

RUCH

PEDAGOGICZNY

1



WARSZAWSKA WYŻSZA SZKOŁA HUMANISTYCZNA
im. Bolesława Prusa

Rok LXXXVII Warszawa 2017

SKŁAD REDAKCJI

Marian Surdacki (redaktor naczelny), Ewa Brodacka-Adamowicz (z-ca redaktora naczelnego, pedagogika, historia), Magdalena Grochulska (pedagogika), Elżbieta Hoffmann (Język polski), Aneta Ignatowicz (pedagogika, historia), Marek Jędrzejewski (sekretarz redakcji, socjologia), Giuseppe Mari (pedagogika, język włoski), Urszula Soler (socjologia), Irina Valitova (pedagogika, język rosyjski)

RADA NAUKOWA

Przewodniczący: ks. prof. Marian Walerian Nowak

Członkowie: Henryk Ćwiąg (Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie), Jan Grabowski (Uniwersytet w Ottawie), Levan Jangulashvili (Uniwersytet w Tbilisi) Marek Kucharski (Społeczna Akademia Nauk), Krzysztof Mikulski (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Viktoriya Loboda (Uniwersytet we Lwowie), Simonetta Polenghi ([Università Cattolica del Sacro Cuore](#) w Mediolanie), Michał Popławski (Uniwersytet Artystyczny w Kijowie), Raniero Regni (Uniwersytet Lumpa w Rzymie), Piotr Rozwadowski (Społeczna Akademia Nauk), Edmund Szweđa (Społeczna Akademia Nauk), Maciej Radosław Tanaś (Akademia Pedagogiki Społecznej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie), Remigiusz Wiśniewski (Wyższa Szkoła im. Pawła Włodkowica w Płocku), Arkadiusz Żukiewicz (Uniwersytet Opolski)

REDAKTOR NAUKOWY

ks. prof. Marian Walerian Nowak

REDAKTOR STATYSTYCZNY

Jacek Bogucki

RECENZENCI

Lista recenzentów wszystkich tekstów zamieszczonych w kolejnych numerach za rok 2017 zostanie opublikowana w numerze 4/2017.

ADRES REDAKCJI

„Ruch Pedagogiczny”, Warszawska Wyższa Szkoła Humanistyczna im. B. Prusa
ul. Smulikowskiego 6/8
00-389 Warszawa
e-mail redakcja@rp.edu.pl

Uwagi i informacje dla autorów znajdują się na stronie internetowej „Ruchu Pedagogicznego”.

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

Michał H. Chruszczewski - Nuda w Polsce: adaptacja kanadyjskiej skali do pomiaru nudy.....	5
Michał H. Chruszczewski – Nuda w Polsce: socjodemograficzne wyznaczniki stanu nudy.....	25

STUDIA I OPINIE

Janina Florczykiewicz, Wiktor Boruta – Stymulowanie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością w działaniu arteterapeutycznym i animaloterapeutycznym – implikacje dla praktyki rewalidacyjnej.....	39
Sylwester Bębas - Rodzice wobec zagrożeń i bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni.....	49
Joanna Juszczyk-Rygallo - Rozwijanie potencjału edukacyjnego uczniów.....	59
Katarzyna Tomaszek – Uczeń z syndromem wypalenia w środowisku szkolnym – psychologiczna charakterystyka zjawiska.....	77
Urszula Oszwa, Ewa Domagała-Zyśk, Tomasz Knopik – Zasoby odpornościowe uczniów w środkowym wieku szkolnym a ryzyko niedostosowania społecznego	91

RECENZJE

Milosz Mólka – Ks. Zbigniew Marek SJ: Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej. Wydawnictwo Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2017, s. 332	105
Sławomir Pasikowski - Opór w perspektywie badania autoekspresji. Dyskusja wokół niektórych zagadnień w zaprezentowanej książce: Anny Babickiej-Wirkus, <i>Uczeń (nie) biega (nie) krzyczy. Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży</i> , Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2015, ss. 201	111

CONTENT

ARTICLES

- Michał H. Chruszczewski – Boredom in Poland: the adaptation of the Canadian scale to measure a boredom 24
- Michał H. Chruszczewski** – Boredom in Poland : the sociodemographical determinant of the boredom-state 37

STUDY AND OPINIONS

- Janina Florczykiewicz, Wiktor Boruta** – Stimulating the development of a child with intellectual disabilities in the operation of art therapy and animal assisted therapy - implications for revalidation practice 48
- Sylwester Bębas** - Parents respect to the risks and safety of children and youth in cyberspace 57
- Joanna Juszyk-Rygallo** - Developing pupils' educational potential 74
- Katarzyna Tomaszek** – School environment and school burnout among students- psychological characteristic of the phenomenon 90
- Urszula Oszwa, Ewa Domagała-Zyśk, Tomasz Knopik** – Middle-aged schoolchildren resilience and risk of social maladjustment 103

REVIEWS

- Miłosz Mólka** – Ks. Zbigniew Marek SJ: Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej. Wydawnictwo Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2017, s. 332. 105
- Sławomir Pasikowski** - Opór w perspektywie badania autoekspresji. Dyskusja wokół wybranych zagadnień w kontekście prezentacji książki: Anna Babicka-Wirkus, *Uczeń (nie) biega (nie) krzyczy. Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2015, ss. 201 111

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 1/2017

Michał H. Chruszczewski
Uniwersytet Warszawski

NUDA W POLSCE

ADAPTACJA KANADYJSKIEJ SKALI DO POMIARU NUDY

Spośród wielu psychologicznych koncepcji nudy (patrz przegląd: Chruszczewski, 2015) za jedną z najlepiej sformułowanych i najbardziej rozwiniętych uważam koncepcję Eastwooda i Fahlmana (Fahlman, Mercer-Lynn, Flora, Eastwood, 2013). Autorzy nie tylko zdefiniowali nudę ukazując jak ich rozumienie tego problemu ma się do jego ujęć wcześniejszych, ale też stworzyli kwestionariusz do pomiaru stanu nudy, odznaczający się bardzo dobrymi właściwościami psychometrycznymi. Sygnalizowałem już na łamach „Ruchu Pedagogicznego” (w numerze 2 (86) z roku 2015), że podjąłem się, za zgodą autorów oryginału, opracowania polskiej wersji kwestionariusza „Multidimensional State Boredom Scale” (MSBS) Fahlmana, Mercer-Lynn, Flory i Eastwooda. Moimi motywami były: bardzo wysoka jakość psychometryczna oryginalnego, kanadyjskiego, kwestionariusza, poparta licznymi badaniami oraz kompleksowe ujęcie nudy przez autorów, czyli nie tylko w postaci wyniku ogólnego, ale również w postaci składników – jakościowo charakterystycznych i częściowo swoistych aspektów nudy. To raczej naukowe. Ale ważną była też racja praktyczna: dostarczenie polskiemu użytkownikom metody pomiaru nudy przydatnej w niezliczonych szczegółowych kontekstach – czy to w obszarze psychopedagogicznym, czy klinicznym, czy też socjologicznym. Przedkładany artykuł zawiera wyniki badań dokumentujących rzetelność i trafność polskiej wersji metody, czyli „Wielowymiarowej Skali Stanu Nudy” (WSSN). Dlatego też wątek teoretyczny został okrojony do niezbędnych podstaw. Poza tym znacznie szerszy kontekst teoretyczny zjawiska nudy oraz implikacje praktyczne zawiera mój, przywoływany już, artykuł (Chruszczewski, 2015).

Kanadyjscy autorzy za kluczowe elementy nudy uważają: niski poziom aktywności i pobudzenia (brak zaangażowania); niezadowolenie z podejmowanego działania i pragnienie jego zmiany; osłabienie koncentracji uwagi; zmienioną percepcję czasu (czas w nudzie dłuży się); negatywne stany emocjonalne (rozdrażnienie, frustracja, złość, lęk, smutek); tzw. upośledzoną żywotność (przechodzenie od zdenerwowania i prób znalezienia ciekawego zajęcia do wycofania i na odwrót). Rozbudowana definicja nudy (Fahlman, 2008, s. 53–54) zawiera wszystkie te elementy. Najważniejszym z nich jest

niezaangażowanie. **Chęć zajęcia się czymś atrakcyjnym czy sensownym z jednoczesnym poczuciem bycia odciętych od możliwości podjęcia takiego działania i zrodzoną z tego poczucia przykrością ma być istotą nudy.** Może to wynikać z niedostępności wartościowej aktywności, z konieczności wykonywania czegoś nieciekawego pod przymusem lub z niewiedzy o tym, co by się chciało zrobić. Pozostałe cztery składniki nudy dopełniają syndrom.

Stosownie do powyższego MSBS ma pięć podskal: niezaangażowania, silnej stymulacji (nazywanej wcześniej podenerwowaniem), nieuważności, słabej stymulacji (nazywanej wcześniej przygnębieniem) i odbioru upływu czasu (Fahlman, Mercer-Lynn, Flora, Eastwood, 2013). Jest też wynik sumaryczny, będący ogólną miarą stanu nudy. W sumie MSBS buduje 29 stwierdzeń, do których respondenci ustosunkowują się na skali siedmiostopniowej. Podskale nie są równoliczne. Niezaangażowanie liczy dziesięć pozycji, silna stymulacja pięć, nieuważność cztery, słaba stymulacja pięć, odbiór upływu czasu pięć. Współzmiennosc podskal jest znaczna (współczynniki korelacji na poziomie około 0,5). Analiza czynnikowa, eksploracyjna i, w następnym kroku, konfirmacyjna, doprowadziła do wykazania istnienia czynnika ogólnego oraz pięciu skorelowanych dodatnio czynników niższego rzędu, odpowiadających treściowo podskalom kwestionariusza. Rozwiązaniu czynnikowemu dało się przy tym przypisać ponad 50% całkowitej wariancji stanu nudy.

Rzetelność skal jest więcej niż dobra, ponieważ współczynniki zgodności wewnętrznej (α Cronbacha) wynoszą: dla niezaangażowania 0,87, silnej stymulacji 0,85, nieuważności 0,80, słabej stymulacji 0,86, dla odbioru upływu czasu 0,88, zaś dla wyniku ogólnego 0,94.

Trafności MSBS dowodzi wiele badań (Fahlman, 2008 i Fahlman, Mercer-Lynn, Flora, Eastwood, 2013). Między innymi wykazano, że wynik sumaryczny MSBS koreluje dodatnio w średnim stopniu ze, znaną w światowej psychologii od drugiej połowy lat 80., Skalą Podatności na Nudę BPS Farmera i Sundberga (1986). Wyniki MSBS koreluje dodatnio z różnymi skalami emocjonalności negatywnej: depresji, neurotyczności, lęku i złości, a ponadto z miarami nieuważności i impulsywności. Natomiast z poczuciem celowości własnego życia oraz satysfakcją z życia nuda szacowana za pomocą MSBS koreluje ujemnie. Siła tych wszystkich związków korelacyjnych zawiera się między 0,4 a 0,7, czyli jest stosunkowo wysoka. MSBS wolny jest od obciążenia aprobatą społeczną. Skale omawianego kwestionariusza okazały się natomiast wrażliwe na manipulację eksperymentalną, służącą wywołaniu stanu nudy tak wskutek przestymulowania, jak i wskutek niedostymulowania. Co istotne, efektów tejże manipulacji nie udało się wychwycić za pomocą skali Farmera i Sundberga ani podskali wrażliwości na nudę Zuckermana (1979). Ukazuje to MSBS w korzystnym świetle na tle tych dwóch wspomnianych metod.

Stworzenie polskiej wersji językowej i badanie jej równoważności

Wersja oryginalna kwestionariusza została przetłumaczona z języka angielskiego na język polski niezależnie przez trzy osoby. Następnie zintegrowałem te trzy tłumaczenia w jedno tworząc polską wersję kwestionariusza, po czym jeszcze inna osoba dokonała tłumaczenia wstecznego tak otrzymanej wersji polskiej na język angielski tak, aby można było prześledzić rozbieżności w stosunku do sformułowań oryginału. Nie były one zwykle istotne, aczkolwiek w rzadkich przypadkach wprowadziłem korekty zapisów w języku polskim. W polskich nazwach dwóch podskal zachowałem terminy: podenerwowanie oraz

przygnębienie uznawszy, że lepiej oddają one istotę tego, co mierzą, niż bardziej abstrakcyjne, wprowadzone zresztą nie od razu przez autorów, pojęcia, odpowiednio: silna stymulacja i słaba stymulacja. Skorygowałem też swe pierwotne tłumaczenie nazwy piątej podskali z odbioru upływu czasu na odbiór wpływu czasu.

Dysponując polską wersją MSBS, nazwaną WSSN, czyli Wielowymiarową Skalą Stanu Nudy, sprawdziłem równoważność stwierżeń i skal kwestionariusza wyrażonych w języku polskim i angielskim w badaniu z udziałem dziewięćdziesięciu osób biegłych posługujących się obydwoma językami. Osoby te wypełniły w trakcie jednej sesji badawczej zarówno oryginalną MSBS, jak i polską WSSN. Korelacje wyników poszczególnych pozycji kwestionariuszowych wahały się od $r = 0,63$ do $r = 0,93$ (zawsze $p < 0,001$). Korelacje dla skal przedstawiały się następująco: niezaangażowanie: $r = 0,92$, podenerwowanie $r = 0,91$, nieuważność $r = 0,88$, przygnębienie $r = 0,94$, odbiór upływu czasu $r = 0,96$; skorelowanie wyników łącznych było bardzo wysokie: $r = 0,96$ (każdorazowo $p < 0,001$). Statystyki opisowe oraz rzetelność w sensie zgodności wewnętrznej (α Cronbacha) wersji polskiej i angielskiej uzyskane w tym badaniu pomieszczone w tabeli 1.

Tabela 1. Zgodność wewnętrzna oraz statystyki opisowe skal MSBS i WSSN w badaniu grupy biegłych użytkowników zarówno języka angielskiego, jak i polskiego

Skala i wersja		M	SD	skośność	kurtoza	α
niezaangażowanie	polaska	29,92	11,70	-0,11	-0,18	0,86
	angielska	30,71	11,76	-0,52	-0,22	0,86
podenerwowanie	polaska	13,37	6,69	-0,07	-1,10	0,85
	angielska	12,93	6,39	-0,09	-0,93	0,82
nieuważność	polaska	11,52	5,18	-0,15	-0,75	0,75
	angielska	12,28	5,64	-0,15	-0,69	0,80
przygnębienie	polaska	11,14	7,78	0,42	-0,80	0,89
	angielska	10,72	7,54	0,50	-0,69	0,87
odbior upływu czasu	polaska	11,61	8,62	0,34	-1,07	0,92
	angielska	11,47	8,40	0,34	-0,95	0,92
wynik łączny	polaska	77,57	30,33	-0,12	-0,19	0,93
	angielska	78,11	30,29	-0,23	-0,24	0,93

M – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe, α – zgodność wewnętrzna

Współczynniki skośności i kurtozy, jak też średnie arytmetyczne i odchylenia standardowe oraz rzetelność kwestionariusza w języku polskim i angielskim są silnie zbliżone. Jedyna nieco większa, choć obiektywnie i tak stosunkowo mała, różnica dotyczy rzetelności podskali nieuważności (0,75 dla wersji polskiej i 0,80 dla oryginału). Trzeba zauważyć, że jest to podskala najkrótsza, co czyni jej wynik bardziej wrażliwym na

rozmaite wahania i generalnie nie sprzyja rzetelności. Podkreślam, że zdecydowałem się, w przeciwieństwie do oryginału, na punktowanie odpowiedzi w systemie 0–1–2–3–4–5–6 (zamiast 1–2–3–4–5–6–7), czyli tak, aby wynik minimalny wynosił 0 i tym samym nie był równy liczbie pozycji wchodzących do skali.

Sprawdzono ponadto testem, czy są statystycznie istotne różnice między średnimi w odpowiedziach na poszczególne pozycje oraz w wynikach skal zależne od języka, w którym napisany był kwestionariusz. Spodziewano się oczywiście braku takich różnic. Dla 27 z 29 pozycji kwestionariusza przypuszczenie to potwierdziło się ($p > 0,05$), jednak w przypadku dwóch pozycji (numer 9 wchodzącej w podskale niezaangażowania i numer 23 zaliczającej się do podskali nieuważności) wersja polska dawała statystycznie istotnie niższe wyniki niż angielska ($p < 0,05$ dla pozycji 9 i $p < 0,001$ dla pozycji 23). Trudno wyjaśnić ten wynik w odniesieniu do pozycji 9. W przypadku pozycji 23 przeprowadzone *post factum* rozważania semantyczne doprowadziły do wniosku, że w języku polskim pozycja ta wyrażona jest nieco mocniej, to znaczy w porównaniu z angielskim oryginałem jest bardziej nasycona odczuwaniem nudy, przez co trochę trudniej się z nią respondentom zgodzić, a to zaniża średnią. W istocie jedyna statystycznie istotna różnica między wynikami skal polskiej i angielskiej wersji językowej dotyczyła nieuważności ($t = 2,66$, $df = 89$, $p < 0,01$). Wersja polska cechowała się niższą średnią w skali nieuważności. Odpowiada za to skomentowana wyżej analogiczna różnica w zakresie pozycji 23. Skala nieważności liczy bowiem tylko cztery pozycje.

W tabelach 2 i 3 zestawiono korelacje pomiędzy skalami wersji polskiej i angielskiego oryginału uzyskane w tym badaniu.

Tabela 2. Korelacje pomiędzy skalami WSSN

	ogółem	odbiór upływu czasu	przygnębienie	nieuważność	podenerwowanie
niezaangażowanie	***0,92	**0,33	***0,69	***0,65	***0,68
podenerwowanie	***0,80	0,20	***0,62	***0,57	
nieuważność	***0,72	*0,27	***0,37		
przygnębienie	***0,76	0,13			
odbiór upływu czasu	***0,54				

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Tabela 3. Korelacje pomiędzy skalami MSBS

	ogółem	odbiór upływu czasu	przygnębiecie	nieuważność	podenerwowanie
niezaangażowanie	***0,92	***0,41	***0,56	***0,72	***0,67
podenerwowanie	***0,80	*0,24	***0,59	***0,61	
nieuważność	***0,78	**0,32	***0,37		
przygnębiecie	***0,69	0,10			
odbiór upływu czasu	***0,57				

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Oba układy korelacji są niemal identyczne, co świadczy korzystnie o wersji polskiej. Podsumowując – odnotowane sporadycznie różnice między wersją polską i angielską (przede wszystkim niższy wynik polskiej podskali nieuważności) na tle wykazanych zbieżności tych wersji mają wagę nader niewielką. Stwierdzono bowiem równość średnich dla niemal wszystkich pozycji kwestionariusza i niemal wszystkich skal, także odchylenia standardowe oraz wartości skośności i kurtozy wraz z macierzami korelacji są tożsame lub niemal tożsame. Pozwala to uznać równoważność WSSN i MSBS.

Analiza czynnikowa: weryfikacja struktury nudy

W następnym kroku przeprowadzono confirmacyjną analizę czynnikową. W tym celu zebrano w badaniu internetowym dane od dużej próby ($n = 1140$) dobranej tak, aby jej struktura była zbliżona do struktury populacji z uwagi na płeć, wiek, wykształcenie i miejsce zamieszkania. Swoją drogą confirmacyjna analiza czynnikowa wymaga próby odpowiednio licznej w stosunku do złożoności testowanych modeli. Mimo wielu zalet próba, o której mowa, nie jest reprezentatywna dla populacji, gdyż nie wszyscy mają dostęp do internetu, a tym bardziej aktywnie uczestniczą w badaniach internetowych. Nie jest ona też reprezentatywna dla ogółu użytkowników internetu, choćby z racji nadwyżki w niej osób mieszkających na wsi. Jednak przybliżone odwzorowanie w próbie struktury populacji uważam za cenne, gdyż przy okazji zebrano szereg danych socjodemograficznych wykorzystanych później bądź to jako wskaźniki trafności WSSN, bądź jako ciekawe rezultaty badań eksploracyjnych. Powrócę do tego wątku we właściwym miejscu.

Skład omawianej próby przedstawia się następująco: 52,8% kobiet, 47,2% mężczyzn; wiek od 15 do 77 lat (średnio 41 lat), przy czym od 15 do 19 lat miało 9,9% uczestników badania, od 20 do 24 lat 10,8%, od 25 do 34 lat 18,1%, od 35 do 44 lat 15,6%, od 45 do 54 lat 18,4%, 55 lat i więcej miało zaś 27,2% respondentów. Wykształcenie podstawowe lub gimnazjalne miało 6,0% badanych, zasadnicze zawodowe 8,9%, średnie 37,7%, pomaturalne 15,9%, wyższe licencjackie 7,7%, wyższe magisterskie

23,9%. Na wsi mieszkało 36,5% uczestników relacjonowanego badania, w małych miastach (do 20 000 mieszkańców) 12,5%, w średnich miastach (powyżej 20 000, lecz poniżej 100 000 mieszkańców) 19,8%, w dużych miastach (od 100 000 do 500 000 mieszkańców) 18,3%, w wielkich miastach (powyżej 500 000 mieszkańców) 12,8%.

W ramach konfirmacyjnej analizy czynnikowej testuje się różne układy czynników leżących u podłoża obserwowanej współzmienności zmiennych wejściowych (tu: odpowiedzi na pozycje WSSN) i kierując się szeregiem wskaźników jakości dopasowania wybiera ten model z uprzednio zaproponowanych, którego dopasowanie do danych jest największe. Testowałem cztery modele: rozwiązanie oryginalne, czyli: a) model hierarchiczny z pięcioma czynnikami niższego rzędu (niezaangażowaniem, podenerwowaniem, nieuważnością, przygnębieniem, odbiorem wpływu czasu) i jednym względem nich nadrzędnym (nudą ogólną); b) model prosty z pięcioma czynnikami (niezaangażowaniem, podenerwowaniem, nieuważnością, przygnębieniem, odbiorem wpływu czasu) bez czynnika nadrzędnego, c) model prosty z czterema czynnikami (niezaangażowaniem, nieuważnością, odbiorem wpływu czasu oraz afektem negatywnym, czyli połączonym podenerwowaniem i przygnębieniem); d) prostym jednoczynnikowym (nudą niepodzielną, jednolitą). Model d był wyłącznie w celach kontrolnych, aby przekonać się, o ile lepiej w stosunku do niego uplasują się pozostałe modele. Wyniki analizy, przy której za wielką pomoc serdecznie dziękuję prof. dr. hab. Bogdanowi Zawadzkiemu, ukazane są w tabeli 4.

Tabela 4. Rezultaty konfirmacyjnej analizy czynnikowej WSSN

	model jednoczynnikowy	model prosty czteroczynnikowy	model prosty pięcioczynnikowy	model hierarchiczny pięcioczynnikowy
χ^2 Satorry-Bentlera	6666,98	2292,26	1928,36	1955,39
df	377	371	367	372
p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
NNFI	0,95	0,99	0,99	0,99
RMSEA	0,121	0,067	0,061	0,061
RMSEA 90% CI	<0,118; 0,124>	<0,065; 0,070>	<0,059; 0,064>	<0,059; 0,064>
SRMR	0,097	0,051	0,048	0,049
AIC	6782,98	2420,26	2064,36	2081,39

NNFI – nie unormowany wskaźnik dopasowania (wskaźnik Tuckera-Lewisa); RMSEA – wskaźnik pierwiastka średniokwadratowego błędu aproksymacji; RMSEA 90% CI – 90% przedział ufności dla wskaźnika pierwiastka średniokwadratowego błędu aproksymacji; SRMR – wskaźnik standaryzowanych średniokwadratowych reszt; AIC – kryterium informacyjne Akaikego

Wartość χ^2 dobrze dopasowanego modelu nie powinna być istotna statystycznie, aczkolwiek z powodu jej znacznej wrażliwości na wielkość próby nie jest współcześnie uważana za decydującą dla przyjęcia lub odrzucenia modelu, natomiast podawana w opisie na mocy konwencji; iloraz χ^2 do liczby stopni swobody najlepiej, gdyby zawierał się między 2 a 3 (Schmermelleh-Engel, Moosbrugger, Müller, 2013). Wartości NNFI powyżej 0,95, lecz poniżej 0,97 są uznawane za zadowalające, natomiast równe lub wyższe od 0,97 za dobre; wartości RMSEA między 0,10 a 0,08 wskazują na mierne, ale jeszcze dopuszczalne, dopasowanie modelu, poniżej 0,08 do 0,05, na zadowalające, zaś poniżej 0,05 na dobre (a jeśli jednocześnie SRMR jest poniżej 0,05, to świadczą o bardzo dobrym dopasowaniu modelu); wartości SRMR poniżej 0,10 do 0,05 sugerują zadowalające, a poniżej 0,05 całkiem dobre dopasowanie modelu (Schmermelleh-Engel, Moosbrugger, Müller, 2013). Trzeba zaznaczyć, że w różnych źródłach wartości progowe wymienionych powyżej indeksów potrzebne do określonej kwalifikacji dopasowania różnią się, a bowiem interpretacja wartości statystycznych bywa arbitralna. Przedstawiłem stanowisko stosunkowo surowe, są też zwolennicy bardziej liberalni w tej materii. Z kolei im mniejsza wartość kryterium informacyjnego Akaikego, tym lepiej dopasowany model, gdyż jest to miara względna (Akaike, 1974) i w związku z tym wzmiankowane w poprzednich zdaniach kontrowersje jej nie dotyczą.

Zgodnie z oczekiwaniami model jednoczynnikowy jest znacznie gorzej dopasowany do danych niż trzy pozostałe modele. Między nimi zaś różnice są niewielkie. Zarazem żaden z modeli nie jest dobrze dopasowany do danych, jeśli uwzględnić kilka wskaźników łącznie. Mimo to model prosty czteroczynnikowy jest słabiej dopasowany do danych niż oba modele pięcioczynnikowe (wskazują na to wartości SRMR). Dopasowanie modeli pięcioczynnikowych oceniam pomiędzy akceptowalnym a dobrym. Opisujący model pięcioczynnikowy prosty jest minimalnie lepszą wartością SRMR (wartość idealna to 0), niż pięcioczynnikowy hierarchiczny także wartość kryterium informacyjnego Akaikego jest dla tego modelu nieznacznie bardziej korzystna (czyli relatywnie niższa). Zatem kierując się wymową parametrów statystycznych należałoby zrezygnować z modelu pięcioczynnikowego hierarchicznego na rzecz pięcioczynnikowego prostego. Uwzględniając jednak racje teoretyczne, czyli koncepcję nudy konstytuowanej przez pięć składników (i ich rzeczywiste, empiryczne stwierdzone, silne skorelowanie!), racje praktyczne, czyli pomiar w kategoriach wyniku ogólnego (nierzadko bardziej przydatny niż rozbity na wyniki szczegółowe bez możliwości ich dodania) oraz naprawdę znikomą przewagę argumentów czysto statystycznych za modelem prostym, zdecydowałem się pozostać przy **modelu hierarchicznym pięcioczynnikowym** – zachowując tę samą strukturę nudy, jak w oryginalnej koncepcji Eastwooda i Fahlman.

Ze swej istoty każde rozwiązanie hierarchiczne odznacza się znaczącą współzmiennością składników, dzięki temu sens statystyczny uzyskuje wynik wyższego rzędu. Odpowiednie korelacje dla rozwiązania (hierarchicznego pięcioczynnikowego) problemu struktury nudy zawarto w tabeli 5 (zawsze $p < 0,001$).

Tabela 5. Korelacje pomiędzy czynnikami w modelu hierarchicznym struktury nudy

	nuda ogólna	odbiór upływu czasu	przygnębiecie	nieuważność	podenerwowanie
niezaangażowanie	0,97	0,52	0,93	0,92	0,90
podenerwowanie	0,93	0,50	0,89	0,89	
nieuważność	0,95	0,51	0,91		
przygnębiecie	0,96	0,51			
odbiór upływu czasu	0,53				

Korelacje pomiędzy czynnikami, nazwanymi tak samo jak skale kwestionariusza, są bardzo wysokie acz zauważalnie niższe w przypadku odbioru upływu czasu. Dla porównania poniżej przedstawiono analogiczne korelacje skal kwestionariusza obliczone w tym samym badaniu. Są one bardzo zbliżone do korelacji czynników, choć najczęściej nieco niższe (każdorazowo $p < 0,001$).

Tabela 6. Korelacje pomiędzy skalami WSSN

	nuda ogólna	odbiór upływu czasu	przygnębiecie	nieuważność	podenerwowanie
niezaangażowanie	0,95	0,45	0,80	0,82	0,82
podenerwowanie	0,89	0,39	0,75	0,80	
nieuważność	0,88	0,43	0,74		
przygnębiecie	0,87	0,43			
odbiór upływu czasu	0,62				

W tabeli 7 przedstawiono zaś wartości ładunków czynnikowych wszystkich stwierdzeń WSSN z podziałem na czynniki-podskale. Wytłuszczono dane dotyczące czynników niższego rzędu (tożsame zapisom drugiej kolumny tabeli 5).

Tabela 7. Ładunki czynnikowe w modelu hierarchicznym struktury nudy

	ładunek czynnikowy
niezaangażowanie	0,97
pozycja 2	0,44
pozycja 7	0,72
pozycja 9	0,86
pozycja 10	0,88
pozycja 13	0,87

pozycja 17	0,84
pozycja 19	0,62
pozycja 22	0,77
pozycja 24	0,77
pozycja 28	0,86
podenerwowanie	0,93
pozycja 5	0,85
pozycja 12	0,87
pozycja 14	0,88
pozycja 21	0,81
pozycja 27	0,83
nieuważność	0,95
pozycja 3	0,65
pozycja 16	0,88
pozycja 20	0,78
pozycja 23	0,90
przygnębienie	0,96
pozycja 4	0,62
pozycja 8	0,88
pozycja 15	0,90
pozycja 25	0,86
pozycja 29	0,82
Odbiór upływu czasu	0,53
pozycja 1	0,56
pozycja 6	0,77
pozycja 11	0,99
pozycja 18	0,93
pozycja 26	0,92

Konsekwentnie czynnik odbioru upływu czasu jawi się jako słabiej powiązany z pozostałymi czynnikami nudy niż one ze sobą. Jest to nieco dziwne, gdyż dłużenie się czasu w nudzie zdaje się jednym z najbardziej charakterystycznych jej objawów. Choć charakterystyczne, okazuje się względnie mało zależne od innych manifestacji nudy.

Rzetelność i statystyki opisowe

Rzetelność WSSN w badaniu internetowym była wyższa niż w badaniu równoważności obu wersji językowych. Wziąwszy pod uwagę, że w badaniu internetowym brało udział niespełna trzysta razy więcej osób (czyli ponad tysiąc sto),

znalezione w nim współczynniki rzetelności (α Cronbacha) należy uznać za bardziej miarodajne. Współczynniki te, wraz z kompletem statystyk opisowych zestawiono w tabeli 8. Nuda ogólna oznacza wynik łączny.

Tabela 8. Teoretyczny zakres wyników, statystyki opisowe i rzetelność WSSN w badaniu internetowym

	zakres	M	SD	skośność	kurtoza	α
niezaangażowanie	<0; 60>	28,24	12,55	0,01	-0,29	0,93
podenerwowanie	<0; 30>	13,21	6,93	0,17	-0,47	0,91
nieuwaga	<0; 24>	10,58	5,17	0,16	-0,33	0,87
przygnębianie	<0; 30>	9,58	5,98	0,31	-0,55	0,89
odbiór upływu czasu	<0; 30>	8,66	6,70	0,58	-0,14	0,91
nuda ogólna	<0; 174>	72,61	33,26	0,11	-0,16	0,97

M – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe, α – zgodność wewnętrzną

Rzetelność skal w sensie zgodności wewnętrznej jest wprost **bardzo dobra**, przy czym w przypadku wyniku łącznego osiąga poziom nader rzadko spotykany. Zarazem tak wysoka jednorodność treści oznaczać musi silne skorelowanie skal, o którym była już mowa. Natomiast bardzo wysoka zgodność wewnętrzną bynajmniej nie implikuje, że wszystkie pozycje kwestionariusza mają niemal identyczne brzmienie; jest przeciwnie, o czym można się przekonać z lektury Załącznika 1 zawierającego WSSN. Uwagę zwraca ponadto duży rozrzut wyników: odchylenie standardowe wynosi, a niekiedy przekracza, połowę wielkości średniej arytmetycznej.

Trafność: czynniki osobowościowe

Przeprowadzono dwa badania celem wykazania trafności teoretycznej WSSN. W pierwszym badaniu w aspekcie trafności zbieżnej oczekiwano dodatnich korelacji stanu nudy z deklarowaną częstością nudzenia się w życiu, z impulsywnością, skłonnością do ryzyka, a ujemnych z satysfakcją z życia (por. Zuckerman; 1979, Farmer, Sundberg, 1986, Fahlman, 2008; Chruszczewski, 2015). W aspekcie trafności różnicowej oczekiwano zaś braku związku z empatią. Jednocześnie spodziewano się znaczącej, choć nie bardzo wysokiej (między 0,5 a 0,7), korelacji wyników łącznych stanu nudy i cechy nudy, gdyż zazwyczaj miary stanu i cechy korelują ze sobą ze zbliżoną siłą. W drugim badaniu hipotezy walidacyjne dotyczyły związku nudy z nieadaptacyjną perspektywą czasową, czyli dodatnich korelacji z przeszłością negatywną i terażniejszością fatalistyczną, a ujemnych z przeszłością pozytywną, terażniejszością hedonistyczną i przyszłością. Związek ten jak dotąd nie był wcale badany, hipotezy mają więc charakter autorski, aczkolwiek są bardzo proste. Postrzeganie, odczuwanie i ocenianie przebiegu własnego życia jako pustego i niedającego radości może być przy tym tak skutkiem, jak i przyczyną nudy. Ponadto spodziewano się wystąpienia dodatnich korelacji stanu nudy neurotycznością, ujemnych z ekstrawersją, ujemnych z otwartością na doświadczenie, ujemnych z sumiennością, ujemnych z ugodowością, a ponadto korelacji dodatnich

z lękiem: tak stanem, jak i cechą lęku (Culp, 2006). Generalnie bowiem nuda współwystępuje z różnymi przejawami emocjonalności negatywnej i niezadowolenia z jakości własnego życia, łączy się też niekiedy z impulsywnym poszukiwaniem wrażeń.

W badaniu pierwszym udział wzięły 292 osoby (73% kobiety, 27% mężczyźni), zwykle młode. Przeciętny ich wiek to 22 lata sześć miesięcy (90% respondentów miało nie więcej niż 26 lat). Byli to głównie studenci, najczęściej kierunków humanistycznych i społecznych z czego około 50% to studenci psychologii. W badaniu wzięło udział 312 osób (58% stanowiły kobiety, a 42% mężczyźni), zazwyczaj młodych: średnia wieku 22 lata 4 miesiące (90% miało do 28 lat włącznie, 98% do 38 lat włącznie).

W badaniu pierwszym poza WSSN wykorzystano IVE Eysencka i Eysenck w polskiej adaptacji Jaworowskiej (2011), Skalę Satysfakcji z Życia SWLS Dienera, Emmons, Larsona i Griffin w polskiej adaptacji Juczyńskiego (2009), SN (metodę własną) i Wielowymiarową Skalę Cechy Nudy (WSCN): narzędzie uzyskane wskutek własnej przeróbki WSSN. W badaniu drugim użyto również WSCN, a ponadto Kwestionariusz Postrzegania Czasu (KPCz) Zimbardo i Boyda w polskiej adaptacji Stolarskiego (nieopublikowanej), Inwentarz Osobowości NEO-FFI Costy i McCrae w polskiej adaptacji Zawadzkiego, Strelaua, Szczepaniaka i Śliwińskiej (1998) oraz Inwentarz Stanu i Cechy Lęku STAI Spielbergera, Gorsucha i Lushene'a w polskiej adaptacji Spielbergera, Strelaua, Tysarczyk i Wrześniewskiego (Wrześniewski, Sosnowski, Matusik, 2002).

IVE zawiera trzy skale: impulsywności, skłonności do ryzyka i empatii, SWLS jest narzędziem jednoskalowym (bardzo krótkim: liczy tylko pięć pozycji) mierzącym, zgodnie z pełnym brzmieniem swej nazwy, ogólne zadowolenie z życia, SN jest zaś prostą, zaledwie czteropozycyjną skalą, stworzoną przez autora tego artykułu do ogólnego oszacowania, jak często ktoś się nudzi. WSCN od WSSN różni się instrukcją oraz drobnymi zmianami w treści trzech pozycji tak, aby możliwy stał się pomiar nudy jako cechy. KPCz ma pięć skal: przeszłości negatywnej, przeszłości pozytywnej, terażniejszości fatalistycznej, terażniejszości hedonistycznej, przyszłości i mierzy różnice indywidualne w przyjmowaniu perspektywy czasowej (koncentrację na każdym z pięciu wymienionych rodzajów czasu psychologicznego, odpowiednio do twierdzeń teorii Zimbardo i Boyda, 2011). Kwestionariusz NEO-FFI jest dobrze znanym narzędziem do pomiaru pięciu cech osobowości wyróżnionych w teorii Costy i McCrae, czyli neurotyczności, ekstrawersji, otwartości na doświadczenie, ugodowości i sumienności, zaś STAI ujmuje lęk zarówno jako stan, jak i jako cechę.

Własności psychometryczne użytych metod są dobre, a ich rzetelność (zgodność wewnętrzną w ujęciu Cronbacha) w referowanych moich własnych badaniach wyniosła jak następuje: IVE: impulsywność $\alpha = 0,80$, skłonność do ryzyka $\alpha = 0,83$, empatia $\alpha = 0,71$; SWLS: satysfakcja z życia: $\alpha = 0,80$; SN: częstość nudzenia się w życiu $\alpha = 0,75$; WSCN badanie pierwsze: niezaangażowanie $\alpha = 0,91$, podenerwowanie $\alpha = 0,88$, nieuważność $\alpha = 0,83$, przygnębienie $\alpha = 0,89$, odbiór upływu czasu $\alpha = 0,91$, wynik łączny $\alpha = 0,95$; WSCN badanie drugie: niezaangażowanie $\alpha = 0,90$, podenerwowanie $\alpha = 0,85$, nieuważność $\alpha = 0,81$, przygnębienie $\alpha = 0,88$, odbiór upływu czasu $\alpha = 0,86$, wynik łączny $\alpha = 0,94$; KPCz: przeszłość negatywna $\alpha = 0,83$, przeszłość pozytywna $\alpha = 0,81$, terażniejszość fatalistyczna $\alpha = 0,70$, terażniejszość hedonistyczna $\alpha = 0,80$, przyszłość $\alpha = 0,81$; NEO-FFI: neurotyczność $\alpha = 0,87$, ekstrawersja $\alpha = 0,83$, otwartość na doświadczenie $\alpha = 0,72$, ugodowość $\alpha = 0,73$, sumienność $\alpha = 0,83$; STAI lęk-stan $\alpha = 0,93$, lęk-cecha $\alpha = 0,88$. Są to zdecydowanie dobre współczynniki rzetelności.

Statystyki opisowe zmiennych z obu badań podano w tabelach 9 i 10. Zasadnicze wyniki każdego z badań zawarto zaś w tabeli 11 (badanie pierwsze) i 12 (badanie drugie).

Tabela 9. Statystyki opisowe zmiennych z badania pierwszego

	M	SD	skośność	kurtoza
niezaangażowanie stan	24,12	12,13	0,14	-0,71
podenerwowanie stan	10,89	6,78	0,41	-0,50
nieuważność stan	10,77	5,51	0,17	-0,76
przygnębienie stan	8,86	6,70	0,79	0,07
odbiór upływu czasu stan	11,24	8,37	0,53	-0,66
nuda stan wynik łączny	65,89	31,77	0,17	-0,84
niezaangażowanie cecha	25,30	13,08	0,02	-0,91
podenerwowanie cecha	11,44	6,74	0,30	-0,56
nieuważność cecha	10,21	5,39	0,07	-0,60
przygnębienie cecha	9,41	7,23	0,52	-0,61
odbiór upływu czasu cecha	7,67	6,95	1,08	0,77
nuda cecha wynik łączny	64,03	31,21	0,05	-0,74
impulsywność	7,00	4,08	0,36	-0,71
skłonność do ryzyka	8,64	4,10	-0,26	-0,92
empatia	14,13	3,17	-0,81	0,36
satysfakcja z życia	15,45	5,55	-0,01	-0,32
częstość nudzenia się	5,53	2,93	0,39	-0,38

M – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe

Tabela 10. Statystyki opisowe zmiennych z badania drugiego

	M	SD	skośność	kurtoza
niezaangażowanie stan	22,55	11,26	0,36	-0,27
podenerwowanie stan	10,73	6,69	0,53	-0,24
nieuważność stan	10,69	5,30	0,13	-0,69
przygnębienie stan	9,54	6,99	0,57	-0,41
odbiór upływu czasu stan	9,17	6,94	0,62	-0,31
nuda stan wynik łączny	62,69	28,11	0,33	-0,21

niezaangażowanie cecha	24,91	12,12	0,13	-0,53
podenerwowanie cecha	12,71	6,53	0,20	-0,50
nieuważność cecha	11,27	5,35	0,10	-0,65
przygnębiecie cecha	10,41	7,27	0,42	-0,81
odbiór upływu czasu cecha	7,81	5,77	0,52	-0,67
nuda cecha wynik łączny	67,12	29,48	0,08	-0,62
przeszłość negatywna	30,10	7,72	-0,04	-0,48
przeszłość pozytywna	31,21	6,63	-0,54	0,01
teraźniejszość fatalistyczna	23,36	5,64	0,12	-0,11
teraźniejszość hedonistyczna	52,81	8,26	-0,16	0,03
przyszłość	44,64	8,06	-0,38	0,41
neurotyczność	24,64	9,54	-0,04	-0,32
ekstrawersja	27,39	7,71	-0,27	0,05
otwartość na doświadczenie	31,05	6,92	-0,28	-0,40
ugodowość	27,90	6,38	-0,13	0,07
sumiennosc	28,60	7,22	0,02	-0,05
lęk stan	40,77	10,54	0,51	0,28
lęk cecha	44,14	9,56	0,23	-0,25

M – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe

Tabela 11. Korelaty stanu nudy w badaniu pierwszym

	nuda stan	nzg. stan	pdnr. stan	nwż. stan	przygn. stan	cz. stan
niezaangażowanie cecha	***0,54	***0,60	***0,31	***0,37	***0,48	***0,29
podenerwowanie cecha	***0,40	***0,34	***0,48	***0,29	***0,38	*0,14
nieuważność cecha	***0,45	***0,42	***0,35	***0,50	***0,42	**0,16
przygnębiecie cecha	***0,44	***0,41	***0,32	***0,25	***0,65	*0,13
odbiór upływu czasu cecha	***0,40	***0,34	***0,22	***0,24	***0,24	***0,49
nuda cecha wynik łączny	***0,58	***0,57	***0,42	***0,42	***0,56	***0,32
impulsywność	#0,11	0,10	*0,12	**0,15	0,03	0,05
skłonność	-0,05	-0,02	#-0,11	0,02	-0,03	-0,05

do ryzyka						
empatia	-0,01	-0,06	0,09	0,03	-0,08	0,02
satysfakcja z życia	***-0,41	***-0,43	***-0,23	***-0,26	***-0,43	***-0,22
częstość nudzenia się	***0,50	***0,53	***0,31	***0,33	***0,43	***0,30

nuda – wynik łączny, nzg. – niezaangażowanie; pdnr. – podenerwowanie; nwż. – nieuważność; przygn. – przygnębienie; cz. – odbiór upływu czasu
tendencja statystyczna: $p = 0,068$, * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Tabela 12. Korelaty stanu nudy w badaniu drugim

	nuda stan	nzg. stan	pdnr. stan	nwż. stan	przygn. stan	cz. stan
niezaangażowanie cecha	***0,63	***0,68	***0,35	***0,47	***0,50	***0,26
podenerwowanie cecha	***0,56	***0,42	***0,55	***0,49	***0,46	***0,21
nieuważność cecha	***0,58	***0,48	***0,44	***0,71	***0,41	***0,20
przygnębienie cecha	***0,58	***0,46	***0,37	***0,35	***0,74	***0,24
odbiór upływu czasu cecha	***0,34	***0,30	*0,12	0,07	***0,25	***0,48
nuda cecha wynik łączny	***0,70	***0,63	***0,46	***0,53	***0,61	***0,34
przeszłość negatywna	***0,40	***0,36	***0,30	***0,28	***0,43	*0,11
przeszłość pozytywna	***-0,20	**-0,16	**-0,19	-0,07	***-0,25	-0,06
teraźniejszość fatalistyczna	***0,35	***0,32	***0,26	***0,25	***0,30	**0,16
teraźniejszość hedonistyczna	0,02	0,05	-0,02	0,04	-0,02	0,01
przyszłość	*-0,14	***-0,23	-0,03	#-0,11	-0,03	-0,04
neurotyczność	***0,49	***0,37	***0,42	***0,41	***0,49	**0,18
ekstrawersja	***-0,29	***-0,18	***-0,20	***-0,21	***-0,37	**-0,16
otwartość na doświadczenie	-0,10	**-0,16	-0,08	-0,03	0,06	-0,10
ugodowość	***-0,24	***-0,24	**-0,18	-0,04	***-0,25	*-0,13
sumienność	***-0,31	***-0,33	**-0,16	***-0,29	***-0,22	*-0,12
lęk stan	***0,61	***0,41	***0,67	***0,48	***0,59	**0,17
lęk cecha	***0,55	***0,43	***0,45	***0,47	***0,55	**0,16

nuda – wynik łączny, nzg. – niezaangażowanie; pdnr. – podenerwowanie; nwż. – nieuważność; przygn. – przygnębienie; cz. – odbiór upływu czasu

tendencja statystyczna: $p = 0,053$, * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Nuda jako stan korelowała z nudą jako cechą dodatnio i stosunkowo silnie, co sugeruje że, obie te zmienne mają od około jednej trzeciej do około jednej drugiej wariancji wspólnej. Jest to wynik oczekiwany i zwykle uzyskiwany w stosunku do miar stanu i cechy (na przykład związek lęku jako stanu i jako cechy w niniejszym badaniu wyniósł $r = 0,62$, $p < 0,001$). Oznacza to sukces przedsięwzięcia, jakim była przeróbka WSSN w WSCN. Stan i cecha nudy muszą mieć i mają część wspólną, gdyż cecha oznacza tendencję do częstszego przeżywania związanych z jej treścią stanów psychicznych, ale mają zarazem znaczące części specyficzne, są więc nieredukowalne do siebie nawzajem.

Generalnie rzecz ujmując wyniki badań trafnościowych są korzystne dla WSSN. Odnotowano ujemną średniej siły korelację z satysfakcją z życia, analogiczną do spotykanych w literaturze przedmiotu (Fahlman, 2008). Wynik ten powtórzono w drugim badaniu, jest więc bardzo przekonujący. Potwierdzono hipotezę o związku stanu nudy z częstością nudzenia się mierzoną skalą SN (korelacja dodatnia średniej siły). Związek z impulsywnością okazał się jednak słaby, ograniczony głównie do podenerwowania i nieuważności. Tłumaczy to się zapewne tym, że impulsywne poszukiwanie doznań jest słabo reprezentowane w treści pozycji kwestionariuszowych konstytuujących WSSN. Z drugiej strony związku z podenerwowaniem i nieuważnością są tymi, których należałoby spodziewać się w pierwszej kolejności rozważając impulsywność w kontekście nudy. Impulsywności właściwa jest bowiem skłonność do irytacji oraz osłabienie koncentracji uwagi, co ułatwia działania spontaniczne i nierozważne, a niekiedy szkodliwe. Brak korelacji nudy z empatią potwierdza trafność różnicową metody: miary zmiennych niemających ze sobą nic wspólnego na gruncie teoretycznym nie powinny być skorelowane, nawet jeśli są formalnie takie same, tzn. w obu przypadkach kwestionariuszowe. Tak też się okazało. Natomiast pewnym zaskoczeniem był brak związku stanu nudy ze skłonnością do ryzyka (skądinąd bardzo słabo powiązanej z impulsywnością: stosowna korelacja w referowanym badaniu to $r = 0,18$, $p < 0,01$, podczas kiedy dane z podręcznika testowego mówią o korelacji przekraczającej 0,3). Różnicą teoretyczną pomiędzy impulsywnością a skłonnością do ryzyka jest to, że osoby skłonne do ryzyka uwzględniają skutki swych zachowań, a impulsywne nie (Jaworowska, 2011). A zatem jeśli nuda łączy się w ogóle z poszukiwaniem doznań, to raczej takim, do którego dochodzi wskutek działań nieprzemysłanych, bez oglądania się na ich możliwe następstwa.

Niemal w całości potwierdziły się hipotezy łączące nudę z nieadaptacyjną perspektywą czasową. Osoby o wysokim nasileniu stanu nudy zwykle skupiały się na negatywnej przeszłości i teraźniejszości fatalistycznej (oba współczynniki korelacji średniej siły), raczej zaś unikały skupiania się na przeszłości pozytywnej (związek statystycznie istotny, lecz słaby) podobnie jak unikały myślenia o przyszłości (związek statystycznie istotny, lecz bardzo słaby). Jedynie teraźniejszość hedonistyczna nie wykazywała żadnej współzmienności ze stanem nudy. Na pierwszy plan wybija się fatalistyczna teraźniejszość i negatywna przeszłość, co ma w sobie znamiona depresyjne. Tym bardziej że nuda łączy się ponadto ze stanem amotywacyjnym (Farmer, Sundberg, 1986). Naturalnie, trudno koncentrować się na pozytywnej przeszłości, kiedy jesteśmy już skoncentrowani na negatywnej, jednak to samo można by powiedzieć o teraźniejszości, a jednak w tym wypadku korelacji ujemnej z teraźniejszością hedonistyczną nie było.

Być może odpowiadają za to zachowania eskapistyczne, nastawione na doraźną przyjemność, do których czasem dochodzi w stanie nudy (truizm, niemniej patrz np. Iso-Ahola, Crowley, 1991). Nie tak częste, by spowodować zaistnienie korelacji dodatniej, a na tyle częste, by zneutralizować korelację ujemną. To oczywiście spekulacja teoretyczna. Perspektywa czasowa istotnie warunkuje indywidualny dobrostan i funkcjonowanie emocjonalne, wnosząc swój wkład niezależnie od cech osobowości (Stolarski, Matthews, 2016); nuda jest więc czynnikiem zdecydowanie niesprzyjającym.

Stan nudy co najmniej w średnim stopniu (korelacje rzędu 0,5 – 0,6 to obiektywnie średni stopień siły związku, ale relatywnie, czyli jak na badania walidacyjne, całkiem wysoki) współwystępuje z lękiem, nieco silniej ze stanem lęku niż z jego cechą, co jest oczywiste. Interesujące i znamienne, że korelacja stanu nudy z lękiem jest silniejsza niż z neurotycznością. Lęk jest osiowym aspektem neurotyczności, niemniej cecha ta jest szersza (zawiera np. depresyjną niepewność siebie, agresywną wrogość i nie tylko, por. Zawadzki, Strelau, Szczepaniak, Śliwińska, 1998). Zarazem lęk to cecha silniej uwarunkowana biologicznie niż neurotyczność (Gray, McNaughton, 2000), co może sugerować temperamentalne po części podłoże tendencji do nudzenia się. Oczywiście bardziej przekonujące byłoby prześledzenie analogicznych powiązań nudy jako cechy, nie jako stanu. Artykuł co prawda poświęcony jest charakterystyce WSSN. Wykraczając minimalnie poza zakreślone sobie ramy dodam jednak, że korelacje nudy jako cechy z lękiem cechą ($r = 0,72$, $p < 0,001$) także są wyższe niż z lękiem-stanem ($r = 0,46$, $p < 0,001$) i neurotycznością ($r = 0,66$, $p < 0,001$). A zatem przedstawione przypuszczenie pozostaje w mocy. Stan nudy był też skorelowany ujemnie, choć słabiej, z ekstrawersją, ugodowością i sumiennością. Nie wykazywał natomiast związku z otwartością na doświadczenie (z wyjątkiem podskali niezaangażowania: bardzo słaby związek ujemny). Potwierdza to hipotezy i tym samym trafność kwestionariusza WSSN.

Ekstrawersja, czyli nastawienie na kontakty towarzyskie, wspólne działanie i przeżywanie przygód jest nie do pogodzenia z nudą, dlatego nudziły się będą raczej osoby introwertyczne, co też wykazano. Ugodowość to zaufanie do ludzi, życzliwość, chęć pomagania, współpracy, dążenie do kompromisów; osoby ugodowe częściej są lubiane. Z tych względów można sądzić, że rzadziej będzie dokuczać im poczucie izolacji i bezczynność, z którą nie mają co zrobić, czyli nuda. I to wykazano. Wykazano wreszcie, że rzadziej nudzą się osoby sumienne. Najpewniej dlatego, że są pracowite, cechujące się motywacją osiągnięć, samodyscyplinowane, potrafiące dobrze zaplanować i zorganizować własną aktywność. Interesujące, że koniunkcja sumienności i ugodowości to w znanej teorii Eysencka psychotyczność (o samej psychotyczności patrz między innymi: Strelau, 2002). Osoby psychotyczne są mało wrażliwe na potrzeby innych, aspołeczne, impulsywne, potrafią być bezwzględne, zarazem są niezależne, a bywają twórcze, choć o podwyższonym ryzyku zapadalności na (poważniejsze niż nerwicowe) zaburzenia psychiczne. Wpływa stąd wniosek, że nuda może być dodatkowo skorelowana z psychotycznością, co w dalszych badaniach warto byłoby sprawdzić.

Wbrew hipotezie nie stwierdzono natomiast istnienia korelacji między stanem nudy a otwartością na doświadczenie, znaleziono jedynie nikły związek (o kierunku zgodnym z hipotezą) w odniesieniu do niezaangażowania. Zatem poszukiwanie nowości i różnorodności, chłonność umysłowa, nieszablonowość myślenia, fantazja i wyobraźnia (czyli sens omawianej cechy osobowości) prawie wcale nie chronią przed przeżywaniem nudy. Znacznie lepszym zabezpieczeniem przed nudą okazują się kontakty towarzyskie (nawet gdyby miały postać banalnych rozmów) niż intelektualna ciekawość świata i, jak dawniej mówiono, „wolnomyślicielstwo”. Być może osoby o umysłach

poszukujących i nietypowo kojarzących nie muszą być wcale łatwo rozumiane i akceptowane. Poza tym aktywność umysłowa, w tym myślenie twórcze, często może odbywać się w samotności i przez to łączyć ze stylem życia, który stwarza mniejsze szanse towarzyskie. Wreszcie przeżycie nudy (ale nie o natężeniu patologicznym) może być niekiedy nawet pomocne: w uporządkowaniu własnych oryginalnych przemyśleń. Może też ono konfrontować człowieka z sensem jego życia, przemijaniem, własną znikomością (jak chciał Brodski, 2016), co może zostać pozytywnie przewartościowane (co również Brodski zasugerował). To wszystko może, lecz nie musi, stać za brakiem istotnej statystycznie korelacji. Nie można jednak zapomnieć o ujemnej korelacji z niezaangażowaniem. Niezaangażowanie autorzy oryginalnej wersji kwestionariusza uznają za najważniejszy ze składników nudy (Fahlman, 2008). Być może powyższe rozważania były na wyrost, gdyż związek otwartości na doświadczenie z nudą jest taki jak postulowano, tyle że bardzo słaby, śladowy. Rzecz wymaga dalszych badań to znaczy próby replikacji.

Podsumowując stwierdzić trzeba, że **Wielowymiarowa Skala Stanu Nudy jest polską adaptacją kwestionariusza powstałego na dobrej teorii i odznaczającego się bardzo dobrymi parametrami psychometrycznymi. Własności psychometryczne wersji polskiej są również więcej niż zadowalające: rzetelność jest bardzo wysoka, a trafność poparto wieloma zrelacjonowanymi w tym artykule ustaleniami.** Możliwe zastosowania WSSN są zaś bardzo szerokie, w zasadzie nieograniczone: można używać WSSN wszędzie tam, gdzie wskazany byłby pomiar stanu nudy. Mogą to być konteksty pedagogiczne, psychologiczne, medyczne, socjologiczne i inne. W porozumieniu z autorami oryginału i na ich życzenie udostępniam wszystkim zainteresowanym sam kwestionariusz (zawarty w załączniku 1). Przeprowadzenie badania nie wymaga żadnych szczególnych kompetencji, a klucz zawiera załącznik 2. W odróżnieniu od oryginału wprowadziłem punktację 0–1–2–3–4–5–6 w miejsce 1–2–3–4–5–6–7 tak, aby wynik minimalny wynosił zero, a nie był równy liczbie pozycji w skali; uznałem to 0 za bardziej naturalne. Trzeba o tym pamiętać, porównując wyniki z danymi z badań światowych: w stosunku do tych drugich do wyniku ogólnego WSSN należy dodać 29, do wyniku w podskali niezaangażowania dodać 10, podenerwowania (nazywanego obecnie przez autorów silną stymulacją) dodać 5, nieuważności dodać 4, przygnębienia (nazywanego obecnie przez autorów słabą stymulacją) dodać 5 i do wyniku w podskali odbioru upływu czasu dodać 5. Kwestionariusz mierzy stan, a nie cechę, toteż nie uznałem za bezwzględnie konieczne stworzenia norm; w celach orientacyjnych wystarczy znajomość średniej arytmetycznej i odchylenia standardowego podanych w tabeli 8.

Uzupełnieniem danych trafnościowych WSSN o obszerny wybór zmiennych socjodemograficznych (takich, jak płeć, wiek, wykształcenie, miejsce zamieszkania, stan cywilny, posiadanie dzieci, dochody itd.) będą wyniki odrębnego, już przeze mnie zakończonego, badania, którego wyniki zamierzam wkrótce opublikować. Tymczasem pozostaje mi życzyć powodzenia wszystkim polskim specjalistom, skłonny uwzględnić problematykę nudy w swoich studiach.

Literatura

- Akaike H. (1974): *A new look at the statistical model identification*. „IEEE Transactions on Automatic Control” nr 19
- Brodski J. (2016): *Pochwała nudy* (tł. M. Kłobukowski, A. Kołyszko). Wydawnictwo Znak, Kraków
- Chruszczewski M. H. (2015): *Psychologiczne koncepcje nudy*. „Ruch Pedagogiczny” nr 86
- Culp N. A. (2006): *The relations of two facets of boredom proneness with the major dimensions of personality*. „Personality and Individual Differences” nr 41
- Fahlman S. A. (2008): *Development and validation of the Multidimensional State Boredom Scale*. Niepublikowana praca doktorska, Faculty of Graduate Studies, York University, York (Kanada).
[Dostępne na: [http://www.todmanpsychology.org/resources/Development%20and%20validation%20of%20the%20multidimensional%20state%20boredom%20scale%20\(diss.\)%20\(Fahlman,%202009\).pdf](http://www.todmanpsychology.org/resources/Development%20and%20validation%20of%20the%20multidimensional%20state%20boredom%20scale%20(diss.)%20(Fahlman,%202009).pdf) (otwarte 1 maja 2014)]
- Fahlman S. A., Mercer-Lynn K. B., Flora D. B., Eastwood J. D. (2013): *Development and validation of the Multidimensional State Boredom Scale*. „Assessment” nr 20
- Farmer R., Sundberg N. D. (1986): *Boredom proneness – the development and correlates of a new scale*. „Journal of Personality Assessment” nr 50
- Gray J. A., McNaughton N. (2000): *The neuropsychology of anxiety: an enquiry into the functions of the septo-hippocampal system*. Oxford University Press, Oxford
- Iso-Ahola S. E., Crowley E. D. (1991): *Adolescent substance abuse and leisure boredom*. „Journal of Leisure Research” nr 23
- Jaworowska A. (2011): *Kwestionariusz Impulsywności IVE. Impulsywność, Skłonność do ryzyka, Empatia. Polska normalizacja*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa
- Juczyński Z. (2009): *NPPPZ. Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia. Podręcznik*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa
- Schermelleh-Engel K., Moosbrugger H., Müller H. (2003): *Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures*. „Methods of Psychological Research Online” nr 8
[Dostępne na: https://www.researchgate.net/publication/251060246_Evaluating_the_Fit_of_Structural_Equation_Models_Test_of_Significance_and_Descriptive_Goodness-of-Fit_Measures (otwarte 21 lipca 2017)]
- Stolarski M., Matthews G. (2016): *Time perspectives predict mood states and satisfaction with life over and above personality*. „Current Psychology” nr 35
- Strelau J. (2002): *Psychologia różnic indywidualnych*. Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa
- Wrześniewski K., Sosnowski T., Matusik D. (2002): *Inwentarz Stanu i Cechy Lęku STAI. Polska adaptacja STAI. Podręcznik* (wyd. 2, rozsz.). Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa
- Zawadzki B., Strelau J., Szczepaniak P., Śliwińska M. (1998): *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McCrae. Adaptacja polska. Podręcznik*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa
- Zimbardo P. G., Boyd J. (2011): *Paradoks czasu* (tł. A. Cybulko, M. Zieliński). Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Zuckerman M. (1979): *Sensation seeking: beyond the optimal level of arousal*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ

Załącznik 1

Wielowymiarowa Skala Stanu Nudy (WSSN)

Shelley A. Fahlman, Kimberley B. Mercer-Lynn, David B. Flora i John D. Eastwood
adaptacja: Michał H. Chruszczewski

Instrukcja: Proszę ustosunkować się do każdego stwierdzenia wskazując, jak czujesz się i postrzegasz własne życie właśnie teraz, nawet jeśli jest to odmienne od tego, jak czujesz się zazwyczaj. Wykorzystaj następujące możliwości: 1 – *zdecydowanie nie zgadzam się*; 2 – *nie zgadzam się*; 3 – *raczej nie zgadzam się*; 4 – *mam neutralny stosunek*; 5 – *raczej zgadzam się*; 6 – *zgadzam się*; 7 – *zdecydowanie zgadzam się*.

1.	Czas upływa wolniej niż zwykle.	1-2-3-4-5-6-7
2.	Tkwę w sytuacji, którą odczuwam jako mało ważną.	1-2-3-4-5-6-7
3.	Łatwo mnie rozkojarzyć.	1-2-3-4-5-6-7
4.	Jestem samotn(a/y).	1-2-3-4-5-6-7
5.	Wszystko zdaje się mnie drażnić.	1-2-3-4-5-6-7
6.	Pragnę, aby czas płynął szybciej.	1-2-3-4-5-6-7
7.	Wszystko wydaje mi się powtarzalne i rutynowe.	1-2-3-4-5-6-7
8.	Jestem przybit(a/y).	1-2-3-4-5-6-7
9.	Wydaje mi się, że jestem zmuszon(a/y) robić rzeczy, niemające dla mnie żadnej wartości.	1-2-3-4-5-6-7
10.	Czuję się znudzon(a/y).	1-2-3-4-5-6-7
11.	Czas się wlecze.	1-2-3-4-5-6-7
12.	Jestem bardziej drażliwy(a/y) niż zwykle.	1-2-3-4-5-6-7
13.	Jestem niezdecydowan(a/y) lub niepewn(a/y) co mam robić dalej.	1-2-3-4-5-6-7
14.	Jestem podenerwowan(a/y).	1-2-3-4-5-6-7
15.	Odczuwam pustkę.	1-2-3-4-5-6-7
16.	Trudno mi skupić uwagę.	1-2-3-4-5-6-7
17.	Chciał(a)bym zrobić coś fajnego, ale nic mnie nie zachęca.	1-2-3-4-5-6-7
18.	Czas mija bardzo powoli.	1-2-3-4-5-6-7
19.	Chciał(a)bym robić coś bardziej ekscytującego.	1-2-3-4-5-6-7
20.	Skupiam na czymś uwagę krócej niż zwykle.	1-2-3-4-5-6-7
21.	Niecierpliwę się.	1-2-3-4-5-6-7
22.	Tracę czas, który mógłbym/mogłabym lepiej spożytkować na coś innego.	1-2-3-4-5-6-7
23.	Moje myśli błądzą bez celu.	1-2-3-4-5-6-7
24.	Chciał(a)bym, żeby coś się wydarzyło, ale nie wiem co.	1-2-3-4-5-6-7
25.	Czuję się odcięty(a/y) od reszty świata.	1-2-3-4-5-6-7
26.	Wydaje się, że czas płynie wolno.	1-2-3-4-5-6-7
27.	Drażnią mnie ludzie wokół.	1-2-3-4-5-6-7
28.	Czuję, że siedzę beczynn timer czekając, aż coś się stanie.	1-2-3-4-5-6-7
29.	Wydaje się, że brak mi kogokolwiek, z kim mogłabym/mógłbym porozmawiać.	1-2-3-4-5-6-7

Załącznik 2

Wielowymiarowa Skala Stanu Nudy (WSSN)

Shelley A. Fahlman, Kimberley B. Mercer-Lynn, David B. Flora i John D. Eastwood
adaptacja: Michał H. Chruszczewski

KLUCZ

Wszystkie pozycje punktowane są WPROST według zasady, że za udzieloną odpowiedź dostaje się o jeden punkt mniej niż to, co się zaznaczyło czyli:

odpowiedź zaznaczona	1	2	3	4	5	6	7
punktacja	0	1	2	3	4	5	6

Wynik łączny to suma punktów z odpowiedzi na wszystkie k pozycji skali (k=29).

Wyniki w podskalach uzyskuje się poprzez zsumowanie pozycji wchodzących w skład tych podskal, czyli pozycji o numerach:

dla niezaangażowania (k=10): 2, 7, 9, 10, 13, 17, 19, 22, 24, 28;

dla podenerwowania (k=5): 5, 12, 14, 21, 27;

dla nieuważności (k=4): 3, 16, 20, 23;

dla przygnębienia (k=5): 4, 8, 15, 25, 29;

dla odbioru upływu czasu (k=5): 1, 6, 11, 18, 26.

NUDA W POLSCE: ADAPTACJA KANADYJSKIEJ SKALI DO POMIARU NUDY

W artykule przedstawiono polską wersję „Wielowymiarowej Skali Stanu Nudy” Fahlman, Mercer-Lynn, Flory i Eastwooda w opracowaniu autora. Wykazana jest równoważność oryginałowi polskiej wersji językowej, przeprowadzono też confirmacyjną analizę czynnikową, sprawdzono rzetelność oraz – w ramach badania trafności – powiązano wyniki WSSN z cechami osobowości w ujęciu Costy i McCrae, z perspektywami czasowymi w ujęciu Zimbardo i Boyda, z satysfakcją z życia, lękiem jako stanem i jako cechą, a ponadto z częstością nudzenia się, nudą jako cechą oraz impulsywnością, skłonnością do ryzyka i empatią. Własności psychometryczne polskiej wersji kwestionariusza przedstawiają się zdecydowanie korzystnie, zatem rekomenduje się go do użytku (sama metoda stanowi załącznik do artykułu).

Słowa kluczowe: nuda, pomiar nudy, Wielowymiarowa Skala Stanu Nudy, trafność, rzetelność.

BOREDOM IN POLAND: THE ADAPTATION OF THE CANADIAN SCALE TO MEASURE A BOREDOM

The paper presents the Polish version (by the author) of the "Multidimensional State Boredom Scale" by Fahlman, Mercer-Lynn, Flora and Eastwood. The equivalence between the original questionnaire and its Polish version is demonstrated. The confirmatory factor analysis was also done, the reliability was checked, and – measuring validity – the MSBS scores were correlated with the Big Five personality traits in conceptualization by Costa and McCrae, time perspectives by Zimbardo and Boyd, life satisfaction, state and trait anxiety, frequency of being bored, impulsivity, venturesomeness, and empathy. Due to the fact that the psychometrical characteristics of the Polish version of the questionnaire looks definitely well its use is recommended (the questionnaire itself is enclosed to the paper).

Keywords: boredom, measurement of boredom, Multidimensional State Boredom Scale, validity, reliability.

Michał H. Chruszczewski
Uniwersytet Warszawski

NUDA W POLSCE SOCJODEMOGRAFICZNE WYZNACZNIKI STANU NUDY

Wielowymiarowa Skala Stanu Nudy (WSSN) jest przeprowadzonym przez autora tego artykułu polskim opracowaniem „Multidimensional State Boredom Scale” (MSBS) Fahlman, Mercer-Lynn, Flory i Eastwooda. Oryginalny kwestionariusz stworzono w Uniwersytecie Yorku w Kanadzie przy okazji doktoryzowania się pierwszej autorki (Fahlman) w roku 2008. O wartości oryginału świadczy wiele imponujących rozmachem badań (podsumowanie: Fahlman, Mercer-Lynn, Flora, Eastwood, 2013). Zainteresowawszy się problematyką nudy (przegląd teoretyczny dziedziny: Chruszczewski, 2015) uznałem, że warto przyswoić tę metodę polskim specjalistom, w tym i praktykom. O negatywnym znaczeniu nudy w szkole, tak w procesie nauczania, jak i wychowania, nie trzeba wszak przekonywać pedagogów, a o negatywnym jej znaczeniu dla jakości życia (i zdrowia psychicznego) nie trzeba wszak przekonywać psychologów. Żeby jednak z takich (praktycznych) czy innych (teoretycznych) racji „dobrać się nudzie do skóry” (nudzie – stanowi przecież subiektywnemu!), dobrze jest dysponować miarodajnym sposobem pomiaru zjawiska. Proponuję w tym celu WSSN. Skala ta pozwala na ocenę natężenia pięciu składników nudy: niezaangażowania, podenerwowania, nieuważności, przygnębienia oraz odbioru upływu czasu, na podstawie zaś odpowiedzi na wszystkie pozycje kalkulowany jest wynik łączny: ogólna miara stanu nudy. Ten artykuł, skoncentrowany na empirycznych wynikach i ich wymowie dla trafności pomiaru, nie jest miejscem na syntezę wiedzy, takie jednak istnieją (Smith, 1981; Svendsen, 2005; Toohey, 2011; Chruszczewski, 2015), podobnie jak opracowania specjalistyczne wybranych zagadnień (Larson, Richards, 1991; Vodanovich, 2003; Mann, Robinson, 2009; Mann, Chadman, 2014). Odsyłam do nich zainteresowanych czytelników.

Zasadnicze badania walidacyjne WSSN z wykorzystaniem innych kwestionariuszy psychologicznych przeprowadziłem i zrelacjonowałem w tekście pod tytułem „Nuda w Polsce: adaptacja kanadyjskiej skali do pomiaru nudy” („Ruch Pedagogiczny” nr 86, 2015, kwestionariusz wraz z kluczem). Niniejszy artykuł zawiera poszerzenie badań nad trafnością WSSN o czynniki inne niż cechy jednostkowe. Oznacza to zainteresowanie cechami społeczności ludzkiej, czyli ujęcie demograficzne.

W rozległym badaniu internetowym, którego głównym celem była analiza czynnikowa oraz poznanie rzetelności skal tworzących WSSN (co także opisano we wzmiankowanym już artykule), zebrano – w kontekście ich związku z nudą – szereg danych socjodemograficznych, dotąd nieopublikowanych. Mają one wartość eksploracyjną i są pewnymi przyczynkami do trafności WSSN. Rozważano płeć, wiek, wykształcenie, miejsce zamieszkania, stan cywilny, status zawodowy, liczbę osób

w gospodarstwie domowym, posiadanie dzieci oraz deklarowane miesięczne dochody netto na osobę w gospodarstwie domowym. W tym porządku zostaną omówione.

Próba licząca 1140 respondentów odzwierciedlała w dobrym przybliżeniu strukturę populacji jednocześnie z uwagi na płeć (53% kobiet, 47% mężczyzn), wykształcenie (podstawowe lub gimnazjalne 6%, zasadnicze zawodowe 9%, średnie 37.5%, pomaturalne 16%, wyższe licencjackie 7,5%, wyższe magisterskie 24%) i miejsce zamieszkania (wsie 36,5%, miasta do 20 000 mieszkańców 12,5%, miasta powyżej 20 000 a poniżej 100 000 mieszkańców 20%, miasta od 100 000 do 500 000 mieszkańców 18%, miasta powyżej 500 000 mieszkańców 13%). Natomiast wiek respondentów zawierał się w przedziale od 15 do 77 lat (średnio 41); w szczególności od 15 do 19 lat miało 10% uczestników badania, od 20 do 24 lat 11%, od 25 do 34 lat 18%, od 35 do 44 lat 16%, od 45 do 54 lat 18%, zaś 55 lat i więcej: 27% respondentów.

Płeć

W odniesieniu do nudy i płci nie stawiano żadnej hipotezy kierunkowej. Niemniej można w literaturze niekiedy napotkać pogląd o większej podatności na nudę u mężczyzn (Sundberg, Latkin, Farmer, Saoud, 1991). Wyniki moich badań pokazały, że mężczyznom w istocie czas bardziej się dłuży ($t = 4,06$, $df = 1138$, $p < 0,001$; $d = 0,24$), co trzeba widzieć na tle braku jakichkolwiek innych międzypłciowych różnic w odczuwaniu nudy (niezaangażowanie: $t = 0,02$, $df = 1136$, $p > 0,05$; podenerwowanie: $t = 1,24$, $df = 1138$, $p > 0,05$; nieuważność: $t = 0,14$, $df = 1134$, $p > 0,05$; przygnębienie: $t = 0,63$, $df = 1138$, $p > 0,05$; wynik łączny: $t = 0,61$, $df = 1138$, $p > 0,05$). Wielkość efektu, o czym informuje wskaźnik d Cohena, jest dla odbioru wpływu czasu mała. Najbardziej podstawowe statystyki opisowe w tabeli 1.

Tabela 1. Stan nudy a płeć

	M_K	M_M	SD_K	SD_M
niezaangażowanie	28,25	28,23	12,98	12,06
podenerwowanie	13,45	12,94	7,08	6,76
nieuważność	10,60	10,55	5,29	5,03
przygnębienie	9,48	9,70	6,06	5,89
odbior wpływu czasu	7,90	9,51	6,57	6,74
nuda ogólna	72,05	73,25	33,88	32,57

M_K – średnia arytmetyczna w grupie kobiet; M_M – średnia arytmetyczna w grupie mężczyzn;

SD_K – odchylenie standardowe w grupie kobiet; SD_M – odchylenie standardowe w grupie mężczyzn

Wiek

Tabela 2 zawiera dane świadczące o średnim natężeniu stanu nudy w różnych grupach wiekowych. Na podstawie wiedzy teoretycznej (np. Harris, 2000) postawiono hipotezę o spadku stanu nudy wraz z wiekiem.

Tabela 2. Stan nudy a wiek

	M						SD					
	15–19	20–24	25–34	35–44	45–54	55≤	15–19	20–24	25–34	35–44	45–54	55≤
nzg.	35,07	31,94	28,44	27,83	27,19	25,09	11,40	11,01	12,04	13,58	13,99	10,87
pdnr.	15,88	14,07	13,56	13,02	13,31	11,71	6,58	6,26	6,51	7,50	7,45	6,54
nwż.	12,86	12,15	10,50	10,20	10,35	9,55	4,52	4,58	4,94	5,40	5,60	4,95
przygn.	11,95	10,94	9,89	9,37	9,12	8,40	6,20	5,72	5,52	6,08	6,25	5,72
cz.	12,09	11,74	8,80	8,63	7,47	6,92	7,51	6,46	6,33	6,87	6,94	5,48
nuda	90,96	83,48	73,66	71,31	69,62	63,70	29,95	29,34	30,43	35,65	37,26	29,56

nzg. – niezaangażowanie; pdnr. – podenerwowanie; nwż. – nieuważność; przygn. – przygnębienie; cz. – odbiór upływu czasu; nuda – wynik łączny (nuda ogólna); M – średnia arytmetyczna; SD – odchylenie standardowe

Analizując wyniki łączne WSSN dochodzi się do wniosku, że najbardziej nudzą się osoby młode, tzn. pomiędzy 15 a 24 rokiem życia, istotnie statystycznie mniej osoby w przedziale od 20 do 24 lat, jeszcze mniej osoby w wieku od 25 do 54 lat (brak różnic wewnątrz tej grupy), a istotnie statystycznie najmniej osoby po 55 roku życia: $F_{(5, 1134)} = 15,29$, $p < 0,001$. Jest to zgodne z hipotezą. Wielkość efektu (η^2) wynosi 0,06 i lokuje się w dolnej granicy średniego. Tu i wszędzie dalej różnice międzygrupowe sprawdzano *post factum* testem LSD. Zróznicowanie wyników podskal jest bardzo podobne, choć nie identyczne; efekt wieku zawsze jest istotny ($p < 0,001$): dla niezaangażowania $F_{(5, 1134)} = 13,83$, $\eta^2 = 0,06$, dla podenerwowania $F_{(5, 1134)} = 6,96$, $\eta^2 = 0,03$, dla nieuważności $F_{(5, 1134)} = 7,85$, $\eta^2 = 0,04$, dla przygnębienia $F_{(5, 1134)} = 9,78$, $\eta^2 = 0,03$, dla odbioru upływu czasu $F_{(5, 1134)} = 17,90$, $\eta^2 = 0,07$. W tym ostatnim przypadku zależność jest najsilniejsza, czyli im człowiek starszy, tym szybciej „zlatuje” mu czas, a im młodszy, tym bardziej czas mu się dłuży.

Wykształcenie

Im wyższe wykształcenie, tym „teoretycznie” mniej dojmujące powinno być odczuwanie nudy. Istnieją wielorakie przyczyny tego stanu, od wcześniejszego kończenia (przerywania) edukacji przez młodzież doświadczającą szczególnie wysokiego natężenia nudy, po większy „kapitał kulturowy” osób lepiej wykształconych, który zwiększa szansę na wykonywanie przez nie czynności atrakcyjnych i zaspokajających ich potrzeby. Z serii przeprowadzonych analiz wariancji wynika, że osoby z wykształceniem wyższym – magisterskim mają niższe tak wyniki ogólne, jak i we wszystkich podskalach WSSN, w porównaniu z innymi osobami. Ponadto osoby z najniższym wykształceniem (czyli gimnazjalnym lub podstawowym) odznaczają się wyższymi wynikami w skali niezaangażowania niż cała reszta. Średnie i odchylenia standardowe podano w tabeli 3.

Statystyczny zapis głównych wyników analizy wariancji przedstawia się tak: niezaangażowanie $F_{(5, 1134)} = 7,16$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,03$, podenerwowanie $F_{(5, 1134)} = 3,65$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,02$, nieuważność $F_{(5, 1134)} = 8,79$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,04$, przygnębienie $F_{(5, 1134)} = 5,61$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,02$, odbiór upływu czasu $F_{(5, 1134)} = 11,89$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,05$, wynik łączny $F_{(5, 1134)} = 9,50$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,04$.

Tabela 3. Stan nudy a wykształcenie

	M						SD					
	p/gmn.	zas.	śrd.	pom.	lic.	mgr.	p/gmn.	zas.	śrd.	pom.	lic.	mgr.
nzg.	32,96	28,97	29,01	29,45	28,41	24,70	11,26	13,08	12,32	12,50	13,00	12,21
pdnr.	14,47	13,60	13,56	13,76	13,64	11,70	6,76	7,30	6,77	6,98	6,91	6,90
nwż.	12,06	11,51	11,05	10,85	10,73	8,88	4,81	5,59	5,04	5,04	5,09	5,03
przygn.	10,93	10,14	10,03	10,11	9,57	7,99	6,27	6,29	5,95	5,98	5,93	5,59
cz.	11,32	9,69	9,31	8,82	9,63	6,17	7,72	6,58	6,63	6,73	7,19	5,67
nuda	84,44	76,56	75,44	75,36	74,27	61,35	30,07	35,67	32,74	33,66	34,21	30,74

p/gmn. – podstawowe lub gimnazjalne; zas. – zasadnicze zawodowe; śrd. – średnie; pom. – pomaturalne wraz z policealnym; lic. – wyższe zawodowe (licencjackie, inżynierskie); mgr. – wyższe pełne (magisterskie lub ekwiwalentne); nzg. – niezaangażowanie; pdnr. – podenerwowanie; nwż. – nieuważność; przygn. – przygnębienie; cz. – odbiór upływu czasu; nuda – wynik łączny (nuda ogólna); M – średnia arytmetyczna; SD – odchylenie standardowe

Miejsce zamieszkania

Rozpatrując nudę i miejsce zamieszkania brak podstaw, by przewidywać silny ich związek. Biorąc jednak pod uwagę związki nudy z monotonią oraz bardziej stymulujące środowisko życia w większych ośrodkach miejskich postawiono hipotezę o tym, że im większy ośrodek, w którym się żyje, tym słabsze odczuwanie nudy. Wyniki pokazały, że intensywność odczuwania stanu nudy była zróżnicowana ze względu na miejsce zamieszkania. Nie było jednak w tym przypadku bardzo klarownego obrazu, a efekty statystyczne okazały się słabsze od wyżej omówionych, np. dotyczących wykształcenia. Zazwyczaj mieszkańcy wsi i małych miast deklarowali wyższy stan nudy w zakresie przygnębienia i odbioru upływu czasu oraz wyniku łącznego w porównaniu z mieszkańcami dużych miast (ale nie zawsze w porównaniu z mieszkańcami wielkich miast). Liczbowe wyniki analizy wariancji: niezaangażowanie $F_{(4, 1135)} = 1,88$, $p > 0,05$, podenerwowanie $F_{(4, 1135)} = 2,03$, $p > 0,05$, nieuważność $F_{(4, 1135)} = 1,39$, $p > 0,05$, przygnębienie $F_{(4, 1135)} = 2,51$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,01$, odbiór upływu czasu $F_{(4, 1135)} = 3,84$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,01$, wynik łączny $F_{(4, 1135)} = 2,65$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,01$. Szczegóły w poniższej tabeli. Liczby mieszkańców przypadające na wymienione kategorie podano podczas charakteryzowania próby badawczej.

Tabela 4. Stan nudy a miejsce zamieszkania

	M					SD				
	wieś	młm.	śrdm.	dm.	włkm.	wieś	młm.	śrdm.	dm.	włkm.
nzg.	28,74	30,04	27,66	26,63	28,24	12,94	12,36	12,37	12,20	12,21
pdnr.	13,61	14,01	13,13	12,21	12,84	7,00	6,80	6,73	6,77	7,29
nwż.	10,89	10,88	10,62	10,14	9,97	5,28	5,20	5,17	4,98	5,01
przygn.	10,06	10,13	9,49	8,62	9,20	6,10	5,87	5,92	5,79	5,97
cz.	8,96	10,10	8,44	8,34	7,18	6,90	7,18	6,81	6,01	6,07
nuda	74,81	77,65	71,63	68,00	69,57	34,13	33,99	33,44	31,47	31,42

młm. – małe miasto; śrdm. – średnie miasto; dm. – duże miasto; włkm. – wielkie miasto; nzg. – niezaangażowanie; pdnr. – podenerwowanie; nwż. – nieuważność; przygn. – przygnębenie; cz. – odbiór upływu czasu; nuda – wynik łączny (nuda ogólna); M – średnia arytmetyczna; SD – odchylenie standardowe

Stan cywilny

Hipoteza dotycząca nudy i stanu cywilnego była bardzo prosta: bardziej nudzą się osoby nie pozostające w związkach małżeńskich. Mając oczywistą świadomość istnienia związków nieformalnych czy mniej sformalizowanych (którymi przecież być musiały w swych prapoczątkach i te małżeńskie) uznano, że w polskich realiach kulturowych przeciętny poziom zaangażowania i zarazem związania różnymi wspólnymi zajęciami będzie wyższy w parach małżeńskich. Wyniki empiryczne były z hipotezą zgodne: osoby będące w związku małżeńskim nudzą się mniej niż osoby stanu wolnego, rozwiedzione lub pozostające w separacji oraz wdowcy i wdowy, co widać w tabeli 5. Z kolei osoby stanu wolnego nudzą się bardziej niż osoby rozwiedzione lub pozostające w separacji. Zwraca uwagę najniższy poziom przygnębenia u osób będących w związku małżeńskim w porównaniu z osobami ze wszystkich innych kategorii stanu cywilnego. W ujęciu statystycznym uzyskano następujące wyniki: niezaangażowanie $F_{(3, 1136)} = 17,04$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,04$, podenerwowanie $F_{(3, 1136)} = 5,44$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,01$, nieuważność $F_{(3, 1136)} = 12,56$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,03$, przygnębenie $F_{(3, 1136)} = 27,34$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,07$, odbiór upływu czasu $F_{(3, 1136)} = 16,34$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,04$, wynik łączny $F_{(3, 1136)} = 18,99$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,05$. W uzupełnieniu dodam, że stanu wolnego było 40% uczestników badania, w związkach małżeńskich pozostawało 46%, osoby rozwiedzione lub w separacji stanowiły 10% próby, a owdowiały 4%.

Tabela 5. Stan nudy a stan cywilny

	M				SD			
	wolny	małż.	rozw.	wdw.	wolny	małż.	rozw.	wdw.
nzg.	31,11	25,55	28,61	29,89	11,83	12,74	12,55	10,82
pdnr.	14,04	12,40	13,03	14,77	6,46	7,30	6,85	6,31
nwż.	11,61	9,70	10,10	11,66	4,72	5,38	5,27	4,68
przygn.	11,00	7,94	10,62	12,09	5,79	5,72	5,87	6,24
cz.	10,32	7,59	7,18	8,07	6,83	6,31	6,81	6,11
nuda	80,69	65,26	71,94	79,02	30,64	33,87	33,76	30,95

małż. – żonaty lub zamężna; rozw. – rozwiedzion(a/y) lub w separacji; wdw. – wdowiec lub wdowa; nzg. – niezaangażowanie; pdnr. – podenerwowanie; nwż. – nieuważność; przygn. – przygnębienie; cz. – odbiór upływu czasu; nuda – wynik łączny (nuda ogólna); M – średnia arytmetyczna; SD – odchylenie standardowe

Statys zawodowy

Hipotezy w badaniach trafnościowych mają z reguły charakter zdroworozsądkowy i są bardzo proste, bo też i celem takich badań nie są odkrycia naukowe, ale wykazanie, że stosując test jako miarę właściwej zmiennej można ustalić te zależności, o których istnieniu skądinąd już wiadomo (czyli test się sprawdza jako nowa miara właściwej mu zmiennej). Toteż rozważając nudę w kontekście statusu zawodowego postawiono hipotezę, że najwyższym natężeniem stanu nudy powinni odznaczać się bezrobotni (por. też Orłowska, 2007; Markey, 2014), „skazani” na przymusową bezczynność, mając ograniczone możliwości życiowe i będąc (często niestety) sfrustrowani fiaskiem podejmowanych starań, by z bezrobocia się wydobyć. *A contrario* najniższym stanem nudy miałyby odznaczać się osoby pracujące zawodowo. Stosunkowo wysoki stan nudy miałyby znamionować uczniowie i studenci, głównie z tej przyczyny, że są to osoby młode, a takie generalnie są bardziej podatne na nudę – w tym przypadku rola statusu zawodowego byłaby więc wtórna względem wieku. Analogicznie emeryci i renciści, jako osoby starsze powinny nudzić się w niewielkim stopniu. Poziom nudy u pozostałych grup (osób zajmujących się domem oraz przebywających na urloпах rodzicielskich lub wychowawczych) lokować miałyby się w okolicach przeciętnej.

Odpowiednie statystyki dotyczące efektu wywieranego przez status zawodowy na stan nudy to: niezaangażowanie $F_{(6, 1133)} = 11,82$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,06$, podenerwowanie $F_{(6, 1133)} = 7,75$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,04$, nieuważność $F_{(6, 1133)} = 7,79$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,04$, przygnębienie $F_{(6, 1133)} = 10,38$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,05$, odbiór upływu czasu $F_{(6, 1133)} = 11,63$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,06$, wynik łączny $F_{(6, 1133)} = 13,54$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,07$. Szczegóły w tabeli 6. Największe – i wyższe od wszystkich sześciu pozostałych grup, jeśli rozpatrywać wyniki łączne WSSN – natężenie stanu nudy deklarowały osoby bezrobotne. Emeryci i renciści nudzili się mniej od uczniów i studentów oraz osób niepracujących, które zajmują się domem. Również osoby przebywające na urloпах rodzicielskich lub wychowawczych oraz pracujące zawodowo nudziły się mniej niż uczniowie i studenci. Uogólniając: bezrobotni nudzą się najbardziej, drudzy w kolejności są uczniowie

i studenci, najmniej zaś nudzą się osoby pracujące zawodowo, ale też emeryci, renciści i osoby na urloпах rodzicielskich bądź wychowawczych. Zasadniczo jest to zbieżne z postawionymi hipotezami z wyjątkiem tego, że osoby na urloпах rodzicielskich lub wychowawczych nudziły się znacznie mniej niż można odczytać z treści odpowiedniej hipotezy. Skłaniam się ku temu, że ta hipoteza była błędna i nieprzemysłana. Dzieci potrafią być bardzo absorbujące – a nie jest to wszak żadna nowość. Nie było też istotnej różnicy między poziomem nudy u emerytów i rencistów a osób czynnych zawodowo: w obu przypadkach poziom ten był niski, a średnia emerytów i rencistów okazała się nawet niższa (choć, jak wspomniałem, nie miało to statystycznej wagi).

Tabela 6. Stan nudy a status zawodowy

	M						
	uczn./st.	prac.	dom.	url. (dz.)	em./rent.	bezrob.	inn.
nzg.	32,33	16,87	29,62	25,03	25,46	35,55	30,17
pdnr.	14,39	12,76	14,83	12,93	11,60	16,82	14,13
nwż.	12,11	10,12	10,60	10,21	9,64	12,96	10,50
przygn.	11,14	8,87	9,38	8,93	8,71	13,52	10,17
cz.	11,16	7,72	8,12	8,97	7,51	12,00	11,00
nuda	83,77	68,46	75,20	68,48	65,01	94,31	79,00
	SD						
	uczn./st.	prac.	dom.	url. (dz.)	em./rent.	bezrob.	inn.
nzg.	11,33	12,88	12,44	15,10	11,22	10,91	12,53
pdnr.	6,29	6,91	7,53	8,94	6,57	6,24	7,83
nwż.	4,57	5,15	5,36	6,32	5,09	4,73	5,70
przygn.	5,98	6,69	6,16	6,70	5,94	5,66	5,45
cz.	6,89	6,53	6,74	6,44	5,80	6,92	7,91
nuda	29,29	33,32	33,60	40,98	30,86	29,35	35,71

uczn./st. – uczniowie i studenci; prac. – pracujący zawodowo; dom. – niepracujący: zajmujący się domem; url. (dz.) – przebywający na urlopie rodzicielskim lub wychowawczym; em./rent. – emeryci i renciści; bezrob. – bezrobotni; inn. – inne: osoby nie kwalifikujące się do żadnej z wcześniej wyszczególnionych kategorii statusu zawodowego; nzg. – niezaangażowanie; pdnr. – podenerwowanie; nwż. – nieuważność; przygn. – przygnębienie; cz. – odbiór upływu czasu; nuda – wynik łączny (nuda ogólna); M – średnia arytmetyczna; SD – odchylenie standardowe

W uzupełnieniu dane o strukturze próby pod względem statusu zawodowego: uczniowie i studenci 16,5%, pracujący zawodowo 46%, niepracujący i zajmujący się domem 5%, przebywający na urlopie rodzicielskim lub wychowawczym 2,5%, emeryci i renciści 21%, bezrobotni 7%, inne przypadki 2%.

Liczba osób w gospodarstwie domowym

Hipoteza opisująca zależność między nudą a liczbą osób w gospodarstwie domowym głosiła, że im liczniejsze gospodarstwo domowe, tym niższe natężenie stanu nudy. Okazało się, że jest inaczej. Stan nudy w ogóle stosunkowo słabo zależy od liczby osób w gospodarstwie domowym, ale jest najmniejszy, kiedy gospodarstwo domowe liczy dwie osoby (łącznie z respondentem), a zauważalnie rośnie, kiedy gospodarstwo domowe tworzą co najmniej cztery osoby. Być może mamy wówczas do czynienia z echem efektem przegęszczenia, trudno jest to jednak zinterpretować. Interesujące, że w tej sytuacji uwidoczniła się specyfika składników stanu nudy, mianowicie opisana relacja dotyczy przygnębienia i odbioru upływu czasu (oraz, w mniejszym stopniu, wyniku łącznego), natomiast niezaangażowanie, podenerwowanie i nieuważność zdają się nie łączyć z liczbą osób w gospodarstwie domowym. Podaję odpowiednie statystyki: niezaangażowanie $F_{(5, 1134)} = 1,92$, $p > 0,05$, podenerwowanie $F_{(5, 1134)} = 1,31$, $p > 0,05$, nieuważność $F_{(5, 1134)} = 1,61$, $p > 0,05$, przygnębienie $F_{(5, 1134)} = 3,68$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,02$, odbiór upływu czasu $F_{(5, 1134)} = 4,90$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,02$, wynik łączny $F_{(5, 1134)} = 2,61$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,01$. Tabela 7 zawiera dane szczegółowe. W przypadku przygnębienia oraz upływu czasu znaleziono też istotną statystycznie różnicę pomiędzy jednoosobowymi a dwuosobowymi gospodarstwami domowymi: niższy stan nudy panował w gospodarstwach dwuosobowych.

Tabela 7. Stan nudy a liczba osób w gospodarstwie domowym (łącznie z respondentem)

	M						SD					
	1	2	3	4	5	6 ≤	1	2	3	4	5	6 ≤
nzg.	28,27	26,63	28,30	28,91	30,29	29,54	11,80	11,87	12,99	13,36	12,64	11,19
pdnr.	12,21	12,78	12,38	13,50	13,77	14,28	6,42	6,99	6,98	6,95	7,08	6,89
nwż.	10,40	10,02	10,82	10,61	11,09	11,58	5,13	5,11	5,11	5,36	5,23	4,68
przygn.	11,23	8,73	9,29	9,79	9,99	10,45	6,01	5,93	5,87	6,01	6,02	5,81
cz.	8,83	7,33	8,48	9,44	9,92	10,31	6,22	6,05	6,68	7,04	7,27	7,17
nuda	73,27	67,65	72,56	74,72	77,65	78,83	31,95	32,37	33,08	34,78	34,07	30,87

1 – jedna; 2 – dwie; 3 – trzy; 4 – cztery; 5 – pięć; 6 ≤ – sześć lub więcej; nzg. – niezaangażowanie; pdnr. – podenerwowanie; nwż. – nieuważność; przygn. – przygnębienie; cz. – odbiór upływu czasu; nuda – wynik łączny (nuda ogólna); M – średnia arytmetyczna; SD – odchylenie standardowe

W uzupełnieniu dane o strukturze próby z uwagi na liczbę osób w gospodarstwie domowym wliczając respondenta: jedna 10%, dwie 28%, trzy 24%, cztery 23%, pięć 9,5%, sześć lub więcej 5,5%.

Posiadanie dzieci

Rozważając stan nudy a posiadanie dzieci połączono w jedną kategorię przypadki posiadania czworga lub więcej dzieci. Zrobiono tak dla powodzenia analiz statystycznych i zarazem z powodu wielkiej rzadkości takich zdarzeń w próbie: sześciu respondentów

zadeklarowało posiadanie pięciorga dzieci, jeden sześciorga i jeden siedmiorga. Ogółem 44% respondentów nie miało dzieci, 20% miało jedno, 27% dwójkę, 7% trójkę, a 2% czwórkę lub więcej. Postawiono hipotezę, zgodnie z którą stan nudy u osób bezdzietnych byłby wyższy niż u tych mających dzieci. Rezultaty analizy wariancji były następujące: niezaangażowanie $F_{(4, 1135)} = 12,41$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,04$, podenerwowanie $F_{(4, 1135)} = 3,66$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,01$, nieuważność $F_{(4, 1135)} = 7,62$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,03$, przygnębienie $F_{(4, 1135)} = 8,61$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,03$, odbiór upływu czasu $F_{(4, 1135)} = 13,20$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,04$, wynik łączny $F_{(4, 1135)} = 12,39$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,04$. Średnie i odchylenia standardowe stanu nudy w poszczególnych porównywanych grupach zawiera tabela 8. Układ średnich zdaje się sugerować istnienie zależności krzywoliniowej (najniższe natężenie stanu nudy u respondentów mających dwójkę dzieci, wyższe mających mniej bądź więcej dzieci), jednak analiza wariancji wykazała, że osoby bezdzietne deklarują wyższe natężenie stanu nudy (tak ogólnego, jak i rozpatrywanego na poziomie wielu jego składników) w porównaniu z osobami mającymi jedno, dwoje lub troje dzieci, a ogólny stan nudy (wynik łączny WSSN) osób mających jedno dziecko jest istotnie wyższy niż osób mających dwoje dzieci. Jedynie w przypadku niezaangażowania można mówić o istotnie wyższych wynikach osób mających troje (lecz już nie czworo) dzieci w porównaniu z mającymi ich dwoje.

Tabela 8. Stan nudy a posiadanie dzieci

	M					SD				
	0	1	2	3	4 ≤	0	1	2	3	4 ≤
nzg.	30,92	27,12	24,81	28,17	26,77	12,19	12,67	12,10	13,60	9,83
pdnr.	13,97	13,14	12,06	13,06	13,13	6,72	7,44	6,72	7,27	6,20
nwż.	11,44	10,22	9,45	10,42	10,68	4,93	5,27	5,23	5,46	4,48
przygn.	10,68	9,07	8,27	9,19	9,39	6,05	5,88	5,67	6,38	4,27
cz.	10,15	8,24	6,85	7,40	8,45	6,94	6,62	5,91	6,54	5,86
nuda	79,75	69,96	63,49	70,62	71,00	32,16	33,68	32,04	36,47	26,79

0 – brak; 1 – jedno; 2 – dwoje; 3 – troje; 4 ≤ – czworo lub więcej; nzg. – niezaangażowanie; pdnr. – podenerwowanie; nwż. – nieuważność; przygn. – przygnębienie; cz. – odbiór upływu czasu; nuda – wynik łączny (nuda ogólna); M – średnia arytmetyczna; SD – odchylenie standardowe

Dochody

W literaturze przedmiotu znaleźć można dane na rzecz słabego ujemnego związku nudy z dochodami (Markey, 2014). Niskie dochody ograniczają możliwości życiowe, co może statystycznie sprzyjać nudzie, dlatego sformułowano hipotezę, że stan nudy będzie wyższy u respondentów o niższych dochodach w porównaniu z tymi o dochodach wyższych. W tabeli 9 widnieją dane o stanie nudy w zależności od deklarowanych dochodów na osobę w gospodarstwie domowym. Odmów odpowiedzi na pytanie o dochody było przy tym 28%. Dochody najniższe, do tysiąca złotych netto na osobę, deklarowało 6% respondentów (9% po wyłączeniu odmów odpowiedzi), dochody między

tysiącem a dwoma tysiącami złotych 14% (19% po analogicznym wyłączeniu), między dwoma a trzema tysiącami złotych 17% (jeśli liczyć bez odmów 23%), między trzema a czterema tysiącami złotych 14% (bądź 20% *per analogiam*), między czterema a pięcioma tysiącami złotych 12% (16% bez braków odpowiedzi), między pięcioma a siedmioma tysiącami złotych 5% (7% bez braków odpowiedzi), równe zaś siedmiu tysiącom złotych lub wyższe 4% (a bez braków odpowiedzi 6%). Stan nudy osób odmawiających odpowiedzi na pytanie o dochody był bardzo zbliżony stanu nudy w grupie o dochodach między dwoma a trzema tysiącami złotych netto na osobę.

Tabela 9. Stan nudy a deklarowane miesięczne dochody netto w tysiącach złotych na osobę w gospodarstwie domowym

	M							
	1 ≥	1-2	2-3	3-4	4-5	5-7	7 ≤	odm.
nzg.	31,14	30,40	27,99	26,75	27,62	26,28	25,77	28,40
pdnr.	15,06	14,18	13,19	12,90	12,74	12,83	11,51	13,00
nwż.	11,76	11,60	10,69	10,04	10,43	9,15	9,89	10,43
przygn.	12,42	11,34	9,64	8,87	8,26	8,02	9,04	9,31
cz.	10,40	9,58	8,20	7,49	7,34	8,38	8,43	9,31
nuda	83,65	79,82	72,18	68,16	68,56	66,63	66,74	72,72
	SD							
	1 ≥	1-2	2-3	3-4	4-5	5-7	7 ≤	odm.
nzg.	12,28	11,92	11,92	13,22	12,28	13,14	13,84	12,60
pdnr.	6,57	6,98	6,82	6,91	6,92	7,20	7,59	6,85
nwż.	5,04	5,13	5,27	5,18	5,15	5,01	5,54	5,03
przygn.	5,78	5,87	5,63	6,07	5,67	5,78	6,33	6,00
cz.	7,20	6,86	6,16	6,28	6,39	6,86	7,90	6,76
nuda	32,83	31,88	32,64	32,80	32,37	34,57	38,19	33,10

1 ≥ – do tysiąca; 1-2 – więcej niż tysiąc, nie więcej niż dwa tysiące; 2-3 – więcej niż dwa tysiące, nie więcej niż trzy tysiące; 3-4 – więcej niż trzy tysiące, nie więcej niż cztery tysiące; 4-5 – więcej niż cztery tysiące, nie więcej niż pięć tysięcy; 5-7 – więcej niż pięć tysięcy, nie więcej niż siedem tysięcy; 7 ≤ – ponad siedem tysięcy; odm. – odmowa odpowiedzi; nzg. – niezaangażowanie; pdnr. – podenerwowanie; nwż. – nieuważność; przygn. – przygnębienie; cz. – odbiór upływu czasu; nuda – wynik łączny (nuda ogólna); M – średnia arytmetyczna; SD – odchylenie standardowe

Osoby o niskich dochodach, czyli do 2000 zł, nudziły się znacząco bardziej niż te o dochodach większych oraz te osoby, które odmówiły odpowiedzi na pytanie o dochody. Nie miało przy tym znaczenia dla stanu nudy, jak wysokie są te dochody (jeśli były wyższe niż 2000 zł), ani też jak są niskie (jeśli już niższe niż 2000 zł),

czyli grupa badanych podzieliła się na dwie części. Odpowiednie mierniki statystyczne wynoszą jak następuje: niezaangażowanie $F_{(7, 1132)} = 2,09$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,01$, podenerwowanie $F_{(7, 1132)} = 1,79$, $p > 0,05$, nieuważność $F_{(7, 1132)} = 2,55$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,01$, przygnębianie $F_{(7, 1132)} = 6,47$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,04$, odbiór upływu czasu $F_{(7, 1132)} = 3,19$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,02$, wynik łączny $F_{(7, 1132)} = 3,44$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,02$.

Komentarz

Zgromadzone wyniki zasadniczo przemawiają na korzyść trafności WSSN, to znaczy stan nudy mierzony anonimowym kwestionariuszem wiązał się z szeregiem zmiennych socjodemograficznych w sposób najczęściej zgodny z dotychczasowym stanem badań lub hipotezami wydedukowanymi z teorii. Podsumowując wyniki stwierdzić należy, że najbardziej narażone na nudę są osoby młode, z wykształceniem poniżej wyższego – magisterskiego, mieszkające raczej (znaczenie miejsca zamieszkania nie było duże) na wsi lub w miastach do 20 000 mieszkańców, niepozostające w związku małżeńskim, bezrobotne bądź uczące się (w tym studiujące), żyjące w gospodarstwach domowych liczących co najmniej trzy inne osoby, niemające dzieci i o niskich dochodach (do 2000 zł, netto na osobę w gospodarstwie domowym). Płeć nie miała większego znaczenia, aczkolwiek mężczyźni bardziej doświadczają dłużeń się czasu.

Jednocześnie trzeba zauważyć, że takie czynniki, jak wiek, wykształcenie, stan cywilny, posiadanie dzieci, dochody itp. nie są od siebie całkiem niezależne. Osoby bezrobotne zwykle żyją w ubóstwie, osoby młode (w moich badaniach: od 15 do 24 roku życia) rzadko mają dyplomy magisterskie, a też rzadko są po ślubie, mają dzieci i tak dalej. Krótko mówiąc: w rzeczywistości czynniki te agregują się, co komplikuje dyskusję wyników rozumianą jako wyjście poza bezpośrednio dostarczone (badaniem) informacje.

Rozważmy problem nudy u uczniów i studentów, a są to pod względem, jak to nazwano w tej pracy, statusu zawodowego grupy szczególnie zagrożone nudą, wyprzedzane jedynie przez bezrobotnych. O ile w przypadku bezrobotnych nudę można zasadnie interpretować jako następstwo sytuacji bycia osobą bezrobotną (brak wartościowej aktywności, nadmiar czasu, którego nie ma czym wypełnić, poczucie bycia niepotrzebnym i niska samoocena, deficyt materialny poważnie ograniczający możliwości życiowe, frustracja w poszukiwaniu pracy skłaniająca do apatii itd.), o tyle w przypadku młodych ludzi pobierających nauki trudno byłoby z przekonaniem dowodzić, że ich znudzenie jest tylko i wyłącznie – lub choćby głównie! – konsekwencją uczestniczenia do szkół średnich lub wyższych. Interpretator zorientowany społeczno-ekonomicznie powiedziałby zapewne, że młodzi ludzie rzadziej pracują, zwłaszcza w pełnym wymiarze, zazwyczaj nie założyli własnych rodzin, nie mają też najczęściej dzieci, mają za to statystycznie mało pieniędzy. A zatem być może nie wiek, lecz zestaw skorelowanych z nim zmiennych powiązanych z kolei z nudą, odpowiada za to, że wyższe natężenie stanu nudy stwierdza się u ludzi bardzo młodych. Z kolei interpretator nastawiony bardziej psychopedagogicznie, nie negując znaczenia takich czynników, jak stan wolny czy deficyt materialny traktowanych jednak jako uzupełniające, skupiłby się na problemie budowania własnej tożsamości, dojrzywaniu w sensie osobowym, stawianiu pytań egzystencjalnych o to kim jestem, kim powinienem być, po co mam żyć, w imię czego, dla kogo i czy w ogóle. Z wyjątkiem szczególnych doświadczeń życiowych pytania te nie są stawiane z taką ostrością i częstotliwością poza okresem wczesnej młodości. Nuda odzwierciedlałaby trudności w budowaniu tożsamości i nadawaniu sensu własnemu życiu. Warto zauważyć, że przewlekła nuda to często stan tych, którzy uznali, że to, na czym by mogło im zależeć,

czy co byłoby dla nich dobre, jest poza ich zasięgiem, jest w zasadzie niemożliwe. Jeśli nie absolutnie nieosiągalne, to przynajmniej niemożliwe dla nich. A to już wystarczy. Z drugiej strony kwestii ekonomicznych nie można marginalizować w kontekście wiedzy o tym, jak znaczne jest bezrobocie wśród młodzieży, jak obiektywnie słabe (i to przecież nie tylko finansowo) warunki zatrudnienia są udziałem tych, którzy mają pracę i wreszcie, jak niewielu ma pracę naprawdę dla nich korzystną. Skumulowane doświadczenie marginalizacji ekonomicznej nie jest bez znaczenia dla obrazu ja, a poza tym realnie ogranicza szanse życiowe. A wtedy pozostają nuda i złość. Członkowie starszych pokoleń, oczywiście przeciętnie, są w lepszej sytuacji zawodowej, materialnej i tożsamościowej. Nie można ponadto wykluczyć, że z wiekiem ludzie wypracowują lepszą organizację własnego czasu i dochodzą do efektywnych metod emocjonalnego radzenia sobie w – skądinąd od czasu do czasu nieuchronnych – stanach nudy (Vodanovich, Kass, 1990).

Zebrane dane z pewnością można poddać bardziej wyszukany analizom statystycznym i zostanie to jeszcze w celach czysto naukowych zrobione. Niemniej to, co już wykonano, jest wystarczające z uwagi na cel główny badawczy, czyli wykazanie, że nuda mierzona WSSN łączy się w teoretycznie zrozumiały sposób z tymi czynnikami, które uwzględniono w niniejszym badaniu. I choć oczywiście trafność teoretyczną da się badać *ad libitum*, jest jakaś porcja wiedzy o kwestionariuszu, którą można uznać za podstawę jego oceny. Ufam, że ten artykuł wraz z poprzedzającym go („Nuda w Polsce: adaptacja kanadyjskiej skali do pomiaru nudy”) podstaw tych dostarczył. I że ocena ta wypadła dodatnio.

Literatura

- Chruszczewski M. H. (2015): *Psychologiczne koncepcje nudy*. „Ruch Pedagogiczny” nr 86
- Fahlman S. A., Mercer-Lynn K. B., Flora D. B., Eastwood J. D. (2013): *Development and validation of the Multidimensional State Boredom Scale*. „Assessment” nr 20
- Harris M. B. (2000): *Correlates and characteristics of boredom proneness and boredom*. „Journal of Applied Social Psychology” nr 30
- Mann S., Cadman R. (2014): *Does being bored make us more creative?* „Creativity Research Journal” nr 26
- Mann S., Robinson A. (2009): *Boredom in the lecture theatre: an investigation into the contributors, moderators, and outcomes of boredom amongst university students*. „British Educational Research Journal” nr 35
- Markey A. R. (2014): *Three essays on boredom*. Carnegie Mellon University, Pittsburgh, PA [Dostępne na: <http://repository.cmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1424&context=dissertations> (otwarte 31 lipca 2017)]
- Larson R. W., Richards M. H. (1991): *Boredom in the middle school years: blaming schools versus blaming students*. „American Journal of Education” nr 99
- Orłowska M. (2007): *Przymus bezczynności. Studium pedagogiczno-społeczne czasu wolnego bezrobotnych*. Wydawnictwo Naukowe PWN i Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa
- Smith R. P. (1981): *Boredom: a review*. „Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society” nr 23
- Sundberg N. D., Latkin C. A., Farmer R. F., Saoud, J. (1991): *Boredom in young adults: gender and cultural comparisons*. „Journal of Cross-Cultural Psychology” nr 22
- Svendsen L. (2005): *A philosophy of boredom*. Reaktion Books, London
- Toohy P. (2011): *Boredom: a lively history*. Yale University Press, New Haven
- Vodanovich S. J. (2003): *Psychometric measures of boredom: a review of literature*. „The Journal of Psychology” nr 137
- Vodanovich S. J., Kass, S. J. (1990): *Age and gender differences in boredom proneness*. „Journal of Social Behavior and Personality” nr 5

NUDA W POLSCE: SOCJODEMOGRAFICZNE UWARUNKOWANIA STANU NUDY

W badaniu internetowym z udziałem 1140 respondentów tworzących próbę o strukturze zbliżonej do struktury populacji sprawdzano trafność pomiaru stanu nudy przy użyciu polskiej wersji „Wielowymiarowej Skali Stanu Nudy” Fahlman, Mercer-Lynn, Flory i Eastwooda w opracowaniu autora. Wykazano związek stanu nudy z takimi czynnikami jak płeć, wiek, wykształcenie, miejsce zamieszkania, stan cywilny, status zawodowy, liczba osób w gospodarstwie domowym, posiadanie dzieci, dochody na osobę w gospodarstwie domowym. Wyniki, zasadniczo zgodne z przewidywaniami, potwierdzają trafność kwestionariusza.

Słowa kluczowe: nuda, Wielowymiarowa Skala Stanu Nudy, poziom wykształcenia, stan cywilny, dochód.

BOREDOM IN POLAND: THE SOCIODEMOGRAPHICAL DETERMINANTS OF THE BOREDOME-STATE

The validity of the Polish version (developed by the author) of the "Multidimensional State Boredom Scale" by Fahlman, Mercer-Lynn, Flora and Eastwood was the aim of the investigation. The structure of the research sample, comprised of the 1140 participants of the on-line study, was quite close to the population structure. The relationships between boredom-state and sex, age, educational level, place of residence, marital status, occupational status, number of people in the household, having children (or not), incomes *per capita* in the household were revealed. These relationships, in general, fell convergently into the predictions which confirms the questionnaire validity.

Keywords: boredom, Multidimensional State Boredom Scale, educational level, marital status, income.

STUDIA I OPINIE

RUCH PEDAGOGICZNY 1/2017

Janina Florczykiewicz

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny
w Siedlcach, Wydział Humanistyczny

Wiktor Boruta

Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy
w Stoku Lackim

STYMULOWANIE ROZWOJU DZIECKA Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W DZIAŁANIU ARTETERAPEUTYCZNYM I ANIMALOTERAPEUTYCZNYM – IMPLIKACJE DLA PRAKTYKI REWALIDACYJNEJ

Wprowadzenie

W myśl założeń przyjętych w biopsychicznym modelu niepełnosprawności intelektualnej ludzi nią dotkniętych cechuje „istotnie niższy niż przeciętny ogólny poziom funkcjonowania intelektualnego (o dwa odchylenia standardowe) występujący łącznie z upośledzeniem w zakresie przystosowania się, powstały w okresie rozwojowym” (Grossman, 1973, s. 5). Tak więc obniżony poziom intelektualny współwystępuje z deficytem w zakresie umiejętności przystosowawczych (ujęcie funkcjonalne), a jego efektem są trudności w osiągnięciu niezależności osobistej i przejawianiu odpowiedzialności oczekiwanych ze względu na wiek i środowisko jednostki (Głodkowska, 2002, s. 110). Następstwem wskazanych deficytów są trudności w zrozumieniu procesów i zjawisk przebiegających w świecie, w tym w świecie społecznym, które wpływają na ograniczenie możliwości samodzielnego funkcjonowania – osoba niepełnosprawna intelektualnie nie jest w stanie funkcjonować bez pomocy z zewnątrz.

Nieodwracalność deficytów wynikających z niepełnosprawności intelektualnej, tj. niedojrzałości społecznej będącej konsekwencją niskiej sprawności umysłowej, określa zakres i charakter planowanych oddziaływań rewalidacyjnych. Kładzie się w nich nacisk na funkcje kompensacyjne ukierunkowane na redukcję przeszkód utrudniających rozwój osobowości, ponadto realizuje się działania usprawniające. W przypadku osób niepełnosprawnych intelektualnie głównym celem jest rozwijanie umiejętności zaspokajania podstawowych funkcji życiowych (tzw. kształcenia zaradności życiowej) oraz kształtowanie podstawowych umiejętności społecznych pozwalających na: nawiązywanie poprawnych relacji przy poszanowaniu potrzeb drugiej osoby, świadczenie pracy oraz włączenie się w życie społeczne (Sękowska, 1995, s. 237).

Nowoczesny model edukacji specjalnej nawiązujący do idei inkluzji, zakłada „nastawienie na wielość, zmienność, różnorodność i elastyczność podejmowanych alternatywnych strategii, form pomocowych i metod terapeutyczno-edukacyjnych wywalających, a nie przymuszających do przetrwania lub biernej adaptacji” (Dykcik, 2011, s. 46). Założenia te implikują potrzebę uzupełnienia tradycyjnych metod rewalidacji o działania spełniające te kryteria.

Wśród nowatorskich metod spełniających postulowane wymogi, a jednocześnie uwzględniających zasady kształcenia specjalnego: życzliwej pomocy, kształtowania pozytywnej atmosfery pracy, aktywności w nauce, dominacji wychowania nad nauczaniem, właściwego doboru treści kształcących (tj. odpowiedniego do indywidualnych potrzeb jednostki – JF.), indywidualizacji (por. Doroszewska, 1989, t.II) lokują się oddziaływania arteterapeutyczne i animaloterapeutyczne. Pomysł ich łącznego omówienia w tym artykule wynika z zaobserwowanej tendencji ich implementacji do praktyki rewalidacyjnej. Stawiane w nich cele rewalidacji odnoszą się do innych obszarów rozwoju, dlatego bazują one na odmiennych założeniach teoretycznych dotyczących środków i procesów wspomagających rozwój osoby niepełnosprawnej. W arteterapii zakłada się, że przestrzenią realizacji celów jest proces twórczy, z kolei w animaloterapii realizuje się je poprzez bezpośredni kontakt z odpowiednio dobranym i ułożonym (tj. wyszkolonym) zwierzęciem kontrolowanym przez animaloterapeutę.

Potrzeby edukacyjne dziecka upośledzonego w stopniu lekkim

Potrzeby edukacyjne dziecka upośledzonego w stopniu lekkim wynikają z jego niedostatków rozwojowych, tj. deficytów i zaburzeń, które uniemożliwiają mu realizowanie zadań na poziomie odpowiednim dla osiągniętego wieku. Niedostatki te wyznaczają cele, treści i metody oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Do ich określenia niezbędna jest zatem wiedza w zakresie specyfiki jego rozwoju. Przy jego opisie Janina Wyczęsany (1999) odnosi się do zaburzeń ujawnianych w trzech sferach funkcjonowania: psychofizycznej, poznawczo-emocjonalnej i społecznej. Rozwój fizyczny dziecka upośledzonego w stopniu lekkim jest zbliżony do rozwoju dziecka pozostającego w normie, aczkolwiek daje się w nim dostrzec nieznaczna dysharmonia stanowiąca o słabości fizycznej. Wśród odpowiedzialnych za nią zaburzeń wymienia się: wydłużony okres reakcji, męczliwość psychoruchową, niską sprawność kinestetyczną, zaburzenia w koordynacji ruchowej, hyperkinezę i hipokinezę (spowolnienie ruchowe), ruchy mimowolne (Wyczęsany, 1999, s. 34-35). Typowym natomiast objawem dla osób upośledzonych w stopniu lekkim jest odchylenie od normy w zakresie rozwoju poznawczego. Objawia się ono obniżonymi zdolnościami w zakresie spostrzegania, myślenia, pamięci. Zaburzenia przejawiają się: nieprecyzyjnym odbiorem wrażeń zmysłowych, wynikającym m.in. z zubożałej selektywności, trudnościami w skupieniu uwagi, słabą wyobraźnią i pamięcią, niską gotowością poznawczą, obniżoną zdolnością do myślenia abstrakcyjnego i logicznego, która utrudnia operacje myślowe oparte na wnioskowaniu, uogólnianiu, wykrywaniu zależności przyczynowo-skutkowych. Jednostkę upośledzoną w stopniu lekkim charakteryzuje skłonność do mechanicznego przyswajania wiedzy, niska plastyczność myślenia utrudniająca zastosowanie wiedzy w działaniach praktycznych, stereotypia myślowa, podatność na wpływy otoczenia, (Wyczęsany, 1999, s. 34-35; Szczepanik, 2011, s. 44).

Konsekwencją wymienianych zaburzeń są trudności w przystosowaniu społecznym w postaci: niemożności porozumienia się z powodu ubożego zasobu

słownictwa i innych nieprawidłowości w rozwoju mowy, czy podatności na wpływy zewnętrzne ujawniane w tendencji do naśladownictwa (Wyczesany, 1999, s. 34-35). Ograniczona w dużym stopniu kreatywność, przedsiębiorczość i inicjatywa przekłada się na niekorzystną ocenę osoby przez innych, która nie pozwala na jej traktowanie jako równouprawnionego partnera w interakcji.

Oprócz niepełnosprawności sposób funkcjonowania osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim jest determinowany w znacznym stopniu oddziaływaniem jego społecznego otoczenia. Nadopiekuńczość i tendencje do wyřeczania przejawiane szczególnie w środowisku rodzinnym pogębiają trudności wynikające z deficytów poprzez kształtowanie u osoby niepełnosprawnej intelektualnie poczucia braku wpływu na otoczenie. Prowadzi ono do ukonstytuowania się zewnątrzsterowności, czemu towarzyszy poczucie bycia bezradnym i zaniżona samoocena, które w tym przypadku stają się zaburzeniem wtórnym wobec niepełnosprawności intelektualnej, powstałym wskutek niewłaściwego oddziaływania na osobę (Obuchowska, 1991).

Wskazane zaburzenia stanowią dla pedagoga punkt wyjścia określenia kierunków oddziaływań, aczkolwiek ostateczne cele, zgodnie z zasadami dydaktyki, mającymi odzwierciedlenie w zasadach kształcenia specjalnego, powinny być opracowane do indywidualnej diagnozy. Zasada indywidualizacji kształcenia specjalnego, jest priorytetowa ze względu na występowanie znacznych różnic indywidualnych w poziomie intelektualnym i dojrzałości społecznej. Traktowanie uczniów szkół specjalnych jako jednolitej grupy z niepełnosprawnością intelektualną jest nieprawidłowością, istotne jest natomiast dopasowanie treści i metod kształcenia do możliwości konkretnego dziecka (Głodkowska, 1998, s. 141).

Podjęte w dalszej części rozważania nad stymulowaniem rozwoju dziecka niepełnosprawnego intelektualnie w stopniu lekkim są osadzone w założeniach emancypacyjnego modelu pedagogiki specjalnej, które za cel oddziaływań terapeutycznych na jednostkę niepełnosprawną przyjmują odzyskanie sprawności utraconej na skutek nieumiejętnego wsparcia, marginalizacji lub piętnowania (Krauze, 2011). Założenia te odpowiadają pogładowi, że deficyty jednostki niepełnosprawnej intelektualnie są nieodwracalne, dlatego jej edukacja powinna zmierzać do optymalizacji funkcjonowania jednostki w granicach jej podmiotowych możliwości.

Stymulowanie rozwoju dziecka niepełnosprawnego intelektualnie w stopniu lekkim w działaniach arteterapeutycznych

Istotą działań arteterapeutycznych¹ jest wykorzystanie środków wyrazu i form aktywności przynależnych sztukom plastycznym w oddziaływaniach ukierunkowanych na terapię lub wspomaganie rozwoju ich uczestników (Józefowski, 2012). Ich zamysł, niezależnie od proponowanej metody², sprowadza się do aranżowania sytuacji artystycznej, w której uczestnicy podejmują kreację obiektu wizualnego (rysunku, obrazu, rzeźby, instalacji) inspirowanej rozważanym problemem. Obszarem oczekiwanych zmian (efektów) jest kreacja plastyczna – zakłada się, że uruchamiane w niej mechanizmy (ekspresji, percepcji, myślenia obrazowego) generują doświadczenie podmiotowe, którego

¹ W niniejszym opracowaniu przyjęto wąskie rozumienie terminu „arteterapia”, odnosząc je do działań z obszaru sztuk wizualnych (Józefowski, 2012)

² Na gruncie oddziaływań edukacyjnych arteterapii metodą preferowaną jest warsztat twórczy (por. Józefowski, 2009, 2012; Karolak, 2008).

treść wzbogaca podmiot dzięki zainicjowaniu modyfikacji w odpowiednich strukturach złożonych na osobowość (Józefowski, Florczykiewicz, 2015). Kreatywność, będąc wpisana w charakter działań tego rodzaju, w świetle założeń humanistycznych stanowi istotny czynnik rozwoju osobowości.

W literaturze wymienia się następujące, korzystne pedagogicznie, właściwości sztuki warunkujące efektywność arteterapii opartej na sztukach wizualnych (por. Florczykiewicz, 2013; Florczykiewicz, 2015):

- 1) ekspresywne, związane z umożliwieniem wyrażenia treści wewnętrznych – chodzi zarówno o treści trudne, urazowe i doświadczenia traumatyczne (Gussak, 1997; Liebmann, 1994), jak i o treści, których wyrażenie jest utrudnione przez niskie kompetencje werbalne (niski zasób słów, trudności w mowie, niski poziom myślenia pojęciowego);
- 2) kompensacyjne: związane z umożliwieniem zastępczej realizacji potrzeb, pragnień;
- 3) poznawcze: poszerzenie samowiedzy – możliwość zrozumienia siebie, dzięki uświadomieniu własnych przeżyć, uczuć i emocji (Liebmann, 1994; Teasdale, 1995; Józefowski, Florczykiewicz, 2015), podniesienie samooceny oraz poczucia własnej wartości (Riches, 1994);
- 4) hedoniczno-katartyczne: łagodzenie stresu (Riches, 1994; Teasdale, 1995), podniesienie nastroju (Florczykiewicz, 2013), uwolnienie napięć i rozładowanie emocji;
- 5) samorealizacyjne: związane z rozwojem siebie i kreatywnością (Clements, 2004; Liebmann, 1994).

Przytoczone prawidłowości działania arteterapeutycznego zostały sformułowane w odniesieniu do ich realizacji z osobami pełnosprawnymi intelektualnie (tj. pozostającymi w normie intelektualnej i dojrzałych społecznie). Odwołanie się do poglądu prezentowanego na gruncie pedagogiki specjalnej, że „oddziaływanie dydaktyczno-wychowawcze na jednostkę odchyloną od normy jest zwykłym działaniem pedagogicznym” (Szczepanik, 2011, s. 9), uprawnia do przyjęcia założenia o możliwości uzyskania analogicznych efektów w zakresie wspomagania rozwoju w arteterapii oferowanej osobom niepełnosprawnym intelektualnie.

Omówienie zagadnienia stymulowania rozwoju podmiotowego osób niepełnosprawnych intelektualnie w działaniach arteterapeutycznych zostało skoncentrowane na aspektach: dopasowania form arteterapii do możliwości i potrzeb osób niepełnosprawnych intelektualnie, funkcji kreacji (komunikacyjnej poznawczej hedonicznej) oraz rozwoju społecznym.

Z uwagi na obniżony poziom funkcjonowania poznawczego osób niepełnosprawnych intelektualnie oraz ich niechęci do podejmowania zadań problemowych, wymagających od nich działań niestandardowych koncepcja działania arteterapeutycznego powinna uwzględniać możliwość bezpośredniego i polisensorycznego doświadczania świata, która stanie się impulsem aktywizującym podmiot do podjęcia nowych dla niego działań. Mowa o realizacji działania arteterapeutycznego w plenerze, w miejscu odpowiednio dobranym ze względu na dostępność surowców naturalnych będących tworzywem planowanych obiektów plastycznych oraz charakteryzującym się określoną symboliką powiązaną z podejmowaną

problematyką³. Propozycja wykorzystania naturalnych surowców (piasku, liści, gałęzi, kamieni itp.) jako tworzyw plastycznych, uwzględniając potrzeby jednostki niepełnosprawnej intelektualnie w zakresie myślenia konkretno – obrazowego, pozwala na szersze poznanie ich właściwości oraz możliwości ich łączenia i formowania na płaszczyźnie czy w przestrzeni, co w sposób bezpośredni przyczynia się do poszerzenia wiedzy o świecie.

Nietypowe tworzywa inspirują do podejmowania działań nowych dla jednostki, zadania tego rodzaju aktywizują ją, wzbudzając naturalną dla dziecka ciekawość poznawczą. Stworzone w ten sposób sytuacje twórczego eksperymentowania z tworzywem pobudzają kreatywność jednostki niepełnosprawnej intelektualnie. Warunkiem uzyskania tych efektów są odpowiednie działania wychowawcy. Osoby niepełnosprawne intelektualnie preferują zadania znane, w nowych dla nich sytuacjach zdaniowych wykazują brak samodzielności i inicjatywy, często też unikając ich podejmowania (Obuchowska, 1999), dlatego wychowawca (arteterapeuta) powinien jednostkę odpowiednio zachęcić. Może mieć wymiar emocjonalny, w postaci zachęcania, podtrzymywania wiary jednostki we własne siły, wyrażania aprobaty dla podejmowanych działań i ich efektów. Zazwyczaj jednak to nie wystarcza, albowiem osoby niepełnosprawne intelektualnie kierują większość energii na unikanie porażek, co wynika z silniejszego w porównaniu do osób pełnosprawnych reagowania na sukcesy i porażki, a ich nastawienie na niepowodzenia obniża zazwyczaj poziom wykonania zadania (Gałkowski, 1979). Kształtowanie postawy aktywnego ustosunkowania się do zadań jest podstawowym kierunkiem pracy z dzieckiem niepełnosprawnym intelektualnie, pozwalającym na osiąganie optymalnych rezultatów wychowawczych (Obuchowska, 1999, s. 241-250). Dlatego w sytuacji zniechęcenia i niepodjęcia działania arteterapeuta powinien inspirować do podjęcia kreacji poprzez udzielanie wskazówek lub demonstrowanie możliwych rozwiązań, unikając jednak dostarczania gotowych wzorców czy wykonywania obiektu za uczestnika.

Kolejnym ważnym elementem określającym działanie arteterapeutyczne są podejmowane w jego trakcie problemy. Stanowią one nieodłączny element arteterapii, nawet jeśli samo działanie jest skoncentrowane na ekspresji wewnętrznych stanów, to i tak odnoszą się one do ważnych dla podmiotu treści. Problematyka arteterapii oferowanej niepełnosprawnym intelektualnie powinna być rozwinięciem, dopełnieniem problemów rozwiązywanych w ramach metody ośrodków pracy⁴. Zgodnie z jej założeniami określone zagadnienie stanowi centrum problemowe wokół, którego koncentrują się pozostałe treści⁵. Jej istotą jest wyposażenie dziecka w rzetelne fundamenty poznania na podstawie jego konkretnego - bezpośredniego doświadczenia podmiotowego generowanego w zetknięciu się z otaczającym światem (Sękowska 1995; Szczepanik, 2011). Warto podkreślić, że procesy obserwacji, kojarzenia i ekspresji inicjowane w tej metodzie są jednocześnie podstawowymi procesami dla kreacji wizualnej, której istotą jest generowanie mentalnego doświadczenia podmiotu.

³ Wyczerpujące omówienie zagadnienia wyboru miejsca działania arteterapeutycznego zostało zamieszczone w publikacjach Eugeniusza Józefowskiego (2009, 2012).

⁴ jest to metoda opracowana przez Marię Grzegorzewską i rekomendowana przez nią do pracy z osobami upośledzonymi intelektualnie.

⁵ Głównymi problemami są: pożywienie, ochrona przed przeciwnościami klimatycznymi, potrzeba działania, solidarnej pracy, wypoczynku, wzajemnej pomocy, potrzeba przewidywania niebezpieczeństw (za: Sękowska, 1985; Szczepanik, 2011).

Terapeutyczny wymiar kreacji plastycznej wyraża się ponadto w możliwości komunikowania potrzeb i stanów oraz ich zaspokojenia. Obrazowe przedstawienie wewnętrznych treści za pośrednictwem kompozycji plastycznej jest typową dla wieku dziecięcego formą ekspresji, która pozwala na pełne wyrażenie doświadczanych stanów – myśli, przeżyć, uczuć, w sytuacji niedostatecznego rozwoju mowy i myślenia pojęciowego. Ekspresja wizualna jest tożsama z efektem „wentylacji”, rozumianym jako uwolnienie emocji. To, czego dziecko nie może, czy nie potrafi wyrazić słowami, może zakomunikować poprzez obraz (Kirenko, 2006, s. 132). Kreacja wizualna stwarza ponadto możliwość zastępczej realizacji popędów i dążeń – rzeczywistość kreowana na kartce czy płótnie rządzi się własnymi prawami, pozwalając na przedstawienie i zastępcze (fikcyjne) zrealizowanie tego, co w świecie rzeczywistym nie jest możliwe. Owa kompensacyjna wartość kreacji jest powiązana z efektem katartycznym – prowadzi do rozładowania emocji odczuwanych przez jednostkę jako stany przykrości i w konsekwencji jednostka zostaje uwolniona od przymusu ich przeżywania (por. Florczykiewicz, 2013; Freud, 1975; Rudowski, 2007).

Akt twórczy pozwala ponadto na zaspokojenie potrzeby uznania społecznego. Stworzony obiekt wizualny jest powodem do dumy i doświadczania poczucia wartości, jeśli fakt jego powstania zostanie w sposób właściwy zaakcentowany przez arteterapeutę. Jego twórca doświadcza gratyfikacji na forum grupy, co zaspokaja jego potrzeby afiliacyjne, m.in. potrzebę uznania społecznego (Rudowski, 2007). Akcentowanie pozytywnych cech dziecka, jego mocnych stron i wyrażanie dla nich aprobaty jest zgodne ze sposobami postępowania rewalidacyjnego (Chodkowska, 2011, s. 34). Zaspokojenie potrzeb psychicznych stwarza osobie niepełnosprawnej intelektualnie szansę na samorealizację (Kirenko, 2006, s. 132).

Omówione efekty działania arteterapeutycznego mieszczą się w dwóch obszarach rewalidacji: odnoszącym się do zaburzeń poznawczo-emocjonalnych i ujawnianych w sferze funkcjonowania społecznego. Cele ułożone w ostatnim obszarze zaburzeń psychomotorycznych, nastawiona na usprawnianie w zakresie koordynacji ruchowej, są realizowane zwykle w ramach terapii zajęciowej wykorzystującej techniki plastyczne, którą określa się plastykoterapią. Należy podkreślić, że w przypadku działania arteterapeutycznego nie będą one właściwym celem oddziaływań, aczkolwiek podejmowana aktywność zawsze będzie w jakimś zakresie przyczyniać się do usprawnienia koordynacji ruchowej.

Zasygnalizowane możliwości wspierania rozwoju osoby niepełnosprawnej intelektualnie w działaniach arteterapeutycznych pokazują jej edukacyjną i terapeutyczną wartość, które uzasadniają stosowanie arteterapii w praktyce rewalidacyjnej osób upośledzonych intelektualnie.

Animaloterapia jako przestrzeń stymulowania rozwoju dziecka niepełnosprawnego intelektualnie w stopniu lekkim

Animaloterapia jest formą planowego i celowego oddziaływania na drugą osobę za pośrednictwem odpowiednio wyselekcjonowanego i wyszkolonego zwierzęcia. W rewalidacji osoby niepełnosprawnej intelektualnie jej istotą jest wielopłaszczyznowa stymulacja mająca źródła w fizycznym kontakcie ze zwierzęciem. Bardzo ważny jest dobór odpowiedniego gatunku zwierzęcia, którego dokonuje się z uwzględnieniem oczekiwanych rezultatów rewalidacji. Pod uwagę brany jest poziom sprawności fizycznej oraz intelektualnej osoby uczestniczącej w terapii. W przypadku osób niepełnosprawnych

intelektualnie wybierane są zazwyczaj konie i psy, rzadziej delfiny. Sesje terapeutyczne dostarczają czworonożnego rodzaju bodźców: fizycznych, poznawczych, emocjonalnych i społecznych.

Bodźce fizyczne pochodzące z dotyku zwierzęcia w postaci odczucia ciepła, kształtu, ruchu przyczyniają się do poszerzenia wiedzy o istotach żywych i ich zróżnicowaniu. Bezpośredni kontakt ze zwierzęciem odpowiada potrzebom edukacyjnym osób niepełnosprawnych intelektualnie w zakresie poznawania na drodze doświadczenia. Obserwacja zachowania zwierzęcia przyczynia się do poznania jego reakcji wobec zachowań człowieka. Wiedza pochodząca z bezpośredniego doświadczenia jest trwale zapamiętywana. Potrzeby edukacyjno-poznawcze dziecka z niepełnosprawnością intelektualną realizowane są dzięki zabawom plenerowym z czworonożnym przyjacielem. Są one wspaniałą alternatywą dla nauki w systemie klasowo-lekcyjnym (przebywania w pomieszczeniu w ławce, nawet kilka godzin dziennie).

Ważnym aspektem animaloterapii jest poprawa sprawności fizycznej dziecka poprzez stworzenie możliwości rekreacyjnego uprawiania sportu. Nauka pływania dla osób niepełnosprawnych organizowana w delfinariach na Florydzie, w Stanach Zjednoczonych, ale także i w Ukrainie m.in. w Odessie, Truskawcu czy Chmielniku, daje bardzo dobre rezultaty (Kolan-Zwolińska, 2006). Poprawę kondycji fizycznej dziecka z niepełnosprawnością intelektualną można uzyskać na zajęciach wymagających dużo mniej skomplikowanych warunków, tj. w ramach dogoterapii czy hipoterapii. Jazda konna wymusza pracę wszystkich mięśni, kształtuje prawidłową sylwetkę, wpływając na poprawę wydolności organizmu, krążenie, oddech, perystaltykę jelit i przemianę materii (Stefaniak, Śleboda, 2008). Zdaniem Małgorzaty Brzuchacz (2005) rytmiczne, pobudzające ruchy towarzyszące jeździe konnej pobudzają wydzielanie hormonów, szczególnie adrenaliny, co stymuluje układ вегетatywny, powodując sprawniejsze funkcjonowanie układu odpornościowego, a także poprawę nastroju. Najmniej wymagającą metodą ze względu na warunki terapii jest dogoterapia. Może być prowadzona nawet w sali lekcyjnej.

Animaloterapia stwarza możliwość kompensacji braków. Rozpatrując rozwój dziecka w aspekcie psychomotoryki należy wskazać na wzajemną zależność między obiema sferami, która wyraża się w prawidłowości aktywizowania jednej sfery w przypadku stymulacji drugiej (Brzuchacz, 2005). Podczas animaloterapii dochodzi do swoistego sprzężenia zwrotnego – stymulowanie sfery fizycznej w kontakcie ze zwierzęciem aktywizuje sferę emocjonalną. Z kolei samo przebywanie obok zwierzęcia bez kontaktu fizycznego stymuluje emocje, które inicjują (aktywizują) reakcje fizyczne dziecka. Potrzeby psychomotoryczne dziecka realizowane są nawet podczas „biernego” dosiadu na grzbiecie konia w ruchu, wodzenia wzrokiem za psem biegnącym za piłką lub obserwacji kilku królików podczas posiłku.

Utrudnieniem w nawiązaniu właściwej relacji terapeutycznej z osobą niepełnosprawną intelektualnie jest jej postrzeganie przez pryzmat choroby czy niepełnosprawności (Speck, 2015), które odpowiada za powstanie w niej odczucia nierównego (gorszego) traktowania. Anna Francuz zauważa: *„Koń nie krytykuje, nie ocenia. Pacjent wchodzi w bezpieczną relację z nim, ponieważ nie jest narażony na reakcje z jego strony, które powodują wycofanie, jak często bywa w relacjach z ludźmi. Koń jasno określa granice, nie wchodzi w układy, nie jest złośliwy. Wszystkie jego reakcje są odpowiedzią na zachowanie człowieka wobec niego”* (Francuz, 2006, s.44).

Największe możliwości w zakresie stymulowania rozwoju emocjonalnego poprzez nawiązanie relacji emocjonalnej między osobą poddawaną terapii a zwierzęciem należy przypisać dogoterapii. „Dla wielu dzieci jest to zupełnie nowe doświadczenie budujące wysoką samoocenę i pozwalające uwierzyć we własne siły” (Nawarecka, 2011, s. 25). W przypadku jazdy konno dziecko ma szansę doświadczyć poczucia własnej sprawczości i kompetencji, ze względu na to, że to właśnie ono decyduje o sobie, ale także o potężnym, niezwykle silnym partnerze – panuje nad nim, ale i musi dokonywać odpowiedzialnych decyzji. Jeździec i koń muszą stworzyć jedność, aby możliwa była współpraca między nimi. Uczucie odpowiedzialności za drugą istotę budzi niezwykle pokłady pewności siebie, a także rozwija empatię, która sprawia, że dziecko potrafi spojrzeć na świat, ale i na siebie z innej perspektywy.

W kontakcie ze zwierzęciem osoba niepełnosprawna doświadcza jego wsparcia i nawiązuje relacje oparte na zrozumieniu, akceptacji, relacje oparte na wzajemnej dbałości o siebie. Są one źródłem nie tylko korzystnych emocji, lecz również wiedzy o istocie relacji i sposobach ich nawiązywania. Wiedza ta wkracza w sferę kompetencji społecznych. Ich kształtowaniu sprzyjają ponadto kontakty z instruktorem – terapeutą oraz innymi uczestnikami terapii. Możliwość obcowania z żywym zwierzęciem, opiekowanie się nim, bawienie, dbanie o niego w znacznym zakresie zaspokajają potrzeby emocjonalno-społeczne osoby niepełnosprawnej intelektualnie, co w grupie rówieśniczej jest trudne do realizacji.

Animaloterapia jest wyjątkowo elastyczną formą wspierania procesu rewalidacji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie. Poziom niepełnosprawności ruchowej, głuchota, ślepotą, spektrum autyzmu, dziecięce porażenie mózgowe czy inne ułomności nie stanowią bariery eliminującej dziecko z tego typu terapii. Podstawą jest trafna diagnoza oraz dobór formy i metody prowadzonej animaloterapii. Pod uwagę należy brać również potrzeby dziecka – jego zainteresowania, umiejętności oraz możliwości.

Podsumowanie

Omówione metody oddziaływania wpisują się we współczesne trendy myślenia o terapii jednostki niepełnosprawnej intelektualnie w kategoriach wsparcia, co oznacza odejście od ujęcia patogenetycznego, w którym charakterystyczna jest koncentracja na niedoborach i deficytach. Cechą łączącą obie omówione metody jest ich ukierunkowanie na potrzeby osoby niepełnosprawnej intelektualnie, które uwzględnia jednocześnie potrzebę kompensacji niedoborów i aktywizacji. Obie metody opierają się na założeniu o dominującej roli doświadczenia podmiotowego w procesie terapeutycznym i edukacyjnym, a ich forma jest atrakcyjna i odpowiada zasadom przyjmowanym dla edukacji i terapii omawianej grupy osób.

Literatura

- Buchacz M. (2005): *Terapia psychomotoryczna małych dzieci z zaburzeniami i utrudnieniami w rozwoju psychoruchowym w hipoterapii*. „Szkoła Specjalna”, nr 4, s. 295-299.
- Chodkowska M. (2011): *Drogi do integracji osób z upośledzeniem umysłowym*. W: M. Chodkowska, D. Osik – Chudowolska (red.): *Osoba z upośledzeniem umysłowym w realiach współczesnego świata*. Impuls, Kraków, s. 33 - 44.
- Clements P. (2004): *The rehabilitative role of arts education in prison: Accommodation or enlightenment?* „International Journal of Art Design Education”, 23(2), 169-178.
- Doroszewska J. (1989): *Pedagogika specjalna*. Ossolineum, Warszawa

- Dykcik W. (2011): *Wielowymiarowość, wielokontekstowość niepełnosprawności intelektualnej jako problem społeczno-kulturowy podstawą etosu nowoczesnej edukacji osób upośledzonych na każdym etapie życiowej normalizacji*. W: M. Chodkowska, D. Osik - Chudowska (red.): *Osoba z upośledzeniem umysłowym w realiach współczesnego świata*. Impuls, Kraków
- Florczykiewicz J. (2013): *Terapia przez kreację plastyczną w resocjalizacji recydywistów penitencjarnych*. Impuls, Kraków
- Florczykiewicz J. (2015): *Arteterapia w resocjalizacji penitencjarnej – wybrane aspekty teoretyczne*. W: I. Bugajska-Bigos, A. Steliga (red.): *Współczesna arteterapia. Aspekty teoretyczno-praktyczne*. Wydawnictwo Naukowe PWSZ w Nowym Sączu, Nowy Sącz
- Francuz A. (2006): *Terapia w uzależnieniach*. „Terapia Uzależnienia i Współuzależnienia” nr 1/2, s.44-46.
- Freud Z. (1975): *Poza zasadą przyjemności*. PWN, Warszawa
- Galkowski T. (1979): *Dzieci specjalnej troski*. Wiedza Powszechna, Warszawa
- Głodkowska J. (2002): *Wizerunek osób z upośledzeniem umysłowym na początku XXI wieku w refleksji pedagoga specjalnego*. „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t.12-13, s. 95-121.
- Głodkowska J., (1998): *W poszukiwaniu możliwości spełnienia zasady indywidualizacji. Poznanie wrażliwości edukacyjnej ucznia szkoły specjalnej podstawowym ogniwem w konstruowaniu indywidualnych programów korekcyjno-usprawniających*. „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t.9. s. 140-162.
- Grossman H. (1973): *Manual of Terminology and Classification in mental Retardation*, Washington
- Gussak D. (1997): *Breaking through barriers: advantages of art therapy in prison*. w: D. Gussak, E. Virshup (red.): *Drawing time: Art therapy in prisons and other correctional settings*, 1-11. Chicago: Magnolia Street Publishers
- Józefowski E. (2012): *Arteterapia w sztuce i edukacji*. UAM, Poznań
- Józefowski E. (2009): *Edukacja artystyczna w działaniach warsztatowych*. AHE, Łódź
- Józefowski E., Florczykiewicz J. (2015): *Warsztat twórczy jako okazja rozwoju podmiotu w przestrzeni sztuki: badania nad edukacyjnym wymiarem kreacji wizualnej*. JAKS, Wrocław
- Karolak W. (2008): *Rysunek w arteterapii*. AHE, Łódź
- Kirenko J. (2006): *Oblicza niepełnosprawności*. Wyd. Akademickie, Lublin
- Krauze A. (2011): *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Oficyna wydawnicza: Impuls, Kraków
- Kolan-Zwolińska A. (2006): *Ośrodki delfinoterapii na świecie*, <http://terapiadzieci.org/2006/06/osrodki-delfinoterapii-na-swiecie/> [dostęp: 02.01.2017]
- Liebmann M. (1994): *Art Therapy with Offenders*. Jessica Kingsley Publishers London:
- Nawarecka M. (2011): *Dogoterapia – terapia z udziałem psa*. „Remedium”, nr 3, s.24-25.
- Obuchowska I. (1999): *Dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim*. W: I. Obuchowska (red.): *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. WSiP, Warszawa
- Riches C. (1994): *The hidden therapy of a prison art education programme*. In: M. Liebmann (Ed.): *Art therapy with offenders*, 77-101. Jessica Kingsley Publishers Ltd., Bristol, PA
- Rudowski T. (2007): *Arteterapia – inspiracje – wartości*. IPSiR, Warszawa
- Sękowska Z. (1995): *Pedagogika specjalna. Zarys*, PWN, Warszawa
- Speck O.(2015): *Osoby z niepełnosprawnością intelektualną: podręcznik dla celów wychowawczych i edukacyjnych*, przekład G. Grzywna-Tunk, Harmonia Universalis, Gdańsk
- Stefaniak M., Sleboda R.(2008): *Na koniu do sprawności – zdrowotne walory hipoterapii*. „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne”, nr 7, s. 13-16.
- Szczepanik R. (2011): *Elementy pedagogiki specjalnej*. AHE, Łódź
- Teasdale C. (1995). *Creating change: Art therapy as part of a treatment service to counter criminality*. „Prison Service Journal” 99, 6-12.
- Wyczęsany J. (1999): *Pedagogika upośledzonych umysłowo. Wybrane zagadnienia*. Kraków

Stymulowanie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w działaniu arteterapeutycznym i animaloterapeutycznym - implikacje dla praktyki rewalidacyjnej.

Podjęta w tekście problematyka lokuje się w obszarze metodyki oddziaływań rewalidacyjnych. Podjęto w nim zagadnienie zastosowania arteterapii i animaloterapii w oddziaływaniach dydaktyczno-wychowawczych kierowanych do osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim. Rozważania zostały osadzone w założeniach emancypacyjnego modelu pedagogiki specjalnej, w których za cel przyjmuje się

odzyskanie sprawności utraconej na skutek nieumiejętnego wsparcia, marginalizacji lub piętnowania (Krauze, 2011). Dokonane analizy stanowią teoretyczne odniesienie dla praktyki rewalidacyjnej.

Słowa kluczowe: arteterapia, animaloterapia, niepełnosprawność intelektualna, metody rewalidacji

Stimulating the development of a child with intellectual disabilities in the operation of art therapy and animal assisted therapy - implications for revalidation practice.

The issue which is taken in the text locates itself in the area of the methodology of revalidation interactions. The issues of art therapy and animal assisted therapies applications were taken in teaching and education interactions for people with intellectual disabilities and mild mental retardation. The considerations are embedded in the assumptions emancipatory model of special education, in which the goal is assumed to recover performance lost due to improper support, marginalization or stigmatization (Krauze, 2011). In authors' assumption, made analysis are theoretical reference for the revalidation practice.

Keywords: art therapy, animal assisted therapy, intellectual disability, revalidation methods.

Sylwester Bębas
Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

RODZICE WOBEC ZAGROŻEŃ I BEZPIECZEŃSTWA DZIECI I MŁODZIEŻY W CYBERPRZESTRZENI

Wprowadzenie

Przeciwdziałanie zagrożeniom dzieci i młodzieży, czyli grupy najbardziej podatnej na wpływy i zagrożenia w cyberprzestrzeni, powinno rozpoczynać się od najmłodszych lat i wymaga wielu kompleksowych działań w obszarze prawa, edukacji i wychowania oraz technologii. Działania edukacyjne i wychowawcze powinny prowadzić do wytworzenia pewnych nawyków, które chroniłyby najmłodszych przed zagrożeniami czyhającymi na nich w sieci.

Badania prowadzone wśród rodziców (Wojtasik 2009, s. 90-99) wykazują że ponad 1/3 dzieci w wieku 10-12 lat (37%) oraz 18% w wieku 13-17 lat rozpoczyna samodzielne korzystanie z internetu. Co więcej, 14% dzieci zaczyna samodzielnie korzystać z sieci w wieku poniżej 6 lat. Z kolei (Makaruk, Wójcik, 2013, s. 46) zwracają uwagę, na niepokojąco niską świadomość rodziców na temat internetowych aktywności ich dzieci. Inne badania dotyczące uzależnień od internetu (Badania CBOS, 2011-2012) pokazują, że już ponad 100 tysięcy Polaków jest uzależnionych od internetu, a kolejnych 750 tys. jest na to poważnie narażonych. Problem najczęściej dotyka osób młodych (90% ma mniej niż 34 lata). Dzieci zaczynają korzystać z internetu coraz wcześniej. Według europejskiego badania EU Kids Online (Kiriwil, 2011) 98% dzieci korzysta z internetu przynajmniej raz w tygodniu, z czego 74% codziennie lub prawie codziennie, 52% dzieci w Polsce ma swój komputer prywatny, 60% dzieci w Polsce korzysta z serwisów społecznościowych.

Przepisy prawne uwzględniać muszą zatem zmieniające się realia związane z postępowaniem technicznym i dostrzegać nowe formy przestępstw w cyberprzestrzeni, których ofiarami padają dzieci. Rozwiązania legislacyjne muszą też dawać organom ścigania i wymiaru sprawiedliwości narzędzia, pozwalające na skuteczne przeciwdziałanie przestępczości wobec najmłodszych użytkowników internetu.

Niezwykle ważnym elementem zapobiegania zagrożeniom dla dzieci w internecie staje się edukacja. Prowadzone na różnych poziomach działania profilaktyczne powinny być adresowane przede wszystkim do najmłodszych, ale również do rodziców i profesjonalistów. Celem takich działań powinno być uświadomienie ich odbiorcom zakresu zagrożeń występujących w sieci, sposobów ich unikania i zapobiegania tym zagrożeniom oraz sposobów reagowania na niebezpieczne zdarzenia w internecie.

Bardzo ważną rolę w zapewnieniu bezpieczeństwa swoim dzieciom odgrywają rodzice, którzy powinni mieć świadomość zagrożeń, z którymi może spotkać się dziecko w sieci, oraz dysponować wystarczającą wiedzą i umiejętnościami, aby zadbać o to bezpieczeństwo. Rodzice powinni: ograniczać czas spędzany przez dzieci w sieci, rozmawiać z dzieckiem na temat bezpiecznego korzystania z internetu, kontrolować i nadzorować aktywność dziecka w sieci, sprawdzać strony, na które zagląda dziecko, ustalić reguły i ograniczenia związane z dostępem do internetu (nie pozwalać dzieciom przekazywać informacji osobistych, zabraniać rozmawiać z obcymi).

Podniesienie poziomu bezpieczeństwa dzieci on-line zależy również od dostawców usług internetowych i producentów sprzętu elektronicznego oraz oprogramowania. Rozwiązania technologiczne w dużym stopniu wpływać mogą na poziom bezpieczeństwa dzieci on-line i mogą stanowić dla opiekunów młodych internautów pomoc w czuwaniu nad ich bezpieczeństwem.

Prowadzone badania (Wojtasik, 2011, s. 177) świadczą, że 96% rodziców dzieci w wieku 7–17 lat uważa, że to właśnie na nich spoczywa odpowiedzialność za bezpieczeństwo dzieci online. 28% rodziców wskazuje również na odpowiedzialność w tym zakresie dostawców usług internetowych. Jedynie 16% rodziców uznaje, że wśród najważniejszych podmiotów odpowiedzialnych za bezpieczeństwo dzieci w internecie znajduje się szkoła. 9 na 10 rodziców porusza w rozmowach z dziećmi temat bezpieczeństwa w sieci, chociaż jedynie 28% z nich jest w pełni przekonanych, że posiada odpowiednią wiedzę na ten temat. Najczęściej są to rozmowy dotyczące przesyłania i publikowania prywatnych danych (85%), nawiązywania kontaktów online (83%), kontaktów z niebezpiecznymi treściami (77%). Większość rodziców w jakiś sposób kontroluje dostęp swoich dzieci do internetu. 54% rodziców ustawiło komputer dziecka w sposób umożliwiający obserwowanie monitora, co drugi rodzic zapoznaje się ze stronami, z których dziecko chce korzystać i sprawdza historię odwiedzanych przez dziecko stron. Co czwarty rodzic korzysta z oprogramowania filtrującego. 7% rodziców w żaden sposób nie kontroluje dostępu dzieci do internetu. 16% rodziców nie ustaliło z dzieckiem żadnych zasad korzystania z internetu. Jeżeli takie zasady są ustalane, to najczęściej dotyczą limitu czasu spędzanego w sieci (64%), serwisów, które dziecko ma prawo oglądać (41%), zasad komunikowania się z obcymi (39%), reagowania na nieodpowiednie treści (37%).

Aby zrozumieć fenomen internetu, należy podkreślić, że przeciętny młody człowiek przed ukończeniem dwudziestego pierwszego roku życia (Spitzer, 2013, s. 179) wysłał lub otrzymał dwieście pięćdziesiąt tysięcy emaili i smsów, poświęcił na obsługę telefonu komórkowego dziesięć tysięcy godzin, grał przez pięć tysięcy godzin w gry komputerowe, spędził ponad trzy tysiące godzin na portalach społecznościowych (współczynnik ten będzie się dynamicznie podnosił na przestrzeni kolejnych lat, o czym świadczą tendencje związane z popularnością wybranych stron internetowych, np. facebooka).

Zagrożenia dla dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni

Internet poza ewidentnymi korzyściami (komunikacja, rozrywka, pozyskiwanie informacji, edukacja, ściąganie plików, zakupy i wiele innych) niesie dla dzieci i młodzieży wiele potencjalnych zagrożeń.

Zagrożenia dla dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni
1. Kontakty z przedstawicielami niebezpiecznych środowisk społecznych – takich jak sekty, ruchy neonazistowskie itp., osobami nakłaniającymi do samobójstw itp.;
2. Uwodzenie dzieci on-line (ang. grooming) – szczególna relację między dziećmi (nastolatkami) a osobami dorosłymi, polegająca na uwodzeniu dzieci w internecie przez dorosłych w celu ich wykorzystania seksualnego;
3. Cyberpedofilia – propozycje seksualne, czyli proponowanie kontaktu seksualnego lub rozmowa na tematy związane z seksem prowadzona z dzieckiem <i>on-line</i> przez dorosłego, agresywne propozycje seksualne, czyli propozycje o charakterze seksualnym <i>on-line</i> , którym towarzyszy kontakt poza internetem, za pośrednictwem regularnej poczty, telefonu i które mają na celu zaaranżowanie spotkania z dzieckiem, niechciana prezentacja materiałów pornograficznych podczas eksplorowania zasobów internetu czy też korzystania z poczty elektronicznej. Działalność pedofilów w internecie może być indywidualna bądź zorganizowana w struktury określane mianem kręgów pedofilskich (<i>pedophile ring</i>), które działają, stosując odpowiednie środki bezpieczeństwa utrudniające dostęp do struktury osobom niepożądanym;
4. Cyberpornografia – polega głównie na oglądaniu filmów i zdjęć z materiałami pornograficznymi lub rozmowach na czatach o tematyce seksualnej. Strony pornograficzne znajdujące się w sieci dzieli się na: strony zawierające galerie zdjęć pornograficznych, podzielone tematycznie, zbiory małych filmików, które można zapisać na dysku osobistego komputera, telekonferencje internetowe z intymnymi dialogami i przekazami wideo, tzw. <i>live sex</i> , sklepy internetowe, tzw. <i>sex shopy</i> , w których można zamówić filmy wideo oraz gadżety erotyczne;
5. Cyberprostyytucja dziecięca – związana jest z telefonią komórkową, czy Internetem. Zdarza się, że dzieci manipulowane są przez dorosłych i na ich polecenie świadczą usługi seksualne poza Internetem osobom poszukującym w Sieci nieletnich partnerów. Czasami dzieci same kontaktują się za pośrednictwem serwisów komunikacyjnych z dorosłymi i proponują im usługi seksualne w zamian za zapłatę;
6. Cyberseks – wszelkie dostępne metody uprawiania seksu z wykorzystaniem kabla sieciowego czy telefonicznego i modemu. Cyberseks dostarcza wzmocnień na poziomie reakcji psychofizjologicznych (rozładowanie napięć, przeżycie przyjemności). Działania te mają charakter przemocy, jaką człowiek dokonuje na sobie, ponieważ narusza swoją osobową godność, traci wolną wolę, zdolność do podejmowania decyzji i kierowania swoim życiem. Ofiara cyberseksu prowadzi więc sama do sytuacji, w której odczuwa przymus systematycznego zwiększania dawki i coraz bardziej wyrafinowanych bodźców do uzyskania satysfakcji seksualnej na tym samym poziomie;
7. Kontakty z niebezpiecznymi treściami (ang. harmful content) i materiałami mogącymi mieć szkodliwy wpływ na rozwój i psychikę dziecka – treści prezentujące przemoc, treści brutalne, pornografię, propagujące rasizm i ksenofobię, nawołujące do popełnienia przestępstwa, promujące faszystowski lub inny totalitarny ustrój państwa, zachęcające do prostytucji, używania narkotyków czy hazardu, zawierające elementy psychomanipulacji, np. namawiające do przystąpienia do sekty;
8. Sexsting – przesyłanie swoich nagich lub półnagich zdjęć lub filmików przez internet lub telefony komórkowe, najczęściej w formie żartu lub jako dowód miłości;
9. Utrata prywatności, niewłaściwe udostępnienie informacji – np. numerów kart, adresów, haseł;

<p>10. Cyberprzemoc (cyberagresja, przemoc rówieśnicza - cyberbullying) – przemoc z wykorzystaniem e-maili, komunikatora internetowego, wiadomości, zdjęć i filmów przesyłanych za pomocą telefonów komórkowych, stron internetowych, blogów, czatroomów, grup dyskusyjnych bądź innych narzędzi. Do cyberprzemocy zalicza się: cyberstalking (nękanie, zastraszanie online w formie pogroźek), szantażowanie przy wykorzystaniu sieci, flaming (publikowanie lub rozsyłanie ośmieszających, kompromitujących treści informacji, zdjęć, filmów), kradzież tożsamości (podszywanie się pod kogoś bez jego zgody), dyskredytacja (wysyłanie nieprawdziwych, oszczerczych, okrutnych informacji o określonej osobie). Najpowszechniejsze formy cyberbullyingu to: prześladowanie (powtarzające się wysyłanie obraźliwych wiadomości lub pogroźek), oczernianie (rozsyłanie plotek za pomocą urządzeń komunikacji elektronicznej), ujawnianie (informacji prywatnych, które ofiara wysłała komuś w zaufaniu), wykluczenie (ze świata wirtualnego, np. gier, czatów, platform);</p>
<p>11. Cyberprzestępczość – przestępstwa związane z komputerem i internetem i ukierunkowanych na systemy i dane komputerowe, takich jak włamania do systemów komputerowych (hacking, cracking), nielegalne kopiowanie i rozpowszechnianie programów komputerowych (piractwo), nieuprawnione niszczenie danych komputerowych itp. Należy mieć na uwadze, że dzieci jako użytkownicy internetu i komputera padają ofiarami takich przestępstw, ale również często są ich sprawcami. Przestępstwa tradycyjne w sieci takie jak; kradzieże, oszustwa, wyłudzenia itp.;</p>
<p>12. Zespół uzależnienia od internetu (patologiczne używanie internetu – PUI) - syndrom uzależnienia się od przebywania w internecie. Wyróżnia się specyficzny i niespecyficzny typ patologicznego używania internetu. Specyficzny typ obejmuje osoby, które przejawiają zależność do konkretnych funkcji internetu, związany jest tylko z jednym aspektem internetu i istnieje całkowicie niezależnie od jego różnorodnych funkcji. Niespecyficzny typ PUI skutkuje wielowymiarowym nadużywaniem internetu, wydaje się związany ze społecznym aspektem internetu.</p>

Opracowanie własne na podstawie: Davis, 2009; s. 374; Wojtasik, 2013; Kiriwill, 2011; Braun-Gałkowska, 2004, s. 86-88; Flaszynska, 2014, s. 42; Bębas, 2012, a,b,c,d, 2013 a,b, 2014 a,b,c,d,e,f,g,h,i,j

Zagrożenia związane z korzystaniem z internetu (Włodarczyk 2013, s.66-67) dotyczą przede wszystkim dostępu do treści nieodpowiednich dla młodych ludzi (pornograficznych, zawierających przekazy pełne przemocy lub inne potencjalnie szkodliwe treści) – ma do nich dostęp ponad połowa nastolatków. Szczególnie ważne jest zwrócenie uwagi na korelację między dostępem do takich treści, jak sposoby popełniania samobójstwa czy samookaleczenia się, doświadczenia z narkotykami a problemami psychospołecznymi młodzieży (lęki i depresja) – te treści mogą wtedy stać się realnie bardzo szkodliwe i niebezpieczne.

Internet jest istotnym elementem codziennego życia każdego nastolatka, dlatego szczególnie ważne jest monitorowanie zagrożeń z nim związanych oraz edukacja dzieci i młodzieży na ten temat. Działalność edukacyjna zaś powinna bazować na tego typu badaniach, żeby w jak najlepszy sposób odpowiadać na niezwykle szybko zmieniającą się w tym obszarze rzeczywistość, (Włodarczyk, 2013, s.66-67).

Rodzice wobec bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni

Zdaniem J. Pyżalskiego istotnym składnikiem każdego procesu wychowania jest towarzyszenie. Dlatego według autora najbardziej skutecznie wychowuje się do odpowiedzialnego wykorzystania nowych mediów przez działanie, gdy rodzice lub nauczyciele wspólnie wykorzystują nowe media. Z pewnością w czasie takich działań pojawia się – co dostrzega autor – sporo dylematów, problemów etycznych, czy może nawet zachowań dysfunkcyjnych. Jednak to właśnie one staną się laboratorium do trenowania wartościowego wykorzystania nowych mediów, które przygotowuje młodych ludzi do samodzielnego ich wykorzystania w taki sposób, by nie szkodzili oni sobie i innym ludziom. (Pyżalski, 2013, s. 107).

Zbiór zasad, który ma na celu zapewnienie ochrony dziecku, zaproponował (Cohen, 2006), który w pierwszym punkcie zachęca do tego, by dorośli nie odbierali młodym ludziom możliwości korzystania z sieci. Z jednej strony dlatego, że jeśli będą chciały z niej skorzystać, to na pewno znajdą na to sposób. Z drugiej zaś strony dlatego, że internet stanowi nieodłączny element codzienności i rzeczywistości, w której żyją. Autor zachęca również dorosłych do pogłębiania wiedzy na temat internetu i możliwości jego wykorzystania:

- nie zabraniaj twojemu dziecku korzystania z internetu, bo i tak znajdzie sposób, by ominąć ten zakaz,
- programy filtrujące nie zablokują wszystkich niebezpieczeństw, z jakimi dziecko może się spotkać w sieci, ale jest to dobry początek. Staraj się również, kiedy to tylko możliwe, by wspólnie z dzieckiem korzystać z internetu,
- staraj się zrozumieć nowoczesne technologie i np. idź na szkolenie. Im bardziej będziesz rozumiał to, co dzieje się w sieci, tym lepiej będziesz potrafił rozmawiać z dzieckiem na ten temat,
- umieść komputer w ogólnodostępnym pomieszczeniu – dziecko tam nie będzie oczekiwało prywatności,
- porozmawiaj z innymi rodzicami – większość dzieci korzysta z komputera i internetu u przyjaciół,
- naucz dziecko zasady „zażenowania”, która polega na tym, że zanim zamieści ono w sieci swoje zdjęcia lub inne materiały, najpierw ma pomyśleć o tym, czy chciałoby, by ktokolwiek to widział bądź czytał,
- powiedz dziecku, aby uważało na to, co pisze na temat innych. Informacje takie mogą zostać wykorzystane np. przez sprawców agresji elektronicznej,
- powiedz dziecku, że zawsze może zwrócić się do ciebie z prośbą o pomoc, jeśli ktoś je zaczepi w internecie lub dostanie niepokojące wiadomości,
- zwracaj uwagę na sygnały ostrzegawcze wysyłane przez dziecko, np. minimalizowanie ekranu, kiedy wchodzi do pokoju, telefony od osób, których nie znasz,
- jeśli podejrzewasz, że dziecko ma jakiś problem, możesz to zgłosić odpowiednim instytucjom lub dostawcy usług internetowych.

Amerykańscy badacze (Patchin, Hinduja, 2013), zajmujący się problemem cyberbullyingu, przygotowali dziesięć wskazówek dla rodziny. Oprócz dotyczących uczenia dzieci, w jaki sposób same mogą dbać o swoje bezpieczeństwo, autorzy zachęcają do zwracania szczególnej uwagi na niepokojące sygnały, które mogą świadczyć o tym, że dziecko stało się ofiarą w sieci:

- ustal, czy wszystkie zasady dotyczące kontaktu z ludźmi spotykanymi twarzą w twarz mają również zastosowanie do kontaktów online. Uświadom również dziecko, że agresja w Sieci powoduje takie samo cierpienie, jak poza nią,
- upewnij się, że szkoła, do której uczęszcza twoje dziecko, opracowała program edukacyjny dotyczący bezpieczeństwa w sieci,
- ucz dziecko, w jaki sposób powinno się zachowywać w internecie. Wyjaśnij, co może się stać, jeśli zostanie on wykorzystany w niewłaściwy sposób,
- bądź dla swojego dziecka wzorem do naśladowania w kwestii wykorzystywania nowych mediów, np. nie pisz esemesów prowadząc samochód, a surfując po internecie nie wyśmiewaj innych,
- monitoruj aktywność swojego dziecka w sieci. Rób to w sposób nieformalny, np. poprzez aktywne uczestnictwo w jego działaniach w sieci, jak i nieformalny, np. poprzez zainstalowanie specjalnego oprogramowania (autorzy podpowiadają, by dbać o dyskrecję w sytuacji, gdy rodzice/opiekunowie szpiegują swoje dzieci. Niemniej jednak tego typu działanie budzi wiele kontrowersji i zaleca się, by przed jego realizacją (np. poprzez specjalne oprogramowanie) poinformować o tym dziecko,
- korzystaj z oprogramowania blokującego i filtrującego nieodpowiednie strony internetowe lub treści jako elementu kompleksowego podejścia do bezpieczeństwa w sieci (autorzy podkreślają jednak, by nie ograniczać działań profilaktycznych tylko do strony technicznej, ponieważ nie gwarantuje to pełnego bezpieczeństwa dzieci,
- zwracaj uwagę na nietypowe zachowania dziecka związane z korzystaniem z sieci, które mogą być sygnałami ostrzegawczymi, informującymi, że dziecko jest ofiarą lub sprawcą cyberbullyingu,
- przygotuj kontrakt dotyczący korzystania z internetu – określ w nim, co jest dozwolone, a co zabronione i umieść go w widocznym miejscu,
- otwarcie i szczerze rozmawiaj z dzieckiem, aby czuło, że w razie kłopotu może z tobą porozmawiać i prosić o pomoc,
- ucz zasad moralnych i przekazuj wartości, że każdego człowieka należy traktować z szacunkiem.

Fundacja Dzieci Niczyje (FDN, 2014) opracowała dziesięć zasad bezpieczeństwa, jakie powinni realizować rodzice. Odnoszą się one do odpowiedniego przygotowania dziecka do refleksyjnego i odpowiedzialnego korzystania z sieci. Wśród nich znajduje się także przestroga dla rodziny, aby nie narażała dzieci na niebezpieczeństwa, np. poprzez bezrefleksyjne zamieszczanie w sieci nieodpowiednich ich zdjęć czy filmów. Sformułowane przez Fundację zasady brzmią następująco:

- ustal z dzieckiem zasady korzystania z internetu odpowiednie do jego wieku, np. maksymalny czas korzystania z sieci, listę portali i stron internetowych, które może odwiedzać, wskazówki dotyczące sposobów reagowania na niebezpieczne sytuacje. Wspólnie z dzieckiem ustal zasady korzystania z sieci – nie narzucaj ich, dzięki temu większe będą szanse, że dziecko będzie ich przestrzegać. Bądź konsekwentny w ich przestrzeganiu i nie stosuj wyjątków, gdyż dziecko nie będzie ich wówczas traktowało poważnie,
- umieść komputer w ogólnodostępnym pomieszczeniu w domu. Ograniczy to prawdopodobieństwo, że dziecko trafi na niewłaściwe treści lub nawiąże kontakt z niebezpieczną osobą. Staraj się towarzyszyć dziecku, kiedy korzysta z internetu,
- naucz dziecko zasady ograniczonego zaufania oraz krytycznego podejścia do osób i treści, jakie spotyka w internecie. Kontroluj ewentualne znajomości dziecka z osobami

poznany w sieci. Reaguj, gdy dostrzeżesz coś podejrzanego. Zapewnij dziecko, że zawsze może na Ciebie liczyć,

- naucz dziecko, jak chronić prywatność i przekonaj, by nie udostępniało swoich prywatnych danych. Pomóż mu stworzyć bezpieczny profil, jeśli korzysta z portali społecznościowych,
- przekonaj dziecko, by konsultowało z Tobą materiały, które chce zamieścić w internecie. Poinformuj, że jeśli już coś raz trafi do sieci, pozostanie tam przez długie lata,
- nie narażaj dziecka i nie publikuj bezkrytycznie jego zdjęcia w sieci,
- zapewnij ochronę komputera przed nieodpowiednimi treściami. Zainstaluj program antywirusowy i zaporę sieciową, stosuj oprogramowanie filtrujące nieodpowiednie treści oraz blokujące niebezpieczne strony internetowe. Nie traktuj jednak zabezpieczeń technicznych jako rozwiązania eliminującego całkowicie problem i zwalniającego z podejmowania działań edukacyjnych oraz wychowawczych,
- upewnij się, że dziecko korzysta z gier odpowiednich do jego wieku, np. na podstawie oznaczeń PEGI, czyli ogólnoeuropejskiego systemu klasyfikacji gier komputerowych,
- upewnij się, że w szkole dziecka opracowano i wdrożono system profilaktyki oraz interwencji dotyczący zagrożeń w sieci,
- naucz dziecko szacunku dla innych internautów i przekonaj je, że nawet pozornie niewinnymi żartami można skrzywdzić drugą osobę.

Ponadto Fundacja Dzieci Niczyje wraz z NASK tworzą Polskie Centrum Programu Safer Internet (Działania Fundacji Dzieci Niczyje, 2014, s. 60-64), które prowadzi kompleksowe działania na rzecz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży online. Warto podkreślić trzy projekty: Saferinternet.pl – czyli kompleksowe działania edukacyjne i medialne na rzecz bezpiecznego korzystania z internetu i nowych technologii przez dzieci i młodzież; Helpline.org.pl – projekt, w ramach którego udzielana jest pomoc młodym internautom, rodzicom i profesjonalistom na wypadek zagrożeń związanych z korzystaniem z internetu; Dyzurnet.pl – punkt kontaktowy, tzw. hotline, przyjmujący zgłoszenia o treściach nielegalnych w internecie, takich jak: pornografia dziecięca, rasizm i ksenofobia. Fundacja Dzieci Niczyje prowadzi liczne kampanie medialne mające na celu nagłaśnianie zagrożeń związanych z korzystaniem z internetu przez dzieci i młodzież oraz promowanie postaw sprzyjających bezpieczeństwu młodych internautów a także projekty edukacyjne: Sieciaki.pl – projekt edukacyjny adresowany do młodych internautów, którego celem jest edukacja w zakresie bezpiecznego korzystania z internetu; Necio.pl – projekt edukacyjny skierowany do dzieci w wieku 4-5 lat; Przeglądarka „BeSt” – to przeglądarka bezpiecznych stron internetowych dla dzieci w wieku od 3 do 10 lat; Magazyn Numa – skierowany do młodzieży i poświęcony fenomenom internetu, mediom elektronicznym i bezpieczeństwu w sieci.

Literatura

- Badania CBOS wykonane na zlecenie Funduszu Rozwiązywania Problemów Hazardowych, CBOS, 2011 -2012
- Bębas S. (2014a): *Bezpieczeństwo w cyberświecie*. W: *Słownik. Kompendium wiedzy nauczyciela i rodzica*. K. Zajdel, M. Prokosz, (red.) Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń
- Bębas S. (2014b): *Cyberpedofilia*. W: *Słownik. Kompendium wiedzy nauczyciela i rodzica*. K. Zajdel, M. Prokosz, (red.) Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń
- Bębas S. (2014c): *Cyberpornografia*. W: *Słownik. Kompendium wiedzy nauczyciela i rodzica*. K. Zajdel, M. Prokosz, (red.) Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń
- Bębas S. (2014d): *Cyberprzemoc jako przejaw współczesnej patologii społecznej w świecie wirtualnym*. W: K. Marzec-Holka, K. Mirosław-Nawrocka, J. Moleda (red.): *Współczesne uwarunkowania i wzory procesów resocjalizacji, reintegracji, inkluzji*. Warszawa

- Bębas S., (2014e): *Cyberprzemoc*. W: *Słownik. Kompendium wiedzy nauczyciela i rodzica*. K. Zajdel, M. Prokosz, (red.) Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Bębas S. (2014f): *Cyberprzestępczość*. W: *Słownik. Kompendium wiedzy nauczyciela i rodzica*. K. Zajdel, M. Prokosz, (red.) Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń
- Bębas S. (2014g): *Cyberprześladowanie*. W: *Słownik. Kompendium wiedzy nauczyciela i rodzica*. K. Zajdel, M. Prokosz, (red.) Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń
- Bębas S. (2014e): *Cyberseks*. W: *Słownik. Kompendium wiedzy nauczyciela i rodzica*. K. Zajdel, M. Prokosz, (red.) Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń
- Bębas S. (2012a): *Cyberstalking – wybrane problemy prawne i pedagogiczne*. W: R. Frey, (red.) *Przemiany prawa publicznego i prywatnego na początku XXI wieku*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomii i Prawa im. Prof. Edwarda Lipińskiego w Kielcach, Kielce
- Bębas S., Jasiuk E. (2012b): *Pedofilia i pornografia w Internecie – wybrane aspekty pedagogiczne i prawnomiędzynarodowe*. W: J. Bukala, K. Wątopek (red.): *Stop pedofilii*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomii i Prawa im. Prof. Edwarda Lipińskiego w Kielcach, Kielce
- Bębas S. (2013a): *Krzywdzenie dziecka w sieci – wybrane aspekty profilaktyki*. W: J. Bukala, K. Wątopek (red.): *Krzywdzenie dziecka – zapobieganie przemocy*. Wydawca Drukarnia Panzet, Kielce
- Bębas S. (2012c): *Patologie i zagrożenia w świecie wirtualnym*. W: S. Bębas, J. Plis, J. Bednarek, (red.): *Patologie w cyberświecie*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Handlowej w Radomiu, Radom
- Bębas S. (2013b): *Patologie społeczne w sieci*. Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń
- Bębas S., Plis J., Bednarek J. (red.) (2012d): *Patologie w cyberświecie*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Handlowej w Radomiu, Radom
- Bębas S. (2014i): *Uwodzenie dzieci przez Internet*. W: *Słownik. Kompendium wiedzy nauczyciela i rodzica*. K. Zajdel, M. Prokosz, (red.) Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń
- Bębas S. (2014j): *Uzależnienie od komputera, Internetu*. W: *Słownik. Kompendium wiedzy nauczyciela i rodzica*. K. Zajdel, M. Prokosz, (red.) Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń
- Braun-Galkowska M. (2004): *Internet w życiu dzieci i młodzieży*. W: M. Radochoński, B. Przywara (red.): *Jednostka – grupa – cybersieć. Psychologiczne, społeczno-kulturowe i edukacyjne aspekty społeczeństwa informacyjnego*. Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania, Rzeszów
- Cohen A. (2006): *Do you know where your kids are clicking*. PC Magazine, <http://www.pcmag.com/article2/0,2817,1979126,00.asp>
- Davis R. A. (2009): *Poznaczo-behawioralny model patologicznego używania Internetu*, W: W. J. Paluchowski (red.): *Internet a psychologia. Możliwości i zagrożenia*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Działania Fundacji Dzieci Niczyje 2014, W: J. Lizut (red.): *Zagrożenia cyberprzestrzeni, kompleksowy program dla pracowników służb społecznych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka, Warszawa
- Flażyńska E. (2014): *Cyberzagrożenia jako nowe wyzwanie dla działalności pracowników służb społecznych – z perspektywy praktyka*. W: J. Lizut (red.): *Zagrożenia cyberprzestrzeni, kompleksowy program dla pracowników służb społecznych*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka, Warszawa 2014
- Fundacja Dzieci Niczyje, *Dziecko w sieci*, <http://dziekowsieci.fdn.pl/dla-rodzicowopiekunow?cat1=&cat2=961>, [dostęp: 12.09.2014]
- Hinduja S., Patchin J.: *Preventing cyberbullying. Top Ten tips for parents*, Cyberbullying Research Centre, http://www.cyberbullying.us/Top_Ten_Tips_Parents_Cyberbullying_Prevention.pdf [dostęp: 21.10.2013]
- Kirwil L. (2011): *Polskie dzieci w Internecie. Zagrożenia i bezpieczeństwo – część 2. Częściowy raport z badań EU Kids Online II przeprowadzonych wśród dzieci w wieku 9–16 lat i ich rodziców*. SWPS – EU Kids Online – PL, Warszawa
- Makaruk K., Wójcik S. (2013): *Nadużywanie Internetu przez młodzież. Wyniki badania EU NET ADB*. „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, nr 12(1), s. 35-48
- Pyżalski J. (2013): *Rodzina i szkoła a przeciwdziałanie zaangażowaniu młodych ludzi w ryzykowne zachowania online*. „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 12(1), s. 99-109
- Raport: *Bezpieczeństwo dzieci korzystających z Internetu*, www.dzieciwSieci.pl [dostęp 20.05.2013].
- Spitzer M. (2013): *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*. Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk
- Włodarczyk J. (2013): *Zagrożenia związane z korzystaniem z Internetu przez młodzież. Wyniki badania EU NET ADB*. „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” nr 12(1), s. 48-68
- Wojtasik Ł. (2009): *Rodzice wobec zagrożeń dzieci w Internecie - teoria, badania, praktyka*. „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” nr 1(26), s. 90-99
- Wojtasik Ł. *Rodzice wobec zagrożeń dzieci w Internecie*, www.dzieckokrzywdzone.pl [dostęp 14.04.2013].
- Wojtasik Ł. (2011): *Zagrożenia dzieci w Internecie*. „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, nr 3(10), s. 171-179

Rodzice wobec zagrożeń i bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni

Referat porusza problem postawy rodziców wobec zagrożeń i bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni. Referat poprzedzony jest krótkim wprowadzeniem w którym zasygnalizowane zostały problemy poruszane w dalszej części opracowania. Referat składa się z dwóch części: zagrożenia dla dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni oraz rodzice wobec bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni. Opracowanie kończy się zamieszczoną bibliografią.

Słowa kluczowe: zagrożenia w cyberprzestrzeni, bezpieczeństwo w cyberprzestrzeni

Parents respect to the risks and safety of children and youth in cyberspace

The paper discusses the problem of parental attitudes to the risks and safety of children and youth in cyberspace. The paper is preceded by a short introduction which has been signaled problems raised further below. The paper consists of two parts: a danger to children and young people in cyberspace, and parents to the safety of children and youth in cyberspace. The paper concludes with a bibliography set out.

Keywords: threats in cyberspace, security in cyberspace

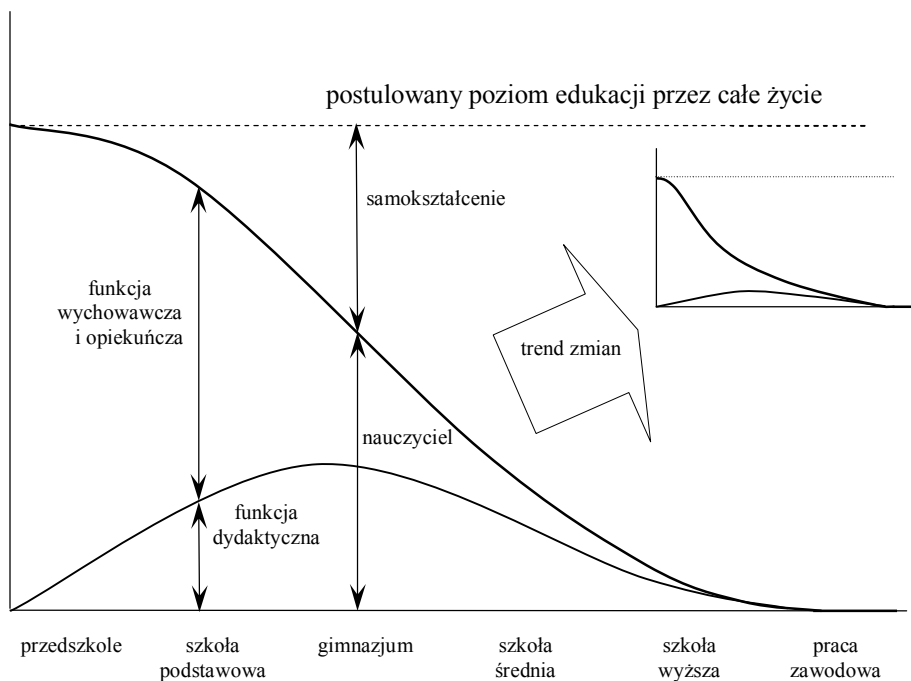
Joanna Juszczyk-Rygallo

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

ROZWIJANIE POTENCJAŁU EDUKACYJNEGO UCZNIÓW

Wstęp

Współczesne życie społeczne, w swych różnych aspektach, nierozzerwalnie związane jest z procesem globalizacji. Szczególnie jest to widoczne w eliminacji bariery czasu i odległości. W tym kontekście zwraca się uwagę na potencjał wolności, który reprezentują nowe technologie cyfrowe. Postęp w powszechnej dostępności i wykorzystaniu internetu oraz innych zaawansowanych mediów sprzyja kreowaniu społeczeństwa informacyjnego nowego typu, w którym wiedza stanowi główny czynnik wszelkiego rozwoju, a dobrobyt coraz bardziej zależy do kapitału ludzkiego i intelektualnego. Edukacja znajduje się w centrum tych przemian, a obawy, „że formalna edukacja początkowa nie jest w stanie sobie z nimi poradzić, spowodowały powstanie szerszej koncepcji uczenia się przez całe życie” (Dumont i in., 2013, s. 41). Uczestnictwo w procesie takiego uczenia się odbywa się na odmiennych zasadach niż te, które obowiązują w edukacji formalnej. Odmienność ta wynika z faktu, że uczenie się nie podlega rygorom przymusu, uczestnictwo jest całkowicie dobrowolne i niekontrolowane. Zakłada się, „że każdy ma potencjał uczenia się” (Longworth, Davis, 1996, s. 21): a jedyną motywacją do podjęcia i kontynuowania procesów uczenia się jest spontaniczne zainteresowanie udostępnioną wiedzą. Znaczące jest, jakie czynniki decydują o tym, że osoba samodzielnie ucząca się jest skłonna podjąć trud dobrowolnego uczenia się? Odpowiedź na to pytanie „jest ważna zarówno z poznawczego punktu widzenia, jak i ze względu na uwarunkowania praktyczne, wynikające między innymi z hasła *lifelong learning* oraz z potrzeb cywilizacyjnych, które to hasło zrodziły. Przyszłość kształcenia w społeczeństwie informacyjnym będzie bowiem musiała ewoluować w kierunku uczenia się spontanicznego. Wobec stale powiększających się zasobów wiedzy i szybko zmieniających się potrzeb dynamicznego rynku pracy, tradycyjne, zinstytucjonalizowane formy nauczania będą musiały ustąpić formom bardziej elastycznym i pozostawiającym szerszy margines dla fakultatywnych wyborów osób uczących się” (Galwas, Tadeusiewicz, 2012, s. 14). W przebiegu całożyciowego uczenia się ulega zmianie środowisko, w którym ten proces jest realizowany, pokazano to na rysunku 1. W początkowym okresie kształcenia przedszkolnego i wczesnoszkolnego dominująca jest funkcja wychowawczo-opiekuńcza, która w dalszych etapach edukacji stopniowo ustępuje miejsca funkcjom dydaktycznej i samokształcącej. Ta ostatnia, jako jedyna, charakteryzuje środowisko uczenia się w dorosłym życiu człowieka. Główne znaczenie we wdrażaniu do samodzielności uczenia się ma zakres i jakość edukacji elementarnej, która jest realizowana w okresie kształtowania się osobowości (Hargreaves, 2003).



Rysunek 1. Zmiana środowiska uczenia się w procesie kształcenia przez całe życie.
 Źródło: Juszczuk-Rygałło, 2013, s. 174

Uczenie się zapośredniczające nowe technologie cyfrowe wymaga wprowadzania nowych i znacząco udoskonalonych procesów edukacyjnych oraz nowych metod organizacji indywidualnego środowiska pracy ucznia, wykorzystujących najnowsze wyniki badań neuropsychologicznych. Dotyczy to zwłaszcza obszarów, gdzie pojawia się nowy paradygmat przekazywania wiedzy w warunkach samodzielnej aktywności uczącego się, przy braku bezpośredniego kontaktu z nauczycielem. Tendencje te nie pozostają również bez wpływu na edukację elementarną, która poszerza się o przygotowanie do uczenia się przez całe życie.

W tym zakresie kształtuje się odmienny od dotychczasowego kontekst edukacyjny. Głównym celem kształcenia jest wykrywanie zdolności dzieci już na etapie wczesnej edukacji, ich rozwijanie i stymulowanie oraz kształtowanie postaw motywacyjnych i samorozwojowych. Rozbudowa obszarów aktywności własnej dzieci musi odbywać się przy tym w poczuciu odpowiedzialności za siebie i za innych. Inwestowanie w zdolności do samodzielnej nauki w szybkim tempie oraz szybkiego analizowania i modyfikowania przyswajanej informacji, która w postaci wiedzy powinna być następnie kreatywnie wykorzystana, ma stanowić zadanie systemu formalnej i nieformalnej edukacji w rozwijaniu uzdolnień ucznia.

W artykule podjęto próbę poszukiwania teoretycznych inspiracji do technologicznych założeń modelu uczenia się, który wspomaga aktywność edukacyjną uczniów. Wychodząc z analizy takich indywidualnych predyspozycji, jak zdolności

i inteligencja, przeprowadzono rozważania o roli optymalnej strategii pracy dydaktycznej, która powinna kształtować osobowość ucznia zdolnego i umożliwiać realizowanie jego indywidualnej drogi poznawczej. W tym celu przyjęto tezę, że potencjał edukacyjny można rozwijać dzięki procesowi uzdolnienia ucznia, czyli zastosowaniu odpowiedniej strategii upodmiotowienia poprzez wskazanie mu jego indywidualnych zdolności oraz uaktywnienia poprzez wypracowanie mechanizmów utrzymujących na wysokim poziomie jego aktywność poznawczą. Wynikiem przeprowadzonych analitycznych badań jest zaprezentowany praktyczny model dydaktyczny, charakteryzujący się łatwością implementacji w edukacyjnym środowisku cyfrowym.

Wszyscy uczniowie są zdolni

Od początków XIX wieku przymus oświaty elementarnej i umasowienie szkolnictwa nastawione były na wykształcenie jak największej liczby uczniów na najniższym dopuszczalnym poziomie. Alvin Toffler pisze: „*masowa oświata wzorowana na modelu fabryki, dawała podstawy umiejętności czytania, pisania i arytmetyki, odrobinę historii i trochę wiedzy z kilku innych przedmiotów*” (Troffer, 2001, s. 70). W edukacji, podobnie jak w przemyśle, produkt podlegał standaryzacji i uniformizacji – uczniowie przygotowywani byli w jednolity sposób do wykonywania powtarzalnej pracy w stabilnym, industrialnym środowisku. Każde odstępstwo od przyjętego planu i obranego kierunku było natychmiast poddawane działaniom korygującym. Indywidualne predyspozycje i uzdolnienia uczniów nie były wspierane. Wybór drogi życiowej był ostatecznie definiowany na etapie wyboru rodzaju szkoły.

Już w XX wieku dostrzeżono ograniczenia tkwiące w nieelastyczności przestrzeni społecznej procesów edukacyjnych wobec różnorodności charakterologicznej uczniów. Rozległe analizy i rozważania teoretyczne, ale również badania eksperymentalno-psychologiczne wielu ówczesnych pedagogów i psychologów doprowadziły do sytuacji przesunięcia akcentu w edukacji z nauczania na uczenie się, która to zmiana korespondowała także ściśle ze zmianą roli nauczyciela z prawodawcy na tłumacza kultury (Bauman, 1998). W praktyce edukacyjnej następowało, o czym pisze Aleksandra Rzyska (2014, s. 269), przesunięcie z herbartowskiej tradycyjnej szkoły do progresywizmu, którego prekursorem był John Dewey i w którym pojmowanie edukacji oraz roli nauczyciela znacząco się zmieniło. Podejście ideologiczne (szkoła tradycyjna – wpajanie przekonań o słuszności rzeczywistości) stopniowo ustępowało miejsca charakterystyce filozoficznej (progresywizm – poszukiwanie sensu istnienia).

Obecnie, w XXI wieku, środowisko życia, edukacji i pracy staje się coraz mniej stabilne, nieprzewidywalne i obarczone ryzykiem i zagrożeniami (Beck, 2004, s. 31). Standaryzacja i uniformizacja zdecydowanie ustępują więc miejsca personalizacji i współpracy. Nowe pokolenia uczniów przychodzą do szkoły z silną potrzebą indywidualizacji, z różnymi i odmiennymi potrzebami edukacyjnymi, dlatego efektywna nauka wymaga uwzględnienia jednostkowych predyspozycji i preferencji każdego ucznia. Przyczyn tego stanu rzeczy należy upatrywać w możliwościach, jakie stwarza nowa cyfrowa technologia, która wpływa na aktywność edukacyjną każdego ucznia.

Aktywność poznawcza jest oczywiście indywidualną właściwością każdego ucznia. Wincenty Okoń definiuje aktywność jako „*właściwość indywidualną jednostki polegającą na większej niż u innych częstości i intensywności jakiegoś rodzaju działań*” (Okoń, 1995, s. 16). Działania te mają na celu poznanie zjawisk poprzez analizowanie i organizowanie materiału spostrzeżeniowego w dążeniu do zlikwidowania rozbieżności

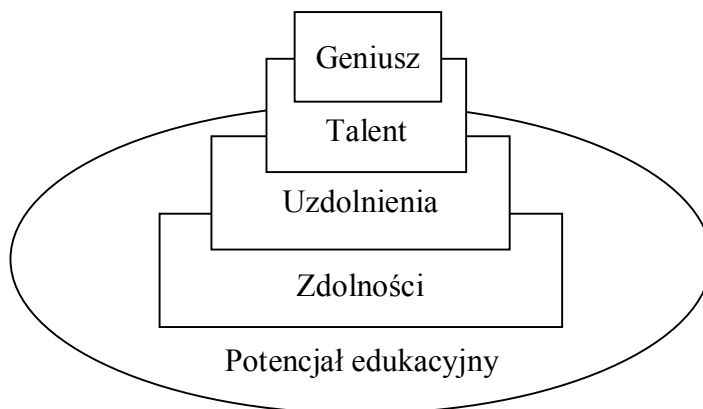
między rzeczywistością i wiedzą funkcjonującą w systemie poznawczym. Aktywność, z którą wiąże się szybkość i efektywność uczenia się, jest uznawana za podstawowy atrybut zdolności ogólnych, związanych z praktyką pedagogiczną (Gurycka, 1977, s. 38). W ujęciu psychologicznym zdolność jest rozumiana jako cecha temperamentu, osobowości i inteligencji, które są warunkiem pomyślnego wykonania jakiegoś działania (Matczak, 2003, s. 207). Inne definicje zdolności i uzdolnień (jest ich ponad 50) dokładnie omawia Iwona Czaja-Chudyba, która uwypukla różnorodne znaczenia i konteksty tych kategorii. „Zdolności odnoszą się do aktualnych możliwości wykonaniowych, natomiast termin »uzdolnienie« łączy się z możliwościami potencjalnymi, czyli tymi, które jednostka wykaże dopiero dzięki nauce” (Czaja-Chudyba, 2009, s. 20). W tym ujęciu istotny jest indywidualny typ możliwości, dzięki którym uczeń jest w stanie uaktywnić swoje działania poznawcze. Inteligencję Mirosław Partyka określa jako potencjalną zdolność, którą poprzez rozwijanie umiejętności myślenia, można w pełni wykorzystać (Partyka, 1999, s. 47). Właśnie inteligencja i zdolności poznawcze, w połączeniu z aktywnością i motywacją, są często traktowane jako czynniki warunkujące wszelkie osiągnięcia i sukcesy (Pietrasiński, 1969; Birch, Malim, 2001; Szmidt, 2007). Dlatego przede wszystkim wysoki poziom inteligencji, zwykle utożsamiany z talentem jako potencjalną zdolnością do zaawansowanych dokonań w jednej lub kilku dziedzinach, ma charakteryzować ucznia zdolnego. Specyficzne, elementarne zdolności specjalne, stanowiące względnie stałe warunki wewnętrzne człowieka, współwystępują ze sobą w różnych konfiguracjach i tworzą strukturę uzdolnienia. Wybitne możliwości ogólnie implikują ponadprzeciętne kompetencje, natomiast talent jest zdolnością pozwalającą na osiąganie bardzo wysokich wyników w określonej dziedzinie, dzięki wybitnym zdolnościom ogólnym i (lub) specjalnym oraz czynnikom dodatkowym (np. wychowanie, środowisko rodzinne). Można przyjąć, że jest tyle kategorii talentów, ile możemy wyróżnić rodzajów ludzkiej działalności (Pilecka, Rudkowska, Wrona, 1998, s. 350). Jednak, jak wynika z badań przeprowadzonych przez Teresę Gizę, spośród wielu uzdolnień u swoich uczniów nauczyciele potrafią wskazać tylko sześć podstawowych rodzajów: sportowe, techniczne, plastyczne, muzyczne, matematyczne i literacko-językowe (Giza, 2006, s. 84).

Krzysztof J. Szmidt wyróżnia trzy podstawowe grupy uczniów zdolnych w klasie (Szmidt, 2011, s. 4):

- uzdolnieni intelektualnie – odnoszą sukcesy w uczeniu się,
- uzdolnieni w różnych dziedzinach – uczniowie zdolni w sztuce, technice, sporcie itp.,
- uzdolnieni twórczo – charakteryzują się zdolnościami kreatywnymi w jednej lub kilku dziedzinach, wymyślając nowe i oryginalne rozwiązania.

Dean Keith Simonton, jeden z najwybitniejszych badaczy ludzkiego geniuszu, wyróżnia cztery poziomy zdolności tworzących specyficzną strukturę – hierarchię zdolności, na szczycie której znajduje się geniusz (rysunek 2) (Simonton, 2010):

- zdolności – indywidualne sprawności w wykonywaniu jakiejś czynności,
- uzdolnienia – zdolności kierunkowe, które warunkują ponadprzeciętny poziom wykonywania jakiegoś rodzaju działalności,
- talent – wysoki poziom zdolności specjalnych, które przejawiają się w ponadprzeciętnej sprawności w jakiejś dziedzinie,
- geniusz – najwyższy poziom intelektualnego i twórczego funkcjonowania.



Rysunek 2. Hierarchia zdolności w strukturze geniuszu według D.K. Simontona
 Źródło: Opracowanie własne na podstawie D.K. Simontona, *Geniusz*,
 Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010

Ujęcie to, w odniesieniu do ucznia, dotyczy poziomu jego sprawności funkcjonowania w porównywalnych sytuacjach w stosunku do innych uczniów. O poziomie osiągnięć ucznia, w tym ujęciu, decydują nie tylko lepsze właściwości procesów poznawczych, ale także inne cechy osobowości, jak na przykład skłonność do ryzyka, poziom odporności na stres, ambicja, wytrwałość i konsekwencja w dążeniu do celu. Funkcjonuje na tym tle również ujęcie rozwojowe zdolności, które należy rozumieć jako potencjalną możliwość nabycia umiejętności, których uczeń jeszcze nie posiada. Obserwacje naukowe potwierdzają, że uczniowie na ogół nie wykorzystują w pełni swoich możliwości intelektualnych i posiadanych, często nieuświadomionych, talentów. Powodem takiego „uspiania talentów” jest brak motywacji do aktywnej działalności twórczej, brak stymulujących warunków i brak potrzeby podejmowania wysiłku przy takiej działalności. Zjawisku temu sprzyja jednowymiarowe podejście do oceny umysłowości uczniów – wszystkich traktuje się tak samo i wszystkich poddaje się takim samym testom sprawdzającym (czyli pozornie spełnia się w ten sposób postulat sprawiedliwości) i na tej podstawie przeprowadza klasyfikację na uczniów zdolnych, średnich i niezdolnych. Nowoczesna i innowacyjna edukacja wiąże się natomiast bezpośrednio z umiejętnością rozpoznawania zdolności ucznia oraz z wytyczeniem optymalnej dla niego strategii pracy dydaktyczno-wychowawczej. Podstawowym założeniem takiego postępowania jest teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera (2002, 2012).

Potencjał edukacyjny inteligencji wielorakich

Teoria inteligencji wielorakich zrewolucjonizowała sposób myślenia o inteligencji ucznia. Jego inteligencja jest wielopłaszczyznowa, dynamiczna i podlega ciągłym zmianom. Inteligencja, jako potencjał biopsychologiczny, jest w rozumieniu Gardnera „*zdolnością rozwiązywania problemów lub tworzenia produktów, które mają konkretne znaczenie w danym środowisku czy też kontekście kulturowym lub społecznym*”

(Gardner, 2002, s. 36). Podważa on przy tym założenie o istnieniu tylko jednego typu inteligencji. Wszystkie wielorakie inteligencje tworzą układ zwany profilem. „*Profil inteligencji opisuje charakterystyczną dla każdego człowieka kombinację mniej lub bardziej rozwiniętych rodzajów inteligencji używanych do rozwiązywania problemów. Istnienie silnych i słabych stron wyjaśnia różnice indywidualne*” (Gardner, Kornhaber, Wake, 2001, s. 161). Stąd powszechnie wysuwa się wniosek, że każdy uczeń ma bardzo indywidualną drogę poznawania i rozumienia świata. Dlatego uczniowie są różni, ponieważ każdy z nich ma indywidualny profil zdolności i ma własne możliwości rozwoju. Konsekwencją takiego rozumienia wielorakich inteligencji ucznia jest utożsamianie ich z wielorakimi zdolnościami. Robert Fisher zauważa, że „*każde dziecko jest zdolne, ale nie ma dwojga dzieci zdolnych w ten sam sposób*” (Fisher, 2002, s. 11). Czaja-Chudyba wręcz stwierdza, „*że określenie »dziecko zdolne« należałoby przeformułować na bardziej szczegółowe – »dziecko zdolne w ... (pewnej dziedzinie)« i w praktyce edukacyjnej ograniczyć wnioski o możliwościach dziecka tylko do określonego obszaru*” (Czaja-Chudyba, 2009, s. 12). Podobną zmianę punktu widzenia proponowała wcześniej Maria Ledzińska, która sugerowała przejście od rozpatrywania pojęcia zdolności jednostki do zajęcia się dzieckiem jako jednostką uzdolnioną (Ledzińska, 1996, s. 39). Należy przy tym jednocześnie zadbać o to, aby dziecko rozwijało wszystkie swoje zdolności, a nie skupiać się na jednej uznanej za najważniejszą.

Według Teresy Amabile uwzględnienie profilu wielorakich inteligencji uczniów pozwala na odpowiednie stymulowanie myślenia twórczego oraz wspieranie i respektowanie indywidualności każdego dziecka (Szmidt, 2011, s. 264). Aby dziecko mogło się rozwijać w sposób twórczy, a jednocześnie spontaniczny, musi być przede wszystkim świadome swej indywidualności. Jest to zgodne z tezą sformułowaną przez wybitnego angielskiego psychologa Davida Levisa: „*Dziecko rodzi się wszechstronnie uzdolnione, z pełną możliwością rozwoju we wszystkich kierunkach, potencjalną wybitną inteligencją i zadatkami na rozwijanie wielkiej twórczości oraz dużym talentem społecznym. Trzeba stworzyć mu możliwości ich maksymalnego rozwoju*” (Levis, 2007, s. 145). Musi być zatem stworzona przestrzeń do jego indywidualnego, intelektualnego i emocjonalnego funkcjonowania w przestrzeni społecznej. „*Owa przestrzeń jest miejscem na niepowtarzalność jednostki i w niej właśnie się rozwija wolna, spontaniczna, twórcza aktywność człowieka, w sposób zgodny z jego konkretną naturą, można powiedzieć – w sposób ekologiczny*” (Sabacińska, 1999, s. 21). Należy zatem podejmować takie działania pedagogiczne, aby praktycznie ukształtować w dziecku poczucie wyjątkowości i niepowtarzalności oraz świadomości własnych możliwości, w efekcie czego ono samo, spontanicznie i być może nawet nieświadomie, będzie je poszerzało. Istotne znaczenie w tym procesie kształtowania jakościowego funkcjonowania uczniów ma też poziom oczekiwań nauczycieli. Zależność ta, znana w naukach społecznych już co najmniej od połowy lat 50. XX wieku, została dobitnie potwierdzona w słynnym eksperymencie Pigmaliона, przeprowadzonym przez Roberta Rosenthala i Lenore Jacobson (Rosenthal, Jacobson, 1992). W podsumowaniu Rosenthal stwierdził „*dzieci, od których oczekiwano rozwoju intelektualnego, stawały się bardziej ożywione intelektualnie i niezależne, lub przynajmniej w taki sposób były postrzegane przez nauczycieli*” (Rosenthal 2002, s. 30).

Edukacja w środowisku cyfrowym – rozwój indywidualnych uzdolnień uczniów

Stosując różne zabiegi koncepcyjne w procesie edukacyjnym można rozwijać i kształtować wszystkie inteligencje (Suświłło, 2004). Gordon Drygen i Jeanette Vos w książce pt. *„Rewolucja w uczeniu”* zalecają nauczycielom: *„u każdego ucznia zidentyfikujcie dominujący styl uczenia się i talent, a następnie zapewnijcie odpowiadający im sposób nauczania. Jednocześnie zadbajcie o wszechstronny rozwój wszystkich potencjalnych zdolności”* (Drygen, Vos, 2003, s. 345). Z kolei Thomas J. Shuell stwierdza, że *„podstawowym zadaniem nauczyciela jest sprawić, by uczniowie zaangażowali się w takie działania edukacyjne, które sprzyjają osiągnięciu zamierzonych efektów kształcenia. (...) Dla określenia efektywności kształcenia w rzeczywistości ważniejsze są czynności ucznia, niż działania nauczyciela”* (Shuell, 1986, s. 429). Zatem działania nauczyciela polegające na rozpoznaniu uzdolnień, zastosowaniu adekwatnych do nich narzędzi i metod uczenia, stworzenie motywacyjnej i emocjonalnej sfery środowiskowej sprzyjającej rozwojowi naturalnych zdolności są w konsekwencji kształtowaniem osobowości ucznia zdolnego i można działania te nazwać procesem uzdolnienia ucznia.

Uzdolnienie ucznia składa się więc z dwóch, wzajemnie przenikających się obszarów działań pedagogicznych:

- upodmiotowienia ucznia,
- uaktywnienia ucznia.

Upodmiotowienie w wieku wczesnoszkolnym jest przede wszystkim powiązane z działaniem, czyli jest to uczenie się przez doświadczenie i przeżywanie (Juszczyk-Rygałło, 2007). Jest to czynność poznawcza, która w przypadku dzieci ma swoisty charakter i polega głównie na zabawie. Również w późniejszym okresie nauki szkolnej ma duże znaczenie aktywizowanie sytuacji edukacyjnych poprzez eksperymentowanie i nabywanie doświadczenia w przechodzeniu od czynności wykonywanych na przedmiotach do czynności umysłowych (Wygotski, 2002). Zdaniem Jadwigi Krzyżewskiej uczenie się przez doświadczenie opiera się na trzech założeniach:

1. Najlepiej uczymy się wtedy, gdy jesteśmy włączeni w przeżycie dostarczające naukę.
2. Wiedzę najlepiej odkrywamy samodzielnie.
3. Uczymy się z zapałem, jeśli mamy możliwość wyboru celu i sposobu nauki (Krzyżewska, 1998, s. 22).

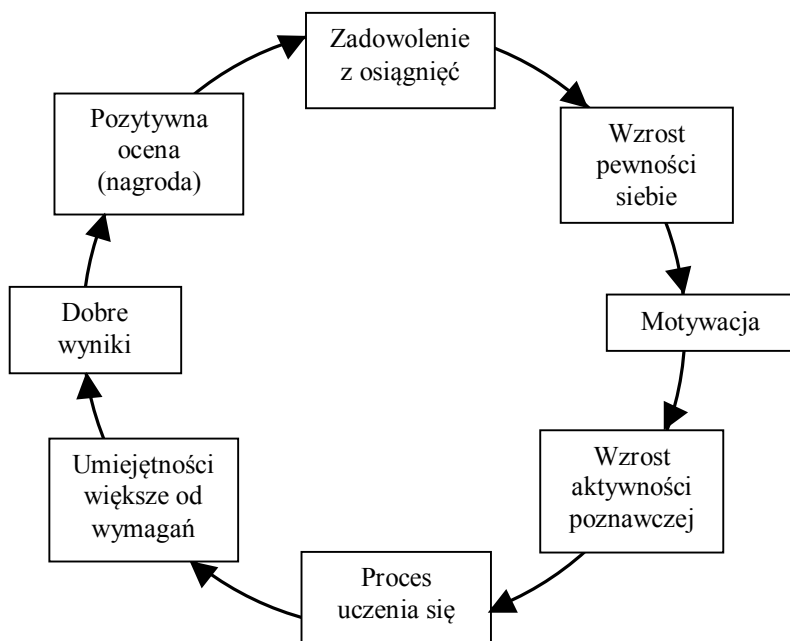
Jednak kształcenie we współczesnej szkole w dużym stopniu opiera się na metodach pasywnego przyswajania wiedzy. Ten niekorzystny stan nauczania podlega obecnie próbom reformowania z wykorzystaniem nowych technologii cyfrowych. Istnieje powszechne przekonanie, że wdrożenie ciekawych i innowacyjnych projektów, wykorzystujących internet i nowe media w obszarze edukacji, korzystnie wpłynie na procesy uczenia się, głównie dzięki możliwości dywersyfikacji sposobów zdobywania wiedzy przez uczniów. Treści nauczania mogą być dostosowane do indywidualnych potrzeb i stylów uczenia się. Jednocześnie można pobudzać zainteresowania dzieci, prowokować je do formułowania własnych problemów poznawczych. Podstawowym warunkiem uaktywnienia dziecka jest wytworzenie zadowolenia z procesu uczenia się, co jest implikowane uzyskaniem nagrody (na przykład pozytywnej oceny). Aby osiągnąć ten cel, trzeba zadbać, by stawiane dziecku wymagania były adekwatne do jego umiejętności, co wywoła w nim poczucie wewnętrznej satysfakcji z uczenia się, a w konsekwencji jeszcze większą motywację i zaangażowanie. Kinga Sabacińska, u schyłku XX wieku, ujęła ten proces następująco: *„Chodzi [...] o to, by wychowanie było na każdym etapie*

rozwoju człowieka procesem uświadamiania mu jego wielkości, możliwości samodzielnego myślenia, twórczego działania i autentycznej umiejętności odczuwania świata, by edukacja stanowiła proces ciągłego uświadamiania jednostce, jak wysoko mogą ją ponieść jej własne skrzydła” (Sabacińska, 1999, s. 23). Z kolei Maciej M. Sysło wskazuje, że ważne jest, by było zapewnione „*edukacyjne wsparcie technologii, czyli przygotowana edukacyjnie technologia w rękach przygotowanych na nią uczniów i nauczycieli”* (Sysło, 2013, s. 89).

W tym kontekście należy zwrócić uwagę na zmieniający się wciąż model edukacji. Bogusław Śliwierski stwierdza: „*wiedza uczniów jest wynikiem nie tylko pracy nauczyciela z uczniami, ale także ich samokształcenia, umiejętności i samodzielności uczenia się*” (za: Drzewiecki, 2013). Podobny pogląd wyraża Janusz Morbitzer, który twierdzi, że „*uksztaltowanie odpowiedzialności u uczniów jest też niezbędnym warunkiem zmiany modelu szkoły – od szkoły będącej instytucją nauczającą do szkoły stwarzającej warunki rozwoju ucznia. W tym modelu odpowiedzialność za własne (wy)kształcenie powinien w dużej mierze ponosić uczeń, a nie tylko nauczyciel*” (Morbitzer, 2013, s. 46). Taką koncepcję współpracy w osiągnięciu zamierzonych celów edukacyjnych, rozumianą jako wspólne zaangażowanie jej uczestników, Marc Prensky nazwał partneringiem (Prensky, 2010). Wykorzystanie technologii cyfrowych w procesie edukacji uznaje on za domenę uczących się, ponieważ dla nich media cyfrowe są naturalnym środowiskiem poznawczym. Ważne jest przy tym uświadomienie faktu, że proces uczenia się odbywa się nie dzięki samej technologii, choćby bardzo zaawansowanej, ale dzięki odpowiednim metodom, które tą technologię wykorzystują. Opracowanie adekwatnych metod wykorzystania technologii cyfrowej w edukacji elementarnej staje się zatem zadaniem priorytetowym w unowocześnianiu procesu dydaktycznego w kierunku usamodzielnienia edukacyjnego i wykorzystania percepcyjnego potencjału współczesnych (cyfrowych) uczniów.

Spirala działań edukacyjnych

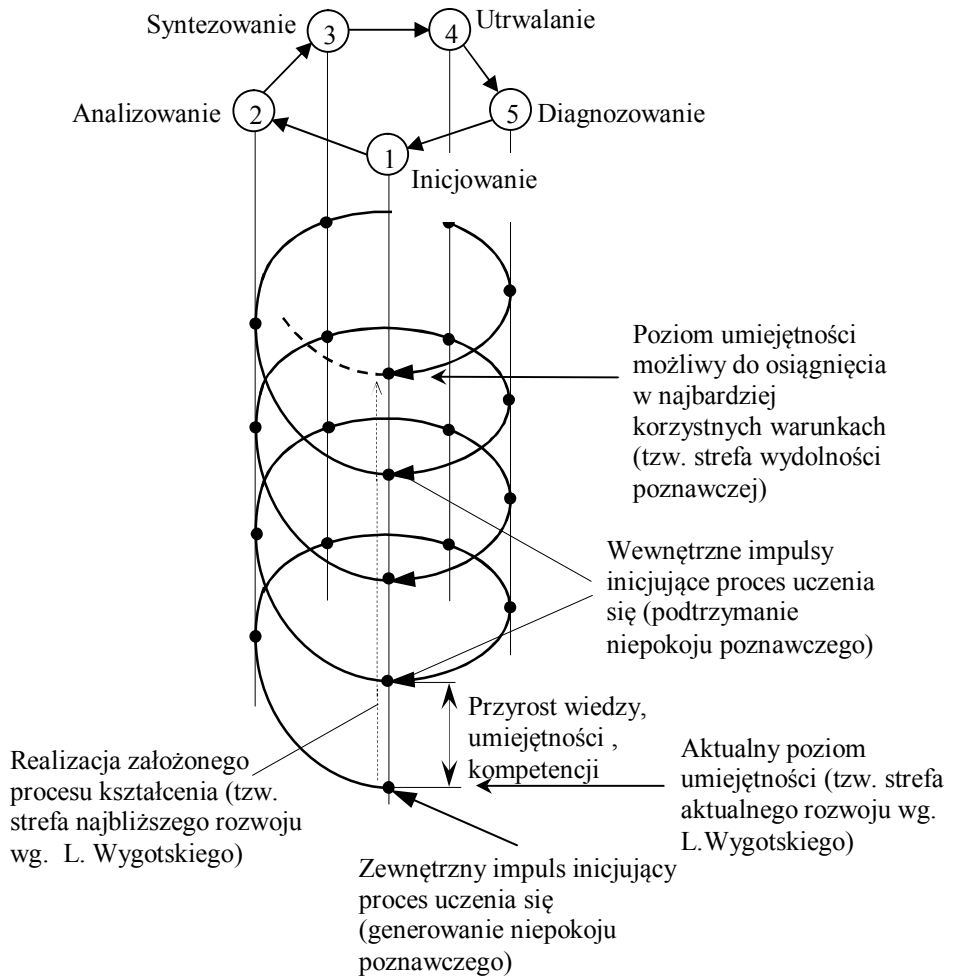
Wysoki poziom upowszechnienia i dostępności internetu za pomocą urządzeń mobilnych umożliwia jego wykorzystanie w procesie kształcenia z uwzględnieniem założeń uczenia przez doświadczenie oraz możliwości dywersyfikacji sposobów zdobywania wiedzy przez uczniów. Treści programowe mogą być dostosowane do indywidualnych potrzeb i stylów uczenia się, a jednocześnie mogą pobudzać zainteresowania uczniów, prowokować ich do stawiania pytań i formułowania własnych problemów poznawczych. Wytworzenie zadowolenia z uczenia się jest podstawowym warunkiem uaktywnienia ucznia. Z koła pomyślnego uczenia się (rysunek 3) wynika, że warunek ten, implikując wzrost motywacji i aktywności poznawczej, uzależniony jest od uzyskania pozytywnej oceny (nagrody). To nauczyciel powinien zadbać, w procesie upodmiotowienia ucznia, aby stawiane mu wymagania były adekwatne do jego umiejętności i w ten sposób zapewnione było uzyskanie przez niego pozytywnej oceny. Wywoła to w nim poczucie wewnętrznej satysfakcji z uczenia się i jeszcze większą motywację, jeszcze większe zaangażowanie w proces uczenia się itd.



Rysunek 3. Koło pomyślnego uczenia się

Źródło: opracowanie własne na podstawie: B.Butterworth, *What counts. How every brain is hardwired for math*, The Free Press, New York 1999

Dla współczesnych uczniów technologia internetowa jest naturalnym środowiskiem komunikacji i pozyskiwania wiedzy (Internetowi tubylcy). Uczenie się w tym środowisku polega na charakterystycznym dla cyfrowych umysłów konsumowaniu niewielkich dawek informacji szybko, w krótkim czasie i w każdej chwili. Dlatego zapewnienie samonakręcającego się, motywującego i pomyślnego uczenia się odbywa się po ścieżce spirali poznawczej (rysunek 4). Realizacja założonego zadania edukacyjnego polega na wykonaniu wielu cykli poznawczych zapewniających przyrost wiedzy, umiejętności i kompetencji. Liczba tych cykli w spirali zdarzeń edukacyjnych może być dla każdego ucznia inna i jest uzależniona od indywidualnych czynników warunkujących proces uczenia się.



Rysunek 4. Pentagram spirali uczenia się
Źródło: opracowanie własne

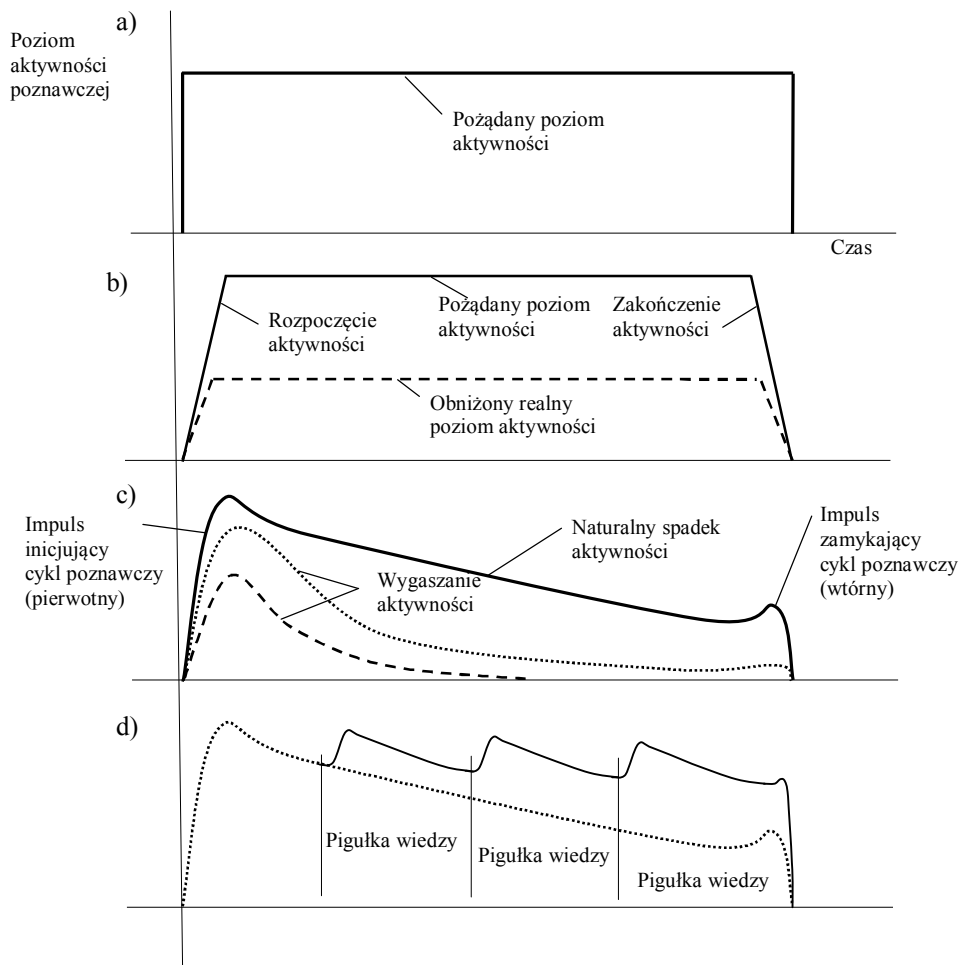
Jednostkowy cykl poznawczy w spirali uczenia składa się z następujących pięciu etapów:

1. Inicjowanie – wprowadzenie i zachęcenie dzieci do uczenia się. Na początku będzie impuls zewnętrzny uaktywniający proces przez przyciągnięcie uwagi, a później impulsy uaktywniające wewnętrzne, wynikające z diagnozy oraz odwołanie się do zdobytej wiedzy i doświadczeń ucznia.
2. Analiza – powiązanie nowego problemu z posiadaną wiedzą i aktywowanie nabytej wcześniej wiedzy oraz określenie indywidualnych wymagań.
3. Synteza – nabywanie nowej wiedzy w procesie uczenia się.
4. Utrwalenie – pogłębione i bardziej refleksyjne przetwarzane nabytej wiedzy np. poprzez rozwiązywanie zadań, lub prostych problemów praktycznych.
5. Diagnoza – ocena doboru metody dydaktycznej i sprawdzenie jakości efektu końcowego cyklu poznawczego (przyrostu wiedzy uczniów). Wniosek z diagnozy powinien być impulsem aktywującym kolejny cykl poznawczy.

Indywidualne dostosowanie procesu spiralnego uczenia się w postaci powtarzalnych cykli wymaga zachowania w każdym z nich warunku mniejszych wymagań od indywidualnych umiejętności ucznia.

Cykl poznawczy i pigułki wiedzy

Często pojedynczy cykl poznawczy utożsamiany jest (raczej niesłusznie) z jednostką lekcyjną. W praktyce uczenie się przebiega w czasie cyklu, w którym realizowane jest określone zadanie poznawcze. Aby uczenie się w tych warunkach było efektywne, należy zainicjować odpowiedni poziom aktywności poznawczej ucznia. Teoretycznie pożądanym przebiegiem czasowym takiego cyklu pokazano na rysunku 5a. W rzeczywistości w cyklu poznawczym występuje czas rozpoczęcia i zakończenia aktywności poznawczej na początku i końcu procesu poznawczego – rysunek 5b. W pożądanym modelu przebiegu cyklu zakłada się krótki czas rozpoczęcia i zakończenia oraz wysoki i stabilny poziom aktywności poznawczej. Jednak realny poziom tej aktywności może być niższy od pożądanego i zależy głównie od efektywności początkowego zainicjowania (co pokazano na rysunku 5b linią przerywaną). W rzeczywistym przebiegu cyklu poznawczego nie jest możliwe uzyskanie linii stałego, a tym bardziej wzrastającego poziomu aktywności (jest to skrajnie trudne i wymaga zastosowania skomplikowanych zabiegów dydaktycznych nie zawsze dających pozytywne efekty). Cykl poznawczy jest procesem dynamicznym (rysunek 5c). Po początkowym osiągnięciu wysokiego poziomu aktywności poznawczej zawsze ulega on stałemu obniżaniu się w trakcie przebiegu cyklu. Jeżeli na początku cyklu nie wystąpi dostatecznie silny i trwały impuls poznawczy inicjujący cały proces, to albo nie zostanie osiągnięty dostatecznie wysoki poziom aktywności (linia punktowa na rysunku 5c), albo też po chwilowej stosunkowo wysokiej aktywności (impulsowej i nietrwałej) nastąpi szybki spadek poziomu aktywności, który dalej pozostaje na niskim poziomie lub całkowicie zanika (linia przerywana na rysunku 5c).



Rysunek 5. Poziom aktywności poznawczej w cyklu poznawczym
 a) model teoretyczny, b) model pożądany, c) przebieg rzeczywisty,
 d) modyfikacja przebiegu cyklu przez pigułki wiedzy
 Źródło: opracowanie własne

Rzeczywisty cykl poznawczy składa się z trzech, kolejno po sobie następujących faz (obejmujących pięć etapów spiralnego uczenia się):

1. Faza mobilizacji obejmuje etapy inicjowania i analizowania. Wywołana jest inicjującym impulsem poznawczym, którego zadaniem jest pobudzenie u ucznia zainteresowania problemem i zachęcenie do uczenia się, a następnie odwołanie się do zdobytej wiedzy i doświadczeń ucznia. Aby osiągnąć efekt wysokiego wstępnego

poziomu aktywności poznawczej impuls ten powinien mieć cechy detektora nowości, w którym zawarto powiązanie nowego problemu z posiadaną wiedzą poprzez jej aktywowanie oraz określenie indywidualnych wymagań. Uczeń motywowany jest do użycia zasobów fizjologicznych i psychologicznych w celu podjęcia nauki. Następuje przyspieszenie procesów myślowych, sprawności skojarzeń, polepszenie pamięci, uwrażliwienie na bodźce zewnętrzne.

2. Faza wygaszania, w czasie której przebiega właściwy proces poznawczy, który składa się z dwóch kolejnych etapów spirali uczenia się: syntezy i utrwalania umiejętności i/lub wiedzy. Odniesienie do posiadanych kompetencji pozwala na syntezywanie kompetencji nowych poprzez nabywanie w procesie uczenia się nowej wiedzy i umiejętności. Drugi etap tej fazy – utrwalenie – obejmuje bardziej refleksyjne przetwarzanie nabytej wiedzy poprzez rozwiązywanie problemów praktycznych. Przebieg drugiej fazy związany jest ze spadkiem (wygaszaniem) aktywności poznawczej. Stopniowo pojawiają się chwilowe przerwy w działaniu i myśleniu, spada koncentracja uwagi, szczególnie gdy rozwiązywany problem wykracza poza możliwości poznawcze ucznia, co może w skrajnym przypadku doprowadzić do rezygnacji i całkowitej dezorganizacji procesu poznawczego.
3. Faza zamknięcia związana z ewaluowaniem procesu poznawczego. Przeprowadzana jest ocena końcowego efektu cyklu poznawczego (przyrostu wiedzy i umiejętności uczniów). Jednocześnie, na tej podstawie, formułowana jest diagnoza zastosowanej metody edukacyjnej. Podejmowane działania dydaktyczne w tej fazie związane z oceną wywołują wzrost aktywności poznawczej uczniów w postaci impulsu wtórnego, zamykającego cykl poznawczy. To zamykające cykl uaktywnienie się ucznia należy wykorzystać do inicjowania kolejnego cyklu.

Podejmowane są oczywiście różne zabiegi, aby ograniczyć proces obniżania się aktywności poznawczej w czasie przebiegu cyklu. Zaleca się na przykład wykonywać krótkie przerwy, zmieniać temat, inicjować dyskusje i inne działania dydaktyczne. W efekcie można uzyskać chwilowe zahamowanie spadku aktywności (niestety w niektórych niesprzyjających warunkach można doprowadzić do jego jeszcze większego spadku). Jednym z bardziej efektywnych sposobów utrzymania relatywnie wysokiego poziomu aktywności w trakcie realizacji cyklu poznawczego jest stosowanie pigułek wiedzy w połączeniu z wykorzystaniem technologii Pull. Ta metoda wydajnego dzielenia się wiedzą i umiejętnościami jest wynikiem doświadczeń nabytych przy organizacji szkoleń.

Pigułki wiedzy są to małe porcje informacji przekazywane w formie atrakcyjnego przekazu multimedialnego, często z wykorzystaniem technologii mobilnych i środowiska internetowego (Carrer, 2012). Uczenie się w tym środowisku polega właśnie na konsumowaniu niewielkich dawek informacji w każdej chwili i w krótkim czasie. Zatem materiał dydaktyczny zawarty w pigułce wiedzy powinien umożliwić jego przyswojenie przez ucznia w czasie od 3 do 15 minut. Wiedza zgromadzona w pigułkach wiedzy może być przechowywana w wewnętrznych bazach wiedzy z kontrolowanym dostępem. Również internet oferuje wiele możliwości przechowywania i dystrybuowania pigułek wiedzy. Prawidłowo zaprojektowana pigułka wiedzy powinna odwzorowywać wszystkie trzy fazy przebiegu cyklu poznawczego, na które składa się pięć etapów procesu uczenia się: inicjowanie, analizowanie, syntezywanie, utrwalanie, ewaluowanie. Proces poznawczy zestawiony z szeregiem pigułek wiedzy może być realizowany na stosunkowo wysokim poziomie (rysunek 5d). Każda pigułka powinna kończyć się wtedy impulsem zamykającym, który jednocześnie powinien pełnić funkcję impulsu inicjującego następną

pigułkę. W ten sposób dostarczana wiedza podlega personalizacji i dostosowania do potrzeb każdego ucznia, co zapewnia warunki do motywującego i pomyślnego uczenia się po ścieżce spirali poznawczej (rysunek 4). Jest to podstawa uczenia w technologii Pull. Wiedza w postaci pigułek jest pobierana na żądanie wtedy, kiedy jest potrzebna i jest podana w atrakcyjnej formie. Wymaga ona oczywiście bezpośredniego zaangażowania ucznia. To on sam poszukuje potrzebnej mu wiedzy i jednocześnie może wybrać, pomiędzy źródłami, z których ją pobierze. Dzięki temu zapobiega się przeciążania go nadmiarem dostarczanej wiedzy, jak to ma miejsce w technologii kształcenia Push.

Realizacja założonego zadania edukacyjnego polega na wykonaniu wielu cykli poznawczych zapewniających przyrost wiedzy, umiejętności i kompetencji. Liczba pigułek wiedzy w spirali zdarzeń edukacyjnych może być dla każdego ucznia inna i jest uzależniona od indywidualnych czynników warunkujących proces uczenia się. Indywidualne dostosowanie procesu spiralnego uczenia się w postaci powtarzalnych cykli przetwarzania kolejnych pigułek wiedzy, przy zachowaniu warunku, że w każdym cyklu wymagania stawiane uczniowi są mniejsze od jego aktualnych umiejętności, daje zamierzone efekty dydaktyczne. Podejście to jest zgodne z koncepcją dynamicznej strefy najbliższego rozwoju Lwa Wygotskiego (1971, s. 542). Uczenie się, by było interesujące, celowe, uświadomione, motywujące, a przede wszystkim użyteczne i praktyczne dla uczniów, musi być ukierunkowane na indywidualny poziom umiejętności, które dziecko może osiągnąć w najbardziej korzystnych warunkach (Brown, Ferrara, 1994, s. 251). W dłuższej perspektywie następuje nabywanie kompetencji całościowego uczenia się.

Podsumowanie

W warunkach szkolnych zakłada się, że uczeń zdolny to ten, który osiąga sukces w realizowanym procesie dydaktycznym. Są dwa czynniki formatujące potencjał edukacyjny ucznia umożliwiające mu osiąganie sukcesów: rozpoznanie uzdolnień i lokowanie ich w procesie uczenia się (upodmiotowienie), oraz odpowiednia organizacja samego procesu edukacyjnego (uaktywnienie). Wprowadzenie nowoczesnej cyfrowej technologii do procesu nauczania-uczenia się daje szansę na rezygnację z jednego stylu uczenia się dla wszystkich uczniów na rzecz stylu dostosowanego do ich osobistych możliwości i potrzeb edukacyjnych opartych na teorii inteligencji wielorakich. Nauczanie zgodne z indywidualnym profilem inteligencji, w zgodzie z indywidualnymi predyspozycjami poznawczymi ucznia, pozwala na zwiększenie skuteczności jego uczenia się. Odpowiednia organizacja procesu edukacyjnego, wykorzystująca atrakcyjne dla ucznia technologie środowiska internetowego, daje dodatkowo szansę na odkrycie przez niego własnego rytmu rozwojowego. Wraz z poziomem zaangażowania osób uczących się wzrasta u nich zainteresowanie pigułkami wiedzy, które umożliwiają intensywne wykorzystywanie urządzeń mobilnych jako narzędzi edukacyjnych. Dzięki temu utrzymywana jest wysoka aktywność poznawcza. Nie bez znaczenia pozostaje także to, że do wytworzenia pigułek wiedzy nie są potrzebne specjalistyczne kompetencje nauczycieli. Ma to wpływ na szybkość dostarczania wiedzy adekwatnej do aktualnej sytuacji dydaktycznej i potrzeb uczniów. Wszystkie te czynniki sprzyjają rozwijaniu potencjału edukacyjnego uczniów oraz ich wdrażaniu w procesy uczenia się przez całe życie.

Literatura

- Bauman Z. (1998): *Prawodawcy i tłumacze*. Tłum. A. Ceynowa, J. Giebutłowski. Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa
- Beck U. (2004): *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Tłum. St.Cieśla. Wydawnictwo SCHOLAR, Warszawa
- Birch A., Malim T. (2001): *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*. Tłum. J. Łuczyńskim, M. Olejnik. Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Brown A.L., Ferrara R.A. (1994): *Poznanie stref najbliższego rozwoju*. W: A. Brzezińska, G. Lutowski (red.): *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań
- Butterworth B. (1999): *What counts. How every brain is hardwired for math*. The Free Press, New York
- Carrer F. (2012): *Metodyka pigulek wiedzy. Podręcznik mediatora wiedzy*. Tłum. b.d. Fundacja Obserwatorium Zarządzania, Warszawa
- Czaja-Chudyba I. (2009): *Jak rozwijać zdolności dziecka?* Wydawnictwo WSiP, Warszawa
- Drygen G., Vos J. (2003): *Rewolucja w uczeniu*. Tłum. B. Jóźwiak. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań
- Drzewiecki R. (2013): *Zmierzamy ku edukacyjnej katastrofie. Sowietyzację zastąpiła amerykanizacja. Wywiad z Bogusławem Śliwierskim*. Dostępne na:
http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/701245,zmierzamy_ku_edukacyjnej_katastrofie_sowietyzacje_zastapila_amerykanizacja.html (otwarty 13 marca 2017)
- Dumont H., Istance D., Benavides F. (2013): *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Tłum. Z. Janowska. Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa
- Fisher R. (2002): *Lepszy start*. Tłum. J. Kubiak. Dom Wydawniczy Rebis, Poznań
- Galwas B., Tadeusiewicz R. (2012): *Determinanty użytkowania otwartych zasobów edukacyjnych. Czasowa i przestrzenna analiza korzystania z przykładowego serwisu otwartych zasobów edukacyjnych*. „EduAkcja. Magazyn edukacji elektronicznej” nr 2(4)
- Gardner H. (2002): *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Tłum. A. Jankowski. Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań
- Gardner H. (2012): *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*. Tłum. opr. zbiorowe. Wydawnictwo Laurum (MT Biznes), Warszawa
- Gardner H., Kornhaber M.L., Wake W.K. (2001): *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*. Tłum. M. Grabosz, M. Śmieja. Wydawnictwo WSiP, Warszawa
- Giza T. (2006): *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesu identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*. Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce
- Gurycka A. (1977): *Przeciw nudzie. O aktywności*. Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa
- Hargreaves A. (2003): *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Teachers College Press, New York
- Juszczyk-Rygałło J. (2007): *Uczenie się przez doświadczenie i przeżywanie nowym spojrzeniem na rzeczywistość w edukacji przedszkolnej*. W: M.Królica, E.Piwowska, E.Skoczylas-Krotla (red.): *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku. Wyzwania i konteksty*. Wydawnictwo AJD, Częstochowa
- Juszczyk-Rygałło J. (2013): *Role nauczyciela w otwartej edukacji*. W: E.Kochanowska, J.Skibska (red.): *Nauczyciel wobec wyzwań współczesności. Dylematy, poszukiwania i inspiracje*. Wydawnictwo Naukowe AT-H, Bielsko-Biała
- Krzyżewska J. (1998): *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*. Wydawnictwo AU Omega, Suwałki
- Ledzińska M. (1996): *Przetwarzanie informacji przez uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności a ich postępy szkolne*. Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii UW, Warszawa
- Lewis D. (2007): *Jak wychować zdolne dziecko*. Tłum. K. Górka-Lazarz. Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa
- Longworth N., Davis W.K. (1996): *Lifelong Learning: New Vision, New Implications, New Roles for People, Organizations, Nations and Communities in the 21st Century*. Kogan Page, London
- Matczak A. (2003): *Zarys psychologii rozwojowej*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa
- Morbitzer J. (2013): *Szkola na miarę XXI wieku*. W: L.Hojnacki, M.Polak (red.): *Jakich pilnych zmian potrzebuje polska szkoła? Raport ekspertów*. Wydawnictwo Think Global Warszawa
- Okoń W. (1995): *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa
- Partyka M.(1999): *Zdolni. Ualentowani. Twórczy*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa
- Pietasiński Z. (1969): *Myslenie twórcze*. Wydawnictwo PZWSz, Warszawa
- Pilecka W., Rudkowska G., Wrona L. (1998): *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków

- Prensky M. (2010): *Twaching Digital Natives. Partnering for Real Learning*. Corwin Press, Thousand Oaks
- Rosenthal R. (2002): *The Pygmalion effect and its mediating mechanisms*. W: J. Aronson (ed.): *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*. Elsevier Science Academic Press, San Diego
- Rosenthal R., Jacobson L. (1992): *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils intellectual development*. Irvington Publishers, New York
- Rzyska A. (2014): *Jaka edukacja wobec kryzysu kultury? Między ideologią a filozofią osobistych znaczeń*. „Przegląd Pedagogiczny” nr 2
- Sabacińska K. (1999): *Jak tworzyć samego siebie?* „Edukacja i Dialog” nr 8
- Shuell T. J. (1986): *Cognitive conceptions of learning*. „Review of Educational Research” nr 56.
- Simonton D.K. (2010): *Geniusz*. Tłum. M. Godyń. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa
- Suświłło M. (2004): *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu*. Wydawnictwo UWM, Olsztyn
- Sysło M.M. (2013): *Trwale mechanizmy edukacji i rzeczywisty rozwój systemu kształcenia*. W: L.Hojnacki, M.Polak (red.): *Jakich pilnych zmian potrzebuje polska szkoła? Raport ekspertów*. Wydawnictwo Think Global, Warszawa
- Szmidt K.J. (2007): *Pedagogika twórczości*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk
- Szmidt K.J. (2011): *Uczeń zdolny w szkole: fakty i mity*. „Koniński Kurier Oświatowy. Pismo publicystyczne informacyjne” nr 2(93): rok XIX
- Thomas D., Brown J.S. (2011): *A New Culture of Learning. Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*. CreateSpace Independent Publishing Platform, Seattle.
- Troffler A. (2001): *Trzecia fala*. Tłum. E. Woydyłło. Wydawnictwo PIW, Warszawa
- Winiarski M. (2007): *Środowisko wychowawcze*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VI. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa
- Wygotski L.S. (1971): *Problemy nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym*. W: L.S. Wygotski: *Wybrane prace psychologiczne*. Tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner. Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Wygotski L.S. (2002): *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*. Tłum. A. Brzezińska, M. Marchow. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań

Rozwijanie potencjału edukacyjnego uczniów

Innowacyjna edukacja wymaga indywidualizacji kształcenia, czyli uwzględnienia jednostkowych predyspozycji i preferencji ucznia. Wiąże się to bezpośrednio z umiejętnością rozpoznawania zdolności ucznia. Podstawowym założeniem takiego postępowania jest teoria inteligencji wielorakich, która pozwala odkryć u ucznia indywidualny profil zdolności. Często osiągnięcia życiowe zależą bardziej od osobowości, przypadku, który sprawia, że jest możliwe pokazanie własnego talentu i od własnej motywacji, niż od inteligencji. Sprzyjające w tym działaniu są możliwości jakie daje zastosowanie w edukacji nowoczesnych technologii cyfrowych. W artykule przedstawiono koncepcję działań kształtujących osobowość ucznia zdolnego. Takie podejście jest całkowicie niemożliwe w tradycyjnym sposobie nauczania dzieci, w związku z tym jest niezbędne odkrycie własnego rytmu rozwojowego. Proces ten składa się z dwóch wzajemnie przenikających się obszarów działań pedagogicznych: upodmiotowienia i uaktywnienia ucznia.

Słowa kluczowe: uczeń zdolny, edukacja, inteligencje wielorakie, środowisko cyfrowe, nauczyciel

Developing pupils' educational potential

Innovative education requires individualization of teaching, which means allowing for pupil's individual predispositions and preferences. It is directly connected to ability to recognize pupil's giftedness. The basic principle of this approach is theory of multiple intelligences, which helps to discover pupil's individual ability profile. Frequently, life

achievements depend more on a personality, on a coincidence which makes it possible to show one's talent and a proper motivation than on the intelligence quotient. Use of new digital technologies in education facilitates these actions. This article presents a notion that includes all activities, which develop gifted pupil personality. Such capturing is impossible in traditional way of educating children, thus discovering an individual developmental rhythm. This process consists of two fields of educational activity that interpenetrate with each other: encouraging pupils and their empowerment.

Keywords: gifted pupil, education, multiple intelligences, digital environment, teacher

Katarzyna Tomaszek
 Uniwersytet Pedagogiczny
 im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

UCZEŃ Z SYNDROMEM WYPALENIA W ŚRODOWISKU SZKOLNYM –PSYCHOLOGICZNA CHARAKTERYSTYKA ZJAWISKA

Wprowadzenie

Syndrom wypalenia jest definiowany jako stan, w którym człowiek doświadcza wyczerpania sił, prezentuje cyniczną postawę względem innych oraz poczucie niezadowolenia z własnych działań, braku kompetencji i umiejętności (Maslach i in., 2001; Seidman, Zager, 1991). Stan ten pojawia się jako rezultat nadmiernego i intensywnego wydatkowania sił, energii oraz deficytów zasobów osobistych (Aypay, Sever, 2015). Uniemożliwia człowiekowi prawidłowe pełnienie ról osobistych, społecznych i zawodowych. Zagadnienie to zostało szeroko opisane i zbadane w grupie osób dorosłych w środowisku pracy (Maslach i in., 2001). Współczesne ujęcia wypalenia rozszerzają zakres tego zjawiska na środowisko akademickie (wyczerpanie sił w grupie studentów) i szkolne (wypalenie uczniów) (Schaufeli i in., 2002; Salmela-Aro i in., 2008a).

Wilmar B. Schaufeli, Isabel M. Martinez, Alexandra M. Pinto, Marisa Salanova oraz Arnold B. Bakker (2002), są badaczami którzy jako jedni z pierwszych opisali problem wyczerpania sił w kontekście edukacyjnym. Badając grupę studentów liczącą 1661 osób z Hiszpanii, Portugalii i Netherlands, zauważyli negatywny związek tego zjawiska z osiągnięciami akademickimi i zaangażowaniem w naukę. Bardziej współczesne badania prowadzone na grupie uczniów szkół gimnazjalnych i licealnych pokazują, że zjawisko to jest elementem szerszego procesu, którego początkiem jest doświadczanie chronicznego stresu szkolnego, prowadzącego do wyczerpania zasobów ucznia (Silvar, 2001; Salmela-Aro i in., 2008a; Salmela-Aro i in., 2008b). Syndrom ten, podobnie jak u dorosłych, obejmuje trzy komponenty jak emocjonalne wyczerpanie pojawiające się jako następstwo zbyt dużych wymagań szkolnych; cyniczna postawa względem szkoły oraz poczucie nieadekwatności i niedopasowania do szkoły. W grupie poznanych dotychczas czynników ryzyka pojawienia się syndromu wypalenia szkolnego wymienia się *czynniki intrapersonalne* (cechy osobowości jak narcyzm, patologiczny perfekcjonizm, niskie poczucie własnej skuteczności, zewnątrzsterowność, poczucie bezradności, przekonanie o braku kontroli nad sytuacjami stresowymi, silna koncentracja na popełnionych błędach i porażkach (Zhang i in., 2007; Pisarik, 2009; Pietrzak, 2012; Bosma i in., 2014; Luo i in., 2016); *czynniki interpersonalne* (wykluczenie z grupy rówieśniczej, małe zaangażowanie w życie szkolne, słabą jakością relacji z rówieśnikami i nauczycielami; brak wsparcia ze strony najbliższego otoczenia, słabe relacje rodzinne i emocjonalny styl radzenia sobie ze stresem) (Silvar, 2001; Boudreau i in., 2004;

Pietrzak, 2012; Bonafe i in., 2014); *czynniki organizacyjne* (niewłaściwy tzw. narzucający styl kierowania klasą, ściśle sprecyzowane, sztywne rygory organizacyjne i programowe, negatywny klimat i atmosfera podczas zajęć (Salmela-Aro i in., 2008a; Wilsz, 2009; Shih, 2015). Eksploracja tego zjawiska wydaje się niezwykle istotna w kontekście następstw, jakie pojawiają się w wyniku jego doświadczania. Wypalenie szkolne stanowi czynnik ryzyka syndromu rezygnacji z dalszej edukacji i nasilonego niepokoju (Silvar, 2001; Willms, 2003; Awang–Hashim i in., 2015), stanów depresyjnych i tendencji suicydalnych (Ang, Huan, 2006; Salmela-Aro i in., 2009b), zaburzeń zachowania, nadużywania substancji psychoaktywnych, niedostosowania społecznego i konfliktów z prawem (Ang i in., 2015; Dolzan i in., 2015; Walburg i in., 2015). Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie problematyki wypalenia szkolnego oraz jego konsekwencji dla funkcjonowania ucznia, zwłaszcza w środowisku szkolnym.

Charakterystyka syndromu wypalenia szkolnego uczniów

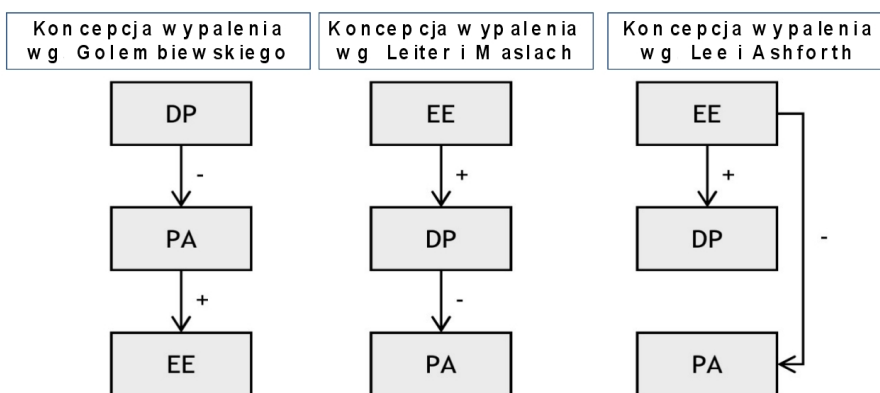
Klasykne ujęcia wypalenia takich autorów, jak: Christina Maslach (2010, 2011) czy Ayala M. Pines i Elliot Aronson (1988, za: Tucholska, 2009), jednoznacznie wskazują, że wypalenie jest rezultatem długotrwałego i/lub powtarzającego się nadmiernego obciążenia emocjonalnego powstałego z powodu zbyt intensywnego angażowania się człowieka w jakąś aktywność. Im dłużej jednostka jest poddawana oddziaływaniom czynników stresowych, tym większe ryzyko pojawienia się wyczerpania i poczucia braku sensu w podejmowanych działaniach (Bartkowiak, 2005; Kraczlą, 2013). Podstawowe założenie wypalenia zawodowego brzmi, iż wyłącznie pracownicy o wysokiej motywacji mogą się wypalić, tj. „aby się wypalić, trzeba najpierw płonąć” (Sęk, 2004, s. 44). Wypalenie jest bowiem określane jako „choroba nadmiernego zaangażowania” (Skowron–Mielnik, 2016). Zjawisko to stanowi końcowy efekt szeregu niepowodzeń w osiąganiu postawionych sobie celów lub narzuconych przez otoczenie wymagań. Narastające rozczarowanie i utrata osobistych zasobów prowadzi do stanu zmęczenia i wyczerpania. Jednocześnie w następstwie tego chronicznego stanu pojawia się negatywna postawa wobec siebie (obniżenie samooceny) i innych ludzi (pogorszenie relacji interpersonalnych, izolacja i alienacja) (Bartkowiak, 2005).

W kontekście edukacyjnym wypalenie szkolne ujmowane jest jako reakcja na doświadczanie chronicznego stresu szkolnego, pojawiająca się u uczniów początkowo mocno zaangażowanych w realizację obowiązków szkolnych. Wielu autorów wskazuje na analogię między pracą zawodową a „pracą”, jaką wykonują uczniowie w szkole (Schaufeli i in., 2002; Salmela–Aro i in., 2008a; Aypay, Sever, 2015). Warto jednak dodać, że w przeciwieństwie do osób dorosłych młodzi ludzie nie mogą zrezygnować ze zbyt wyczerpującej pracy. Z powodu wieku posiadają również znacznie mniej zasobów osobistych, emocjonalnych oraz sił psychicznych. W toku kształcenia uczniowie są angażowani w różne aktywności, które zasadniczo są im narzucone ogólnie przez nauczycieli, a więc uczęszczanie na lekcje, odrabianie prac domowych, zdawanie klasówek czy ściśle określony ubiór w szkole. Dla części młodych ludzi konieczność podporządkowywania się sztywnym zasadom obowiązującym w szkole może być silnym czynnikiem stresogennym. Jednocześnie szkoła jest miejscem, gdzie bardzo wyraźna jest kategoryzacja uczniów na tzw. dobrych i złych, a także są oni nieustannie poddawani ocenie (bezpośredniej w sytuacji odpytywania czy sprawdzianów i pośredniej dotyczącej stopnia atrakcyjności społecznej i potencjałów intelektualnych). Z tego powodu klimat, w jakim uczniowie nabywają wiedzę, nacechowany jest silną rywalizacją, a nierzadko nawet

agresją. Ten społeczny wymiar procesu edukacyjnego wiąże się z traktowaniem szkoły jako miejsca, gdzie uczniowie rywalizując, między sobą o jak najlepsze wyniki, są narażeni na doświadczanie silnego stresu. W sytuacji rozbieżności między posiadanymi przez młodego człowieka zasobami osobistymi i źródłami wsparcia a oczekiwaniami sukcesów szkolnych może pojawić się syndrom wypalenia sił (Salmela-Aro i in., 2009a; Parker i Salmela-Aro, 2011).

Dotychczasowe ustalenia świadczą że, na syndrom wypalenia składają się 3 wymiary. **Emocjonalne wyczerpanie** – wskazuje na przeciążenie ucznia obowiązkami szkolnymi. Stan ten doprowadza do pojawienia się ogólnego zmęczenia, braku naturalnej energii i zapału do działania, anhedonii, drażliwości i impulsywności (Schaufeli i in., 2002; Tucholska, 2009). **Depersonalizacja** – uczeń prezentuje cynizm, zdystansowanie, obojętność i negatywny stosunek do szkoły oraz przedmiotowo traktuje innych (Schaufeli i in. 2002). **Obniżenie zadowolenia z własnych osiągnięć** – manifestowane jest m.in. poczuciem niedopasowania, braku umiejętności i kompetencji, poczuciem porażki oraz irracjonalnymi przekonaniem na temat siebie – przeświadczenie o niemożności poradzenia sobie z zadaniem i uznawanie większości zadań za zbyt trudne (Schaufeli i in., 2002; Luo i in., 2016).

Teoretycy wypalenia uważają, że reakcja na długotrwały stres ma formę swoistego procesu, o zmiennej dynamice i nasileniu w trakcie jego trwania. W ujęciu Roberta T. Golembiewskiego (1989, za Tucholska, 2009) wypalenie to ukryty proces, który przebiega przez osiem faz, a natężenie poszczególnych wymiarów rośnie na każdym jego etapie. W tym fazowym modelu akcentuje się progresywny charakter zjawiska i fakt, że pełny syndrom nie ujawnia się u jednostki od razu. Na początku procesu wypalenia jednostka ma cyniczne nastawienie do otoczenia – jest to forma nieefektywnej strategii radzenia sobie z doświadczanymi trudnościami (Parker, Salmela–Aro, 2011). W dalszej kolejności pojawia się brak satysfakcji z wykonywanych działań, a na końcu poczucie emocjonalnego wyczerpania sił (Tucholska, 2009).



Rysunek 1. Procesualne modele syndromu wypalenia (Houkes i in., 2011, s. 62)

Legenda: EE – wyczerpanie emocjonalne, brak zasobów emocjonalnych; DP – depersonalizacja, cynizm i zatwardziałość; PA – niezadowolenie z własnej aktywności oraz poczucie braku umiejętności i niskich kompetencji, negatywna samoocena

Należy jednak zauważyć, że empiryczne potwierdzenie znalazło również ujęcie Michaela Leitera i Christiny Maslach (1988, za: Parker i Salmela-Aro, 2011). Wypalenie – według tych autorów jest pochodną nieprawidłowych relacji między jednostką a otoczeniem (Maslach, Leiter 1997, za: Tucholska, 2001). W tym modelu chroniczne wypalenie zaczyna się od wyczerpania i to ten wymiar jest traktowany jako osiowy symptom syndromu, i stanowi podstawę pozostałych jego elementów (Parker i Salmela-Aro, 2011). Na jego bazie pojawia się cynizm, który doprowadza do poczucia nieadekwatności, braku harmonii i niezadowolenia z własnej pracy, ale również niedopasowania do panujących stosunków społecznych, warunków i struktur organizacyjnych. Wypalenie jest ujmowane jako efekt niedostosowania między pracownikiem a pracą w sześciu następujących obszarach: obciążenie pracą; kontrola; wynagrodzenie; wspólnotowość; sprawiedliwość; wartości (Tucholska, 2001). W badaniach Raymonda Lee i Blake'a Ashford (1993, za: Dierendonck i in., 2001) zasadniczo potwierdzono model zaproponowany przez M. Leitera i M. Maslach, choć prowadzone modelowanie ścieżkowe ujawniło, że to wyczerpanie prowadzi do rozwoju pozostałych wymiarów wypalenia. Autorzy ci zwrócili uwagę, że zjawisko to może dotknąć nie tylko zawodów, w których udziela się wsparcia, ale w zasadzie każdej osoby intensywnie angażującej się w stresującą pracę. Należy zauważyć, że ich późniejsze prace nie potwierdziły trójkomponentowej struktury wypalenia zaproponowanej przez Ch. Maslach (Lee, Ashford, 1993). Interesujący w tym kontekście jest model stworzony przez Toon W. Taris, Pascala Le Blanc, Wilmara B. Schaufeli oraz Paula J. G. Schreursa (2005), który stanowi rozwinięcie modelu M. Leitera (1989). Autorzy sugerują, że cynizm jest zmienną pośredniczącą między emocjonalnym wyczerpaniem a poczuciem nieadekwatności.

Powyższe ustalenia stały się podstawą procesualnych ujęć wyczerpania sił w grupie uczniów. Badania longitudinalne na 852 fińskich uczniów prowadzili Philip Parker i Katariina Salmela-Aro (2011). W celu ustalenia, który wymiar wypalenia szkolnego prowadzi do rozwinięcia się pełnego syndromu autorki, przeprowadziły czterokrotny pomiar wymiarów wypalenia. Wyniki potwierdzają ustalenia R. Golembiewskiego (1989, za: Tucholska, 2009), że im bardziej zaawansowana faza syndromu, tym symptomy stają się bardziej nasilone i są dotkliwiej odczuwane przez uczniów. Pojawienie się cynizmu i emocjonalne wyczerpanie sił stanowiły istotne predykatory poczucia niezadowolenia z własnej aktywności szkolnej.

Należy dodać, że badania w tym obszarze spotkały się z krytyką. Nie jest do końca jasne, czy faktycznie mamy do czynienia z uniwersalnymi fazami wypalenia, czy też przebieg tego syndromu jest unikalny dla każdej jednostki. Zastanawia bowiem brak związków między emocjonalnym wyczerpaniem a cynizmem. Wykorzystanie teorii wypalenia zawodowego w kontekście edukacyjnym uzasadniane jest tym, że z perspektywy psychologicznej uczęszczanie do szkoły traktowane jest przez jednostkę w kategoriach wykonywania pracy (Torsheim, Wold, 2001, za: Çakira i in., 2014; Esteve, 2008, za: Çakira i in., 2014). Jednak według tureckiego badacza tego zjawiska Aysy Aypaya (2011) taka ekstrapolacja budzi pewne zastrzeżenia, gdyż sytuacja pracy nie jest tożsama z sytuacją nabywania wiedzy przez dzieci i młodzież. Analiza wypalenia szkolnego w grupie uczniów wymaga uwzględnienia nieco innych patomechanizmów

oraz elementów środowiskowych i osobowościowych, niż w sytuacji badania osób dorosłych czynnych zawodowo.

Zdaniem Hülya Kelecioğlu i Filiz Bilge (2009, za: Aypay, 2011), analizując zjawisko wyczerpania uczniów, należy uwzględnić elementy środowiska w istotny sposób przyczyniające się do pojawienia się stanu dystresu i w konsekwencji wypalenia szkolnego, tj. oczekiwania rodziców i nauczycieli względem osiągnięć, jakie zyskuje uczeń. Dotychczasowe ustalenia świadczą, że porażki edukacyjne mają niezwykle silny wpływ na niedojrzałą jeszcze strukturę osobowości, w tym pewność siebie i samoocenę. Z tej przyczyny klasyczne ujęcie wypalenia, w którym wyróżniono trzy komponenty, nie do końca adekwatnie opisuje mechanizmy wypalenia w grupie osób w wieku rozwojowym. Uwzględniając te aspekty A. Aypay (2011) przeprowadził badania eksploracyjne mające ujawnić rzeczywistą strukturę wypalenia szkolnego w grupie dzieci w wieku 11 – 17 lat. Wynikiem tych prac było stworzenie dwóch narzędzi pozwalających na pomiar wypalenia szkolnego w grupie dzieci i młodzieży, tj. Skala ESSBS i SSBS. Autor zauważa, że wraz z rozwojem dziecka inne aspekty wyczerpania nabierają istotnego znaczenia. Badając młodzież w wieku 11 – 14 lat wyróżnił 4 wymiary wypalenia: wyczerpanie aktywnościami szkolnymi (BSA), wypalenie związane z presją rodziców (BFF), utrata zainteresowania szkołą (LIS) oraz niedopasowanie do wymogów szkolnych (IIS) (Aypay, 2011). Jednak badania starszych uczniów wskazują na siedmioelementową strukturę tego zjawiska. W strukturze wypalenia szkolnego autor wyróżnił ponadto: wypalenie związane z presją rodziców (BFF), utrata zainteresowania szkołą (LIS), wyczerpanie związane z uczeniem się (BFS), wypalenie związane z przygotowaniem prac domowych (BFH), wypalenie związane z presją nauczycieli (BFTA), potrzeba odpoczynku i wolnego czasu (NRTF), poczucie własnej nieudolności w szkole (FIS) (Aypay, 2012).

Środowisko szkolne a syndrom wypalenia

Rozwój syndromu wypalenia jest zależny od stopnia przewidywanego stresu i stylu radzenia sobie ze stresorami szkolnymi (Montero-Marín i in., 2014; Crockett i in., 2007, za: Bonafé i in., 2014). Jednocześnie źródłem stresu szkolnego może być wiele np. trudności w opanowaniu wymaganej wiedzy, niekorzystne warunki organizacji procesu uczenia się, negatywne relacje z nauczycielami czy rówieśnikami (Talik, 2011). Katarina Salmela-Aro, Noona Kiuru, Minna Pietikäinen oraz Jukka Jokela (2008b) wyróżniają trzy grupy czynników wynikających z funkcjonowania placówki oświatowej. W pierwszej grupie wymienia się silną presję szkoły na osiągnięcia edukacyjne i związany z tym ograniczony czas realizacji zadań, tj. opanowanie materiału, napisanie pracy domowej, rozwiązanie testu, odpowiedź na pytania nauczyciela); psychospołeczne cechy środowiska w postaci braku czasu na odpoczynek i pośpiech (Lee, Ashforth, 1996). Wyczerpanie sił związane jest również z cechami samej organizacji i jej pracowników, tj. z negatywnym klimatem i niesprzyjającą nauce atmosferą; brakiem wsparcia i sprawiedliwości ze strony nauczycieli i środowiska szkolnego; brakiem zachęcania uczniów do rozwoju naukowego; brakiem więzi między nauczycielami a uczniami (Crosnoe i in., 2004; Aunola, Leskinen, Nurmi, 2006).

Istotne znaczenie mają braki w zakresie kompetencji wychowawczych nauczyciela, tj. docenianie efektów, a nie pracy uczniów; odreagowywanie napięć w klasie przez nauczyciela; niewłaściwy styl kierowania klasą (zbyt mała dyscyplina lub narzucające, ściśle sprecyzowane, sztywne rygory organizacyjne i programowe);

nadmierna surowość i autorytaryzm nauczyciela; niejasne i nieliczne komunikaty kierujące pracą uczniów (Slivar, 2001; Pietrzak, 2012). Autorytarny styl nauczania uniemożliwia swobodę decyzyjną i niszczy poczucie niezależności i autonomii uczniów (Wilsz, 2009; Shih, 2015). W tej grupie zwraca się uwagę na słabe wyposażenie szkoły/universytetu utrudniające uczenie się, np. mała liczba i dostępność książek w bibliotekach, słabe wyposażenie sal (Bonafé i in., 2014). Trzecia grupa czynników wiąże się z dostępnością pracowników szkoły odpowiedzialnych za zdrowie psychiczne i fizyczne uczniów tj. pomocy ze strony specjalistów – zwłaszcza pedagogów i psychologów szkolnych (Battisich i in., 1997; Newman i in., 2000). Opisane negatywne warunki organizacyjne nie tylko stanowią czynnik ryzyka wypalenia szkolnego, ale również czynnik podtrzymujący i eskalujący symptomy tego syndromu.

Analiza wypalenia szkolnego powinna być wielowymiarowa nie tylko w aspekcie struktury, ale również jego następstw. Zdaniem Stanisławy Tucholskiej (2009) negatywne skutki syndromu wypalenia obejmują nie tylko efektywne pełnienie społecznie przypisanej roli ucznia (czy pracownika), ale też zaburzenia w funkcjonowaniu interpersonalnym, psychicznym oraz fizycznym. Według niektórych badaczy konsekwencje wyczerpania sił można podzielić na wewnętrzne (internalistyczne) i zewnętrzne (eksternalistyczne) (Atalayin i in., 2015). Pierwsza grupa konsekwencji doświadczania tego syndromu przez ucznia wiąże się z jego funkcjonowaniem intrapsychoicznym, w największym stopniu niszcząc jego dobrostan psychiczny (Capri i in., 2012). Wyczerpaniu sił towarzyszy niska jakość życia, brak satysfakcji z własnego życia i przekonanie, że życie jest skomplikowane i nieprzewidywalne (Capri i in., 2012). Wysokiemu poziomowi wypalenia szkolnego towarzyszy silna koncentracja na błędach i porażkach, brak wiary w siebie, niska samoocena i przekonanie o braku kompetencji (Pietrzak, 2012). Uczniowie wypaleni odznaczają się niskimi standardami osobistymi, nie zwracają uwagi na porządek i organizację, mają duże trudności w radzeniu sobie z większą ilością zadań (Pietrzak, 2012). Należy jednak zauważyć, że powyższe następstwa wyczerpania sił mogą też wiązać się ze specyficzną strukturą cech osobowości uczniów z tym syndromem. W takim ujęciu stanowiłyby one czynnik pośredniczący pomiędzy osobowością a wypaleniem. Wśród indywidualnych (osobowościowych) czynników ryzyka wystąpienia syndromu wypalenia można wyróżnić m.in. wysoki neurotyzm, niską ugodowość i sumienność (Golonka, 2012; Sulea i in., 2015). W badaniach Ewy Golonki (2012) uczniowie wypaleni odznaczali się znaczną chwiejnością emocjonalną, małym poczuciem bezpieczeństwa i tendencjami hipochondrycznymi. Jednocześnie Coralia Sulea, Ilona van Beek, Paul Sarbescua, Delia Virga oraz Wilmar B. Schaufeli (2015), analizując związek między cechami osobowości a wyznacznikami jakości życia ucznia, tj. zaangażowanie, wypalenie i nuda w obszarze aktywności szkolnych, stwierdzili, że w genezie tego zjawiska większe znaczenie odgrywa subiektywna potrzeba satysfakcji. Zdaniem tych autorów w minimalizowaniu poziomu wypalenia i nudy uczniów (i tym samym podnoszenia poziomu ich zaangażowania) fundamentalne jest zaspokajanie ich potrzeby autonomii, więzi i kompetencji. Zwraca się uwagę na znaczenie autodeterminacji i podnoszenia motywacji wewnętrznej ucznia.

Warto dodać, że niektórzy autorzy wiążą syndrom wypalenia uczniów z narcyzmem, pisząc, że czynnikiem pośredniczącym między tymi zmiennymi jest współczująca postawa w stosunku do samego siebie (Barnett, Flores, 2016). Istotną funkcję pełnią takie elementy troski o siebie wyróżnione przez Kristin Neff (2003, za: Dzwonkowska, 2011), jak: nadidentyfikacja (przesadne identyfikowanie się z własnymi

przeżyciami, zwłaszcza negatywnymi, czyli z własnymi wadami, słabościami i błędami oraz izolacją (poczucie odizolowania od świata w kontekście swoich doświadczeń). Uzyskane wyniki świadczą, że uczniowie wypaleni są bardziej krytyczni, surowi i mniej wyrozumiali wobec siebie samych, niż wobec obcych osób. Postawa ta nie tylko może przyczynić się do rozwoju tego syndromu, ale również znacząco utrudnia jego przezwyciężenie. Izolowanie się od źródeł wsparcia w sytuacji doświadczania porażki utrudnia im odzyskiwanie siły i wiary w siebie. Z badań wynika, że do wewnętrznych następstw wypalenia uczniów należą m.in. silne negatywne emocje, chroniczne złe samopoczucie i niezadowolenie, depresyjność, wzmożony niepokój, anhedonia, utrata zaangażowania i apatia, rozczarowanie, frustracja, zniechęcenie, pasywność i bezradność, niska samoocena, niechęć do samorozwoju, poczucie osamotnienia i własnej nieudolności, utrata motywacji, niska satysfakcja z życia, patologiczne odkładanie odrabiania zadań szkolnych i nauki na ostatnią chwilę z obawy przed porażką do momentu doświadczania silnego stresu – prokrastynacja oraz zaburzenia psychosomatyczne (Wilsz, 2009; Mehdinezhad, 2011; Capri i in., 2012; Ulu i in., 2012; Raiziene i in., 2014, Çakır i in., 2014; Wang i in., 2015). Doświadczanie chronicznego przeciążenia jest związane z wysokim ryzykiem zachorowania na chorobę wieńcową, podwyższonym ciśnieniem krwi, zaburzeniami przepływu krwi w naczyniach krwionośnych układu współczulnego oraz zawężeniem żył (May i in., 2014a; May i in., 2014b).

Zewnętrzne konsekwencje wypalenia szkolnego ściśle wiążą się z jakością wypełniania roli ucznia w szkole. W świetle dotychczasowych ustaleń efektem doświadczania syndromu wyczerpania sił jest małe zaangażowanie w życie szkolne i klasowe oraz niska motywacja do nauki (Schaufeli i in., 2002; Yang, Farn, 2005; Akbay i in., 2016). Syndrom wypalenia powoduje dystansowanie się od obowiązków szkolnych, mniejszy idealizm, nieprzestrzeganie zasad moralnych oraz poczucie mniejszych osiągnięć szkolnych (Golonka, 2012). Stosowane przez tę grupę uczniów nieefektywne strategie uczenia się wiążą się ze słabymi wynikami w nauce, mimo że w świetle badań nierzadko uczęszczają oni na korepetycje i zajęcia wyrównawcze (Bilge i in., 2014; Aypay, Sever, 2015). Uczniowie ci osiągają wyniki znacznie poniżej swoich możliwości intelektualnych, nie zaliczają realizowanych kursów i zwykle rezygnują z dalszej edukacji (Laursen i in., 2010; Bask, Salmela-Aro, 2013). Najpoważniejszymi konsekwencjami wypalenia szkolnego są zachowania problemowe, tj. częste absencje i wagarowanie, agresja fizyczna (przemoc wobec rówieśników i nauczycieli) i werbalna (wulgaryzmy), duża rywalizacja między uczniami, manipulowanie innymi, problemy z prawem, angażowanie się w grupy destrukcyjne (Frydenberg, Lewis, 2004; Yang, 2004; Salmela-Aro i in., 2009b; Golonka, 2012; Ang i in., 2006; Ang i in., 2015). Uczniów tych charakteryzują ponadto zachowania ryzykowne dla zdrowia – uzależnienie od substancji psychoaktywnych, uzależnienie od internetu; podejmowanie ryzykownych kontaktów seksualnych; tendencje suicydalne (Dyrbye i in., 2008; Wang, Fredricks, 2014; Dolzan i in., 2015; Halonen i in., 2016; Kinnunen i in., 2016; Salela-Aro i in., 2017). Warto dodać, że z badania Katariiny Salmela-Aro, Sanny Read, Jaana Minkkinena, Jaana Kinnunen i Arja Rimpela (2017) wynika, że kompulsywne i nadmierne używanie internetu było następstwem wypalenia sił, ale też stanowiło czynnik ryzyka jego pojawienia się.

Interesujące w tym kontekście wydają się badania Niiny Halonen, Lauri Hietajärvi, Kirsti Lonka oraz Katariiny Salmela-Aro (2016), w których analizowano odpowiedzi uczniów nt. *środowiska szkolnego*, tj. stosunek do nauczycieli (relacja nauczyciel – uczeń, sposób przekazywania wiedzy), klimat szkoły (poczucie bezpieczeństwa i zadowolenia

w szkole/klasie); *jakość funkcjonowania szkolnego* (zaangażowanie szkolne, wypalenie szkolne, ceniecie szkoły); *stosunek do korzystania z nowoczesnych technologii* (stosunek do nauki i rozwiązywania problemów naukowych za pomocą nowoczesnych technologii; strach przed porażką w sytuacji zdalnego przetwarzania danych; zaangażowanie w e-learning); *wykorzystanie nowoczesnych technologii podczas uczenia się*, tj. (1) korzystanie z urządzeń elektronicznych – komputer czy tablet np. do zapisywania notatek; (2) produktywność – kreatywne wykorzystywanie nowoczesnych technologii, np. elementów obrazów czy filmów, by odrobić pracę domową; (3) poszerzanie wiedzy, np. poprzez szukania w Sieci nowych informacji, by wykonać zadanie domowe; (4) komunikatywność, np. dzielenie się własnymi pomysłami z innymi uczniami. W świetle wyników zaangażowanie w e-learning, strach przed porażką przy wykorzystaniu nowoczesnych technologii oraz wykorzystywanie nowoczesnych technologii do dzielenia się swoimi pomysłami (komunikatywność) w procesie uczenia wiązało się z ryzykiem wypalenia u młodzieży. Jednocześnie w pojawieniu się syndromu wypalenia największe znaczenie miało środowisko szkolne, a więc postrzegana relacja nauczyciel – uczeń oraz klimat szkoły.

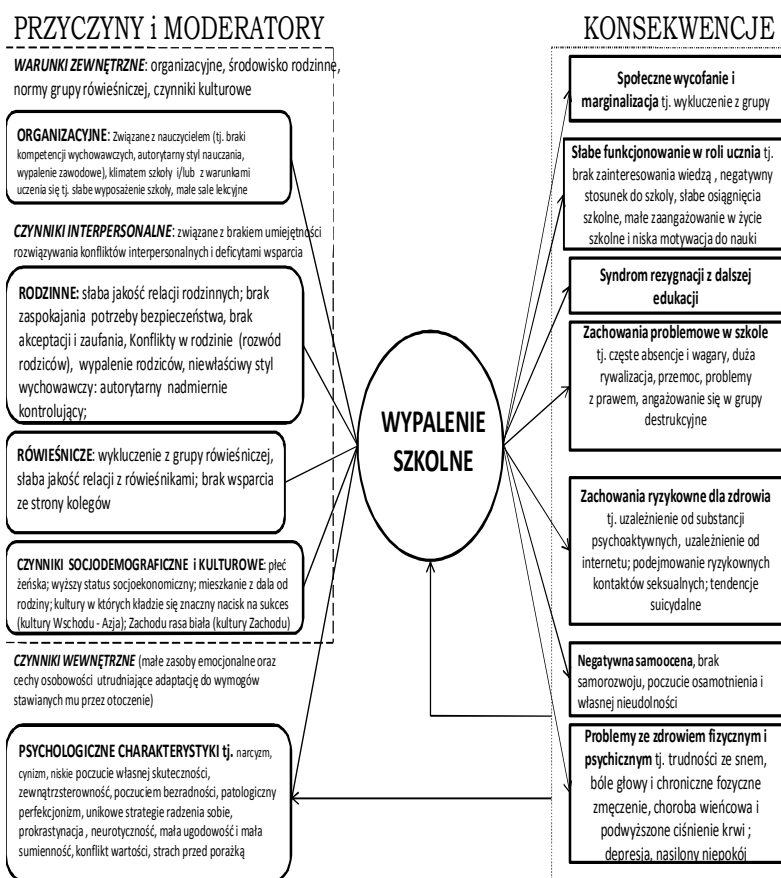
Młodzież z syndromem wypalenia najczęściej funkcjonuje na marginesie klasy i jest wykluczona z grupy klasowej (Silvar, 2001). Nie otrzymuje wsparcia ze strony otoczenia, a jakość ich relacji z rówieśnikami i nauczycielami jest niska (Jacobs, Dodd, 2003). Trudności ujawniają się również w środowisku rodzinnym. Jednym z czynników ryzyka wypalenia jest niska jakość relacji rodzinnych, co oznacza trudności w zaspokajaniu przez rodziców potrzeby bezpieczeństwa oraz udzielaniu wsparcia (Olwage, Mostert, 2014). Nieprawidłowości w systemie rodzinnym – rozwód rodziców, generował obniżenie znaczenia aktywności szkolnych oraz negatywnie wpływał na funkcjonowanie szkolne (Havermans i in., 2014).

Ważnym czynnikiem ryzyka wypalenia uczniów jest też prezentowany przez rodziców styl wychowawczy. W badaniach Attiya Inam, Sary Nomaan oraz Muhammada Abiodullah (2016) rodzice uczniów osiągających wyniki w nauce poniżej posiadanych możliwości, cechowali się nadmierną permissywnością. Relacja między wypaleniem a stylem rodzicielskim jest jednak bardziej złożona. Autorytarny, nadmiernie kontrolujący styl rodzicielski (zwłaszcza prezentowany przez matki), brak ciepła i intymności w relacjach oraz mało uwagi okazywanej dziecku intensyfikują jego trudności i podnoszą ryzyko pojawienia się wyczerpania sił (Jurmu, Nuutinen, 2013). Jednocześnie doświadczanie tego syndromu powoduje, że osoby te nie potrafią podtrzymywać i budować pozytywnych relacji z innymi (nawet bliskimi z rodziny). Osoby wypalone najczęściej są mało empatyczne, podejrzliwe, chłodne, rygorystyczne (Schaufeli, Enzmann, 1998, za: Tucholska, 2009). Zachowania te intensyfikują istniejące konflikty i generują negatywny klimat rodzinny. W badaniach Jagody Padoł (2012) jedną z istotnych charakterystyk uczniów doświadczających wypalenia był brak umiejętności korzystania ze wsparcia osób z najbliższego otoczenia. Rodzice odgrywają największą rolę w odkrywaniu i rozwijaniu zdolności dzieci, okazywanie zaś przez nich zrozumienia i bliskości jest czynnikiem podstawowym dla prawidłowego psychicznego i fizycznego zdrowia dzieci (Zahedni i in., 2016).

Jacquelynne E. Parsons, Terry F. Adler i Caroline M. Kaczala (1982) zauważają, że oczekiwania dzieci co do przyszłych sukcesów są bardziej zbieżne z oczekiwaniami ich rodziców niż z przeszłymi doświadczeniami. Wskazują, że niektórzy rodzice ignorują wysiłek dziecka oraz minimalizują znaczenie zdobytej przez nie wiedzy i umiejętności, koncentrując się jedynie na dobrych stopniach i zdanych egzaminach. Niektórzy badacze

są zdania, że właśnie takie podejście powoduje, że niektóre dzieci nie wytrzymują presji i w konsekwencji doświadczają coraz częściej porażek. W dalszej perspektywie właśnie ta grupa dzieci stanowi grupę ryzyka wypalenia szkolnego (Parsasirat, Montazeri, Yusooff, Subhim, Nen, 2013).

Dziecko świadomie może czerpać z trzech typów źródeł wsparcia, by poradzić sobie w środowisku szkolnym: *częstość kontaktów* na linii rodzice – szkoła (komunikat dla dziecka, że szkoła jest ważna); osobiste zaangażowanie rodzica w życie szkoły – *emocjonalne zasoby* (komunikat do dziecka, że jego osiągnięcia szkolne są dla rodzica ważne) oraz *poznawczo–intelektualne zasoby* (stwarzanie przez rodzica szans, by dziecko mogło rozwijać swoje zdolności i umiejętności) (Kozłowski, 2013). Podkreśla się, że możliwość korzystania z trzech źródeł zasobów, przekłada się na poziom osiągnięć szkolnych dziecka. W celu podsumowania przeprowadzonych analiz zjawiska wypalenia szkolnego opracowano model przyczyn i konsekwencji wypalenia szkolnego, pozwalający na integrację dotychczasowych wyników badań (rysunek 1).



Rysunek 1. Model przyczyn i konsekwencji wypalenia szkolnego – integracja dotychczasowych wyników badań (opracowanie własne)

Podsumowanie

Syndrom wypalenia stanowi istotny problem społeczny, gdyż jego wielowymiarowe konsekwencje ujawniają się we wszystkich sferach funkcjonowania jednostki. Dotychczas problem ten rozpatrywany był głównie z punktu widzenia wykonywanej przez człowieka pracy zawodowej. W ostatnich latach nastąpił zwrot w kierunku badań nad wypaleniem szkolnym i jego konsekwencji dla rozwoju człowieka. Akcentuje się głównie stresogenny i pełen napięć system edukacji, w którym negatywny klimat szkolny wiąże się z silną presją nauczycieli i rodziców oraz dużą rywalizacją uczniów. Przedstawione w artykule teorie wypalenia oraz wyniki badań wydają się niezwykle ważne w kontekście oddziaływań profilaktycznych i wspierających. Wczesne rozpoznanie symptomów i adekwatnie udzielone wsparcie może bowiem zahamować proces rozwoju pełnego syndromu wypalenia. Stosunkowo niewiele opracowań podejmuje kwestię oddziaływań pomocowych skierowanych na minimalizowanie poziomu wypalenia wśród uczniów. Według niektórych badaczy zachowania problemowe u młodzieży są poprzedzane wzrostem cynicznej postawy (Kaplan, Martin i Robbins, 1982, za: Noh i in., 2013). Zdaniem Hyunkyung Noh, Hyojung Shin i Sang Min Lee (2013) cynizm prezentowany przez ucznia może stanowić formę pasywnej i nieefektywnej strategii radzenia sobie z symptomami wypalenia szkolnego. Oddziaływania pomocowe powinny w pierwszej kolejności koncentrować się na nauce zadaniowych, adekwatnych do problemu i aktywnych strategii radzenia sobie (skoncentrowanych na rozwiązaniu określonej trudności ucznia, tj. trudności z opanowaniem materiału, trudności w budowaniu relacji szkolnych, trudności z nieśmiałością i niską samooceną, nauce efektywnego planowania pracy czy nauce różnych technik uczenia się itd.). Gülriz Y. Sönmez i Burhan Çapri (2013) przez 8 tygodni prowadzili program mający na celu nauczenie młodzieży różnych strategii radzenia sobie ze stresem. Uzyskane przez tych autorów wyniki świadczą, że działania wspierające skoncentrowane jedynie na stresie i radzeniu sobie redukują poziom wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji, ale nie wpływają na przekonania na temat własnych działań. Efekty programu utrzymywały się po upływie dwóch miesięcy od jego przeprowadzenia. W tym kontekście w ramach oddziaływań profilaktycznych ważne wydaje się uwzględnienie nie tylko strategii radzenia sobie ze stresem, ale również zadbanie o dopasowanie wymogów stawianych uczniowi do jego faktycznych możliwości oraz budowania poczucia więzi ze środowiskiem szkolnym.

Literatura

- Akbay T., Akbay L. (2016): On the Causal Relationships between Academic Achievement and Its Leading Factors: A SEM Study, „Journal of European Education”, 6 (2), 122 – 135
- Ang R. P., Huan V. S. (2006): Relationship between academic stress and suicidal ideation: Testing for depression as a mediator using multiple regressions. „Child Psychiatry and Human Development”, 37, 133–143
- Ang R. P., Huan V. S., Teng Chan W., Cheong S. A., Leaw J. N. (2015): The role of delinquency, proactive aggression, psychopathy and behavioral school engagement in reported youth gang membership. „Journal of Adolescence”, 41, 148 – 156
- Atalayin C., Balkis M., H., Onal H., Karak G. (2015): The prevalence and consequences of burnout on a group of preclinical dental students. „Eur J Dent”, 9(3), 356–363
- Aunola K., Leskinen E., Nurmi J.-E. (2006): Developmental dynamics between mathematical performance, task-motivation, and teachers' goals during the transition to primary school. „British Journal of Educational Psychology”, 76, 21-40

- Awang-Hashim R., Kaur A., Noman M. (2015): The interplay of socio-psychological factors on school engagement among early adolescents. „Journal of Adolescence”, 45, 214 – 224
- Aypay A. (2011): Elementary School Student Burnout Scale for Grades 6-8: A Study of Validity and Reliability. „Educational Sciences: Theory & Practice”, 11(2), Spring, 520-527
- Aypay A. (2012): Secondary School Burnout Scale (SSBS). „Educational Science: Theory & Practice”, 12(2), 782-787
- Aypay A., Sever M. (2015): School as if a workplace: exploring burnout among high school students. „Journal of Theory and Practice in Education”, 11(2), 460-472
- Barnett M. D., Flores J. (2016): Narcissus, exhausted: Self-compassion mediates the relationship between narcissism and school burnout. „Personality and Individual Differences”, 97, 102–108
- Bartkowiak G. (2005): *Człowiek w pracy. Od stresu do sukcesu w organizacji*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne Warszawa
- Bask M., Salmela-Aro K. (2013): *Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout*. „European Journal of Psychology of Education”, 28, 511–528
- Battistich V., Solomon D., Watson M., Schaps E. (1997): *Caring school communities*. „Educational Psychologist”, 32, 137–151
- Bilge F., Tuzgöl D. M., Çetin B. (2014): *Factors Affecting Burnout and School Engagement among High School Students: Study Habits, Self-Efficacy Beliefs, and Academic Success*. „Educational Sciences: Theory & Practice” 14(5), 1721-1727
- Bonafé F. S. S., João Maroco J., Bonini Campos J. A. D. (2014): *Predictors of Burnout Syndrome in Dentistry Students*. „Psychology, Community & Health” 3(3), 120–130
- Bosma H., Theunissen M. J., Verdonk P., Feron F. (2014): *Low control beliefs in relation to school dropout and poor health: findings from the SIODO case-control study*. „BMC Public Health” 14, 12-37
- Boudreau D., Santen S. A., Hemphill R. R., Dobson J. (2004): *Burnout in medical students: Examining the prevalence and predisposing factors during the four years of medical school*. „Annals of Emergency Medicine” 44(4), 575-576
- Çakıra S., Akçab F., Fırıncı Kodazc A., Tulgarer S. (2014): *The Survey of Academic Procrastination on High School Students with in Terms of School Burn-Out and Learning Styles*. „Procedia - Social and Behavioral Sciences” 114, 654 – 662
- Capri B, Ozkendir OM, Ozkurt B, Karakus F. (2012): *General self-efficacy beliefs, life satisfaction and burnout of university students*. „Procedia Soc Behav Sci” 47, 968–973
- Crosnoe R., Johnson M.K., Elder G.H. (2004): *Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student teacher relationships*. „Sociology of Education” 77, 60–81
- Dierendonck D., Schaufeli W. B., Buunk P. B. (2001): *Burnout in inequity among human service professionals: a longitudinal study*. „Journal of Occupational Health Psychology” 6, 1, 43-52
- Dolzan M., Sartori R., Charkhabi M., De Paola F. (2015): *The effect of School Engagement on Health Risk Behaviours among High School Students: Testing the Mediating Role of Self Efficacy*. „Procedia - Social and Behavioral Sciences” 205, s. 608 – 613
- Dzwonkowska I. (2011): *Współczucie wobec samego siebie (self-compassion) jako moderator wpływu samooceny globalnej na afektywne funkcjonowanie ludzi*. „Psychologia Społeczna” 6 1 (16), 67–80
- Dyrbye L. N., Thomas M.R., F. Massie S., Power D. V., Eacker A., Harper W., Durning S., Moutier Ch., Szydlo D.W., Novotny P. J., Sloan J. A., Shanafelt T. D. (2008): *Burnout and Suicidal Ideation among U.S. Medical Students*. „Ann Intern Med.” 14, 334-341
- Frydenberg E., Lewis R. (2004): *Adolescents least able to cope: How do they respond to their stresses?*, „British Journal of Guidance & Counselling” 32, 25-37
- Golonka E. (2012): „Korelaty osobowościowe aktywności szkolnej młodzieży w wymiarze: wypalenie – zaangażowanie”. Archiwum WSB – NLU, Nowy Sącz: niepublikowana praca magisterska
- Halonen N, Hietajärvi L., Lonka K., Salmela-Aro K. (2016): *Sixth graders' Use of Technologies in Learning, Technology Attitudes and School Well-being*. „The European Journal of Social and Behavioural Sciences”, XVIII , 2307-2324
- Havermans N., Botterman S., Matthijs K. (2014): *Family resources as mediators in the relation between divorce and children's school engagement*. „The Social Science Journal” 51, 564–579.
- Inam A., Nomaan S., Abiodullah M. (2016): *Parents' Parenting Styles and Academic Achievement of Underachievers and High Achievers at Middle School Level*. „Bulletin of Education and Research” 38, 1, 57-74.
- Jacobs S. R., Dodd D. K. (2003): *Student Burnout as a Function of Personality, Social Support, and Workload*. „Journal of College Student Development” 44,3, 291 – 303
- Jurmu E., Nuutinen T. (2013), *Parenting styles, school burnout and schoolwork Engagement*, University of Jyväskylä, Department of Psychology, Master's thesis Toukokuu.

- Kinnunen J. M., Lindfors P., Rimpelä A., Salmela-Aro K., Rathmann K., Perelman J., Federico B., Richter M., Kunst A. E., Lorant V. (2016): *Academic well-being and smoking among 14- to 17-year-old schoolchildren in six European cities*, „*Journal of Adolescence*” 50, 56-64
- Kozłowski W. (2013): *Zaangażowanie rodziców a osiągnięcia szkolne uczniów*. „*Edukacja*” 2(122), 78-89
- Kraczla M. (2013): *Wypalenie zawodowe jako efekt długotrwałego stresu*. „*Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Zarządzanie*” nr 2, s. 69 – 81
- Laursen B., Bukowski W. M., Nurmi J.-E., Marion D., Salmela-Aro K., Kiuru N. (2010): *Opposites detract: Middle school peer group antipathies*. „*Journal of Experimental Child Psychology*” 106, 240-256
- Lee R. T., Ashforth B. E. (1993): *A longitudinal study of burnout among supervisors and managers: Comparisons between the Leiter and Maslach (1988) and Golembiewski et al. (1986) models*. „*Organizational Behavior and Human Decision Processes*” 54, 369-398
- Lee R. T., Ashforth B. E. (1996): *A Meta-Analytic Examination of the Correlates of the Three Dimensions of Job Burnout*. „*Journal of Applied Psychology*” 81, 123-133
- Leiter M. P. (1989): *Conceptual implications of two models of burnout: A response to Golembiewski*. „*Group and Organizational Studies*” 14, 15-22
- Luo Y., Wang Z., Zhang H., Chen A., Quan S. (2016): *The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style*. „*Personality and Individual Differences*” 88 (2016) 202–208
- Maslach C. (2010): *Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej*, W: H. Sęk (red.): *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. PWN, Warszawa
- Maslach C., Leiter M. P. (2011): *Prawda o wypaleniu zawodowym. Co zrobić ze stresem w organizacji*. PWN, Warszawa
- Maslach C., Shaufeli W. B., Leiter M. P. (2001): *Job burnout*. „*Annual Review of Psychology*” 52, 397–422.
- May R. W., Sanchez-Gonzalez M. A., Brown P. C., Koutnik A. P., Fincham F. D. (2014a): *School burnout and cardiovascular functioning in young adult males: A hemodynamic perspective*. „*Stress*” 1, 79–87
- May R.W., Sanchez-Gonzalez M. A., Fincham F. D. (2014b): *School burnout: Increased sympathetic vasomotor tone and attenuated ambulatory diurnal blood pressure variability in young adult women*. „*Stress*” 1, 1–9.
- Mehdinejad V. (2011): *Relations between students' subjective well-being and school burnout*. „*Journal Plus Education*” 7 (2), 60-72.
- Montero-Mari'n J., Piva Demarzo M. M., Stapinski L., Gili M., Garcí'a-Campayo J, (2014): *Perceived Stress Latent Factors and the Burnout Subtypes: A Structural Model in Dental Students*. „*PLOS ONE*” 9, 6, 1–9
- Newman B.M., Lohman, B.J., Newman P.R., Myers M.C., Smith V.L. (2000): *Experiences of urban youth navigating the transition to 9th grade*. „*Youth and Society*” 31, 387–416
- Noh H., Shin H., Lee S. M. (2013): *Developmental process of academic burnout among Korean middle school students*. „*Learning and Individual Differences*” 28, 82–89
- Olwage D., Mostert K. (2016): *Predictors of student burnout and engagement among university students*. „*Journal of Psychology in Africa*” 24, 4, 342-350
- Padół J. (2012): *Percepcja wsparcia społecznego a wypalenie szkolne u młodzieży gimnazjalnej*. Archiwum WSB – NLU, Nowy Sącz: niepublikowana praca magisterska
- Parker P. D., Salmela-Aro K. (2011): *Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models*. „*Learning and Individual Differences*” 21 (2), 244-248
- Parsasirat Z., Montazeri M., Yusooff F., Subhi N., Nen S. (2013): *The most effective kinds of parents on children's academic achievement*. „*Asian Social Science*” 9(13), 229
- Parsons J. E., Adler T. F., Kaczala C. M. (1982): *Socialization of Achievement Attitudes and Beliefs: Parental Influences*. „*Child Development*” 53, 2, 310-321
- Pietrzak J. (2012): *„Perfekcjonizm a wypalenie u młodzieży szkolnej”*. Archiwum WSB – NLU, Nowy Sącz: niepublikowana praca magisterska
- Pisarik C. T. (2009): *Motivational orientation and burnout among undergraduate college students*. „*College Student Journal*” 43(4), 1238-1252
- Raiziene S., Pilkauskaitė-Valickienė A., Zukauskienė R. (2014): *School burnout and subjective well-being: evidence from crosslagged relations in a 1-year longitudinal sample*. „*Procedia - Social and Behavioral Sciences*” 116, 3254 – 3258
- Salmela-Aro K., Upadaya K., Hakkarainen K., Lonka K., Alho K. (2017): *The Dark Side of Internet Use: Two Longitudinal Studies of Excessive Internet Use, Depressive Symptoms, School Burnout and Engagement Among Finnish Early and Late Adolescents*. „*Journal of Youth Adolescence*” 46, 343–357
- Salmela-Aro K., Kiuru N., Leskinen E., Nurmi J. (2009a): *School burnout inventory (SBI) reliability and validity*. „*European Journal of Psychological Assessment*” 25, 48–57
- Salmela-Aro K., Kiuru N., Nurmi J. (2008a): *The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study*. „*The British Psychological Society*” 78, 663–689

- Salmela-Aro K., Kiuru N., Pietikäinen M., Jokela J. (2008b): *Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout?* „*European Psychologist*” 13, 12–23
- Salmela-Aro K., Savolainen H., Holpainen L. (2009b): *Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies.* „*Journal of Youth and Adolescence*” 38, 1316–1327
- Seidman S. A., Zager J. (1991): *A study of coping behaviors and teacher burnout.* „*Work and Stress*” 5, 205–216
- Schaufeli W., Martinez I., Pinto A. M., Salanova M., Backer A. (2002): *Burnout and engagement in university students: A cross-national study.* „*Journal of Cross Cultural Psychology*” 33, 464–481
- Sęk H. (2004): *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie.* Wyd. 2, PWN, Warszawa
- Shih S. (2015): *An investigation into academic burnout among Taiwanese adolescents from the self-determination theory perspective.* „*Soc Psychol Educ*” 18:201–219
- Silvar B. (2001): *The syndrome of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students.* „*Horizons of Psychology*” 10, 21–32.
- Skowron–Mielnik B. (2016): *Paradoks efektywności pracy – między budowaniem zaangażowania a wypaleniem zawodowym.* „*Nauki o zarządzaniu*, 2(27), s. 151 – 163
- Sönmez G. Y., Çapri B. (2013): *The effect of stress coping program on burnout levels of high school students.* „*International Journal on New Trends in Education and Their Implications*” 4, 3, 16, 148 – 164
- Sulea C., van Beek I., Sarbescu P., Virga D., Schaufeli W. B. (2015): *Engagement, boredom, and burnout among students: Basic need satisfaction matters more than personality traits.* „*Learning and Individual Differences*” 42, 132–138
- Talik E. (2011): *Specyfika stresu szkolnego i strategie radzenia sobie z nim przez młodzież w okresie dorastania.* „*HORYZONTY PSYCHOLOGII*” 1, 1 127-137
- Taris T. W., Pascale M. L., Schaufeli W. B., Schreurs P. J. G. (2005): *Are there causal relationships between the dimensions of the Maslach Burnout Inventory? A review and two longitudinal tests.* „*Work & Stress*” 19(3), 238–255
- Tucholska S. (2001): *Christiny Maslach koncepcja wypalenia zawodowego: etapy rozwoju.* „*Przegląd Psychologiczny*” 44, 3, 301-317
- Tucholska S. (2009): *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań.* Wydawnictwo KUL, Lublin:
- Walburg V., Moncla D., Mialhes A. (2015): *Burnout Among High-School Students and Cannabis Use, Consumption Frequencies, Abuse and Dependence.* „*Child Youth Care Forum*” 44, 33–42
- Wang M., Chow A., Hofkens T., Salmela-Aro K. (2015): *The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents.* „*Learning and Instruction*” 36, 57 – 65
- Wang M., Fredricks M., J.A. (2014): *The Reciprocal Links Between School Engagement, Youth Problem Behaviors, and School Dropout During Adolescence.* „*Child Development*” 85, 2, 722–737.
- Willms J. D (2003): *Student Engagement at school a sense of belonging and participation results from PISA 2000,* OECD ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT.
- Wilsz J. (2009): *Przyczyny wypalenia uczniów w procesie edukacyjnym.* W: *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, tom I, red. Cz. Plewka, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Eksploatacji – PIB, Radom
- Zahedani Z. Z., Reazae R., Yazdani Z., Bagheri S., Nabeie P. (2016): *The influence of parenting style on academic achievement and career path.* „*Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*” 4(3),130-134
- Zhang Y., Gan Y., Cham H. (2007): *Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis.* „*Personality and Individual Differences*” 43, 1529-1540
- Yang H.-J. (2004): *Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges.* „*International Journal of Educational Development*” 24, 283-301
- Yang H.-J., Farn C. K. (2005): *An investigation the factors (sic) affecting MIS student burnout in technical-vocational college.* „*Computers in Human Behavior*” 21, 917-932

Uczeń z syndromem wypalenia w środowisku szkolnym – psychologiczna charakterystyka zjawiska

Zjawisko wypalenia szkolnego jest relatywnie nowym zagadnieniem na gruncie psychologii i pedagogiki. W kontekście edukacyjnym wypalenie szkolne ujmowane jest jako reakcja na doświadczanie chronicznego stresu szkolnego pojawiająca się u uczniów początkowo mocno zaangażowanych w realizację obowiązków szkolnych. Uczeń doświadczający wypalenia jest wyczerpany emocjonalnie, odczuwa nieustannie zmęczenie, nie angażuje się w aktywność szkolną, jego postawa względem otoczenia odznacza się cynizmem i obojętnością. Syndrom ten ma istotne znaczenie dla efektywności procesu edukacyjnego i funkcjonowania szkolnego dzieci i młodzieży. W artykule przedstawiono czynniki ryzyka pojawienia się zjawiska wypalenia oraz jego konsekwencje.

Słowa kluczowe: wypalenie szkolne, funkcjonowanie szkolne, stres szkolny, edukacja

School environment and school burnout among students- psychological characteristic of the phenomenon

School burnout is a relatively new area of interest. It refers to a chronic stress response among students engaged with their schooling, which results from a discrepancy between students resources and their own or others' expectations of their success in school. This syndrome has been defined as exhaustion due to study demands, a cynical attitude towards school, and feelings of inadequacy as a student. School burnout which students experience has negative impact on effectiveness of learning and education successes. This paper examines risk factors and consequences of school burnout.

Keywords: school burnout, school performance, stress, education

Urszula Oszwa

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

Ewa Domagała-Zyśk

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Tomasz Knopik

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej

ZASOBY ODPORNOŚCIOWE UCZNIÓW W ŚRODKOWYM WIEKU SZKOLNYM A RYZYKO NIEDOSTOSOWANIA SPOŁECZNEGO

Wprowadzenie

Edukacja jako proces złożonych oddziaływań zorientowanych na osobie ucznia nie może zostać zredukowana jedynie do kształcenia, a więc zdobywania nowej wiedzy i umiejętności o charakterze poznawczym. Jej obligatoryjnym komponentem jest wychowanie ukierunkowane na wspierania ucznia w samorealizacji w poszanowaniu praw innych (zgodnie z imperatywem kategorycznym Kanta). W pełni określił to Robert Sternberg w koncepcji mądrości jako równowagi: *zastosowanie (...) wiedzy dla wspólnego pożytku przez równoważenie interesów osobistych, interpersonalnych i pozaosobowych (...)* (Reznitskaya, Sternberg, 2007, s. 133). Za kluczowy obszar oddziaływań wychowawczych należy uznać kompetencje emocjonalno-społeczne, stanowiące bazę do podejmowania większości czynności przez ucznia, ich kontynuowanie i ustosunkowanie się do nich jako przejawów własnego sprawstwa (Hamachek, 1988; Schaffer, 2006). Brak wypracowania autorskich strategii radzenia sobie z niepowodzeniami powoduje frustracje, które przy braku odpowiednich czynników ochronnych wewnętrznych oraz napływających z otoczenia, zwiększają ryzyko niedostosowania społecznego, przejawiającego się w postaci tzw. zachowań trudnych, naruszających obowiązujące normy grupowe i lekceważących zadania rozwojowe (Pytka, 2005). Zachowania te mogą zostać uogólnione jako typowa reakcja ucznia na wymagania otoczenia i przy dodatkowym działaniu niesprzyjających czynników życiowych przybrać postać pełnego niedostosowania społecznego. Warto zatem przyrzeć się szczegółowo różnym modelom kształtowania zasobów odpornościowych uczniów w wieku 9-13 lat w celu podjęcia odpowiednich działań pomocowych nastawionych na minimalizowanie ryzyka wystąpienia i utrwalenia zachowań aspołecznych. Ten okres życia jest szczególnie ważny z racji dynamicznego procesu usamodzielniania się dzieci i wkraczania w fazę kryzysu tożsamości, którego pozytywne rozwiązanie uwarunkowane jest właśnie stopniem przygotowania kompetencji emocjonalno-społecznych.

Wyzwania rozwojowe środkowego wieku szkolnego

Okres między 9. a 13. rokiem życia przypadający w Polsce na naukę w klasach IV-VI (tzw. II etap edukacyjny przed reformą systemu oświaty w 2016 r.) nazywany jest

przez niektórych badaczy środkowym wiekiem szkolnym (Rękosiewicz, Jankowski, 2014). Nazwa ta trafnie oddaje przejściowy charakter tego etapu rozwojowego: powolne wieńczenie dzieciństwa i wkraczanie w okres dojrzewania, a więc wprowadzanie w dorosłość. Dlatego też w literaturze można spotkać włączanie tego etapu do późnego dzieciństwa lub też wczesnej fazy dorastania (Blume, Zembar, 2007). Większość opanowanych umiejętności ma charakter niepełny – charakterystyczne jest raczej testowanie i wdrażanie się, niż utrwalone lub zautomatyzowane działania. Przejściowość faz rozwojowych skutkuje znacznym zróżnicowaniem poszczególnych kompetencji między uczniami: to, co zostało już włączone do repertuaru zachowań przez jednych, przez drugich znajduje się dopiero w strefie najbliższego rozwoju. Należy pamiętać o tym międzyosobniczym zróżnicowaniu, operując pojęciem normy rozwojowej i kwalifikując czynności podejmowane przez ucznia jako zgodne z nią lub nie.

Uczeń w tym wieku potrafi już kontrolować swoje stany emocjonalne, co objawia się zmianą formy ekspresji emocji z behawioralnej na werbalną lub symboliczną. Wzrost samokontroli uwidacznia się w umiejętności maskowania swoich prawdziwych stanów uczuciowych w sytuacji ekspozycji społecznej, kiedy daną reakcją emocjonalną podmiot uważa za niezgodną z obowiązującą normą. Może przejawiać się też wykorzystywaniem takiego repertuaru zachowań adekwatnych do odczuwanych emocji, który jednocześnie zyska aprobatę otoczenia (Jarymowicz, 2008). Wychodzenie z egocentrycznej perspektywy dziecka pozwala nie tylko dostosować swoje zachowania do standardu grupowego, ale również zrozumieć stany emocjonalne i zachowania innych osób, dając początek empatii (Jarymowicz, 1994). Zadania rozwojowe stojące przed uczniami w środkowym wieku szkolnym to przede wszystkim:

- *utrwalenie postawy pracy* związanej z samodzielnym planowaniem działań zorientowanych na realizację ważnego dla podmiotu celu z uwzględnieniem odpowiedzialności ponoszonej za skutki podjętych decyzji i zastosowanych rozwiązań; pojawienie się porażek może skutkować brakiem dostrzegania związków między własnymi staraniami a oczekiwanymi rezultatami (poczucie bezradności, zewnętrzne lokowanie kontroli zdarzeń, frustracja);
- *przynależność do grupy*, której wyrazem jest możliwie pełna akceptacja ze strony rówieśników, może być istotnym zagrożeniem rozwojowym dla podmiotu, gdy redukuje on swoje działania do tych, które są pożądane i wysoko oceniane przez innych kosztem samorealizacji i poczucia autonomii; pozycja socjometryczna stanowi kluczowe kryterium poczucia własnej wartości i uczniowie są w stanie podjąć nawet ryzykowne działania – często niezgodne z ich preferencjami i bezpośrednio im zagrażające – tak, aby zyskać uznane rówieśników;
- *osiągnięcia* – pojawienie się edukacji przedmiotowej i oceniania wyrażanego numerycznie orientuje spostrzeganie własnych umiejętności przez uczniów w perspektywie osiągnięć, w tym wysokich ocen; niskie osiągnięcia obniżają poczucie sprawstwa, co przekłada się na obniżenie samooceny i utratę motywacji do pracy; niebezpieczeństwo tkwi również w zredukowaniu procesu uczenia się do bycia ocenianym bez koncentracji na samym działaniu i przyjemności z niego płynącej (Filipiak, 2012).

Te trzy wyzwania można by podsumować klasyczną opozycją sformułowaną w koncepcji rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona (1997; 2004) jako produktywność vs. poczucie niższości. Pozytywnym efektem poradzenia sobie z tym konfliktem jest poczucie kompetencji, stanowiące grunt do podejmowania przez podmiot zadań rozwojowych w poszanowaniu własnej tożsamości i autonomii, z jednoczesnym

silnym poczuciem przynależności do grupy. Poczucie kompetencji jest również kluczowym elementem budowania przez ucznia adekwatnej samooceny. Dzięki poznaniu mocnych i słabych stron może on stawiać sobie cele adekwatne do możliwości, co pozwala ustrzec się przed frustracją i silniej związać własne działania z poczuciem skuteczności. Brak adekwatnego obrazu siebie może doprowadzić do sytuacji realizowania zadań zbyt trudnych, co z jednej strony rodzi lęk (Csikszentmihalyi, 1997), z drugiej zaś wyzwala doświadczenie bezradności o silnych inklinacjach unifikujących – łatwość przenoszenia porażek z jednej dziedziny na całość działań podmiotu (por. Bandura, 1997, 2006). Niskie poczucie kompetencji, nieadekwatna samoocena oraz poczucie bezradności stanowią katalizatory podejmowania działań społecznych, które początkowo przybierają postać ryzyka niedostosowania społecznego, by w przypadku braku wsparcia ze strony otoczenia i ograniczonych zasobów odpornościowych, przekształcić się w niedostosowanie społeczne.

Charakterystyka uczniów z ryzykiem niedostosowania społecznego

Opisując trudności ucznia w obszarze zachowania, zazwyczaj używa się terminów „trudne zachowania”, „zaburzenia zachowania”, „niedostosowanie społeczne” czy też „ryzyko niedostosowania społecznego”. Z przeglądu literatury pedagogicznej wynika, że nie są one jednoznacznie definiowane. Nomenklatura ta funkcjonuje równoległe w dwóch dyskursach jednak w nieco odmiennych konstrukcjach: naukowym oraz prawnym – związanym z regulowaniem zasad poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego w Polsce. Utrudnia to zarówno diagnozowanie uczniów, jak i podejmowanie względem nich określonych działań wychowawczych. Jednocześnie poziom trudności w zachowaniu dzieci i młodzieży wzrasta – coraz większa liczba coraz młodszych dzieci wchodzi w konflikt z normami społecznymi i prawem (Kehle i in., 2004). Charakterystyka uczniów z poszczególnymi rodzajami dysfunkcji, dotyczyć będzie a) trudnych zachowań, b) ryzyka niedostosowania społecznego, c) syndromu niedostosowania społecznego.

Trudne zachowania. Trudne zachowania (*challenging behaviour*) mogą pojawiać się w każdym wieku u dzieci o prawidłowym wzorcu rozwojowym. Przejawiają się one odmową wykonania danej czynności, agresją lub innym zachowaniem trudnym dla samego dziecka lub/i jego otoczenia, ograniczającym jego prawidłowy rozwój oraz uczenie się nowych umiejętności. Trudne zachowania mogą towarzyszyć innym zaburzeniom, np. ze spektrum autyzmu, niepełnosprawności intelektualnej czy ADHD, jednak przejawiają je także uczniowie bez dodatkowych trudności. W środkowym wieku szkolnym łączą się one z nasilaniem się u uczniów potrzeby samostanowienia i autonomii oraz naturalnym w tym wieku kwestionowaniem autorytetów rodzicielskich i szkolnych (Domagała-Zyśk, 2004).

Zachowania trudne w szkole mogą przejawiać się w wielu zakresach. Może to więc być *nadmierna i przeszkadzająca innym osobom aktywność ruchowa*, która nie jest przerywana nawet po zwróceniu dziecku uwagi przez nauczyciela lub inne osoby. Zachowania takie to np. bujanie się na krześle, chodzenie po klasie w czasie lekcji, rozśmieszanie klasy, natarczywe zabieranie głosu, popychanie, przepychanie się i poszturchywanie innych. Czasem trudne zachowania przybierają formę *zachowań sabotujących* inne osoby, są to np. opóźnianie, ociąganie się, obrażanie się, zapomnianie. Niektóre z zachowań trudnych podejmowane są z intencją *świadomego uprzykrzenia innym życia*, są to np. przezywanie, wyśmiewanie, plotkowanie, rozpowszechnianie obraźliwych informacji, zdjęć czy filmików, wykluczanie innych z grup i paczek

w przestrzeni realnej lub wirtualnej, zastraszenie. Zachowania te mogą mieć formę jawną lub ukrytą (szczególnie wtedy, kiedy podejmowane są w cyberprzestrzeni). Inną formą trudnych zachowań są związane z *wycofywaniem się z życia społecznego*, takie jak chroniczny smutek, bierność, uległość, wycofywanie się z działań grupowych, odmowa współpracy, niechęć do kontaktów społecznych, niechęć do dzielenia się z innymi swoimi myślami i opiniami. Klasycznymi zachowaniami trudnymi są *zachowania buntownicze*: kłamstwa, oszukiwanie, nieprzestrzeganie kontraktów i umów, wybuchy złości, przeklinanie, zachowania wulgarne, wagary, agresja wobec siebie i innych osób, a także zwierząt i przedmiotów.

Ryzyko niedostosowania społecznego. Kategoria ta jest sama w sobie wieloznaczna. Zagrożenie niedostosowaniem społecznym jest postrzegane dwojako: z jednej strony jako sytuacja, w której dzieci i młodzież wychowują się w środowiskach niekorzystnych dla ich rozwoju psychospołecznego (Pytka, 2000), co może – choć nie musi – skutkować pojawianiem się w ich funkcjonowaniu niekorzystnych zachowań, z drugiej zaś – jako stan, w którym w zachowaniu dziecka zaczynają pojawiać się zachowania niepożądane/trudne. Zagrożenie niedostosowaniem społecznym jest to więc sytuacja, kiedy dziecko przejawia trudne zachowania, które nie są skutecznie korygowane przez rodziców, wychowawców czy rówieśników. Ryzyko niedostosowania społecznego może przerodzić się w niedostosowanie społeczne, czyli brak umiejętności funkcjonowania w rodzinie, grupie rówieśniczej i szkole w taki sposób, aby możliwe było równoległe realizowanie własnych potrzeb podmiotu, jak i potrzeb i celów otoczenia. Charakterystyczną cechą uczniów zagrożonych niedostosowaniem jest przekonanie, że ustalone normy społeczne ich nie obowiązują, że mają oni prawo do wprowadzania własnych zasad i narzucania ich innym. Nie żałują swojego zachowania, a nawet są z niego dumni. Jednocześnie ich zachowania mają charakter wolicjonalny i mogą zostać zmienione, jeśli tylko dana osoba podejmie taką decyzję. Ten ostatni czynnik różnicuje grupę uczniów z ryzykiem niedostosowania od tych z zaburzeniami emocjonalnymi o charakterze konstytucjonalnym, którzy mają trudności z zapanowaniem nad swoimi zachowaniami ze względu na czynniki biologiczne (Theodore, Akin-Little, Little, 2004).

Syndrom niedostosowania społecznego. Brak wsparcia w dorosłych osobach znaczących oraz niewłaściwa reakcja otoczenia na zachowania trudne nasilają ich zakres i głębokość. Mogą one stanowić pierwsze symptomy niedostosowania społecznego, które może być diagnozowane w czterech perspektywach (Pytka, 1995):

- oceny zachowania (definicje objawowe),
- oceny zachowania w kontekście teorii wychowania, z uwzględnieniem czynników takich, jak motywacja, postawy, role społeczne, normy, standardy idealne, internalizacja wartości norm, poziom lęku, sumienie i inne (definicje teoretyczne);
- oceny zachowania w kontekście norm i standardów wyznaczanych przez narzędzia pomiarowe (definicje operacyjne);
- oceny zachowania w kontekście środowiska wychowawczego oraz działań administracyjnych i wychowawczych, które należy podjąć w kontekście zaburzeń zachowania ucznia (definicje utylitarne).

Niedostosowanie społeczne rozumiane jest więc jako *taki stan osoby, w którym na skutek zaburzeń o charakterze endogennym lub niekorzystnych warunków środowiskowych występują utrwalone, powtarzające się zaburzenia w zachowaniu* (Pytka, 2000, s. 90). Podobnie zaburzenie to definiowane jest w literaturze zagranicznej – jako

celowe angażowanie się ucznia w działania o charakterze antyspołecznym, destrukcyjnym i przestępczym (por. Merrell, Walker, 2004).

W *Rozporządzeniu MEN z 09.08.2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej* wymienione są trzy kategorie uczniów wymagających wsparcia ze względu na trudności w zachowaniu. Są to uczniowie (par. 2 pkt 2): a) uczniowie z trudnościami wynikającymi z zaburzeń zachowania lub emocji, b) zagrożeni niedostosowaniem społecznym, c) uczniowie niedostosowani społecznie.

Warto w tym kontekście pamiętać, że w badaniach edukacyjnych od lat te dwa rodzaje zaburzeń (zachowania lub emocji) stanowią oddzielne kategorie. Toczą się dyskusje nad ich definicjami, także w kontekście określenia syndromu niedostosowania społecznego. Pojęcie zaburzeń emocjonalnych uznaje się za specyficzne dla przepisów oświatowych (Becker i in., 2011). W USA szkoły zobowiązane są do udzielania pomocy uczniom z zaburzeniami zachowania (*emotional disturbance* – ED; Office of Special Education Child With Disability Rule, 2012), ale niedostosowanie społeczne (*social maladjustment* – SM) nie jest podstawą do udzielenia uczniowi pomocy przez szkołę (Disabilities Education Act of 2004 (2013), Miller, Williams, McCoy 2004), zajmują się tym inne agendy.

Aktywizacja zasobów odpornościowych – zjawisko rezyliencji

Mimo iż zjawisko rezyliencji ma długoletnią tradycję na gruncie nauk społecznych (zostało po raz pierwszy opisane w latach 70. ubiegłego wieku), jednak nadal nie ma jednomyślności w zakresie definicji i szczegółowej charakterystyki tego konstruktu, na co zwraca uwagę wielu autorów (por. Luthar i in., 2000; Masten, 2001; Ungar, 2004; Windle, 2010; Munoz i in., 2016). W dawniejszych opracowaniach zasoby odpornościowe definiowano jako stabilne cechy, zdolności adaptacyjne posiadane przez jednostkę i pozwalające jej na pozytywny rozwój w warunkach długotrwałego albo nasilonego stresu. W toku licznych analiz prowadzonych na temat konfrontacji założeń teoretycznych z realiami praktyki (Windle, 2010; Zhang i in., 2016), zaczęto ujmować zdolność do rezyliencji jako proces, zasilany i wspomagany triadą czynników ochraniających (Grant i in., 2007; Harris, 2015):

- a) *osobistych*: typ układu nerwowego i koleraty neurobiologiczne (Bonanno, 2004; Dennison i in., 2014), orientacja na cel, elastyczność (Breslin, 2005),
- b) *społecznych rodzinnych*: wspierający rodzice, gruntowne wychowanie, bezpieczny styl przywiązania, zadowalające warunki ekonomiczne rodziny (Grant i in., 2007; Grey i in., 2015),
- c) *społecznych poza – rodzinnych*: wsparcie szerszej sieci społecznej – szkoła, nauczyciel, mentor, grupa rówieśnicza, organizacja młodzieżowa (Hills i in., 2017).

Pojęcia zbliżone semantycznie i merytorycznie, odwołujące się do zasobów odpornościowych i konstruktu rezyliencji obejmują zjawisko wzrostu pourazowego (*posttraumatic growth* – Zhang i in., 2016) oraz odporności, twardości i zahartowania jako cech charakteru (*hardiness, hardness* – Ledesma, 2014; Sandler i in., 2015). W anglojęzycznej literaturze określeniami stosowanymi w charakterystyce rezyliencji są: oporność (*resistance* – O’Leary, 1998), nieustępliwość (*toughness* – Richardson i in., 1990), determinacja (*robustness* – Luthar i in., 2000), wytrzymałość (*stamina* – Dennison i in., 2016), odporność (*immunity* – Mathew, Nair, 2017), wytrwałość (*endurance* – Masten, 2001). Podkreśla się, że stanowią one przykłady cech w ujęciu statycznym i mogą być istotnymi komponentami osobistych zasobów odpornościowych jednostki.

Nie oddają jednak istoty współcześnie pojmowanego pojęcia rezyliencji jako konstruktu, oznaczającego proces dynamicznej zdolności, kształtowanej w czasie, podatnej na oddziaływania pomocowe oraz zmiany pod wpływem indywidualnych doświadczeń życiowych (Munoz i in., 2016). Należy zatem włączyć je w dyskurs nad rezyliencją z dużą ostrożnością.

W kontekście zasobów odpornościowych *rezyliencja* oznacza dynamiczny proces, wzajemnego oddziaływania, pozostających w zmieniającej się interakcji, czynników biologicznych, psychologicznych, społecznych i środowiskowych, umożliwiających jednostce na każdym etapie życia rozwijanie, utrzymywanie i odzyskiwanie dobrostanu psychicznego, mimo doświadczanych przeciwności o dużym nasileniu (Luthar i in., 2000; Masten, 2001). Jej istotę stanowi współwystępowanie dwóch krytycznych elementów: a) doświadczanie poważnych trudności, b) utrzymywanie pozytywnej adaptacji i dążenia do rozwoju, mimo niesprzyjających warunków (Munoz i in., 2016).

Dynamiczne modele zasobów odpornościowych u dzieci i młodzieży

Przegląd literatury ukazuje bogactwo wielości modeli rezyliencji, konstruowanych zarówno na gruncie teoretycznym, jak i w efekcie empirycznych eksploracji. Podkreślenia wymaga, że większa ich część powstała na fundamencie badań nad dorosłymi (Windle, 2010; Ledesma, 2014), a następnie została poddana weryfikacji na grupach dzieci i modyfikowana pod wpływem dalszych analiz. Może stanowić to poważne ograniczenie w implementacji takich rozwiązań na grunt praktyki pedagogicznej. W rzadszych przypadkach modele rezyliencji są konstruowane bezpośrednio na podstawie badań prowadzonych w populacji dzieci i młodzieży (Richardson i in., 1990). Ten rodzaj podejścia jest zawsze bardziej wiarygodny i bezpieczny, jednak w wielu sytuacjach trudniejszych w realizacji (Oszwa, 2007).

Analiza literatury przedmiotu w zakresie prezentacji modeli rezyliencji pozwala na uporządkowanie ich w klasyfikację o zróżnicowanych kryteriach. Ze względu na kryterium funkcji, można wyróżnić trzy grupy modeli rezyliencji: a) modele kompensacyjne (*compensatory models*), b) modele mobilizacyjne (*challenge models*), oraz c) modele czynników ryzyka i ochrony (*risk and protective factors models*).

Kompensacyjne modele rezyliencji. W tym ujęciu rezyliencja przedstawiana jest jako zasoby odpornościowe uruchamiane w podczas ekspozycji na działanie zagrożenia. Czynniki ryzyka oraz kompensacji uczestniczą niezależnie od siebie w procesie tworzenia zasobów. Czynniki kompensacyjne to zadaniowe podejście do problemu, spostrzeganie okoliczności w pozytywnym świetle, zdolność pozyskiwania ludzi z pozytywną energią, nadzieja na dobry rezultat (Windle, 2010; Ledesma, 2014).

Modele mobilizacyjne. Zakładają one, że czynniki ryzyka zagrożenia mogą aktywizować jednostkę do podejmowania działania w obliczu spostrzegania przeciwności losu jako wyzwania, a nie serii przytrafiających się nieszczęść z katastroficznym skutkiem. Autorzy takich modeli stoją na stanowisku, że doświadczanie trudności wyposaża jednostkę do stawienia czoła kolejnym problemom (O'Leary, 1998; Ungar, 2004).

Modele czynników ryzyka i ochrony. Podkreślana jest w nich interakcja między obiema grupami czynników (ryzyka oraz ochrony), łagodząca negatywny wpływ zagrożeń na rozwój i stan psychiczny jednostki. Z jednej strony, czynniki chroniące, takie jak zasoby osobiste (neurobiologiczne, osobowościowe) i społeczne (pozytywna sieć wsparcia emocjonalnego i poznawczego w grupie odniesienia) moderują efekt

negatywnego wpływu czynników zagrażających. Z drugiej strony, pozwalają one na utrzymanie i rozwój zdrowej psychiki mimo niekorzystnych warunków życiowych (Bonnano, 2004; Ungar, 2004; Ledesma, 2014; Hills i in., 2016). Nie tylko zatem chodzi o ochronę przed niedostosowaniem społecznym, ale także jak najbardziej optymalne wielokierunkowe funkcjonowanie.

Innym kryterium wyróżniania modeli rezyliencji jest jej zakres. Większość współczesnych autorów modeli rezyliencji i zasobów odpornościowych (Ungar, 2004; Luthar i in., 2000; Windle, 2010) zwraca uwagę na trzy ich współwystępujące komponenty, pozostające we wzajemnej, dynamicznej współzależności. Znajdują się one na poziomie a) jednostki (czynniki osobowe), b) rodziny (czynniki społeczne) oraz c) szerszej społeczności (czynniki środowiskowe) (por. Grant i in., 2007). Badania Gordona Granta, Paula Ramcharana i Margaret Flynn (2017) prezentują empiryczną weryfikację psycho-społecznego modelu rezyliencji z uwzględnieniem tych trzech poziomów. Na poziomie *zasobów osobistych* obejmuje on następujące składniki:

- 1) pozytywna postawa, pozwalająca zachować optymizm wobec trudności,
- 2) umiarkowanie pozytywny obraz siebie, przejawiający się w monologu wewnętrznym, wyrażającym przychylne myśli na swój temat (samowiedza) oraz objawiającym sympatię do samego siebie (samoocena),
- 3) niezależność i poczucie autonomii w codziennym funkcjonowaniu, wyrażane w wewnętrznym poczuciu kontroli oraz asertywności (por. Domagała-Zyśk i in., 2017),
- 4) entuzjazm, ujawniany w spontaniczności i zdolności do przeżywania radości, nawet z błahych powodów,
- 5) motywacja, stymulowana ciekawością życia, otwartością poznawczą oraz orientacją na osiągnięcie celów,
- 6) umiarkowany poziom napięcia, manifestowany jako dreszcz emocji, dający sposobność do mobilizacji, niesienia odpowiedzialności i podejmowania wyzwań,
- 7) poczucie sprawczości, czyli przekonania o własnej skuteczności i możliwości osiągnięcia sukcesu przy odpowiedniej determinacji;
- 8) potrzeba poszukiwania celu, sensu i znaczenia (por. Harris, 2015).

Na *poziomie rodzinny* uwzględniane są:

- 9) zadowalające relacje rodzinne, pozwalające na wyrażanie empatii, przeżywanie pozytywnych emocji społecznych (por. Oszwa, 2007a,b,c),
- 10) świadomość miłości i wsparcia od rodzica/rodzeństwa/opiekuna w sytuacji trudnej (por. de Terte i in., 2014; Gray i in., 2015).

Poziom środowiskowy dotyczy takich zmiennych, jak:

- 11) świadomość potencjalnej gotowości do pomocy osób z dalszego otoczenia,
- 12) realna możliwość zwrócenia się o pomoc do osób spoza rodziny w obliczu trudności,
- 13) poczucie przynależności do grupy odniesienia, na której członków można liczyć (por. de Terte i in., 2014).

W innym modelu trójskładnikowym wyodrębniane są komponenty: a) poznawczy (samoocena, znajomość strategii radzenia sobie), b) behawioralny (podejmowanie działań), c) społeczny (możliwość wsparcia od otoczenia) (por. de Terte i in., 2014). Wymieniane są także modele ekologiczne, akcentujące środowiskowy komponent rezyliencji oraz jej prorozwojowy charakter (Ungar, 2004). Model rezyliencji opracowany w latach 90. (Richardson i in., 1990) jako jeden z pierwszych ukazał zjawisko

gromadzenia zasobów odpornościowych w postaci sześciofazowego procesu, na który składają się kolejno:

- a) działanie czynników ryzyka, uruchamiających zasoby organizmu,
- b) umieszczenie stresora w kontekście, nadanie mu znaczenia i poszukiwanie czynników ochrony,
- c) uruchomienie aktywności w ramach interakcji jednostka – środowisko społeczne,
- d) pozyskiwanie wewnętrznych czynników chroniących w relacjach społecznych,
- e) zdobywanie doświadczenia w poznawaniu i stosowaniu skutecznych strategii radzenia sobie, umożliwiających adaptację i pozytywny rozwój mimo przeciwności,
- f) uodpornienie w dzięki zdolności do zachowania równowagi, przeżywania dobrostanu psychicznego i dalszego rozwoju, ujawniane w kolejnych sytuacjach doświadczanie trudności.

Zwraca uwagę, że prezentowane modele mają charakter transakcyjny i relacyjny, uwzględniający szeroki kontekst zmiennych, uczestniczących w procesie rezyliencji oraz gromadzenia zasobów odpornościowych w ciągu życia. Mogą one zachodzić zarówno u dzieci i młodzieży w aspekcie rozwojowym i budowania odporności, jak i u dorosłych, wskutek doświadczania przeciwności losu. Wiek kształtowania rezyliencji determinuje kierunek wzajemnych zależności. W okresie rozwojowym silniejszy akcent położony jest na profilaktykę i tworzenie odporności na sytuacje trudne. W przypadku ludzi dorosłych częściej jest to odwoływanie się do uśpionych zasobów i uruchamianie ich w sytuacji interwencyjnej. Oba kierunki mogą także występować w odmiennych układach, jako profilaktyka u dorosłych oraz interwencja u dzieci, doświadczonych a) jednostkowo (zaburzenia, cierpienie spowodowane chorobą), b) lokalnie (warunkami ekonomicznymi) c) globalnie (wojnami, klęskami żywiołowymi itd).

Wieloaspektowy pomiar rezyliencji jako cechy i procesu

Pomiar rezyliencji uwzględnia zarówno zmienne wewnętrzne, intrapsychiczne, jak i zewnętrzne, interpersonalne. Do zmiennych intrapsychicznych zalicza się: zdolność radzenia sobie, poczucie koherencji, zdolność wykorzystywania osobistych zasobów poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych, pozytywną samoocenę, poczucie sprawczości i autonomii (Ungar, 2004), optymizm, empatię, wgląd, determinację, wytrwałość (Ledesma, 2014). Zmienne interpersonalne obejmują: posiadanie sieci społecznej osób sprawdzonych w trudnościach, darzonych zaufaniem, zarówno w rodzinie (rodzic, opiekun, rodzeństwo), jak i poza nią (przyjaciół, autorytet, nauczyciel).

Przegląd skal i narzędzi pomiaru zasobów odpornościowych, ze szczególnym uwzględnieniem rezyliencji, u osób w okresie rozwojowym, ukazuje wiekookierunkowe możliwości oceny tej zmiennej w aspekcie badania:

- a) dzieci w ramach dynamicznej diagnozy funkcjonalnej (Stoiber, Gettinger, 201),
- b) młodzieży, za pomocą samoopisowych kwestionariuszy (Govender i in., 2017);
- c) zasobów rodziców/opiekunów/nauczycieli w odniesieniu do dzieci z grup ryzyka (por. Suzuki i in., 2015; także: Domagała-Zyśk i in., 2017),
- d) rodziny jako systemu i tkwiącego w niej potencjału (Panoi, Turliuc, 2016).

Diagnoza funkcjonalna dziecka obejmuje ocenę jego kompetencji emocjonalno-społecznych w kontekście radzenia sobie z trudnościami ze szczególnym uwzględnieniem roli środowiska. Równolegle realizowany jest program pozytywnego wsparcia w celu zachęcania do stosowania technik wspomagających zdolność rezyliencji. Następnie ocenia się poziom umiejętności i porównuje z jego poziomem wyjściowym

(Stoiber, Gettinger, 2011). Taki kompleksowy model diagnozy funkcjonalnej z zestawem narzędzi zarówno do identyfikacji kompetencji emocjonalno-społecznych, ich rozwijania oraz walidacji efektywności procesu wsparcia, wdrażany jest od niedawna w polskich poradniach psychologiczno-pedagogicznych (por. model TROS-KA, Domagała-Zyśk i in., 2017). Adresowana do grupy wiekowej 9 - 13 lat, najbardziej narażonej na zagrożenie niedostosowaniem społecznym, bateria TROS-KA składa się z czterech skal pomiarowych, umożliwiających psychologom i pedagogom ocenę sposobów radzenia sobie ucznia z trudnościami (T), jego relacji społecznych jako potencjału wsparcia (R), obrazu siebie (O) oraz sprawczości (S). Dodatkowo skala kontroli afektu (KA) daje możliwość kompleksowej oceny tych zasobów nauczycielowi. Pakiet TROS-KA jest jedynym, zaprojektowanym i znormalizowanym na polskiej próbie (n=1266), tak kompleksowym zestawem narzędzi do diagnozy funkcjonalnej kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów w tej grupie wiekowej.

Kwestionariuszowe badanie młodzieży dotyczy samodzielnie dokonywanej przez ucznia na skali typu Likerta oceny wielu zmiennych, zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych, mogących pełnić rolę w kształtowaniu rezyliencji (Govender i in., 2017).

Ocena zasobów opiekunów (rodziców, nauczycieli) oparta jest zwykle na usystematyzowanym zestawie obszarów rezyliencji. Obejmuje ona: 1) czas potrzebny na powrót do normalnego życia, 2) rodzaje reakcji na negatywne wydarzenie, 3) odbiór czynników ryzyka, 4) postrzeganie wpływu wcześniejszych zdarzeń na aktualne funkcjonowanie, 5) sposób definiowania trudności/problemu, 6) nadzieja/poczucie poradzenia sobie w przyszłości, 7) otwartość na doświadczenie i elastyczność (por. Mathew, Nair, 2017).

Badania rodziny jako systemu nie są zbyt popularne, gdyż narzędzia do ich stosowania są w początkowej fazie konstruowania (Panoi, Turliuc, 2016). Zwraca uwagę interesujący model teoretyczny, stanowiący punkt wyjścia budowy skali. Jest on oparty na typologii rodzin, w którym za kryterium przyjęto zestaw atrybutów rodzinnych i dominujących zachowania w kontekście przeciwności życiowych. Klasyfikacja rodzin obejmuje cztery ich rodzaje: a) rodzinę odradzającą się (*regenerative family*), którą cechuje wytrwałość i odporność, b) rodzinę rytmiczną (*rhythmic family*), charakteryzującą się dobrą organizacją czasu w rutynie czynności codziennych, c) rodzinę wielozadaniową (*versatile family*), którą cechuje elastyczność i silne więzi między członkami, d) rodzinę tradycyjną (*traditionalist family*), z dużym akcentem na przestrzeganie i kultywowanie tradycji. Każdy typ rodziny ma inne możliwości w zakresie wspierania zasobów odpornościowych.

Modele rezyliencji jako punkt wyjścia programów profilaktycznych

Z analizy literatury (Oszwa, 2008; Sandler i in, 2015; Harris, 2015; Allen i in., 2016; Ohye i in., 2016; Ager, Metzler, 2017; Padhy, Kumar, 2017; Vindevogel, 2017) wyłaniają się trzy kierunki oddziaływań, widoczne zarówno w programach zorientowanych na kształtowanie rezyliencji oraz gromadzenie zasobów odpornościowych u uczniów, jak i działaniach interwencyjnych. Obejmują one:

- a) strategię skoncentrowaną na czynnikach ryzykach (*risk-focused*) – dotyczą poradnictwa w zakresie umiejętności wczesnego rozpoznawania zagrożenia, świadomości trudności związanych z zaburzeniem rozwojowym czy niekorzystnymi warunkami życia oraz otoczenia opieką w celu identyfikacji przejawów zagrożenia (Allen i in., 2016);

- b) techniki akcentujące zyski i korzyści płynące z pojawiania się przeciwności (*asset-focused*) - ogniskują się na tworzeniu grup wsparcia, wczesnego i łatwego dostępu do pomocy, budowania zaplecza społecznego poza środowiskiem zagrażającym (Harris, 2015).
- c) strategię zorientowane na proces (*process-focused*) – obejmują psychoedukację, wczesne wyposażanie osób z grupy ryzyka w skuteczne techniki radzenia sobie z trudnościami, umiejętność budowania wiary w siebie, uruchamiania zdolności do samomotywacji i determinacji w pokonywaniu przeszkód i rozwiązywania problemów (Oszwa, 2007a).

W programach prewencyjnych i interwencyjnych znaczną rolę przyznaje się też duchowości dziecka, pojmowanej szeroko (por. Harris, 2015), jako zdolność nadawania zdarzeniom znaczenia, poszukiwanie sensu w podejmowanych działaniach oraz przyczyn wystąpienia konstelacji okoliczności zewnętrznych. W tym kontekście wyróżniane są cztery komponenty, wzmagające gotowość do rezyliencji (Breslin, 2005): 1) wzrost świadomości i wrażliwości sensorycznej dziecka, 2) wyzwania i udział w aktywnościach, pełen znaczenia, z nadawaniem poczucia sensu temu, co się robi, 3) pomoc w rozwijaniu zainteresowań i pasji oraz odkrywania talentów i zdolności, 4) rozwijanie poczucia humoru i dystansu do siebie i innych oraz ujmowania zjawisk z wielu perspektyw, z zastosowaniem sztuki plastycznej, dramy, literatury etc.

Działania terapeutyczne w pracy z uczniem zagrożonym niedostosowaniem społecznym mogą mieć charakter profilaktyczny lub resocjalizujący (Wach, 2012) i powinny służyć uruchomieniu osobistych zasobów odpornościowych ucznia. Pierwszy typ oddziaływań zorientowany jest na zapobieganie pojawianiu się niekorzystnych zjawisk (np. profilaktyka nadmiernego korzystania z internetu, wykorzystanie sportu w pracy wychowawczej, zaangażowanie uczniów w działania wolontariackie), lub też charakter resocjalizujący, kiedy dochodzi do poważnego naruszenia norm społecznych. Współczesne działania profilaktyczne powinny mieć charakter profilaktyki pozytywnej (Wach 2012) – unika się w niej strategii awersyjnych (np. straszenia konsekwencjami zdrowotnymi zachowań trudnych), ponieważ często odnosiło to skutek przeciwny i uczniowie chętniej podejmowali zachowania zakazane, przeciwne zaleceniom rodziców i wychowawców.

W schemacie działań nowej profilaktyki przedstawionym przez Tomasza Wacha (2012) wyróżnia się cztery kroki, które są spójne ze strategiami wypracowanymi w ramach zaprezentowanych modeli rezyliencji:

- Przekazywanie uczniom wiedzy na temat zagrożeń, bez epatowania złymi zachowaniami, podawanie przykładów zachowań trudnych.
- Uczenie i modelowanie zachowania się w sytuacjach trudnych emocjonalnie. Dotyczy to np. konieczności racjonalnego odmawiania (np. *nie pójdę na węgry, bo chcę nauczyć się matematyki i zdobyć dobry zawód*), radzenia sobie w sytuacji ekspozycji społecznej (np. mam swój system wartości i on jest dla mnie ważniejszy niż opinia grupy) oraz szukanie sojuszników – osób i grup, z którymi młody człowiek może dzielić swoje przekonania i wartości
- Dostarczanie argumentacji, pozwalającej uczniom dokonać racjonalizacji ich zachowania (np. *nie piję alkoholu, ponieważ alkohol przeszkadza w osiągnięciu dobrych wyników w sporcie*). Ważne jest także – podobnie jak na wcześniejszym etapie rozwoju – uczenie odraczania gratyfikacji (np. *jest mi nieprzyjemnie, kiedy odmawiam kolegom i oni się ze mnie śmieją, ale potem będę z siebie dumny*).

- Wspieranie zachowań prozdrowotnych i prospołecznych, angażowanie dzieci i młodzieży w działania grup o pozytywnym systemie wartości, np. grupy harcerskie czy wolontariat, angażowanie w działania sportowe, turystyczne i rekreacyjne. Istotne jest także poszukiwanie sojuszników w przestrzeni wirtualnej, na portalach odwiedzanych przez dzieci i młodzież.

Zakończenie

Środkowy wiek szkolny to czas wyzwań charakterystycznych dla osoby wkraczającej w fazę dojrzewania. Czynności zabawowe ustępują postawie pracy, której zakres i jakość uzależnione są od poczucia kompetencji. Nieodłączne w przypadku wdrażania się do nowych zadań rozwojowych doświadczanie licznych trudności, przy jeszcze niestabilnej samoocenie, bez wsparcia zewnętrznego, może przekraczać wydolność ucznia i rodzic frustrację, manifestującą się poprzez zachowania trudne. Uczynienie jednak z rozwijania zasobów odpornościowych uczniów jednego z kluczowych zadań wychowawczych szkoły pozwala zmniejszyć ryzyko pojawiania się i utrwalania zachowań aspołecznych i co więcej generuje transferowalne kompetencje do wykorzystania zarówno aktualnie, jak i w życiu dorosłym.

Literatura

- Ager A., Metzler J. (2017): *Where there is no intervention: Insights into processes of resilience supporting war-affected children*. „Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology” 28, 1, 67-75.
- Allen S., Pfefferbaum B., Nitiema P., Pfefferbaum R., Houston B., McCarter G., Ryan Gray S. (2016): *Resilience and coping intervention with children and adolescents in at-risk neighbourhoods*. „Journal of Loss and Trauma” 21, 2, 85-98
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy. The exercise of control*. Freeman, New York
- Bonanno G. (2004): *Loss, trauma, and human resilience*. „American Psychologist” 59, 20-28.
- Breslin D. (2005): *Children's capacity to develop resiliency: How to nurture it*. „Young Children”, 60, 1, 47-52.
- Csikszentmihalyi, M. (1997): *Finding flow*. Basic Books. New York
- de Terte I., Stephens Ch., Huddleston L. (2014): *The development of a three part model of psychological resilience*. „Stress and Health”, 30, 416-424.
- Dennison M., Sheridan M., Busso D., Jenness J., Peverill M. (2016): *Neurobehavioral markers of resilience to depression amongst adolescents exposed to child abuse*. „Journal of Abnormal Psychology”, 25, 8, 1201-1212.
- Domagała-Zyśk E. (2004): *Autonomia czy odłączenie? O roli osób znaczących w życiu młodzieży z trudnościami w nauce*. Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL, Lublin
- Domagała-Zyśk E., Knopik T., Oszwa U. (2017): *Diagnoza funkcjonalna kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów w wieku 9-13 lat*. ORE, Warszawa
- Erikson E. (1997): *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Rebis, Poznań
- Erikson E. (2004): *Tożsamość a cykl życia*. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań
- Filipiak E. (2012): *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. GWP, Gdańsk
- Govender K., Cowden R., Oppong Asante K., George G., Reardon C. (2017): *Validation of the child and youth resilience measure among South African adolescents*. „PLOS one”, 12, 10, 1-13.
- Grant G., Rachmaran P., Flynn M. (2007): *Resilience in families with children and adult members with intellectual disabilities: Tracing elements of a psycho-social model*. „Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities”, 20, 563-575.
- Gray S., Forbes D., Briggs-Gowan, Carter A. (2015): *Caregiver insightfulness and young children's violence exposure: testing a relational model of risk and resilience*. „Attachment and Human Development”, 17, 6, 615-634.
- Hamachek, D. E. (1988): *Evaluating self-concept and ego-development within Erikson's psychosocial framework: a formulation*. „Journal of Counseling and Development”, 66 (8), 354-360.
- Harris K. (2015): *Children's spirituality and inclusion: Strengthening a child's spirit with community, resilience and joy*. „International Journal of Children's Spirituality”, 20, 3-4, 161-177.

- Hills F., Meyer-Weitz A., Oppong Asante K. (2016): *The lived experiences of street children in Durban, South Africa: Violence, substance use, and resilience*. „*International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*”, 11, 1-16.
- Jarymowicz, M. (red.) (1994): *Poza egocentryczną perspektywę widzenia siebie i świata*. Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa
- Jarymowicz, M. (2008): *Psychologiczne podstawy podmiotowości. Szkice teoretyczne, studia empiryczne*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Kehle T.J., Bray M.A., Theodore L.A., Zhou Z., McCoach D.B. (2004): *Emotional disturbance/social maladjustment: why is the incidence increasing?* „*Psychology in the Schools*”, vol. 41(8), 861-865.
- Ledesma J. (2014): *Conceptual framework and research models on resilience in leadership*. „*Sage Open*”, 1, 1-8.
- Luthar S. S., Cicchetti D., Becker B. (2000): *The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work*. „*Child Development*”, 71, 543-562.
- Luthar S., Sawyer J., Brown P. (2006): *Conceptual issues in studies of resilience: past, present, and future research*. „*Annals of the New York Academy Sciences*”, 1094, 105-115.
- Masten A. (2001): *Defining resilience*. „*American Psychologist*”, 56, 227-238.
- Mathew R., Nair B. (2017): *Quality of life and resilience in relation to perceived social support among mothers of children with learning disability*. „*Indian Journal of Health and Wellbeing*”, 8, 7, 665-667.
- Merrell K., Walker H. (2004): *Deconstructing a definition: social maladjustment versus emotional disturbance and moving the EBD field forward*. „*Psychology in the schools*”, Vol. 41(8), 899-910.
- Miller J.A., Williams S.J., McCoey E.L.B. (2004): *Using multimodal functional behavioral assessment to inform treatment selection for children with either emotional disturbance or social maladjustment*. „*Psychology in the schools*”, Vol. 41(8), 867-877.
- Munoz R., Brady S., Brown V. (2016): *The psychology of resilience: A model of the relationship of locus of control to hope among survivors of intimate partner violence*. „*Traumatology*”, 23, 1, 102-111.
- Ohye B., Kelly H., Chen Y., Zakarian R., Simon N. (2016): *Staying strong with schools: A civilian school-based intervention to promote resilience for military-connected children*. „*Military Medicine*”, 181, 8, 872-892.
- O'Leary V. (1998): *Strength in the face of adversity: Individual and social thriving*. „*Journal of Social Issues*”, 54, 425-446.
- Oszwa U. (2007a): *Dziecko z zaburzeniami rozwoju i zachowania w klasie szkolnej. Vademecum nauczycieli i rodziców*. OW Impuls, Kraków
- Oszwa U. (2007b): *Funkcjonowanie psychospołeczne dzieci ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju umiejętności szkolnych*. „*Annales UMCS*”, J, XX, 189-202.
- Oszwa U. (2007c): *Neuropsychological consequences of child abuse and neglect*. „*Acta Neuropsychologica*”, 5, 1-2, 60-66.
- Oszwa U. (2008): *Patient with cerebro-vascular accident in British hospital - main directions of rehabilitation*. „*Acta Neuropsychologica*”, 3, 6, 293-302.
- Padhy P., Kumar N. (2017): *Understanding resilience in chronically ill children: Parental perspectives on strengths, difficulties and fostering resilience in children with thalassemia major*. „*Indian Journal of Health and Wellbeing*”, 8, 7, 588-593.
- Panoi E., Turliuc M. (2016): *Construction and validation of family resilience scale*. „*Review in Psychology*”, 62, 4, 285-294.
- Pytko L. (1995): *Wyd. Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa
- Pytko L. (2000): *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Wydawnictwo APS, Warszawa
- Reznitskaya A., Sternberg R., (2007): *Jak nauczyć podopiecznych mądrego myślenia: program „Edukacja dla mądrości”*, w: *Psychologia pozytywna w praktyce*, red. A. Linley, S. Joseph. PWN, Warszawa
- Rękosiewicz M., Jankowski P. (2014): *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela, cz. IV. Rozwój dziecka. Środkowy wiek szkolny*. IBE, Warszawa
- Richardson G., Neiger B., Jensen S., Kumpfer K. (1990): *The resiliency model*. „*Journal of Health Education*”, 21, 6, 33-39.
- Sandler I., Ingram A., Wolchik S., Tein J-Y., Winslow E. (2015): *Long-term effects of parenting-focused preventive interventions to promote resilience of children and adolescents*. „*Child development perspectives*”, 9, 3, 164-171.
- Schaffer H. (2006): *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Wydawnictwo UJ, Kraków
- Stoiber K., Gettinger M. (2011): *Functional assessment and positive support strategies for promoting resilience: Effects on teachers and high-risk children*. „*Psychology in the Schools*”, 48, 7, 686-694.
- Sullivan A.L., Sadeh S.S. (2014): *Differentiating Social Maladjustment From Emotional Disturbance: An Analysis of Case Law School*. „*Psychology Review*”, Volume 43, No. 4, 450-471

- Suzuki K., Kobayashi T., Moriyama K., Kaga M., Hiratani M., Watanabe K., Yamashita Y., Inagaki M. (2015): *Development and evaluation of a Parenting Resilience Elements Questionnaire (PREQ). Measuring resiliency in rearing children with developmental disorders.* „PLOS one”, 10, 12, 1-12.
- Theodore L. A., Akin-Little A., Little S. G. (2004): *Evaluating the differential treatment of emotional disturbance and social maladjustment.* „Psychology in the schools”, 41, 879-886
- Ungar M. (2004): *A constructionist discourse on resilience.* „Youth and Society”, 35, 341-365.
- Vindevogel S. (2017): *Resilience in the context of war: A critical analysis of contemporary conceptions and interventions to promote resilience among war-affected children and their surroundings.* „Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology”, 1, 76-84.
- Wach T. (2012): *Trudności wychowawcze w okresie adolescencji – diagnoza, oddziaływania, efekty.* W: (red.) *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku równieźniczym.* Lublin: Wydawnictwo KUL, E. Domagała-Zyśk
- Windle G. (2010): *What is resilience? A review and concept analysis.* „Reviews in Clinical Gerontology”, 21, 152-169.
- Zhang W., Wang A., Yaho S., Luo Y., Li Z., Huang F., Li H., Yin Y., Zhang J. (2016): *Latent profiles of posttraumatic growth and their relation to differences in resilience among only-child-lost people in China.* „PLOS one”, 11, 12, 1-13.

Zasoby odpornościowe uczniów w środkowym wieku szkolnym a ryzyko niedostosowania społecznego

Celem artykułu jest zaprezentowanie roli zasobów odpornościowych w radzeniu sobie przez uczniów w wieku 9-13 lat z wyzwaniem rozwojowym, takimi jak: poczucie kompetencji, postawa pracy, przynależność do grupy, potrzeba osiągnięć. Omawiane zasoby, identyfikowane głównie jako kompetencje emocjonalno-społeczne, podlegają treningowi. Pozwala to traktować je jako obszary do rozwoju, w przeciwieństwie do cech, które mają status właściwości względnie trwałych. Proces wspierania tych zasobów można zatem uznać za działalność profilaktyczną w obszarze ryzyka niedostosowania społecznego. Takie podejście prezentuje większość ujęć strategii radzenia sobie ludzi z trudnościami, określanymi jako modele rezyliencji. Ich odniesienie do specyfiki rozwojowej osób w środkowym wieku szkolnym pozwala wyznaczyć kierunki efektywnego wspierania uczniów w zakresie rozumienia i kontroli emocji, a także kształtowania satysfakcjonujących relacji społecznych.

Słowa kluczowe: zasoby odpornościowe, ryzyko niedostosowania społecznego, kompetencje społeczno-emocjonalne, uczniowie szkoły podstawowej

Middle-aged schoolchildren resilience and risk of social maladjustment

The aim of this article is to present the role of resilience in the process of coping with developmental challenges, such as sense of competence, attitude towards work and need for achievement of students aged 9-13. Resilience, identified primarily as emotional and social competencies, is a subject to training. This allows to treat it as an area for development, as opposed to features that have relatively permanent status. The process of supporting resilience can therefore be considered as a preventive action in the area of the risk of social maladjustment. This approach is presented by most of the approaches of coping with difficulties, which are referred to as models of resilience. Their reference to the developmental characteristics of middle-aged schoolchildren enables them to determine the direction of effective support for students in understanding and controlling emotions, as well as shaping satisfactory social relationships.

Keywords: resilience, risk of social maladjustment, social and emotional competencies, primary school students

RECENZJE

RUCH PEDAGOGICZNY 1/2017

Milosz Mólka
Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

KS. ZBIGNIEW MAREK SJ, PEDAGOGIKA TOWARZYSZENIA. PERSPEKTYWA TRADYCJI IGNACJAŃSKIEJ, WYDAWNICTWO AKADEMI IGNATIANUM W KRAKOWIE, KRAKÓW 2017, S. 332

Polska myśl pedagogiczna została ubogaconą interesującą monografią *Pedagogika towarzyszenia*, której tematyka ogniskuje się na styku pedagogiki humanistycznej i pedagogiki transcendentnej. Jej autor ks. Zbigniew Marek korzystając z dorobku personalistycznej myśli chrześcijańskiej oraz tradycji ignacjańskiej podejmuje jeden z ważniejszych wątków, którym zajmuje się pedagogika, a mianowicie towarzyszenie wychowawcze. Autor ukazuje jego istotę postrzeganą z perspektywy *Ćwiczeń duchownych* Ignacego Loyoli oraz wyrastającej z nich pedagogii ignacjańskiej. Ponadto bada możliwości, jakie dla integralnego rozwoju osoby mogą wynikać z fuzji/połączenia tradycyjnie rozumianego wychowania, duchowości (ignacjańskiej) i religii (chrześcijańskiej).

Dzięki publikacji czytelnik ma okazję zaznajomić się z wynikami tej odmiany jakościowych badań hybrydowych, które dotyczą integralnych oddziaływań wychowawczych. Ich właściwością – jak zauważa autor publikacji – jest „krytyczny dialog z poznawaną rzeczywistością, dopełniany krytyczną wiedzą badacza” (s. 219). W prowadzonej refleksji pojawia się pytanie o to, czy wyrastająca z *Ćwiczeń duchownych* pedagogia ignacjańska jest w stanie wspomagać osiągnięcie przez wychowanka nowej jakości życia.

Tak nakreślone przedsięwzięcie miało na celu odślonienie rozumienia przez badanych własnego bycia w „świecie życia codziennego”. Na podstawie zdobytych informacji wyjaśnia i prezentuje podstawy pedagogiki towarzyszenia. Autor posłużył się strategią jakościową, w której wykorzystał technikę analizy strukturalnej tekstów narracyjnych. W świetle tych założeń nasuwa się pytanie: Jaką wartość posiadają zaprezentowane w niej osiągnięcia?

Publikację otwiera artykuł s. Anny Walulik CSFN *Synergiczny charakter towarzyszenia wychowawczego*. Autorka przybliży czytelnikowi możliwości uznawanych za synergiczne oddziaływań wychowawczych, które umożliwiają osobie osiągnięcie nowej jakości swego życia. Podkreśla, że postawa towarzyszenia niezależnie od tego, w jakiej formule ostatecznie zostanie wyrażana, służy osiągnięciu nowej jego jakości. Innymi słowy

„tym, co wyznacza synergiczny charakter pedagogiki towarzyszenia, jest specyficzna rola badacza i badanego w rozważaniach określanych w naukach społecznych mianem „badań jakościowych”. Jest ona widoczna na poziomie konceptualizacji badań i ich realizacji w postaci gromadzenia, analizowania i interpretacji, a w pedagogice towarzyszenia, zakłada pełną partycypację w nich obu podmiotów – mistrza i ucznia” (s. 23).

Kolejność dalszych rozdziałów, w których dostrzec można fenomenologiczny charakter prowadzonych badań, skonstruowana została na założeniach hermeneutycznej spirali rozumienia. Dzięki tej konstrukcji myślowej autora publikacji możemy przyglądać się udziałowi *Ćwiczeń duchownych*, a następnie pedagogii ignacjańskiej w procesach tworzenia teorii pedagogiki towarzyszenia. Wyznaczona przez autora droga ku pedagogice towarzyszenia przyporządkowana została sześciu centralnym zagadnieniom przedłożonych w kolejnych rozdziałach monografii. W pierwszym, zatytułowanym „Pedagogia ignacjańska modelem wychowania” (s. 33-62), wyjaśnia genezę i założenia pedagogii ignacjańskiej oraz charakteryzuje wyrastający z niej model wychowania. Wskazuje i omawia jej źródła: kontekst, doświadczenie, refleksję, działanie i ocenę (s. 33-62). Podkreśla też, że stanowią one podstawę wyrażania przez wychowawcę osobistej troski o wychowanka. Jej specyfikę wyrażają nawiązywanie między nimi relacje oraz zaufanie. Autor wyjaśnia przy tym, że wzór ten został zaczerpnięty *Ćwiczeń duchownych* opisujących istotę relacji zachodzących między ich kierownikiem a rekolektantem (odprawiającym ćwiczenia duchowne, rekolekcje). Zgodnie z tymi założeniami w pedagogii ignacjańskiej nie chodzi o samo przekazanie uczniowi-wychowankowi określonych informacji, czy też przygotowanie go do wykonywania określonego zawodu. Obok tych walorów istotna jest również taka wartość, jak przyswojenie umiejętności odpowiedzialnego korzystania z własnej wolności, która to umiejętność lokuje się na antypodach procesu indoktrynacji (s. 58). Autor wykazuje, że pedagogia ignacjańska zakłada kształtowanie osoby zarówno w wymiarze intelektualnym, jak i moralnym. W związku z tym można przyjąć, że obok „edukacji”, równie ważną rolę spełnia „formacja”. W kolejnych czterech rozdziałach zostały podjęte kwestie charakterystyczne akcenty występujące w pedagogii ignacjańskiej, takie jak jej podstawy, podmiot oddziaływań, cel i zadania oraz jej transcendentny charakter. Elementy te stanowią fundament treści przekazanych w rozdziale szóstym, a objaśniających istotę pedagogiki towarzyszenia.

Przechodząc do bardziej szczegółowego omówienia należy zwrócić uwagę na przybliżane i objaśniane w rozdziale drugim (63-109) elementy charakterystyczne dla pedagogii ignacjańskiej. Chodzi w szczególności o konteksty kultury, religii, poznania i duchowości. Dzięki szczegółowej charakterystyce wymienionych elementów uzasadnia potrzebę poszerzenia tradycyjnej oferty edukacyjnej o wymiar transcendentalny. Jego zdaniem jest to możliwe na drodze eksponowania wartości proponowanych przez pedagogię ignacjańską. Zakłada ona rozwijanie zdolności, pragnień i motywów, które otwierają człowieka na transcendencję. Realizacja tych wartości wymaga z jednej strony gotowości wychowanka do podjęcia trudu kształtowania swej osobowości dzięki relacji z Transcendencją-Bogiem, z drugiej natomiast wsparcia udzielanego mu przez wychowawcę (s. 109).

Tematem przewodnim rozdziału trzeciego (s. 111-148) jest człowiek w ujęciu pedagogii ignacjańskiej. Autor wychodząc z oczywistego założenia, że jest on podmiotem oddziaływań edukacyjno-wychowawczych, zacieśnia się do chrześcijańskiej wizji człowieka rozumianego jako istota cielesno-duchowa. Drugim ważnym aspektem przedłożonych w rozdziale refleksji jest postrzeganie go w duchu tradycji ignacjańskiej

(jezuickiej) jako tego, kto chce „być dla innych”. Zasada ta zakłada rozwijanie w osobie „otwartości, odpowiedzialności, zdolności do życia z innymi w harmonii, a nade wszystko miłości” (s. 111). W świetle tej idei autor podejmuje próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie o zasadność zastosowania w praktyce pedagogicznej odwoływania się w procesach rozwojowych wychowanka do rzeczywistości religijnej, do osobowego Boga. Zauważa, że występującym na przestrzeni wieków poglądom odnoszącym się do relacji człowieka z Bogiem „towarzyszyło lansowanie modelu człowieka wyzwolonego od obowiązywalności wszelkich zasad i ograniczeń. W tym sposobie myślenia nie przewidziano jednak konsekwencji sugerowanych przemian, takich jak zalew informacyjny, relatywizm poznawczy i etyczny, pluralizm kulturowy i obyczajowy, eklektyzm, synkretyzm, mieszanie stylów w sztuce, odrzucenie racjonalizmu i dążenia do prawdy. W ich następstwie doszło do instrumentalizmu rozumu, a to zaczęło prowadzić do znikania z ludzkiego pola widzenia moralnych aspektów działania” (s. 118). Uważa, że w konsekwencji współcześnie mamy do czynienia z logiką przypadkowości i doraźności, która odrzuca wszystkie nieracjonalne możliwości poznania i kierowania się człowieka ku transcendencji. Uważa też, że echa takiej praktyki dostrzegalne są w negatywnym nastawieniu do religii, które wyklucza uznanie osobowego Boga. W tym kontekście zauważa, że wprawdzie współcześnie człowiek jest gotów przyjąć istnienie jakiegoś boga, ale nie może to być Bóg żydowski i chrześcijański: Bóg wymagający od człowieka wysiłku zmieniania siebie. Może to być jedynie „bóg wyczuwalny intuicyjnie, bóg wyrozumiały, przyjazny i akceptujący ludzkie słabości, występki i grzechy” (s. 120). Zauważa też, że w konsekwencji takiej praktyki, którą kierują się przedstawiciele (post)modernizmu, uwidacznia się zgoda na wszelką dowolność w tworzeniu codzienności, co skutkuje zanegowaniem pozytywnego wpływu autorytetów na rozwój człowieka. To z kolei prowadzi do pustki egzystencjalnej, którą coraz częściej zapełniają zagrożenia w postaci relatywizmu, konsumpcjonizmu czy konformizmu. Zdaniem autora w świetle tych zagrożeń jeszcze wyraźniej staje się dostrzegalna potrzeba działań edukacyjno-wychowawczych, które będą budziły w wychowankach większą wrażliwość na świat wartości niematerialnych inspirowanych zarówno naturalną, jak i religijną duchowością. Trafność tego spostrzeżenia nieodparcie rodzi przekonanie o zasadności afirmacji dualistycznej natury człowieka (materialnej i niematerialnej), której charakterystykę odnaleźć można w dalszej części rozdziału trzeciego. Tę część publikacji dopełniają rozważania na temat osobowego wymiaru ludzkiej egzystencji oraz godności człowieka. Uznanie budzi odwołanie się w niej do niekwestionowanych autorytetów w zakresie wychowania personalistycznego, a także sposób, w jaki Z. Marek konstytuuje legitymację podejmowania w działaniach wychowawczych specyficznej troski o możliwie najpełniejszy rozwój wszystkich potencjałów wychowanka, zwanej w pedagogii ignacjańskiej *cura personalis*.

Rozdział czwarty publikacji dotyczy metodyki pedagogii ignacjańskiej, dlatego też został zatytułowany „Cele i zadania pedagogii ignacjańskiej” (s. 149-184). Autor zwraca w nim uwagę na zadania stawiane przed wychowankami, które wynikają z celu nakreślonego przez św. Ignacego w *Ćwiczeniach duchownych* będących swego rodzaju *spiritus movens* pedagogii ignacjańskiej. Najogólniej ujmując celem tym jest dążenie do rozwoju intelektualnego ucznia oraz osiągnięcie pełni talentów udzielonych mu od Boga. Uszczegółowienie tego celu zostało sprowadzone do rozważań stanowiących treść poszczególnych paragrafów, a mianowicie: „Osiąganie dojrzałości ludzkiej i religijnej”, „Nawiązywanie relacji”, „Nabywanie życiowych kompetencji”, „Integralny rozwój”. Abstrahując od opisanych przez Z. Marka najistotniejszych walorów, które są

konsekwencją przyjęcia implikacji wynikających z nakreślonego celu w pedagogii ignacjańskiej, warto zwrócić uwagę na korzyści płynące z transcendentnego otwarcia się na problematykę rozwoju osoby. Ów transcendentny wymiar pedagogii ignacjańskiej stał się przedmiotem rozważań zamieszczonych w kolejnym rozdziale.

Rozdział piąty nosi tytuł „Pedagogia ignacjańska pedagogią transcendentną” (s. 185-215) i jego problem powiązany został z pytaniem o to, czy pedagogika transcendentna jest potrzebna współczesnej refleksji nad szeroko pojmowanym wychowaniem. Jak wynika z prowadzonych w tym rozdziale analiz, transcendentny wymiar pedagogii ignacjańskiej nie tylko nie ogranicza naturalnych możliwości rozwojowych osoby, ale wręcz może je wzbogacać. Jest to możliwe dlatego, że poszerza przed wychowankiem zakres postrzegania siebie oraz otaczającego go świata, a tym samym stwarza możliwości przekraczania własnej ograniczoności. „Dlatego też można mówić, że model towarzyszenia inspirowanego pedagogią Boga, którą odkrywamy na kartach Biblii, dowartościowuje człowieka jako osobę wolną i zdolną do otwierania się na Transcendencję-Boga. Owa otwartość, czy wręcz poszukiwanie, zakłada zarówno przekaz niezbędnej wiedzy o życiu, jak również świadectwo samego życia. Dopiero spójność obu tych rzeczywistości może nadawać wychowaniu znamiona dojrzałych decyzji i stanowić element skutecznego towarzyszenia wychowawczego” (s. 197-198). Ten sposób myślenia upoważnia do stwierdzenia, że dowartościowanie w wychowaniu sfery intelektualnej i duchowej osoby sprzyja harmonijnemu jej rozwojowi. Takie przeświadczenie może budzić wątpliwość dotyczącą tego, czy nie jest to sposób postępowania zamknięty wyłącznie w hermetycznych ramach ściśle elitarnego systemu, a tym samym ograniczony na przykład jedynie do wychowania chrześcijańskiego? Autor monografii w dalszej części rozdziału ukierunkowuje odpowiedź na to pytanie w kontekście propozycji podsuwanych przez Chrisa Lowneya. Zdaniem tego amerykańskiego ekonomisty i pisarza, kierując się zasadami wynikającymi z *Ćwiczeń duchowych*, każdy człowiek staje się „przywódcą”. Według Lowneya „istoty tak rozumianego przywództwa nie wyrażają zalecenia żadnej z religii, lecz sposób życia i pracy konkretnej osoby. Oznacza to, że nie wyznanie, ale tylko styl życia człowieka stanowi niewątpliwą wartość” (s. 206). Czy takie stanowisko wystarczy do tego, aby potencjalny czytelnik uznał egalitarny charakter omawianej koncepcji? Pozostawiam to pytanie otwarte, jednak bez względu na to, jaka będzie na nie odpowiedź poszczególnych odbiorców, nie można zarzucić, że odwoływanie się do transcendencji w pedagogii czy też pedagogice umniejsza wolność człowieka oraz jego funkcjonowanie w świecie. Z pewnością natomiast stawia go w obliczu nowej sytuacji: odsłaniającej nową jakość życia wypełnioną nadzieją ostatecznego sukcesu. Jako egzemplifikację tego rodzaju nowej jakości w praktyce wychowawczej posłużyć może ostatni rozdział recenzowanej publikacji.

Rozdział szósty – „W kierunku pedagogiki towarzyszenia” (s. 217-296) – stanowi zasadniczą (empiryczną) oraz w mojej ocenie najbardziej wartościową część publikacji zarówno z uwagi na interesujące poznawczo podejście do badanego zagadnienia, jak i to, że jego opracowanie wnosi nowe treści w postaci kompetentnie umotywowanej teorii nazwanej przez autora „pedagogiką towarzyszenia”. Wypracowana na podstawie studium literatury przedmiotu oraz analizy strukturalnej narracji teoria towarzyszenia realizuje wszystkie trzy funkcje przypisywane teoriom pedagogicznym: diagnostyczną, oceniającą i prognostyczną (s. 298). Oznacza to, że z powodzeniem może być stosowana do uzasadnień szeroko rozumianej rzeczywistości wychowawczej. W przypadku zrealizowanego przedsięwzięcia mamy do czynienia z rzeczywistością wychowawczą, której ramy rozpościerają się pomiędzy środowiskiem zamkniętym (zakład karny),

mieszanym (bursa), a także otwartym (parafia). Przedmiotem prowadzonych przez siebie analiz autor uczynił narracje jezuitów, którzy w różnych okolicznościach podejmują działalność edukacyjno-wychowawczą:

- katechety i duszpasterza dzieci i ich rodziców w prowadzonej przez jezuitów parafii (Jerzy K.);
- duszpasterza-wolontariusza w zakładach karnych (Stanisław M.);
- wychowawcy w bursie prowadzonej przez jezuitów (Kazimierz M.).
- Wyniki przeprowadzonych badań pozwalają zamknąć istotę towarzyszenia w trzech postulatach, które Z. Marek określił następująco:
 - „być i dawać” (s. 221-243),
 - „zmieniać mentalność” (s. 250-267),
 - „chodzić koło domu” (s. 272-285).

Zainteresowanych bardziej szczegółową charakterystyką odsyłam do tekstu źródłowego po twórczą i niewątpliwie ciekawą z punktu widzenia nauk pedagogicznych interpretację dewiz życiowych poszczególnych autorów. Zamiast odtwórczej charakterystyki pragnę natomiast podkreślić, że zaprezentowane analizy umiejętnie ukazują walory, jakie dla pedagogii odsłaniają artykułowane przez bohaterów narracji możliwości płynące z kierowania się w procesach wychowawczych postawą ignacjańskiego towarzyszenia. Poza wypracowaną teorią do głównych osiągnięć autora publikacji należy zaliczyć opracowane implikacje pedagogiczne, które z jednej strony mogą stanowić rodzaj wychowawczych drogowskazów, z drugiej zaś stanowić dobry asumpt do dalszych rozważań nad problematyką współczesnej pedagogii i to nie tylko tej ignacjańskiej.

Dobór treści i sposób ich przekazu świadczą o bardzo dobrej orientacji autora monografii w literaturze przedmiotu. Dokonał on nie tylko wnikliwego przeglądu i prezentacji literatury przedmiotu, ale też starał się wykazać pożyteczność dla procesów wychowania dorobku duchowości, w tym duchowości chrześcijańskiej czy też jezuickiej (ignacjańskiej). W tym kontekście wskazał mało zagospodarowaną rzeczywistość życia społecznego jako potencjalne pole prowadzenia dalszych badań pedagogicznych. Reasumując, publikacja Z. Marka jest ważną lekturą dla szerokiego grona odbiorców, którym zależy na wszechstronnym i integralnym wychowaniu młodego pokolenia. Można ją polecić zarówno pedagogom, jak i osobom spoza tego środowiska, na co dzień jednak związanych pośrednio lub bezpośrednio z wychowaniem – duchownym, rodzicom czy psychologom angażującym się w sprawy społeczne. Lektura monografii pozwala w nowym świetle odkrywać problematykę wychowania ukazaną z perspektywy duchowości ignacjańskiej. Niewątpliwym walorem takiego podejścia jest otwarcie procesu wychowawczego na wymiar transcendentny, co z kolei może stanowić alternatywę myślenia o wychowaniu w kategoriach ponowoczesnych redukujących w imię gloryfikacji rozumu instrumentalnego cały proces edukacyjno-wychowawczy do wymiaru materialnego.

Sławomir Pasikowski
Uniwersytet Łódzki

**OPÓR W PERSPEKTYWIE BADANIA AUTOEKSPRESJI.
DYSKUSJA WOKÓŁ NIEKTÓRYCH ZAGADNIĘĆ
W ZAPREZENTOWANYCH W KSIĄŻCE:
ANNY BABICKIEJ-WIRKUS: *UCZEŃ (NIE) BIEGA (NIE)
KRZYCZY. RYTUAŁY OPORU JAKO PRZEJAW AUTOEKSPRESJI
MŁODZIEŻY,*
OFICyna WYDAWNICZA „IMPULS”, KRAKÓW 2015, S. 201**

OPÓR

Zagadnienie oporu jest stałym elementem krajobrazu teorii edukacji, także tej rozwijanej w Polsce, choć paradoksalnie prac empirycznych poświęconych temu zagadnieniu nie jest wiele. Anna Babicka-Wirkus w książce pt. *Uczeń (nie) biega (nie) krzyczy. Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży*, wydanej w 2015 roku, upomina się o perspektywę szkoły jako laboratorium upodmiotawiania oraz kształtowania podmiotowości jednostki w procesie ścierania się dyktatu reprodukcji struktury społecznej z tendencjami emancypacyjnymi jednostek i grup. Za kluczową w tym procesie uznaje autorka kategorię rytuału oraz autoekspresji pozostającej pod reglamentacyjnym oddziaływaniem struktury praw i norm regulujących funkcjonowanie uczniów w instytucji, jaką jest szkoła. Oba te terminy autorka ogniskuje w przestrzeni pojęcia zachowań oporowych. Charakter tych zachowań, funkcje, którym służą, oraz warunki w jakich zachodzą, nie tylko czynią zasadne łączenie problematyki oporu z zagadnieniem rytuałów i autoekspresji, ale też pozwalają spojrzeć na nie z interesującej perspektywy. Książka składa się z sześciu rozdziałów. Pierwszych pięć obejmuje zagadnienia teoretyczne oraz prezentację modeli będących podstawą badań empirycznych poprowadzonych przez autorkę i przedstawionych w ostatnim rozdziale książki. Krótko zarysuję zawartość każdego z nich, a następnie spróbuję ustosunkować się do kwestii, które szczególnie przykuły moją uwagę.

W pierwszym rozdziale autorka kreśli wizję polskiej szkoły korzystając głównie z zaplecza, jakiego dostarcza pedagogika krytyczna. Przedstawiona jest podwójna rola szkoły jako instytucji o potencjale ujarzmiającym jednostki i grupy, ale zarazem wyzwalającym. W rozdziale tym zgłoszone zostały postulaty wyprowadzania ze szkoły treningu milczenia oraz wprowadzania w jego miejsce dialogu i dyskusji w imię rozwijania umiejętności aktywnego i krytycznego uczestniczenia w życiu publicznym.

Drugi rozdział poświęcony został problematyce roli szkoły w kształtowaniu obywatelskich nastawień. Z tego też powodu czytelnik zainteresowany tym zagadnieniem z pewnością jako walor pracy odbierze aplikację teorii dyskursu w ujęciu Jürgena Habermasa oraz koncepcję obywatelskiego nieposłuszeństwa według Henry'ego Thoreau

i według Hanny Arendt. Autorka dokonuje przy tym historycznej rekonstrukcji idei obywatelskości, odwołując się między innymi do Arystotelesa, Johna Locke'a, Alexis de Tocqueville'a, Georga W.F. Hegla. To w tym rozdziale daje się odczytać, że autorka zgadza się ze stanowiskiem nieredukowalności ludzkiej potrzeby wolności i samostanowienia oraz jej roli w genezie indywidualnego poszanowania praw i myśli innych ludzi (por. s.37). To także w nim nakreślona została rola szkoły w rozwijaniu umiejętności i motywacji do uczestniczenia w debatach publicznych i gotowości do budowania konsensusu (s.48). Dosadniej autorka ujmuje tę kwestię w ostatnich fragmentach książki, wskazując na udział szkoły w genezie deficytów społecznych w obszarze sfery publicznej i podkreślając, że brak troski o tę sferę w szkole skutkuje brakiem troski obywateli o sferę publiczną w kraju.

W rozdziale trzecim zaprezentowana została idea autoekspresji. Autorka skupia się na ukazaniu filozoficznego ujęcia zagadnienia oraz perspektywy, z jakiej na autoekspresję można spojrzeć korzystając z zaplecza dostarczanego przez teorię rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona. W rozdziale tym zostały również opisane kwestie formalnych regulacji prawa do autoekspresji.

W rozdziale czwartym autorka rekonstruuje pojęcie oporu i wykazuje jego złożoność. Przedstawia klasyczne typologie oraz nakreśla związki oporu z podmiotowością i jej rozwojem. W rozdziale tym przedstawiony został też obraz warunków, jakie spełniać musi opór, aby mógł pełnić funkcję emancypującą niezbędną do rozwijania postaw obywatelskich i umiejętności odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu publicznym.

Rozdział piąty poświęcony jest kategorii rytuału. W tym rozdziale dokonany został przegląd socjologicznych i antropologicznych wykładni pojęcia. Autorka podkreśla w nim dwoistą funkcję rytuału, polegającą, na utrwalaniu społecznego *status quo*, utrzymywaniu społecznej integracji oraz zapewnianiu komunikacji, a zarazem przeciwstawianiu się istniejącemu stanowi rzeczy z ukierunkowaniem na otwieranie przestrzeni do działań transformacyjnych i równoważących w strukturze społecznej dominacji.

Ten rozdział zasługuje na szczególną rekomendację z dwóch powodów. Po pierwsze, z uwagi na przywołania stanowisk licznych autorów, co daje tę korzyść, że uwidocznia wspólną postawę różnorodnych ujęć bez straty dla tej różnorodności. Po drugie, w polskiej literaturze pedagogicznej problematyka rytuałów nadal pozostaje na obrzeżach głównego nurtu zainteresowań.

Rozdział szósty zawiera projekt badań empirycznych oraz rezultaty analiz, które prowadzone były na podstawie zebranego materiału empirycznego. Zasadnicze pytanie, na jakie autorka starała się uzyskać odpowiedź, dotyczyło tego, „jaki jest związek między poziomem respektowania prawa do autoekspresji a skalą występowania i typami rytuałów oporu uczniów gimnazjum”. Odpowiedzi na to pytanie autorka szukała przyjmując etnograficzny schemat badań, ale mieszając metody gromadzenia danych. Wśród nich zastosowała: ankietę audytoryjną, wywiad nieustrukturyzowany, obserwację niestandardyzowaną i analizę dokumentów (s.132). Zgromadzonym danym przyglądała się przez pryzmat analizy treści oraz analizy semiotycznej. W dalszej części rozdziału zaprezentowała i omówiła wybrane rezultaty spośród tych, które uzyskała.

Po zarysowaniu zawartości rozdziałów przejdę do przedstawienia uwag na temat wybranych wątków obecnych w prezentowanej książce.

W części teoretycznej pracy moją uwagę zwróciło przede wszystkim pojęcie ekspresji. Termin „ekspresja” użyty w kontekście problematyki ludzkich zachowań odsyła

głównie do zagadnień psychologicznych. Autorka wydaje się z tym zgadzać, jeśli w swej pracy za podstawową przyjmuje definicję, w myśl której ekspresja to zewnętrzny wyraz myśli, uczuć i przeżyć osoby (por. s.54). Ekspresja pozostaje w zasięgu bardzo pojemnego terminu psychologicznego, jakim jest „zachowanie”. Zatem lektura książki Anny Babickiej poprzedzona bliższym przyjrzeniem się ekspresji w aspekcie psychologicznym ułatwi czytelnikowi uchwycenie, iż prezentowany projekt dotyczy zachowań oporowych, nawet jeśli w centrum uwagi znajdują się rytuały oporu (por. s.71). To z kolei prowokować może do samodzielnego zadania pytania o zachowania, obok tych, które sama autorka formułuje, gdyż to właśnie przez zachowania wyrażają się rytualizacje. Czytelnik zyskuje wówczas dodatkową perspektywę oglądu projektu, który inspiruje do samodzielnych skojarzeń. Prezentowana książka zyskiwać też może w trybie czytelniczego odbioru, gdy poprzedzić ją lekturami prac autorów skupionych na ekspresji emocjonalnej, a na pewno autoprezentacji, która tym mocniej wiązana jest z uświadamianymi i kontrolowanymi podmiotowo procesami ekspresji. To przecież te ostatnie, za pośrednictwem pojęcia autoekspresja, autorka wyraźnie wyodrębnia na potrzeby swojej pracy (s.54-55).

Podczas lektury tekstu omawianej książki warto powstrzymać się przed jednoznacznie negatywnym podejściem do ograniczenia ekspresji indywidualnej. Takie uproszczone skojarzenia czytelnicze może być przeszkodą w odbiorze przekazywanych przez autorkę treści, która dokłada starań w prezentowaniu własnych rekonstrukcji i modeli, a także akcentując we wstępie książki rolę, jaką w kontekście ograniczania wolności osoby odgrywa wielość wyborów (s.11). Jeśli bowiem potraktować ograniczenia jako problem wymagający od osoby działania, to pojawia się możliwość widzenia w ograniczeniach czynnika stymulującego aktywność intelektualną oraz poszukiwanie twórczych rozwiązań. Co więcej, brak ograniczeń ekspresji indywidualnej ma także ciemną stronę, z czego autorka wydaje się doskonale zdawać sobie sprawę, a co widać, gdy przyjrzeć się uważnie treści zakończenia jej książki. Warto więc podczas lektury książki mieć na uwadze, że naiwna wiara w dobre intencje ludzkie przesłania możliwość uświadomienia sobie tego, co w efekcie dziesięcioleci badań, obserwacji i analiz, wiadomo już o człowieku. Mianowicie, że bardzo często kieruje się on dobrem własnym, nawet wówczas, gdy jego zachowania mają altruistyczny charakter. Ograniczenia nakładają więc gorset zewnętrznej kontroli, ale zabezpieczają też przed niepojętą ekspresją egoistycznych dążeń, a przy tym stymulują umysł do poszukiwania twórczych rozwiązań.

Kolejna sprawa dotyczy przyjętego przez autorkę założenia, że respektowanie prawa do autoekspresji sprzyja ujawnianiu się uświadamianych i rozwijających form oporu, w tym takich o cechach nieposłuszeństwa obywatelskiego (np. s. 77, 123). Otóż, z pewnością poszanowanie tego prawa jest korzystne dla rozwoju człowieka w ogóle, ale czy dla rzeczonych form oporu - to już zależy od uzasadnienia. Trudno jednak znaleźć w książce miejsce, w którym byłoby ono jednoznacznie sformułowane. Dlatego łatwo o nieporozumienie przy lekturze. Wydaje się, że ujawnianie się rozwiniętych form oporu zależy w pierwszym rzędzie od czynników innych niż prawo do autoekspresji. Jeśli jednak daje się zaobserwować współwystępowanie pomiędzy tymi cechami, to najprawdopodobniej odpowiedzialna za to jest jakaś dodatkowa zmienna, która to współwystępowanie ustala. Taką zmienną może być na przykład kreatywność, rozumiana jako cecha psychologiczna.

Wyraźne uzasadnienie przywołanej tezy, formułowanej przez autorkę, może wydawać się szczególnie pożądane w kontekście ustaleń poczynionych przez innych

badaczy, którzy ujawnili, że zwiększanie ograniczeń skutkuje generalnie nasilaniem się tendencji do ujawniania zachowań oporowych niezależnie od form, jakie te ograniczenia przyjmują (np. Brehm, Brehm, 1981; Dowd, Sanders, 1994; Oleszkowicz, 2006; Pasikowski, 2014; Porębska, 1968). W świetle tych ustaleń oczekiwać można, że tendencja ta, będąc cechą o silnym komponencie emocjonalnym, związana jest z tym większym zaangażowaniem podmiotu, im silniejsze ograniczenia zewnętrzne, a wraz z nimi emocje, które są przez te ograniczenia wzbudzane. Świadomość okoliczności oraz własnych reakcji jest wówczas większa niż w warunkach braku zewnętrznych zagrożeń i względnej stabilizacji. Sytuacje i bodźce ważne z punktu widzenia psychologicznej adaptacji i utrzymania równowagi przyciągają uwagę osoby bardziej niż takie, których znaczenie ma dla niej wartość drugoplanową. Mniej zagrażające środowisko sprzyja więc skupianiu uwagi na bodźcach niezwiązanych z bezpośrednią równowagą funkcjonowania w tym środowisku. Pozostaje jeszcze argument z praktyki: gdyby akty nieposłuszeństwa obywatelskiego torowane były przede wszystkim przez poszanowanie prawa do autoekspresji, to ktoś taki jak Mahatma Ghandi prawdopodobnie nie byłby dziś nikomu znany. Jasne jest jednak, że tworząc projekt badania nie dość rozpoznanego zjawiska, ale pozostającego w rozbudowanych relacjach z innymi zjawiskami i procesami, konieczne staje się akcentowanie jednych aspektów kosztem innych. W przeciwnym wypadku projekt grzązłby w gąszczu działań przygotowujących coraz bardziej poszerzane możliwości oglądu wszelkich aspektów i zjawisk, które bezpośrednio lub pośrednio pozostają w relacji z wyjściowym przedmiotem badania. Przed tym zagrożeniem z pewnością chronić musiała się także autorka, aby stworzyć warunki poznawczo wartościowego uchwycenia relacji zachodzącej pomiędzy zachowaniami oporowymi a poszanowaniem prawa do autoekspresji.

Inna kwestia, do której chciałbym się odnieść, dotyczy wskazania na relatywność regulacji wyznaczających strukturę pozycji i relacji w instytucji, jaką jest szkoła. Trudno zaprzeczyć, że opór pozwala demaskować charakter tej struktury, która w bezpośrednim oglądzie może wydawać się naturalna i służąca realizacji celów jawnie deklarowanych. Jednakże nawet jeśli instytucjonalnie gwarantowany margines swobody służy głównie dyscyplinowaniu podmiotowości jednostek i kontrolowaniu ich zachowań, o czym autorka wyraźnie pisze (s.71), to mniej jasna jest podstawa, która skłania ją do utrzymywania, że sprzyja to występowaniu rozwojowych, czy też rozwijających postaci oporu. Należy więc sobie dopowiedzieć, że pojawianie się w marginesie instytucjonalnie gwarantowanej swobody takich rozwojowych zachowań oporowych wymaga wcześniejszego zaistnienia złożonego kompleksu warunków po stronie podmiotu. Kreatywność, inteligencja, kompetencje społeczne, odwaga i postkonwencjonalny poziom myślenia moralnego to cechy, które skojarzyć można w pierwszym rzędzie. Ich niedobory, mimo że nie zwiastują klinicznych deficytów rozwojowych, są jednak stałym elementem krajobrazu rozwoju osób znajdujących się w późniejszych fazach życia niż okres dorastania. Dlatego właśnie twórcze i mniej reaktywne formy oporu są tym bardziej ciekawym zjawiskiem właśnie w przypadku młodzieży. Badanie autorki wychodzi temu naprzeciw.

Osobno chcę mocno podkreślić obiecującą wartość dwóch modeli zaprezentowanych w trzecim rozdziale książki, a odnoszonych do warunków edukacji. Mowa o modelu wyrażania siebie oraz o modelu piramidy warunków ograniczających wyrażanie siebie. Oba modele są empirycznie uzasadnione przez autorkę. Tym bardziej więc dostarczać mogą inspiracji praktycznych i dalszych impulsów do analizowania i rozwijania teorii zrytualizowanych zachowań oporowych.

Kolejne kwestie, jakim chciałbym poświęcić uwagę związane są z rozdziałem szóstym.

Niepełne przedstawienie projektu empirycznego, co autorka już we wstępie zapowiada i uzasadnia jako konieczne (s.14), może mimo tej zapowiedzi wzbudzać niedosyt u tych czytelników, którzy zainteresowani są konsekwentnym śledzeniem wyników badania, toku rozumowania i argumentacji prowadzących do konkluzji sformułowanych przez autora oraz którzy oczekują wyczerpującego udzielenia odpowiedzi na zasadnicze pytanie „jaki jest związek między poziomem respektowania prawa do autoekspresji a skalą występowania i typami rytuałów oporu uczniów gimnazjum?” (s.123). Czytelnicy odnajdą jednak w pracy interesujące i inspirujące informacje o tym na przykład, że: repertuar rytuałów oporu jest szerszy w przypadku ograniczeń prawa do autoekspresji; opór uczniów częściej posiada rozwojowe właściwości, gdy warunki, w jakich przebiega, sprzyjają poszanowaniu prawa do autoekspresji; rozwojowy charakter oporu wyraża się głównie w tym, że jest uświadomiony oraz że może towarzyszyć mu odwaga oraz innowacyjność; w warunkach braku poszanowania prawa do autoekspresji opór posiada mniejszy potencjał emancypacyjny, choć nadal może demaskować mechanizmy władzy; istotne znaczenie dla zróżnicowania ekspresji oporu ma w kontekście poszanowania prawa autoekspresji przestrzeń szkoły.

Wprawdzie autorka podkreśliła nastawienie projektu na badanie cech, które pozostają w bilateralnym związku, i przekonująco tłumaczy, dlaczego zdecydowała się na analizowanie jednokierunkowego oddziaływania, to jednak interesujące dla czytelnika może być właśnie to, co autorka świadomie pomija (s.124). Intrygujący jest bowiem problem kształtowania się poziomu respektowania prawa do autoekspresji w odpowiedzi na występowanie rytualizacyjnych zachowań oporowych.

Poza tym w opisie projektu badania autorka posłużyła się pojęciami zmiennej zależnej i niezależnej w określaniu relacji między rytuałami oporu a poszanowaniem prawa do autoekspresji. Niezbyt doświadczony czytelnik musi jednak mieć świadomość niebezpieczeństwa uproszczonych skojarzeń, jakie sam może nałożyć na prezentowany w książce opis. Łatwiej ustrzec się przed tym niebezpieczeństwem, gdy uzmysłowi sobie, iż w istocie projekt przedstawia badanie procesu poznawczej aktywizacji rytuałów, a nie badanie rytuałów jako takich. One same, będąc ukonstytuowanymi społecznie i zinternalizowanymi przez jednostki w procesie socjalizacji, mogą wprawdzie podlegać wpływom sytuacyjnych i kontekstualnych zdarzeń, jak te związane ze świadomością praw i ograniczeń, jednak zasadniczo należą do grupy czynników trwałych na tyle, że epizodyczne okoliczności sytuacyjne nie będą raczej modyfikować ich treści lub struktury. To jednak, co wydaje się wykazywać zmienność za sprawą tych okoliczności, to właśnie aktywizacja i ekspresja tychże rytuałów. Branie tego pod uwagę ułatwia lekturę tekstu i zrozumienie intencji autorki.

Z kolei czytelnik bardziej zaznajomiony z problematyką doceni szeroką definicję rytuału, która pozwala oryginalnie spojrzeć na szereg zwyczajnych szkolnych zachowań, które dzięki temu szerokiemu pojęciu mają szansę ujawnić także swoją niezwykłość. Oczywiście nie każdy malunek na ścianie lub ławce musi być efektem poczucia presji i ograniczeń oraz stanowić ekspresję sprzeciwu, a niektóre z prezentowanych wyników bardziej niż z oporem kojarzyć mogą się z reakcjami na stres (s.137), to jednak jednocześnie posłużenie się szerokimi definicjami oporu i rytuału (por. s.124-125) działać może, jak oryginalny klucz interpretacyjny, który nie pozwala umykać z pola widzenia subtelnym aspektom autoekspresji.

Jedną z niewątpliwych zalet projektu autorki jest też przyjęta przez nią mieszana strategia badań (s.129). W badaniach buntu i oporu takie decyzje należą do rzadkich i już choćby z tego powodu stanowią wartościową ilustrację alternatywnych rozwiązań metodologicznych. Wśród zastosowanych metod gromadzenia danych autorka podaje ankietę audytoryjną, wywiad nieustrukturyzowany, analizę dokumentów oraz obserwację niestandardyzowaną - a najprawdopodobniej jest to obserwacja uczestniczącą lub quasi-uczestniczącą, co wnioskować można z wcześniejszej deklaracji przyjęcia etnograficznego schematu badań.

Wracając do przedstawionych w książce wyników badania, chcę podkreślić, że szczególne zainteresowanie budzić mogą prezentacje opisów zachowań terytorialnych w klasie, posługiwanie się żargonem uczniowskim, żartem, czy opisy zachowań niewerbalnych uczniów. Uwagę zwraca przykład kontestowania granicy rozdzielającej czas lekcji i czas przerwy, które polega na głośnym odliczaniu wstecznym komunikującym mijanie panowania nauczycielskiego (s.162). Zaciekawia również opisane „przybijanie łapek” i oryginalna interpretacja tego zachowania, jaką autorka proponuje (s.161). Interesujące jest też spostrzeżenie świadczące o celowości zachowań oporowych. Większość z zaobserwowanych zachowań autorka uznała za świadome (s.173). To wprawdzie interesujące stanowisko i znajdujące uzasadnienie w próbie kalibrowania projektu pod kątem konkretnych aspektów interesujących badacza, choć czytelnik może zadawać sobie pytanie o kryterium i warunki odróżniania zachowań świadomych od pozostałych.

Warto również zaznaczyć, że zwrócenie uwagi przez autorkę na niewystępowanie w toku badania jawnych obywatelskich reakcji opozycyjnych i takich o cechach nieposłuszeństwa obywatelskiego w ujęciu Hanny Arendt, poza wyjaśnieniem zaproponowanym w książce (a polegającym na odwołaniu się do nieposzanowania prawa do autoekspresji oraz deficytu odwagi po stronie uczniów), można interpretować też jako wyraz braku możliwości i umiejętności dokonywania takich wystąpień z powodu niedostatecznej gotowości rozwojowej. Argumentem na rzecz tej interpretacji jest wiek rozwojowy uczestniczących w badaniu uczniów. 80% z nich to osoby pomiędzy 13 a 15 rokiem życia (s.132).

Podczas lektury książki dobrze jest mieć w pamięci kluczowe rozróżnienie prawa do autoekspresji jako regulacji formalnej, jako faktu społecznego wynikającego z respektowania tych regulacji oraz jako indywidualnej i społecznej świadomości istnienia tego prawa (s.170). Czytelnik musi być bowiem przygotowany na to, że prezentując wyniki badań autorka ma na myśli wiedzę i świadomość uczestników sytuacji społecznej na temat możliwości, jakie gwarantują im regulacje formalne. Bez uzmysłowienia sobie tego, łatwiej o błąd w interpretacji rezultatów i nieuzasadnioną niezgodę na twierdzenia, które formułuje autorka.

Na koniec pozostaje mi gorąco rekomendować książkę Anny Babickiej pt. *Uczeń (nie) biega (nie) krzyczy. Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży*. Publikacja ta dostarcza impulsów do ożywczej dyskusji oraz tropów w realizacji własnych zamierzeń badawczych skoncentrowanych na zagadnieniu zachowań oporowych w szkole. Co więcej, przyglądanie się przez autorkę oporowi z perspektywy rytualizacji jest oryginalnym podejściem w skali publikowanych dotąd projektów empirycznych realizowanych przez polskich badaczy.

Literatura

- Brehm S.S., Brehm J. (1981): *Psychological reactance. A Theory of Freedom and Control*. Academic Press, New York - London.
- Dowd E.T., Sanders D. (1994): *Resistance, reactance, and the difficult client*. "Canadian Journal of Counselling", Vol. 28, No. 1
- Oleszkowicz A. (2006): *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy. Skutki*. Wydawnictwo "Scholar", Warszawa
- Pasikowski S. (2014): *Ambiwalencja i opór. Nauczyciele i studenci wobec szkoły*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku, Słupsk
- Porębska M. (1968): *Oporne zachowanie i jego odmiany*. PWN, Wrocław