidłowo rozwijać w warunkach gospodarki opartej na wiedzy i aktywnie współtworzyć społeczeństwo informacyjne. Społeczność klastrowa jest świadoma roli, znaczenia i potencjału pozaszkolnej edukacji technicznej w klastrze, gdyż tego typu nieformalne i spontaniczne inicjatywy w sposób twórczy rozwijają wiedzę, pasje i zainteresowania dzieci. Dla przykładu uruchamiane z inicjatywy członków klastra dziecięce uniwersytety techniczne są przykładem długotrwałej inwestycji społeczno-gospodarczej. Nauka poprzez doświadczanie i zabawę nie tylko kształtuje i wyzwala myślenie techniczne, ale także rozbudza świadomość społeczną i motywuje do twórczych oraz odpowiedzialnych działań.

Celem artykułu jest charakterystyka społecznie odpowiedzialnego podejścia klastra do kształtowania myślenia technicznego dzieci w ramach pozaszkolnej edukacji technicznej. Dla sprawnej realizacji tak zdefiniowanego celu sformułowano trzy pytania badawcze:

- w czym się wyraża istota myślenia technicznego?
- jakie są efekty społecznej odpowiedzialności klastra w obszarze technicznej edukacji dzieci?
- jakie są główne uwarunkowania i przejawy sukcesu w obszarze technicznej edukacji dzieci inicjowanej przez członków klastra Dolina Lotnicza?

Pytania badawcze jako rdzeń badań własnych dotyczyły zarówno koncepcyjnych, jak i organizacyjnych aspektów pozaszkolnej edukacji technicznej w klastrze. Poszczególne pytania zostały sformułowane tak, aby były ukierunkowane, związane, złożone i dyskusyjne. W obliczu dynamicznego wzrostu zainteresowania pozaszkolnymi formami edukacji dzieci wśród przedstawicieli wielu środowisk, w tym także koordynatorów klastrów i polityków na poziomie kraju i Unii Europejskiej, uznano, że bliższa identyfikacja tego problemu badawczego na gruncie nauk o zarządzaniu i jakości pozwoli na sformułowanie konstatacji o charakterze deskrypcyjno-teoretycznym i praktycznym. W procesie badawczym zastosowano tradycyjną metodykę przeglądu literatury naukowej, analizę danych zastanych (*desk research*) i metodę studium przypadku. W trakcie badań jakościowych metoda studium przypadku pozwoliła w pierwszej kolejności na pogłębioną eksplorację wybranego problemu badawczego, a następnie na jego kompleksową charakterystykę. Dla potrzeb metody studium przypadku skoncentrowano się na wybranych doświadczeniach i dobrych praktykach technicznej edukacji dzieci do 12. roku życia jednego z najbardziej aktywnych klastrów w Polsce, tj. Doliny Lotniczej mającej status Krajowego Klastra Kluczowego. Status ten świadczy o strategicznym znaczeniu klastra dla rozwoju społeczno-gospodarczego regionu zakorzenienia klastra i całego kraju. W polskiej literaturze naukowej brakuje publikacji i szerszej dyskusji z zakresu pozaszkolnej edukacji technicznej w polskich klastrach, wyjaśniających istotę, mechanizmy oraz uwarunkowania inicjatyw i programów edukacyjnych powstających w przedsiębiorczym i innowacyjnym środowisku klastrów. Jest to obszar, który dostarcza wielu nurtujących

pytań badawczych. Zaprezentowane w artykule wyniki badań teoretycznych i analiz źródeł zastanych mogą być użyteczne dla różnych grup kluczowych interesariuszy współczesnego procesu edukacji dzieci oraz stanowić wstęp do bardziej pogłębionych badań o charakterze jakościowym i ilościowym.

Istota myślenia technicznego w kontekście edukacji technicznej dzieci

W literaturze przedmiotu myślenie techniczne wyraża się najczęściej w rozumieniu techniki w kategoriach podstawowych praw i zasad, a także umiejętności, pomysłowości i skłonności do rozwiązywania praktycznych problemów poprzez doświadczanie (Hansen, 2008). Z jednej strony odnosi się do poznawania rzeczywistości m.in. przez jej aktywne doświadczanie, a z drugiej do jej przekształcania i wzbogacania nowymi rozwiązaniami. Jako proces poznawczo-twórczy bazuje na wyobraźni technicznej i nastawione jest na celowe wykorzystanie zasobu kreatywności, co przejawia się w technicznych umiejętnościach psychomotorycznych.

W myśleniu technicznym nauka pełni rolę stricte poznawczą, zaś technika wykorzystując powszechnie znane prawa naukowe, pełni rolę twórczą. W ten sposób cechy procesualne i przedmiotowe są atrybutami tego typu myślenia (Franus, 2000; Śniadkowski i Maj, 2015). W trakcie procesu myślenia technicznego następuje weryfikacja słuszności poglądów teoretycznych w praktyce, eksperymentalne poszukiwanie nowych rozwiązań technicznych oraz wdrażanie rozwiązań z jednoczesnym generowaniem wciąż nowych pomysłów i hipotez w odpowiedzi na zmiany zachodzące w otoczeniu (Umborg i Uukivi, 2020). W tym procesie najpierw powstają konkretne mikrosyntezy (tj. wstępne koncepcje i ukształtowane pomysły), po czym te akceptowane i utrwalane pomysły tworzą makrosyntezę (Pardej, 2017). Jego konstrukcja obejmuje trzy podsystemy powiązane rozumowaniem jako gwarantem udanej makrosyntezy twórczej (Franus, 2000):

- podsystem stanowiący strukturę procesualną myślenia,
- podsystem stanowiący bazę naukową myślenia,
- podsystem stanowiący bazę techniczną, obejmujący techniczne pojęcia, wyobrażenia, normy, zasady, know-how w zakresie merytorycznego rozwiązywania zadań.

Michael J. Dyrenfruth (1990) i David Layton (1994) na podstawie własnych badań dowodzą, że myślenie techniczne obejmuje trzy podstawowe składniki, takie jak: wiedza techniczna, kompetencje techniczne, w tym umiejętności, oraz wola technologiczna i postawa przedsiębiorcza. Umiejętności techniczne, które kształtują kulturę techniczną, dotyczą opartej na wiedzy możliwości działania skutecznego i społecznie uznanego za prawidłowe, prowadzącego do przekształcania indywidualnego wycinka rzeczywistości zgodnie z istniejącymi i przyszłymi potrzebami człowieka (Stasiłowicz i Gajewska, 1980). Powyższe konstatacje wskazują, że o stopniu rozwoju myślenia technicznego człowieka decyduje głównie jego zdolność i aktywność intelektualna.

Myślenie techniczne obejmując równowagę wiedzy, kompetencji i zaangażowania emocjonalnego, stanowi akt użycia ludzkiej pomysłowości, który może świadczyć

o wybitnych zdolnościach (Autio i Hansen, 2002). Zwykle myślenie techniczne przejawia się w trzech podstawowych formach, takich jak (Kuziev, 2019):

- myślenie projektowe, które odnosi się do procesów poznawczych, strategicznych i praktycznych i obejmuje m.in. zrozumienie i rozwiązywanie problemów, analizę i monitorowanie konstruktywnych rozwiązań,
- myślenie funkcjonalne, uwzględniające definiowanie zależności funkcjonalnych między procesami widzialnymi i niewidzialnymi oraz identyfikację związków przyczynowych,
- myślenie ekonomiczne, wymagające znalezienia najbardziej opłacalnych rozwiązań projektowych i techniczno-technologicznych.

Ponadto myślenie techniczne związane jest w sposób bezpośredni z myśleniem konkretno-wyobrażeniowym, słowno-logicznym i sensoryczno-motorycznym. Ponieważ myślenie techniczne jako pochodna myślenia produktywnego odbywa się w procesie rozwiązywania wszelkich zadań z zakresu techniki i technologii (wynalazczej, projektowej, technologicznej i nie tylko), tym bardziej zasadne jest łączenie specyfiki tego typu myślenia z konkretnymi właściwościami zadań i wymagań technicznych (Kuziev, 2019).

Myślenie techniczne odgrywa istotną rolę we wspomaganie rozwoju osobowościowego i zawodowego człowieka, rozwija sprawności manualne i umiejętność twórczego rozwiązywania problemów konstrukcyjnych, pozwala na prawidłowe opanowanie praktycznych metod i podejmowanie właściwych działań technicznych, rozwija samokrytykę przy zachowaniu poczucia własnej wartości i ciągłego dążenia do przyjętego celu. Tym bardziej rozwój myślenia technicznego jest priorytetowym celem procesu kształcenia technicznego. Niejednokrotnie podkreśla się, że cel ten jest determinowany w znacznej mierze nie tylko rozwojem społeczno-gospodarczym, ale w szczególności postępowaniem technologicznym.

Edukacja techniczna od wielu lat uznawana jest za jeden z najbardziej efektywnych sposobów rozwoju zasobów ludzkich, szybkiego uprzemysłowienia i zapewnienia zrównoważonego rozwoju technologicznego gospodarki. Szeroka i interdyscyplinarna edukacja może zapewnić wykształcenie umiejętności technicznych niezbędnych do nadążania za tempem globalnej transformacji technologicznej i ekonomicznej. Może prowadzić do wykształcenia świadomości ograniczeń poznawczych, zdobywania wprawy w obszarze myślenia strategicznego, które sprzyja racjonalnemu planowaniu etapów/faz życia osobistego i zawodowego, podejmowaniu decyzji i dokonywaniu wyborów. Dla zapewnienia wysokiego jej poziomu powinna odpowiadać potrzebom przedsiębiorców, nowoczesnych gałęzi przemysłu i być spójna z międzynarodowymi standardami (Odo i in., 2017).

Należy podkreślić, że współczesny świat wymaga od dzieci nowego zestawu umiejętności, systematycznej pracy nad rozwojem szerokiego wachlarza kompetencji, dzięki którym będą mogły w przyszłości w pełni korzystać z praw i możliwości rozwijającego się społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy (Leśniewska, 2014). Edukacja ogólnotechniczna dzieci z założenia zorientowana jest na wspomaganie ich rozwoju na bazie wartości, które uwydatnia współczesna technika jako część składowa

kultury humanistycznej (Kraszewski, 2001). Marek Skiba (2015) uważa, że rolą edukacji technicznej powinno być w szczególności wsparcie dziecka w wyczerpującym procesie zdobywania wiedzy z zakresu techniki, jak również poznawania samego siebie. Istotne jest kształtowanie dyspozycji do samooceny i samokształcenia, gdyż warunkują one dalszy rozwój osobowości dzieci (Skiba, 2015). Realizacja prostych projektów opartych na wykorzystywaniu różnych materiałów, narzędzi i urządzeń pozwala na opanowanie przez dzieci praktycznych metod działań technicznych. Edukacja techniczna kształtuje myślenie techniczne dzieci, które może przejawiać się w mniej lub bardziej szczegółowej orientacji dziecka w świecie techniki, podejmowaniu praktycznych działań, rozbudzeniu zainteresowań technicznych, w tym zainteresowań badawczych i konstrukcyjnych (Drejer, 2010). W procesie tym ważne jest wykorzystanie potencjału kreatywności, naturalnej aktywności i spontaniczności dzieci dla pobudzenia ich ciekawości poznawczej w trakcie zorganizowanych oraz zorientowanych celowo manipulacyjnych, konstrukcyjnych i badawczych przedsięwzięć technicznych, tworzących spójną całość.

Współczesne szkoły coraz aktywniej podchodzą do edukacji technicznej dzieci, gdyż może to wzbogacić ich przyszłość zawodową i osobistą. Techniczna edukacja wczesnoszkolna ma na celu rozbudzenie żywego zainteresowania techniką i sprowadza się najczęściej do stymulowania twórczego rozwiązywania problemów, organizowania spotkań ze specjalistami z branży zaawansowanej technologicznie, przeprowadzania różnego rodzaju eksperymentów, zwiedzania zakładów produkcyjnych, w których pracownicy demonstrują nowe rozwiązania techniczne i swoje stanowiska pracy. Tego typu działania szkół są obiecujące, wpisują się w europejskie i światowe trendy wszechstronnego i harmonijnego rozwoju kompetencji technicznych, które determinowane są rosnącym zapotrzebowaniem na innowatorów i wysoko wykwalifikowanych inżynierów.

Spółeczna odpowiedzialność klastra w trosce o człowieka i środowisko

Spółeczna odpowiedzialność klastra traktowana jest jako długofalowa i dynamiczna koncepcja budowania zaufania i zaangażowania społecznego poprzez analizę i transparentne zaspokajanie potrzeb kluczowych interesariuszy. Jest odpowiedzią na wyzwania, które stawiają przed nim zasady zrównoważonego rozwoju (Gadomska-Lila i Wasilewicz, 2016). Polega na dobrowolnym, świadomym i systematycznym uwzględnianiu kwestii społecznych i środowiskowych w podejmowanych decyzjach w sposób wykraczający poza obowiązkowe zadania i funkcje w ramach prowadzonej działalności przez koordynatora i członków klastra. Przejawia się w zespole wspólnie podejmowanych działań w klastrze w wymiarze zewnętrznym i wewnętrznym, przyczyniających się nie tylko do dbałości o zrównoważony rozwój klastra, ale także kształtujących jakość życia lokalnej społeczności. Realizacja tej koncepcji wymaga od koordynatorów klastrów zaangażowania się w skuteczną identyfikację i rozwiązywanie kluczowych problemów społeczno-gospodarczych w ekosystemie klastrów. Wynika to z tego, że podstawą działania

klastra społecznie odpowiedzialnego jest otwarty i wiarygodny dialog z jego kluczowymi interesariuszami, ukierunkowany na rozpoznawanie i zaspokajanie ich oczekiwań z uwzględnieniem aspektów biznesowych, społecznych i środowiskowych. Oczywiście ma on nie tylko przyczynić się do dbałości o interesy społeczne i środowiskowe, ale także być źródłem dbałości o własne interesy klastra jako całości, w tym jego członków. Sprawnie działający klastr społecznie odpowiedzialny opiera swój rozwój na partnerstwie międzysektorowym i wspólnym tworzeniu wartości ekonomicznej i społecznej. Klastr wykazując zdolność do integracji celów ekonomicznych i społecznych w duchu zrównoważonego rozwoju, zyskuje nowe możliwości biznesowe, przez co zabezpiecza swoje bezpieczeństwo ekonomiczne.

Warto podkreślić, że jednym z czynników stymulujących wdrażanie ambitnych zasad społecznej odpowiedzialności w klastrach są opracowane z inicjatywy Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości w 2014 r. standardy zarządzania klastrami. Zgodnie z nimi strategia zrównoważonego rozwoju klastra powinna uwzględniać przykładowo takie kwestie, jak: rozwój zasobów ludzkich, ochrona środowiska naturalnego, budowa partnerskich relacji z kluczowymi interesariuszami, zapewnienie przyjaznych warunków miejsc pracy, rozwijanie i wdrażanie ekoinnowacji. Koordynator klastra powinien podejmować konkretne działania na rzecz promocji społecznie odpowiedzialnego biznesu w klastrze, przy czym ich częstotliwość, forma i skala mogą być adekwatne do poziomu rozwoju klastra, reprezentowanej branży oraz aktualnych potrzeb i możliwości członków klastra. Ponadto koordynator klastra powinien wspierać wspólnie realizowane działania w klastrze, spójne z koncepcją odpowiedzialnego biznesu, m.in. przez ciągłe kształtowanie świadomości członków klastra z zakresu społecznej odpowiedzialności, pozyskiwanie źródeł finansowania na projekty edukacyjne i wdrażanie ekoinnowacji (Piotrowski, 2014).

Praktyka polskiego klasteringu dowodzi, że społeczna odpowiedzialność klastrów coraz częściej przejawia się w trwałym inwestowaniu w rozwój zasobów ludzkich i to nie tylko w odniesieniu do ciągłego doskonalenia kompetencji pracowników, ale także w odniesieniu do edukacji szkolnej i pozaszkolnej. Trzeba wziąć pod uwagę fakt, że koordynatorzy klastrów partycypują w dostosowaniu programów nauczania w różnych typach szkół do rzeczywistych potrzeb gospodarki. Szkoły dążąc do wzmocnienia swojej pozycji w regionalnym ekosystemie innowacji, bardzo aktywnie budują partnerstwa z członkami klastrów, aby w ten sposób kreować wartość w podejmowanych wspólnie działaniach wychowawczych i edukacyjnych. Umożliwia im to poparcie władz publicznych, które są świadome tego, jak ważny jest wkład potencjału klastra w kształtowanie innowacyjności i demokratycznych postaw obywatelskich. Dobrowolne zaangażowanie społeczności klastrowej chociażby w złożony proces edukacji technicznej dzieci pozwala na ich praktyczne przygotowanie do życia w społeczeństwie.

Dobra praktyka klastra w zakresie edukacji technicznej dzieci – studium przypadku

Struktura klastra przemysłowego Dolina Lotnicza ukonstytuowała się w 2003 r. w wyniku inicjatywy klastrowej przedsiębiorców z branży lotniczej, Politechniki Rzeszowskiej i dwóch agencji rozwoju regionalnego z Rzeszowa i Mielca. Obecnie w strukturze klastra współpracuje ze sobą blisko 150 przedsiębiorstw powiązanych w różny sposób z lokalnymi podmiotami sektora B+R i jednostkami samorządu terytorialnego. Celem strategicznym klastra Dolina Lotnicza jest umocnienie roli południowo-wschodniej Polski jako jednego z wiodących w Europie regionów przemysłu lotniczego. Członkowie klastra chcą go osiągnąć m.in. poprzez: organizację i rozwój efektywnego kosztowo łańcucha dostaw, promocję polskiego przemysłu lotniczego i ciągły rozwój kapitału ludzkiego (<http://www.dolinaotnicza.pl>). W obszarze rozwoju kapitału ludzkiego klastra priorytetowym przedsięwzięciem podejmowanym już od wielu lat jest edukacja techniczna dzieci. W 2009 r. uruchomiono Politechnikę Dziecięcą, która w 2018 r. zmieniła nazwę na Dziecięcy Uniwersytet Techniczny.

Inicjatorami strategicznymi Politechniki Dziecięcej byli wiodący partnerzy klastrowi, tj. Politechnika Rzeszowska i przedsiębiorstwo WSK „PZL-Rzeszów” S.A. Od samego początku istnienia tego wyjątkowego programu kształcenia technicznego dzieci dążono do zapewnienia im jak najlepszej przyszłości poprzez edukację i chęć zainteresowania nauką. Impulsem dla uruchomienia Politechniki Dziecięcej były światowe dobre praktyki tej formy pracy z dziećmi w obszarach nauki i techniki. Program spotkał się z bardzo dużym zainteresowaniem zarówno samych dzieci, jak i ich rodziców. Od 2013 r. rozpoczęto uruchamianie filii Politechniki Dziecięcej w Mielcu, Dębicy, Ustrzykach Dolnych i Stalowej Woli.

W marcu 2018 r. nastąpiła zmiana nazwy z Politechniki Dziecięcej na Dziecięcy Uniwersytet Techniczny. Ówczesny rebranding uwarunkowany był wieloma czynnikami, zarówno tymi wewnętrznymi, jak i zewnętrznymi. Jednym z nich był fakt rozszerzenia zakresu działań Fundacji Wspierania Edukacji przy Stowarzyszeniu Dolina Lotnicza oraz podpisania umowy o współpracy z nowym partnerem merytorycznym, tj. Uniwersytetem Rzeszowskim, w obszarze realizacji zajęć dydaktycznych dla dzieci z wykorzystaniem infrastruktury technicznej Uniwersytetu. Fundacja powstała w 2012 r. z inicjatywy fundatora, czyli instytucjonalnego koordynatora klastra technologicznego Dolina Lotnicza, tj. Stowarzyszenia Grupy Przedsiębiorców Przemysłu Lotniczego „Dolina Lotnicza”. Jej celem jest działalność oświatowo-naukowa szczególnie skoncentrowana na:

- popularyzowaniu nauki i edukacji, rozwijaniu zainteresowania nauką jako obszarem atrakcyjnych poszukiwań, doświadczeń i przeżyć,
- podnoszeniu poziomu wykształcenia dzieci i młodzieży, zwłaszcza z obszarów peryferyjnych, wiejskich, miejsko-wiejskich i małych miast,
- tworzeniu i wyrównywaniu szans edukacyjnych, możliwości rozwoju i samorealizacji,
- zwiększeniu znaczenia roli nauki i ciągłej edukacji w świadomości mieszkańców regionu zakorzenienia klastra dla stymulowania rozwoju społeczeństwa, poprawy jakości życia, promowania wartości wiedzy i edukacji,
- popularyzowaniu idei kształcenia przez całe życie (<https://dolina-wiedzy.pl/fundacja>).

Przyjęto, że fundacja osiągnie ten cel m.in. poprzez organizowanie różnego rodzaju zajęć dydaktycznych, zapewnienie stałego kontaktu dzieci i młodzieży ze społecznością akademicką, innowatorami, przedsiębiorcami i pasjonatami nauki, współpracę z podmiotami sektora B+R, tworzenie programów stypendialnych dla uzdolnionych dzieci, organizowanie inspirujących wydarzeń popularnonaukowych. Powstanie fundacji było efektem partnerstwa strategicznego Politechniki Rzeszowskiej z liderem klastra Dolina Lotnicza, czyli przedsiębiorstwem WSK „PZL-Rzeszów” S.A. Ponadto zaangażowanie władz lokalnych, nauczycieli akademickich i studentów przyczyniło się do bardziej precyzyjnego zdefiniowania profilu aktywności tej fundacji oraz rozwoju oferty dydaktycznej skierowanej do dzieci, tak aby była bardziej satysfakcjonująca i sprawnie wykorzystywała rosnące możliwości wynikające ze współpracy środowisk biznesu i nauki w klastrze Dolina Lotnicza. Wymierne finansowe wsparcie uzyskane ze strony kanadyjskiej firmy Pratt&Whitney, tj. właściciela ówczesnego WSK „PZL-Rzeszów” pozwoliło wzbogacić ofertę programową w pierw Politechniki Dziecięcej, a następnie Dziecięcego Uniwersytetu Technicznego o nowe formy i treści kształcenia.

Dziecięcy Uniwersytet Techniczny został powołany w celu promocji nauki, w tym głównie technicznych, matematycznych i przyrodniczych kierunków badań i kształcenia wśród dzieci w wieku 7-12 lat. Organizowane cyklicznie zajęcia dydaktyczne, m.in. wykłady i zajęcia warsztatowe dostosowane są do wieku dzieci i mają na celu edukację techniczną poprzez rozwijanie dziecięcej ciekawości badawczej i zachęcanie dzieci do poznawania świata w kontekście techniki. Rekrutacja na każdy semestr odbywa się za pośrednictwem strony internetowej. Dziecko, które za zgodą rodziców (lub opiekunów prawnych) zakwalifikowało się do udziału w tym programie, nabywa status studenta Dziecięcego Uniwersytetu Technicznego. Każdy nowy student otrzymuje indeks i identyfikator. W trakcie zajęć dydaktycznych studenci zachowują się zgodnie z zasadami obowiązującymi w szkołach oraz przestrzegają kluczowych zasad określonych przez organizatora tego programu edukacyjnego. Dziecko może w każdej chwili zrezygnować z udziału w zajęciach. O tym fakcie koordynatora studiów informują rodzice. Także dwie nieusprawiedliwione nieobecności dziecka na zajęciach przyczyniają się do możliwego wyłączenia go z dalszej edukacji w ramach danego semestru. W trakcie zajęć sprawdzana jest lista obecności, a dziecko otrzymuje oceny do indeksu. Pod koniec semestru dziecko otrzymuje symboliczny dyplom ukończenia Dziecięcego Uniwersytetu Technicznego (<https://dolina-wiedzy.pl/dut>). Zaplanowane zajęcia z dziećmi prowadzone są przez popularyzatorów i pasjonatów nauki, nauczycieli akademickich i specjalistów z sektora zaawansowanego technologicznie. Należy podkreślić, że kompetentny nauczyciel uniwersytetu dziecięcego to autentyczny ekspert w danej dziedzinie, zaangażowany w proces dydaktyczny, cechujący się wrażliwością na potrzeby i oczekiwania dzieci, potrafiący docenić wysiłek i zaangażowanie dziecka oraz chwaliący nawet za najmniejsze osiągnięcia (Ziółkowski, 2016). Niezbędna w tym procesie jest ciekawość poznawcza, otwartość na nowe wyzwania, refleksyjność, adaptacja do obecnych i nowych okoliczności (Morańska, 2019). Nauczyciele, mentorzy i tutorzy w trakcie poszczególnych zajęć z dziećmi starają się przygotować proces edukacyjny tak, aby każde dziecko jak

najwięcej zrozumiało i zapamiętało. Istotne jest ich myślenie twórcze, krytyczne, nieograniczające się do logicznej analizy czy też umiejętne stosowanie metod i technik, które bazują na zabawie językiem, wyobraźni, humorze, paradoksie, metaforze, rozmaitych analogiach symbolicznych, fantastycznych, osobowych i bezpośrednich. Wszystko po to, aby dzieci aktywnie uczestniczyły w zajęciach i zdobywały nową wiedzę techniczną, m.in. zadając pytania i podejmując twórczą dyskusję w grupie. Fundacja, która koordynuje przebieg procesu edukacyjnego dzieci, zakłada, że w ten sposób nastąpi rozwój już istniejących lub nowych zainteresowań dzieci w obszarze techniki, a także tego typu aktywność wpłynie na ich wybór technicznych kierunków kształcenia w przyszłości oraz doskonalenie siebie jako inżyniera. Proces edukacji technicznej systematycznie wspiera jedna z największych firm klastra, tj. firma Pratt&Whitney Rzeszów, czyli światowej klasy producent silników lotniczych do śmigłowców oraz samolotów cywilnych i wojskowych na świecie (<https://pwrze.com>).

W semestrze zimowym 2019/2020 studenci Dziecięcego Uniwersytetu Technicznego mogli poznawać świat kolorowych roztworów, założenia programowania myślenia człowieka, istotę mitologii i tajemnice Herkulesa, Cyklopa, Cerbera itp. Z kolei zajęcia w semestrze letnim i zimowym 2020 r. ze względu na zagrożenie epidemiczne na świecie i wprowadzone obostrzenia sanitarne w kraju były i są nadal realizowane w formule online. W ich trakcie praca twórcza była ukierunkowana na poszukiwanie odpowiedzi na pytania typu: skąd biorą się kolory, czym jest prąd elektryczny, jak działa laser i gdzie go stosujemy, co wspólnego mają ze sobą fajerwerki i nowoczesne loty kosmiczne. Pytania koncentrowały się na fizyce lotu kosmicznego, chemii kolorowych fajerwerków czy też transformatorze Tesli i generatorze elektrostatycznym Van de Graaffa. Nie zabrakło ciekawych doświadczeń, które można było powtórzyć w domu. W 2017 r. wspólnie zastanawiano się nad tym, co fizyka ma wspólnego z muzyką, jak nauka wpływa na naszą percepcję, czy przypadek rosnącego nosa Pinokia był prawdziwy, co i dlaczego może być przezroczyste, jak nauczyć samolot latać. W 2014 r. poruszano takie problemy, jak: czy metal może pływać, dlaczego robot czuje dotyk, co ma wspólnego biustonosz z samolotem F16. Wówczas jednym z nauczycieli był W. Niedzicki, absolwent Wydziału Fizyki Uniwersytetu Warszawskiego, znany dziennikarz radiowy i telewizyjny, wykładowca akademicki, który w trakcie wykładu o kosmosie w domu traktował dzieci jak dorosłych, aby móc skuteczniej zgłębiać tajemnice nauki, w tym mechatroniki.

Warto podkreślić, że tego typu edukacja techniczna dzieci realizowana w klastrze Dolina Lotnicza generuje liczne korzyści dla różnych interesariuszy. Sprawia, że kreatywność i wiedza dzieci wzajemnie się uzupełniają i rozwijają w procesie sprawczym, każde kolejne zajęcie wykładowe i warsztatowe inspiruje do szukania nowych idei i nowych źródeł wiedzy. Dzieci wzmacniają swoje kompetencje techniczne i społeczne, kształtują swoją twórczą zdolność rozpoznawania i rozwiązywania problemów. Koordynator edukacji technicznej dzieci w klastrze angażuje się w przygotowanie i realizację wielu projektów mających na celu pozyskiwanie różnych eksponatów naukowych i organizację tzw. stref doświadczeń, konstruktora, matematyki czy lotnictwa, na które składają się stanowiska doświadczalne i warsztatowe, gdzie dzieci wykorzystując proste materiały czy pomoce

naukowe, przy wsparciu animatorów i wolontariuszy mogą wykonywać zadania, eksperymenty czy budować własne konstrukcje. Stale rozwija swoje działania i poszukuje nowych form popularyzacji nauki, jak i nowych partnerów, przy czym nieustannie dąży do zachowania wysokiej jakości prowadzonych przez siebie działań. W projektach edukacyjnych organizowanych w klastrze Dolina Lotnicza wzięło udział ponad 40 tys. osób. Obecnie w Rzeszowie na zajęcia dydaktyczne mogą zapisywać się dzieci z całego województwa podkarpackiego, z kolei w poszczególnych filiach w Dębicy, Mielcu, Stalowej Woli i Jaśle – już tylko dzieci z danego powiatu. Dobrą praktyką realizowaną w klastrze jest wymierne wsparcie rzeczowe i merytoryczne okazywane dla poszczególnych filii Dziecięcego Uniwersytetu Technicznego przez lokalnych członków klastra (<https://dolina-wiedzy.pl/dut>).

Licznie powstające w kraju i na świecie uniwersytety dla dzieci stały się przedmiotem badań i analiz naukowych. Niejednokrotnie podejmowano próbę wieloaspektowego rozpoznania i identyfikacji tego zjawiska społecznego w kontekście rozwoju regionalnego i budowy kapitału społecznego. Przemysław Ziółkowski (2016) uważa, że dynamicznie rozwijające się uniwersytety dziecięce podejmują liczne współczesne wyzwania, jakie stoją przed edukacją w turbulentnym otoczeniu. Źródłem ich sukcesu jest chociażby to, że trafnie uwzględniają potrzeby edukacyjne dzieci wynikające z przebiegu ich indywidualnego rozwoju (Ziółkowski, 2016). Uniwersytety otwarte dla dzieci coraz częściej traktowane są jako byt zorganizowany i dynamiczny oraz istotny fenomen współczesnej przestrzeni naukowo-edukacyjnej (Wileczek i in., 2017). Z jednej strony ich wyjątkowa aktywność społecznie użyteczna dotyczy upowszechniania i uspołeczniania nauki oraz transferu wiedzy jako elementu rozwoju kulturowego, a z drugiej obejmuje kwestie pedagogiczne wynikające z włączania dzieci w dziedziny zarezerwowane dotychczas dla społeczności akademickiej. Z uwagi na fakt, że powstały spontanicznie i nie były merytorycznie oparte na żadnym centralnie narzuconym kanonie programowym, to tym bardziej pokazują, że nauka z pasją oraz odkrywanie techniki i praw rządzących światem i człowiekiem mogą odbywać się sprawnie z potrzeby wewnętrznej, a nie tylko pod rygiorem publicznego zobowiązania, mniej lub bardziej dyskusyjnego.

Podsumowanie

Pozaszkolna edukacja techniczna dzieci w klastrze realizowana w trosce o człowieka w ramach strategicznego partnerstwa trójsektorowego generuje liczne korzyści dla poszczególnych interesariuszy procesu edukacji zarówno od strony podażowej, jak i popytowej. Przede wszystkim z praktycznego podejścia do edukacji technicznej korzystają dzieci. Dzięki kompetentnemu i twórczemu zaangażowaniu społeczności klastrowej, w tym przedsiębiorców, innowatorów, dydaktyków i badaczy możliwe jest pozytywne zarażanie dzieci pasją do poznawania techniki i odkrywania interdyscyplinarności nauki. W ten sposób kształtuje się ich myślenie techniczne, rozwijają się twarde i miękkie kompetencje oraz stopniowo dojrzewa ich odpowiedzialne podejście do budowania swojej przyszłości osobistej i zawodowej.

Zaprezentowane w artykule dobre praktyki i doświadczenia Doliny Lotniczej w zakresie pozaszkolnej edukacji technicznej dzieci pokazują, że tego typu społeczna aktywność integruje społeczność klastrową wokół wspólnego celu i przyczynia się do rozwoju społeczeństwa informacyjnego w gospodarce opartej na wiedzy. Zarówno powołana Fundacja Wspierania Edukacji przy Stowarzyszeniu „Dolina Lotnicza”, jak i uruchomiony Dziecięcy Uniwersytet Techniczny świadczą o społecznej odpowiedzialności klastra. Warto podkreślić, że w artykule przedstawiono jedynie wybrane działania klastra w analizowanym obszarze aktywności. Niemniej jednak nie można zapominać o wielu innych cennych inicjatywach na rzecz rozwoju edukacji technicznej już nie tylko dzieci, ale także młodzieży, nauczycieli i pracowników przedsiębiorstw funkcjonujących w strukturze klastra. Dojrzałe i społecznie odpowiedzialne podejście Doliny Lotniczej do edukacji pokazuje, że tego typu uzupełnienie programu edukacji narodowej pozwala na kreowanie wartości w procesie nauczania i uczenia się. Patrząc kompleksowo na to podejście, nie sposób zauważyć, że społecznie użyteczne przedsięwzięcia klastra sprzyjają w znacznej mierze włączeniu społecznemu oraz wyrównywaniu szans rozwojowych dzieci z obszarów peryferyjnych.

Artykuł nie wyczerpuje analizowanej problematyki, pomimo że mocno ją nakreśla. Tym samym stanowi źródło inspiracji dla prowadzenia dalszych, bardziej pogłębionych badań. Proces organizacji pozaszkolnej edukacji dzieci i młodzieży w klastrze może być analizowany pod różnymi względami na gruncie nauk o zarządzaniu i jakości.

BIBLIOGRAFIA

- Autio, O. i Hansen, R. (2002). Defining and measuring technical thinking: Students' technical abilities in Finnish comprehensive schools. *Journal of Technology Education* 14(1), 5-19.
- Drejer, F. (2010). *Wychowanie do techniki dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Jelenia Góra: Kolegium Karkonoskie w Jeleniej Górze.
- Dyrenfruth, M.J. (1990). Technological literacy: Characteristics and competencies, revealed and detailed. W: H. Szydłowski i R. Stryjski (red.), *Technology and school. Report of the PATT Conference* (s. 26-50). Zielona Góra: Pedagogical University Press.
- Franus, E. (2000). *Wielkie funkcje technicznego intelektu. Struktura uzdolnień technicznych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gadomska-Liła, K. i Wasilewicz, J. (2016). Zrównoważony rozwój i społeczna odpowiedzialność z perspektywy biznesowej. *Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania Uniwersytetu Szczecińskiego* 46(1), 299-309.
- Hansen, R. (2008). The roots of technical learning and thinking: Situating TLT in schools. *Journal of Technology Education* 20(1), 5-15.
- <http://www.dolinalotnicza.pl> (dostęp: 8.03.2021).
- <https://dolina-wiedzy.pl/dut> (dostęp: 8.03.2021).
- <https://dolina-wiedzy.pl/fundacja> (dostęp: 8.03.2021).
- <https://pwrze.com> (dostęp: 8.03.2021).
- Kraszewski, K. (2001). *Podstawy edukacji ogólnotechnicznej uczniów w młodszym wieku szkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

- Kuziev, N.M. (2019). Structural features of technical thinking. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences* 7(2), 56-59.
- Layton, D. (1994). A school subject in the making? The search for fundamentals. W: D. Layton (red.), *Innovations in science and technology education* (t. 5, s. 11-28). Paris: Unesco Publishing.
- Leśniewska, G. (2014). Nowe trendy w edukacji. *Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania Uniwersytetu Szczecińskiego* 37(3), 95-105.
- Morańska, D. (2019). Znaczenie uniwersytetów dziecięcych w kształtowaniu kompetencji cyfrowych dzieci. *Dydaktyka Informatyki* 14, 69-79.
- Odo, J.U., Okafor, W.C., Odo, A.L., Ejikeugwu, L.N. i Ugwuoke, C.N. (2017). Technical education – the key to sustainable technological development. *Universal Journal of Educational Research* 5(11), 1878-1884.
- Pardej, K. (2017). Wyobrażenia jako komponent myślenia technicznego. *Szkoła – Zawód – Praca* 14(19), 221-239.
- Piotrowski, M. (2014). *Standardy zarządzania klastrem*. Warszawa: PARP.
- Skiba, M. (2015). Zajęcia techniczne w edukacji wczesnoszkolnej. *Edukacja Elementarna* 37(3), 87-103.
- Stasiłowicz, G. i Gajewska, H. (1980). Struktura i kształtowanie umiejętności technicznych. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Techniczne* 7, 22-30.
- Śniadkowski, M. i Maj, A. (2015). Conditions for the development of technical thinking in the learning process. *Advances in Science and Technology Research Journal* 9(25), 34-40.
- Umborg, J. i Uukkivi, A. (2020). Continuity in the development of technical thinking. W: F. Soares, A.P. Lopes, K. Brown i A. Uukkivi (red.), *Developing technology mediation in learning environments* (s. 96-116). Harrisburg: IGI Global Publisher of Timely Knowledge.
- Wileczek, A., Lewicka-Kalka, E. i Ziółkowski, P. (2017). Uniwersytet (dla) dzieci. Wokół teorii i praktyki. *Zagadnienia Naukoznawstwa* 3(213), 343-361.
- Ziółkowski, P. (2016). *Uniwersytet dla dzieci. Uniwersytet dziecięcy jako przykład innowacji pedagogicznej na rzecz rozwoju twórczości i kreatywności dziecięcej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



Ponowoczesny romantyzm jako nurt ideowy określający horyzonty współczesnego człowieczeństwa*

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem analizy jest konceptualne zarysowanie modeli człowieczeństwa przyszłości. W zamierzeniach artykułu mieści się również przedstawienie refleksji nad kondycją współczesnego człowieka w kulturowym kontekście ponowoczesności. Kontekst ten dla celów niniejszej pracy zostanie określony mianem ponowoczesnego romantyzmu.

NARZĘDZIA I METODY BADAWCZE: Przedmiotem diagnozy jest model człowieczeństwa uformowany na podstawie „aksjologicznych antynomii współczesności”. Pozwalają one kulturę ponowoczesności zestawzić ze wzorcami typowymi dla XIX-wiecznego romantyzmu. W rezultacie człowieczeństwo da się opisać poprzez wewnętrzne napięcia, które wyznaczają terminy: tymczasowość – nieśmiertelność, samorealizacja – poświęcenie; konsumpcja – praca; *vita activa* – *vita contemplativa*.

Praca ma charakter socjologicznej analizy teoretycznej. Jej celom służy metodologia „post-modernistycznej nauki”. Przez to też narzędziem diagnozy stanie się metafora oraz kategoria archetypu, pozwalająca ostatecznie dookreślać horyzonty człowieczeństwa.

PROCES WYWODU: Wywód składa się z trzech części. W pierwszej z nich wprowadzona zostaje metafora labiryntu – podstawowe narzędzie poznania i diagnostyki. Pozwoli ona wyeksploatować podstawę napięcia w konstrukcji człowieka i odnaleźć wiodącą narrację kształtującą współczesne człowieczeństwo. Jest nią ponowoczesny romantyzm. Identyfikacja odmian i cech narracji ponowoczesnego romantyzmu to drugi etap pracy. Legitymizuje on zastosowanie w kolejnej już – trzeciej części – kategorii archetypu. Pojęcie to umożliwi wskazanie ukrytych w narracji ponowoczesnego romantyzmu wzorów człowieczeństwa.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Podstawowym wynikiem analizy są modele ponowoczesnego człowieczeństwa zapisane w archetypach Prometeusza, Orfeusza, Ikara i Narcyza. Ich szczegółowa diagnostyka pozwala wskazać podstawowe nurty formacyjne człowieczeństwa, takie jak: transhumnaizm, indywidualizm i imaginaryzm. Jednocześnie umożliwia identyfikację ograniczeń każdego modelu i wskazanie związanych z nimi zagrożeń.

* Publikacja została sfinansowana ze środków subwencji przyznanej Uniwersytetowi Ekonomicznemu w Krakowie.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Ostateczne wnioski i rekomendacje wiążą się z analizą ponowoczesnego romantyzmu. Nurt ten daje się opisać w dwóch formach: ideacyjnej i zwulgaryzowanej – przepracowanej przez kulturę popularną. Pierwsza z wymienionych określa szansę formującego się na jej podstawie modelu, a druga eksponuje zagrożenia.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** CZŁOWIECZEŃSTWO, KULTURA, PONOWOCZESNOŚĆ, ROMANTYZM

ABSTRACT

Post-modern Romanticism as an Ideological Framework that Has Defined the Horizons of Contemporary Humanity

RESEARCH OBJECTIVE: The goal of this analysis is to provide conceptual descriptions of future humanity models. The article will also reflect on the contemporary human condition in the cultural context of postmodernism. For the purposes of this paper, that context will be referred to as post-modern romanticism.

RESEARCH PROBLEM AND METHODS: At the core of this study is a model of humanity developed on the basis of 'axiological present-day antinomies'. Based on these antinomies, postmodern culture can be compared to the models typical of 19th century romanticism. As a result, humanity can be described through internal conflicts between such notions as transience vs immortality, self-actualisation vs sacrifice, consumption vs work, and *vita activa* vs *vita contemplativa*.

This paper is a sociological theoretical analysis. It relies on postmodern research methodology. And as such, it uses metaphor and archetype to ultimately describe the horizons of humanity.

PROCESS OF ARGUMENTATION: This study has three parts. The first introduces the labyrinth metaphor as the primary exploration and assessment tool. It helps identify the basic tensions in humans and find the leading narrative that underlies contemporary humanity. This narrative is post-modern romanticism. Stage two identifies the types and characteristics of the postmodern romantic narrative. This lays the groundwork for the third part, which employs the category of archetype. This concept serves to explore the models of humanity fostered by the postmodern romantic narrative.

RESEARCH RESULTS: The primary results of this analysis are the postmodern models of humanity embodied by the Prometheus, Orpheus, Icarus, and Narcissus archetypes. A detailed assessment of these helps identify such fundamental movements in humanity development as transhumanism, individualism, and imaginarism. In addition, each model is examined to identify its limitations and the related risks.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: The final conclusions and recommendations follow from the analysis of postmodern romanticism. That philosophy can be perceived as having two forms, ideological and vulgarised, or processed by the popular culture. The former describes the opportunities offered by the model that builds on it, while the latter focuses on the related risks.

→ **KEYWORDS:** HUMANITY, CULTURE, POSTMODERNISM, ROMANTICISM

Wstęp

Określenie horyzontów człowieczeństwa nie jest rzeczą ani łatwą, ani pewną. Trudność tego zadania związana jest przede wszystkim z doбором odpowiedniego instrumentarium poznania. W jego roli nierzadko występuje analiza o charakterze liczbowym, ukierunkowana na to, by przyszłość człowieka wyczytać z wykresów i tabel. Tego typu diagnostyka sprawdza się jednak w przypadku prognozowania zjawisk o charakterze populacyjnym. Trudno wyobrazić sobie, by znalazła ona zastosowanie w modelowaniu człowieczeństwa *per se*. Z tym też łączy się pierwszy możliwy do zidentyfikowania błąd. Określić go można mianem statystycznego. Polega on na poddaniu się złudzeniu liczb i wyciąganiu na ich podstawie nieuzasadnionych wniosków. Możliwość zaprognozowania zmian demograficznych nie pozwala w żaden sposób określić kondycji i problemów przyszłego człowieka. Dookreślenie przyszłości człowieczeństwa jest raczej zadaniem konceptualnym, a nie efektem statystycznej analizy. Parametry statystyczne przekazują prawdę o jakiejś całości, zbiorze. Nic jednak nie mówią na temat sposobu formowania się modelu człowieczeństwa w kontekście kulturowym.

W ten też sposób okazuje się, że rozbudowana aparatura metodologiczna statystyków, służąca przewidywaniu przyszłości, tym razem nie może wykazać się użytecznością. Określanie horyzontów ludzkości i horyzontów człowieczeństwa to bowiem dwa różne zadania, uposażone w zupełnie inny ciężar gatunkowy. Zadania te operują dwoma odmiennymi rodzajami niepewności: statystyczną i konceptualną. Niepewność statystyczna podlega parametryzacji, przez co też ma charakter policzalny. Daje się wyznaczyć poziomem zaufania i dookreślić statystycznym testem. Niepewność konceptualna łączy się zaś z tymczasowością i kontekstualnością wszelkich ustaleń. Tymczasowość jest efektem zjawiska zmiany społecznej. Podlega jej nie tylko sam obiekt analizy, tj. człowiek, ale również świat, w którego perspektywie obserwowane są przekształcenia. Oznacza to, że obserwacja człowieczeństwa przyszłości dokonywana jest w ruchu przez obserwatora, który sam zmianie podlega.

Człowiek prognozujący człowieka skazany zostaje w rezultacie na niepowodzenie i metodologiczny niedosyt. Wszelkie jego sądy mają charakter chwilowy i są efektem sytuacyjnych oddziaływań. I tak okazuje się, że specyfika dzisiejszego świata, „płynnej nowoczesności”, powołuje do istnienia nowy typ diagnozy. Sprowadza się on do przyjęcia odpowiedniej konwencji opisu. Dookreślenie przyszłości istoty ludzkiej w konwencji staje się zagadnieniem nauki postmodernistycznej. Ta zaś wychodzi z propozycją własnej metodologii. Jest nią metafora i obraz. Takie też instrumentarium zostanie wykorzystane w niniejszym opracowaniu.

Celem artykułu jest konceptualna identyfikacja człowieczeństwa przyszłości. Zadaniu temu służyć będzie metafora labiryntu i kategoria archetypu. Metafora pułapki pozwoli dookreślić konstrukcyjną zasadę człowieczeństwa, jak również odnaleźć wiodącą narrację modelującą współczesnego i przyszłego człowieka. Narracją tą będzie nurt określony mianem „ponowoczesnego romantyzmu”. Wykaże się ono ideowym pokrewieństwem z XIX-wiecznym trendem oraz umożliwi wskazanie kulturowych pierwowzorów

człowieczeństwa. Odnalezione w nim uniwersalne modele przyczynią się konceptualnego zaprognozowania człowieczeństwa przyszłości.

Metoda analizy

Aby wyjaśnić zjawiska trudne do uchwycenia, zastosować trzeba narzędzie wykazujące się odpowiednim stopniem wrażliwości i czułości. Narzędzie „wrażliwe” to takie, które umożliwia diagnozę obszarów nieuchwytnych i niedostępnych w bezpośrednim doświadczeniu, wymagających podania określonego preparatu dla ich uwidocznienia. Z kolei „czułość” zabezpiecza identyfikację cech odkrytego obszaru. Cechy te wymagają diagnozy ostrożnej i nienarażającej na spłoszenie. Wyjawiają się one bowiem wyłącznie w sposób sprowokowany, pod wpływem wcześniej zastosowanego specyfiku. Kultura współczesna jest takim obszarem. Jest ona polem badawczym szeroko rozumianego postmodernizmu. Ten zaś funkcjonuje w warunkach utymczasowienia wszelkich ustaleń i upłynnienia granic między prawdą i falsyfikatem. Przez to też pozbawiony zostaje jasnego kryterium orzekania o pewności i konieczności oraz przekonuje się do stosowania metafory jako narzędzia diagnozy.

Janusz Hryniewicz (2004, s. 199) przekonuje, że szczególną odmianą takiej metafory jest archetyp – kategoria zapożyczona od Gustava Junga (1976). Pojęcie to pozwala wyjaśnić dziedziczone z pokolenia na pokolenie wzorce zachowań. Siedzibą archetypu, jak przekonuje Hryniewicz (2004, s. 200), jest zbiorowa nieświadomość – konglomerat wspólnych przeżyć psychicznych. Jego wydobyć służy dominująca w danym czasie narracja – sposób mówienia o świecie, który z jednej strony wspiera się na dziedzicznych doświadczeniach, a z drugiej – jest metodą wydobywania na wierzch tego, co wcześniej zostało skryte. „Narracja – zauważa Grzegorz Kubiński (2008, s. 13) – to rezerwar gotowych zachowań, klisz adekwatnych i gotowych do użycia w każdej sytuacji”. To także zbiór, z którego na jaw wydobywa się nowy model człowieczeństwa.

W niniejszym artykule zastosowana zostanie „postmodernistyczna metodologia”. Metafora i archetyp posłużą skonstruowaniu modelu człowieczeństwa przyszłości. Analiza będzie miała przez to charakter dyskusji teoretycznej, prowadzonej w odniesieniu do współczesnej literatury z zakresu socjologii kultury.

Proces wyvodu

Metafora labiryntu: człowieczeństwo w pułapce własnych osiągnięć

Refleksja nad człowieczeństwem nierzadko prowadzona jest z perspektywy ostrzegawczej, tj. z uwzględnieniem pułapek i zagrożeń czyhających na istotę ludzką. Temu też służy przywoływana przez wielu metafora labiryntu. Pułapka ta jest dziełem osiągnięć cywilizacyjnych. Krępuje ona ruchy jednostki i określa sposób poruszania się po świecie.

Jednocześnie dopinguje do zadania pytań o kondycję człowieka i jego przyszłość. Znalezienie sposobu na ucieczkę z labiryntu oznacza dookreślenie przyszłości i wyznaczenie horyzontów człowieczeństwa. Bohdan Suchodolski (1972) przekonuje, że labirynt jest zobrazowaniem ontologicznej pułapki, w którą w kolejnych etapach rozwoju społeczno-gospodarczego wpada człowiek. Zapożycza tę metaforę z dzieł czeskiego filozofa i pedagoga Jana Ámosa Komenský'ego (1914), dla którego labiryntem jest świat, po którym wędruje pielgrzym. Trafia on u kresu swej wędrówki do zamku królowej Mądrości. Tam też poznaje prawdę życia, demaskuje fałsz i obłudę (Komensky, 1914, s. 9-105). Dostrzega się, że z labiryntu istnieje jedna droga ucieczki: zwrócenie się w stronę rzeczywistości nieskalanej i transcendentnej (Suchodolski, 1972, s. 5).

Budulcem każdego labiryntu jest „osiągnięcie epoki” – jej system gospodarczy, technologiczny czy sposób sprawowania władzy. Konstrukcja ta korzysta z zasobów wcześniej zgromadzonych, najnowszych odkryć i wynalazków. To one w człowieku rozbudzają nadzieje. Przy okazji jednak zniewalają; dają nowe możliwości i krępują ruchy jednocześnie. Z takich też labiryntów próbowało zbiec wielu. Renesansowa konstrukcja labiryntu dopingowała do ucieczki Erazma z Rotterdamu, Montaigne'a, Boscha, Bruegela czy El Greca. Próby wyrwania się z przemysłnej konstrukcji podjął się również Tomasz Morus, „który zginął w labiryncie świata, tylko dlatego, że miał odwagę mu zaprzeczyć” (Suchodolski, 1972, s. 6). W szeregi uciekinierów wpisać trzeba też Jonathana Swifta – pisarza, który wysyłając Guliwera w podróż po świecie, dotkliwie zdemaskował „mądrość” swoich czasów (Suchodolski, 1972, s. 6). Z kolei Jean-Jacques Rousseau podjął się próby wydobycia ludzkości z „labiryntu cywilizacji”, identyfikując antynomię natury i kultury (Szacki, 2012, s. 91). W ten też sposób zaprognozował problemy, z jakimi borykać się będzie zawsze istota ludzka. Zdecydowanie mocniej w labirynt „świata rozumu”, uderzyło niesione na „skrzydłach młodości” pokolenie romantyków. Generacja ta znalazła całkiem inny pomysł na wyprowadzenie człowieczeństwa z konstrukcji zniewolenia. W pierwszej kolejności kontestuje ona mądrość oświeceniowego mędrca, sprzeciwia się „światu bez serc i ducha”. Następnie zauważa, że z labiryntu nie da się wyjść w pojedynkę. Przekonuje tym samym, że istotą ludzką dookreśla wspólnota, do której przynależy, a jej szczególną odmianą jest naród (Tatarkiewicz, 1959, s. 318). W rezultacie romantyzm na plan pierwszy wysuwa uduchowanie, irracjonalność, emocjonalność, „aspiracje do nieskończoności” i „sięganie głębi bytu” (Tatarkiewicz, 1971, s. 17). Dodatkowo nurt ten ekspozuje znaczenie intuicyjności poznania i egzaltacji podmiotu działania. Właściwa jest mu wyobrażeniowość (przekonanie, że wyobraźnia przerasta rzeczywistość, a fantazmat może ją uzupełniać). Miła jest mu także apoteoza ludzkiego czynu. Romantyk jest indywidualistą, niejako skazanym na przekraczanie siebie w świecie zmysłowym, transcendentnym i wyrosłym z piękna natury. Nade wszystko romantyzm to jednak ucieczka od rzeczywistości, sposób na negację świata, wyraz niezadowolenia i buntu (Tatarkiewicz, 1971, s. 3-7). Pozwala on zdefiniować człowieczeństwo w kontekście egzystencjalnej sprzeczności, w której ono funkcjonuje. Sprzeczność ta daje się wyrazić antynomicznie zestawionymi hasłami: tymczasowość – nieśmiertelność; indywidualizm – poświęcenie; działanie – refleksja. Z jednej bowiem strony romantyk celebrytuje swoją wewnętrzność

i jednostkową wolność, chce ją wyrażać tu i teraz w czynie, a z drugiej dąży do tego, aby wejść w obszar transcendentny, zwraca się w stronę tego, co wieczne, wymagające wspólnoty, poświęcenia, emocjonalnej sublimacji. Sprzeczności te wyznaczają konstrukcję labiryntu pułapki i jego bywalca – człowieka. I tak też okazuje się, że dzięki metaforze labiryntu istota ludzka daje się opisać jako postać rozdarta, umieszczona pomiędzy porażką i triumfem, borykająca się ze skutkami własnych osiągnięć i przez to skazana na wieczną ucieczkę od „cywilizacyjnego sukcesu”.

Janusz Hryniewicz jednak przypomina, że w XIX-wiecznej Europie uformowały się dwa romantyzmy: teoretyczny i sentymentalny, a drugi z wymienionych był karykaturą pierwszego. Podczas gdy teoretyczna wersja romantyzmu wychodziła z propozycją holistycznego ujęcia świata, buntowała się przeciwko oświeceniowemu empiryzmowi, nobilitując sferę ducha; druga wykazywała się ambicją zagospodarowania obszaru jednostkowej i zbiorowej emocjonalności, stając się łatwą propozycją absorpcji ontologicznej niepewności (Hryniewicz, 2004, s. 164-165). Ustalenie to warto jest przywołania z następującego powodu: świat współczesny zgłasza zapotrzebowanie na to, by po raz kolejny przeprawić się przez epokę *Sturm und Drang* i w efekcie ujrzeć model człowieczeństwa.

Kulturowe, gospodarcze i społeczne uwarunkowania współczesności stwarzają dobry grunt do reaktywacji romantycznych idei. Z jednej strony, jak zauważa Mirosława Marody (2015, s. 66), „na scenę nowoczesnej duchowości Romantyzm wprowadza wyolbrzymione i skoncentrowane na sobie Ja”. Z drugiej jest „siłą, która – do czego przekonuje Mikołaj Rakusa-Suszczewski (2007, s. 9) – pozostaje nadal ogromnym rezerwuarem potrzebnej energii”. Nurt ten, podobnie jak i w XIX wieku, współcześnie realizuje się w dwóch wersjach podstawowych: teoretycznej i sentymentalnej. Ich konfrontacja pozwoli na wymodelowanie sylwetki jutrzejszego człowieka.

Ponowoczesny romantyzm – odmiany i charakterystyka nurtu

Podziałowi na nurt teoretyczny i sentymentalny w przybliżeniu odpowiada rozróżnienie na wersję ideową i skomercjalizowaną. Ponowoczesny romantyzm ideowy wysuwa na plan pierwszy takie wartości jak wolność, indywidualizm i emocjonalność. Sposób ich realizacji określa jednak drugi ze wskazanych nurtów. Przez to też nie sposób ich rozdzielić.

Współcześnie wartościom romantycznym pozwala wyjątkowo głośno wybrzmieć zjawisko aksjologicznej relatywizacji. Dzięki niej właśnie „różne sektory życia społecznego są kierowane przez niespójne, czasem sprzeczne wartości, systemy znaczeń” (Mariański, 2013, s. 243). Jednocześnie tak ceniona przez romantyków wolność realizuje się nie na scenie politycznej pod hasłem narodu czy niepodległości, ale raczej w obszarze codziennych działań i wyborów. Typowy dla ponowoczesności relatywizm kreuje świat, w którym nie ma jednego właściwego standardu oceny. Z tej też przyczyny po czasach dominacji wielkich, ideowy pluralizm hucznie zostaje powitany w XX wieku. Podobnie jak XIX-wieczny romantyzm walczy z „oświeceniowym rozumem” i formuje się atmosferze duchoty, której „przeciwstawia wrażliwość i głębię” (Rakusa-Suszczewski, 2007, s. 10).

Tym samym obala on wizję światów celowych, jednolitych, spójnych, dopominając się w zamian tylko wolności i nieskrępowania działań (Bauman, 2012, s. 12). Dlatego w ponowoczesności duże znaczenie ma sfera emocjonalna i obszar prywatności. Marody (2015, s. 80) przekonuje, że prywatność jest podstawowym wynalazkiem współczesności. W sferze tej „rozgrywa się wszystko to, co nadaje sens jednostkowemu życiu – budowanie pozycji, miłości, osiąganie poczucia bezpieczeństwa i spełnienia” (Marody, 2015, s. 64). Takie ustawienie sprawy lokuje na uprzywilejowanej pozycji jednostkową emocjonalność i pozwala realizować życie zgodnie z hasłem: „każdy idzie swoją drogą” (Taylor, 2001, s. 693).

Idee ponowoczesnego romantyzmu zaczynają w konsekwencji dopingować do celebrowania własnej oryginalności, uczestnictwa w świecie za pośrednictwem przeżyć i odczuć. To zaś uwalnia potencjał samodegradacyjny typowych dla romantyzmu wartości. Zjawisko samozabawienia właściwe kulturze popularnej transponuje nurt ideowy ponowoczesnego romantyzmu w wersję skomercjalizowaną. Ta z kolei realizuje się w dwóch podstawowych obszarach aktywności społeczno-gospodarczej człowieka: konsumpcji i pracy. Konsumpcja to sfera realizacji aspiracji wolnościowych i indywidualistycznych. Tam też znajduje swój wyraz emocjonalność. Zdaniem Colin Campbell (1987) wielość proponowanych dóbr wprawia współczesnego człowieka w stan ekscytacji. Wprowadzane na rynek innowacje mają się człowiekowi nie tylko przydać, ale powinny go przede wszystkim uwieść i oczarować. Finalnie jednostka poddaje się szalowi innowacyjności, żyje pogoni za *novum*, robiąc wszystko, by za modą nadążyć. Konsumując, rozbudza swoją doznaniowość i podlega kolejnym podnietom. Ostatecznie rozwija w sobie skartłowaciałą formę romantycznego uduchowienia. Znajduje ono proste przełożenie na poszukiwanie taniej rozrywki oraz wyraża się w stałej tendencji do rozszerzania wachlarza doznań. Na tym też polega docieranie „esencji bytu”, tak ważne dla romantyka. Konsumpcja staje się w tym układzie kwintesencją człowieczeństwa, obsesją i zniewoleniem. Przez to też daje się rozpoznać jako podstawowy budulec zniewalającego labiryntu.

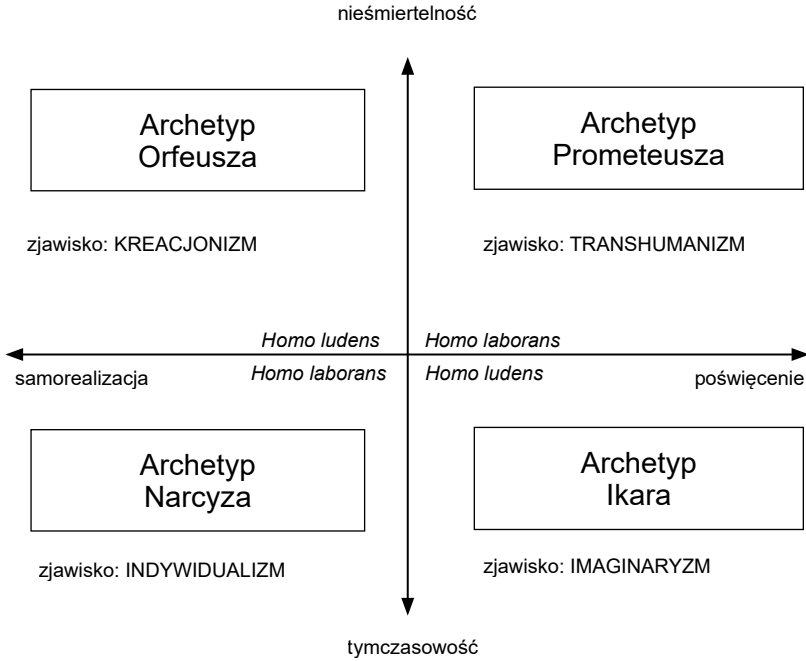
Zasadą poruszania się po tejże konstrukcji są kompulsywne zakupy, co „przejawia się w konieczności wydawania każdych posiadanych pieniędzy (...) w kupowaniu bez zastanowienia (...), w odczuwaniu niepokoju w dniach, w których nie dokonuje się zakupów” (Golka, 2017, s. 66). W labiryncie takim ludzie wpadają w szal pędu za *novum* i krążą w roju, żyjąc zgodnie z zasadą: „skoro tak wiele osób obrało dany kierunek lotu, musi on być właściwy” (Bauman, 2007, s. 182). Rój tworzy osobliwość, acz niezbędną dla romantyka „wspólnotę odniesienia”. To tam buduje się właściwy dla ponowoczesnego romantyzmu „ekumenizm”. W tym też kontekście John K. Galbraith (1973) już w latach 70. i scenarii amerykańskiego dobrobytu pisze o „terrorze reklamy” i „terrorze środowisk”. Oba zjawiska są osobliwością społeczeństwa dobrobytu. Pierwsze z wymienionych polega na wykreowaniu nadmiernego popytu, zdolnego do pochłonięcia nadmiernej produkcji. Drugie sprowadza się do wygenerowania przymusu nabywania dóbr (Lewandowicz, 1973, s. 9-10). Tak też powstaje „wspólnota posiadania”, którą symbolizuje sklep. To on zastępuje, jakże istotną dla XIX-wiecznego romantyka wspólnotę, którą wyraża termin „naród”.

Ponowoczesny romantyk jednak prócz koncepcyjnego uduchowienia i ekscytacji potrzebuje czegoś więcej: czynu i poświęcenia. Fantazmaty te realizują się w obszarze pracy, a szczególnie dobrze urzeczywistniają się w korporacyjnej scenerii. Te właśnie społeczno-ekonomiczne konstrukcje wyrastają z gruntu użyźnionego konsumpcjonizmem. Duże znaczenie korporacji – jak zauważa Zbigniew Lewandowicz (1973, s. 13-14) – „jest skutkiem uzależnienia konsumenta od tysiąca rzeczy (...), bez których posiadania czułby się dzisiaj nieszczęśliwy, a których mu korporacja dostarcza”. „Autorytet” korporacji funduje się nie tylko na wielkości firmy, ale przede wszystkim na sposobie jej funkcjonowania. „Organizacja [ta] – pisze Galbraith (1973, s. 43) – zastępuje wyjątkowe kwalifikacje jednostki”. Powołuje przez to do istnienia nowy typ wspólnoty zawodowego wysiłku. Bazuje on na efekcie synergii: nie szuka jednostek genialnych i wybitnych, ale starannie kompletuje załogi dobrze wyszkolonych specjalistów. Korporacyjne „pokolenie” poddaje się postromantycznej „liturgii biznesu”. Przez to też przemawiają do niego hasła takie jak: „inwestuj w siebie”, „rozwijaj się”, „zrób to dla firmy”. W tego typu organizacjach – do czego przekonuje Galbraith (1973, s. 186) – formuje się „osobowość grupowa”. Jest ona nie tylko fundamentem sprawności działania i trafności podejmowanych decyzji, ale również podstawą identyfikacji z miejscem zatrudnienia. Nierzadko to wielka firma zaczyna zajmować miejsce ojczyzny, staje się obszarem wartym poświęcenia. Sposób jej zorganizowania zmierza bowiem w stronę zrównania celów jednostkowych i firmowych, czyniąc z tej równowagi warunek koordynacji zadań (Galbraith, 1973, s. 219). Organizacje korporacyjne dziś prężnie rozwijają się nie tylko w USA, o czym pisał John Galbraith, ale na stałe wpisały się w krajobraz gospodarki zglobalizowanej (Gorynia i Samelak, 2013), przez to też budują scenerię współczesnego polskiego ponowoczesnego romantyzmu.

Wyniki analizy naukowej: wzorce człowieczeństwa ponowoczesnego romantyzmu

Przeformułowany przez kulturę popularną romantyzm wspiera się zatem na dwóch głównych znaczeniowych antynomiach. Jedna z nich formuje się na podejściu do „czasu życia”, a druga na sposobie jego zagospodarowania. Te zaś pozwalają zidentyfikować ukryte w nurcie ponowoczesnego romantyzmu pierwowzory postaw. Pierwszą antynomię wyrażają pojęcia: doznaniowość – strategia, które wykazują powiązanie z określeniami: tymczasowość – nieśmiertelność. Druga zaś daje się zapisać hasłami: konsumpcja – praca, co w przybliżeniu odpowiada rozróżnieniu: uduchowienie – poświęcenie. Zestawienia te eksponują fakt, że ponowoczesny romantyzm jest konstrukcją ufundowaną na wewnętrznym napięciu, a nowy „dezyderacyjny” model człowieczeństwa powstaje na skutek pokonania wewnętrznej sprzeczności. W pierwszej kolejności jednak zidentyfikowane antynomie służyć muszą identyfikacji czterech archetypów: Prometeusza, Orfeusza, Narcyza oraz Ikara.

Schemat 1
 Archetypy wyeksponowane w ponowoczesności



Źródło: opracowanie własne

Archetyp Prometeusza uwydatnia kwestię poświęcenia dla idei wyższej, realizuje się jako przepracowana przez kulturę popularną strategia tyrtejska. W ponowoczesności pierwowzór prometejski powołuje do istnienia transhumanizm – nurt ukierunkowany na wcielenie wizji postczłowieka. Wyraża on typowe dla Nietzscheańskiej filozofii przekonanie, że „człowiek jest czymś, co pokonanym być powinno” (Nietzsche, 2010, s. 9). Postczłowiek realizuje swoje życie w czynie, przekraczając granice wyznaczone przez samego siebie, innych i wreszcie naturę (Szymański, 2015, s. 136). Dąży do nieśmiertelności i ulepszania bytu. Postczłowiekowi właściwa jest *hubris* – pycha tworzenia, którą rozbudza, dokonując transgresji indywidualnych (por. Koziński, 2002, s. 37-48). Z jednej strony realizuje on swoje człowieczeństwo poprzez autoafirmację, wyrażającą przekonanie o wyjątkowości samego siebie; z drugiej gotów jest do poświęceń dla innych. Transhumanizm chce naturę ludzką z założenia zrekonstruować. W tym też tkwi paradoksalność tegoż zjawiska: jest odmianą humanizmu uderzającą ostatecznie w swoją podstawę. Prometeizm wymaga jednocześnie oddania się na rzecz wspólnoty – firmy, która uczy korpopatryzmu (Zdun, 2019: 15). Korporacja zaczyna w ten sposób odgrywać rolę narodu, jest obszarem poświęcenia, w którym ma szansę

ureczywistnić się tak istotna dla romantyka „komunia dusz”. W miejscu pracy Prometeusz realizuje misję. Przez to też daje się rozpoznać jako wcielenie *homo laborans*. Firma jest dla niego wszystkim: on rezygnuje dla niej z rodziny i osobistych planów, a ona daje mu „samorozwój”. W ten też sposób korporacja stwarza Prometeusza. Gra ona na wysokich tonach „zawodowej transcendencji”, jednocześnie dopuszczając się oszustwa: obiecując samorozwój, dokonuje zawłaszczenia jednostkowych talentów i ostatecznie „przykuwa Prometeusza do skały”. Tak też pozwala mu osiągnąć nieśmiertelność: jego odkrycia i dzieła na trwałe zapiszą się w rozwoju gospodarczym i archiwach firmy.

Archetyp Ikarą – wzorzec ten na plan pierwszy wysuwa indywidualizm, który jednak nie prowadzi już do poświęcenia dla innych, ale raczej dopinguje do tego, aby realizować się samemu i własną osobą uczynić przedmiotem eksperymentów. Archetyp Ikarą ureczywistnia się przede wszystkim w obszarze doznaniowym (Zdun, 2016, s. 172). To człowiek, który porusza się w rzeczywistości sztucznie zsensoryzowanej, wymagającej wyostrzenia „zmysłu rozbawienia”. Zmysł ten pozwala poruszać się w świecie okradzionym z form ustabilizowanych (Jameson, 1996, s. 192). Jednocześnie jest przymiotem *homo ludens* – tego, który człowieczeństwo realizuje w zabawie. Zabawa Ikarą jest rozrywką szczególnego rodzaju. Potrzebna jest do niej innowacja – wynalazek, którego przywołany tu bohater wcale nie konstruuje, ale użytkuje w sposób inny aniżeli podany w zaleceniach. Ikarowy pomysł daje się rozpoznać jako realizacja Nietzscheańskiego zalecenia „życia na krawędzi” (Nietzsche, 2010). Świat, w którym porusza się Ikarą, opiera się na symulacji. To zaś pozwala mu „udawać, że ma się to, czego się nie ma” (Baudrillard, 1996, s. 177). Z archetypem Ikarą wiąże się zjawisko, które wypada określić mianem immanentyzmu. To życie w świecie wyobrazeniowym, który przemawia językiem pasji indywidualnych i potrafi sprościć požądaniom ponowoczesnego romantyka.

Archetyp Orfeusza – ta postać jeszcze bardziej uwypukla znaczenie imaginaryzmu. Wyobrazeniowość służyć może bowiem nie tylko tymczasowym ekscytacjom w zabawie, ale również być sposobem na dotarcie do tego, co nieśmiertelne. Wieczność Orfeusza realizuje się poprzez unieśmiertelnienie świata za pomocą słowa (por. Zarewicz, 2012). Stąd też ponowoczesny romantyk czuje się powołany do zapisywania i rozpowszechniania swoich myśli za pomocą właściwego mu medium – Internetu. Gorliwie uczestniczy on w dyskusjach prowadzonych w mediach społecznościowych i wywnętrznia się na blogach. Wszystko to służy nie tylko „zdobywaniu wieczności”, ale również przyczynia się do wypromowania wizerunku poety. Orfeusz to także postać, która „swe triumfy i klęski na ziemi i w świecie podziemnym zawdzięcza miłości” (Suchodolski, 1972, s. 116). Uczucie i związana z nim popędowość unieśmiertelnia Orfeusza. Jak przekonuje Herbert Marcuse (1998), to siły libidalne, a nie chęć przekształcania świata pozwalają Orfeuszowi osiągnąć pełnię człowieczeństwa (Klesta, 2016, s. 45). Archetyp ten pozwala zatem dostrzec na horyzoncie człowieczeństwo „uwiecznione” doznaniowością, naiwnie wierzące w to, że drogą do nieśmiertelności jest celebrowanie relacji miłosnych i nieskrępowana realizacja popędów.

Archetyp Narcyza uwydatnia kwestię samorealizacji. Psychologowie traktują narcyzm jako zaburzenie osobowości, które ma miejsce wtedy, gdy potrzeba miłości,

uznania i podziwu jest w sposób patologiczny wyolbrzymiona. Narcyzm, doprowadzając do przerostu postawy „biorę” nad „daję”, zaburza równowagi w relacjach z innymi. W psychoanalizie termin ten został użyty po raz pierwszy pod koniec XIX wieku przez psychiatrę Havelocka Ellisa i oznaczał zachowanie perwersyjne (Dessuant, 2007, s. 27). Nieco później Isidor Sadger zaczął dowodzić, że narcyzm to stan przejściowy w rozwoju. Z kolei Herbert Marcuse zaadaptował postać Narcyza do wyjaśnienia zjawisk społeczno-kulturowych. Badacz ten w ślad za Zygmuntem Freudem zdefiniował Narcyza w kontekście struktury popędowej. Przez to też zestawił go z uwiedzionym miłością Orfeuszem. Para tych bohaterów według Marcuse’a najlepiej wyraża powojenny bunt przeciw cywilizacji skrajnie zrjonalizowanej – cywilizacji, która doprowadziła do okrucieństwa wojny. Kwintesencją narcyzmu jest więc samorealizacja. Narcyz nie stwarza wokół siebie miejsca dla kogokolwiek: kto pokocha Narcyza, stać się musi Echem. Wzorzec ten uprawomocnia zatem nie tylko doznaniowość, ale także bezwzględne dążenie do sukcesu i kariery. Tym samym wyostreza on orientację indywidualistyczną. Za tym też argumentuje Christopher Lasch. Badacz ten przekonuje, że rozkwit kultury narcyzmu przypada na czasy współczesne. Funduje się ona na indywidualizmie, bez skrępowania realizują się w niej hedonistyczne upodobania. Narcyzm zdaniem Lascha zaczyna dynamicznie rozwijać się po zakończeniu II wojny światowej. Wtedy też rozbudowuje się kult konsumpcji, a na horyzontach człowieczeństwa pojawia się widmo „człowieka terapeutycznego”, który powołany jest nie tylko do inwestowania we własną karierę, ale również poszukiwania dobrostanu ducha (Szpunar, 2016, s. 51). Tak też Narcyz – „człowiek terapeutyczny” – staje się, jak chce tego Marcuse, najdobitniejszym symbolem buntu przeciw „dziedzictwu oświecenia”.

Wnioski, rekomendacje, innowacje, czyli o modelu człowieczeństwa wyłaniającym się z postromantycznej sprzeczności

Nowy model człowieczeństwa wyłania się ze sprzeczności uobecniających się w kulturze ponowoczesnego romantyzmu. Sprzeczność ta powstaje w drodze konfrontacji *homo ludens* i *homo laborans*. Pierwszy z wymienionych typów wyraża upodobanie do zabawy, a drugi tęsknotę za prowadzącym do „transcendencji” wysiłkiem. *Homo ludens* oscyluje pomiędzy sentymentalizmem i cynizmem, *homo laborans* umieszczony zostaje pomiędzy poświęceniem a urojeniem. Podobnie też dwa współczesne zjawiska: korporacjonizm i konsumpcjonizm wyznaczają odmienne, acz powiązane ze sobą style życia. Pierwszy z nich wyraża wiarę w postęp i podporządkowuje człowieczeństwo rozwojowi społeczno-gospodarczemu. Drugi uczy używania życia i docenia obszar doznaniowości. Te dwa fenomeny i powiązane z nimi modele człowieczeństwa wyznaczają konstrukcję labiryntu współczesności.

Twórca metafory labiryntu – jak Komensky – przekonywał, że opuszczenie tej konstrukcji możliwe jest jedynie poprzez zwrócenie się ku sobie, w stronę świata wewnętrznego. To ukierunkowanie nie może jednak być narcystycznym popędem. Mikołaj

Rakusa-Suszczewski (2007, s. 11) przekonuje, że uformowaniu współczesnego człowieka mogą służyć romantyczne idee, pod warunkiem że nie dadzą się zwulgaryzować kulturą popularną. Wtedy też romantyzm stanie się strategią wyjścia z labiryntu, metodą doskonalenia człowieczeństwa czy też transhumanizmem o wymiarze moralnym, wspierającym się na pielęgnowaniu duchowości, sprzeciwie wobec zgnęśnienia oraz konstruktywnym wizjonerstwie. Da się on rozpoznać – jak chce tego Barbara Skarga (1962) – jako ruch ukierunkowany na doskonalenie społecznych cnót.

Zbawienne dla opuszczenia labiryntu „zwrócenie ku sobie” wymaga rozładowania wewnętrznych dynamik. To zaś ziścić się może za sprawą powiazania ze z sobą dwóch koncepcji życia, które historia idei zapisała pod hasłami: *vita activa* i *vita contemplativa* (Suchodolski, 1972, s. 121-127). Pierwsza z wymienionych nieuzupełniona elementami drugiej i zwulgaryzowana kulturą popularną zamyka współczesnego człowieka w pułapce zabawy i kariery, oddając go tym samym na wyłączność świata rzeczy i kapitałów. Druga – w wersji ponowoczesnej – oznacza zwrócenie się ku sobie, celebrowanie własnego ja. Żadna z tych dróg nie stawia przed jednostką wymogów moralnych, nie dopinguje do doskonalenia cnót, a w tym właśnie tkwi metoda na opuszczenie labiryntu i dookreślenie horyzontów, odpornych na kulturową degenerację człowieczeństwa.

Człowiek przyszłości jest nadzieją dla świata. Nie poddaje się obsesji samodoskonalenia i zgubnym ekscytacjom. Wychodzi on wyprostowany z labiryntu współczesności. Nie jest niewolnikiem dóbr i standaryzowanej rozrywki. W zamian za to „jest sobą”, pielęgnuje autentyczność egzystencjalną i nie rezygnuje z siebie. Formuje się *per se* poprzez rozwiązanie wewnętrznego sporu pomiędzy *vita activa* i *vita contemplativa*. Nie daje ogołocić się ze sprawstwa, jak również realizuje właściwą dla swojej natury aktywność w sposób urefleksyjniony. I tak też okazuje się, że za sprawą tychże „reform” przestaje być pajakiem z metafory Monteskiusza (Suchodolski, 1972, s. 92). Uwalnia się z fatalnej konstrukcji – pajęczyny, która z jednej strony pozwalała mu żyć, a z drugiej była pułapką, odgradzającą od tego, co dobre, prawdziwe i piękne.

BIBLIOGRAFIA

- Baudrillard, J. (1996). Procesja symulaków (T. Komendant, tłum.). W: R. Nycz (red.), *Postmodernizm. Antologia przekładów* (s. 175-189). Kraków: Wydawnictwo Baran i Suszczyński.
- Bauman, Z. (2007). *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie* (J. Konieczny, tłum.). Kraków: Znak.
- Bauman, Z. (2012). *Etyka ponowoczesna* (J. Bauman i J. Tokarska-Bakir, tłum.). Warszawa: Aletheia.
- Campbell, C. (1987). *The Romantic Ethic and the Spirit of Modern Consumerism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Daniel, Z. (2012). Orfeusz – starożytny archetyp poety inspirowanego przez muzy. *Humanistyka i Przyrodoznawstwo* 18, 271-291.
- Dessuant, P. (2007). *Narcyzm. Przegląd koncepcji psychoanalitycznych* (Z. Sładnicka-Dmitriew, tłum.). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Galbraith, K.J. (1973). *Spółczesność dobrobytu. Państwo przemysłowe* (J. Prokopiuk i Z. Zinserling, tłum.). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

- Golka, M. (2017). *Paradoksy wolności*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Gorynia, M. i Samelak, O. (2013). Przegląd badań nad funkcjonowaniem filii korporacji transnarodowych w Polsce. *Gospodarka Narodowa* 10(266), 69-91.
- Hryniewicz, J. (2004). *Polityczny i kulturowy kontekst rozwoju gospodarczego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Jameson, F. (1996). Postmodernizm i społeczeństwo konsumpcyjne (P. Czapliński, tłum.). W: R. Nycz (red.), *Postmodernizm. Antologia przekładów* (s. 190-213). Kraków: Wydawnictwo Baran i Suszczyński.
- Jung, C.G. (1976). *Archetypy i symbole. Pisma wybrane* (J. Prokopiuk, tłum.). Warszawa: Czytelnik.
- Kleśta, A. (2016). Zasadność koncepcji nowej cywilizacji zaproponowanej przez Herberta Marcusego. *Studia Philosophiae Christianae* 52(1), 27-52
- Komensky, J.A. (1914). *Labirynt świata i raj serca* (J. Pindór, tłum.). Cieszyn: Nakładem Ewangelickiego Towarzystwa.
- Kozielecki, J. (2002). *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kubiński, G. (2008). *Narodziny podmiotu wirtualnego. Narracja. Dyskurs. Deixis*. Kraków: Zakład Wydawniczy »NOMOS«.
- Lasch, Ch. (2019). *Kultura narcyzmu: amerykańskie życie w czasach malejących oczekiwań* (G. Ptaszek i A. Skrzypek, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno.
- Lewandowicz, Z. (1973). Wstęp. W: J.K. Galbraith, *Spółczeństwo dobrobytu. Państwo przemysłowe* (J. Prokopiuk i Z. Zinserling, tłum.). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Macdonald, D. (1995). *Teoria kultury masowej* (C. Miłosz, tłum.). W: A. Mencewel (red.), *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów* (cz. 1, s. 479-490). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Marcuse, H. (1998). *Eros i cywilizacja* (H. Janowska i A. Pawelski, tłum.). Warszawa: „Muza”.
- Mariański, J. (2013). *Sens życia, wartości, religia. Studium socjologiczne*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Marody, M. (2015). *Jednostka w ponowoczesności. Perspektywa socjologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Nietzsche, F. (2010). *Tako rzecze Zaratustra* (W. Berent, tłum.). Kraków: Wydawnictwo Vis-à-vis/Etiuda.
- Rakusa-Suszczewski, M. (2007). Romantyzm i duch Europy. *Studia Europejskie* 3, 6-25.
- Schulze, G. (2005). *Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt: Campus Verlag GmbH.
- Schumpeter J. (1960). *Teoria rozwoju gospodarczego* (J. Grzywicka, tłum.). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Skarga, B. (1962). Praca ogranicza a filozofia narodowa i konserwatywna katolicka przed 1864 r. *Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej* 8, 175-214.
- Suchodolski, B. (1972). *Labirynt współczesności*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Szacki, J. (2012). *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szpunar, M. (2016). *Kultura cyfrowego narcyzmu*. Kraków: Wydawnictwo AGH.
- Szymański, K. (2015). Transhumanizm. *Kultura i Wartości* 13, 133-152.
- Tatarkiewicz, W. (1959). *Historia filozofii* (t. 2). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tatarkiewicz, W. (1971). Romantyzm, czyli rozpacz semantyka. *Pamiętnik Literacki: Czasopismo Kwartalne Poświęcone Historii i Krytyce Literatury Polskiej* 62(4), 3-21.
- Zarewicz, D. (2012). Orfeusz, starożytny archetyp poety inspirowanego. *Humanistyka i Przyrodoznawstwo* 18, 271-272.
- Zdun, M. (2016). Innowacyjność jako kategoria analityczna zmiany społecznej. O dychotomicznej naturze pojęcia. *Studia Socjologiczne* 2, 163-185.

Zdun, M. (2019). „Ponowoczesny romantyzm i „ponowoczesna praca ogranicza” jako kategorie wyjaśniające (nie)dojrzałość polskiej gospodarki rynkowej. W: M. Pawlak (red.), *Nowe tendencje w zarządzaniu* (t. 8, s. 11-27). Lublin: Wydawnictwo KUL.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

RECENZJE

Lidia Pietruszka, Magdalena Parzyszek, *Narzeczeństwo. Droga, którą warto przejść*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2019, ss. 154, ISBN 978-83-7306-839-1.

Zmiany społeczno-kulturowe, zmieniająca się obyczajowość przedmałżeńska, wzrastająca liczba rozwodów i dzieci wychowujących się w rodzinach rozbitych, niepełnych stają się przyczynkiem do pogłębionej refleksji nad przygotowaniem młodych ludzi do udanego życia małżeńskiego i rodzinnego. Książka Lidii Pietruszki i Magdaleny Parzyszek *Narzeczeństwo. Droga, którą warto przejść* stanowi jedną z niewielu publikacji poświęconych tematyce narzeczeństwa, czyli czasu, w którym ludzie mają możliwość wzajemnego poznania się. Prezentowana publikacja jest próbą ukazania walorów narzeczeństwa. W syntetyczny sposób obejmuje całe spektrum zagadnień związanych z narzeczeństwem, poczynawszy od genezy i historii po jasno i precyzyjnie podane wskazania będące formalnymi czynnościami związanymi z zawarciem małżeństwa. Książka *Narzeczeństwo. Droga, którą warto przejść* oprócz *Wstępu* i *Zakończenia* składa się z czterech części, w których czytelnik bardzo dokładnie zapozna się, jak ważny jest ten okres dla rodziny i społeczności. Franciszek Adamski podkreśla, że:

(...) nie znamy żadnej kultury, która nie byłaby osadzona na strukturze małżeńsko-rodzinnej: poczynając od Arystotelesa, wszystkie analizy życia społecznego zaczynają się od struktury rodziny i pokrewieństwa. Rodzina jest postrzegana, jako „soczewka”, w której odzwierciedla się życie szerszej społeczności (Adamski, 2011, s. 45).

Narzeczeństwo tworzy warunki do budowania trwałości małżeństwa, a tym samym i rodziny.

Rozdział pierwszy *Narzeczeństwo i jego istota* wprowadza w rozumienie narzeczeństwa. Zawiera trzy podrozdziały. W pierwszym objaśniono termin „zaręczyny”, opisano ich ceremoniał oraz formalności, jakich należy dokonać z związku z tym obyczajem. W drugim ukazano istotę narzeczeństwa i przybliżono racje przemawiające za tym, jak ważne jest poznanie siebie nawzajem, rodziny narzeczonej/narzeczonego dla podjęcia ostatecznej decyzji o zawarciu małżeństwa. W trzecim zaś uwzględniono treści dotyczące małżeństwa jako sakramentu.

Drugi rozdział *Etapy przygotowania do zawarcia sakramentu małżeństwa* obejmuje również trzy podrozdziały, w których opisano przygotowania dalsze, bliższe i bezpośrednie do małżeństwa. Autorki kolejno wymieniają, kto i w jaki sposób przygotowuje młodych ludzi do małżeństwa. W przygotowaniu dalszym priorytetową rolę ogrywa rodzina, następnie szkoła i Kościół. W przygotowaniu bliższym uwzględniona została katecheza

przedmałżeńska jako element formacji religijnej, zagrożenia rodziny, a także naturalne metody rozpoznawania płodności w kontekście świętości i odpowiedzialności. W ostatnim podrozdziale Autorki opisały końcowy etap przygotowań do sakramentu małżeństwa i przebieg związanych z nim formalności.

Rozdział III *Podstawy metodologiczne własnych badań empirycznych* zawiera cel i przedmiot badań, problemy badawcze, zastosowane metody badawcze oraz charakterystykę badanej grupy i opis organizacji badań. Przybliży sposób rozumienia miłości małżeńskiej przez narzeczonych.

Rozdział IV *Przygotowanie do zawarcia małżeństwa i założenia rodziny w świetle wyników własnych badań empirycznych* przybliży dane mówiące o tym, jaki udział w przygotowaniu do małżeństwa ma rodzina pochodzenia, szkoła oraz kursy przedmałżeńskie. Dzięki wynikom przeprowadzonych badań czytelnik może dowiedzieć się, co jest źródłem informacji na temat seksualności dla młodego człowieka, a także na jakich wartościach opierać się powinna miłość małżeńska.

Punktem wyjścia dla poczynionych analiz jest kryzys instytucji małżeństwa i rodziny. Książka stanowi bardzo ważny i cenny głos świadczący o zatroskaniu Auterek nie tylko o rodzinę, ale także dzieci i przyszłe pokolenia. Piszą:

(...) ważne jest, aby zadbać o odpowiednie przygotowanie oraz odpowiedzialne podjęcie zadań, jakie stoją przed małżonkami. Trzeba powracać do idei narzeczeństwa, które ma przygotować mężczyznę i kobietę do stworzenia wspólnoty miłości (s. 18).

Przekonują, że skuteczną metodą jest prawidłowo kreowana profilaktyka. Właściwy przekaz treści może pomóc człowiekowi kształtować obraz relacji międzyludzkich. We współczesnym świecie młody człowiek uczy się życia „na pozór”, nie ma ugruntowanego pojęcia, czym jest miłość, czego odzwierciedleniem jest wzrost liczby rozpadających się małżeństw. Z uznaniem należy przyjąć wysiłek Auterek włożony w opracowanie publikacji z racji tego, że współcześnie bardzo rzadko używa się nawet pojęcia narzeczeństwa. Podejmowanie badań w zakresie poszukiwania rozwiązań teoretycznych i praktycznych na rzecz narzeczeństwa, a w związku z tym i rodziny było prawdziwym wyzwaniem. Wyjście naprzeciw problemom i pomoc człowiekowi jest zadaniem pedagogiki, dlatego recenzowana książka dla współczesnych wychowawców okazuje się bardzo pomocna. Posiada wartość nie tylko teoretyczno-poznawczą, ale także praktyczną. Treści w niej zawarte zachęcają do dalszych rozważań nad zagadnieniami z zakresu jakości małżeństwa i rodziny. Publikację rozszerzają wykresy, schematy, tabele i mapy, które stanowią dodatkowe i głębsze wyjaśnienie badanego problemu. Na podkreślenie zasługuje także to, że Autorki wyjaśniają nie tylko samo pojęcie narzeczeństwa, ale również miłości, sympatii, przyjaźni, koleżeństwa. Warto podkreślić, że nie zostawiają czytelnika bez wskazania konkretnych działań wobec młodych ludzi.

Książka *Narzeczeństwo. Droga, którą warto przejść* może być przydatna dla pedagogów, psychologów, teologów, duszpasterzy, pracowników poradni rodzinnych, jak

i młodych ludzi. Z uwagi na bogactwo poruszanych zagadnień i klarowny język godna jest polecenia tym wszystkim, którym los dzieci i rodziny nie jest obojętny.

BIBLIOGRAFIA

Adamski F. (2011), *Czy rodzina ma przyszłość? Między utopijnymi wizjami a naturalną kulturą społeczeństwa*. W: J. Jęczeń i M.Z. Stepulak (red.), *Wartość i dobro rodziny*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 45-51.

Iwona Jabłońska
DOI: 10.35765/hw.1946

INFORMACJE DLA AUTORÓW (zalecenia edytorskie, etyczne oraz merytoryczne)

ZASADY OGÓLNE

1. Artykuły przyjmowane są zarówno w języku angielskim (preferowany), jak i w języku polskim.
2. Wszystkie nadesłane teksty są recenzowane. Warunkiem opublikowania tekstu jest pozytywna opinia co najmniej dwóch recenzentów potwierdzona akceptacją do opublikowania przez Komitet Redakcyjny.
3. Złożony do „Horyzontów Wychowania” tekst nie powinien być wcześniej nigdzie publikowany ani w tym samym czasie złożony w redakcjach innych czasopism.
4. Autor (autorzy) wraz z tekstem artykułu naukowego składają wniosek o jego nieodpłatne opublikowanie oraz oświadczenie, którego wzór dostępny jest na stronie internetowej czasopisma. Autor jest zobowiązany przesłać do Redakcji (faks, dokument zeskanowany, tradycyjna poczta) oświadczenie o wyrażeniu zgody na nieodpłatną publikację artykułu w wersji papierowej i elektronicznej (PDF) oraz indeksowanie abstraktu artykułu w krajowych i międzynarodowych bazach danych, z którymi współpracuje Redakcja.
5. Zapraszamy zarówno do zgłaszania artykułów tematycznych (każdy numer poświęcony jest odrębnemu tematowi, danemu zagadnieniu, artykuły te są publikowane w dziale „Artykuły tematyczne”), jak i artykułów na dowolny temat (publikowanych w dziale „Artykuły Varia”). Artykuły przyjmowane są w następujących terminach:
 - **do 30 września** – do numeru marcowego następnego roku (teksty w języku polskim i/lub językach kongresowych)
 - **do 31 grudnia** – do numeru czerwcowego następnego roku (teksty w języku polskim i/lub językach kongresowych)
 - **do 31 marca** – do numeru wrześniowego tego samego roku (teksty w języku polskim i/lub językach kongresowych)
 - **do 30 czerwca** – do numeru grudniowego tego samego roku (teksty w języku polskim i/lub językach kongresowych)(ww. terminy mogą być zawężone w wypadku niektórych numerów tematycznych, szczególnie dotyczące artykułów tematycznych podawane są w odrębnych zaproszeniach do składania artykułów, tzw. *Call for Papers*)
6. Czasopismo nie pobiera opłat za proces wydawniczy (APC) oraz za zatwierdzenie tekstu (*submission charge*).

ZALECENIA TECHNICZNO-EDYTORSKIE

1. Nadsyłane do Redakcji propozycje artykułów powinny być opracowane zgodnie z przyjętymi przez Redakcję zasadami edytorskimi:
 - a) czcionka: Arial, 12 pkt.;
 - b) odstępy między wierszami: 1,5 wiersza;
 - c) tekst obustronnie wyjustowany;
 - d) wcięcia akapitowe: standardowe;
 - e) tytuły i podtytuły: czcionka Arial, 12 pkt, pogrubiona;
 - f) marginesy: standardowe (2,5 cm z każdej strony);
 - g) numeracja stron: ciągła, pośrodku dolnej części strony;
 - h) cytaty w tekście pisane w cudzysłowie.
2. Nadesłany tekst powinien objętościowo zawierać 20 000-30 000 znaków ze spacjami (tj. 0,5–0,75 ark. aut.).

3. W artykule należy stosować odwołania do literatury w systemie „autor – data wydania” (tzw. nawiasy referencyjne) według **stylu APA 6** (<http://www.apastyle.org/> oraz Przewodnik po kodowaniu w stylu APA; przydatna strona w języku polskim: <http://socjolekt.uni.opole.pl/?p=2531>). Zgodnie z nim przypisy umieszcza się bezpośrednio po cytacie lub w innym miejscu wymagającym wskazania źródeł w formie skróconej informacji bibliograficznej: w nawiasach podaje się nazwisko autora (ewentualnie współautorów) lub skrót tytułu źródła (w przypadku prac zbiorowych bez podanego redaktora), datę wydania oraz numery stron, na które powołuje się autor pracy, np. (Smith, 2012, s. 44). Pełną bibliografię należy podać na końcu artykułu w formie wykazu alfabetycznego.
4. Jeżeli w proponowanym artykule występują ilustracje, powinny być one przesłane w osobnych plikach graficznych (.tif; .eps; .jpg) w rozdzielczości 300 dpi; a wykresy (tylko odcienie szarości) przygotowane za pomocą Microsoft Office Excel należy dołączyć wraz z plikami źródłowymi (.xls).
5. **Propozycje artykułów powinny być przesłane pocztą elektroniczną, po uprzednim zalogowaniu do systemu OJS: <https://horyzonty.ignatianum.edu.pl/index.php/HW> według jednego z trzech sposobów:**
 - Jeśli Autor zna swój login i hasło, bo wcześniej zakładał swoje konto w „Horyzontach Wychowania” (jako autor, recenzent, czytelnik): <https://horyzonty.ignatianum.edu.pl/index.php/HW/login>
 - Jeśli Autor nie jest pewny, czy posiada konto w systemie OJS, lub nie pamięta hasła: <https://horyzonty.ignatianum.edu.pl/index.php/HW/login/lostPassword>
 - Jeśli Autor rejestruje się po raz pierwszy: <https://horyzonty.ignatianum.edu.pl/index.php/HW/user/register>
6. Proszę się rejestrować jako „czytelnik”, „autor” oraz w wypadku osób z co najmniej stopniem doktora jako „recenzent”. Domyślnie rejestracja uwzględnia tylko „czytelnika”, a brak zaznaczenia opcji „autor” uniemożliwi wgranie artykułu.
7. **UWAGA: Przy wgraniu artykułu proszę umieścić plik bez danych Autora, ze względu na podwójnie tzw. „ślepą recenzję”, a natomiast w „Metadanych”: imię i nazwisko, stopień, tytuł naukowy, numer osobisty ORCID, miejsce pracy: uczelnia, wydział, instytut, katedra, zakład z adresem, ew. numer grantu, z jakiego powstał artykuł.**

STRUKTURA ARTYKUŁU

1. Nadesłane propozycje artykułów powinny mieć następującą strukturę:
 - imię i nazwisko autora/autorów wraz z jego/jej/ich afiliacją (podane w „Metadanych” do wiadomości Redakcji)
 - adres e-mail
 - ORCID

ARTYKUŁY W JĘZYKU POLSKIM lub INNYM JĘZYKU KONGRESOWYM (poza angielskim):

- tytuł w języku polskim (lub języku oryginału)
- streszczenie w języku polskim (lub języku oryginału) max. 2000 znaków ze spacjami (ca. 300 wyrazów)
- słowa kluczowe w języku polskim (max. 5) oddzielane klikając ENTER
- tytuł w języku angielskim
- streszczenie w języku angielskim max. 2000 znaków ze spacjami (ca. 300 wyrazów)
- słowa kluczowe w języku angielskim (max. 5) oddzielane klikając ENTER
- wykaz wykorzystanej bibliografii w stylu APA

ARTYKUŁY W JĘZYKU ANGIELSKIM:

- tytuł w języku angielskim
- streszczenie w języku angielskim max. 2000 znaków ze spacjami (ca. 300 wyrazów)
- słowa kluczowe w języku angielskim (max. 5) oddzielane klikając ENTER
- wykaz wykorzystanej bibliografii w stylu APA
 2. Artykuł winien posiadać merytoryczną strukturę: wstęp, metody badawcze, część zasadnicza, wyniki i wnioski.
 3. Streszczenie powinno prezentować główne tezy artykułu, a nie informacje o problemach, które autor porusza, i być zrozumiałe bez czytania pracy. Streszczenie powinno zawierać max. 2000 znaków ze spacjami (ca. 300 wyrazów) i posiadać określoną strukturę, odzwierciedlającą istotę artykułu:

WZÓR:

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY:

PROBLEM I METODY BADAWCZE:

PROCES WYWODU:

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE:

ZALECENIA MERYTORYCZNE

1. Przed nadesłaniem propozycji artykułu prosimy zapoznać się z formularzem recenzji, w którym szczegółowo wyartykułowano zasady oceny merytorycznej artykułu. Formularz recenzji można pobrać ze strony internetowej czasopisma.
 2. Każdy nadesłany artykuł powinien składać się z następujących części:
 - a) **WSTĘP**, gdzie opisany jest cel naukowy artykułu, hipoteza badawcza/teza badawcza (problem badawczy) w formie krótkiej i zrozumiałej, z zaznaczeniem nowości/wyjątkowości stawianego problemu badawczego
 - b) **INSTRUMENTY I NARZĘDZIA BADAWCZE** (metody) (bezwzględnie wymagane dla artykułów statystyczno-analitycznych) oraz źródła badawcze z uwzględnieniem najnowszej literatury naukowej dotyczącej traktowanej problematyki
 - c) **CZĘŚĆ ZASADNICZA** (PROCES WYWODU)
- (z możliwością podziału na sekcje według schematu 1; 1.1; 1.1.1; 2; 2.1.) przeprowadzona w sposób zrozumiały i konkretny, która powinna wykazać znaczenie wyników dociekań naukowych w sposób komparatywny
- d) **WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ** – jasne i zwięzłe
 - e) **WNIOSKI**, które są odpowiedzią na wcześniej postawiony problem badawczy z konkretnymi **INNOWACJAMI/REKOMENDACJAMI NAUKOWYMI** – mogą stanowić krótką, niezależną część podsumowującą całość wyводу

Przydatna pomoc naukowa:

http://www.ease.org.uk/sites/default/files/ease_guidelines-june2014-polish.pdf

3. Artykuły nieposiadające tych elementów nie będą przyjmowane do dalszego procedowania.

4. Autorzy tekstów badawczych wykorzystujących analizy statystyczne są proszeni o zapoznanie się z uwagami:

http://www.pwe.com.pl/files/1436255816/file/wiecej_respektu_dla_liczb_i_zasad_statystyki.pdf

RECENZJE KSIĄŻEK

1. Tekst recenzji nie powinien przekraczać 6000 znaków ze spacjami.
2. Recenzja winna zawierać następujące informacje o książce: autor/redaktor, tytuł, podtytuł, miejsce wydania, wydawca, rok, ilość stron, numer ISBN.
3. Styl recenzji winien być informacyjno-opisowy z końcową ewaluacją i wnioskami.

Sprawdzenie tekstu przed wysłaniem

Autorzy proszeni są o sprawdzenie, czy tekst spełnia poniższe kryteria. Teksty, które nie spełniają wymagań redakcyjnych, mogą zostać odrzucone.

1. Ten artykuł nie był wcześniej opublikowany ani też nie jest rozpatrywany do publikacji w innym czasopiśmie (lub wyjaśnienie zostało przedstawione w komentarzu do redakcji).
2. Zdeponowany plik jest w formacie Microsoft Word.
3. Adresy URL do referencji zostały dodane we wszystkich miejscach, w których są znane.
4. W tekście odstęp między wierszami wynosi 1,5, jest on napisany czcionką 12-punktową, z wykorzystaniem rozstrzeżeń zamiast podkreśleń (z wyjątkiem adresów URL), a wszystkie ilustracje, rysunki i tabele są umieszczone w tekście w odpowiednich miejscach lub w oddzielnych plikach.
5. Tekst spełnia wymagania stylistyczne i bibliograficzne określone w „Wytucznych dla autorów”, które znajdują się w zakładce „O czasopiśmie”.
6. Jeśli zgłoszony artykuł ma zostać poddany recenzji, należy spełnić zalecenia zamieszczone w instrukcji „Anonimowa recenzja”.

Prawa autorskie

HORYZONTY WYCHOWANIA	„Horyzonty Wychowania” Akademia Ignatianum w Krakowie ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków tel. +48 12 3999 652 dyżur redakcji: pn.-pt. 10.00-14.00 e-mail: horyzonty@ignatianum.edu.pl
-----------------------------	---

Oświadczenie Autora

Imię i nazwisko Autora: (lub Autorów)	
Afiliacja Autora: (Uczelnia, Wydział)	
Tytuł artykułu:	

§ 1.

Autor wyraża zgodę na nieodpłatną publikację swojego artykułu w „Horyzontach Wychowania” w języku sporządzenia powyższej publikacji, ale także w tłumaczeniu na język angielski lub język polski, jeśli nie był on językiem oryginału, gdy Redakcja uzna to za stosowne. Redakcja zastrzega sobie prawo skracania tekstów i zmiany tytułów.

§ 2.

Autor wyraża zgodę na indeksowanie swojego artykułu w krajowych i międzynarodowych bazach danych, zwłaszcza na zamieszczanie w tych bazach streszczeń artykułów, słów kluczowych oraz afiliacji Autora w języku polskim, angielskim, względnie w innych językach. Autor wyraża zgodę na przekazanie właścicielom tychże baz danych w/w informacji.

§ 3.

W ramach nieodpłatnej publikacji, o której mowa w § 1, Autor wyraża zgodę na udostępnianie pełnej wersji elektronicznej swojego artykułu w Internecie oraz w krajowych i zagranicznych bazach, o których mowa w § 2.

§ 4.

Autor oświadcza, że jego publikacja jest oryginalna i nie zawiera zapożyczeń z innego dzieła, które mogłyby spowodować odpowiedzialność Wydawcy, nie narusza żadnych praw osób trzecich i jego prawa autorskie do tej publikacji nie są ograniczone. Autor poniesie wszelkie koszty i wypłaci odszkodowania, które mogą być skutkiem nieprawdliwości niniejszego oświadczenia.

§ 5.

Autor oświadcza, że w nadesłanym tekście ujawnia wkład poszczególnych autorów w powstanie publikacji (z podaniem ich afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod, protokołu itp. wykorzystywanych przy przygotowaniu publikacji) i bierze odpowiedzialność za podanie wszystkich informacji związanych z przygotowaniem przesłanego materiału. Tym samym autor przesłanego manuskryptu oświadcza, że jego praca nie nosi znamion „ghostwritingu” i „guest authorshipu”, czyli nieujawniania nazwisk autorów, którzy wnieśli istotny wkład w powstanie publikacji albo w inny sposób przyczynili się do jej powstania (ghostwriting), lub przypisania autorstwa osobie, która nie przyczyniła się do powstania publikacji (guest authorship).

§ 6.

Autorzy **[1]** oświadczają, że wkład poszczególnych Autorów w powstanie publikacji jest następujący:

Lp.	Wyszczególnienie	Autor, udział procentowy
1	Autorstwo koncepcji	
2	Opracowanie założeń i metod	
3	Przeprowadzenie badań	
4	Analiza wyników i sformułowanie wniosków	
5	Pozostały wkład, jaki?	

§ 7.

Autor oświadcza, iż podaje wszelkie informacje o źródłach finansowania przesłanej publikacji, wkładzie instytucji naukowo-badawczych, stowarzyszeń i innych podmiotów („financial disclosure”) [2]. Jednocześnie Autor informuje, że publikacja jest finansowana z następujących środków:

§ 8.

Autor przyjmuje do wiadomości, iż jest świadomy konsekwencji nierzetelności naukowej, która po wykryciu będzie dokumentowana i ujawniana opinii publicznej, a informacje o niej będą przekazywane do odpowiednich instytucji (uczelni zatrudniających autorów, towarzystw naukowych, wydawnictw itd.).

....., dnia.....
(miejsceowość)

.....
Podpis Autora / Autorów

[1] W wypadku artykułów współautorskich Redakcja wymaga podania w przypisie do artykułu dokładnej kontrybucji poszczególnych współautorów.

[2] Redakcja wymaga od autorów informowania o źródłach finansowania publikacji, wkładzie instytucji naukowo-badawczych, stowarzyszeń i innych podmiotów poprzez umieszczenie w artykule odpowiedniego przypisu.

Polityka prywatności

Nazwy i adresy e-mail wprowadzone w tym miejscu czasopisma zostaną wykorzystane wyłącznie do podanych celów niniejszego pisma i nie będą udostępniane do innych celów lub na jakiegokolwiek innej stronie.

ISSN: 2391-9485

AUTHOR GUIDELINES INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

GENERAL PRINCIPLES

1. Articles will be accepted in both English (preferred), as well as in Polish
2. All articles submitted for consideration will undergo a process of peer-review. In order for the article to be published, it will need to receive two positive reviews, and confirmation of acceptance from the Editorial Board.
3. Submissions to „Horizons of Education” should not already have been published elsewhere, or be currently under consideration by another academic journal.
4. The author(s), along with the text of the academic article, must submit a statement and a declaration consenting to the article's free publication, a template of which is available on the journal's website. The author is required to send to the Editor (in the form of a fax, scanned document, or through the post) a statement that consents to the publication of the article free of charge in both hard copy and electronic formats (PDF), as well as for the indexing of the article abstracts in national and international data bases, with whom the editor collaborates.
5. We invite you to submit articles on particular subjects (each issue is devoted to a separate topic, and these articles are published in a special section in each edition that discusses a particular subject), as well as articles on other subjects (published in the section 'Articles Varia'). Deadlines for future editions are:
 - **30 September** – the March edition next year (text in Polish and / or congress languages, preferably English);
 - **31 December** – the June edition next year (text in Polish and / or congress languages, preferably English);
 - **31 March** – the September edition the same year (text in Polish and / or congress languages, preferably English);
 - **30 June** – the December edition the same year (text in Polish and / or congress languages, preferably English);

(These deadlines may be restricted in the case of some special subject issues, especially in relation to thematic articles, which will be invited for submission after a 'call for papers').

6. No article submission or article processing (APC) fees are charged.

ETHICAL GUIDELINES

1. The article must be original and should not contain material taken from other sources that might result in the publisher being legally liable, and that should not infringe the rights of third parties.
2. The submitted text should clearly state the details of the individual authors who have produced the publication (including their affiliation and contribution; i.e. information regarding who is the author of the concepts, principles, methods and protocol used for the preparation of the publication.
3. The article cannot contain any evidence that it has been 'ghost-written', and must disclose the names of all authors who have made a significant contribution to its publication.
4. The article cannot contain any evidence of 'guest authorship', or any credit to an author who has not made a significant contribution to the publication.
5. A note at the bottom of the article will state all those who have made a contribution to the work, and will indicate the proportion as a percentage that each author has made in terms of their authorship of the concept, their undertaking of empirical research, statistical analysis and other forms of participation.

6. The article should provide any information concerning the financial sources for the publication, the contribution of academic/research institutions and associations, and other entities ("financial disclosure"). The information should be provided in a footnote next to the title of the article.
7. The editor will catalogue any acts of academic misconduct, particularly any violations or breaches of the ethical principles that are enforced in academia. Any such cases will be reported to the employer of the individual concerned and other relevant public institutions.

TECHNICAL AND EDITORIAL REQUIREMENTS

1. Articles sent to the Editor for consideration should be prepared in accordance with the editorial rules:
 - a) font: Arial, 12 pt.;
 - b) line spacing: 1.5 lines;
 - c) the text justified on both sides;
 - d) indentation: standard;
 - e) headings and subheadings: font Arial, 12 pt, bold;
 - f) margins: standard (2.5 cm on each side);
 - g) numbering: continuous, at the centre of the bottom of the page;
 - h) citations contained within the text should be enclosed in quotation marks.
2. The submitted text should contain 20 000-30 000 characters.
3. References to the literature contained in the article should use the author-date system (i.e. the parenthesis system) according **style APA 6** (<http://www.apastyle.org/> and Przewodnik po kodowaniu w stylu APA; helpful in polish: <http://socjolekt.uni.opole.pl/?p=2531>). Accordingly, the notes placed directly after the citation or elsewhere should indicate the source in an abbreviated form or bibliographic information. This following should be enclosed within brackets: the author(s) or in the absence of authors an abbreviated title of the source (such as in the case of collective works without a clear editor), the date of publication, as well as the page number(s) which are cited in the article, e.g. (Smith, 2002, p. 44). A complete bibliography should be produced at the end of the article, and the sources should be listed in alphabetical order.
4. If the article contains an illustration it should be sent in the following file types (.tif; .eps; .jpg) at a resolution of 300 dpi; and graphs (only shades of gray) prepared using Microsoft Office Excel must be accompanied by the source files (.xls).
5. **Articles submitted for consideration should be sent via email, after the sender has logged in at this address:** <https://horyzonty.ignatianum.edu.pl>
6. Because of "blind review", please submit article without of informations about the author(s).
7. Informations about the author(s) should contain the following data: the first and family name(s), the author(s)' degree and academic title, number ORCID personal, their place of work (university, faculty, institute, research unit) with address, please submit in the "Metadata".

STRUCTURE OF THE ARTICLE

1. The submitted article should contain the following structure:
 - The first name and family name(s) of the author(s) along with their institutional affiliation (submitted only in the "Metadata")
 - E-mail address

- ORCID
- The title in English
- An abstract written in English of maximum 2000 characters (ca. 300 words) including spaces
- Key words in English (a maximum of 5) confirmed by ENTER
- The article should take into consideration the following substantive structure: an introduction, methodology, some basic results and conclusions
- A bibliography of sources consulted in the style APA
 2. The abstract should present the main thesis of the article, and not information about problems that the author is pursuing and which can be understood without reading the article.
 3. The abstract should contain maximum 2000 characters (ca. 300 words) including spaces and be structured in a way reflects the essence of the article.

TEMPLATE:

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE:

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS:

THE PROCESS OF ARGUMENTATION:

RESEARCH RESULTS:

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS:

BASIC RECOMMENDATIONS

1. Before submitting your article for consideration we ask that you refer to the reviewer's form, which presents the details of the guidelines of assessment of the article. The review form can be downloaded from the journal's internet page.
2. Each submitted article should consist of the following parts:
 - a) Introduction, which describes the aims of the article, the research hypothesis/thesis (the research problem) in a way that is short and understandable, indicating the new/original research problem.
 - b) Research tools (methods) (essential for those articles using statistical analysis) as well as the sources of research taking into consideration the newest academic literature in relation to the issues that are being discussed.
 - c) The body of the article (development of the argument)

(which can be divided into sections according to the following scheme 1; 1.1; 1.1.1; 2; 2.1.) This should be presented in a clear and concrete manner, and place the research results in a comparative context.
 - d) Results of the research analysis – which should be clear and concise
 - e) CONCLUSION, which provides an answer to the problem which had been earlier posed with innovations and recommendations – there can also be a short separate section that summarizes the whole argument

A useful study aid can be found:

http://www.ease.org.uk/sites/default/files/ease_guidelines-june2014-polish.pdf

Articles which do not contain the abovementioned elements will not be accepted for further consideration.

It is suggested that authors of texts which undertake statistical analysis consult the notes provided at the link below:

http://www.pwe.com.pl/files/1436255816/file/wiecej_respektu_dla_liczb_i_zasad_statystyki.pdf

BOOK REVIEWS

1. The text of a book review should not exceed 6000 characters including spaces.
2. The review is required to contain the following information about the book: author/ editor, title, subtitle, place of publication, publisher, year, number of pages, ISBN number.
3. The style of a review should be informative and descriptive, ending with an evaluation and conclusion.

Submission Preparation Checklist

As part of the submission process, authors are required to check off their submission's compliance with all of the following items, and submissions may be returned to authors that do not adhere to these guidelines.

1. The submission has not been previously published, nor is it before another journal for consideration (or an explanation has been provided in Comments to the Editor).
2. The submission file is in OpenOffice, Microsoft Word, RTF, or WordPerfect document file format.
3. Where available, URLs for the references have been provided.
4. The text is single-spaced; uses a 12-point font; employs italics, rather than underlining (except with URL addresses); and all illustrations, figures, and tables are placed within the text at the appropriate points, rather than at the end.
5. The text adheres to the stylistic and bibliographic requirements outlined in the "Author Guidelines," which is found in About the Journal.
6. If submitting to a peer-reviewed section of the journal, the instructions in "Ensuring a Blind Review" have been followed.

Privacy Statement

The names and email addresses entered in this journal site will be used exclusively for the stated purposes of this journal and will not be made available for any other purpose or to any other party.

ISSN: 2391-9485

Warunki prenumeraty

„Horyzontów Wychowania”

Roczna prenumerata „Horyzontów Wychowania”
wynosi 100,00 PLN

Cena 1 egz. w sprzedaży detalicznej wynosi 27,00 PLN
w prenumeracie 25,00 PLN

Annual Subscription Price 80,00 € (mailing cost included)

Zamówienia prosimy kierować na adres:

Akademia Ignatianum w Krakowie

„Horyzonty Wychowania”

ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków

ALIOR BANK SA

nr konta: 94 2490 0005 0000 4600 9871 1366

SWIFT: ALBPPLPW

Dotąd ukazały się następujące numery
„Horyzontów Wychowania”

- 2002 vol. 1, No. 1 Człowiek i pedagogia na progu nowego tysiąclecia
- 2002 Vol. 1, No. 2 Człowiek w dialogu ze światem
- 2003 Vol. 2, No. 3 Człowiek w jednoczącej się Europie
- 2003 Vol. 2, No. 4 Niepokoje tożsamości
- 2004 Vol. 3, No. 5 Wychowanie do odpowiedzialności społecznej
- 2004 Vol. 3, No. 6 Wychowanie w świecie wartości i antywartości
- 2005 Vol. 4, No. 7 Człowiek wobec dobra i zła
- 2005 Vol. 4, No. 8 Sumienie – „mniemać tak i siak”
- 2006 Vol. 5, No. 9 Troski godności
- 2006 Vol. 5, No. 10 Iluzje i absurdy wolności
- 2007 Vol. 6, No. 11 (Nie)obecność Ducha
- 2007 Vol. 6, No. 12 „Jak” człowieczego ducha?
- 2008 Vol. 7, No. 13 Cieleśność człowieka: *soma, sarx i sema?*
- 2008 Vol. 7, No. 14 Ciało podmiotem wychowania
- 2009 Vol. 8, No. 15 Rozum mimo wszystko
- 2009 Vol. 8, No. 16 Moc i niemoc myślenia
- 2010 Vol. 9, No. 17 Od racjonalności do emocjonalności
- 2010 Vol. 9, No. 18 Lęki współczesności
- 2011 Vol. 10, No. 19 Pomimo lęków
- 2011 Vol. 10, No. 20 *Homo creativus*
- 2012 Vol. 11, No. 21 Sztuka komunikacji
- 2012 Vol. 11, No. 22 Samotność i osamotnienie
- 2013 Vol. 12, No. 23 Samotność a kreacja
- 2013 Vol. 12, No. 24 Indywidualizm – szansa czy zagrożenie
- 2014 Vol. 13, No. 25 Children’s Rights and their Protection
- 2014 Vol. 13, No. 26 Edukacja dla przedsiębiorczości
- 2014 Vol. 13, No. 27 Komu potrzebna jest płeć?
- 2014 Vol. 13, No. 28 Przedsiębiorczy uniwersytet
- 2015 Vol. 14, No. 29 Foster Care
- 2015 Vol. 14, No. 30 Praca a tożsamość
- 2015 Vol. 14, No. 31 Współczesne niepokoje edukacji
- 2015 Vol. 14, No. 32 Starość
- 2016 Vol. 15, No. 33 Philosophy of Education Today

- 2016 Vol. 15, No. 34 Edukacja w służbie dla przedsiębiorczości
- 2016 Vol. 15, No. 35 Uniwersytet a przedsiębiorczość
- 2016 Vol. 15, No. 36 Pamięć – konteksty humanistyczne i społeczne
- 2017 Vol. 16, No. 37 The Autonomy of the Family in the Modern World
- 2017 Vol. 16, No. 38 Synergia szkoły i rodziny
- 2017 Vol. 16, No. 39 Wizerunek naukowca w mediach
- 2017 Vol. 16, No. 40 Medical and Social Side of the Ageing Process
- 2018 Vol. 17, No. 41 Współczesne dyskursy edukacyjne
- 2018 Vol. 17, No. 42 Narracja – perspektywa interdyscyplinarna
- 2018 Vol. 17, No. 43 Kształtowanie postaw przedsiębiorczych
- 2018 Vol. 17, No. 44 Edukacja a przedsiębiorczość
- 2019 Vol. 18, No. 45 Wokół rodziny
- 2019 Vol. 18, No. 46 Rodzina w starożytności i czasach nowożytnych
- 2019 Vol. 18, No. 47 Rodzina w XIX i XX w.
- 2019 Vol. 18, No. 48 Kultura rodziny
- 2020 Vol. 19, No. 49 Rodzina w mediach
- 2020 Vol. 19, No. 50 Horyzonty człowieczeństwa
- 2020 Vol. 19, No. 51 Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego oraz edukacji
dla przedsiębiorczości
- 2020 Vol. 19, No. 52 W trosce o człowieka



Komitet Nauk Pedagogicznych PAN jest samorządną reprezentacją nauk pedagogicznych, służącą integrowaniu uczonych z całego kraju, wchodzącą w skład I Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych PAN.

Czasopisma Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN lub zespołów Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN:

- **Rocznik Pedagogiczny**
www.staff.amu.edu.pl/~pedszkol/rocznik_pedagogiczny
- **Studia Pedagogiczne**
www.spedagogiczne.ptp-pl.org
- **Studia z Teorii Wychowania**
<http://wydawnictwo.chat.edu.pl/studia-z-teorii-wychowania/>
- **Pedagogika Społeczna**
<http://pedagogium.pl/wydawnictwo/pedagogika-spoleczna.html>
- **Resocjalizacja Polska**
<http://pedagogium.pl/wydawnictwo/rocznik-resocjalizacja-polska.html>
- **Biuletyn Historii Wychowania**
<http://www.historiawychowania.amu.edu.pl/biuletyn.html>
- **Przegląd Pedagogiczny**
<http://www.przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/>
- **Paedagogia Christiana**
<http://www.paedchrist.umk.pl/>
- **Chowanna**
<http://www.chowanna.us.edu.pl/>
- **Forum Pedagogiczne**
<http://www.forumpedagogiczne.uksw.edu.pl/>
- **Horyzonty Wychowania**
<https://www.horyzonty.ignatianum.edu.pl/>