



Zachodniopomorska
Szkoła Biznesu
w Szczecinie

OKOŁO PEDAGOGII

2/2021

ZESZYTY NAUKOWE
ZACHODNIOPOMORSKIEJ SZKOŁY BIZNESU



WYDAWNICTWO
ZACHODNIOPOMORSKIEJ SZKOŁY BIZNESU

WWW.ZPSB.PL

Okolo Pedagogii

Zeszyt naukowy nr 2/2021

Kierunku: Pedagogika
Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu w Szczecinie

Pedagogia, refleksja o edukacji oraz o edukacyjnej praktyce, odnosi się także do paradygmatu edukacyjnego, który może przybierać formę doktryny pedagogicznej, ideologii edukacyjnej bądź ukrytego programu wychowawczego. Tak rozumiana jest głównym obszarem zainteresowań autorów naszego zeszytu. Lecz prócz samych nauk pedagogicznych zajmować nas będą także: filozofia, etyka, logika, historia, socjologia, antropologia, biologia, medycyna społeczna, nauki psychologiczne, nauka o komunikacji, prakseologia, nauki o organizacji i zarządzaniu, cybernetyka, informatyka, teoria systemów, ekonomia społeczna, ekonomika oświaty, praca socjalna, profilaktyka społeczna, geragogika czy nauki polityczne – rzecz jasna wszystkie ujmowane w szeroko rozumianym kontekście edukacyjno-wychowawczym.

KOMITET REDAKCYJNY

Agnieszka Jankowska (sekretarz redakcji), Małgorzata Olejniczak (redaktor językowy), Grażyna Maniak, Czesław Plewka, Jarosław Poteralski, Jan Przewoźnik, Edward Wiktor Radecki

REDAKTOR NACZELNY

Prof. Edward Wiktor Radecki
eradecki@zpsb.pl
Tel mobil. 508 015 408

ZESZYT RECENZOWANY

Adres redakcji

Zachodniopomorska Szkoła Biznesu w Szczecinie
Wydział w Gryficach Ul. Marszałka Józefa Piłsudskiego 34 72-300 Gryfice

Wydawca OKOŁO PEDAGOGII

Zeszytów Naukowych ZPSB
Zachodniopomorska Szkoła Biznesu w Szczecinie
Adres: ul. Żołnierska 53, 71-210 Szczecin

SPIS TREŚCI

Od redaktora

Continuationem operis, czyli dzieło kontynuowane

Redaktor naczelny Zeszytów Prof. ZPSB dr Edward Wiktor Radecki 4

Artykuły

Edward Wiktor Radecki

Hodujemy agresorów w domu, szkole i w przedszkolu? 8

Czesław Plewka

Kształcenie dualne jako sposób naprawiania edukacji zawodowe 24

Jan Przewoźnik

Program profilaktyki psychologicznej w czasach pandemii 37

Doniesienia z badań

Grażyna Erenc - Grygoruk

Nauczyciel i student uwikłani w relacje interpersonalne – refleksje z badań 54

Inicjatywy i doświadczenia

Aneta Zelek

Case study – nieocenione narzędzie dydaktyczne. Poradnik dla nauczycieli .. 66

Jan Przewoźnik i inni

Przyczynek do reguł wywierania wpływu w ujęciu Roberta Cialdiniego.

Z doświadczeń dydaktyczno-naukowych 80

Nasi autorzy (wg kolejności tekstów w zeszycie) 105

Zdarzyło na kierunkach Pedagogika w ZPSB 107

Nasi kadrowicze w soczewce zbliżającej 110

Od redaktora

Continuationem operis, czyli dzieło kontynuowane

Wprawdzie nie w tempie optymistycznie zakładanym, ale konsekwentnie podążamy do przodu w naszym wspólnym budowaniu i rozwijaniu Około Pedagogii, jako platformy wymiany myśli i doświadczeń związanych z otaczającą rzeczywistością pedagogiczną, a właściwie, całym otoczeniem społecznym. Tworząc pierwszy zeszyt, nie przypuszczaliśmy nawet, jak trudne, wręcz niewyobrażalne wyzwania pojawią się w tym obszarze. Przeżyliśmy wstrząs wywołany kolejną reformą systemu oświaty i zakładaliśmy, że będziemy we względnym spokoju dążyć do możliwie najskuteczniejszego omijania powstałych raf, wydobywając i wykorzystując pozytywne aspekty tej zmiany. Niestety, pojawił się nowy, trudny do przewidzenia, groźny i nieprzewidywalny w przebiegu i skutkach czynnik destrukcyjny.

Nastąpiła zmieniająca życie wszystkich i działalność wszystkiego, **era koronawirusa**. Wszystkich, czyli oczywiście rodziców, wychowawców i nauczycieli, a wszystkiego, czyli całych rodzin, placówek wychowawczych, szkół, uczelni i innych ważnych dla rozwoju młodego pokolenia, środowisk społecznych. Zarówno tych formalnych, jak i nieformalnych. Obserwacja nie do końca zrozumiałych decyzji władz (np. zamknięcie lasów, parków i plaż), zamknięcie i nagłe wprowadzenie do szkół obowiązkowych, znacznie obciążających całe rodziny uczniów, zajęć on-line, ograniczenia swobód przemieszczania się i spędzania czasu wolnego dzieci i młodzieży, reżim sanitarny, mandaty, kary, symboliczny dostęp do opieki medycznej, zamknięcie rodzin w mieszkaniach, utrata pracy przez wielu żywicieli rodzin, nieustające zagrożenia dochodów, bezpieczeństwa zdrowia i życia, wszechogarniający lęk. Narastający stres, poczucie zagrożenia i bezradność. To i wiele jeszcze towarzyszących pandemii zdarzeń i ograniczeń, znacznie zmieniło życie wszystkich Polaków. Wszyscy: opiekunowie i podopieczni, nauczyciele i studenci, rodzice i ich dzieci, klienci, handlowcy i usługodawcy, dorośli i młodzież, znaleźli się nagle w nieznanej im, trudnej, a co gorsza, niemożliwej do przewidzenia w perspektywie czasu, sytuacji. Nie tylko niewygodnej, ale groźnej psychicznie, społecznie i fizycznie.

Zmianie uległa również praca nauczycieli, w tym nauczycieli akademickich. Najpierw pierwsze ograniczenia – dystans społeczny i maseczki. Potem zajęcia hybrydowe – czyli trochę tradycyjnych zajęć na salach uczelnianych, a trochę w wersji on-line. E-learning, komputerowe programy edukacyjne, pozwalające na możliwie dobry, obustronny kontakt studentów i wykładowców. Nowe warunki, nowe doświadczenia, ogromna dodatkowa praca, osłabione relacje interpersonalne i społeczne, ograniczona przestrzeń współpracy. Nie dziwi zatem, choć nie może nie martwić naturalne zmniejszenie aktywności badawczej i pisarskiej nauczycieli akademickich. Stąd przesunięcie czasowe ukazania się kolejnego numeru naszego zeszytu. Pojawienie się szczepionek i rozpoczęcie Europejskiej Akcji szczepień anty covidowych, przyniosło nieco pozytywnej energii, przywróciło nadzieję na zakończenie pandemii i dało wszystkim nam impuls do rozpoczęcia marszu ku normalności.

Jednak mamy to

Nasz drugi, powstały w tych trudnych i niecodziennych okolicznościach, zeszyt zawiera kilka, mam nadzieję, interesujących opracowań. W rozdziale prezentującym artykuły, znajdziemy tekst poświęcony udziałowi rodziny i wielu środowisk szkolno-wychowawczych w budowaniu postaw agresywnych młodego pokolenia. Wydaje mi się potrzebny, zwłaszcza wobec narastającej fali przemocy i wszechobecnych destruktywnych zachowań naszych rodaków.

Profesor Czesław Plewka, znany i doświadczony specjalista z zakresu kształcenia zawodowego, przedstawia interesującą propozycję naprawienia naszej kulejącej edukacji zawodowej, poprzez wdrożenie, znanego w wielu krajach UE, kształcenia dualnego, a **Doktor Jan Przewoźnik** pokazuje swój autorski program profilaktyki psychologicznej w czasach pandemii. Program uwzględniający również nasze, akademickie środowisko społeczne. W doniesieniach z badań, znajdujemy interesujące refleksje badawcze **Doktor Grażyny Erenc – Grygoruk**, poświęcone specyficznym relacjom interpersonalnym wikłającym nauczycieli akademickich i ich studentów.

Doświadczona wykładowczyni akademicka, **Profesor Aneta Zelek**, w rozdziale „Inicjatywy i doświadczenia”, z przekonaniem promuje metodę *Case study*, ukazując jej skuteczność w kształceniu na poziomie akademickim. Założonym celem tego artykułu jest rozpropagowanie i „oswojenie” *Case study* jako niezwykle przydatnej i pożądanej metody dydaktycznej, zwłaszcza w naukach społecznych. Na podkreślenie zasługuje fakt, iż autorka nie jest z wykształcenia pedagogiem, ale zabiera głos jako praktyk, od wielu już lat skutecznie kształcąca kolejne pokolenia studentów i słuchaczy kierunków ekonomicznych i zarządczych. W kolejnym artykule tego rozdziału, opracowanym w ścisłej współpracy ze studentami i zredagowanym przez, ponownie występującego w tym tomie, **Doktora Jan Przewoźnika**, znajdziemy opisanie i podsumowanie wybranych prac studentów II roku Pedagogiki Gryfickiego Wydziału Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu. Prace te wykonano w ramach zaliczenia przedmiotu *Psychologia społeczna*. Obserwacje i eksperymenty potwierdzają praktycznie reguły wywierania wpływu, opracowane przez amerykańskiego psychologa społecznego, Roberta Cialdini¹.

Dziękując za zainteresowanie naszym zeszytem, życzę owocnej lektury, licząc, jako redaktor zeszytów, nie tylko na zainteresowanie czytelnicze, ale zapraszając do współpracy z naszym zespołem w charakterze autora lub współautora, dzielącego się swoją wiedzą, doświadczeniem oraz refleksją. Szeroki obszar tematyczny **OKOŁO PEDAGOGII** pozwala zaprosić do nas przedstawicieli wielu różnych nauk, i oczywiście pedagogów, oraz szczególnie serdecznie, praktyków wszystkich edukacyjnych i opiekuńczych. Kolejny tom zamierzamy choćby w części poświęcić naszej pracy w okresie pandemii, a na ten temat każdy nauczyciel, pedagog czy organizator placówki oświatowo – wychowawczej czy opiekuńczej, ma już zapewne wiele interesujących teoretycznych i praktycznych refleksji i propozycji.

¹ R. Cialdini. Wywieranie wpływu na ludzi. Szkoła Cialdiniego. Gliwice. 2018.

Życząc wszystkim zdrowia i lepszego od poprzednika, całego 2021 roku

NAJSERDECZNIEJ ZAPRASZAM!

*Redaktor Naczelny
Edward Wiktor Radecki*

**Szczecin, Gryfice, Świnoujście,
kwiecień 2021 rok**



ARTYKUŁY

Edward Wiktor Radecki

Hodujemy agresorów w domu, szkole i w przedszkolu? 8

Czesław Plewka.

*Kształcenie dualne jako sposób naprawiania edukacji
zawodowej 24*

Jan Przewoźnik

Program profilaktyki psychologicznej w czasach pandemii 37



Edward Wiktor Radecki

Zachodniopomorska Szkoła Biznesu w Szczecinie
Wydział Ekonomii i Pedagogiki w Gryficach

„Hodujemy” agresorów w domu, przed- szkolu i szkole?²

Streszczenie

Artykuł poświęcony jest problemowi wpływu podstawowych środowisk wychowawczych na kształtowanie życiowych postaw osób agresywnych. Pokazuje dominujące cechy osobowe tych osób, przedstawia sygnałnie podstawowe teorie osobowości i jej rozwoju, a następnie pokazuje ważniejsze czynniki sprzyjające niestety kształtowaniu postaw i zachowań agresywnych, oddziałujące w rodzinach, placówkach oświatowo – wychowawczych, oraz podczas procesów socjalizacyjnych zachodzących w środowiskach nieformalnych. Pokazuje również negatywną rolę mediów i współczesnych gier komputerowych w tym obszarze. Podsumowaniem tekstu jest apel do osób wpływających wychowawczo na młode pokolenie, o zrozumienie konieczności i wagi ich działań anti-agresorskich.

Słowa kluczowe: agresja, agresor, błędy rodzinne, czynniki destruktywne, socjalizacja, media.

Abstract

The article is devoted to the problem of the influence of the basic care and upbringing environments on shaping aggressive people's approaches to life. It shows their dominant personal features, presents basic personality theories, and afterwards shows more significant factors facilitating the formation of aggressive attitudes as well as behaviors, occurring within the family life, educational and upbringing institutions, and during socialization processes appearing in informal environments. The article presents the negative

² Tekst oparty częściowo na treściach zawartych w przygotowywanej do druku książce autora: „Słowo jak nóż”.

role of the media and modern computer games in this area of study. The text is summarized with an appeal to all the people who have an educational influence on the young generation to understand the necessity and significance of their anti-aggression actions.

Keywords: aggression, an aggressor, family mistakes, destructive factors, socialization, the media.

*Agresywne zachowania u dzieci – tak samo
jak u dorosłych – biorą się z braku poczucia,
że jest się kimś wartościowym
dla innych ludzi, w szczególności dla bliskich.*

Jesper Juul³

*Jeśli jesteś agresywny,
dostajesz w zamian agresję.
Jeśli wypluwasz złość, cały świat jest na ciebie zły.
Jeśli umiesz dawać miłość, to ją dostaniesz..*

Mirosław Słowikowski⁴

Jacy są

Czym charakteryzują się agresorzy, czyli ludzie, którzy dla jakiejś przyczyny uzurpują sobie prawo do zachowań agresywnych, w tym do stosowania agresji komunikacyjnej (werbalnej, parawerbalnej, pozawerbalnej i relacyjnej) od innych osób, całych grup ludzi i społeczności? Czyli osoby będące sprawcami kolejnych aktów agresji, którą rozumiemy za pierwowzorem łacińskim „*agressio*”. Przyjrzyjmy się, czy można odpowiedzialnie wyodrębnić jakiś zestaw cech odróżniających owych „*agressores*”,⁵ od ludzi mieszczących się w emocjonalnej normie społecznych postaw, zachowań i działań interpersonalnych.

Dominujące cechy agresora

Wyodrębnijmy najważniejsze, najbardziej charakterystyczne cechy ich osobowości i wynikające z nich zachowania. Otóż młodociani kandydaci na życiowych agresorów, nawet już w młodszym wieku szkolnym przejawiają wiele niepokojących zachowań, takich jak:

- częste kłótnie z rówieśnikami, ale także z nauczycielami i opiekunami, gwałtowne wymiany zdań, notoryczne niezgadanie się prawie na wszystko, niezwykle rzadko kończące się obrażaniem, a nawet rękoczynami;

³ Juul J. Agresja nowe tabu? Dlaczego agresja jest potrzebna naszym dzieciom? MiND 2013.

⁴ Słowikowski M. Powiedz stop depresji, apatii, chandrze, nerwicom, stresowi, niekontrolowanym emocjom, nadpobudliwości, wewnętrznej pustce. Łódź 2004.

⁵ Okoń W. Słownik Pedagogiczny, Warszawa 1987.

- nietaktowne i niekulturalne wypowiedzi, przekleństwa i zaczepki z zaskakującym w tym wieku, podtekstem seksualnym;
- zgłaszanie, często nieprawdziwych, zarzutów i oskarżeń pod adresem innych dzieci, ale także kadry;
- złośliwe kpiny, szyderstwa, obraźliwe gesty, ośmieszanie kogoś lub coś;
- poniżanie, przezywanie, dokuczanie, często zbiorowe, dziecku traktowanemu często jako ofiarę, niedojdę klasową;
- rozpuszczanie kompromitujących plotek, ujawnianie powierzonych w dyskrecji faktów i zdarzeń, narażanie koleżanek, kolegów lub opiekunów, na wstyd, czy niezasłużoną kompromitację;
- szantażowanie, grożenie, podżeganie innych przeciwko komuś, nakłanianie do sprzeciwu lub wręcz buntu⁶.

Takie postawy i zachowania prowadzą czasami nawet do fizycznego i psychicznego okrucieństwa, do przemocy i „niszczenia” innych, często zupełnie niczemu niewinnych, przypadkowych osób. Towarzyszy im często wzbudzanie atmosfery podziwu dla zuchwałości, odwagi sprzeciwiania się nauczycielom, wpływającej niestety destruktywnie na całą dziecięcą i młodzieżową zbiorowość. Niedostatek wychowawczych działań zapobiegawczych i naprawczych, powoduje niestety, że dorośli już agresorzy na ogół:

- pieczołowicie, na ogół całkowicie bezrefleksyjnie i bezkrytycznie kultywują pozytywny obraz swojej osoby;
- dla osiągnięcia własnych celów, bez skrupułów wyśmiewają i ośmieszają wszystkich im „przeszkadzających”; nadają im obraźliwe określenia, chętnie robią sobie z nich złośliwe, niestosowne żarty, obrażają ich samych, ich środowiska rodzinne, grona przyjacielskie, środowiska zawodowe, poglądy polityczne a nawet wyznania religijne;
- swoją agresję najchętniej kierują w stronę osób i grup w jakimś sensie słabszych, z jakiegoś powodu poporzędkowanych, mniej odpornych, pozbawionych, z jakiejś przyczyny, realnych i skutecznych możliwości odreagowania i obrony;
- mają silną potrzebę dominacji wobec innych, bezwzględnie próbują ich sobie podporządkować, używając w tym celu wszelkich dostępnych w danej sytuacji środków i sposobów, bez zwracania uwagi na ich zgodność z prawem, z ogólnie przyjętymi zasadami społecznymi czy oceną moralną;
- sami wykazują niski poziom tolerancji na stres i wysoką labilność emocjonalną, łatwo ulegają frustracji, szybko popadają w gniew, są nadmiernie impulsywni, często reagują nadmiernie do sytuacji;

⁶ Zob. Rufal-Struzik L. Agresja dzieci i młodzieży. Kielce 2007, czy Kołodziejczyk J. Agresja i przemoc w szkole. Kraków 2004.

- chronicznie nie znoszą trudności, najdrobniejszych nawet przeciwności i nie tolerują najmniejszego sprzeciwu, szukając w razie ich napotkania „winnego wszystkiemu kozła ofiarnego”⁷;
- w przypadku zaistnienia jakiegoś konfliktu z ich zamiarami czy interesami, brutalnie i bezkompromisowo łamią uznane i stosowane powszechnie reguły i normy prawne, etyczne czy społeczne – uważając, że to ich wola jest obowiązującym wszystkich prawem najwyższym;
- otaczającą rzeczywistość oceniają najczęściej krytycznie, traktując przy tym swój punkt widzenia jako wystarczające uzasadnienie i pełne usprawiedliwienie własnych agresywnych poczynań;
- bez względu na nie zawsze akceptującą opinię innych osób, są na ogół zadowoleni z własnych decyzji i zachowań, nie wykazują autorefleksji a tym bardziej autokrytycyzmu. Żadnej skruchy, najmniejszego nawet poczucia winy, odrobiny zawstydzienia czy żalu z powodu ich destruktywnych i krzywdzących skutków;
- są przeważnie dobrymi aktorami, skutecznie komunikują się z własnym otoczeniem. Potrafią inteligentnie i przekonująco bronić swoich racji dzięki wykorzystaniu własnej wiedzy o oczekiwaniach i preferencjach starannie wcześniej dobranych osób z którymi ściśle współpracują. Często traktują ludzi przedmiotowo, jak rzeczy, a nie podmiotowo, jak osoby;
- czasami o ich zachowania wynikają z „kompleksu hrabiego Monte Christo”, kierującego ich życie szlakiem zemsty za jakieś doznane wcześniej, rzeczywiste lub tylko domniemane, krzywdy. Na przykład za trudne dzieciństwo, niespełnione marzenia, nadmierny rygorizm wychowawczy albo niedostatek lub brak rodzicielskiej troski i miłości, czy odrzucenie przez grono rówieśników.

Psychologowie porównują życie agresora do funkcjonowania dobrze naoliwionej maszyny, wysterowanej na konkretne cele maszyny⁸. Jego życiowym celem jest często jakaś ważna dla niego pozycja zawodowa lub polityczna, władza, prestiż i uznanie. Często również potrzebne do ich zdobycia, dobra materialne. Zdobywa je zazwyczaj konsekwentnie, bez względu na cenę, płacącą najczęściej przez rodzinę i bliskie otoczenie, kosztem wykorzystanych ludzi, traconych przyjaciół i bliskich znajomych. Prawdopodobnie dlatego rzadko cieszy się długotrwałymi sympatiami, przyjaźniami i prawdziwymi związkami.

Dzieje się tak, ponieważ we wszystkich tego typu relacjach kierując się nieodpartą potrzebą dominacji, zaczyna narzucać własne zdanie i oceny, wydaje polecenia i rozkazy, reagując gniewem na wszelkie przejawy „niesubordynacji”. Bo według niego⁹, to jasny dowód na to, że człowiek zgłaszający inne zdanie, lub choćby ośmielający się nawet nieśmiało powątpiewać w słuszność jego osądu, nastawiony jest do niego wrogo. To postawa rodząca jednak w perspektywie czasu wiele trudności. Oznacza bowiem, że prawie każdy z jego dalszego, a tym bardziej bliższego to

⁷ Zob. https://www.szkolnictwo.pl/szukaj,Kozioł_ofiarny.

⁸ Zob. K. Horney. *Nasze wewnętrzne konflikty*. Poznań 2000.

⁹ Oczywiście podobnie funkcjonują zarówno mężczyźni, jak agresywne kobiety.

potencjalny śmiertelny wróg, czyhający na jego pozycję, stanowisko czy uprawnienia. A to wymaga od agresora wielu ruchów przystosowawczych i maskujących, polegających często na pozorowaniu życzliwości, sympatii i zrozumienia dla wielości i różnorodności poglądów. To z razu trudne zadanie, staje się z czasem zachowaniem rutynowym, bo agresor przyjmuje, że w świecie pełnym podstępnych i jawnych wrogów, szanse na przeżycie mają tylko osoby lepiej od innych przystosowane i przygotowane do brutalnej walki o zwycięski byt. A tak właśnie postrzega siebie.

Ale zwyciężyć, to nie zawsze oczywiście zasiadać na tronie. Często oznacza osiągnięcie pozycji „szarej eminencji”¹⁰, kierującej podległymi marionetkami z „drugiego fotela”, z za kulis głównej sceny. Nie znaczy to jednak, że agresor zgadza się na życie w cieniu. Zazwyczaj bowiem ma w sobie spore pokłady samouwielbienia i co za tym idzie, oczekuje stałego potwierdzania pozytywnego wizerunku ze strony innych. Współpracowników, podwładnych, członków najbliższego otoczenia czy choćby tylko rodziny. Celowo nie używam słowa: przyjaciół, bo takowych, w pełnym tego słowa znaczeniu, agresor prawie nigdy nie posiada. Interesującym jest również to, że człowiek o agresywnym nastawieniu, z lubością i konsekwencją godną lepszej sprawy, podejmuje próby przechytrzenia wszystkich wokół, nawet kosztem udawanego podporządkowania się komuś¹¹. Jego bowiem zdaniem, cel uświęca środki, a martwienie się o innych jest błędem, ponieważ nie służy wprost jego własnym interesom. Doskonale, moim zdaniem, ilustruje takie nastawienia refren piosenki Wojciecha Młynarskiego z serialu TV „Droga”, pt. „Ostatnich gryzą psy”. *„Nie oglądaj się za siebie, bo ostatnich gryzą psy. Wykorzystaj swoją szansę, bo ostatnich gryzą psy”*. Dbaj tylko o to, z czego ty będziesz miał jakąś korzyść. Inni niech sami martwią się o siebie.

Dopełnieniem tego mało sympatycznego wizerunku jest strach. Agresor wprawdzie często silnie go odczuwa, jednak nigdy i za żadną cenę do niego, tak jak do jakichkolwiek innych słabości, się nie przyzna. Własnemu strachowi usilnie zaprzecza, starając się go pokonać, zagłuszyć lub przykryć zwycięstwami i sukcesami w innych, bliższych mu kompetencyjnie obszarach. Chętnie w takich sytuacjach zmienia pole walki, przenosząc je na wygodniejszy dla siebie grunt. Celem każdego jego działania, a przede wszystkim strategicznego, długofalowego planowania, jest zawsze jego osobisty sukces, zaspokojenie ambicji czy dokonanie długo planowanej, choć często skrzętnie ukrywanej, zemsty. Dlatego właśnie boi się wszelkiego zaangażowania uczuciowego, bo, jego zdaniem, ono zmiękcza, osłabia, czyni podatnym na czyjeś wpływy, odwołuje od przyjętych priorytetów. A agresor najbardziej gardzi słabością. Własną i innych, tę ostatnią chętnie wykorzystując we własnych poważnych grach politycznych¹², społecznych i zawodowych, a nawet w pomniejszych gierkach

¹⁰ Termin wywodzi się z czasów rządzącego faktycznie Francją kardynała Richelieu. We współczesnej Polsce taką pozycję przypisywano i przypisuje się takim osobom, jak: Mieczysław Wachowski, ks. Adam Boniecki, o. Tadeusz Rydzyk, Bronisław Geremek, Marian Krzaklewski czy, a może nawet głównie, Jarosław Kaczyński. Wcześniej, wg. historyków, byli to: palatyn Sieciech (za Wł. Hermana), biskup Oleśnicki (za czasów Władysława Jagiełły), czy królowa Marysieńka – żona Jana Sobieskiego.

¹¹ Zob. A. Nowakowska. Agresor – nastawienie przeciwko ludziom. Zwierciadło. Pl. 1.12.2011.

¹² C. Michalski. Wujec H. Agresja polityków przekłada się na działania osób psychicznie niestabilnych. Namysł nad polityczną agresją pojawi się dopiero, gdy będzie już za późno. Krytyka polityczna. Kraj. 20 listopada 2012.

interpersonalnych. Jest zatem osobą specyficzną, trudną, niełojalną. Jak taka osobowość się kształtuje? Czyli:

Jak powstaje agresor?

*Świat jest pełnym cierpienia więzieniem,
skonstruowanym tak, że aby przeżyć,
trzeba zadawać ból innym.*

Olga Tokarczuk¹³

*Człowiek potrzebuje gniazda utkanego z miłości,
ciepła i serdeczności, gniazda utkanego z wiary
wiary, nadziei i miłości.*

Karol Wojtyła

Zwolennicy psychologicznej teorii behawioralnej¹⁴ twierdzili, że osobowość, w tym odruch agresji przekształcony z czasem w nawyk, jest prostą, choć skumulowaną reakcją na doświadczane bodźce. W swej skrajnej formie teoria ta zakładała bowiem, że ludzie, podobnie zresztą jak pokrewne nam zwierzęta, działają według stosunkowo prostych zasad opierających się na stałych, odruchowych lub wyuczonych reakcjach na bodźce. Natomiast bardziej złożone zjawiska psychiczne, takie jak np. uczucia wyższe, czy struktury wpojone kulturowo, nie mają większego wpływu na nasze działanie. Z jednym wyjątkiem, którym jest wrodzona, ogólna zdolność do uczenia się. Jeden z ważnych odłamów tego nurtu, „*Behawiorizm poznawczy*” podkreśla kształtującą rolę środowiska i relacji człowiek-środowisko. Koncepcja ta zakłada, że człowiek reaguje i interpretuje środowisko przyrodnicze tak, jak je postrzega aktualnie, lub postrzegał i przeżywał niegdyś. Odstępując o krytykowanej współcześnie teorii i zderzając ją ze współczesnymi poglądami psychologicznymi zgodzić się jednak można, że wszystkie, w tym zarówno pierwotne genetycznie jak indywidualnie wykształcone różnicujące determinanty agresji, to szczególny rodzaj poznawczych schematów, zwanych często skryptami zachowań, ukształtowanych wcześniej w procesach wychowawczych i socjalizacyjnych. To w nich zawarte są osobnicze zapisy o skuteczności reakcji agresywnych, i ewentualne usprawiedliwienia takich postaw.

Zastanowić się zatem należy „czy?”, a jeśli tak, to „w jaki sposób świadomie lub nie, my, jako społeczeństwo sami modelujemy osobowości wyróżniających się postawami agresywnymi?. Wiemy już, że poza czynnikami wrodzonymi, na różnych etapach rozwoju, skutecznie kształtują człowieka procesy wychowawcze i socjalizujące.

¹³ O. Tokarczuk *Prowadź swój pług przez kości umarłych*. Kraków 2009.

¹⁴ Wg zwolenników teorii behawioralnej człowiek działa w myśl koncepcji bodziec – reakcja. W tej zależności układem aktywnym jest środowisko człowieka, a sam człowiek jest układem reaktywnym. Ważnymi przedstawicielami ego nurtu byli: Iwan Pawłow (warunkowanie reaktywne), Edward Thorndike (warunkowanie instrumentalne), Burrhus Skinner (warunkowanie sprawcze) i John Watson (warunkowanie reaktywne).

Jako wieloletni nauczyciel i pedagog, ze szczególną uwagą pragnę przyjrzeć się tym właśnie procesom. Na pierwszy ogień weźmy wychowanie. *To proces świadomy, celowy i zamierzony, ukierunkowany na wywołanie oczekiwanych zmian w osobowości wychowanka*. Ponieważ ukierunkowany jest zarówno na sferę poznawczą, jak i instrumentalną, jest procesem wielostronnym, wielowarstwowym i zdeterminowanym wieloma czynnikami, często nie w pełni zależnymi od osób czy instytucji wychowujących. Bardziej funkcjonalną i czytelną definicją jest opisywanie wychowania jako *ogół zabiegów mających na celu odpowiednie ukształtowanie człowieka pod względem fizycznym, moralnym i umysłowym oraz przygotowanie go do życia w społeczeństwie i społeczności*¹⁵. Przypomnijmy raz jeszcze, że wychowanie to proces świadomy, celowy i zamierzony¹⁶, realizowany głównie przez rodziny i powołane w tym celu instytucje wychowawcze, wychowawczo-dydaktyczne oraz opiekuńcze. Rodzina w tym przypadku, to pierwsze i najważniejsze środowisko wychowawcze. Wydawało by się, że *ex definitione* nie może oddziaływać destruktywnie na własne dzieci. Niestety. Przewadzone w różnych środowiskach i kręgach kulturowych obserwacje wskazują, że wśród zależnych od rodziny czynników sprzyjających kształtowaniu się postaw i zachowań agresywnych, występują na przykład¹⁷:

- agresywne zachowania rodziców wzajemnie wobec siebie, i co najważniejsze, wobec własnego dziecka;
- odczuwane boleśnie „odrzućanie” dziecka we wczesnych etapach jego rozwoju, to jest w okresach niemowlęctwa, dziecięctwa i dzieciństwa;
- negatywne emocjonalne nastawienie do dziecka ze strony członka rodziny sprawującego funkcję głównego opiekuna (najczęściej matkę), brak okazywanej miłości, partnerstwa, silna dominacja jednego z rodziców, bezwzględnie podporządkowującego sobie pozostałych członków rodziny, w tym dzieci;
- brak okazywanego ciepła rodzinnego, niedostateczne zainteresowanie sprawami i problemami dziecka, niedostateczna dbałość o jego emocjonalne potrzeby i wychowanie;
- trudne¹⁸ funkcjonowanie dziecka w niepełnej, czasowo niepełnej, rozbitej lub zrekonstruowanej rodzinie, ze względu na panujące w nich często niespecyficzne relacje i kontakty;
- nadopiekuńczość, nadmierna pobłażliwość wobec agresywnych zachowań dziecka w jego relacjach z rówieśnikami, członkami rodziny i innymi osobami. Taka nadopiekuńczość to szczególna forma agresji wychowawczej i komunikacyjnej;

¹⁵ Poza funkcjonowaniem w szeroko rozumianym społeczeństwie, wychowanie przygotowuje młodego człowieka do życia w zbiorowości lokalnej, specyficznej dla danego obszaru, kręgu kulturowego lub religijnego, w której występują na ogół mocne więzi wspólnotowe i silne poczucie zakorzenienia i przynależności.

¹⁶ Por. B. Suchodolski. Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów dla nauczycieli. Warszawa 1980.

¹⁷ Por. J-U Rogge. Agresja a wychowanie. Czy dzieci mają prawo do agresji. Kielce 2007.

¹⁸ Zob. A. Dybich. Sytuacja wychowawcza w nowych typach rodzin a zagrożenie niedostosowaniem społecznym. Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria Organizacja i Zarządzanie. Z.87, Katowice 2016. s. 77-91.

- rygorizm i nadmierne wymagania od dzieci, spowodowane oczekiwaniem, że spełniać one powinny nie tylko nieracjonalne często oczekiwania rodziców, ale również być zastępczymi realizatorami ich niespełnionych marzeń czy planów życiowych;
- brak czytelnie i jednoznacznie określonych i egzekwowanych dozwolonych granic postępowania, określających różnice między dobrem a złem, niekonsekwencja wychowawcza;
- terror rodzicielski, polegający na stosowaniu agresji jako metod wpływu wychowawczego, na wymuszaniu posłuszeństwa, ostrych wybuchach gniewu, szantażowaniu, a nawet używaniu przemocy psychicznej i fizycznej;
- spychanie dziecka na margines życia rodzinnego, w myśl zasady: „*dzieci i ryby głosu nie mają*”, obciążanie go, zwłaszcza w środowiskach wiejskich, ciężką, odpowiedzialną i czasochłonną pracą lub opieką i odpowiedzialnością za młodsze rodzeństwo;
- niekorzystna atmosfera domowa, częste, obserwowane przez dziecko kryzysy rodzinne, zdrady, kłótnie i awantury, rozstania lub rozwód rodziców;
- obserwowane przez potomków stosowanie odmiennych wymagań moralnych wobec dorosłych i dzieci, różnych zasad na pokaz i w życiu wewnętrznym rodziny, niski poziom kulturalny i moralny wewnętrznego życia rodzinnego;
- niekorzystnie słaba sytuacja materialna i mieszkaniowa rodziny, niekontrolowana wielodzietność, niedożywienie, brak realnych warunków do rozwoju fizycznego i intelektualnego, rodzące w konsekwencji motywację do walki o dobro i możliwość własnego bytowania i zaspakajania potrzeb;
- alkoholizm, narkomania i inne uzależnienia w rodzinie, rozbicie i inne niekorzystne stany rodziny, przypadki molestowania dzieci, w tym przyzwalanie na molestowanie przez kapłanów czy opiekunów;
- ujemne wpływy otoczenia rodziny (*pijaństwo, nietolerancja, agresja wobec innych, nieprzestrzeganie podstawowych norm społecznych*);
- niski poziom świadomości i kompetencji wychowawczej rodziców i opiekunów, brak ich współpracy ze szkołą lub placówką opiekuńczo – wychowawczą, zwłaszcza z jej kadrą pedagogiczną i psychologiczną.

Również szkoła czy każda inna placówka oświatowo – wychowawcza lub opiekuńcza, choć instytucjonalnie powołana do profesjonalnego świadczenia opieki wychowawczej może generować i często niestety wywołuje i utrwała agresywne zachowania podopiecznych poprzez:

- ograniczenia przestrzeni indywidualnej¹⁹, nadmierny hałas (zwłaszcza w szkołach podstawowych²⁰), i brak możliwości realizacji naturalnej ruchliwości młodzieży. Młodość ma rozwojowo zdeterminowaną potrzebę ruchu i przestrzeni, głośnej ekspresji, możliwości wyżycia się, nieskrępowanego wyrażenia kipiących emocji. Ogromne, liczące wiele setek uczennic i uczniów placówki

¹⁹ <https://www.kobieta.pl/artukul/przepelnione-licea-na-korytarzach-nie-da-sie-przejsc-film>

²⁰ <https://4fun.tv/news/przerwy-w-szkole-przepelnione-rok-szkolny-2019-2020-wideo-zdjecia>

oświatowe, nie dysponujące wystarczającą przestrzenią rekreacyjną, kulturową czy sportową, w sposób oczywisty prowokują do zachodzących głównie między uczniami, zdarzeń niechcianych, noszących znamiona zachowań destruktywnych i agresywnych;

- agresywne zachowania pracowników placówki, nauczycieli i wychowawców²¹, oraz innych osób dorosłych, zła organizacja życia szkolnego, brak współdziałania pedagogicznego grona nauczycielskiego;
- absolutnie niedopuszczalne wykorzystywanie siły i innych form przemocy²², w tym agresji werbalnej, dla rozwiązywania problemów wychowanków na różnych płaszczyznach;
- przyzwolenie, lub „przymykanie oczu” na wykorzystywanie zachowań agresywnych²³ dla rozwiązywania sporów między uczniami, na ich negatywne kontakty i tolerowanie istnienia negatywnie nastawionych grup rówieśniczych (*załatwcie to jakoś między sobą*);
- stygmatyzacja uczniów²⁴, skutkująca stałym wektorem określania winy w przypadku negatywnych zdarzeń w placówce²⁵. „*To na pewno ty zrobiłeś, bo przecie wszyscy wiedzą, jakie z ciebie ziółko*”²⁶;
- właściwych relacji ilościowych i jakościowych między karami i nagrodami jako metodami wpływu wychowawczego, niewłaściwy rodzaj stosowanych kar²⁷ oraz nieprzestrzeżenie lub niedostateczne wykorzystywanie zasady pozytywnego wzmacniania wychowanka;
- stosowanie przez wychowawców niewłaściwego sposobu komunikowania się, w tym wyśmiewanie, drwiny, poniżanie ucznia²⁸ lub osób z jego rodziny²⁹, władcze dominowanie, przy braku respektowania praw ucznia³⁰.

²¹ Dziennik "Polska" pisze, że w ostatnim semestrze ofiarami przemocy pedagogów padła ponad połowa chłopców w wieku 14-u i 18-u lat, oraz blisko 40% 19-letnich dziewczyn.

Dziennik "Polska" pisze, że nauczyciele coraz częściej obrażają uczniów, wyrzucają ich z klas i stosują wobec nich przemoc. Równocześnie w szkołach zmniejsza się liczba bójek i innych zachowań agresywnych pomiędzy uczniami. Zdaniem psychologów, cytowanych przez dziennik, nauczyciele coraz częściej odreagowują swoje frustracje na uczniach, a ponadto - mają silniejsze poczucie swoich praw niż kilka lat temu. Badanie SMG/KRC przeprowadzono na grupie 22 tysięcy uczniów z prawie 300 szkół.

[https://wiadomosci.wp.pl/agresywni-nauczyciele-w-szkole-6031665948136577a\(05.04.2008\)](https://wiadomosci.wp.pl/agresywni-nauczyciele-w-szkole-6031665948136577a(05.04.2008))

²² A. Nowakowska, J. Przewłocka. Szkoła oczami uczniów: relacje z nauczycielami i kolegami oraz przemoc szkolna. Raport z badania jakościowego. Analizy IBE/7/2015 Warszawa marzec 2015.

²³ Zob. J. Kołodziejczyk. Agresja i przemoc w szkole. Kraków 2004.

²⁴ J. Łysek. Stygmatyzacja uczniów w szkole. (w) Nauczyciel i szkoła. 2009. 3-4 (44-45) ss.25-41

²⁵ K. Zajdel. Uwarunkowania sukcesu dydaktycznego nauczyciela w szkole w sytuacji stygmatyzacji środowiskowej ucznia. <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-ac47f85f-b775-4046-890b-0339e1c1a4eb>

²⁶ *Zjawisko ma długi rodowód. Mój rodzony brat uznany został bezzasadnie za winnego zniszczenia przy pomocy reakcji metali lekkich z wodą. Bo miał opinię rozrabiaki. W konsekwencji przeniesiony został dyscyplinarnie do LO w innej miejscowości w klasie przedmaturalnej. Nigdy tej niesprawiedliwości nie zapomniał.*

²⁷ Zob. A. Musielak. Nagrody czy kary? Oto jest pytanie...23.05.2017 <https://www.swps.pl/strefa-psyche/blog/relacje/15893-nagrody-czy-kary-oto-jest-pytanie>

²⁸ I. Kacprzak, W. Trzcinka. Gdy ucznia dręczy nauczyciel. Gazeta Pomorska. 20 marca 2007.

²⁹ Zob. <https://forumprawne.org/hydepark/267492-ponizanie-ucznia-przez-nauczyciela.html>

³⁰ Zob. Malinowski J. A. Wychowawcza niemoc szkoły. „Wychowanie na co dzień”. 2003. Nr 9.

Szczególnym polem do rozbudzania i kształtowania zachowań agresywnych uczniów jest działalność edukacyjna szkoły. Do najczęściej występujących, rejestrowanych destruktywnych czynników należą³¹:

- niewystarczający poziom przygotowania pedagogicznego oraz niedostatek kompetencji interpersonalnych i komunikacyjnych nauczycieli – wychowawców;
- nadmierny „fiskalizm” nauczycieli, kładących nacisk na mierzalne rezultaty szkolne ucznia, bez uwzględniania włożonego wysiłku, zaangażowania oraz realnie osiąganego postępu. Uczeń osiągający przez dłuższy czas niskie oceny szkolne, nawet gdy zaczyna więcej i bardziej efektywnie pracować nad własnym rozwojem, przez jakiś czas jeszcze otrzymuje niskie oceny, nie uwzględniające faktycznych postępów i włożonej pracy³²;
- nieprawidłowe relacje uczeń – nauczyciel – rodzic, w tym: rozbieżność prawdziwych interesów, brak dialogu i niewłaściwa komunikacja, zwłaszcza w sytuacjach trudnych, konfliktowych i stresujących;
- brak, lub jednostronne łamanie ustalonych reguł i zasad współżycia społeczności szkolnej. Uczniowie których takie postępowanie rani, zaczynają walczyć, ucząc się w ten sposób agresji i nabierając przekonania, że to jedyna droga do zapewnienia sobie należytej pozycji;
- niedostateczne rozbudzanie u uczniów poczucia wspólnoty szkolnej i współodpowiedzialności za jej funkcjonowanie. Nadmierny indywidualizm i pobudzanie do rywalizacji, wyzwala w nich ducha, często bezkompromisowego ducha walki;
- zbyt częste zajmowanie przez nauczyciela w jego relacjach z uczniami pozycji „*ten pierwszy*”, czyli wszystko wiedzący wódz³³ niezaprzeczalny, prawodawca ostateczny, kapitan na okręcie, który jednoosobowo decyduje o wszystkim i o wszystkich. Budowanie autorytetu formalnego, często niestety utożsamianego z autorytetem rzeczywistym, budowanym dzięki wiedzy, mądrości, sprawiedliwości i empatii;
- mało interesujące zajęcia lekcyjne, nuda procesu dydaktycznego³⁴ i brak aktywizacji poznawczych uczniów, niewłaściwe gospodarowanie czasem uczniów, brak możliwości zrelaksowania się dzieci, brak zajęć pozalekcyjnych;
- niesprawiedliwość ocen, opinii i sposobu traktowania uczniów, nadmierny schematyzm, hierarchiczność i zaburzenia relacji nauczyciel – uczniowie³⁵;

³¹ Por. Czerniawska – Koruba E. Agresja i przemoc w szkole, czyli co powinniśmy wiedzieć, by skutecznie działać. Warszawa 2015.

³² Zob. Śliwerski B., Antypedagogika w strefie ryzyka etycznego, w: Racjonalność pedagogiki, dz. cyt., 77.

³³ Zob. Radecki E.W. Uczeń – nauczyciel zawodu. Estetyki sytuacji edukacyjnych (w) Praktyka czyni mistrza. (red.) E. W. Radecki. Szczecin 2014, s. 105 – 106.

³⁴ Zob. K. Motyl. O szkole jako fabryce nudy i śmiechu. (w) Podstawy edukacji. Trendy cywilizacyjne. T.7. ss. 141-165, 2014.

³⁵ Zob. Malinowski J. A. Zaburzenia relacji uczeń – nauczyciel zagrożeniem dla podmiotowości szkolnego systemu edukacyjnego.(w:) Edukacja jutra. Pod red. K. Denek, T. Koszyc, Lewandowski M. Wrocław 2004.

- niewłaściwa reakcja wychowawców na sytuacje konfliktowe³⁶ – na przykład: niekonsekwencja, powodująca różne reakcje na podobne zachowania, bagatelizowanie niektórych zachowań, nieumiejętne mediacje, typu: „*podajcie sobie ręce i niech już będzie zgoda!*”.

Tak kształtowane agresywne zachowania przez błędy i niedoskonałości procesu dydaktyczno-wychowawczego pozostawiają niestety trwałe skutki w postawach absolwentów i wychowanków systemu.

Socjalizacja a kreowanie agresorów

Formalne i nieformalne środowiska społeczne, w tym rówieśnicze, mają zwłaszcza w okresie dzieciństwa, ale też w czasie dorastania i dojrzewania, poważny wpływ na kształtowanie postaw agresywnych. W każdej szkole czy innej placówce opiekuńczo – wychowawczej, istnieje życie ukryte, toczące się niezauważalnie i równoległe do tego oficjalnego, regulowanego przepisami i kontrolowanego przez kadrę³⁷. Do najważniejszych, wynikających z jego istnienia destruktywnych determinantów³⁸ postaw i zachowań agresywnych, zaliczyć należy następujące zjawiska:

- koleżeńską, indywidualną i grupową akceptację osób agresywnych, których zachowania nie tylko nie spotykają się z potępieniem rówieśników, ale są często elementem budującym autorytet agresora w grupie. Akceptację mody na dominację młodszych uczniów nad starszymi, silniejszych nad słabszymi, bogatszych nad dziećmi z rodzin ubogich. **Skóra, fura i komóra** to niestety częste jeszcze młodzieżowe wyznaczniki wartości człowieka;
- chęć uniknięcia losu „klasowej ofiary”. Lepiej samemu być *macho*, czyli „*gościem który niczego i nikogo się nie boi*”, jednym z silnych, dominujących agresorów, niż *śmiesznym, zastraszonym, popychanym i posponowanym przez większość, płacziwym kujonkiem*;
- rozmywanie się odpowiedzialności za agresję grupową i wzrastający z tego powodu zanik moralnych hamulców, osłabienie poczucia winy i wyrzutów sumienia, czy wypieranie i supresja;
- chęć naśladowania silnych i odważnych prowodyrów grupy, przypodobania się im i zdobycie w ten sposób wyższej pozycji rówieśniczej. Taki szczególny rodzaj ogrzewania się w blasku szkolnego czy klasowego idola.

Również wszystkie inne dowolne lub mimowolne kontakty z zachowaniami lub postawami agresywnymi budzi w nas tendencje do podobnych postaw własnych. Policjant bezkarnie traktujący człowieka w sposób bolesny i upokarzający,³⁹ sprzedawca

³⁶ Zob. H. Gasik. Metody rozwiązywania sytuacji konfliktowych w szkole.

file:///C:/Users/Edward/AppData/Local/Temp/metody-rozwiazywania_all.pdf

³⁷ Stąd prawdopodobnie tak częste zdziwienia i zaprzeczające zaskoczenie dyrektorów, nauczycieli, wychowawców a nawet pedagogów szkolnych ujawnionymi przypadkami ujawnionych zachowań społecznych czy agresywnych uczniów i wychowanków.

³⁸ Zob. Danielewska J. Agresja u dzieci – Szkoła porozumienia. Warszawa 2002.

³⁹ <https://www.rmfm24.pl/filmy/news-policjanci-pobili-staruszke-jest-wyrok-sadu,nId,2722795>

pokrzykujący bez powodu na dzieci w markecie czy arogancki i nieprzyjemny kelner w restauracji⁴⁰.

Media „wspomagaczem” hodowli agresorów⁴¹

Do destrukcyjnych wpływów socjalizacyjnych w tym obszarze zaliczyć musimy oddziaływanie mediów, zwłaszcza elektronicznych. Stacje telewizyjne z lubością i konsekwencją godną lepszej sprawy epatują widzów agresją, nieszczęściami, dramatycznymi wydarzeniami i drastycznymi scenami. Filmy dziecięce i młodzieżowe rywalizują jakością efektów specjalnych, ukazujących ze szczegółami i w zwolnionym tempie kraksy, bójki, krwawe wojny i globalną zagładę ludzkości. Istotą popularnych wśród najmłodszych gier komputerowych jest walka, pokonanie, unicestwienie i zniszczenie przeciwnika w różnych konfiguracjach i warunkach⁴². Byle szybciej, bardziej spektakularnie i dramatycznie. Sieć internetowa dostarcza swym użytkownikom podobnych, lub jeszcze silniejszych wrażeń. Łagodność, kultura osobista i tak zwana nudna normalność, przestają być w cenie współczesnych ludzi. Przemoc i agresja, prezentowane w skali nieproporcjonalnej do otaczającej nas codzienności, od jakiegoś czasu sprzedają się doskonale. Związana z komercją intensyfikacja ilościowa i jakościowa takiego przekazu zabija naszą wrażliwość na cierpienie innych, obniża poziom empatii i „normalizuje” agresję. A mówiąc bardziej precyzyjnie, tego typu przekaz medialny wywołuje i potęguje pobudzenie, aktywizuje pokłady agresywnych emocji i myśli, dostarcza wzorców tego typu zachowań, przy jednoczesnym osłabieniu, a w perspektywie czasu habituacji, czyli doprowadzania do stopniowego zanikania wrażliwości na wszelkie, w tym komunikacyjne⁴³, zachowania agresywne. Konsekwencją może być podwyższenie progu wrażliwości, a nawet całkowite jej ograniczenie na tego typu sytuacje i zachowania. A co jeszcze gorsze, wielokrotne poddawanie człowieka, zwłaszcza bardzo młodego, opisom i obrazom agresywnych zachowań, może trwale zniekształcić jego pogląd na świat i relacje społeczne na dopuszczający reakcje agresywne i postawy bezpardonowo walczące o swoje racje, bez liczenia się z ich społecznymi i psychicznymi kosztami.

Kiedy będąc z dziewięcioletnim wówczas wnuczkiem w kinie, po obejrzeniu interesującego filmu przygodowego, zapytałem go o to, co mu się najbardziej podobało, usłyszałem zdecydowaną odpowiedź: WALKI !!! No, właśnie! Nie interesujące przygody przyjaciół, nie zabawne sceny z życia czarodziejów, ale niszczące, rujnujące

⁴⁰ <http://pamietnikwindykatora.pl/chamska-obsługa-w-marketach-i-sieciowych-restauracjach/>

⁴¹ Więczkowska M. Przemoc w mediach a wychowanie. https://reporterzy.info/124,przemoc_w_mediach_a_wychowanie.html

⁴² *Typowym przykładem może być gra: Mother Russia Bleeds. To, jak mówi jej opis promocyjny, „brutalna, chodzona bijatyka w odlskulowej, pixelartowej oprawie, nawiązującej do złotej ery gier beat 'em up. Akcja przenosi nas do alternatywnej rzeczywistości lat 80-tych, do byłego Związku Radzieckiego. Przejmujemy kontrolę nad niesłusznie skazanym, uzależnionym od narkotyków byłym bokserem, który po ucieczce z więzienia rozpoczyna krwawą krucjatę w poszukiwaniu zemsty. Nasz bohater przemierza kolejne lokacje, eliminując napotykanych przeciwników przy pomocy pięści bądź znalezionych przedmiotów. Niedobory energii uzupełnia zaś dzięki strzykawkom z narkotykami”. W materiałach promocyjnych znajdujemy setki podobnych, a nawet bardziej jeszcze brutalnych propozycji gier dla dzieci i młodzieży.*

⁴³ Gondek A. O języku telewizji. (w:) Media w kulturze. Lublin 2000, s. 81.

zdrowie i życie bohaterów obrazu, agresywne walki. Wielu odbiorców filmów, programów telewizyjnych i gier komputerowych, w tym niestety również dzieci i młodzieży, szuka w nich scen i akcji zawierających agresję⁴⁴, pobudzających ją i usprawiedliwiających takie postawy i zachowania. Międzynarodowe badania potwierdzają, że *przemoc prezentowana w mediach sprzyja agresji. Związek ten jest silniejszy dla dzieci niż dla dorosłych, co sugeruje istnienie „okresu wrażliwości”, w którym jednostki są szczególnie podatne na wpływ mediów.*⁴⁵ Przemoc pokazywana w mediach, przeważnie zapewnia agresorowi powodzenie, nie wywołuje krytycznych reakcji otoczenia społecznego, ani nie zostaje ukarana. Zdaniem badaczy problemu, tolerowanie nadmiernego wpływu przemocy ukazywanej w mediach, wywołuje między innymi takie skutki, jak⁴⁶:

- powodowanie i wzmaganie pobudzenia autonomicznego⁴⁷;
- aktywizacja agresywnych myśli i uczuć. Oglądanie obrazów agresji, zwiększa łatwość dostępu do własnych pokładów agresywnych myśli i odczuć;⁴⁸
- uczenie się i utrwalanie nowych, nieznanych dotąd reakcji agresywnych. Ich medialna atrakcyjność, skuteczność i bezkarność, są silnymi wzmacniaczami i utrwalaczami;
- osłabianie obaw i zahamowań wewnętrznych przed agresją własną;
- desensytyzacja⁴⁹ na cierpienie osób poddanych agresji;
- inspirowanie prób przenoszenia zachowań agresywnych obserwowanych na ekranie, do własnego świata realnego.

Zapoznając się dokładniej z aktualnym światem wirtualnym naszych milusińskich, z przerażeniem skonstatowałem, jak wiele bezmyślnej i niszczącej agresji zawierają na przykład ogólnie dostępne gry komputerowe. Przejście na kolejny poziom gry wymaga na przykład kradzieży kilku samochodów, zabicia ścigających i niejako przy okazji zniszczenia sporej ilości obiektów. W innej grze każe się bohaterowi cierpieć z rąk innych ludzi, a później skłania go do okrutnej zemsty. A dzieci i młodzież często w takie i im podobne gry grają namiętnie całymi godzinami, przeplatając ten czas oglądaniem takich bajek, jak „*W spirali agresji czyli wojny braci*,” „*Pif, paf i jesteś trup*” czy „*Słoń*”. Kipiące przemocą i agresją gry i filmy adresowane do dzieci i młodzieży zdobywają coraz więcej odbiorców. A przecież badania podłużne dowodzą, że długotrwały kontakt z agresją w mediach prowadzi do trwałego wzrostu skłonności do agresywnego reagowania na trudne sytuacje w życiu realnym. Widoczne jest to nawet po upływie 20 lat życia badanych. Oczywiście, nie na wszystkich ludzi takie obrazy działają podobnie. Osobowości skłonne do zachowań wrogich i agresywnych,

⁴⁴ Ulfik-Jaworska I. Czy gry komputerowe mogą być niebezpieczne? *Wychowawca* 1/2000, s. 12-15.

⁴⁵ Krahe B. *Agresja*. Gdańsk 2006. GWS, s. 114.

⁴⁶ Zob. Krahe B. *Agresja*. op. cit., s. 107-115.

⁴⁷ Dotyczy zmian w zakresie funkcjonowania narządów i czynności niezależnych od woli człowieka (*układ pokarmowy, sercowo-naczyniowy, oddechowy, nerwowy, moczopłciowy, gruczoły i procesy*).

⁴⁸ Zob. Anderson P. B. Correlates of college women's self-reports of heterosexual aggression. *Sexual Abuse* B.121-131 1996.

⁴⁹ Odwrażliwianie na bodźce, powodujące łatwość pomijania lub lekceważenia przeżyć osób atakowanych.

są na nie szczególnie podatne. To u nich bowiem łatwo tworzą się bardziej trwałe skrypty takich reakcji.

W każdym jednak dziecku poddanym takim silnym bodźcom, zachodzi jakiś efekt społecznego uczenia się, pozostawiający skłonność do tak wyuczonych i wzmocnionych emocjonalnie reakcji. Reakcji powstałych na przykład z powodu admiringowania agresywnych bohaterów podziwianych w kolorowych, dynamicznych, pełnych akcji frazujących obrazach, filmach czy grach.

Agresja – naturalny element rozwoju, ważny sygnał czy samo zło?

Nawiązując do cytatu poprzedzającego cały artykuł, pochodzącego z mądrej książki⁵⁰ duńskiego pedagoga, Jespera Juula, pragnę z całą mocą oświadczyć, że nie możemy każdego przejawu agresywnych zachowań dzieci i młodzieży, uważać za niegodziwy, godny potępienia i konieczny do zwalczania lub wytłumiania w procesie edukacyjno – wychowawczym. Mądrzy rodzice, wychowawcy i nauczyciele winni zdawać sobie sprawę z tego, że są one, zwłaszcza w fazie początkowej, ważnym sygnałem właśnie do nich skierowanym. Informacją, że dziecko nie daje sobie rady z własnymi emocjami, których okazywania często niestety uczy się obserwując zachowania świata dorosłych. Często w taki właśnie sposób młody człowiek mówi nam o swym niskim poczuciu wartości, lub o przeżywanych boleśnie trudnościach w kontaktach z rówieśnikami. Sygnalizuje poczucie krzywdy, zazdrość o uwagę i zainteresowanie, niemożność spełniania zbyt wygórowanych oczekiwań i wymagań, frustracje wywołane trudnościami w nauce, czy stres i brak poczucia bezpieczeństwa wywołanego nadmiernymi napięciami w rodzinie czy jej trudną sytuacją materialną. W czasach współczesnej, dezorganizującej nasze życie pandemii, dochodzą jeszcze naturalne reakcje na izolację społeczną, brak kontaktu z rówieśnikami, na niemożność korzystania z rozrywek, uprawiania sportu i związaną z taką sytuacją trudnością rozładowania naturalnych napięć emocjonalnych, instynktów rywalizacji i walki o własną pozycję. Są takie zachowania również ważnym i koniecznym etapem przygotowania się do funkcjonowania w otoczeniu społecznym, które wymaga czasami umiejętności przeciwstawienia się presji, próbom bezrefleksyjnego i bezwzględnego podporządkowania innym. Dlatego właśnie nie możemy ich zwalczać, stosując nadmierne kary, a zwłaszcza kary cielesne. Takie reakcje rodzą bowiem bunt, powodują bierny lub czynny opór, wywołują naturalny gniew. Są również często niestety powodem przenoszenia agresji ze środowiska rodzinnego, na rówieśników, środowisko szkolne czy przedszkolne. Nasi wychowankowie powinni ograniczać swoją agresję nie ze strachu przed karą, ale dlatego, że zrozumieli bezsens i nieskuteczność swojego zachowania. Bo dzięki rozumnej pomocy wychowawczej zbudowali swój własny, wewnętrzny system wartości, wykluczający lub choćby ograniczający postawę agresywną. Ale najważniejszym jest, abyśmy my, dorośli opiekunowie, wychowawcy, rodzice i nauczyciele, właściwie odczytywali sygnały płynące z nietypowych zachowań podopiecznych, odpowiednio na nie reagowali, w optymalnym czasie i dobrym stylu podając im pomocną dłoń.

⁵⁰ Juul J. Agresja nowe tabu....op. cit.

Wychowujemy dzieci i młodzież w duchu tolerancji i poszanowania drugiego człowieka, przy jednoczesnej dbałości o poczucie własnej wartości. Nie przemawiamy do nich, a z nimi rozmawiamy, unikając przy tym tonu nakazującego – rozkazującego. Ostrzegamy, reagujemy na niewłaściwe zachowania hamując, wyjaśniając, po obniżeniu poziomu emocji, powody naszej interwencji. A przede wszystkim, unikajmy sami zachowań i reakcji agresywnych, które nie tylko są nieskuteczne lub wywołują skutek odwrotny od zamierzonego, ale dostarczają niestety negatywnych wzorców zachowań młodzieży, bacznie nas obserwującej, oceniającej i naśladowującej.

Kończąc, po to, aby nie „hodować” agresorów, apeluję do wszystkich dorosłych kształtujących młode pokolenia, by pamiętali i stosowali zasady i mądrość wielkiego polskiego pedagoga, Janusza Korczaka⁵¹:

*Wychowawca, który nie włącza a wyzwała, nie ciągnie a wznosi,
nie ugniata a kształtuje, nie dyktuje a uczy, nie żąda a zapytuje,
przeżyje wraz z dzieckiem wiele natchnionych chwil...*

*Dziecko ma prawo być sobą. Ma prawo do popełniania błędów.
Ma prawo do posiadania własnego zdania. Ma prawo do szacunku.
...ma prawo do poważnego traktowania jego spraw, do sprawiedliwego ich rozważania.
Pozwól dziecku błędzić i radośnie dążyć do poprawy. Dziecko chce być dobre.
Jeśli nie umie – naucz. Jeśli nie wie – wytłumacz. Jeśli nie może, pomóż.*

Róbmy wszystko, by nie hodować agresorów przez niedoskonałą diagnozę pedagogiczną, własne zaniedbania, niezrozumienie problemów i rozterek dojrzewania, niedostatek zainteresowania i uwagi poświęconej podopiecznym i naturalnym zaburzeniom ich rozwoju. Pamiętajmy, że oni oczekują od nas:

- zrozumienia ich stanu psychicznego i przeżywanych emocji i uczuć;
- wsparcia i pomocy w ich wyrażaniu i komunikowaniu z otoczeniem;
- zaspakajania potrzeb, jeśli są realne i jeśli to możliwe i uzasadnione;
- zapewnienia bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego, między innymi przez stwarzanie optymalnych warunków, ale i mądre i zrozumiałe stawianie granic, oraz konsekwentne określanie i stosowanie zasad.

Dajmy im to, w imię rodzicielskiej miłości, pedagogicznej kompetencji, społecznej mądrości i pokoleniowych doświadczeń.

Bibliografia

- Bałandynowicz A. *Agresja i przemoc w środkach komunikacji społecznej*, „Prokuratura i Prawo” 1, 2008, Warszawa 2008, s. 76. s. 83.
- Bandura A., Walters R. *Agresja w okresie dorastania*. Warszawa 1968.
- Carr N. *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*. Gliwice 2013.

⁵¹ J. Korczak. *Jak kochać dziecko*. Pierwsze wydanie: Warszawa 2019.

- Cichosz, W., Tyburska, A. *Profilaktyka agresji i przemocy w środowisku rodzinnym i szkolnym*. Studia Gdańskie, 35: 94-110. (2014).
- Dziuba M. *Łap agresję, póki mała*. Projekt dyplomowy na studiach podyplomowych ZPSB w Gryficach, opracowany pod kierunkiem dr A. Jankowskiej. Szczecin 2019.
- Frączak A. - *Studia nad mechanizmami czynności agresywnych*. Wrocław 1979, - *Socjalizacja a agresja*. Warszawa 1993.
- Garstka T. *Zapobieganie agresji w szkole. Metody organizacji codziennej pracy wychowawczej*. Warszawa 2015.
- Guerin S., Hennessy E., *Przemoc i prześladowanie w szkole*. Gdańsk 2008.
- Hinke R. A. *Niektóre problemy agresywnego zachowania*, (w) *Socjalizacja a agresja*. Warszawa 1993.
- Juul J. *Agresja nowe tabu? Dlaczego agresja jest potrzebna naszym dzieciom?* MiND 2013.
- Kołodziejczyk J. *Agresja i przemoc w szkole*. Kraków 2004.
- Korczak J. *Jak kochać dziecko*. Warszawa 2019.
- Liberska H., Matuszewska M. *Rodzinne uwarunkowania zachowań agresywnych u młodzieży*. Roczniki Socjologii Rodziny, 2007, tom18, s.187-200.
- Przybysz-Zaremba, M. *Agresja i przemoc w szkole. Przegląd wybranych egzemplifikacji działań (nie) profilaktycznych podejmowanych przez nauczycieli oraz uczniów – kilka uwag praktycznych*. In: *Profilaktyka zagrożeń dzieci i młodzieży*, Studia i Monografie /Red. S. Cudak. Łódź/Warszawa. 175- 189. (2015).
- Radecki E. W. *Uczeń – nauczycie zawodu. Estetyki sytuacji edukacyjnych* (w) *Praktyka czyni mistrza*. (red.) E.W. Radecki. Szczecin 2014.
- Rufal-Struzik L. *Agresja dzieci i młodzieży*. Kielce 2007.
- Siemionow J. *Niedostosowanie społeczne nieletnich: działania, zmiana, efektywność*. Warszawa 2011.
- Wilson E. O. *Socjobiologia*. (tłum. M. Siemiński). Poznań 2000.
- Witkowski L. *Niewidzialne środowisko*. Kraków 2014.
- Woźniak R. B. *U podstaw socjoglobalistyki. Koncepcje i zagrożenia*. Szczecin 2009.



Czesław Plewka

Politechnika Koszalińska

Kształcenie dualne jako sposób naprawiania systemu edukacji zawodowej

*Dobrze jest jeśli się więcej niż mniej wie,
ale przynajmniej jedną rzecz trzeba
umieć zrobić.*

Stanisław Kaczor

Streszczenie

Od okresu przemian ustrojowych, których początek dał 1998 rok można mówić o niedocenianiu edukacji zawodowej w polityce oświatowej państwa - edukacji, która w naturalny sposób powinna być uznawana za jeden z najważniejszych procesów w rozwoju społeczeństwa i jego gospodarki. Dzieje się tak głównie za sprawą urynkowienia gospodarki, a w konsekwencji niedostosowania systemu kształcenia zawodowego do zaistniałych zmian i oczekiwań ze strony pracodawców na zupełnie innego pracownika (absolwenta szkoły zawodowej) niż ten, który został wykształcony w dotychczasowym systemie edukacji zawodowej. Oczekuje się, że współczesny absolwent szkoły zawodowej, niemal od razu po jej ukończeniu będzie w stanie sprostać nie tylko bieżącym, ale również ciągle zmieniającym się potrzebom swojego pracodawcy, a oferta edukacyjna szkół zawodowych będzie dostosowana do potrzeb rynku pracy. Nadzieję na spełnienie owych oczekiwań (za przykładem naszych zagranicznych sąsiadów) może okazać się system dualnego kształcenia zawodowego. Dlatego właśnie rozważania zawarte w niniejszym tekście dotyczą istoty i możliwości stopniowego zastępowania tradycyjnego kształcenia zawodowego strategią kształcenia dualnego.

Słowa kluczowe: kształcenie dualne, system edukacji zawodowej.

Abstract

From the period of political changes which began in 1998, one can speak on underestimating vocational education in the educational policy of the state - education which in a natural way should be considered as one of the most important processes in the development of society and economy. This is mainly due to the marketization of the economy and, consequently, to the maladjustment of the vocational education system to the existing changes and expectations of employers on a completely different employee (a graduate of a vocational school) than that which was educated in the current vocational education system. It's expected that modern vocational school graduate will be able to meet not only the current but constantly changing needs of his employer almost immediately after its completion, and the educational offer of vocational schools will be adapted to the needs of the labor market. The system of dual training education may be a hope of meeting these expectations (following our example of our foreign neighbors). That is why the considerations in this text concern the essence and the possibility of gradually replacing traditional vocational education with the dual training strategy.

Keywords: dual education, vocational education system.

Wprowadzenie

Przywołując na wstępie do tego artykułu przesłanie Profesora Stanisława Kaczora warto wyraźnie podkreślić, że efektem każdego kształcenia jest wyposażenie uczącego się w odpowiedni zakres wiedzy, ukształtowanie określonego zbioru umiejętności, a także ukształtowanie pożądanых postaw. Stąd nie bez znaczenia dla uzyskania oczekiwanych efektów kształcenia staje się to, w jaki sposób owe kształcenie jest prowadzone. Sposób ten jest istotnym elementem każdej strategii edukacyjnej, ale w przypadku kształcenia zawodowego nabiera on szczególnego znaczenia. Szczegółowość tego kształcenia zawiera się w tym, że jego podstawowym celem jest takie przygotowanie uczącego się, żeby mógł on po skończeniu określonego etapu swojej edukacji wejść na rynek pracy i w sposób profesjonalny na tym – ciągle jeszcze dynamicznie zmieniającym się – rynku pracy funkcjonować. Do tego jednak nie wystarczy odpowiedni zasób wiedzy teoretycznej (aczkolwiek - wpisując się w przesłanie St. Kaczora - zawsze lepiej wiedzieć więcej niż mniej, zwłaszcza jeśli jest to wiedza odpowiednio ustrukturyzowana i zoperacjonalizowana), trzeba jeszcze umieć „coś zrobić” wykorzystując ową wiedzę. Słowem trzeba posiadać odpowiedni zbiór kompetencji. Dlatego tak ważna jest odpowiednia strategia kształcenia zawodowego, która tworzyłaby warunki do osiągnięcia tych powszechnie oczekiwanych celów.

Wpisując w tytuł artykułu słowo „naprawianie” pragnę bardzo wyraźnie zwrócić uwagę na wyjątkowo złą kondycję współczesnego kształcenia zawodowego, które

po prosperity mającej miejsce w czasach gospodarki planowej, z chwilą dokonujących się od 1989 roku przemian społeczno-gospodarczych i politycznych podlegało systematycznej, niemal całkowitej likwidacji. Stało się to głównie za sprawą braku zarówno bieżącej, jak i długofalowej strategii edukacyjnej, w której kształcenie zawodowe byłoby częścią przenikającego się systemu dobrze pojętych interesów podmiotów gospodarczych, edukacyjnych i ekonomicznych (fiskalnych), które w warunkach nowych uwarunkowań ustrojowych są czymś oczywistym.

Obraz systemu kształcenia zawodowego w Polsce z przełomu XX i XXI wieku

Rysując obraz polskiego systemu kształcenia zawodowego przełomu wieku XX i XXI godzi się wspomnieć, że do roku 1989 zapotrzebowanie na absolwentów wszelkiego rodzaju szkół zawodowych było bardzo duże. Duża część podmiotów gospodarczych prowadziła własne szkoły przyzakładowe lub miała swoje klasy w tzw. „szkołach kuratorskich”. Był to czas tak dużego popytu na pracowników, że niemal na każdego absolwenta szkoły zawodowej czekało kilka (a w niektórych zawodach kilkanaście) ofert pracy. Bardzo często, niektóre zakłady pracy już w trakcie nauki szkolnej podpisywały z uczącymi się umowy przedwstępne, jednocześnie fundując im stypendia tylko po to, żeby po ukończeniu nauki szkolnej podjęły u nich pracę zawodową. W takich oto okolicznościach nie zawsze należytą uwagę przywiązywano do jakości kształcenia, aczkolwiek należy dodać, że duża część szkół zawodowych prowadzących warsztaty szkolne, w których uczący się odbywali zajęcia z praktycznej nauki zawodu (zdobywając tym samym niezbędne umiejętności zawodowe) dobrze przygotowywała ich do podjęcia pracy zawodowej w określonym zawodzie. Jakość tego wykształcenia zawodowego również stosunkowo wysoką kompetencją zawodowym nauczycieli kształcenia zawodowego, którzy w dużym stopniu byli praktykami zatrudnionymi w szkole lub tzw. nauczycielami dochodzącymi z zakładów pracy współpracujących ze szkołą zawodową. Stąd też system kształcenia zawodowego (a w konsekwencji kwalifikacje zawodowe absolwentów polskich szkół zawodowych cieszyły się dobrą opinią u dużej części naszych sąsiadów).

Przemiany społeczno-gospodarcze końca XX wieku sprawiły, że w zasadzie załamał się istniejący wówczas system kształcenia zawodowego. Zakłady pracy prowadzące własne szkoły przyzakładowe zaczęły je nagle likwidować. Szkoły zawodowe prowadzone przez kuratoria zdane zostały na własne siły (w zasadzie, z różnych względów zerwane zostały wszelkie więzi z dotychczasowymi zakładami pracy –tak pod względem zatrudniania pracowników zakładu pracy w charakterze dochodzących nauczycieli kształcenia zawodowego, jak również pomocy materialnej dla szkół, czy też możliwości odbywania praktyk zawodowych przez uczących się w szkołach zawodowych). Dodatkowo szkoły zawodowe stopniowo ze względów ekonomicznych musiały likwidować własne warsztaty szkolne działające dotychczas w formule gospodarstw pomocniczych. W efekcie końcowym znacznie obniżyła się jakość kształcenia zawodowego absolwentów tych szkół. Na obraz ten nałożyło się zjawisko gwałtownie rosnącego bezrobocia. Zapanowała wówczas dość powszechna opinia, że w dużej

mierze przyczyna rosnącego bezrobocia leży po stronie szkolnictwa zawodowego, które nie jest w stanie przygotowywać absolwentów pod dynamicznie zmieniające się potrzeby tworzącego się rynku pracy. Uznano wówczas, że jest to wystarczający powód aby systematycznie ograniczać ilość uczących się w szkołach zawodowych. Drastycznie zaczęła zmniejszać się sieć szkół zawodowych, a pozostające zaczęły wprowadzać do swojej struktury oddziały ogólnokształcące. Był to zatem początek psucia systemu kształcenia zawodowego. Wszystko zaczęło dziać się wraz z potrzebą przechodzenia od społeczeństwa i gospodarki industrialnej do postindustrialnej, opartych na wiedzy i sieciach, a następnie – do opartych na kreatywności i mądrości.

Mając świadomość tego, że podstawowym kapitałem społeczeństw i gospodarek wiedzy staje się kapitał ludzki, rozumiany jako zbiór cech jednostek i grup, które mogą być istotne na rynku pracy i w różnych obszarach życia społecznego⁵² zaczęto systematycznie w systemie kształcenia zawodowego poszukiwać (poprzez wprowadzanie nieustannych zmian) optymalnego modelu tego kształcenia. Rozpoczął się proces poszukiwania takiego modelu edukacji zawodowej, który byłby bardziej elastyczny pod względem przygotowywania absolwentów do ciągle zmieniającego się charakteru wykonywanej pracy, która jest niestabilna, coraz mniej rutynowa, a tym samym wymaga coraz bardziej kreatywnego i innowacyjnego myślenia i działania. Można w tym miejscu postawić pytanie: *Czy w praktyce dotychczas wprowadzanych zmian było miejsce na osiągnięcie takiego celu?* Nie uzurpując sobie prawa do jednoznacznej odpowiedzi na tak postawione pytanie wydaje się, że takiego miejsca nie było i nadal nie ma, bowiem ciągle jeszcze mamy do czynienia z wieloma nie rozwiązanymi problemami, które są przyczyną dużych trudności w funkcjonowaniu szkół zawodowych. J. Osiecka – Chojnacka wyróżnia cztery główne problemy szkolnictwa zawodowego w Polsce. Są to:

„1) niedostosowanie oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy – w szczególności do zapotrzebowania na zawody związane m. in. z obsługą maszyn w modernizujących się technologicznie gałęziach przemysłu oraz z obsługą nowoczesnych technologii, zwłaszcza informacyjnych;

2) brak nowoczesnych programów nauczania – budowa podstaw programowych zgodna z potrzebami uzupełniania klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, potrzeba bardziej elastycznego traktowania klasyfikacji zawodów, łączenia treści kształcenia z ekonomią i organizacją produkcji oraz umiejętnościami o charakterze ogólnym, takimi jak samokształcenie, dostrzeganie i rozwiązywanie problemów, łączenie teorii z praktyką, skuteczne komunikowanie się, praca w zespole;

3) niska jakość kształcenia zawodowego – relatywnie niska zdawalność egzaminów zawodowych, potrzeba współpracy szkół z pracodawcami przez wykorzystanie do kształcenia zawodowego baz pracodawców oraz laboratoriów uczelni wyższych, organizowania praktycznej nauki zawodu z dostępem do najnowszych technik i technologii wytwarzania, objęcia nauczycieli ze szkół zawodowych nowoczesnymi formami doskonalenia, doposażenia bazy dydaktycznej w szkołach zawodowych;

⁵² Zob. B. Hamm, *Kapitał społeczny z punktu widzenia socjologicznego*, [w:] L. Frąckiewicz, A. Rączaszka (red.), *Kapitał społeczny*, wyd. AE, Katowice 2004, s. 52-53.

4) negatywne opinie o szkolnictwie zawodowym w społeczeństwie – skupiających uczniów o najniższych wynikach edukacyjnych, stereotypizacja szkół jako element marginalizacji kulturowej, społecznej i zawodowej, niedocenywanie ich możliwości, brak wystarczającego wykorzystania poradnictwa zawodowego, kryzys popytu na szkoły zawodowe wobec lepszego wizerunku szkół ogólnokształcących oddziałuje na decyzje o zwolnieniach nauczycieli i likwidacji tych placówek”⁵³.

W mojej ocenie jest to trafna ocena, aczkolwiek niedostrzegająca to, że niektóre z przywołanych tu problemów dotyczących szkolnictwa zawodowego w zasadzie (może nie w pełni satysfakcjonujące autorkę) są rozwiązywane przez dużą część współczesnych szkół zawodowych.

Uważam, że trafniej problemy te definiuje W. Furmanek, który wyróżnił pięć głównych obszarów kryzysu edukacji zawodowej w Polsce odnoszących się zarówno do teorii, jak i metodologii. W opinii W. Furmanka obszary owego kryzysu mogą przestać istnieć, albo przynajmniej zostać znacząco zniwelowane wówczas, gdy w szeroko rozumianej polityce edukacyjnej szkolnictwa zawodowego zostaną dostrzeżone i uznane następujące potrzeby:

- 1) „potrzeba uwzględnienia wielu paradygmatów teorii edukacji zawodowej;
- 2) zwiększenie nacisku na podmiotowość wynikającą z prymatu człowieka nad wszelkimi rozwiązaniami pedagogicznymi;
- 3) konieczność przyjęcia humanistycznych wymiarów współczesnej techniki oraz podkreślenie związku teorii edukacji zawodowej z etycznymi wymiarami współczesności, w tym współczesnej techniki;
- 4) przyjęcie w wymiarze metodologicznym edukacji zawodowej paradygmatu metodologii systemowej;
- 5) przyjęcie elastyczności organizacyjnej celem łączenia wielu form działań pro zawodowych i zawodowych uczniów”⁵⁴.

Podobnych rozważań dotyczących stanu współczesnego systemu kształcenia zawodowego i jego nieprzystawalności do wymagań płynących z rynku pracy można znaleźć wiele zarówno w literaturze przedmiotu, jak również w raportach z prowadzonych w tym zakresie badań naukowych, czy też doniesieniach z konferencji naukowych, sympozjów lub seminariów. Również wsłuchując się w opinie społeczne zarówno środowisk pracodawców jak i różnych podmiotów szkoły zawodowej (potencjalnych kandydatów do tych szkół i ich rodziców) w zdecydowanej większości jawi się negatywny obraz współczesnej szkoły zawodowej, która musi być poddana gruntownej „naprawie,”⁵⁵ chociażby takiej o której mowa jest w Raporcie o stanie edukacji 2011,

⁵³ J. Osiecka- Chojnacka, *Szkolnictwo zawodowe wobec problemów rynku pracy*, „Infos. Zagadnienia społeczno-gospodarcze 16/2007, s. 2-3.

⁵⁴ W. Furmanek, *Teoria edukacji zawodowej w procesie przemian zachodzących w pedagogice*, „Naukowy Wiryon” 1/2010, s. 93-94.

⁵⁵ Celowo używam tu słowa „naprawie”, a nie „reformie” żeby wyraźnie podkreślić, że dotychczasowe procesy reformowania szkoły zawodowej w odczuciu społecznym nie poprawiły jej wizerunku i dlatego istnieje potrzeba przemyślanej, dobrze przygotowanej i przeprowadzonej gruntownej przebudowie systemowej a nie wycinkowej.

przygotowanym przez Instytut Badań Edukacyjnych⁵⁶. W raporcie tym wskazano na najważniejsze wyzwania stojące przed szkolnictwem zawodowym w Polsce. Są to:

- 1) zachodzące zmiany demograficzne – starzenie się ludności, spadek liczby uczniów oraz kurczenie się zasobów pracy;
- 2) zmiana polityki wspierania uczenia się przez całe życie – stopniowe przekształcanie szkół zawodowych w kierunku „organizacji uczących się” – otwieranie się na środowisko zewnętrzne i nawiązywanie kontaktów z różnymi partnerami, w tym przede wszystkim z pracodawcami oraz innymi podmiotami i organizacjami reprezentującymi rynek pracy;
- 3) zmiana trybu nauczania na sposób oparty na określonych efektach uczenia się – identyfikacja kompetencji, które powinny być wypracowane w ramach edukacji, połączenie nauki konkretnego zawodu z nauczaniem elastyczności, otwarcia na uczenie się przez całe życie i elementów wiedzy ogólnej (myślenie matematyczne, umiejętność posługiwania się językiem) na potrzeby przyszłych zmian na rynku pracy (konieczność zmian zawodu itp.);
- 4) większe zaangażowanie pracodawców zarówno w budowanie podstawy programowej oraz treści kształcenia, jak i w określanie efektów uczenia się z uwzględnieniem ich potrzeb oraz w ustaleniu zakresu i organizacji zajęć praktycznych i praktyk zawodowych (prowadzenie odpowiednich cykli kształcenia, wyodrębnienie w realizowanym materiale mniejszych jednostek, stosowanie aktywnych metod nauczania-uczenia się, planowanie regularnej aktualizacji kwalifikacji przyznawanych po zakończeniu edukacji szkolnej itp.);
- 5) wypracowanie wspólnego systemu rozpoznawania i potwierdzania kwalifikacji i kompetencji w powiązaniu z rynkiem pracy, w tym egzaminów zawodowych;
- 6) podniesienie jakości oferowanego kształcenia, odpowiadającego potrzebom rynku pracy;
- 7) adekwatne uwzględnianie kosztów kształcenia zawodowego, stwarzanie zachęt finansowych dla podnoszenia efektywności kształcenia zawodowego;
- 8) budowanie pozytywnego wizerunku szkolnictwa zawodowego;
- 9) rozwój instrumentów i narzędzi pozwalających na kształtowanie opartych na faktach rozwiązań w zakresie szkolnictwa zawodowego;
- 10) zabieganie o wsparcie ze strony pracodawców dla działań z zakresu kształcenia ustawicznego, np. poprzez wsparcie finansowe i uelastycznienie czasu pracy biorącym udział w procesach edukacji;
- 11) upowszechnienie potrzeby permanentnego doksztalcania i doskonalenia się nauczycieli teoretycznego praktycznego kształcenia zawodowego⁵⁷.

⁵⁶ *Raport o stanie edukacji 2011*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012.

⁵⁷ Zob. A. Chłoń-Domińczak, H. Dębowski, E. Drogosz-Zabłocka, M. Dybaś, D. Holzer-Żelażewska, A. Maliszewska, W. Paczyński, K. Podwójcic, M. Rucińska, W. Stęchły, M. Tomasik, K. Trawińska-

Oznacza to, że po minionym okresie (jak można przypuszczać) braku należytego zainteresowania szkolnictwem zawodowym jakie można było obserwować po stronie często zmieniających się władz oświatowych uświadomiono sobie, że należy pilnie poszukiwać sposobów na naprawę tego jak się okazało (głównie ze względu na dostrzeżenie narastających trudności z pozyskiwaniem wykwalifikowanych pracowników) ważnego segmentu całego systemu oświaty. Głównie chodzi tu o poszukiwanie skutecznych sposobów dostosowania systemu oświaty zawodowej do potrzeb ciągle jeszcze zmieniającego się rynku pracy oraz do bardziej skutecznego włączenia w proces ten różnych podmiotów (w tym głównie podmiotów gospodarczych, czy ściślej pracodawców). Jednym z takich sposobów, który u naszych sąsiadów (zwłaszcza w Niemczech) jest stosowany od wielu lat, jest dualny system kształcenia zawodowego.

Czym jest i na czym polega dualny system kształcenia zawodowego?⁵⁸

System dualny jest tym terminem, który zarówno w literaturze polskojęzycznej jak i obcojęzycznej określany jest w różny sposób. Najczęściej odnosi się go do kształcenia zawodowego, używając takich określeń, jak: „dualny system kształcenia zawodowego”, bądź „dualne kształcenie zawodowe”, niekiedy w postaci bardziej ogólnej: „kształcenie dualne” albo „system dualny”. W słowniku terminologicznym UNESCO „dualny system kształcenia” nazywany jest *dualnym*, ponieważ w jego ramach proces przyuczenia do danego zawodu w przedsiębiorstwie oraz kształcenie zawodowe w szkole łączone są w jeden kurs. W przedsiębiorstwie uczeń otrzymuje szkolenie praktyczne, które w szkole zawodowej jest uzupełnione wiedzą teoretyczną⁵⁹. Natomiast wg internetowego słownika CEDEFOP *dualny system kształcenia* odnosi się do kształcenia lub szkolenia, które łączy okres nauki w instytucji oświatowej lub ośrodku szkoleniowym oraz w miejscu pracy. W słowniku określa się również, dualny system kształcenia, jako szkolenie w formach naprzemiennych, podkreślając, że termin *dualny system kształcenia* może być stosowany z innymi terminami wymiennie, *przyuczenie do zawodu, szkolenie w formach naprzemiennych* lub *uczenie się przez praktykę w miejscu pracy*⁶⁰. Między tymi terminami istnieją jednak niewielkie, aczkolwiek istotne różnice w odniesieniu do wspomnianych dwóch terminów. W polskich publikacjach niekiedy termin „kształcenie dualne” utożsamiane jest z terminem

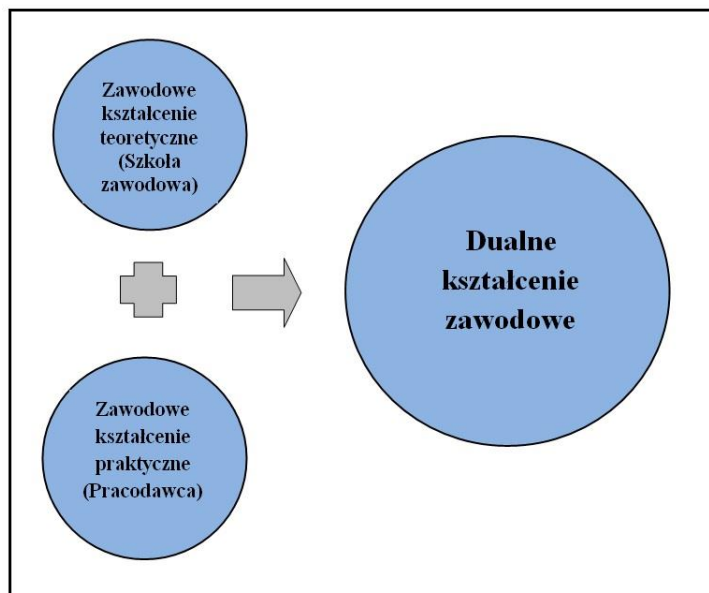
Konador, G. Ziewiec, *Edukacja zawodowa w Polsce*, [w:] A. Wojciuk (red.), *Raport o stanie edukacji ...* op. cit., s. 234-238, a także: K. Horodnicza, M. Janiszewska-Desperak, K. Książkowska, M. Michalski, M. Tomczak, *Kształcenie przez całe życie jako instrument poprawy konkurencyjności uczelni w sytuacji zmiany. II część z badań fokusowych*, Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych, Łódź 2013, s. 7-9.

⁵⁸ W podrozdziale tym znajduje się nieco treści, które zostały zaczerpnięte z referatu wygłoszonego przez autora artykułu na V Międzynarodowym Kongresie Profesjologicznym „Profesjologia i ergonomia w kontekście nauk o pracy” zorganizowanym przez Uniwersytet Zielonogórski oraz Polskie Towarzystwo Profesjologiczne, Zielona Góra, 10-11 czerwca 2019 r.

⁵⁹ Słownik UNESCO, *Terminologia de la enseñanza tecnica y Profesional*, Unesco, Section of Technical and Vocational Education 1984.

⁶⁰ Słownik CEDEFOP, *Terminologia z zakresu europejskiej polityki w dziedzinie kształcenia i szkolenia*, 2016, <http://www.eeqaret.eu/qa/qus/q/os-sary/a/alternance-teraining.asp> (dostęp 15.04.2016).

„kształcenie przemienne”, a „system dualny” z „systemem podwójnym lub przemiennym”. Owa terminologiczna rozbieżność sprawia, że poszczególni autorzy w różny sposób postrzegają istotę „kształcenia dualnego”, czy też „systemu dualnego”, traktując je jako terminy odnoszące się do faktu, iż proces nauczania-uczenia się oparty jest na równoległym kształceniu zawodowym, które zawsze odbywa się częściowo w szkole zawodowej (kształcenie teoretyczne) a częściowo w zakładzie pracy (kształcenie praktyczne). W praktyce edukacyjnej oznacza to, że kształcenie zawodowe opiera się na ścisłej współpracy dwóch partnerów: przedsiębiorstwa (podmiotu gospodarczego) oraz szkoły zawodowej (rys. 1),



Rys. 1. Model systemu kształcenia dualnego.

Źródło: Opracowanie własne.

k którzy bardzo precyzyjnie dzielą się zarówno zadaniami jak i obowiązkami wynikającymi z procesu kształcenia zawodowego. Wspólnie także ponoszą odpowiedzialność za rzeczywiste efekty tego kształcenia. Jest to zatem taki sposób kształcenia praktycznego, w którym część zajęć dydaktycznych realizowanych jest w szkole zawodowej, a druga część w przedsiębiorstwie (u konkretnego pracodawcy). Należy tutaj wspomnieć, że dwoistość miejsc, w których realizowane jest kształcenie zawodowe (teoretyczne w szkole zawodowej i praktyczne u pracodawcy) stanowi podstawę do formułowania definicji dotyczącej kształcenia dualnego. Według M. Kabaja⁶¹ proponującego od ponad dwudziestu lat potrzebę powszechnego wdrożenia w Polsce dualnego systemu kształcenia zawodowego – najważniejsze cechy systemu dualnego to **nauka w szkole i praktyczna nauka zawodu na stanowiskach pracy w przedsiębiorstwie**.

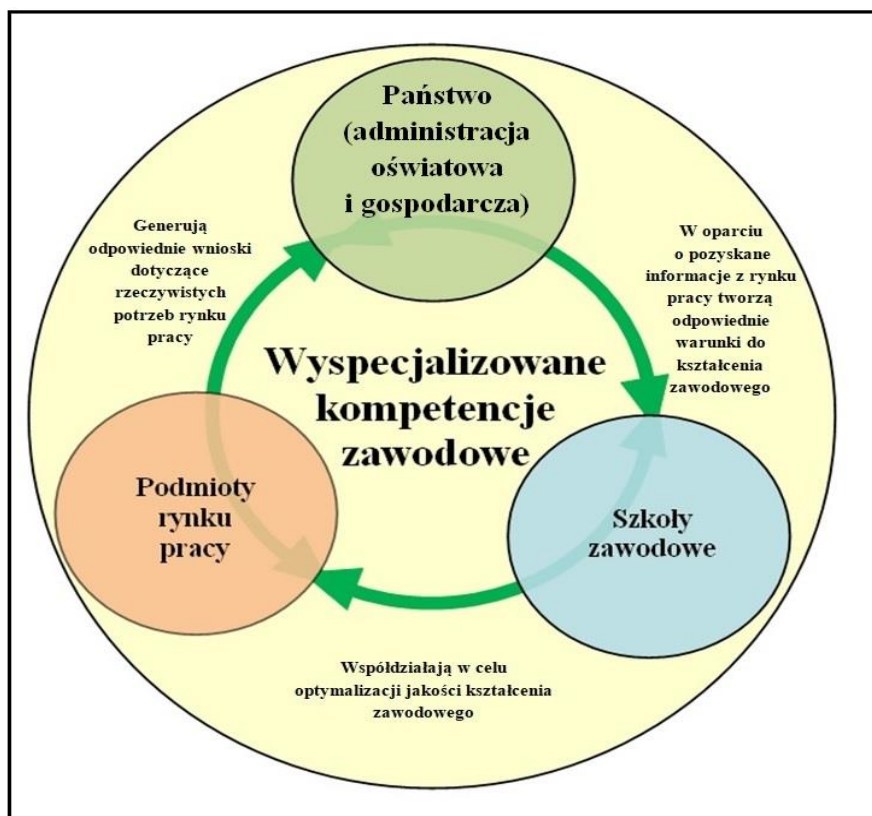
Celem Kształcenia zawodowego w systemie dualnym, obok wyposażenia uczących się w odpowiedni zasób wiedzy teoretycznej i ukształtowanie umiejętności zawodowych, jest również umożliwienie im nabycia określonych kompetencji zawodowych,

⁶¹ M. Kabaj, *Jak unowocześnić kształcenie zawodowe w Polsce?. Założenia projektu wdrożenia systemu dualnego*, [w:] U. Jeruszka (red.) *Optymalizacja kształcenia zawodowego z punktu widzenia potrzeb rynku pracy*, IPiSS, Warszawa 2002.

które są niezbedne w procesie pracy zawodowej. Kompetencje zawodowe najczęsciej definiowane są jako zdolności wykorzystywania przez człowieka jego wiedzy, umiejętności zawodowych, postaw wobec pracy, wyznawanych wartości, motywacji i cech osobowych niezbednych do osiągania celów, wyników i standardów oczekiwanych w związku z zajmowaniem przez niego określonego stanowiska pracy⁶². Oznacza to, że kompetencje zawodowe, które są niezbedne do realizacji zadań zawodowych mają charakter – jak to określa S. M. Kwiatkowski – *obszarowy* (branżowy) i są sum kompetencji nabytych (początkowo w edukacji formalnej prowadzonej w szkole zarówno w systemie klasycznym jak i dualnym), a w późniejszym okresie edukacji poza formalnej i nieformalnej w toku szeroko rozumianego całozyciowego procesu uczenia się⁶³. Należy zatem przyjc, że zarówno kompetencje ogólne, jak i kompetencje zawodowe to dynamiczne struktury zmieniające się wraz z szeroko rozumianym zyciowym i zawodowym doświadczeniem, a więc nie można uznać iż dana jednostka może raz na zawsze posic określone kompetencje (w tym specjalistyczne kompetencje zawodowe) zwłaszcza, że kompetencje zawodowe utożsamiane są zwykle z określoną branżą, zawodem bądź grup zawodów, a niekiedy nawet z określonym zbiorem zadań zawodowych. Można zatem mieć wątpliwość czy absolwenci szkół zawodowych, którzy przygotowując się do wejścia na rynek pracy mogą kiedykolwiek pozyskać jedynie w szkole zawodowej takie kompetencje zawodowe, które będą satysfakcjonować ich przyszłych pracodawców. Dotychczasowe doświadczenia dużej części pracodawców jednoznacznie wskazują na to, że absolwenci szkół zawodowych, w których zarówno teoretyczne, jak i praktyczne kształcenie zawodowe było realizowane jedynie w szkole, nie posiadają wielu kompetencji zawodowych, które są niezbedne do podjęcia satysfakcjonującej pracy na współczesnym rynku pracy. Dlatego coraz bardziej (aczkolwiek w stosunkowo małej skali) rośnie zainteresowanie kształceniem zawodowym w systemie dualnym, w którym zarówno szkoła, jak i pracodawca realizując zadania przypisane dla praktycznego kształcenia zawodowego czuj się odpowiedzialni za rzeczywiste efekty kształcenia, a więc za specyficzne kompetencje zawodowe swoich podopiecznych. Państwo zaś (administracja oświatowa wraz z administracj gospodarczą) powinno tworzyć sprzyjające warunki motywujące podmioty gospodarcze do współuczestniczenia w szeroko rozumianej edukacji zawodowej i być odpowiedzialne za permanentne monitorowanie i doskonalenie całego systemu w oparciu o informacje zwrotne pochodzące zarówno ze strony podmiotów gospodarczych, jak i edukacyjnych (rys.2).

⁶² Zob. U. Jeruszka, *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Delfin, Warszawa 2016.

⁶³ *Kompetencje przyszłości*, red. Nauk. S. M. Kwiatkowski, op. cit., s.16.



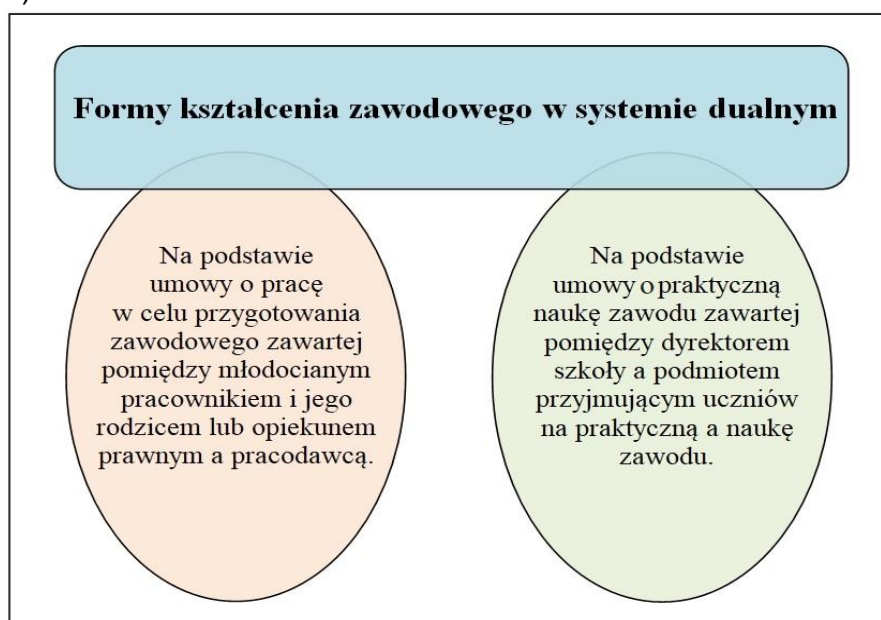
Rys. 2. Model kształtowania kompetencji zawodowych w systemie kształcenia dualnego.
Źródło: Opracowanie własne.

Dualny system kształcenia zawodowego może być sposobem na kształtowanie pożądaných kompetencji zawodowych – zwłaszcza jeśli mają one być kompetencjami specyficznymi – bowiem uczący się, realizując zajęcia praktyczne czyni to w rzeczywistych warunkach dotyczących specyfiki zadań zawodowych, organizacji pracy, warunków pracy, a także szeroko rozumianej kultury pracy panującej w przedsiębiorstwie (często u przyszłego swojego pracodawcy). Można zatem oczekiwać, że kompetencje zawodowe (szczególnie te specyficzne), – które kształtują i rozwijają się w bezpośrednim działaniu uczącego się, który w rzeczywistych warunkach panujących w przedsiębiorstwie w odpowiedni sposób wykonuje zadania zawodowe i podejmuje stosowne w tym względzie decyzje – będą znacznie lepsze niż te, które byłyby nabywane jedynie w warunkach szkolnych. Ponadto kompetencje te będą wciąż się rozwijać, a więc zawsze – jak to podkreśla U. Jeruszka⁶⁴ – będą kompetencjami, które „stają się w czasie między przeszłością a przyszłością”, a tym samym będą takimi na jakie oczekuje pracodawca, a więc nie będą kompetencjami dysfunkcyjnymi. Zatem kształcenie dualne w którym ma miejsce włączenie elementów kształcenia praktycznego w zadania realizowane przez pracodawcę staje się fundamentem dla procesu kształtowania pożądaných kompetencji zawodowych, w tym zwłaszcza kompetencji specyficznych.

Dualny system kształcenia zawodowego z racji bliskiego (przenikającego się) współdziałania szkoły zawodowej i określonego podmiotu gospodarczego, jakie zawsze ma miejsce w czasie realizacji wszystkich zadań wynikających z całego procesu

⁶⁴ Zob. U. Jeruszka, *Zatrudnialność w perspektywie pedagogiki pracy*, Difin, Warszawa 2019, s. 102.

kształcenia zawodowego może być istotnym instrumentem regulacji popytu i podaży na rynku pracy. Brak takowej regulacji w obecnym systemie kształcenia zawodowego sprawia, że współczesny rynek pracy (w zakresie popytu i podaży) jest niezrównoważony, a przyczyną tego niezrównoważenia (obok dynamicznych zmian mających miejsce w gospodarce) jest niedostosowanie oferty edukacyjnej (tak pod względem profili kształcenia, jak i jakości tego kształcenia) do rzeczywistych oczekiwań pracodawców. Dobrym sposobem na zmianę istniejącego stanu dotyczącego kształcenia zawodowego, rokującym lepsze dopasowanie oferty edukacyjnej do potrzeb i wymagań współczesnego rynku pracy może być upowszechnienie dualnego modelu kształcenia zawodowego, które (jak wcześniej wspomniano) realizowane jest przy wzajemnie przenikającej się współpracy podmiotów rynku pracy z podmiotami edukacyjnymi. W takim przenikającym się systemie kształcenia zawodowego uczący się, w szkole/uczelni realizuje (w podobny sposób jak to miało miejsce dotychczas) zajęcia z kształcenia teoretycznego, natomiast zajęcia z kształcenia praktycznego realizuje u pracodawcy na zasadach dualnego systemu kształcenia. Mogą one być realizowane, na podstawie: 1) umowy o pracę w celu przygotowania zawodowego, zawartej pomiędzy młodocianym a pracodawcą; lub (2) umowy o praktyczną naukę zawodu, zawartej pomiędzy dyrektorem szkoły a pracodawcą przyjmującym uczących się na praktyczną naukę zawodu (rys. 3).



Rys. 3. Formy praktycznego kształcenia zawodowego w systemie dualnym.

Źródło: Opracowanie własne.

W obydwu przypadkach kształcenie praktyczne realizowane jest w rzeczywistych warunkach panujących u pracodawcy, gdzie uczący się w procesie pracy zawodowej nabywa określonych umiejętności niezbędnych do podjęcia pracy w danym zawodzie. Dodatkowo w warunkach tych dochodzi do zoperacjonalizowania i pogłębienia już posiadanej wiedzy i umiejętności. Kształcenie praktyczne w rzeczywistych warunkach zakładu pracy wpływa budująco nie tylko na kształtowanie określonych umiejętności zawodowych *stricto* technicznych, specyficznych dla danej branży,

warunkujących efektywność pracy w obszarze wykonywanych zadań zawodowych (np. percepcje umiejętności motorycznych, umiejętności obsługi konkretnej zaawansowanej technicznie maszyny), ale także na nabywanie całego szeregu umiejętności „miękkich” interpersonalnych (np. współpracy z przełożonymi) i poznawczych (np. umiejętności zarządzania własnym czasem, komunikacji werbalnej i niewerbalnej, umiejętności odczytywania poleceń itp.)⁶⁵. Oznacza to, że kształcenie praktyczne w systemie dualnym to nie tylko inwestycja w uczącego się o charakterze kapitałowym, służąca wzmocnieniu jego pozycji na rynku pracy, ale także znaczący instrument regulacji popytu i podaży na owym rynku pracy, bowiem można oczekiwać, że zarówno uczący się, jak również pracodawca, u którego miało miejsce kształcenie praktyczne uczącego się będą zainteresowani nawiązaniem stosunku pracy. Jest to zatem niewątpliwa zaleta dualnego systemu kształcenia.

Zakończenie

Podsumowując należy uznać, że do osiągnięcia korzyści, które daje upowszechnienie dualnego systemu kształcenia zawodowego niezbędne jest stworzenie ze strony państwa takich rozwiązań systemowych, które będą naturalną (a nie administracyjnie wymuszoną) inspiracją dla podmiotów gospodarczych do współuczestniczenia w poprawie jakości edukacji zawodowej. Tworząc owe rozwiązania należy przede wszystkim:

- oprzeć strategię edukacyjną na ustalaniu racjonalnych limitów kształcenia dla szkół ogólnokształcących i zawodowych (stopniowo na rzecz zwiększania limitów na kształcenie zawodowe),
- odbudować system preorientacji i orientacji zawodowej realizowanej w szkołach podstawowych i ogólnokształcących, który m.in. powinien pozwolić na poprawę świadomości uczących się, dotyczącej walorów edukacji zawodowej i ich osobistych korzyści wynikających z wyboru tego rodzaju dalszej edukacji,
- wypracować i upowszechnić optymalny model wzajemnych relacji sfery edukacji i gospodarki, oparty na obustronnych szeroko rozumianych korzyściach,
- wszcząć kampanie promującą dualny system kształcenia zawodowego,
- monitorować w sposób ciągły cały proces dualnego kształcenia zawodowego, a pozyskane informacje wykorzystywać do dalszej optymalizacji tego systemu.

Bibliografia

- Hamm E., *Kapitał społeczny z punktu widzenia socjologicznego*, [w:] L. Frąckiewicz, A. Rączaszka (red.), *Kapitał społeczny*. Katowice 2004.
- Jeruszka J. *Zatrudnialność w perspektywie pedagogiki pracy*, Difin, Warszawa 2019.
- Kabaj M. *Jak unowocześnić kształcenie zawodowe w Polsce? Założenia projektu wdrożenia systemu dualnego*, [w:] U. Jeruszka (red.) *Optymalizacja kształcenia zawodowego z punktu widzenia potrzeb rynku pracy*. Warszawa 2002.

⁶⁵ Zob. U. Jeruszka, *Zatrudnialność ...op. cit.*, s. 145.

- Kwiatkowski S. M. (red.), *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, Warszawa 2004.
- Osiecka-Chojnacka J. *Szkolnictwo zawodowe wobec problemów rynku pracy*. „Zagadnienia społeczno-gospodarcze 16/2007.
- Plewka Cz. *Kierowanie własnym rozwojem zawodowym. Studium teoretyczne i implikacje praktyczne*. Koszalin 2015.
- Plewka Cz., *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, Warszawa 2009.
- Raport o stanie edukacji 2011*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012.
- Wołk Z., *Edukacja do zmian jako czynnik warunkujący przygotowanie do życia i pracy zawodowej*, „Pedagogika Pracy” 2001, nr 38.
- Wysocka E., *Człowiek a środowisko życia. Podstawy teoretyczno-metodologiczne diagnozy*, Warszawa 2007.



Jan Przewoźnik

Zachodniopomorska Szkoła Biznesu w Szczecinie
Wydział w Gryficach

Program profilaktyki psychologicznej w czasach pandemii

Streszczenie

Artykuł zawiera przegląd najważniejszych strategii, jakie mogą przejawiać studenci i pracownicy uczelni wyższych, adaptując się do pandemii wywołanej koronawirusem. Proponowane strategie opierają się na sześciu poziomach reagowania: organizacyjnym, komunikacji interpersonalnej, wymiany informacyjnej, postaw (wewnętrznego i zewnętrznego poczucia kontroli), poszukiwania głębszego sensu istnienia, odnalezienie „wewnętrznego głosu” – indywidualnego, niepowtarzalnego bycia w świecie.

Słowa kluczowe: Covid-19, pandemia, radzenie sobie ze stresem, psychologia zdrowia.

Program of psychological prophylaxis in times of a pandemic

Abstract

This article provides an overview of the strategies students and university staff can demonstrate as they adapt to the coronavirus pandemic. The proposed strategies are: organizational, interpersonal communication, information exchange, attitudes (external or internal locus of control), logotherapy, finding the "inner voice" – an individual, unique being in the world.

Keywords: Covid-19, pandemic, coping with stress, health psych.

Wprowadzenie

Jak zaadaptować się do warunków, które wyznacza człowiekowi koronawirus SARS-CoV-2, wywołujący ostrą chorobę układu oddechowego COVID-19? Artykuł dotyczy tematyki związanej z aktualnymi i przyszłymi wyzwaniem w życiu codziennym pracowników uczelni wyższych oraz studentów: w warunkach izolacji z jednej strony, a z drugiej nauki i pracy w sytuacji izolacji i zagrożenia zarażeniem. Chociaż trzeba też od razu zauważyć, że nie jest to dla nich taki rodzaj wyzwania, przed jakim stoją lekarze, pielęgniarki, salowe, farmaceuci (pot. np. Tołkacz, 2019, Rothman, S., Malan, 2011). Studenci i pracownicy uczelni mogą skorzystać z wielu udogodnień, jakie niesie nauka online, co może być źródłem poczucia sprawstwa w trudnej sytuacji.

W kontekście badań na temat radzenia sobie ze stresem związanym z pandemią warto przemyśleć, jak mógłby wyglądać prozdrowotny program profilaktyczny. Taki postulat wynika z aktualnych wyników badań. 26% Polaków czuje, że czasami ich stan zdenerwowania aktualną sytuacją jest bliski paniki, 72% boi się, że zachoruje ktoś bliski, 59% obawia się, że zachoruje, 71% czuje strach przed kryzysem finansowym i załamaniem rynku, 75% obawia się, że inni ludzie nie będą stosować się do zaleceń i w konsekwencji wirus będzie rozprzestrzenił się zbyt szybko, 73% boi się przepełnionych szpitali i niewydolnej służby zdrowia (Baran, Hamer, Marchlewska, 2020a, 2020b). Badanie przeprowadzone w grupie 170 studentów SWPS wykazało, że w obliczu pandemii COVID-19 badani są nierealistycznie optymistyczni. Większość z nich nie wierzy, że zachoruje (Doliński, 2020).

Niniejszy artykuł powstał na bazie dokonanej już systematyzacji psychologicznych sposobów adaptacji do pandemii (Przewoźnik, 2020). Nawiązuje do koncepcji szwajcarskiego psychologa Jeana Piageta (2011a, 2011b), który definiuje inteligencję jako zdolność przystosowania się do okoliczności dzięki dostrzeganiu relacji, korzystaniu z uprzednich doświadczeń i skutecznej kontroli nad własnymi procesami poznawczymi. Adekwatnie do koncepcji Piageta możemy rozważać inteligentną adaptację do zmian jako wypadkową asymilacji i akomodacji. Wykorzystując koncepcję Piageta ludzie mogą kontrolować dwa sposoby myślenia i działania, radząc sobie z pandemią:

Asymilacja – zmieniam i dopasowuję świat do siebie.

Akomodacja – zmieniam siebie i dopasowuję się do świata.

Organizacja pracy

Organizacja pracy zarówno od strony technicznej, np. czysto medycznej, jak i psychologicznej, jest niezwykle istotna podczas adaptacji do sytuacji stresowych, związanych z pandemią. Od liderów organizacji oczekuje się, że będą klarownie mogli odpowiedzieć na pytanie, dlaczego ktoś miałby robić biznes z nimi lub z ich organizacją, a od liderów na wszystkich szczeblach organizacji, że będą rozwijać się w aspekcie organizacyjnym i personalnym. Kiedy pojawiają się nowe wyzwania, liderzy mają obserwować i spojrzeć na znane sytuacje od innej strony, szukać nowych szans, zadawać pytania (po trzykroć!) i słuchać innych, a kiedy znowu pojawiają się nowe sytuacje, dopasować się do nich lub kreować nowe. Ciągłe aktualna jest triada: Co robić? Dlaczego? Jak? (Dale, Service, Loudon, 2020). Potrzebna jest też całościowa strategia, pomagająca społeczeństwu poradzić sobie z zagrożeniami, jakie niesie pandemia, zwłaszcza, że pierwsze doświadczenia w Chinach wykazały wiele nieprawidłowych reakcji: 22,8% respondentów miało wysoki poziom stresu psychicznego, wśród nich częściej były niezamężne, przedstawiciele tej grupy spędzali ponad 6 godzin dziennie na poszukiwaniu informacji o COVID-19, osoby te częściej wybierały bierny styl radzenia sobie ze stresem, zgłaszali skargi, że otrzymują mniejsze wsparcie społeczne. Aktywne strategie radzenia sobie ze stresem i zwiększone wsparcie społeczne mogą służyć jako podstawa interwencji psychologicznych, gdyż są istotnie skorelowane ze spadkiem cierpienia psychicznego (Yu, Li, Li, Xiang, Yuan, Liu, Li, Xiong, 2020). Doświadczenia chińskie wskazują też na potrzebę organizowania poradnictwa psychologicznego dla studentów; 4164 z nich przebadano online w prowincji Guangdong, część studiujących została przydzielona do „grupy poszukującej poradnictwa” lub „grupy nie poszukującej poradnictwa”, w zależności od tego, czy studenci szukali pomocy psychologicznej w związku z wybuchem COVID-19. Wyniki dotyczące lęku, depresji i przeżywania traumy były istotnie wyższe w „grupie poszukującej poradnictwa”, niż w „grupie nie poszukującej poradnictwa” ($P < 0,001$). Strach ($OR = 1,27, p < 0,001$), depresja ($OR = 1,02, p = 0,032$), uraz ($OR = 1,08, p < 0,001$), słaby postrzegany stan zdrowia psychicznego ($OR = 3,61, p = 0,001$) i doświadczenie z poszukiwaniem pomocy psychologicznej ($OR = 7,06, p < 0,001$) zwiększyło prawdopodobieństwo skorzystania z pomocy psychologicznej. Chociaż podczas epidemii COVID-19 odsetek osób poszukujących pomocy psychologicznej był niski, to jednak studenci o złym stanie psychicznym częściej szukali pomocy psychologicznej. Zatem przeżywanie strachu, depresji, przeżycia traumatyczne mogą prognozować chęć skorzystania z pomocy psychologicznej. Odkrycia te podkreśliły znaczenie monitorowania stanu psychicznego studentów, zapewnienia interwencji psychologicznej i zwiększenia prawdopodobieństwa szukania pomocy psychologicznej. (Liang, Chen, Liu, Li, Chen, Tang, Zhao, 2020).

Badanie wśród studentów Bangladeszu wykazało też, że 44,59% cierpi na silny lęk, 48,41% na umiarkowany lęk, a tylko 3,82% na łagodny lęk. Wyniki pokazują, że wszystkie stresory związane z epidemią są pozytywnie skorelowane z poziomem lęku. Wśród stresorów związanych z epidemią obawy o wpływy ekonomiczne w trakcie

i po COVID-19 ($r = 0,342$, $p < 0,001$) oraz obawa o wpływ COVID-19 na życie codzienne ($r = 0,340$, $p < 0,001$) mają wysoce pozytywny wpływ na poziom lęku. Także martwienie się opóźnieniami w nauce spowodowane COVID-19 ($r = 0,326$, $p < 0,001$) i martwienie się o wsparcie społeczne podczas COVID-19 ($r = 0,321$, $p < 0,001$) jest umiarkowanie i dodatnio skorelowane z poziomem lęku. Badanie sugeruje, że podczas epidemii należy monitorować odpowiednie wsparcie rządowe, a także świadomość społeczną w celu zmniejszenia lęku i utrzymania dobrego zdrowia psychicznego studentów uniwersytetu.

Wśród pracowników służby zdrowia w Chinach dominował stres pourazowy (PTS), a 40,2% osób wykazywało znaczące objawy zespołu stresu pourazowego. Odsetek od łagodnych do ekstremalnie ciężkich objawów depresji, lęku i stresu wynosił odpowiednio 13,6%, 13,9% i 8,6%. Postrzegane zagrożenie i pasywne strategie radzenia sobie były dodatnio skorelowane z wynikami PTS i DASS (Skala depresji, lęku i stresu), podczas gdy postrzegane wsparcie społeczne i aktywne strategie radzenia sobie były ujemnie skorelowane z wynikami DASS. Pielęgniarki były bardziej zaniepokojone sytuacją, niż inni pracownicy opieki medycznej podczas epidemii COVID-19 ((Si, Su, Jiang, Wang, Gu, Ma, Li, Zhang, Ren, Ren, Liu Y, Qiao, 2020).

W planowaniu organizacyjnym swojego dnia nie słowa są ważne, lecz czyny. Warto podkreślić pozytywne znaczenie takich przedsięwzięć w czasie pandemii, jak: zachowanie stałego rytmu dnia i odpowiednio długiego snu, zdecydowanie ograniczenie dostępu do wiadomości na temat pandemii w telewizji i Internecie, rozmawianie z rodziną i bliskimi osobami, znalezienie czasu na relaks i śmiech, ograniczenie spożywania używek, zachowanie aktywności fizycznej, docenienie własnego wkładu w pomoc dla innych. Takie działanie jest dobrą bazą dla wytworzenia mechanizmu samoobrony, zwłaszcza w kontekście możliwości wypalenia zawodowego, czyli w sytuacji, gdy wymagania przerastają możliwości człowieka. Zagrożenie wypaleniem zawodowym jest realne. W badaniach kwestionariuszowych poświęconych reakcjom na pandemię przebadano 2707 pracowników służby zdrowia z 60 krajów z tak zwanej pierwszej linii frontu (Morgantini i in., 2020). Kwestionariusz zawierał 40 pytań z trzech obszarów doświadczeń pracowników służby zdrowia: ekspozycja na zagrożenie, percepcja zagrożenia i obciążenie pracą. Okazało się, że 51% osób zgłaszało symptomy wypalenia zawodowego, takie jak: depresja, lęk i zespół stresu pourazowego.

We wszystkich krajach w analizie regresji wielowymiarowej odnotowano powiązania wypalenia zawodowego związanego z pracą z następującymi czynnikami:

- Wypalenie zawodowe wpływa na podejmowanie czynności w gospodarstwie domowym ($RR^{66} = 1,57$, 95% przedział ufności = 1,39-1,78, $P < 0,001$),
- Poczucie niewystarczającego przeszkolenia będzie miało związek z wypaleniem ($RR = 1,32$, 95% przedział ufności = 1,20-1,47, $p < 0,001$),

⁶⁶ RR – Risk relative, ryzyko względne, określa stosunek prawdopodobieństwa zajścia jakiego zdarzenia (np. zachorowanie, wypalenie zawodowe) w jednej badanej grupie względem drugiej grupy odniesienia (najczęściej kontrolnej). Za pomocą ryzyka względnego ocenia się, o ile jest większe lub mniejsze prawdopodobieństwo wystąpienia danego zdarzenia w grupie A w porównaniu do grupy B. $RR = 1$ oznacza, że zmienna nie wpływa na wynik, $RR < 1$ oznacza, że ryzyko wyniku jest zmniejszone, $RR > 1$ oznacza, że ryzyko wyniku jest zwiększone.

- Fakt ekspozycji na kontakt z pacjentami z COVID-19 będzie miał związek z wypaleniem (RR = 1,18, 95% przedział ufności = 1,05–1,32, p = 0,005),
- Poczucie zagrożenia dla życia z powodu niedoborów dostaw ważnego sprzętu ochronnego (RR = 1,16, 95% przedział ufności = 1,02–1,31, p = 0,03).

Odpowiednie zastosowanie sprzętów i materiałów chroniło także przed wypaleniem (RR = 0,88, 95% przedział ufności = 0,79–0,97, p = 0,01). Zespół wypalenia zawodowego był obserwowany częściej w krajach bogatych, niż średnio bogatych czy biednych.

Tak jak wypalenie zawodowe wśród pracowników służby zdrowia można zmniejszyć działaniami instytucji opieki zdrowotnej i innych interesariuszy rządowych i pozarządowych, tak i w edukacji możliwe są analogiczne działania: zapewnienie dodatkowych szkoleń i zasobów związanych ze zdrowiem psychicznym, wzmocnienie wsparcia organizacyjnego dla potrzeb fizycznych i emocjonalnych personelu medycznego, wspieranie w rozwiązywaniu problemów rodzinnych (np. pomoc w opiece nad dziećmi, pomoc w transporcie, organizowanie tymczasowego zakwaterowania, podwyższenie zarobków) i pozyskiwaniu środków ochronnych. Systematyczny przegląd wykazał, że są to strategie możliwe do skutecznego przeprowadzenia zarówno na poziomie indywidualnym, jak i organizacyjnym, oraz znacząco i skutecznie chroniące przed wypaleniem zawodowym. Skuteczne może być praktykowanie uważności, zarządzanie stresem, dyskusje w małych grupach. Aby zapobiec niekorzystnym skutkom psychologicznym, wsparcie zdrowia psychicznego ma kluczowe znaczenie. Kluczowe interwencje obejmują dostęp do wsparcia psychospołecznego, w tym zasoby internetowe, gorące linie wsparcia emocjonalnego, pierwsza pomoc psychologiczna i strategia samoopieki (Morgantini i in., 2020; oto przykład 10-dniowego planu samoopieki, opisany w Internecie: <https://ohme.pl/lifestyle/10-dniowy-plan-samoopieki-wystarczy-prosta-strategia-by-o-siebie-zadbac/>).

Wypalenie zawodowe może korelować z zaburzeniami zdrowia psychicznego, ale również z dolegliwościami fizycznymi. Wypalenie było predyktorem chorób obejmujących bóle w układzie mięśniowo-szkieletowym, długotrwałe zmęczenie, bóle głowy, problemy żołądkowo-jelitowe i oddechowe. Niektóre czynniki uwzględnione w ankiecie, takie jak zwiększone godziny pracy, nieodpowiednie środki ochronne lub brak zaktualizowanych wytycznych, przyczyniły się do wyższych wskaźników infekcji wśród lekarzy na początku epidemii pod koniec stycznia 2020. Oczywiście ekstrapolacja wniosków musi przebiegać ostrożnie, jeśli nie są kontrolowane takie czynniki, jak różnice kulturowe, językowe, różne systemy opieki zdrowotnej (Morgantini i in., 2020).

Komunikacja interpersonalna

Podczas pandemii wzrasta rola porozumiewania się, nie tylko ze względu na konieczność przekazywania dokładnych instrukcji, prowadzenie wywiadów z chorymi, empatyczne słuchanie innych. W kontekście zwiększonej liczby zachorowań, zgonów w relacjach międzyludzkich ważna staje się umiejętność empatii i zrozumienia

drugiego człowieka, ponieważ każde uczucie straty jest wyjątkowe. Ważne jest nie udzielanie rad, ale aktywowanie do przeprowadzenia procesu zmiany, nie uciekanie od tematu lub szukanie tematów zastępczych, ale próby wzbogacania się przez smutek. Taka aktywna postawa jest ważna, bo to nie czas nas uzdrawia, ale to, jak my ten czas wykorzystujemy (Keirse, 2004).

Stresowe sytuacje mogą sprzyjać też powstawaniu konfliktów, co generuje powstanie kolejnych stresorów. Rodziny osób pracujących w służbach medycznych skarżyły się na następujące dolegliwości lub zaburzenia: problemy ze snem (55%), lęk (49%), klinicznie istotne objawy depresji (12,2%), PTSD (10,4%); 8,3% członków rodziny zgłaszało myśli związane z samookaleczeniem lub samobójstwem (Feng i in., 2020).

Jedną z ciekawszych form budowania porozumienia i motywowania drugiej strony do pewnych określonych zachowań jest metoda Porozumienia bez Przemocy (PbP) amerykańskiego psychologa Marshalla Rosenberga, NVC (ang. Nonviolent Communication, Rosenberg 2003, 2006, 2008, 2012, 2016; filmy: Rosenberg, 2016, 2020). Metoda, jako realizacja czteroetapowego procesu językowego (komunikacja dotyczy etapów: spostrzeżenie – uczucie – potrzeba – prośba), sprawdza się zarówno w codziennej komunikacji, ale także w sytuacjach trudnych, konfliktowych, nawet bardzo konfliktowych, jak zdarzało się to na przykład w wojnach narodowościowych (Rosenberg, 2008). Metoda PbP wkomponowuje się w strategię w walki z pandemią. Otóż dostarczanie środków ochronnych, tworzenie klarownych instrukcji i procedur, polityka informacyjna, świadczenie innowacyjnych i zdalnych usług, kreowania filozofii racjonalnego wykorzystania zasobów, współpraca w zespołach (Li, Zheng, Liu, Liu, Zhao, 2020) – to nie jest pełna odpowiedź na zagrożenia koronawirusem. Metoda Rosenberga może być pomocna, gdy ludzie rozmawiają w sytuacjach stresowych. Pozytywne efekty kompletnej komunikacji, dotyczącej istoty człowieka (a więc jego wolności, rozumu, uczuć, potrzeb i prośb) zaobserwowano w badaniach psychologicznych w Chinach w związku z COVID-19 (Cai, Tu, Ma, Chen, Fu, Jiang, Zhuang, 2020). Metoda wydaje się też sprzyjać wdrażaniu modelu wiary w wyzdrowienie, HBM (ang. Health Belief Model; Carico, Sheppard, Thomas, 2020; Jones, Jensen, Scherr, Brown, Christy, Weaver, 2020).

Komunikacja interpersonalna PbP może budować u osoby ją stosującej subiektywne poczucie dobrostanu (subjective well being – SWB), pomimo zagrożeń. Zasadnicza idea Porozumienia bez Przemocy zawiera się w dwóch pytaniach, jakie człowiek może sobie zadać, aby lepiej zaadaptować się do warunków pandemii:

- Co jest we mnie teraz żywe?
- Co poprawi jakość mojego życia, co je wzbogaci (Rosenberg, 2008)?

Pytania te są niezwykle ważne w kontekście odkrycia, że na zaburzenia pourazowe narażone są i ofiary i ci, którzy im pomagają (Kluszcz, 2012). Na dobre samopoczucie składa się to, w jaki sposób ludzie sami oceniają swoje życie. Dobrostan emocjonalny może charakteryzować się stabilnością, niezależnie od chwilowych zmian nastroju. (Diener, Lucas, 2005). Trzeba uważać, by sytuacje przyczyniające się do powstawania nieprzyjemnych emocji (takich jak lęk) jednocześnie nie wywoływały innych

nieprzyjemnych emocji, np. takich jak złość, smutek (Diener, Lucas, 2005). Troska o emocje może uchronić przed chorobami somatycznymi, pozwoli lepiej radzić sobie ze stresem zdrowotnym, wzmocnić odporność (Miller, Schnoll, 2005, Leventhal, Patrick-Miller 2005, Booth, Pennebaker 2005, Öhman, 2005).

Rola komunikacji wydaje się być szczególnie cenna w relacjach z osobami LGBT, chorymi psychicznie, osobami z chorobami współistniejącymi, u których zaobserwowano zwiększony poziom lęku w czasach pandemii (Sharma A. J., Subramanyam, 2020). Zwraca się uwagę na problem, że osoby starsze są błędnie przedstawiane i niedoceniane w bieżącym publicznym dyskursie wokół pandemii, że szczególnej uważności wymaga optymalne rozwiązywanie kryzysu w domach opieki długoterminowej. W czasie pandemii ważną będzie solidarność międzypokoleniowa, wsparcie i włączenie starszych osób do społeczeństwa, nawet na odległość (Fraser i in., 2020).

* * *

Studenci ZPSB mają dostęp do kursu na platformie e-learningowej na stronie <https://estudia.zpsb.pl/>. Kurs nosi nazwę Komunikacja interpersonalna – kurs psychologiczny (autor: Jan Przewoźnik, opracowanie: Marta Figurska-Lewandowska, 2019). Zapoznanie się z koncepcją, wykonanie zadań i przeprowadzenie testów może wyposażać pracowników i studentów w takie narzędzie, które ułatwia pogłębioną i skuteczną komunikację.

Kontrola wymiany informacyjnej

W erze cyfrowej zwłaszcza, jak i w czasie pandemii, ciągle aktualna jest koncepcja wymiany informacyjnej Antoniego Kępińskiego (Kępiński, 1979, 1987). Zdaniem tego uczonego życie polega na nieustannej wymianie energetyczno-informacyjnej między ustrojem a środowiskiem. Prof. Kępiński stworzył teorię metabolizmu, opartego na obserwacji, że życie polega na ciągłym pulsowaniu, na oscylacji między stanem nasycenia i niedosytu. Metabolizm energetyczny jest powszechnie zauważalny – jest czas aktywności i czas odpoczynku, sytuacje walki i ucieczki, itd. (Kępiński, 1979). Wydaje się, że w okresie pandemii i związanej z nią (nad)-aktywności dziennikarskiej, ludzie szczególnie powinni być świadomi znaczenia przepływu informacji w ich życiu i zachowania równowagi informacyjnej; aby negatywne wiadomości nie zdominowały wyobraźni odbiorcy. Sugerują to badania nad strategiami ludzi w radzeniu sobie w czasach pandemii: praktyka uważności, praktykowanie dobroci i życzliwości (Polizzi C., Lynn S. J., Perry, 2020) – to szczególnie zalecane działania.

W czasach pandemii trzeba kontrolować sygnały informacyjne płynące z zewnątrz. Nadmiar informacji negatywnych z telewizji, prasy i Internetu może wywoływać stany depresyjne (Desmurget, 2012). Ważne jest, aby w rozsądnym zakresie odciąć się od bombardowania informacjami. Nadmiar takich bodźców może generować przykre emocje. Z biologicznego punktu widzenia przeżycia psychiczne można podzielić na przyjemne (gdy potrzeby jednostki są zaspokojone) i przykre (gdy nie są). A potrzeby ustroju wiążą się z dwoma prawami biologicznymi: zachowania życia własnego

i życia gatunku (Kępiński, 1979, 1987). W kontekście tych dwóch praw stan pandemii może uprościć wizję świata: jest wiele niepotrzebnych działań, którym ludzie poświęcają czas. Stan pandemii może nakierować uwagę na to, co ważne w życiu, na korzyści z kultywowania minimalizmu w życiu, na konieczność myślenia ekologicznego.

Wewnętrzne i zewnętrzne poczucie kontroli

Przyjmowanie określonych postaw wobec pojawiających się problemów, a zwłaszcza przejawianie wewnętrznego, a nie zewnętrznego poczucia kontroli, może mieć związek z osiąganiem sukcesów. Wyniki badań empirycznych wskazują na korzyści związane z tak zwanym „wewnętrznym poczuciem umiejscowienia kontroli” (Matczak i in., 2009). Osoby o wewnętrznym umiejscowieniu kontroli mają przekonanie, że ich życiem i ważnymi zdarzeniami sterują oni sami. Osoby o zewnętrznym umiejscowieniu kontroli żywią przekonanie, że życiem sterują czynniki niezależne od ich świadomego, celowego i zamierzonego wpływu – los, przeznaczenie, Bóg, nieświadomość, choroba, szczęśliwy zbieg okoliczności, pandemia, itd. Ludzie z poczuciem kontroli wewnętrznej preferują sytuacje sprawnościowe, w których istotnie są w stanie wpływać na wyniki swoich działań, ale w sytuacjach losowych – jakie są powiązane z pandemią – mogą odczuwać lęk. Natomiast ludzie z poczuciem kontroli zewnętrznej wolą sytuacje losowe, uwalniające ich od konieczności podejmowania decyzji i brania na siebie odpowiedzialności. Mogą też w takich sytuacjach działać sprawniej, niż osoby z wewnętrznym poczuciem kontroli (Matczak i in., 2009). Oczywiście sytuacja pandemii może sprawiać duży kłopot tym osobom, które chciałyby mieć w życiu nad wszystkim kontrolę. Nic nie jest pewne, poza faktem, że umrzemy, o czym pandemia dobitnie przypomina.

Okres pandemii wiąże się też z różnymi stratami w życiu jednostek: śmierć bliskich, upadające biznesy, pogorszenie relacji z innymi, itd. Większa liczba uświadomionych strat w życiu wiąże się z gorszym samopoczuciem, ale tylko u osób starszych, młodszy radzą sobie z nimi lepiej. Osoby starsze będą odczuwały mniej żalu i wyrzutów po stracie, jeśli przypiszą je czynnikom zewnętrznym, na które nie miały wpływu (już teraz niczego nie zmieniają), natomiast osoby młodsze – czynnikom wewnętrznym (zrodzi się chęć do działania, jeszcze jest czas, by coś zmienić). Człowiek ma zatem dwie drogi po stracie: zmienić sposób myślenia o niej (zmienić atrybucję lokalizacji kontroli) lub jeszcze coś w tej kwestii zrobić (Wrosch, Heckhausen, 2020, cyt. za: Oleś, 2012).

Niezależnie od trudnej sytuacji – warto podejmować próby jej zaradzeniu. Przykładem zademonstrowania takiego wewnętrznego poczucia kontroli jest prof. Kai Liu (2020), z uniwersytetu w Xuzhou, na początku pandemii zaobserwował u siebie lęki przed wejściem w nowy, zdalny, rodzaj nauczania, martwił się o skuteczność takich zajęć. Z perspektywy czasu uważa takie stany za naturalne. Ważna jest jego zdaniem postawa otwartości na zmiany. Na bazie nowo nabytej kilkumiesięcznej praktyki zauważył na przykład, że studenci podczas zajęć online zadawali mu zdecydowanie więcej pytań, niż podczas bezpośrednich zajęć w sali na uczelni. Zajęcia online umożliwiają wykorzystanie kilku kanałów komunikacji, zarówno w wersji synchronicznej

(kontakt na żywo), jak i asynchronicznej (na zasadzie korespondencji, oglądania nagranych wykładów w dogodnym czasie, itd.). Zgłaszane podczas wykładów pytania studentów mogą być zapisane i utrwalone, co ułatwia dokonywanie ich dalszych analiz.

Zgodnie z koncepcją adaptacji Jeana Piageta tak gdzie człowiek ma wpływ i chce coś zmienić – niech zmienia. A jeśli na coś nie mam wpływu – niech się adaptuje. Ludzie nie mają do końca wpływu na to, czy się zarażą, czy nie. Ale mają wpływ na to, czy rano zrobią gimnastykę, generalnie wzmacniającą odporność.

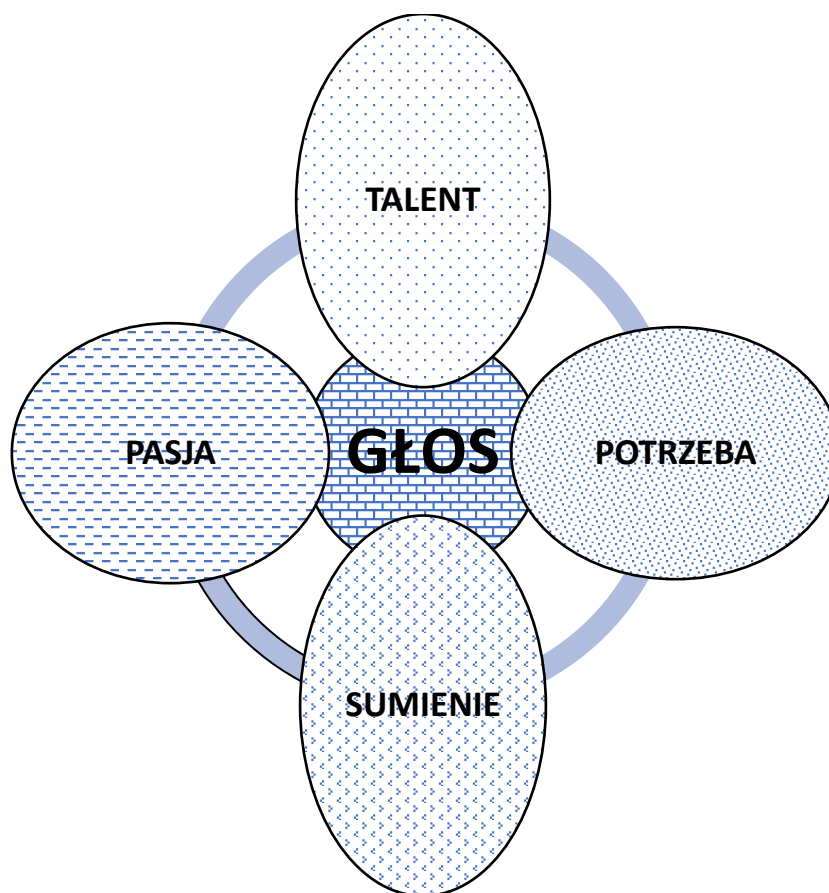
Poszukiwanie głębszego sensu istnienia

Badacze stresu wywołanego przez takie wydarzenia jak trzęsienie ziemi, huragany lub powodzie zalecają stosowanie modelu reakcji 3C (Control – Kontrola, Coherence – Spójność, Connectedness – Bycie w kontakcie): kontrola celów do osiągnięcia; myślenie i działanie z taką wizją świata, w którym dostrzega się sens i odpowiedzialność za swoje życie; bycie w kontakcie z innymi i chęć służenia pomocą (Polizzi C., Lynn S. J., Perry A., 2020).

Psychologia od wielu lat docenia znaczenie pozytywnego i realistycznego myślenia w sytuacjach granicznych. Swoje obserwacje sytuacji granicznych austriacki psychiatra i psychoterapeuta Victor Emil Frankl kończy podsumowaniem: większe szanse na przeżycie mieli ci, których nie opuszczała nadzieja, którzy snuli plany na przyszłość, przewidywali, co zrobią, gdy nadejdą lepsze czasy. Frankl opracował system umożliwiający jednostce odnalezienie sensu swojego istnienia i nazwał go logoterapią; od słowa logos – sens (Frankl, 1984, 2008, 2010). Czas pandemii aktualizuje i weryfikuje poczucie sensu swojego życia, poprzez usłyszenie „wewnętrznego głosu”...

Odnalezienie „wewnętrznego głosu”

Odszukiwanie swojego indywidualnego i niepowtarzalnego bycia w świecie (Covey 1996, 2006) może wzmacniać siłę jednostki w świecie opanowanym przez pandemię. Covey wypracował popularny model działania, oparty na siedmiu nawykach skutecznych ludzi (Covey, 1996), ale „Ósmy nawyk” proponuje pójście inną drogą. Drogą do wewnątrz (Covey, 2006). Covey wprowadził ósmy nawyk jako odpowiedź na wymagania nowej epoki, w której wyzwaniem są: przejawienie wielkości i indywidualności człowieka, jego spełnienie się, pełna pasji optymalizacja życia i znaczący wkład do środowiska. Ósmym nawykiem jest odkrycie własnego głosu i zainspirowanie innych ludzi, by odkryli własny głos (Rys. 1).



Rys. 1. Ósmy nawyk według koncepcji Stephena Coveya (2006).

W odniesieniu do czterech obszarów przedstawionych na rysunku 1. ważne są pytania, które człowiek zadaje sobie sam na temat siebie jako osoby – na co dzień i w sytuacjach ekstremalnych.

Talent – to wrodzone zdolności i mocne strony. W czym mogę być najlepszy?

Pasja – to, co w naturalny sposób dodaje energii. Co jest moją największą pasją?

Potrzeba – to, czego świat potrzebuje na tyle mocno, aby za to płacić. Co napędza mój ekonomiczny silnik?

Sumienie – cichy, wewnętrzny głos, który mówi, co jest słuszne i skłania do właściwego postępowania. Co radzi mi sumienie?

Stephen Covey uważa, że „Głos jest unikatowym osobistym znaczeniem – które ukazuje się, gdy stajemy przed największymi wyzwaniem i sprawia, że potrafimy im sprostać.” (Covey, 2006).

Rozmyślanie o śmierci

Pandemia przypomina o temacie wypieranym często z mediów – o śmierci. Człowiek Przez postawę wobec śmierci (postawę tanatyczną) rozumie się „poznawcze, emocjonalne i motywacyjno-dążeniowe ustosunkowanie się człowieka do zjawiska (fenomenu) śmierci (Makselon 1983, cyt. za: Bartos 2005). W zetknięciu się z zagrożeniem śmierci lęk i strach to dwa podstawowe uczucia: „lęk przed śmiercią jest

jednym z najbardziej pierwotnych przeżyć w świecie ożywionym” (Kępiński, 1987). Na gruncie medycznym i psychologicznym akceptację zdobywa optymistyczny przewodnik radzenia sobie w chorobie – „Choroby, również tej śmiertelnej, a nawet samej śmierci nie można przez cały czas traktować ze śmiertelną powagą, bo już sama taka postawa by nas zabiła” (Kaczkowski, Jabłońska, 2017). Badania psychologiczne w kontekście pandemii mogą być prowadzone na bazie rozmyślań gigantów filozofii, których dzieła powstawały z inspiracji filozoficzno-psychologicznych (Kierkegaard, 2018), na bazie prac teologów (np. Balthasar, 1998). Osoby wierzące mogą szukać oparcia w swoich doznaniach duchowych. *Non timebis a timore nocturno... – Nie ulęknieś się strachu nocnego ani strzały za dnia lecącej, Ani zarazy skradającej się w mroku, ani moru niszczącego w południe* (Psalm 91, Zatorski, 2014, Messori, 1995).

Badania przeprowadzone przez Mirosława Bartosa OFMConv. w grupie młodzieży w wieku 19-20 lat wykazały, że „im większy lęk, tym bardziej postępuje obniżenie się poziomu poczucia bezpieczeństwa, pojawia się dyskomfort psychiczny, który wpływa negatywnie na percepcję świata. We wszystkich związkach zależność pomiędzy syndromami poczucia bezpieczeństwa a wymiarami śmierci jest odwrotnie proporcjonalna. Wskazuje to, że im większy poziom poczucia bezpieczeństwa występuje u badanych osób, tym problematyka śmierci schodzi na plan dalszy w życiu młodego człowieka” (Bartos, 2005).

Z punktu widzenia psychologicznego w kontekście pandemii warto znać pięć psychologicznych etapów reakcji na informację o nieuleczalnej chorobie lub śmierci osoby bliskiej, które przechodzi pacjent:

1. Zaprzeczenie („Nie, to nie ja!”)
2. Gniew („Dlaczego właśnie ja!?”)
3. Targowanie się (Negocjowanie: „Dobrze, ale... Jak rzucę palenie, jak przestanę jeść mięso, to chciałbym wyzdrowieć.”)
4. Depresja („Tak. Wiem. Ja.”)
5. Akceptacja („Przyjmuję, że mój czas już się dopełnia.”)

Analogicznie etapy te przechodzą także bliscy terminalnie chorego. Etapy mogą przebiegać w różnej kolejności, niektóre mogą nie wystąpić u osoby chorej. Według Elisabeth Kübler-Ross, akceptacja śmierci jak części ludzkiego rozwoju dostarcza klucza do sensu ludzkiej egzystencji (Kübler-Ross, 2007, 2008).

Podsumowanie

Przedstawione wyniki badań sugerują, że w ramach uczelni wyższych można przedsięwziąć wiele użytecznych działań pomocowych i samopomocowych. W myśl hasła: myśl globalnie – działaj lokalnie, przedmiotem studiów i praktyk, prac licencjackich, magisterskich, dyplomowych, ćwiczeń na zaliczenia mogą być różne formy radzenia sobie z okresami pandemii, budowania poczucia wspólnoty i solidarności, np. jak:

- rozwijać poczucie bliskości między ludźmi,
- organizować akcje prorodzinne,
- aktywizować seniorów,

- aktywizować studiujących,
- zapewniać dzieciom i młodzieży wysoki poziom bezpieczeństwa, aby chronić ich przed negatywnymi skutkami oddziaływania postawy wobec śmierci,
- zminimalizować czynnik grozy śmierci,
- wspomagać pracowników służby zdrowia, zwłaszcza tym z tak zwanej pierwszej linii frontu,
- nawiązywać zdalne relacje biznesowe
- budować biznes oparty na społecznej odpowiedzialności (CSR – Corporate Social Responsibility),
- budować biznes oparty na działaniu ekologicznym,
- promować postawę minimalizmu w życiu, prowadzącą w rezultacie do ochrony Ziemi.

W artykule starano się zasugerować siedem obszarów, w których warto działać:

1. Zwrócenie uwagi na organizację pracy, ale już nowym, pandemicznym lub po-pandemicznym spojrzeniem.
2. Preferowanie w komunikacji interpersonalnej idei „Porozumienie bez Przemocy”.
3. Kontrolowanie wymiany informacyjnej ze środowiskiem.
4. Umiejętne balansowanie pomiędzy wewnętrznym i zewnętrznym poczuciem kontroli.
5. Poszukiwanie głębszego sensu istnienia i nadawanie znaczenia własnym wysiłkom.
6. Odnalezienie „wewnętrznego głosu” – indywidualnego, niepowtarzalnego bycia w świecie.
7. Rozmyślanie o śmierci.

Państwowa edukacja od lat koncentruje się na tym, jaki program nauczania jest najbardziej pomocny i przydatny dla przyszłości dzieci. W czasie pandemii istnieje niebezpieczeństwo jednokierunkowego komunikowania się: „my” przygotowujemy wykłady, „my” przygotowujemy ćwiczenia, „my” organizujemy platformę, „my” testujemy. A „oni” się uczą. Dzieci, które „uczą się najlepiej” poszerzają taką komunikację o własną, niepowtarzalną aktywność, czyli proaktywność. Jest w niej miejsce nie tylko na dwukierunkowość, ale i przestrzeń do własnych pomysłów, ustalania własnych dróg poszukiwania wiedzy, umiejętności i doświadczenia (Walker, 2017). Studenci i nauczyciele akademicy mają okazję stworzyć zatem nową szkołę – i już ją budują. Trawestując idee Marshalla Rosenberga, mogłaby to być edukacja wzbogacająca życie, która opiera się na założeniu, że relacje między nauczycielami i studentami, pomiędzy samymi studentami, a także relacje między studentami i tym, czego się uczą, są równie ważne, jak treści programowe, aby dobrze przygotować studiujących do czekających ich zadań. I wspólnie można wypracować podczas nauki rozwiązania, zgodne z filozofią (ideologią) Ubuntu (Mandela, 2020) – jestem, ponieważ jesteśmy.

Bibliografia

- Bathasar von, H. U. (1998). *Chrześcijanin i lęk*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Baran, M., Hamer, K., Marchlewska, M. (2020a). *Czego boją się Polacy w związku z koronawirusem? Raport z badań*. Warszawa: IPPAN, SWPS. Pobrane z: <https://www.swps.pl/centrum-prasowe/informacje-prasowe/21557-wplywkoro-nawirusa-na-emocje-i-zachowania-polakow>; <https://covid19psychologia.com/>
- Baran, M., Hamer, K., Marchlewska, M. (2020a). *Jak Polacy stosują się do zaleceń w związku z koronawirusem? ? Raport z badań*. Warszawa: IPPAN, SWPS. Pobrane z: <https://covid19psychologiacom.files.wordpress.com/2020/04/koronawirus-raport-2jak-polacy-stosujacca8-siecca8-do-zalecenc81-w-zwiacca8zku-z-ko....pdf>
- Bartos, M., OFMConv. (2005). Poczucie bezpieczeństwa a postawa młodzieży wobec śmierci. W: J. Makselon (red.), *Człowiek wobec śmierci. Aspekty psychologiczno-pastoralne* (143-160). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej.
- Booth, R., Pennebaker, J.: Emocje a odporność. W: Lewis M., Haviland-Jones J. M., red., *Psychologia emocji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, 701-716.
- Cai, H., Tu, B., Ma, J., Chen, L., Fu, L., Jiang, L., Zhuang Q. (2020). Psychological Impact and Coping Strategies of Frontline Medical Staff in Hunan Between January and March 2020 During the Outbreak of Coronavirus Disease 2019 (COVID 19) in Hubei, China. *Medical science monitor: international medical journal of experimental and clinical research*, 2020 Apr 15; Vol. 26, pp. e924171.
- Carico, R. R., Sheppard, J., Thomas, C. B. (2020). Community pharmacists and communication in the time of COVID-19: Applying the health belief model. *Research in social & administrative pharmacy*, 2020 Mar 26. Date of Electronic Publication: 2020 Mar 26.
- Covey, S. (2006). *Ósmy nawyk*. Warszawa: Wydawnictwo MEDIUM.
- Covey, S. (1996). *Siedem nawyków skutecznego działania*. Warszawa: Wydawnictwo MEDIUM.
- Dale, M., Service, R., Loudon, D. (2020). Strategic Action Over Theory and Talk: How to Enact a Better Future. *Journal of Strategic Innovation and Sustainability*, Vol. 15(4), 82-106.
- Desmurget, M. (2012). *Teleogłupianie*. O zgubnych skutkach oglądania telewizji (nie tylko przez dzieci). Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Diener, E., Lucas, R. E. (2005). *Dobrostan emocjonalny*. W: Lewis M., Haviland-Jones J. M., red. *Psychologia emocji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 415-430.
- Feng, Z., Xu, L., Cheng, P., Zhang, L., Li, L-J., Li, W. (2020). The psychological impact of COVID-19 on the families of first-line rescuers. *Indian Journal of Psychiatry*, Volume 62 (Supplement 3), September 2020, 438-444.

- Doliński, D. (2020). *Pierwsze polskie badania postaw wobec koronawirusa*. Pobrane z: <https://wszystkoconajwazniejsze.pl/prof-dariusz-dolinski-optimizm-i-korona-wirus/>.
- Frankl, V. E. (2008). *Człowiek w poszukiwaniu sensu. Głos nadziei z otchłani Holocaustu*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Frankl, V. E. (1984). *Homo patiens. Homo patiens. Logoterapia i jej kliniczne zastosowanie. Pluralizm nauk a jedność człowieka. Człowiek wolny*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Frankl, V. E. (2010). *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca, 2010.
- Fraser, S., i in. (2020). Ageism and COVID-19: what does our society's response say about us? *Age and ageing*, Aug 24; Vol. 49 (5), 692-695.
- Jones, C., Jensen, J., Scherr, C., Brown, N., Christy, K., Weaver, J. (2020). *The Health Belief Model as an Explanatory Framework in Communication Research: Exploring Parallel, Serial, and Moderated Mediation*. Pobrane z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4530978/>.
- Kaczkowski, J., Jabłońska, K. (2017). *Życie aż do końca. Instrukcja obsługi choroby*. Warszawa: Biblioteka „Więzi”.
- Keirse, M. (2005). *Smutek, strata, żałoba. Jak sobie z nimi radzić? Jak pomóc innym?* Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.
- Kępiński, A. (1979). *Melancholia*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Kępiński, A. (1987) *Lęk*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Kierkegaard, S. (2018). *Bojaźń i drżenie*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Kübler-Ross, E. (2007). *Dzieci i śmierć. Jak dzieci i ich rodzice radzą sobie ze śmiercią*. Poznań: Media Rodzina.
- Kübler-Ross, E. (2008). *Śmierć. Ostatni etap rozwoju*. Warszawa: Laurum.
- Kliszcz J. *Psychologia w ratownictwie*. Warszawa: Difin, 2012.
- Leventhal, H., Patrick-Miller, L. (2005). Emocje a choroby somatyczne – przyczyny i wskaźniki podatności na zachorowania. W: Lewis M., Haviland-Jones J. M., red., *Psychologia emocji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 657-675.
- Li, H., Zheng, S., Liu, F. Liu, W., Zhao, R. (2020). Fighting against COVID-19: Innovative strategies for clinical pharmacists. *Research in Social & Administrative Pharmacy*, Apr 06.
- Liang, S., Chen, R., Liu, L., Li, X., Chen, J., Tang, S., Zhao, J. (2020). The Psychological Impact of the COVID-19 Epidemic on Guangdong College Students: The Difference Between Seeking and Not Seeking Psychological Help. *Frontiers in psychology*, Sep 04; Vol. 11, 2231.
- Liu, K. (2020). How I faced my coronavirus anxiety. *Science*, 20 Mar 2020: Vol. 367, Issue 6484, 1398.
- Loria, K.: Avoiding Pharmacist Burnout. Professional associations, gratitude can keep you engaged, healthy. *Drugtopics.com*, February 2019, 27-29.

- Mandela, N. (2020). *The Ubuntu Experience* (Nelson Mandela Interview). Pobrane z: <https://www.youtube.com/watch?v=ODQ4WiDsEBQ>.
- Matczak, A., Jaworowska, A., Fecenec, D., Stańczak, J., Bitner, J. (2009). *Człowiek w pracy. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Messori, V. (1995). *Wyzwanie wobec śmierci*. Kraków: Wydawnictwo M.
- Miller, S., Schnoll, R. (2005). Gdy widzieć znaczy czuć – poznawczo-emocjonalne podejście do radzenia sobie ze stresem zdrowotnym. W: Lewis M., Haviland-Jones J. M., red., *Psychologia emocji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 676-700.
- Oleś, P. (2012). *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Morgantini, L., Naha, U., Heng, Wang, Francavilla, S., Acar, O., Flores, J. M., Crivellaro, S., Moreira, D., Abern, M., Eklund, M., Vigneswaran, H. T., Weine, S. M. (2020). *Factors contributing to healthcare professional burnout during the COVID-19 pandemic: A rapid turnaround global survey*. PLoS ONE 15(9):e0238217. Pobrane z: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238217>.
- Nowak, G., Pawlas, K., Duda, S., Kulik, A., Nowak, D. (2018). Poczucie własnej skuteczności a zachowania zdrowotne i satysfakcja z życia studentów dietetyki. *Psychologia Rozwojowa*, tom 23, nr 3, 83–95.
- Piaget, J. (2011a). *Jak sobie dziecko wyobraża świat*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piaget, J. (2011b). *Mowa i myślenie dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Polizzi, C., Lynn, S. J., Perry, A. (2020). Stress and Coping in the Time of COVID-19: Pathways to Resilience and Recovery. *Clinical Neuropsychiatry*, 17, 2, 59-62.
- Öhman, A. (2005). Strach i lęk z perspektywy ewolucyjnej, poznawczej i klinicznej. W: Lewis M., Haviland-Jones J. M., red., *Psychologia emocji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 719-744.
- Przewoźnik, J., Figurska-Nowakowska, M. (2019). Komunikacja interpersonalna. Kurs psychologiczny. www.estudia.zpsb.pl.
- Przewoźnik, J. (2020). Adaptacja do czasów pandemii. *Farmakoekonomika Szpitalna*, Kwiecień 2020, Vol. II, Nr 50, 79-83.
- Rajan, D. (2014). Work stress among pharmacists: a comparative analysis. *Sona Global Management Review*, Volume 8, Issue 2, February, 1-18.
- Rosenberg, M. (2003). *Porozumienie bez przemocy*. O języku serca. Warszawa: Jacek Santorski & Co.
- Rosenberg, M. (2006). *Edukacja wzbogacająca życie*. Warszawa: Jacek Santorski & Co.
- Rosenberg, M. (2008). *Rozwiązywanie konfliktów poprzez porozumienie bez przemocy*. Marshall B. Rosenberg, w rozmowie z Gabriele Seils. Warszawa: Jacek Santorski & Co.
- Rosenberg, M. (2012). *W świecie porozumienia bez przemocy*. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.

- Rosenberg, M.: *Nonviolent Communication*, wykład, napisy polskie. Pobrane z: <https://www.youtube.com/watch?v=Q-Si2l8-jxo> Wystąpienie Marshalla Rosenberga wprowadzające do Porozumienia Bez Przemocy (Nonviolent Communication). Empatia TV. Opublikowany 22 lutego 2016.
- Rosenberg, M.: *Wizja przyszłości bez przemocy*, wykład, napisy polskie. Pobrane z: <https://www.youtube.com/watch?v=phFPUISfDqE> Empatia TV. Opublikowany 20 marca 2016.
- Rosenberg, M.: *Podstawy NVC (Porozumienie Bez Przemocy)*, napisy polskie. Empatia TV (stan z 20.04.2020 r.).
Część 1/4: Pobrane z: <https://www.youtube.com/watch?v=H5pVaQi21gQ>.
Część 2/4: Pobrane z: <https://www.youtube.com/watch?v=Yqi93pOJDsA>.
Część 3/4: Pobrane z: <https://www.youtube.com/watch?v=fONkFtEnw40>.
Część 4/4: Pobrane z: <https://www.youtube.com/watch?v=3g5UIOs6qA>.
- Rothman, S., Malan, M. (2011). Work-related well-being of South African hospital pharmacists. *SA Journal of Industrial Psychology/SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 37(1), Art. #895, doi:10.4102/sajip.v37il.895.
- Sharma, A. J., Subramanyam, M. A. (2020). A cross-sectional study of psychological wellbeing of Indian adults during the Covid-19 lockdown: Different strokes for different folks. *PLoS ONE* 15 (9): e0238761. Pobrane z: <https://doi.org/10.1371/journal>.
- Si, M., Su, X., Jiang, Y., Wang, W., Gu, X., Ma, L., Li, J., Zhang, S., Ren, Z., Ren, R., Liu, Y., Qiao, Y. (2020). Psychological impact of COVID-19 on medical care workers in China. *Infectious Diseases of Poverty* 113 (2020).
- Stępień, T. (2018). Medycyna wobec technonauki. W: Kurek M., Stępień T., red., *Uniwersytet i medycyna w przeddzień globalnej korporacji i medycyny in silico*. Szczecin: Pomorski Uniwersytet Medyczny w Szczecinie, 241-259.
- Tołkacz, M. (2020). Stres i wypalenie zawodowe wśród kobiet pracujących w różnych segmentach rynku farmaceutycznego. *Acta Universitatis Lodziensis, Folia Sociologica*, 68, 2019.
- Walker, T. (2017). *Fińskie dzieci uczą się najlepiej*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Yu, H., Li, M., Li, Z., Xiang, W., Yuan, Y., Liu, Y., Li, Z., Xiong, Z. (2020). Coping style, social support and psychological distress in the general Chinese population in the early stages of the COVID-19 epidemic. *BMC Psychiatry* (2020) 20:426. Pobrane z: <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02826-3>.
- Zatorski, W. OSB. (2014). *Psalmy – szkoła mądrości*. Kraków: TYNIEC Wydawnictwo Benedyktynów.



Doniesienia z badań

Grażyna Erenc-Grygoruk

*Nauczyciel i student uwikłani w relacje interpersonalne
– refleksje z badań..... 54*



Grażyna Erenc-Grygoruk

Zachodniopomorska Szkoła Biznesu w Szczecinie

Nauczyciel i student uwikłani w relacje interpersonalne – refleksje z badań

Streszczenie

Problematyka dotycząca nauczyciela akademickiego i jego funkcjonowania w szkole wyższej podejmowania jest często, a badacze różnych specjalności opisują nauczyciela z różnych punktów widzenia. Jednym z nurtów myślenia o nauczycielu jest jego praca ze studentami. Głównym założeniem autora artykułu, była próba refleksyjnego spojrzenia na wyniki pilotażowych badań dotyczących relacji interpersonalnych nauczyciel – student w jednej z prywatnych uczelni.

Słowa kluczowe: relacje interpersonalne, interakcje, nauczyciel akademicki, student.

Teacher and student engaged in interpersonal relationship

Abstract

The issue of an academician and his or her functioning in an academic environment is frequently brought up by various specialties research workers assessing teachers from different vantage points. One of the vantage points to view a teacher from is his or her work with students. The author's focal point presented in the paper is an attempt to reflexively interpret pilot studies regarding teacher-student interpersonal relationships at one of private academies.

Keywords: interpersonal relationships, interactions, academician, student.

Wprowadzenie

Przez wiele lat, środowisko akademickie postrzegano – w szerokim, tego słowa znaczeniu – jako znaczący układ wychowawczo-socjalizacyjny. W ramach tego środowiska można wyróżnić problematykę nauczyciela akademickiego i jego funkcjonowanie w szkole wyższej, która rozpatrywana jest przez różnych specjalistów z heterogenicznych punktów widzenia. Jednym z nurtów myślenia o nauczycielu akademickim, jest nurt związany z jego działalnością, czyli pracą ze studentami. Nauczyciel akademicki – zdaniem K. Jaskota – postrzegany jest, jako „osoba społeczna, realizująca swoje zadania w interakcjach z innymi osobami mającymi wpływ na osiągnięte przez nauczyciela rezultaty”⁶⁷. Autor zauważył, że nauczyciel „jest widziany, jako ktoś realizujący społeczne oczekiwania, podlegający społecznym ocenom i ponoszący odpowiedzialność przed tymi, którzy oczekiwania formułują”⁶⁸. Jednocześnie nauczyciela szkoły wyższej powinno analizować się z wielu perspektyw – ról np. pracownika naukowego, dydaktyka, organizatora i wychowawcy⁶⁹.

A. Sajdak⁷⁰ pisząc o powinnościach zawodowych nauczycieli akademickich, zwraca uwagę m.in. na trzy rodzaje kompetencji, od których zależy efektywność ich pracy tj. kompetencje merytoryczne decydujące o uznaniu przez studentów nauczyciela akademickiego za eksperta, kompetencje dydaktyczne obejmujące umiejętności przekazywania wiedzy, oraz kompetencje interpersonalne pomagające nauczycielowi zbudować pozytywne relacje ze studentami. Wchodzenie ze studentami w kontakty oparte na wzajemnym poszanowaniu, akceptacji, zaufaniu i zaangażowaniu jest niezbędne przy pojmowaniu własnej roli, jako empatycznego czy demokratycznego partnera.

Świadomość nauczyciela akademickiego dotycząca realizowanych przez niego celów, świetna znajomość metod, form organizacyjnych pracy pedagogicznej są warunkiem istotnym, ale niewystarczającym do optymalnego wypełniania przez niego zadań. W praktyce zadania dotyczące pedagogicznych wartościowych kontaktów interpersonalnych nauczyciel – student oraz tworzenie psychologicznego klimatu współpracy urasta do rangi równie istotnych jak wypełnianie zadań dydaktycznych i wychowawczych przez nauczyciela akademickiego. Materiał jest próbą empirycznej charakterystyki relacji interpersonalnych nauczyciel akademicki – student w jednej z prywatnych uczelni województwa zachodniopomorskiego.

⁶⁷ K. Jaskot, I. Jazurkiewicz, *Role zawodowe nauczyciela akademickiego* [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, (red.) K. Jaskot, Oficyna IN PLUS, Szczecin 2006, s. 307.

⁶⁸ K. Jaskot, I. Jazurkiewicz, *Role zawodowe ...*, dz. cyt., s. 307.

⁶⁹ Tamże, s. 307-320.

⁷⁰ A. Sajdak, *Pomiędzy misją a ekonomią, refleksja nauczyciela nauczycieli*, [w:] *O humanizacji pracy zawodowej nauczyciela*, red. E. Kobyłecka, Wydawnictwo Naukowe PTP, Poznań 2007, s. 201.

Relacje czy interakcje nauczyciel (wykładowca) - student?

„Relacja – łac. *relatio*; doniesienie, zdanie sprawy z przebiegu czegoś, stosunek zależności”⁷¹. Natomiast „interakcje – łac. *inter, actio* – między – działanie, jakie zachodzi między dwoma, a więcej czynnikami, podmiotami, zjawiskami, oddziaływanie na siebie”⁷². W literaturze szczególnie drugie pojęcie jest szeroko opisane (R.H. Turner, S. Mika).

„Interakcja” jest pojęciem niezwykle szerokim w porównaniu do pojęcia „relacji” i może odnosić się do różnych poziomów i aspektów wzajemnego wpływu jednostek na siebie. Zazwyczaj obejmuje znaczny wachlarz oddziaływań nauczyciela i studentów, odnosząc się np. do zakresu wymagań i sposobu kontroli opanowywanego materiału, typowych form uczestnictwa w zajęciach czy charakterystycznej atmosfery na nich panującej. Jednak z drugiej strony, „interakcje” można rozpatrywać w mikro-skali i wtedy analizujemy zajęcia z punktu widzenia np. liczby inicjowanych wypowiedzi w odniesieniu do poszczególnych uczniów lub rodzajów zadań czy też w kontekście łańcucha interakcji typu: uczeń odpowiada – nauczyciel na bieżąco reaguje na słyszana wypowiedź – uczeń modyfikuje sposób mówienia⁷³. Zatem „interakcję” należy rozpytywać w skali makro i mikro, jako wielorakie aspekty wzajemnego wpływu jednostek na siebie, szeregu aspektów kontaktów międzyludzkich uwarukowanych najróżniejszego typu zmiennymi (np. status społeczny, typy osobowości, reprezentowany poziom wiedzy lub wiek jednostek pozostających pod wzajemnym wpływem czy też preferowane i narzucenie procedury lekcyjne jak również oczekiwania dotyczące relacji nauczyciel- uczeń)⁷⁴.

Współczesna edukacja jest dyskursem, ciągiem relacji i interakcji między ludźmi i ich światem, procesem w czasie, którego biorą udział tj. nauczyciel akademicki i student. Innymi słowy podmioty uczestniczące w procesie kształcenia są uwikłane w relacje – interakcje (interpersonalne), które uzyskują nie tylko wymiar aksjologiczny i osobowościowy, ale również są szansą do poznawczego samookreślenia.

K. Wentą zauważył, że „efektywność kształcenia w szkole wyższej jest funkcją wielu zmiennych takich jak: praca studentów, nauczycieli akademickich, celów kształcenia, treści kształcenia, zasady i metody kształcenia, formy i środki kształcenia, uczelnianej infrastruktury, procedury kontroli i oceny”⁷⁵. Jednak wśród tych elementów aspekt relacji interpersonalnych w procesie edukacyjnym jest aspektem wyróżniającym się i warunkującym, jakość ich przebiegu. Podobnie odniósł się T. Gordon formułując stwierdzenie, że „charakter stosunków uczeń – nauczyciel ma podstawowe

⁷¹ *Słownik wyrazów obcych*, (red.) J. Okarmus, M. Tytuła, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Bielsko-Biała 2011, s. 204.

⁷² Tamże, s. 101.

⁷³ A. Szczurek-Boryta, *Obraz interakcji między nauczycielem i uczniem w procesie edukacji (uwarunkowania społeczno-pedagogiczne i osobowościowe)*, [w:] *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem obszary napięć i typy interakcji* (red.) M. Dudzikowa, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996, s. 120.

⁷⁴ Tamże, s. 120.

⁷⁵ K. Wentą, *Defekty kształcenia akademickiego w dyskusji nad pedagogiką szkoły wyższej ze strony chaosu*, [w:] *Uwarunkowania efektów kształcenia akademickiego*, (red.) D. Ciechanowska, Wydawca „Pedagogium”, Szczecin 2012, s. 60.

znaczenie, – jeżeli nauczanie ma być skuteczne – w nauczaniu wszystkiego: każdego przedmiotu, wszystkich treści, wszelkich umiejętności, wartości bądź przekonań”⁷⁶. Wzajemne relacje są procesami wywołującymi w uczestnikach określone reakcje – interakcje przy tym nauczyciel jest porównywany do mistrza, opiekuna, terapeuty, przewodnika a nawet wroga. Jednak dla studentów studiowanie to jeden z nowych i niezwykle ważnych etapów w ich życiu. „Wpływ środowiska akademickiego, relacje mistrz-uczeń, partnerstwo w procesie konstruowania wiedzy studenta we współpracy z nauczycielem akademickim mogą być istotnym czynnikiem kształcącym wzór osobowy, który student uzna za znaczący w jego orientacji życiowej”⁷⁷. Według opinii J. Gniteckiego, dla studentów „edukacja akademicka jest symboliczną komunikacją wyrażoną w języku umożliwiającym rozpoznawanie, rozumienie, akceptowanie wartości i celów nadającym sens ludzkiemu życiu”⁷⁸. Stwierdzenie, że ludzie, których łączą pozytywne stosunki emocjonalne, współpracują częściej aniżeli ludzie sobie obojętni lub wręcz wrodozy, znajduje potwierdzenie w wielu teoriach z zakresu psychologii społecznej (F. Heider, J.W. Thibaut, H.H. Kelley, G.C. Homans)⁷⁹. Relacje interpersonalne wywołujące różne interakcje podstawowych podmiotów procesu kształcenia stały się obszarem zainteresowań autora artykułu.

Badania własne

Źródłem danych były badania pilotażowe (zastosowano metodę sondażu diagnostycznego) przeprowadzone w kwietniu 2019 r. wśród 52 studentów I-III roku I stopnia kierunku Pedagogika – Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu wydziału zamiejscowego w Gryficach. Za główny cel badań ustalono poznanie relacji interpersonalnych między nauczycielami a studentami, które według analizy literatury mogą wpływać pozytywnie lub negatywnie na proces efektywnego kształcenia. W badaniach wykorzystano podejście jakościowe, wpisujące się w paradygmat interpretacyjny⁸⁰, który w przeciwieństwie do innych paradygmatów nauk społecznych (funkcjonalizm, strukturalizm) zainteresowany jest zrozumieniem subiektywnego doświadczenia człowieka.

Próba sporządzenia swoistej mapy interpretacyjnej dotyczącej relacji interpersonalnych nauczyciel akademicki – student jest zadaniem przekraczającym możliwości artykułu. Nie mniej jednak odsłonięte zostaną niektóre aspekty tych interakcji. Trudność w kompletnym wypełnieniu tego zadania potęgowane jest przez różne sytuacje i procesy społeczne zachodzące w prywatnej wyższej szkole. Oferta edukacyjna staje się elementem gry rynkowej, a uczestnicy interakcji edukacyjnych pozostają

⁷⁶ T. Gordon, *Wychowanie bez porażek, Pax*, Warszawa 1995, s. 17.

⁷⁷ D. Ciechanowska, *Autonomia studenta w procesie studiowania*, [w:] *Studenci konsumentami wiedzy akademickiej*, (red.) D. Ciechanowska, Wyd. „Pedagogium”, Szczecin 2011 s. 202.

⁷⁸ J. Gnitecki, *W poszukiwaniu aksjologicznych podstaw edukacji*, [w:] *Edukacja przełomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*, (red.) U. Ostrowska, Wyd. UWM, Olsztyn 2001, s. 21.

⁷⁹ W. Komar, *„Wojna w edukacji: stosunki nauczyciel-uczeń Pejzaże „walki” i nadziei (w kręgu pytań ważniejszych niż odpowiedzi)* [w:] *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem obszary napięć i typy interakcji* (red.) M. Dudzikowa, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996, s. 139.

⁸⁰ Paradygmat zapoczątkowali badacze: Wilhelm Dilthey, Max Weber czy Friedrich Schleiermacher.

niejednokrotnie w relacjach „handlowych”. Wzajemne relacje – interakcje i komunikowanie się w społeczeństwie akademickim są procesami wywołującymi w uczestnikach określone reakcje, w tym również mogą wywoływać w prywatnej szkole wszelkie zakłócenia. Nie ulega wątpliwości, że relacje interpersonalne wykładowca – student znajdują swoje odzwierciedlenie w kształceniu i mogą się tworzyć zależności między osobami uwikłanymi w edukację uczelni prywatnej. W kwestionariuszu ankiety sformułowano pytania otwarte, które dotyczyły zagadnień związanych: z budowaniem relacji nauczyciel akademicki– student, możliwości wymiany poglądów, wykorzystywaniem na zajęciach przez wykładowców metod, ustaleniem panującej podczas zajęć atmosfery, cech wyróżniających nauczyciela akademickiego oraz propozycji zmian związanych z relacjami nauczyciel – student.

Interpretacja uzyskanych wyników

Respondenci mieli możliwość udzielenia jednocześnie kilku odpowiedzi, dlatego uzyskane informacje nie można było zsumować. Zatem, swobodne wypowiedzi studentów były dla badacza źródłem wartościowej wiedzy o pracownikach akademickich, wydobywając na światło dzienne stan faktyczny, czyli relacje interpersonalne z punktu widzenia studentów. Jak zauważa M. Czerepaniak-Walczak „świat nie może być racjonalnie zmieniany, jeśli nie jest adekwatnie interpretowany, zaś nauka nie miałaby żadnego sensu (...), gdyby nie umożliwiała lepszej wiedzy o niezależnie istniejącej rzeczywistości”⁸¹. Z drugiej strony dzielenie się przez studentów własnymi obserwacjami może skłaniać ich do refleksji nad otaczającą rzeczywistością i generować jej krytyczny osąd.

Budowanie relacji nauczyciel akademicki - student

Pierwsza analiza uzyskanych wyników dotyczyła pytania: W jaki sposób nauczyciele akademicy budują relacje pomiędzy sobą a studentami? Każdy człowiek, dzięki swej niepowtarzalności, istnieje jako byt jednostkowy. W związku z tym, nawiązywanie, a tym samym budowanie relacji z innymi osobami sprzyja rozwojowi moralnemu jednostki, dlatego że odsłania przed nią konieczność respektowania zarówno istnienia, jak też praw innych do uznania i poszanowania posiadanej przez nich godności⁸².

Porównując uzyskane dane, należy stwierdzić, że studenci określili pozytywne i negatywne wyznaczniki budowania relacji podczas zajęć. Do pozytywnych wyznaczników, respondenci zaliczyli „komunikatywność prowadzącego” – 53%, „umiejętność słuchania” studentów przez wykładowcę – 42%, „nawiązanie kontaktów ze studentami” – 30%, „odpowiadanie na maile” – 21%. Jako negatywne wyznaczniki studenci

⁸¹ M. Czerepaniak- Walczak, *Utopia. Iluzja. Realność. O jakości edukacji akademickiej w kontekście kształcenia na kierunku „pedagogika”*, [w:] R. Bera, K. Klimkowska, A. Dudak (red.), *Jakość kształcenia w szkole wyższej*, Lublin 2014, s. 204.

⁸² Por. L. Rosenfeld, R. Adler, R Proctor, *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Rebis, Poznań 2011.

określili: „brak zrozumienia problemów studenta” – 32%, „wywyższanie się prowadzącego”(podkreślanie swojej pozycji) – 20% oraz „brak możliwości poprawienia oceny u niektórych wykładowców” – 14%. Interpretując uzyskane wyniki, na pierwszy plan wysuwa się poszanowanie przez nauczyciela akademickiego drugiej osoby/studenta. W wypełnianiu zadań dydaktyczno-wychowawczych przez nauczycieli w czasie budowania właściwych relacji ze studentami nie można zapomnieć o ich właściwościach osobowych charakterystycznych dla każdego (pominiętych w badaniach).

Według I. Jazukiewicz – nauczyciel powinien przejawiać „otwartość przeżyciową, zachowywać symetrię właściwych oddziaływań, dokonywać prawidłowej percepcji społecznej, postępować taktownie”⁸³. „Otwartość przeżyciowa” – zdaniem J. Melibrudy – oznacza – „dzielenie się z partnerem relacji, informacji dotyczącymi własnej przeszłości oraz myślami i odczuciami związanym z tym, co zostało powiedziane lub zrobione”⁸⁴. Należy zauważyć, że osobiste zwierzenia obydwu stron mogą prowadzić do poczucia zażyłości, jednak autentyczny kontakt nawiązywany jest poprzez poznanie wzajemnych wartości, interesów i postaw w sytuacjach, które nauczyciel i student wspólnie mogą doświadczyć, albo już mają podobne doświadczenia. W badaniach szkoła wyższa nie była rozpatrywana w kontekście teatru i aktorów (A. Janowski⁸⁵), lub z pozycji „wojny” obecnie modnie określanej w relacjach nauczycieli i uczniów (M. Dudzikowa)⁸⁶. Stwierdzenie to było przyczynkiem do postawienia studentom kolejnego pytania dotyczącego wymiany poglądów.

Wymiana poglądów student - wykładowca

Analiza uzyskanych informacji dotyczyła pytania: Czy zaobserwowane podczas zajęć relacje student - wykładowca sprzyjają wymianie poglądów? Większość badanych odpowiedziała pozytywnie – 88%, przy tym studenci swoją wypowiedź uzupełnili o stwierdzenia: „wykładowcy nie narzucają swojej interpretacji poglądów” – 25%, „wykładowcy są kompetentni w zakresie komunikacji interpersonalnej” – 19%, „wymiana poglądów służy tworzeniu się współpracy i zrozumieniu z obu stron” – 18%, „dzięki stawianiu przez studentów pytań i prowadzeniu z nauczycielem rozmów można poruszyć wiele tematów” – 12%, „studenci mogą wypowiadać się, nie są z tego przez nauczycieli krytykowani” – 11%, „wykładowcy starają się, aby studenci brali udział w zajęciach, byli aktywni” – 8%. Z kolei dwóch respondentów wypowiedź swoją sformułowało następująco, że „zdarzają się wykładowcy, którzy nie rozmawiają ze studentami i nie można przy nich swobodnie się wypowiedzieć, ale są to pojedyncze przypadki”.

Na podstawie uzyskanych wyników, nie sposób stwierdzić, czy student jest w stanie osiągnąć całkowity obiektywizm spostrzegania. Istnieje możliwość celowego

⁸³ I. Jazukiewicz, *Osobowe właściwości nauczyciela*, [w:] *Edukacyjne dyskursy. Szkoła i jej udział w kreowaniu ładu społecznego*, (red.) C. Hendryk, B. Sack, M. Moś, Wyd. Print Group, Szczecin 2006, s. 403.

⁸⁴ J. Melibruda, *Ja-Ty-My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, IPZ PTP, Warszawa 2003, s. 290.

⁸⁵ A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1995.

⁸⁶ M. Dudzikowa, *Wstępnie o diagnozie (także militarnej)* [w:] *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*(red.) M. Dudzikowa, S. Jaskulska, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2016, s. 11.

i świadomego wprowadzenia przez badanego studenta w błąd, na przykład chęcią zbudowania pozytywnego obrazu siebie i wywołania „dobrego wrażenia”, pomimo, że ankieta była anonimowa. Odbiór osoby nauczyciela akademickiego przez studenta jest zdeterminowany przez poziom emocji, nastawień i oczekiwań wobec niego. Niemniej jednak problematyka dotycząca wymiany poglądów jest ściśle związana z relacjami interpersonalnymi nauczyciel – student i z „takterem pedagogicznym” szeroko opisywanym m.in. przez C. Hendryka⁸⁷ i J. Michalskiego⁸⁸. Jednak pierwsze rozważania o pedagogicznych wartościach „taktu”, można odnaleźć już w wypowiedziach Johna Locke’a w „Myślach o wychowaniu”. W niej to autor pisał o dobrym zachowaniu, którym powinna wyróżniać się każda jednostka, szanująca siebie, jak również respektująca osobowość drugiego człowieka. „Takt pedagogiczny” staje się istotną wartością stanowiącą oś w procesie budowania relacji pomiędzy nauczycielem a studentem. Jest to szczególnie istotne dzisiaj, kiedy w relacjach z młodym człowiekiem pojawiają się postawy egoistyczne, roszczeniowe oraz ekspansywne, zorientowane na osiągnięcie własnego sukcesu, bez uwzględniania stanowiska drugiej osoby. Nauczyciel powinien wyrażać go „w podmiotowym stosunku do uczniów i odpowiednim dystansie wychowawczym”⁸⁹.

Nie mniej jednak „taktowna” wymiana poglądów, przekonań na linii nauczyciel – student powinna sprzyjać wzbudzeniu u dorastającej młodzieży otwartości, szczerości, a nawet zaufanie do wykładowcy. Ponad to może przyczynić się do pokonywania przejściowych trudności wynikających ze specyficznych cech okresu dorastania tj. krytycyzmu, wrażliwości na opinię innych oraz „chwilowych” trudności związanych ze studiowaniem. Zawodowy namysł nauczyciela prowadzący do twórczego, organizowania procesów poznania i rozwoju wpływa na wzrost refleksyjności studentów. Mają oni szansę dostrzec, że zachowanie nauczyciela są świadomą i otwartą reakcją na ujawnione przez nich lub ich kolegów niepokoje i opinie. Daje to studentom poczucie sprawstwa oraz zwiększa ich gotowość do ponoszenia konsekwencji własnych inicjatyw i działań. Zatem wpływa na wzrost poczucia ich podmiotowości⁹⁰.

Metody wykorzystywane na zajęciach

Z komunikacją nauczyciela – studenta ściśle związane są wypracowane i stosowane przez wykładowców metody przekazywania wiedzy i kształcenia umiejętności. Kolejne pytanie sformułowano następująco: Jakie najczęściej metody wykorzystywane są na zajęciach przez wykładowców? Analizując wyniki, należy zauważyć, że respondenci byli zgodni, że najczęściej stosowany na zajęciach był wykład konwersatoryjny – wykład połączony z działalnością studentów np. wykładowca stawia pytania,

⁸⁷ C. Hendryk, *O taktach pedagogicznych nauczycieli akademickich i orientacji podmiotowej studentów* raport z badań, Agencja Wydawnicza „KWADRA”, Szczecin 2000.

⁸⁸ J. Michalski, *Takt pedagogiczny w sztuce nauczycielskiego działania*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010.

⁸⁹ C. Hendryk, *Takt pedagogiczny*, [w:] *Edukacyjne dyskursy. Szkoła i jej udział w kreowaniu ładu społecznego*, (red.) C. Hendryk, B. Sack, M. Moś, Wydawnictwo Print Group, Szczecin 2006, s. 353.

⁹⁰ M. Czerepaniak – Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wyd. EDYTOR s.c., Toruń 1997, s. 27.

proceeds with the students, or rather activates them – 43%. In the next order, the traditional lecture was indicated – 26%, practical exercises – 20%, project exercises – 12% and seminars – 9%. It does not seem to be surprising that lecturers have a „repertoire” of methods more extensive and more diverse than „beginning” academic teachers. „In constantly changing dynamics of civilizational conditions, the academic teacher is obliged to find such ways of didactic work, which most often activate students, interest them in the subject being taught, introduce them to science in ways that are attractive for them”⁹¹. An effective teacher should have a set of favorite and „worked out” methods of teaching, which will encourage and motivate the student to learn.

Atmosfera podczas zajęć

In the analysis of interpersonal interactions of teachers – students, the prevailing atmosphere during lessons was identified on the basis of the question: What is the atmosphere during lessons? Comparing the results regarding the atmosphere observed by most students, it should be stated that 57% described the atmosphere as positive. Their observations were supplemented by the following formulations: „atmosphere is friendly, favorable to learning” – 14%, „positive atmosphere, I am very willing to participate in lessons” – 12%, „partnership atmosphere, the lecturer is open to students’ opinions” – 10%, „lecturer treats students sympathetically, even if our knowledge on the subject is insufficient” – 7%, „lecturer treats me as an equal” – 6%, „friendly atmosphere and stress-free working conditions during lessons” – 5%, „lessons are full of ideas, time goes quickly” – 5%. Among the respondents, there were also opinions that „sometimes the atmosphere is tense, but it depends on the lesson, situation and professor”, or „atmosphere is friendly to the student, but I feel nervous during lessons”.

Nauczyciel - jego cechy w relacjach interpersonalnych

The next issue discussed concerned the identified characteristics of academic teachers observed by students. The question was: What characteristics distinguish academic teachers in their relationships with students?

The characteristics of academic teachers, which are usually valued by students, were: „high personal culture” – 35%, „honesty” – 28%, „professionalism” – 26%, „knowledge and skill in conveying it” – 25%, „openness” – 24%, „understanding” and „demandingness” – 18%. In the next order, „understanding of the student” – 14%, „empathy” – 12%, „fairness towards students” 9% and „respect” – 9%. A. Murawska noted that „in the work of a teacher, at least as important as the words he says, is his personality, his way of life, his way of being, his life testimony. To create

⁹¹ D. Ciechanowska, *Uczenie się głębokie jako efekt studiowania*, [w:] *Uwarunkowania efektów kształcenia akademickiego*, (red.) D. Ciechanowska, Wydawnictwo „Pedagogium”, Szczecin 2012, s. 118.

na świat wartości i rozbudzić zainteresowania tym światem może ten nauczyciel, który sam jest aksjologicznie czytelny, którego wybory są jasne, który zachowuje wierność wartościom”⁹².

Zmiany w relacjach nauczyciel akademicki – student?

W badaniach sformułowano pytanie dotyczące propozycji zmian w relacjach nauczyciel – student: Co można zmienić w relacjach nauczyciel – student? Respondenci mieli możliwość przedstawienia swoich propozycji zmian w relacjach interpersonalnych, jednak niewielu z nich skorzystało. Nieliczni napisali, że „za mały kontakt z wykładowcą” – 10%, „niektórzy wykładowcy są trudno dostępni, stwarzają barierę” – 9%, „wykładowca powinien zaangażować wszystkich studentów na zajęciach” – 8%. Nie mniej, cenne jest sformułowanie studenta, który napisał: „jak na razie studiuje zbyt krótko na tej uczelni, żeby ocenić czy coś jest do zmiany, natomiast w poprzedniej uczelni zmieniałabym szacunek wykładowców do studentów, brak informacji o odwzajemnianych zajęciach oraz pojawianie się wykładowców w czasie zajęć na chwilę”.

Refleksja uogólniająca

Treść analizy badań jest podporządkowana przewodniej myśli – wzbudzenia krytycznej refleksji nad relacjami interpersonalnymi między nauczycielami akademickimi a studentami. Czytelnik może trafić na uproszczenia i skróty, które siłą rzeczy za sprawą takiego podejścia są nieuniknione. Nie można badania uznać za kompletne, gdyż pominięto wiele kwestii m.in. nie ujęto kategorii podmiotu i podmiotowości w relacjach interpersonalnych. Jednak – zgodnie z tezą M. Śnieżyńskiego – „o jakości pracy szkoły, o jej efektywności w znacznym stopniu decydują stosunki międzyludzkie jakie zostaną ukształtowane pomiędzy nauczycielami a uczniami oraz wzajemne relacje nauczycieli i uczniów między sobą”⁹³. Wzajemne – przekornie nazwane w tytule artykułu „uwikłania personalne” – są bardzo ważne w XXI w., w którym rozprzestrzenia się przemoc, słabszy bywa podporządkowany silniejszemu, autorytet moralny niszczonej jest przez autorytet przemocy, potrzeba nam jest chyba jak nigdy dotąd siła autorytetu: miłości i prawdy. Tę siłę powinien zaszcześcić i rozbudzić u swoich wychowanków właśnie nauczyciel.

W świetle przeprowadzonych badań główną nasuwającą się refleksją autora artykułu jest stwierdzenie dotyczące „pokory” nauczycieli szkół wyższych, wobec swoich podopiecznych. Należy wsłuchiwać się nie tylko w pozytywne opinie studentów dotyczące interpersonalnych kontaktów, ale również w te negatywne. „Pokora nie oznacza rezygnacji z tego, w co się wierzy, i z tego, co się chce osiągnąć (...). Nauczyciel nie może dopuścić ani do skrajnego relatywizmu, ani do autorytarnego narzucania

⁹² M. Murawska, *Rola Nauczyciela akademickiego w kontekście edukacji aksjologicznej*, [w:] *Student nauczyciel akademicki (relacje interpersonalne)*, (red.) E. Radecki, Wyd. „PoNaD”, Szczecin 1998, s. 118.

⁹³ M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu: teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008 s. 53.

własnego zdania”⁹⁴. Cechą ludzi mądrych (a za takich uważają się nauczyciele) jest uświadomienie sobie swoich ograniczeń wiedzy, istniejących braków oraz liczenie się z tym, że nie wszystko jest przewidywalne. Prawidłowe relacje przepełnione głębokim humanizmem, stanowi dla współczesnego pedagoga warunek *sine qua non* jego aurytety. Nauczyciele akademicy, jako przewodnicy młodzieży w różnych sferach, uwikłani z nimi w relacje interpersonalne, powinni z ogromnym namysłem dostrzegać młodego człowieka, który zbiegiem czasu może ich zastąpić. W codziennych kontaktach nauczyciela akademickiego ze studentami chodzić będzie o rozwijanie atmosfery zaufania, wytworzenie poczucia bezpieczeństwa, sprawiedliwe ocenianie, dotrzymywanie słowa, uczciwość w postępowaniu, jednym słowem o wyeksponowanie kardynalnej cechy, którą J.W. Dawid nazwał „miłością dusz ludzkich”.

Bibliografia

- Ciechanowska D., *Autonomia studenta w procesie studiowania*, [w:] *Studenci konsumentami wiedzy akademickiej*, (red.) D. Ciechanowska, Wyd. „Pedagogium”, Szczecin 2011.
- Ciechanowska D., *Uczenie się głębokie jako efekt studiowania*, [w:] *Uwarunkowania efektów kształcenia akademickiego*, (red.) D. Ciechanowska, Wyd. „Pedagogium”, Szczecin 2012.
- Czerepaniak – Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wyd. EDYTOR s.c., Toruń 1997.
- Czerepaniak- Walczak M., *Utopia. Iluzja. Realność. O jakości edukacji akademickiej w kontekście kształcenia na kierunku „pedagogika”*, [w:] R. Bera, K. Klimkowska, A. Dudak (red.), *Jakość kształcenia w szkole wyższej*, Lublin 2014, s. 204.
- Dudzikowa M., *Wstępnie o diagnozie (także militarnej)* [w:] *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*(red.) M. Dudzikowa, S. Jaskulska, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2016.
- Gnitecki J., *W poszukiwaniu aksjologicznych podstaw edukacji*, [w:] *Edukacja przełomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*, (red.) U. Ostrowska, Wyd. UWM, Olsztyn 2001.
- Gordon T., *Wychowanie be porażek, Pax*, Warszawa 1995.
- Hendryk C., *O takcie pedagogicznym nauczycieli akademickich i orientacji podmiotowej studentów raport z badań*, Agencja Wydawnicza „KWADRA”, Szczecin 2000.
- Hendryk C., *Takt pedagogiczny*, [w:] *Edukacyjne dyskursy. Szkoła i jej udział w kreowaniu ładu społecznego*, (red.) C. Hendryk, B. Sack, M. Moś, Wyd. Print Group, Szczecin 2006.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1995.
- Jaskot K., Jazurkiewicz I., *Role zawodowe nauczyciela akademickiego* [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, (red.) K. Jaskot, Oficyna IN-PLUS, Szczecin 2006.

⁹⁴ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 199.

- Jazukiewicz I., *Osobowe właściwości nauczyciela*, [w:] *Edukacyjne dyskursy. Szkoła i jej udział w kreowaniu ładu społecznego*, (red.) C. Hendryk, B. Sack, M. Moś, Wyd. Print Group, Szczecin 2006.
- Komar W., *Woja w edukacji: stosunki nauczyciel-uczeń Pejzaże „walki” i nadziei (w kręgu pytań ważniejszych niż odpowiedzi)* [w:] *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem obszary napięć i typy interakcji* (red.) M. Dudzikowa, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Michalski J., *Takt pedagogiczny w sztuce nauczycielskiego działania*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010.
- Melibroda J., *Ja-Ty-My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, IPZ PTP, Warszawa 2003.
- Murawska M., *Rola Nauczyciela akademickiego w kontekście edukacji aksjologicznej*, [w:] *Student nauczyciel akademicki (relacje interpersonalne)*, (red.) E. Radecki, Wyd. „PoNaD”, Szczecin 1998.
- Rosenfeld L., Adler R., Proctor R., *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Rebis, Poznań 2011.
- Słownik wyrazów obcych*, (red.) J. Okarmus, M. Tytuła, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Bielsko-Biała 2011.
- Sajdak A., *Pomiędzy misją a ekonomią, refleksja nauczyciela nauczycieli*, [w:] *O humanizacji pracy zawodowej nauczyciela*, red. E. Kobyłecka, Wydawnictwo Naukowe PTP, Poznań 2007.
- Szczurek-Boryta A., *Obraz interakcji między nauczycielem i uczniem w procesie edukacji (uwarunkowania społeczno-pedagogiczne i osobowościowe)*, [w:] *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem obszary napięć i typy interakcji* (red.) M. Dudzikowa, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.
- Śnieżyński M., *Sztuka dialogu: teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008.
- Wenta K., *Defekty kształcenia akademickiego w dyskusji nad pedagogiką szkoły wyższej ze strony chaosu*, [w:] *Uwarunkowania efektów kształcenia akademickiego*, (red.) D. Ciechanowska, Wyd. „Pedagogium”, Szczecin 2012.



Inicjatywy i doświadczenia

Aneta Zelek

Case study – nieocenione narzędzie dydaktyczne 66

Jan Przewoźnik i inni.

*Przyczynek do reguł wywierania wpływu w ujęciu Roberta Cialdiniego
Z doświadczeń dydaktyczno – naukowych..... 80*



Aneta Zelek

Zachodniopomorska Szkoła Biznesu w Szczecinie

Case study – nieocenione narzędzie dydaktyczne

Streszczenie

Prezentowany artykuł stanowi próbę rozpropagowania studium przypadku (case study) jako bardzo użytecznej i wysokoefektywnej techniki nauczania w modelu kształcenia kompetencyjnego na poziomie szkół wyższych. Case study wpisuje się w postulaty kształcenia praktycznego bowiem polega na analizie autentycznych przypadków z praktyki danego zawodu i tym samym gwarantuje symulowanie realiów danego zawodu.

Praktyka stosowania case study w szkołach wyższych nie jest wprawdzie niczym nowym, jednak – co autorka chce wyraźnie zaznaczyć – często pozostawia wiele do życzenia jeśli chodzi o jakość tak zorganizowanych zajęć. Dlatego celem tego artykułu (poradnika) jest rozpropagowanie i „oswojenie” case study jako niezwykle przydatnej i pożądanej metody dydaktycznej w naukach społecznych.

Słowa kluczowe: studium przypadku; analiza przypadku; case study; kształcenie kompetencyjne; cykl Kolba.

Case study - an invaluable teaching tool. A guide for teachers

Abstract

The presented article is an attempt to popularize the case study method as a very useful and highly effective teaching technique in the model of competence education at the university level. Case study might be a proper answer for the postulates of practical education because it consists

in analyzing real cases from the practice of a given profession and thus guarantees simulating the realities of a given profession.

The practice of using case studies in universities is nothing new, but - as the author wants to emphasize - it often leaves much to be desired when it comes to the quality of such organized classes. Therefore, the aim of this article (a guide) is to popularize and "familiarize" case studies as an extremely useful and desirable didactic method in social sciences.

Keywords: case study; competence education; Kolb cycle

Wprowadzenie

Współczesna edukacja w Polsce przeżywa w ostatnich latach poważny kryzys wizerunkowy i kryzys społecznego zaufania. Resorty edukacji i szkolnictwa wyższego atakowane są za brak skutecznych reform systemu kształcenia, a wszelkie wdrażane zmiany uznawane są za niedostateczne lub nieprzemyślane. Krytyka dotyczy też placówek oświatowych i szkolnictwa wyższego. W obu sektorach zarzuty dotyczą przestarzałych metod nauczania i nieadekwatnego wobec realiów zmieniającego się świata kształcenia. Obiektem krytyki są także sami nauczyciele, w zasadzie niezależnie od poziomu kształcenia. O niską jakość oskarża się tak nauczycieli kształcenia wczesnoszkolnego, jak i nauczycieli akademickich. Skarżą się nie tylko uczniowie i studenci, skarżą się również ich przyszli pracodawcy. Potwierdzeniem słabej efektywności polskiego systemu edukacyjnego i niskiej skuteczności polskich praktyk dydaktycznych są też różnego rodzaju porównawcze ewaluacje jakości kształcenia, w których polski uczeń i polski student, na tle swoich rówieśników w innych krajach wypada stosunkowo słabo. Taki obraz polskiej edukacji początku XXI wieku, świadczy o tym, że system wymaga radykalnych zmian. Intencją tego poradnika nie jest jednak naprawa całej polskiej edukacji. **Głównym zamiarem autora jest przekonanie środowisk nauczycielskich do stosowania bardzo efektywnej i jednocześnie efektownej metody nauczania jaką jest studium przypadku (ang. *Case Study*). Ze względu na istotę tej techniki dydaktycznej jest ona polecana szczególnie nauczycielom akademickim, i to właśnie ta grupa zawodowa jest adresatem niniejszego opracowania.**

Studium przypadku jest metodą nauczania, która polega na analizowaniu opisów wybranych, konkretnych zdarzeń lub zjawisk z konkretnej dziedziny. Kompleksowa i wieloaspektowa analiza określonego przypadku pozwala na rozumienie zjawisk analogicznych do zjawiska badanego, kształtowaniu doświadczenia i w efekcie do wypracowania zdolności do realnych działań w podobnych okolicznościach.

Metoda case study spełnia postulaty stawiane współczesnym studiom wyższym, bazującym na modelu kształcenia kompetencyjnego. Chodzi o organizację takiego procesu dydaktycznego, w którym zachodzi pełna i zamierzona wiedzy teoretycznej i fachowej, umiejętności praktycznych wykonywania określonego zawodu i podstaw zawodowych. W takim modelu wykorzystywane metody kształcenia w dużym stopniu polegają na analizie autentycznych przypadków z praktyki danego zawodu lub uczestnictwie studentów w symulowanych sytuacjach, zbliżających do realiów danego zawodu (fikcyjne studia przypadków, sesje gier decyzyjnych i symulacyjnych).

Tak rozumiany model kształcenia kompetencyjnego wymaga zarówno odpowiednich kompetencji kadry dydaktycznej, jak i nieustannej aktualizacji wykorzystywanych narzędzi dydaktycznych, takich jak zestawy case study, czy gry decyzyjne. Niestety – jak wynika z badań sondażowych przeprowadzonych przez autora niniejszego poradnika – w swojej praktyce dydaktycznej niewiele ponad 30 proc. nauczycieli akademickich posługuje się metodą case study. Kolejne 30 proc. przyznaje, że ta technika towarzyszy im w zajęciach ze studentami incydentalnie. Jednocześnie ponad połowa

respondowanych nauczycieli akademickich twierdzi, że nie jest odpowiednio przygotowana do prowadzenia sesji case study i nie posiada dostępu do baz gotowych opisów przypadków.

Uwzględniając powyższe, **celem prezentowanego poradnika jest rozpropagowanie i „oswojenie” case study jako niezwykle przydatnej i pożądanej metody dydaktycznej w naukach społecznych⁹⁵.**

Istota studium przypadku

Nauczanie metodą studium przypadku ma w nauce stosunkowo długą tradycję. Od zarania cywilizacji stratedzy i młodzi władcy analizowali przypadki bitew, skuteczność taktyki zastosowanej w określonych sytuacjach i konkretnych przyczyn klęski lub zwycięstwa. W akademiach wojskowych do dzisiejszego dnia studiuje się bitwę Hannibala pod Kannami z 216 roku p.n.e. oraz szczegółowo analizuje sukcesy i porażki w bataliach Napoleona.

Case study to również typowa technika poznawcza w profesjach prawniczych. Amerykańscy studenci prawa od pierwszego roku analizują tajniki procesów sądowych, ćwiczeni są wyszukiwaniu i przywoływaniu właściwych „kejsów” (w jęz. polskim kazus), szczególnie, że obowiązuje tam prawo precedensowe a nie prawo stanowione. Taka formuła kształcenia prawników sprawdza się w większości krajów, niezależnie od obowiązującego tam systemu prawnego.

Podobny tryb kształcenia i stażowania dotyczy profesji medycznych. Metoda case study w poszukiwaniu odpowiedzi dotyczących diagnozy oraz w ustalaniu ścieżek leczenia jest nieoceniona i do dzisiaj stosowana jako główna filozofia rozwoju medycyny i nauk medycznych. We współczesnej medycynie, studiowanie przypadków staje się obligatoryjne wszak alternatywne metody i eksperymentowanie na ludziach i ich zdrowiu budzą kontrowersje i oczywisty sprzeciw.

Współcześnie nie ma więc już żadnych wątpliwości, że rejestracja i obserwacja realnych zdarzeń i zjawisk pozwala na pozyskanie konkretnej o nich wiedzy i umiejętności rozwiązywania analogicznych problemów w przyszłości.



Nauka oparta na studiach przypadków sprawdza się znakomicie w takich dziedzinach jak: psychologia, socjologia, pedagogika, andragogika, nauki polityczne, antropologia, historia, ekonomia oraz praktycznie zorientowanych dyscyplinach, takich jak planowanie przestrzenne, administracja publiczna, nauki o zarządzaniu itp.

W niektórych uczelniach, metodologia case study staje się wręcz dominująca i jako taka stanowi dobry wyróżnik i atrybut konkurencji. Nie sposób nie wspomnieć o prekursorskich w tej dziedzinie rozwiązaniach Uniwersytetu Harvarda, który już na początku XX wieku propagował i wdrażał programy edukacyjne bazujące na metodzie case study, nazywając je programami aktywnego uczenia. Pomysł narodził się w Harvard Business School, gdzie metoda studiowania rzeczywistych przypadków

⁹⁵ W kolejnych wydaniach "Około Pedagogii", autor przedstawi zasady prowadzenia sesji case study, wraz ze wskazaniem głównych zadań prowadzącego taką sesję; oraz katalog zasad tworzenia opisów przypadków stosowanych w praktyce zajęć bazujących na metodzie case study.

powstała jako praktyczna metoda nauczania. Współczesnym, wielce inspirującym przypadkiem jest Uniwersytet w Fairfield, który zreformował swoje programy kształcenia tak, że w miejsce typowych kursów (przedmiotów) w zakresie zarządzania, marketingu, produkcji, finansów i systemów informacyjnych, wprowadzono kursy zintegrowane, zbudowane z case'ów, które opisują każdą z wcześniej wymienionych dyscyplin. Dzięki temu, studenci uświadamiają sobie liczne zależności i powiązania między poszczególnymi dziedzinami i funkcjami zarządzania w organizacji biznesowej.

Najwcześniejsze zastosowania metody case'owej do badań naukowych miały miejsce w Europie. Natomiast w USA ten rodzaj badań był związany bardzo mocno z wydziałem socjologii na Uniwersytecie w Chicago. Od roku 1900 do 1935, szkoła chicagowska była nie tylko jedną z najwybitniejszych w tym zakresie, ale także była źródłem wielu przedsięwzięć, które znalazły swoje odbicie w literaturze. Rozwój szkoły chicagowskiej rozpoczął się wraz z okresem wzmożonych imigracji do USA. Różne aspekty tej imigracji znalazły swoje odzwierciedlenie w prowadzonych tam badaniach. Problemy związane z ubóstwem, bezrobociem i innymi kwestiami związanymi z emigrantami, idealnie nadawały się do badania poprzez case study.

Pojęcie case study jako metody nauczania

Mimo, że case study jest terminem bezpośrednio przetłumaczalnym na język polski i funkcjonuje on w literaturze jako analiza przypadku lub studium przypadku, znaczenia jakie mu się nadaje różnią się istotnie od anglojęzycznego oryginału. Dla pewnej harmonizacji pojęć związanych z tą metodą dydaktyczną należy zdefiniować i odróżnić trzy pojęcia, które zbyt często są używane zamiennie:⁹⁶

1. **Przypadek (ang. Case)** – to zjawisko / zdarzenie badane lub analizowane, niezależnie od dyscypliny naukowej, która to zjawisko bada.
2. **Analiza przypadku / Studium przypadku (ang. Case Study)** – to analiza (badanie) zjawiska / zdarzenia na tle jego szczegółowego opisu i zestawu danych i informacji faktograficznych towarzyszących opisowi.
3. **Metoda analizy przypadku / Metoda studium przypadku (ang. Case Study Method)** – to metoda służąca do konstrukcji sposobu analizowania przypadku i wnioskowania na tej podstawie.

Metoda studiowania przypadku to metoda nauczania lub prezentacji, polegająca na analizowaniu opisów konkretnych realnych zdarzeń lub zjawisk z określonego obszaru. Jej podstawą jest analiza pojedynczego przypadku, zawierająca jego szczegółowy opis, pozwalający wyciągnąć wnioski co do przyczyn i rezultatów jego przebiegu. Oznacza to, że **metoda case study polega przede wszystkim na analizowaniu i omawianiu prawdziwych sytuacji. Celem takiego postępowania jest**

⁹⁶ Ze względu na zwyczaj jaki ugruntował się w praktyce naukowej, w dalszej części niniejszego poradnika proponuje się stosowanie zamiennie wszystkich omówionych pojęć w brzmieniu zarówno anglojęzycznym i polskojęzycznym.

pokazanie koncepcji, modeli czy konkretnych rozwiązań wartych naśladowania. Jednocześnie tak rozumiana analiza sytuacyjna pozwala na wykazanie potencjalnych błędów, których należy unikać.

Studium przypadku to streszczenie lub synteza, opisujące sytuację lub wydarzenia, które miały miejsce w rzeczywistości, w oparciu o połączenie przeprowadzonych badań i analiz oraz zebranych danych. Zadaniem studium przypadku jest udostępnienie informacji i doświadczeń osobom nie zaangażowanym w opisywaną sytuację. Studium przypadku może być adresowane do konkretnej grupy odbiorców lub też do szeroko rozumianej opinii publicznej. Zwykle studia przypadku powstają jako narzędzia edukacyjne ze względu na swój dynamiczny charakter i przedstawianie doświadczeń i sytuacji „z życia wziętych”.



Według źródeł angielskojęzycznych, np. w myśl opisu pojęcia w Business Dictionary, Case Study to udokumentowany opis specyficznej, realnej sytuacji lub fikcyjny scenariusz sytuacji, stosowany jako technika treningowa / szkoleniowa. Celem metody jest analiza opisu i zaprezentowanie własnej interpretacji sytuacji, ewentualnie własnego rozwiązania problemu.

(<http://www.businessdictionary.com/definition/case-study.html#ixzz3ADTpV4KI> (Tłumaczenie własne))



Według definicji popularyzowanej przez Wikipedię, Case study to analiza pojedynczego przypadku, tj. szczegółowy opis, zazwyczaj rzeczywistego przypadku, pozwalający wyciągnąć wnioski co do przyczyn i rezultatów jego przebiegu oraz szerzej danego modelu biznesowego, cech rynku, uwarunkowań technicznych, kulturowych, społecznych itp.



W literaturze fachowej (głównie amerykańskiej) case study definiowany jest jako kompleksowy przykład danego zjawiska, który pozwala na jego analizę w określonym kontekście problemowym. Jako taki, case study uznawany jest za metodę kształcenia zorientowaną na demonstrację teoretycznych aspektów w kontekście ich rozpoznania w praktyce.

Uwzględniając przedstawione powyżej rozumienia pojęcia case study, w niniejszym poradniku proponuje się przyjąć, że **studium przypadku to kompleksowa, pogłębiona analiza określonego przypadku, uwzględniająca wielość zastosowanych w analizie technik badawczych i różnorodność źródeł i typów danych i informacji w opisie.**

Walory studium przypadku jako metody nauczania

Za postulatem popularyzowania metody case study we współczesnej edukacji przemawiają jej zalety. Analizowanie rzeczywistych przypadków rozwija umiejętność krytycznego i kreatywnego myślenia, uczy widzieć problemy w ich złożonym kontekście, myśleć kategoriami związków przyczynowo- skutkowych i konsekwencji podjętych decyzji oraz daje podstawy do kompleksowego rozpatrywania realnych problemów. Innym pozytywem stosowania case study jako metody nauczania jest fakt, że dzięki grupowej analizie rzeczywistych sytuacji udaje się uświadomić uczestnikom, że dany problem może być interpretowany na wiele sposobów, jak również, że nie ma “jedynie słusznych” rozwiązań, absolutnych reguł, które można stosować w każdej

sytuacji, a jednocześnie, że nie istnieją sytuacje na tyle unikatowe i specyficzne, że nie można do nich stosować dotychczasowej wiedzy i doświadczeń.

Case study więc to technika pozwalająca na rozwijanie wielu cennych umiejętności praktycznych i wyzwająca aktywne uczestnictwo studentów w procesie dydaktycznym. W takim kontekście metoda case study jest doskonałym medium łączenia teorii z praktyką w drodze zwiększonego zaangażowania studentów w proces poznawczy. Sesja z udziałem analizy przypadku uczy bowiem:

- krytycznego myślenia, tzn. zdolności do rozgraniczenia pomiędzy faktami i przypuszczeniami,
- formułowania i obrony słusznych wniosków,
- oceny argumentów i krytyki ze strony innych,
- identyfikowania i diagnozowania realnych problemów,
- identyfikacji ważnych, kluczowych dla badanego problemu zjawisk i dostrzeżenia prawidłowości występujących w obrębie tych zjawisk,
- samodzielnego budowania prawidłowych konstrukcji logicznych i poszukiwania związków przyczynowo – skutkowych,
- poprawnego formułowania i weryfikowania hipotez,
- samodzielnego myślenia indukcyjnego i dedukcyjnego,
- samodzielnego myślenia analitycznego i syntetycznego,
- stosowania warsztatu badawczego, a w szczególności wyboru i stosowania adekwatnych metod pracy naukowej,
- projektowania i rekomendowania rozwiązań problemów.

Omawiane zalety case study jako metody nauczania dają w efekcie znacznie wyższą efektywność procesu kształcenia niż w przypadku innych, tradycyjnych metod. Świadczą o tym badania dotyczące pozytywnych aspektów nauczania poprzez analizę przypadków. Gros respondowanych nauczycieli akademickich, stosujących tą praktykę w procesie dydaktycznym za najważniejsze zalety uznaje wyższą efektywność/skuteczność zajęć, oraz zwiększoną aktywność i zaangażowanie samych studentów w proces poznawczy (zob. rys.1.).



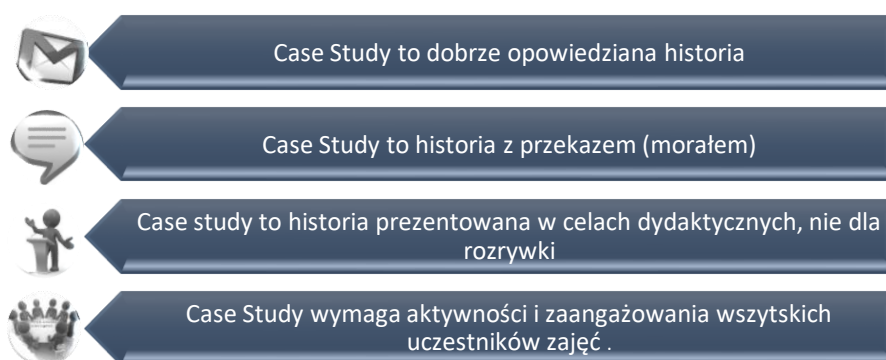
Rys. 1. Sondaż opinii nauczycieli akademickich⁹⁷ stosujących metody case study dotyczący zalet tej metody.

Źródło: *National Center for Case Study Teaching in Science*.

⁹⁷ W badaniach uczestniczyło 152 nauczycieli akademickich z amerykańskich uniwersytetów.

Wykorzystanie wszystkich potencjalnych walorów case study jako metody edukacyjnej wymaga jednak wyjątkowych kompetencji nauczyciela. Chodzi nie tylko o umiejętność zorganizowania sesji zajęć z udziałem studium przypadku, chodzi również o zdolność jej poprawnego przeprowadzenia, tzn. pozyskania odpowiedniego zaangażowania studentów w proces poznawczy. Dodatkowym wyzwaniem dla nauczyciela stosującego tę metodę nauczania jest konieczność pozyskania gotowego, adekwatnego w stosunku do celów dydaktycznych case study lub – co jest jeszcze większym wyzwaniem - przygotowania własnego, autorskiego opisu przypadku.

Warto zatem znać i rozumieć podstawowe zasady dobrej sesji case study:



Case study w nauczaniu dorosłych

Dla oceny skuteczności metody case study znaczenie ma również aspekt psychologiczny procesu poznawczego. Case study pozwala bowiem na taką organizację procesu nauczania, która koresponduje z wymogami cyklu uczenia się, to jest tzw. cyklu Davida Kolba. **Cykl Kolba** to popularny model wyjaśniający przebieg cyklu uczenia się osób dorosłych. Na cykl ten składają się cztery charakterystyczne fazy, które zachodząc sekwencyjnie jedna po drugiej powodują rozumienie danego zjawiska i tym samym szybkie ugruntowanie wiedzy na jego temat (zob. rys. 2).



Rys. 2. Fazy cyklu uczenia się osób dorosłych – cykl KOLBA.

Źródło: *Opracowanie własne.*

Pierwsza faza cyklu Kolba to **doświadczenie**, czyli doznanie określonej sytuacji – bycie świadkiem jakiegoś zdarzenia. Faza ta przechodzi do kolejnej czyli **refleksji**, w której osoba ucząca się analizuje ewentualne przyczyny doświadczonego zdarzenia. Dla lepszego zrozumienia i poznania, osoba ucząca się automatycznie przechodzi do fazy trzeciej – **teorii**, w której poszukuje i zdobywa wiedzę na temat zdarzenia, jego przyczyn i przebiegu. W tym etapie często odwołujemy się do literatury czy ekspertów. W końcu w fazie finalnej – fazie **praktyki** – osoba ucząca się dostrzega możliwości zastosowania swojego doświadczenia i wiedzy w praktyce. To etap pragmatycznego eksploataowania nabytej wiedzy i tym samym rozwoju.

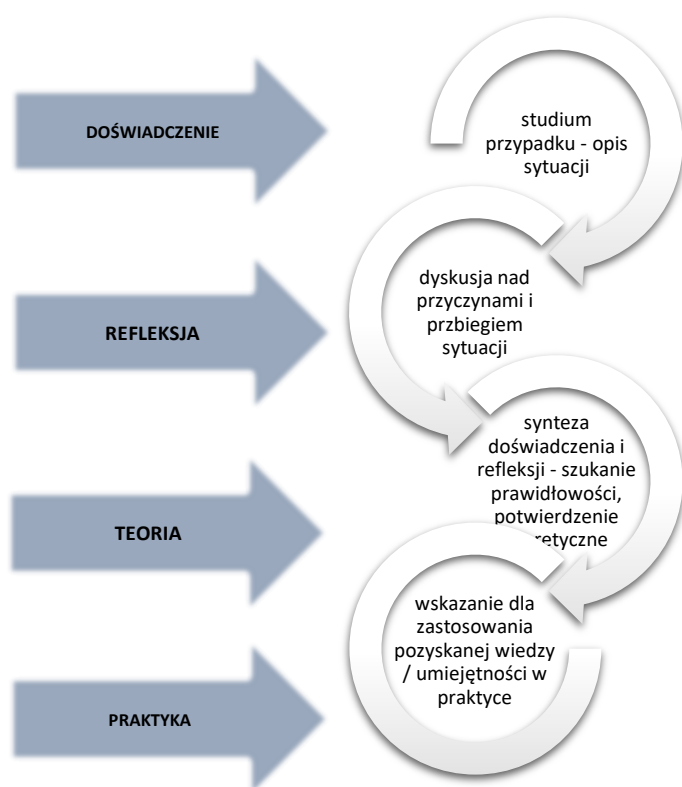
Z punktu widzenia wykorzystania zasad cyklu Kolba do organizacji procesu nauczania nie ma większego znaczenia od którego etapu rozpoczniemy cykl uczenia. Mniej ważna jest faza, od której rozpoczniemy przebieg cyklu, większe znaczenie ma sekwencja przejścia przez cztery kolejne fazy. Warto przy tym zaznaczyć, że w typowym postępowaniu naukę zwykle zaczyna się od doświadczenia lub od teorii. W tym drugim przypadku chodzi o dość tradycyjne postępowanie, w którym elementem inicjacyjnym jest wykład teoretyczny, po którym następują ćwiczenia. Znacznie trudniej jest zaaranżować proces uczenia się, zaczynając od refleksji lub pragmatyzmu, jednak jest to możliwe.



Sesja dydaktyczna z udziałem metody case study to zwykle typowy przebieg cyklu Kolba, rozpoczynający się od fazy doświadczenia.

To właśnie opis danego przypadku, stanowiący podstawę analizy odgrywa tutaj rolę symulatora doświadczenia. Ważne jest przy tym zadbanie o to, żeby studium przypadku było jak najbardziej realistyczne i perswazyjne. To właśnie sposób opisu przypadku determinuje w uczestnikach poczucie doświadczenia. Oznacza to, że jeżeli case jest nieciekawym, nieprawdopodobnym lub jego opis nierzetelny czy niepełny, to studenci nie zaangażują się w jego analizę – w takim przypadku faza doświadczenia będzie nieefektywna i nie pozwoli na kontynuowanie przebiegu całego cyklu uczenia się.

Dobrze przygotowany opis zdarzenia pozwala na automatyczne przekierowanie grupy do fazy refleksji, czyli poszukiwania przyczyn omawianych problemów. Po tej fazie można przejść do etapu uogólnień teoretycznych i ewentualnych potwierdzeń wynikających z teorii. Kluczową rolę na tym etapie pełni – co oczywiste – nauczyciel. Finalnym akordem tak skonstruowanej sesji case study jest przejście do etapu pragmatyki i wskazania obszarów zastosowania pozyskanej wiedzy i doświadczenia w praktyce (zob. rys. 3). Ta faza ma bardzo istotne znaczenie. Jeżeli nauczyciel zignoruje aspekt pragmatyzmu może okazać się, że uczestnicy szkolenia stracą motywację do utrwalenia danej wiedzy lub danej umiejętności. To bardzo częsty przypadek, w którym studenci nie widzą związku pomiędzy teorią a praktyką i często uznają, że dana wiedza czy umiejętność jest im zbędna, a czas poświęcony na jej zdobywanie stracony.



Rys. 3. Organizacja sesji case study według koncepcji cyklu KOLBA.

Źródło: *Opracowanie własne.*

Rodzaje case study

Generalny podział case study odnosi się do dwóch rodzajów case'ów, rozpatrywanych według kryterium ich rezultatu. Można bowiem mówić o takich studiach przypadków, które mają jednoznaczne i definitywne rozwiązanie, tzn. od studentów oczekuje się jednej konkretnej odpowiedzi, oraz o case'ach, których nie ma jednoznacznych odpowiedzi. To kryterium podziału, wprowadza rozróżnienie między case'ami otwartymi i zamkniętymi.⁹⁸

Case zamknięty bazuje na faktach, zasadach, definicjach, prawidłowościach i poszukuje określonej odpowiedzi. Archetypem case zamkniętego są analizy przypadków stosowane w medycynie, gdzie na podstawie opisu określonych objawów chorobowych oczekuje się postawienia konkretnej, jednoznacznej diagnozy medycznej. Podobnie, case'y z zakresu prawa precedensowego powinny prowadzić do dość jaskrawych i jednoznacznych rozwiązań.

W przypadku **case'ów otwartych**, celem jest nie tyle odpowiedź na określone pytanie, co próba zdiagnozowania danego problemu i podania możliwych opcji jego rozwiązania. To typowy wariant case study z dziedzin związanych z biznesem, czy ekonomią. W tej formule, główne zadanie studentów to dokonanie analizy sytuacji, w celu zaproponowania możliwych rozwiązań i wskazania ewentualnych konsekwencji każdego z nich.

⁹⁸ Podział wprowadzony w publikacji: Cliff, W. H., and L. M. Nesbitt. 2005. *An open or shut case?* *Journal of College Science Teaching* 34 (4): 14-17.

Tab. 1. Charakterystyka case study – w podziale na otwarte i zamknięte

	Case Study ZAMKNIĘTE	Case Study OTWARTE
Oczekiwany rezultat analizy	Konkretna, jednoznaczna odpowiedź na pytanie lub rozwiązanie konkretnego problemu	Wskazania potencjalnych opcji rozwiązania problemu
Tryb postępowania	Bazowanie na faktach, definicjach, prawidłowościach, właściwościach	Diagnozowanie, wskazanie i ewaluacja możliwych scenariuszy rozwiązań z podaniem ich konsekwencji
Archetyp	Case z zakresu medycyny	Case z zakresu zarządzania biznesem
Obszary zastosowań	Medycyna, prawo, nauki techniczne, finanse, rachunkowość	Biznes, ekonomia, socjologia, psychologia, nauki polityczne, pedagogika, resocjalizacja, logistyka, zarządzanie projektami

Źródło: Opracowanie własne.

Innym trybem podziału case study jest klasyfikacja uwzględniająca formę lub formułę opisu przypadku stanowiącego podstawę analizy. Według tego kryterium można mówić o dziesięciu różnych formach case study:⁹⁹

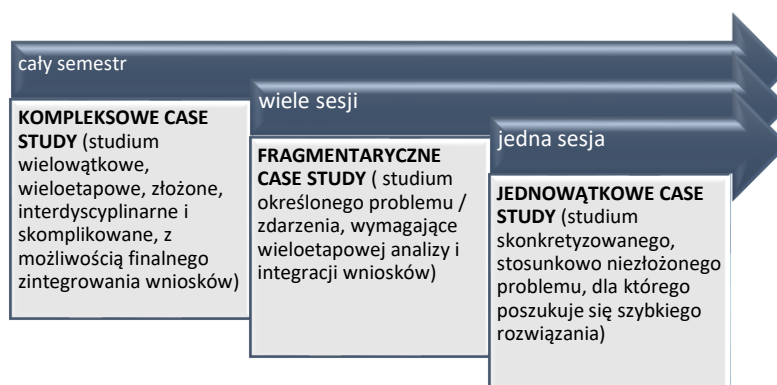
- **CASE STUDY JAKO EPIZODY BEZ ZAKOŃCZENIA** – W tej formule, zadaniem studentów jest przewidzieć konsekwencje znajdujących się w opisie wydarzeń. Mają przeanalizować możliwe do podjęcia w danej sytuacji decyzje i wybrać najlepsze (dopisać zakończenie do sytuacji opisanej w case'ie).
- **CASE STUDY JAKO ESEJE** – Główną cechą tego typu case'ów jest tendencyjność i manipulacja informacją. Są one (np. artykuły prasowe) używane, aby pokazać techniki wpływania na nasze myślenie i pokazać, w jaki sposób interpretacja faktów zależy od sposobu ich prezentowania.
- **CASE STUDY OPARTE O DOKUMENTY PIERWOTNE** – Dominują w analizach naukowych. Dokumentami mogą być zarówno raporty, listy, biuletyny, protokoły, schematy, rozkazy, jak i dokumenty organizacyjne, takie jak zamówienia, raporty, wnioski pokontrolne i regulaminy.
- **CASE STUDY OPARTE O FILM** – Film to doskonały materiał wejściowy, opisujący określone zdarzenie, czy sytuację. W tej formule studenci mają

⁹⁹ Opracowano na podstawie: rozdział IV "Analiza przypadku, czyli metoda case study" w pracy doktorskiej Żanety Ptak-Kosteckiej, Efektywność pełnienia ról menedżerskich, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2000.

za zadanie wyłoić najistotniejsze, krytyczne informacje, niezbędne do analizy i diagnozy.

- **CASE STUDY OPARTE O PAMIĘTNIKI LUB KRONIKI** – Rejestracja faktów, wydarzeń i decyzji. Zwykle zawierają także oceny, oczekiwania i interpretacje dokonywane przez autora. Kronika, to formalny, chronologiczny zapis faktów, wydarzeń i decyzji. Często pozwala na zrekonstruowanie przebiegu wydarzeń i pokuszenie się o wnioski dotyczące zależności przyczynowo-skutkowych. Niektóre dokumenty, takie choćby jak dzienniki pokładowe statków i samolotów, przybierają postać kroniki.
- **CASE STUDY OPARTE O WYWIADY** – Zarejestrowany wywiad (audio lub tylko fonia, ewentualnie transkrypt) pozwala na uzyskanie informacji faktograficznych, często zaopatrzonych w opinie i sądy wartościujące bohatera. Taki materiał pozwala nie tylko na ocenę sytuacji, ale również na komentarz zachowań i postaw wobec sytuacji.
- **CASE STUDY OPARTE O ZEZNANIA ŚWIADKÓW ZADARZEŃ** – Zwykle krótkie teksty pisane po wydarzeniu. W zależności od pozycji autora, case'y takie zależą od dostępnych mu faktów. Zawierają także klimat wydarzenia. Zwykle są jedynym źródłem szczegółowej informacji o tym, co się wydarzyło. Różnią się od kronik tym, że autor sprawozdający wydarzenie znajdował się bliżej wydarzenia.
- **CASE STUDY OPARTE O DOKUMENTACJE SĄDOWĄ** – Rdzeniem tych case'ów są wyroki sądowe oraz dokumentacja wydarzeń, które do nich doprowadziły.
- **CASE STUDY OPARTE O OPISY FIKCYJNE** – Case powinien opierać na autentycznych wydarzeniach. Istnieje jednak gałąź literatury, określana mianem "literatury faktu", w której tylko rdzeń opiera się na faktach. Zarówno postacie, jak szczegóły mogą być zupełnie fikcyjne. Ta kategoria case'ów może być użyteczna i inspirująca. Należy sobie jednak zdawać sprawę z częściowej ich fikcyjności.
- **CASE STUDY OPARTE O WINIETKI** – Ten rodzaj case'ów prezentuje epizody lub osoby, a prezentacje nie pretendują do tego, aby dać wyczerpujący opis. Dramatyzują rzeczywistość, skupiając się na najważniejszych aspektach opisywanego zjawiska.

Z punktu widzenia sposobu zorganizowania zajęć dydaktycznych z udziałem case study, na uwagę zasługuje klasyfikacja studiów przypadków wg kryterium ich złożoności. W tym kontekście można mówić o następujących trzech typach case study, w których czas trwania uzależniony jest od poziomu złożoności analizowanego problemu (zob. rys. 4).



Rys. 4. Typy case study z punktu widzenia stopnia złożoności i czasu trwania.
Źródło: Opracowanie własne.

Rekomendacje dla stosujących case study jako metodę nauczania

Na tle przedstawionego w niniejszym opracowaniu omówienia studium przypadku jako bardzo użytecznej i efektywnej metody nauczania, oraz w celu rozpropagowania tej metody, warto udzielić nauczycielom następujących rekomendacji i porad związanych z prowadzeniem sesji case study:

1. Case study więc to technika pozwalająca na rozwijanie wielu cennych umiejętności praktycznych i wyzwająca aktywne uczestnictwo studentów w procesie dydaktycznym.
2. Metoda case study jest doskonałym medium łączenia teorii z praktyką w drodze zwiększonego zaangażowania studentów w proces poznawczy.
3. Case study pozwala na taką organizację procesu nauczania, która koresponduje z wymogami cyklu uczenia się, to jest tzw. cyklu Davida Kolba.
4. Metoda case study polega na analizowaniu i omawianiu prawdziwych sytuacji, w celu wypracowania koncepcji, modeli czy konkretnych rozwiązań wartych naśladowania.
5. Metoda case study można być uznana za analizę sytuacyjną, która pozwala na wykazanie potencjalnych błędów, których należy unikać w podobnych przypadkach.
6. Nauka oparta na studiach przypadków wykazuje najwyższą użyteczność w takich dziedzinach jak: psychologia, socjologia, pedagogika, andragogika, nauki polityczne, antropologia, historia, ekonomia oraz praktycznie zorientowanych dyscyplinach, takich jak planowanie przestrzenne, administracja publiczna, nauki o zarządzaniu itp.
7. W podstawowym podejściu, można wyróżnić dwa typy case study:
 - a. Case zamknięty, to jest taki, który bazuje na faktach, zasadach, definicjach, prawidłowościach i poszukuje określonej odpowiedzi.
 - b. Case study otwarty, to jest taki, którego celem jest nie tyle odpowiedź na określone pytanie, co próba zdiagnozowania danego problemu i podania możliwych opcji jego rozwiązania.

8. W rozwiniętej klasyfikacji metody studium przypadku rozróżnia się przeróżne rodzaje case study, z punktu widzenia materiału źródłowego, stanowiącego kanwę analizy. Mogą to być: case study jako epizody bez zakończenia, case study jako eseje, case study oparte o dokumenty pierwotne, case study oparte o film, case study oparte o pamiętniki lub kroniki, case study oparte o wywiady, case study oparte o opisy fikcyjne.



Jan Przewoźnik i inni

Zachodniopomorska Szkoła Biznesu w Szczecinie
Wydział w Gryficach

Małgorzata Beker, Aleksandra Jarecka, Stanisława Karsznia, Kamila Klepacka, Anna Kupryjańczyk, Malwina Moskiewicz-Krasowska, Irena Motłoch, Marta Narkiewicz, Angelika Pokonieczna, Przemysław Pupka, Monika Rola-Sopińska, Dominika Romińska, Dorota Szczygielska, Wioletta Świtniewska, Monika Trybuchowska
(studenci ZPSB, Wydział w Gryficach)

Przyczynek do reguł wywierania wpływu w ujęciu Roberta Cialdiniego. Z doświadczeń dydaktyczno-naukowych

Streszczenie

W artykule przedstawiono podsumowanie wybranych prac studentów drugiego roku Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu, Wydział Ekonomii i Pedagogiki w Gryficach. Prace te wykonano w ramach zaliczenia przedmiotu *Psychologia społeczna*. Obserwacje i eksperymenty potwierdzają reguły wywierania wpływu, które opracował Robert Cialdini: reguła wzajemności, reguła autorytetu, reguła kontrastu. Artykuł realizuje postulat praktyczności zajęć w Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu.

Słowa kluczowe: psychologia społeczna, reguły wywierania wpływu.

A contribution to the Robert Cialdini's principles of influence

Abstract

The article presents a summary of selected works of second-year students of the West Pomeranian Business School, Faculty of Economics and Pedagogy in Gryfice. These works were carried out as part of completing the course Social Psychology. Observations and experiments confirm the rules of influence that Robert Cialdini has developed: the rule of reciprocity, the rule of authority, the rule of contrast. The article implements the postulate of practicality of classes at the West Pomeranian Business School.

Keywords: social psychology, principles of influence.

Wprowadzenie

Przyszły pedagog powinien być świadomy sposobów wywierania wpływu, jakie mogą podejmować wobec niego różne grupy społeczne: dyrekcja szkoły, starsi nauczyciele, personel szkolny, rodzice uczniów, a wreszcie sami uczniowie. Stąd między innymi potrzeba zajęć z psychologii społecznej. Zachodniopomorska Szkoła Biznesu kładzie nacisk na praktyczny aspekt edukacji. Zgodnie z tym podejściem podczas zajęć z psychologii społecznej studenci wchodzą w rolę badaczy rzeczywistości i organizują obserwacje lub eksperymenty społeczne.

„Gdy zastanawiamy się nad mechanizmami i prawidłowościami, rządzącymi życiem społecznym w rozmaitych jego przejawach, poczynając od agresji i przemocy, poprzez bezinteresowną hojność, a kończąc na miłości i zdradzie, to właśnie kierujemy uwagę ku tematom, którymi zajmuje się psychologia społeczna” (Kenrick, Neuberg, Cialdini 2002). Psychologia społeczna definiowana jest w niniejszym artykule jako naukowe badanie sposobu, w jaki rzeczywista bądź wyobrażona obecność innych ludzi wywiera wpływ na ludzkie myślenie, odczuwanie i zachowania (Aronson, Wilson, Akert 1997). Wpływ społeczny rozumiemy jako oddziaływanie, w wyniku którego jednostka, grupa czy jakaś inna instytucja wywołuje zmiany w sferze poznawczej, emocjonalnej lub/i behawioralnej człowieka. W odróżnieniu od terminu „wywieranie wpływu” warto jeszcze w tym miejscu wprowadzić definicję pojęcia manipulacja, jako celowo inspirowaną interakcję społeczną mającą na celu oszukanie osoby lub grupy ludzi, aby skłonić je do działania sprzecznego z ich dobrem/interesem.

U podstaw wyjaśniania zachowania ludzi leżą dwa podstawowe założenia:

- Zachowania społeczne są zorientowane na cel.
- Występuje interakcja osoby i sytuacji.

Jako badaczy rzeczywistości interesowało nas wywieranie wpływu z poszanowaniem godności drugiego człowieka. Wszystkie eksperymenty przeprowadzane

przez studentów spełniały wymogi etyczne: (<http://www.ptp.org.pl/warszawa/prawo/kodeks.htm>).

Studenci przeprowadzający obserwacje, eksperymenty naturalne powinni być świadomi najważniejszych zasad etycznych:

- Badacz musi zrobić wszystko, by nie szkodzić uczestnikom swoich badań.
- Badacz musi określić ich dopuszczalność z punktu widzenia etyki, zasięgając opinii innych osób.
- Badacz powinien tak dokładnie, jak to tylko możliwe, opisać badanym procedurę, zanim wezmą oni udział w eksperymencie, i uzyskać od nich przyzwolenie, które dokumentuje ich chęć udziału w takich badaniach, jakie im przedstawiono.
- Maskowanie można zastosować jedynie wtedy, gdy nie ma żadnego innego sposobu sprawdzenia przedstawionej hipotezy.
- Wszystkie osoby badane muszą zostać poinformowane, że w każdej chwili mogą zrezygnować z udziału w eksperymencie.
- Wszystkie informacje uzyskane w trakcie badań od ich uczestników muszą być utrzymane w ścisłej tajemnicy, jeśli badany nie zgodzi się na ich publikację.

Prezentowane poniżej studenckie eksperymenty nawiązywały do kilku znanych i popularnych w świecie reguł wywierania wpływu w ujęciu amerykańskiego psychologa Roberta Cialdiniego (1996):

- Reguła wzajemności: Powinniśmy zawsze starać się za otrzymane dobro odwzajemnić. Reguła ta wymaga od człowieka, aby za otrzymane kiedyś dobro odwdzieczył się. Nie lubiani są ci, którzy łamią regułę wzajemności i nie pozwalają się zrewanżować!
- Reguła konsekwencji: Kiedy dokonamy już wyboru lub zajmujemy stanowisko w jakiejś sprawie, napotykamy zarówno wewnątrz nas, jak i w innych, silny nacisk na zachowanie konsekwentne i zgodne z tym, w co już się zaangażowaliśmy.
- Reguła społecznego dowodu słuszności: Ludzie decydują o tym, jakie zachowanie jest w danej sytuacji poprawne na podstawie tego, jak zachowują się inni ludzie. To, w co wierzą lub jak zachowują się inni ludzie, często jest podstawą naszej własnej decyzji.
- Reguła autorytetu: Jesteśmy bardziej posłuszni ludziom, których uznajemy za autorytet. Istnieje w nas głęboko zakorzenione poczucie obowiązku ulegania autorytetom.
- Reguła lubienia: Chętniej spełniamy prośby ludzi, których lubimy.
- Reguła niedostępności: Człowiek pożąda najbardziej tego, co niedostępne. Im czegoś jest mniej tym jest to cenniejsze. Przypisywanie większej wartości tym możliwościom, które stają się dla ludzi niedostępne.

Podczas opisywanych zajęć wykorzystano następujące metody badawcze:

- Metoda obserwacyjna – przyglądanie się ludziom i spostrzeganie tego, co robią.

- Obserwacja systematyczna – forma metody obserwacyjnej, w której obserwatorem jest wyszkolony badacz społeczny, który przystępuje odpowiedzi na pytania odnoszące się do określonego zjawiska społecznego, obserwując i kodując zgodnie z wcześniej przygotowanym zbiorem kryteriów (Aronson, Wilson, Akert 1997).
- Obserwacja uczestnicząca – forma obserwacji systematycznej, w której obserwator wchodzi w interakcję z obserwowanymi ludźmi, ale stara się w żaden sposób nie wpływać na sytuację.
- Metoda eksperymentalna – metoda badania relacji przyczynowo-skutkowych; badacz losowo przydziela uczestników eksperymentu do różnych sytuacji i upewnia się, że sytuacje te są identyczne pod wszystkimi względami z wyjątkiem jednego, zdefiniowanego przez zmienną niezależną (badacz oczekuje, że tenże jedyny warunek będzie miał przyczynowy wpływ na reakcje ludzi). Metoda eksperymentalna: odpowiadanie na pytanie o przyczynę.

Starano się kontrolować podstawowe zmienne:

- Zmienną niezależną – zmienną, którą badacz zmienia aby stwierdzić, czy ma ona wpływ na jakąś inną zmienną; badacz oczekuje, że ta właśnie zmienna będzie powodowała zmiany jakiejś innej zmiennej.
- Zmienną zależną – zmienną, którą badacz mierzy po to, by stwierdzić, czy na nią wpływa zmienna niezależna; badacz stawia hipotezę, że zmienna zależna zależy od poziomu zmiennej niezależnej.

Obserwacje i eksperymenty studentów

W niniejszym rozdziale zaprezentowane zostaną wybrane obserwacje i eksperymenty, przeprowadzone przez studentów – indywidualnie lub zespołowo. Studenci przygotowywali swoje prace albo na podstawie własnych pomysłów, albo w nawiązaniu do literatury z psychologii ogólnej i społecznej (Zimbardo, Ruch 1994, Koziński 1995, Wosińska 2004, Hamer 2005, Strelau, Doliński 2016).

Gadżet – jego wpływ na deklarację uczestnictwa w zbiórce pieniędzy WOŚP w przyszłym roku – reguła wzajemności

Beata Kolanica, Justyna Sobala
Wydział w Gryficach, II rok
Edukacja Przedszkolna i Wczesnoszkolna

Coroczna publiczna zbiórka środków pieniężnych prowadzona przez Wielką Orkiestrę Świątecznej Pomocy (zwaną dalej WOŚP) to kilkutygodniowa akcja organizowania wszelkiego rodzaju licytacji, wydarzeń kulturalno-sportowych, sprzedaży, itp., kończąca się jednodniowym finałem, w którym to dziesiątki tysięcy wolontariuszy zbierają na ulicach miast i wsi środki (pieniądze i kosztowności) do opieczętowanych

i zalakowanych puszek WOŚP. Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy podczas 28. finału 12 stycznia 2020 roku zebrała kwotę ponad 115 mln zł – to rekordowa kwota w historii 28 lat corocznych zbiórek pieniędzy na zakup sprzętu medycznego dla szpitali. Zebrane środki rozliczane są następnie w około 1700 sztabach, w tym w kilkudziesięciu zlokalizowanych poza granicami naszego kraju na całym świecie. W miejscowości Płoty w tym roku było 66 wolontariuszy – głównie dzieci w wieku 10-15 lat. To właśnie zachowania tych dzieci były przedmiotem niniejszych badań.

Tło psychologiczne

Zasady wywierania wpływu na ludzi, jakie zostały opisane przez Roberta Cialdiniego (1996), opierają się na wnikliwej obserwacji zachowań ludzkich i opisują najczęściej występujące mechanizmy psychiczne, kierujące naszym życiem. Reguły te nie działają w 100%, ale są trafne w większości przypadków. Są tak głęboko zakorzenione w naszych umysłach, że często wykorzystujemy je nieświadomie, uruchamiając jedno z tkwiących w naszych głowach przekonań. Podstawową normą naszego życia społecznego jest rewanżowanie się w jakiś sposób za coś, co otrzymujemy od innych (zasada wzajemności). Zasada ta codziennie wpływa na nasze decyzje i zachowania. Dostając coś, czujemy się zobowiązani do wyrażenia wdzięczności. Powoduje to powstawanie ciągłych i stałych zależności w społecznościach, w których funkcjonujemy. Oczywiście upominki to wspaniała ilustracja działania tej reguły: zanim kogoś o coś poprosisz, najpierw mu coś sprezentuj! Postanowiliśmy sprawdzić, czy i jak otrzymanie takiego upominku-gadżetu wpłynie na decyzje naszych wolontariuszy.

Cel eksperymentu

Celem tych studenckich eksperymentów było zatem zbadanie, czy i jak otrzymany gadżet wpłynie na decyzje dziecka w kwestii podjęcia zbiórki pieniędzy w przyszłym roku. Decydując się na przeprowadzenie tego eksperymentu, chcieliśmy zbadać, czy otrzymany gadżet wpłynie na decyzje dzieci, czy dzięki niemu częściej będą deklarowały chęć wzięcia udziału w przyszłorocznej WOŚP w charakterze wolontariusza. Ponadto chcieliśmy zobaczyć, jaką decyzję podejmą te dzieci, które go nie otrzymały.

Hipoteza

Dzieci, które otrzymają w prezencie gadżet będą bardziej skłonne do uczestniczenia w przyszłorocznej akcji WOŚP, w porównaniu z dziećmi, które nie otrzymają takiego gadżetu.

Warunki i organizacja eksperymentu

Eksperyment przeprowadzono w pomieszczeniu, w którym były liczone pieniądze uzyskane ze zbiórki. Brało w nim udział 66 osób. Dzieci zostały podzielone na dwie grupy:

- 1) **Grupa kontrolna** – 33 osoby (17 dziewczyn, 16 chłopców)
- 2) **Grupa eksperymentalna** – 33 osoby (20 dziewczyn, 13 chłopców)

Tab. 1. Liczebności osób w grupie kontrolnej i eksperymentalnej, w grupie chłopców i dziewczyn

Liczba osób w grupie kontrolnej		
Dziewczyny	Chłopcy	Razem
17	16	33
Liczba osób w grupie eksperymentalnej		
Dziewczyny	Chłopcy	Razem
20	13	33

Żadna z grup nie została poinformowana o eksperymencie. Gadżetem była czekolada i długopis. Dzieci z grupy eksperymentalnej otrzymały gadżet, po czym zostały zapytane, czy zostaną wolontariuszami w przyszłym roku i czy wpiszą się na listę. W grupie kontrolnej zadawano pytanie bez wręczania gadżetu, ale jedna z eksperymentatorek stała przy drzwiach z gadżetem; dziecko otrzymywało go po udzieleniu odpowiedzi (żeby nikt nie czuł się poszkodowany – uwzględniono etyczny wymiar eksperymentu).

Wyniki eksperymentu

Grupa eksperymentalna: 30 osób (dzieci) zadeklarowało chęć bycia wolontariuszem i wpisało się na listę.

Grupa kontrolna: 3 osoby zadeklarowało chęć bycia wolontariuszem w przyszłym roku.

Tab. 2. Liczba decyzji na „Tak” w grupie kontrolnej i eksperymentalnej

Grupa kontrolna (bez prezentu)		Grupa eksperymentalna (z prezentem)	
Dziewczyny	Chłopcy	Dziewczyny	Chłopcy
WYNIKI NA „TAK”			
Dziewczyny	Chłopcy	Dziewczyny	Chłopcy
2	1	18	12
WYNIKI NA „TAK”			
Grupa kontrolna		Grupa eksperymentalna	
3		30	

Podsumowanie eksperymentu i wnioski

Eksperyment udowodnił, że otrzymanie gadżetu ma wpływ na decyzje dzieci w kwestii uczestniczenia w przyszłorocznej WOŚP. Dzieci, które otrzymały upominek przed zadaniem pytania, zdecydowanie częściej wpisywały się na listę. W grupie kontrolnej tylko trzy osoby zgodziły się zostać wolontariuszami w przyszłym roku.

Podsumowując wyniki tego eksperymentu, na wstępie trzeba podkreślić, że reguła wzajemności stanowi formę wpływu, która wykorzystuje znaczną lub też domyślną ofertę w zakresie nagrody za spełnienie prośby płynącej od wywierającego wpływ decydenta. Podstawą jej jest więc obietnica dostarczenia nagrody pożądanej przez wolontariusza. Taktyka ta jest szczególnie odpowiednia, gdy wolontariusz jest

obojętny lub niechętny do spełnienia prośby. Podniosłyśmy wartość działania przez obietnicę upominku dla uczestnika eksperymentu.

O ludziach możemy powiedzieć, że są bardziej skłonni do ulegania prósbom takim, jak przykładowo bycie wolontariuszem w przyszłym roku. Jeśli eksperymentatorzy, jako osoby proszące, wyświadczyły danej osobie przysługę, osoba ta czuła się zobowiązana do odwzajemnienia. Powodem, dla którego takowa wzajemność jest całkiem ważna, jest skuteczne narzędzie służące do wywierania wpływu na innych ludzi. Jest to ogromna siła tejże reguły. Siła ta jest tak duża, iż odczucie zobowiązania decyduje często o spełnianiu próśb innych osób, które bez tegoż poczucia mogłyby spotkać się z odmową.

Zdrapki CPN – reguła wzajemności za otrzymane informacje

Stanisława Karsznia
Wydział Ekonomii i Pedagogiki w Gryficach, II rok
Resocjalizacja

Organizacja eksperymentu

Eksperyment został przeprowadzony przez pracownika na stacji CPN. Jedną z często stosowanych w tym miejscu technik sprzedaży jest tak zwana technika sprzedaży komplementarnej – do zakupionego właśnie produktu oferuje się produkt dodatkowy. Eksperyment polegał na wydaniu klientom zdrapek przy zakupie: paliwo + kawa, kawa + sok, sok + hot-dog, napój energetyczny + ciastko. Dziesięcioro klientom zaproponowano wyżej wymienione zestawy (to grupa kontrolna), a następnym dziesięciu klientom też zaproponowano te same zestawy, lecz poinformowano ich także o możliwości otrzymania zdrapek (grupa eksperymentalna). Klientów informowano też o nagrodach, jakie mogą tam się znajdować. Można założyć, że klient otrzymywał pewnego rodzaju prezent w postaci pakietu informacji. Osoby biorące udział w eksperymencie mieściły się w przedziale między dwudziestym a czterdziestym rokiem życia (przybliżone szacunki eksperymentatora).

Założenia eksperymentu

Eksperyment polegał porównaniu zachowań osób otrzymujących pełen zakres informacji oraz zakres połowiczny. Każdy klient przy zakupie wytypowanych produktów mógł otrzymać od nas zdrapkę. Główną nagrodą był samochód lub nagrody pocieszenia, jeden napój lub hot-dog. Były też puste kupony. Celem tego eksperymentu miała być obserwacja zachowania ludzi wobec możliwości otrzymania małych nagród.

Hipoteza

Oczekiwano stuprocentowego przyjęcia propozycji przez klientów, jeśli uzyskiwali pełny zakres informacji dotyczącej zdrapek.

Zmienne

Zmienną niezależną był zakres podawanej informacji – pełny lub niepełny. Zmienną zależną – reakcja klientów: udzielenie zgody na pobranie zdraпки (1) lub nie udzielenie takiej zgody (0).

Wyniki eksperymentu

Grupa kontrolna: 10 osób, które zakupiły zestawy.

4 kobiety

1 – jedna osoba skorzystała ze zdrapek i wylosowała (ciastko)

3 – trzy osoby nie skorzystały ze zdrapek

6 mężczyzn

5 – pięć osób pobrało zdraпки (dwa losy były puste, w trzech wylosowano napój energetyczny)

1 – jedna osoba nie pobrała zdraпки

Grupa eksperymentalna: 10 osób które zakupiły zestaw i zostały poinformowane o możliwości otrzymania zdrapek i wygrania auta lub nagród pocieszenia.

4 osoby (1 kobieta – wylosowała pusty kupon, 3 mężczyzn – wylosowało dwa kupony z napojami i 1 kupon pusty) skorzystało z zakupu pakietu umożliwiającego otrzymanie zdraпки

3 mężczyźni kupili tylko kawę

1 kobieta kupiła kawę i ciastko, lecz nie chciała zdraпки.

2 osoby podziękowały za informację, nie skorzystały z oferty.

Podsumowanie eksperymentu

Osoby poinformowane o promocjach i po przedstawieniu im korzyści, jakie płyną z wzięcia udziału w promocji, chętniej angażują się w tego typu programach, jeżeli nie wiąże się to z podjęciem dużego nakładu finansowego z ich strony.

Reguła autorytetu dla dzieci sześciolletnich

Kamila Klepacka, Anna Kupryjańczyk,
Wydział w Gryficach, II rok
Edukacja Przedszkolna i Wczesnoszkolna

Tło psychologiczne

Studiując pedagogikę często spotykamy się z określeniem, że bardzo ważnym aspektem w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela jest osobisty kontakt z uczniami oraz wypracowanie sobie autorytetu. Postanowiono przeprowadzić

eksperyment dotyczący tego, czy autorytet, jakim jest wychowawca klasy, ma wpływ na podejmowane przez dzieci decyzje, a także sprawdzić, czy bardziej posłuszne są dziewczynki czy chłopcy. W psychologii autorytet to osoba, której jesteśmy skłonni ulegać, podporządkowywać się i wykonywać jej polecenia. Nauczyciel z autorytetem to osoba ceniona i szanowana przez uczniów, stanowiąca wzór do naśladowania. Do przeprowadzenia eksperymentu zainspirował nas psycholog społeczny Stanley Milgram (2008), który za pomocą eksperymentu badał posłuszeństwo wobec autorytetów.

Cel eksperymentu

Celem eksperymentu było zbadanie skłonności dzieci w wieku 6 lat do tego, czy łatwo ulegają autorytetowi, jakim bez wątpienia jest ich wychowawczyni. Czy pomimo ogromnej sympatii do swojego wychowawcy i sugestii z jej strony co do wyboru małego prezentu – zrobią inaczej. Przeprowadzając eksperyment założono, że dzieci są skłonne do ulegania autorytetowi wychowawcy. Ponadto warto się przekonać się, czy dzieci rzeczywiście oceniają wartość prezentu przez pryzmat jego wielkości.

Przebieg i organizacja

Eksperyment został przeprowadzony w grupie sześciolatków w Szkole Podstawowej w Gryficach podczas zajęć z wychowawcą. W eksperymencie udział wzięło 20 uczniów (16 dziewczynek i 4 chłopców) oraz wychowawczyni klasy. Materiał, jaki zastosowano, to dwa prezenty różnej wielkości. Poproszono wszystkie dzieci, żeby wyszły z sali. Następnie dzieci pojedynczo wchodziły do klasy. Na stole leżały dwa identycznie zapakowane prezenty, jednakże zdecydowanie różniły się wielkością. Pierwszy prezent był wielkości pudełka zapalek, drugi zaś wielkości pudełka z obuwiem.

Badanie w grupie kontrolnej – Gdy dziecko weszło do klasy wychowawczyni zadawała pytanie: „Który prezent wybierasz?”, po czym dziecko wykonywało wybór. Następnie zostało poproszone o odłożenie prezentu na miejsce.

Badanie w grupie eksperymentalnej – Gdy dziecko weszło do klasy wychowawczyni mówiła: „Pamiętaj, małe rzeczy są piękne, nie wszystko co jest duże jest wspaniałe” i dopiero teraz zadawała pytanie: „Który prezent wybierasz?”.

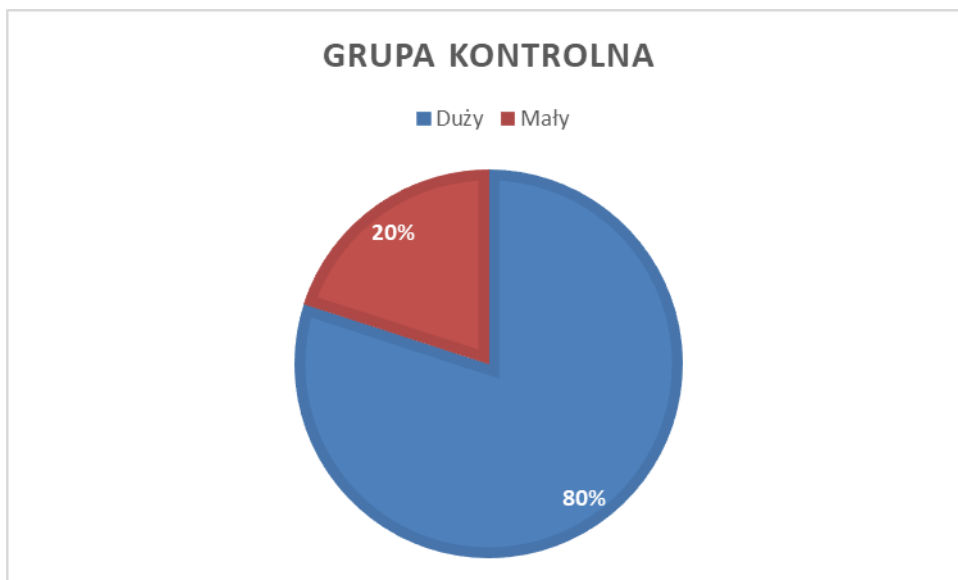
Zmienną niezależną była wielkość pudełek, zmienną zależną wybory dzieci.

Wyniki eksperymentu

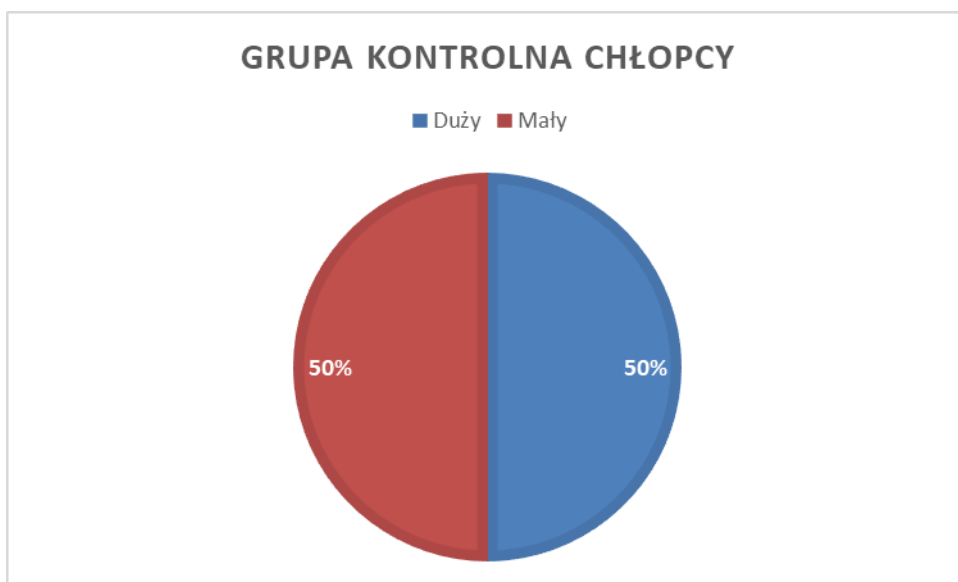
Na 20 osób badanych w grupie kontrolnej 16 osób wybrało duży prezent. Na 20 osób badanych z grupy eksperymentalnej 4 osoby wybrały duży prezent. Oznacza to, że większość dzieci z badanej klasy pod wpływem autorytetu wychowawcy zmieniło zdanie.

- Na 16 dziewczynek w grupie kontrolnej 14 wybrało duży prezent.
- Na 16 dziewczynek w grupie eksperymentalnej 3 wybrało duży prezent.
- Na 4 chłopców w grupie kontrolnej 2 wybrało duży prezent.
- Na 4 chłopców w grupie eksperymentalnej 1 wybrał duży prezent.

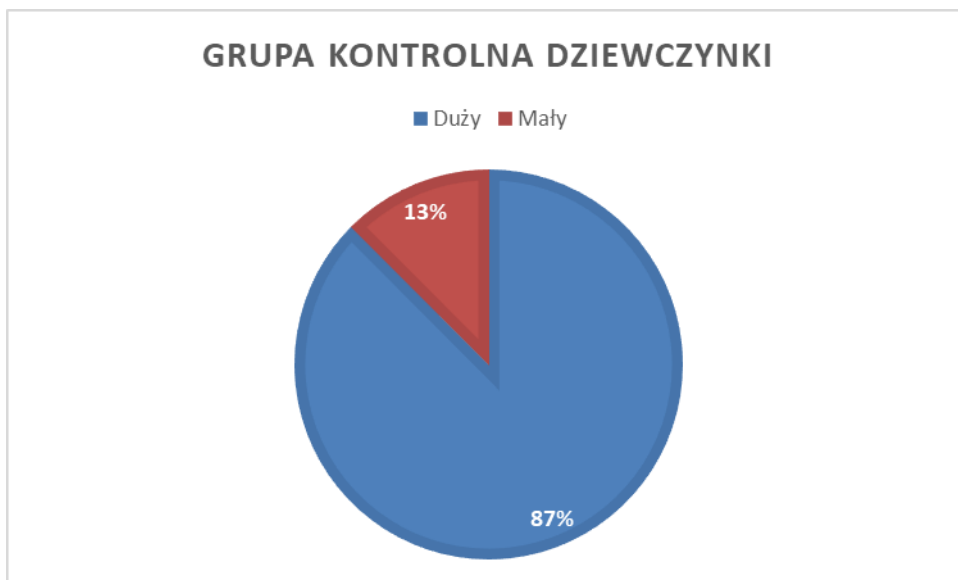
Wyniki przedstawiono na wykresach (Rys. 1-10).



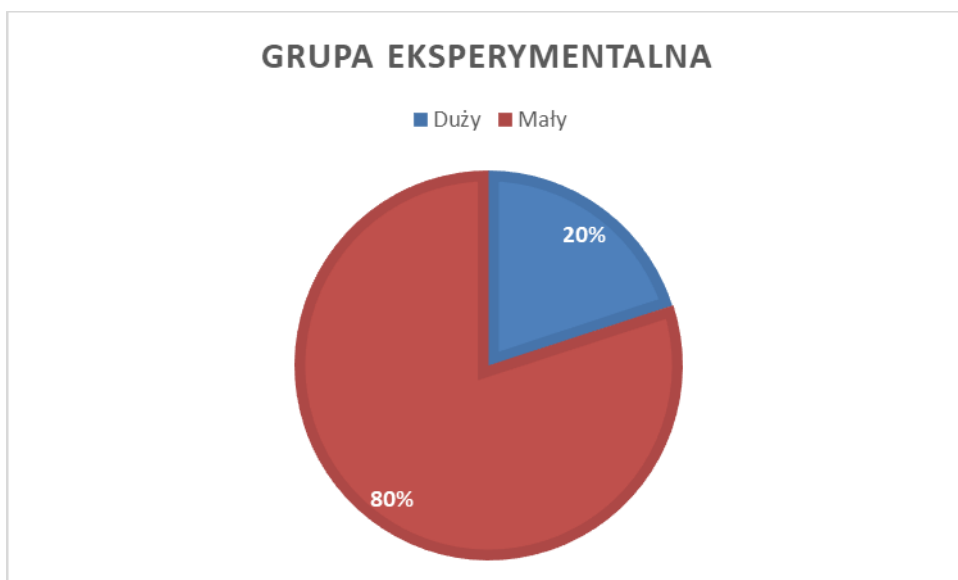
Rys. 1. Wybory prezentów w grupie kontrolnej ogółem – duży i mały.



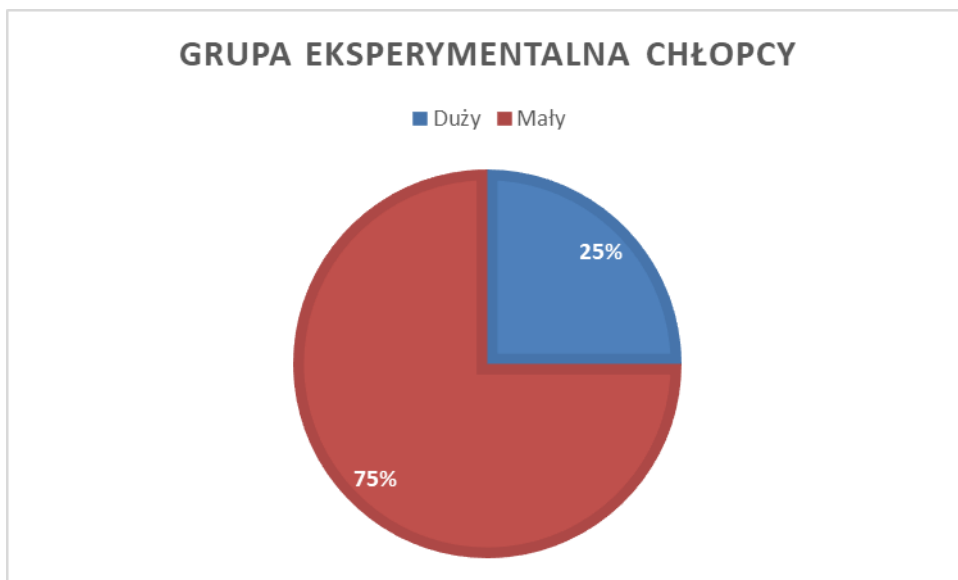
Rys. 2. Wybory prezentów w grupie kontrolnej chłopców – duży i mały.



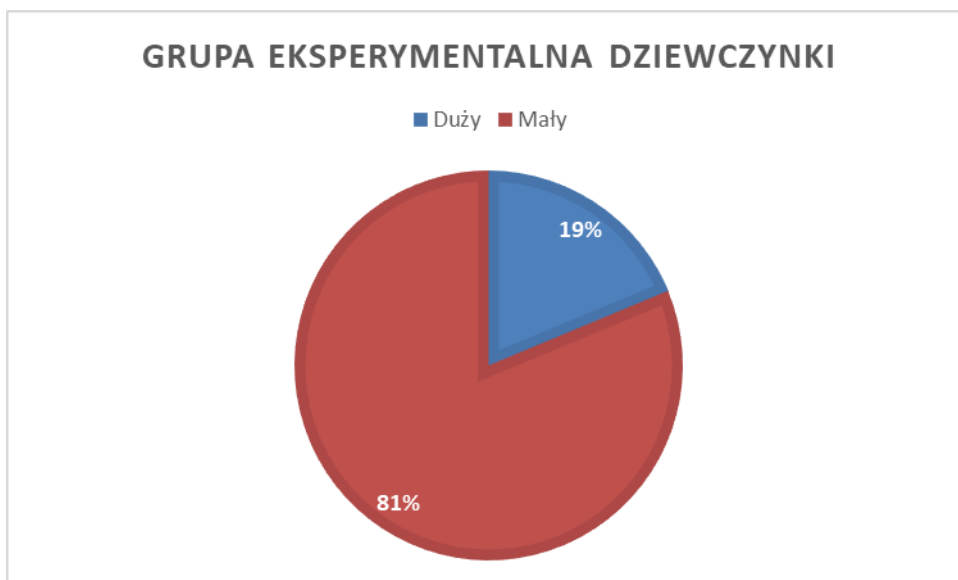
Rys. 3. Wybory prezentów w grupie kontrolnej dziewczynek – duży i mały.



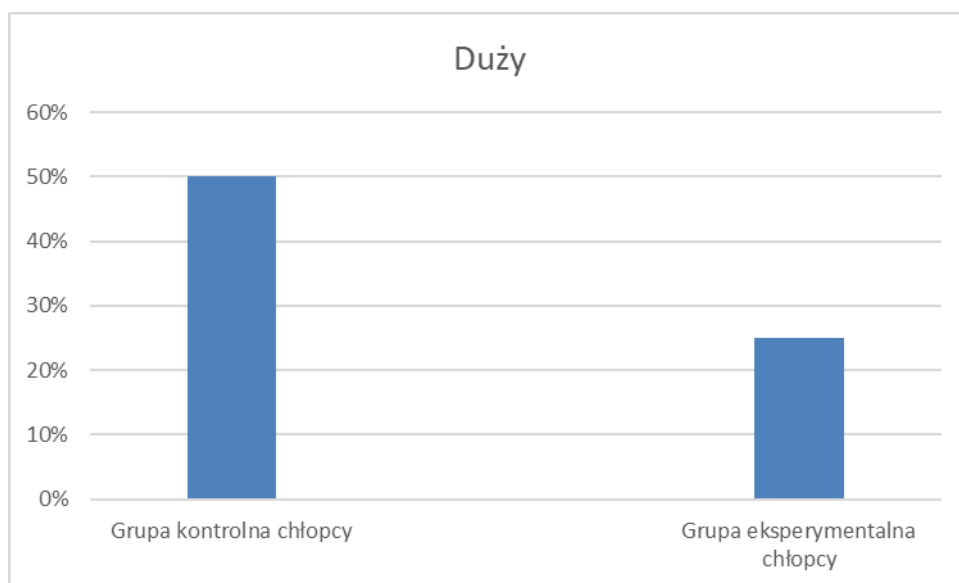
Rys. 4. Wybory prezentów w grupie eksperymentalnej ogółem – duży i mały.



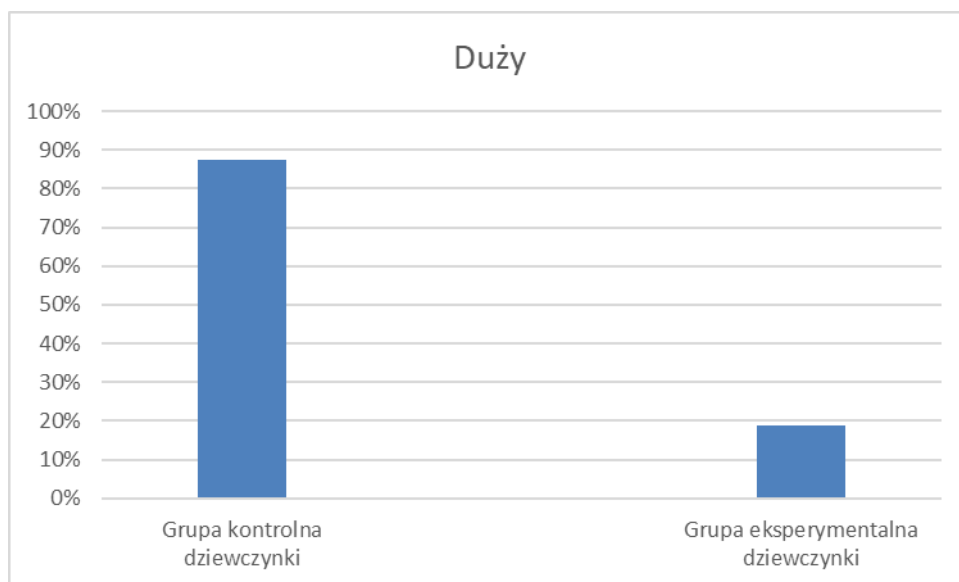
Rys. 5. Wybory prezentów w grupie eksperymentalnej chłopców – duży i mały.



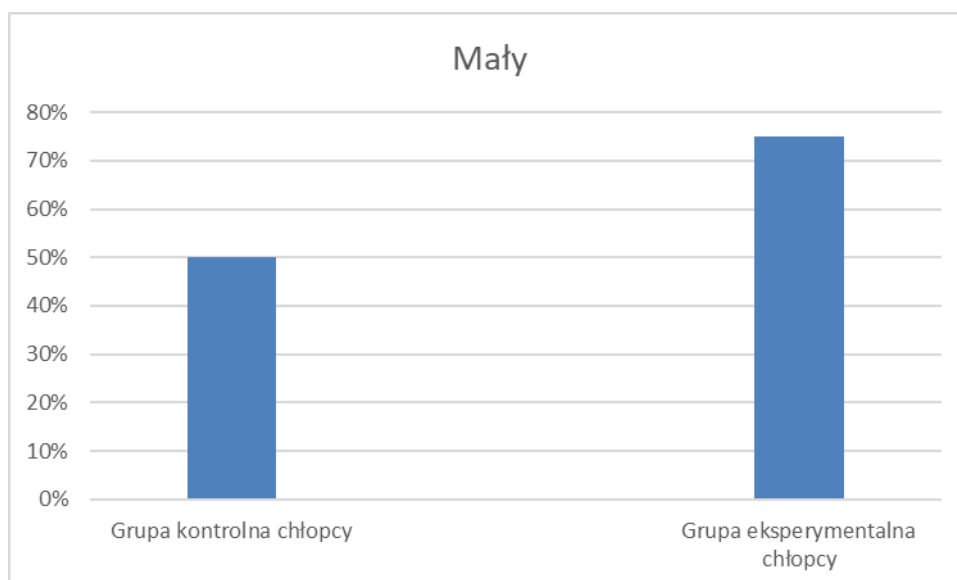
Rys. 6. Wybory prezentów w grupie eksperymentalnej dziewczynek – duży i mały.



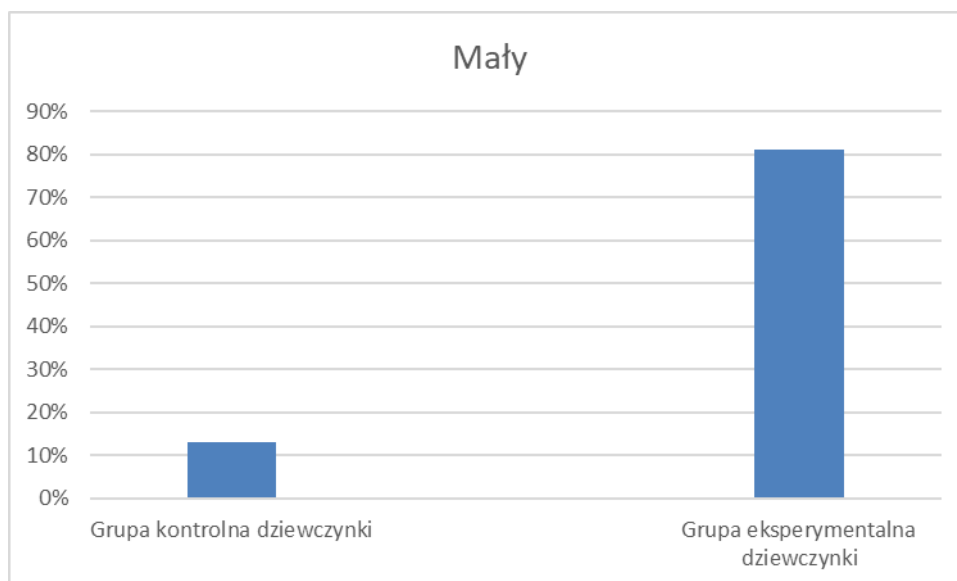
Rys. 7. Porównanie wyborów chłopców w grupie kontrolnej i eksperymentalnej – przy wyborze dużego prezentu.



Rys. 8. Porównanie wyborów dziewczynki w grupie kontrolnej i eksperymentalnej – przy wyborze dużego prezentu.



Rys. 9. Porównanie wyborów chłopców w grupie kontrolnej i eksperymentalnej – przy wyborze prezentu małego.



Rys. 10. Porównanie wyborów dziewczynek w grupie kontrolnej i eksperymentalnej – przy wyborze prezentu małego.

Podsumowanie eksperymentu

Dziecko ocenia wartość prezentu po jego wielkości i opakowaniu. Jeżeli jest to wielkie pudełko, dziecko jest zachwycone i w gruncie rzeczy bardziej się cieszy tym opakowaniem, niż prezentem (grupa kontrolna). Jednocześnie eksperyment potwierdził znaczenie reguły autorytetu (grupa eksperymentalna). Wystarczyło jedno zdanie wypowiedziane przez wychowawczynię, żeby zdecydowana większość uczniów dokonała innego wyboru. Co ciekawe, bardziej uległe wobec autorytetu okazały się dziewczynki; w tej grupie wyraźniej zadziałała siła autorytetu.

Zwrócenie uwagi na zagubione dziecko: bogate vs. biedne – reguła kontrastu

Monika Trybuchowska, Angelika Pokonieczna
Wydział w Gryficach, II rok
Resocjalizacja

Temat przewodni naszej pracy związany jest z przeprowadzonym eksperymentem z dziećmi, zarówno tych pochodzących z tzw. majątnych domów, jak i tych bezdomnych. Będziemy chciały opisać sposób traktowania dzieci w społeczeństwie przez pryzmat ich wyglądu zewnętrznego. Nie trzeba prowadzić szeregu badań, żeby dowiedzieć, że wygląd zewnętrzny ma ogromny wpływ na to, jak ludzie nas postrzegają, jest to podstawowa cecha każdego człowieka. Przeprowadzono eksperyment społeczny z udziałem jednego dziecka. Czteroletnia Klara jest bohaterką eksperymentu. Celem jest zbadanie, w jaki sposób społeczeństwo interesuje się małym dzieckiem w zależności od jego wyglądu zewnętrznego.

W trakcie badania główna bohaterka Klara została wystylizowana dwukrotnie: - w jednej sytuacji stała się dziewczynką pochodzącą z majątniej rodziny – była pięknie ubrana, ślicznie zrobiona została fryzura i różowa cera, - następnie Klara została wystylizowana na zaniedbane dziecko; jej włosy były w nieładzie, skóra twarzy była brudna i posiniaczona, ubrania były brudne i podarte. Klara znalazła się w centrum ogromnej galerii, „zagubiona”, sama, bez opiekuna. Czekwała tak naprawdę na pomoc i zainteresowanie ze strony społeczeństwa.

Tło psychologiczne

Wybrano taki temat eksperymentu, ponieważ wielu ludzi ocenia innych po wyglądzie, (Cialdini 1996) – wygląd jest głównym wyznacznikiem oceny. Łatwiej jest dostrzec piękno, niż brzydotę, a ona również jest kategorią estetyczną. Tak naprawdę już w dzieciństwie ludzie uczą się rozróżniać postaci z bajek; te ładne z pięknymi włosami są uważane za dobre bohaterki, te brzydkie z krzywymi zębami są postrzegane jako złe, to jest wiedźmy i czarownice. Utożsamia się ładnych bohaterów z kimś dobrym. W dużym stopniu właśnie przez wygląd zewnętrzny dzieci uczą się traktować zupełnie inaczej osoby brzydkie i ładne.

Cel eksperymentu

Założeniem eksperymentu było zwrócenie uwagi na dziewczynkę przez osoby poruszające się po galerii; wygląd dziecka został wcześniej odpowiednio wystylizowany. Chciano w ten sposób zbadać, w jakim stopniu wygląd zewnętrzny dziewczynki zwróci uwagę osób przechodzących. Eksperyment przeprowadzony został w galerii handlowej za zgodą opiekunów dziewczynki.

Hipoteza

Małe dziecko, które samotnie znajdzie się w galerii wzbudzi zainteresowanie przechodniów, bez względu na to w co i jak będzie ubrane.

Założenia eksperymentu

Eksperyment dotyczący zainteresowania dziecka zagubionego został przeprowadzony w warunkach naturalnych (Sulek 1979, Aronson, Wilson, Akert 1979). Głównym założeniem w/w eksperymentu było policzenie, ilu przechodniów poruszających się po galerii zwróci uwagę na zagubione dziecko bogato ubrane, a ilu na dziecko brudne i biednie ubrane (czy wygląd zewnętrzny ma znaczenie i wpływa na naszą chęć niesienia pomocy). W eksperymencie wzięła udział czteroletnia Klara, oraz opiekunowie, którzy uczestniczyli w całym badaniu jako osoby obserwujące.

Wyniki eksperymentu

Kiedy bohaterka eksperymentu wyglądała na bogatą i zadbaną, to dosyć duża grupa osób zatrzymywała się przy niej z zainteresowaniem i przejęciem. Uwagę zwracały osoby młode, jak i matki z dziećmi. Przypadkowi przechodnie zaczęli rozmawiać z dziewczynką, zadawać pytania, próbowali dzwonić i szukać pomocy dla dziecka. Dziewczynka swoim wyglądem przykuwała wzrok niemal każdego przechodnia. (Liczebność osób przechodzących nie zawsze była pod kontrolą eksperymentatorów).

W momencie zmiany wizerunku, kiedy Klara została celowo wybrudzona, miała na sobie podarte i brudne spodnie, liczba osób, które się nią zainteresowały, była zaskakująco niska. Do dziewczynki prawie nikt nie podszedł. Sytuacja wyglądała tak, jakby Klara miała na sobie czapkę niewidkę, ludzie przechodzili dosłownie koło niej, prawie jej dotykając – prawie nikt nie wykonał żadnego gestu w jej kierunku. Wśród nielicznych znalazły się dwie starsze panie, które podeszły do dziewczynki.

Podsumowanie eksperymentu i wnioski

Jak pokazują wyniki eksperymentu, ogromne znaczenie ma wygląd zewnętrzny; zupełnie inaczej postrzegane są osoby biedne, a inaczej bogate (<https://www.wielkie-slowa.pl/wyglad-ubior>). Istnieje takie popularne stwierdzenie: „nie oceniam ludzi po wyglądzie” – łatwiej jest się do tego przyznać, żeby zaprezentować się z jak najlepszej strony. Pojawia się refleksja – co my byśmy zrobili w sytuacji, która miała miejsce w galerii? Czy zwrócilibyśmy uwagę na samotne i zagubione dziecko, czy przeszlibyśmy obojętnie? Bardzo dużo biednych dzieci wychowuje się na ulicy. I tak naprawdę tylko my jesteśmy w stanie im pomóc – my dorośli.

Wg Louisa de Funes „*Nie ma znaczenia czy masz styl, reputację, czy pieniądze. Jeśli nie masz dobrego serca, nie jesteś niczego wart*”. Tym przesłaniem powinni kierować się ludzie w życiu.

Wpływ uzasadnienia na skłonność do przytulania się

Irena Motłoch, Dominika Romińska
Wydział w Gryficach, II rok
Resocjalizacja

Zbliżał się Międzynarodowy Dzień Przytulania (31 stycznia), który zainspirował do przeprowadzenia eksperymentu. Dwie eksperymentatorki wyszły na ulicę i sprawdziły, jak przechodnie reagują na chęć przytulenia się do obcego człowieka.

Tło psychologiczne

Badania dowodzą, że przytulanie rozładowuje napięcie oraz przełamuje bariery nieśmiałości, poprawiając nam humor. W naszej kulturze na przywitanie się mężczyźni, podają sobie dłonie, natomiast kobiety wymieniają się uściskami, a nawet całusami. Czy są tak otwarci w kontakcie z nieznaną osobą?

Cel eksperymentu

Celem eksperymentu było zbadanie spontaniczności i otwartości ludzi wobec nieznaną osobą, proszącą o niekonwencjonalne zachowanie.

Hipoteza

Przeprowadzając ten eksperyment badacze zamierzali zbadać, jak przechodnie reagują na chęć przytulenia się przypadkowej osoby. Oczekiwano, że raczej nie będą skłonni spełniać prośby.

Metody zastosowane w eksperymencie – badanie w terenie

Podzielono uczestników na dwie grupy:

- Eksperymentalną – która otrzymała informację: *„Dziś jest Międzynarodowy Dzień Przytulania. Czy przytuli mnie Pan/Pani?”*.
- Kontrolną – której nie informowano o dniu przytulania się: *„Czy przytuli mnie Pan/Pani?”*

Wyniki eksperymentu

W tab. 3 przedstawiono wyniki eksperymentu.

Tab. 3. Reakcje osób – przytulenie się lub nie przytulenie się

Dziś jest międzynarodowy dzień przytulania się. Czy przytuli mnie pani?		Dziś jest międzynarodowy dzień przytulania się. Czy przytuli mnie pan?	
1.	Nie	1.	Nie
2.	Tak	2.	Nie
3.	Tak	3.	Tak
4.	Tak	4.	Nie
5.	Tak	5.	Nie
6.	Tak	6.	Nie
7.	Tak	7.	Nie
8.	Nie	8.	Tak
9.	Tak	9.	Tak
10.	Tak	10.	Tak
Przytuliło się 8 kobiet z 10.		Przytuliło się 4 mężczyzn z 10.	
Czy przytuli mnie pani? Bez oznajmiania o dniu przytulania		Czy przytuli mnie pan? Bez oznajmiania o dniu przytulania	
1.	Nie	1.	Nie
2.	Nie	2.	Nie
3.	Nie	3.	Tak
4.	Nie	4.	Tak
5.	Nie	5.	Tak
6.	Tak	6.	Tak
7.	Nie	7.	Tak
8.	Nie	8.	Tak
9.	Nie	9.	Tak
10.	Tak	10.	Tak
Przytuliły się 2 kobiety z 10.		Przytuliło się 8 mężczyzn z 10.	

Podsumowanie eksperymentu

Eksperyment miał zbadać, czy ludzie są otwarci na nietypowe prośby i jak reagują na spontaniczną chęć przytulenia się osoby obcej. Obserwacje wskazują, iż kobiety, które otrzymały wcześniejszą informację, chętniej się przytulają, niż informowani mężczyźni. W przypadku braku informacji dla obojga płci, to mężczyźni byli bardziej otwarci i spontaniczni.

Częstowanie cukierkami nieznajomych – znaczenie uzasadniania

Marta Narkiewicz, Małgorzata Beker
Wydział w Gryficach, II rok
Resocjalizacja

Eksperyment przeprowadzono 29.01.2020 r. na Placu Zwycięstwa w Gryficach. Dwie eksperymentatorki spacerowały po placu z paczką cukierków i częstowały przechodniów: 12 osób badanych podzielono później na dwie grupy: kontrolną oraz eksperymentalną. Eksperyment polegał na częstowaniu przechodniów i obserwacji ich reakcji.

Grupa kontrolna usłyszała zdanie: „Proszę się poczęstować”. I nic więcej nie dawano. Grupa eksperymentalna uzyskiwała informację: „Jedna z nas ma urodziny i proszę się poczęstować. Będzie nam bardzo miło”.

Oto liczebności osób w grupach:

1. **Grupa kontrolna:** 6 osób (3 kobiety i 3 mężczyzn)

Grupa kontrolna nie została poinformowana, że któraś z eksperymentatorek ma urodziny; przechodnie niechętnie częstowali się cukierkami; uczestnicy badania sprawiali wrażenie nieufnych. Uczestnicy badawczo spoglądali na eksperymentatorki i zadawali pytania, dlaczego rozdają cukierki za darmo? Niektórzy uczestnicy mówili, że nie wypada częstować się słodyczami od obcych ludzi.

2. **Grupa eksperymentalna:** 6 osób (3 kobiety i 3 mężczyzn).

Grupa eksperymentalna uzyskała informację, że jedna z eksperymentatorek ma dziś urodziny i prosi o poczęstowanie się cukierkiem, gdyż będzie nam bardzo miło. Ludzie z uśmiechem i życzliwością częstowali się słodyczami, dopytywali, która z eksperymentatorek obchodzi dziś urodziny i składali życzenia.

Wyniki eksperymentu

Wniosek: Ludzie chętniej przyjmują prezent od obcej osoby, gdy znają jej zamiary i wiedzą, jaki jest powód bezinteresownego obdarowania. Z drugiej strony – to bardzo dobry sygnał, że ludzie są czujni.

Ważność informacji – znaczenie uzasadniania

Aleksandra Jarecka, Przemysław Pupka
Wydział w Gryficach,
II rok Resocjalizacja

Eksperyment przeprowadzono w Gryficach. Wspólnie z psem obronnym, który jest szkolny pod kątem obrony i poszukiwań (np. policyjnych) eksperymentatorzy wyruszyli na miejsce, w którym był sklep spożywczy. Jedna osoba była obserwatorem, a druga osoba miała za zadanie iść do sklepu i poprosić przechodnia o popilnowanie pupilka na chwilę. Grupę dwudziestoosobową podzieliliśmy na dwie grupy:

eksperymentalną oraz kontrolną. Eksperyment opierał się na pytaniu „Czy Pan/Pani może popilnować pieska? Ja tylko wejść po wodę i szybko wracam”.

Grupa kontrolna:

Liczba uczestników:

1. 5 kobiet
2. 5 mężczyzn

Grupa nie była poinformowana co do zachowania psa. Pies nie wyglądał łagodnie. Obroża, smycz oraz kamizelka szkoleniowa była w kolorze czarnym. Pies jest szkolony na psa obronnego, tak więc bez komendy nie zaatakuje innego człowieka. Pies był skupiony, czujny i obserwował otoczenie. Uczestnicy eksperymentu nie byli chętni pomóc.

Grupa eksperymentalna:

Liczba uczestników:

1. 5 kobiet
2. 5 mężczyzn

Grupa była poinformowana, że pies jest szkolony i w razie niebezpieczeństwa bez komendy niczego złego nie zrobi osobie opiekującej się nim. Postawa i wygląd psa nie zmienił się, wszystkie akcesoria psa zostały takie same, jak w grupie kontrolnej. Uczestnicy otrzymali informację, że pies nie jest groźny.

Wyniki eksperymentu

Tab. 4. Przedstawia wyniki eksperymentu.

Tab. 4. Liczba osób (kobiet i mężczyzn), które zdecydowały się pilnować psa w grupie kontrolnej i eksperymentalnej

Grupa kontrolna	K	1
	M	2
Grupa eksperymentalna	K	3
	M	3

W grupie kontrolnej uczestnicy nie byli chętni zostać z psem, ponieważ nie otrzymali informacji dotyczącej pupila. Na 5 kobiet jedna odważyła się popilnować psa, natomiast na 5 mężczyzn tylko 2 się zgodziło. Uczestnicy nie zgodzili się, ponieważ prawdopodobnie bali się psa.

W grupie eksperymentalnej uczestnicy nie czuli obaw przed psem i po otrzymaniu informacji, że pies jest szkolony i niegroźny, chętniej zgadzali się zostać z psem. Na 5 kobiet 3 wyraziły zgodę, aby popilnować psa, na 5 mężczyzn również 3 osoby wyraziły zgodę.

Wnioski

Informacje wyjaśniające w sytuacjach zagrożenia mogą minimalizować lęk przed podjęciem pomocy innym osobom.

Komunikacja dzieci w świecie powszechności smartfonów

Monika Rola-Sopińska, Dorota Szczygielska
Wydział w Gryficach, II rok
Edukacja Przedszkolna i Wczesnoszkolna

Tło psychologiczne

W dobie rozwoju technologii i powszechnego używania telefonów komórkowych coraz częściej mówi się, że mają one ogromny wpływ na komunikację wśród dzieci. Jest to temat bardzo aktualny, stąd pomysł na eksperyment.

Eksperyment

W Zespole Szkół w Resku obserwowano zachowanie uczniów z klas Va i Vb w czasie wolnym od zajęć lekcyjnych. Jednej grupie udostępniono telefony komórkowe z możliwością korzystania z nich (grupa kontrolna). W grupie eksperymentalnej nie udostępniono telefonów komórkowych. W trakcie prowadzenia eksperymentu obserwowano obydwie grupy.

Cele eksperymentu

Celem eksperymentu było sprawdzenie, czy dzieci potrafią zająć się czymś innym, niż telefon komórkowy.

Hipoteza

Dzieci mające dostęp do telefonów komórkowych będą zajęte telefonami. Dzieci, które nie dostały telefonów będą ze sobą nawiązywały kontakt bezpośredni.

Metoda

Eksperyment przeprowadzono w godz. 8.50-9.25. Wykorzystano metodę obserwacji. Zmienną niezależną był dostęp do telefonu lub brak takiego dostępu. Zmienną zależną – zachowanie uczniów: komunikowanie się z innymi uczniami lub aktywność związana z telefonem.

Wyniki eksperymentu

Analiza wyników eksperymentu prowadzi do wniosku, że dzieci, które otrzymały telefon zdecydowanie częściej nim się zajmowały: na 20 dzieci aż 17 z nich korzystało z telefonu, bez kontaktu ze swoimi rówieśnikami. Tylko 3 z dzieci z grupy kontrolnej przeprowadzało między sobą rozmowę. W klasie, w której dzieci nie otrzymały telefonów (grupa eksperymentalna) komunikacja interpersonalna przebiegała zdecydowanie lepiej, bo aż 15 dzieci utrzymywało między sobą kontakt w komunikacji

interpersonalnej, 3 uczniów zajęło się oglądaniem książek, a 2 dzieci odpoczywało. Wyniki podsumowano w tab. 5.

Tab. 5. Komunikacja wśród dzieci w klasie bez dostępu do telefonu (Va) i z dostępem do telefonu (Vb)

	Klasa		Komunikacja	Częściowa	Brak komunikacji
	Va	Vb			
Dzieci bez telefonu	20		15	3	2
Dzieci z telefonem		20	0	3	17

Podsumowanie i wnioski

Można wysnuć wniosek, że we współczesnym świecie korzystanie z telefonów komórkowych wpływa znacząco na zwiększanie deficytu komunikacji interpersonalnej.

Precyzja odbioru komunikatu – czytanie ze zrozumieniem

Malwina Moskiewicz-Krasowska, Wioletta Świtniewska
Zachodniopomorska Szkoła Biznesu w Gryficach, II rok
Edukacja Przedszkolna i Wczesnoszkolna

Tło psychologiczne

Wiele osób nie czyta tekstów, pod którymi podpisuje się w umowach, bądź też nie czyta ich ze zrozumieniem. Taka postawa może skutkować fatalnymi konsekwencjami w życiu osobistym lub zawodowym. Eksperyment nawiązuje do takich zagrożeń.

Cele eksperymentu

Celem eksperymentu było sprawdzenie i wzbudzenie czujności ludzi wobec czytanych tekstów.

Hipoteza

Osoby ostrzeżone przed pułapkami zawartymi w tekście powinny lepiej sobie poradzić z zadaniem.

Organizacja eksperymentu

W eksperymencie manipulowano następującymi wariantami zmiennej niezależnej: presją czasu, instrukcją zwykłą i instrukcją zawierającą ostrzeżenie przed pułapkami w tekście. Osoby badane miały za zadanie przeczytać tekst i wykonać zadania w nim zawarte. Przebadano trzy grupy:

Grupa pod presją – to grupa eksperymentalna E1 – osoby badane czytały tekst pod presją czasu.

Grupa poinformowana – to grupa eksperymentalna E2 – osoby badane zostały ostrzeżone, że w tekście może znajdować się pułapka.

Grupa neutralna – to grupa kontrolna K – osoby badane nie uzyskiwały żadnej informacji, która by pomagała im poradzić sobie z zadaniem.

Uczestnicy otrzymali instrukcję, zapisaną na kartce formatu A4. Oto jej główna treść:

WSKAZÓWKA: Wypełnij dokładnie i w ciszy poniższe polecenia. Przedtem dokładnie je przeczytaj.

1. *Weź długopis do ręki.*
2. *W prawym górnym rogu tej kartki napisz swoje imię i nazwisko.*
3. *W lewym górnym rogu zapisz temat szkolenia.*

Tu następowały dalsze instrukcje o numerach 4-12.

Instrukcja nr 13 brzmiała:

13. Gdy przeczytałeś wszystkie polecenia, omiń je wszystkie za wyjątkiem dwóch pierwszych i ostatniego. Nic nie mów, po cichu rozejrzyj się wokół czekając, aż wszyscy skończą ćwiczenie.

Kluczowa była zatem informacja zawarta we wskazówce (uwaga: jej przeczytanie ułatwiało ominięcie pułapki).

Wyniki eksperymentu

Tabela 6. przedstawia wyniki eksperymentu.

Tab. 6. Wyniki eksperymentu dla wszystkich badanych

	K		M		Razem	
	Dobrze	Źle	Dobrze	Źle	Dobrze	Źle
Grupa pod presją	0	5	2	3	2	8
Grupa neutralna	0	5	0	5	0	10
Grupa poinformowana	3	2	3	2	6	4
Razem	3	12	5	10	8	22

K – Kobiety; M – Mężczyźni

Grupa pod presją – Grupa eksperymentalna E1

Grupa poinformowana – Grupa eksperymentalna E2.

Grupa neutralna – Grupa kontrolna K

Podsumowanie eksperymentu i wnioski

Eksperyment wykazał, że istnieje zagrożenie, związane z pobieżnym czytaniem tekstów. Przekazywanie informacji o zagrożeniach, zwracanie uwagi na czujność może mieć istotne znaczenie profilaktyczne.

Dyskusja wyników zaprezentowanych badań

Opisane mikro-eksperymenty potwierdziły założenia, płynące z reguł wywierania wpływu wg Roberta Cialdiniego (1996). Sprawdzają się one jednak, gdy umiejętności są wykorzystywane. Otóż tych sześć reguł, czyli: reguła wzajemności, reguła konsekwencji, reguła społecznego dowodu słuszności, reguła lubienia, reguła autorytetu, reguła niedostępności, powinny być stosowane z kontrolą takich czynników jak: cechy nadawcy przekazu, cechy samego przekazu, cechy kanału, którym przekaz dociera do odbiorcy, cechy odbiorcy (Wosińska 2004). Reguły te będą stosowane z powodzeniem, gdy wybierane będą tylko te, które mogą mieć najlepszy wpływ na odbiorcę.

Przedstawione w artykule wyniki eksperymentów należy traktować ostrożnie, między innymi ze względu na ograniczoną liczbę badanych osób. Wymogi zaliczenia pomijały konieczność przeprowadzenia obliczeń statystycznych, dlatego opisane sytuacje mają raczej za zadanie stanowić inspirację do przeprowadzenia dalszych badań zgodnych już ze standardami prac naukowych (np. stosowanie zasad reprezentatywności próby, odpowiedniej wielkości próby, operacjonalizacji zmiennych, wskaźników zmienności, itd.). Drugim czynnikiem, który jest niezwykle ważny, a nie był kontrolowany w eksperymentach, jest wiek osób badanych. Czynnikiem ten należy uwzględnić zwłaszcza w kontekście zmieniających się z wiekiem postaw w kierunku konserwatyizmu (Sears, 1986).

Potwierdziło się założenie, że przeprowadzenie przez studentów obserwacji i eksperymentów społecznych stanowi ważny czynnik aktywizujący w edukacji. Warto też podkreślić, że w czasach nazywanych „epoką postprawdy” (Keyes, 2004), z całym bagażem absurdalności i niebezpieczeństwa pojęcia (Cieniek, 2017), ten sposób nauki buduje też wśród studentów większą „świadomość siebie jako rzetelnego badacza rzeczywistości”. Stąd wynika wielka potrzeba takich zajęć w edukacji.

Podsumowanie

Zasady wywierania wpływu wg Roberta Cialdiniego mają zastosowanie w codziennych sytuacjach życiowych. Trzydzieści lat badań, eksperymentów, dowodów tego słynnego psychologa skłoniło autorów artykułu do samodzielnego przetestowania tychże wskazówek. Podczas ich stosowania pamiętać należy przede wszystkim o etyce oraz zasadach moralnych względem drugiego człowieka. Reguły Cialdiniego mają za zadanie służyć wywieraniu wpływu w pozytywnym jego znaczeniu, gdyż jak on sam twierdzi, „to co dajemy wraca do nas”. Priorytetem jest dobro drugiego człowieka. Znamiennym przykładem może być zachęcanie do krwiodawstwa z wykorzystaniem reguły konsekwencji (Wosińska 2004). Z drugiej strony, znając te reguły możemy baczniej dostrzegać manipulacje, jakich doświadczamy w relacjach z innymi ludźmi lub poprzez media społecznościowe. Negatywnym przykładem jest np. technika „stopy w drzwiach”, stosowana w indoktrynacji więźniów wojennych w trakcie wojny koreańskiej, czy modele perswazji na usługach sekt religijnych, takich jak przypadek masowego samobójstwa członków sekty Jima Jonesa (Wosińska 2004). Zatem autorzy artykułu chcieliby z jednej strony przestrzec przed manipulacją, a z drugiej zachęcić

do pozytywnego wywierania wpływu – w godny i etyczny sposób, który jest w stanie ułatwić budowanie pozytywnych relacji między ludźmi i osiągać wspólne cele.

Jako doświadczony nauczyciel akademicki zakładam, że fakt przeprowadzenia takich udanych prób badawczych przez studentów przygotowujących się do zawodu pedagoga, zwiększy ich wrażliwość społeczną i uczuli na celowość uwzględniania w swojej przyszłej działalności reguł i zasad wywierania bezpiecznego wpływu na podopiecznych.

Bibliografia

- Aronson, E. (2009). Człowiek – istota społeczna. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Aronson, E., Wilson, T., Akert, R. (1997). Psychologia społeczna. Serce i umysł. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Cialdini R. (1996). Wywieranie wpływu na ludzi. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hamer, H. (2005). Psychologia społeczna. Teoria i praktyka. Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin.
- Kenrick, D., Neuberg, S., Cialdini, R. (2002). Psychologia społeczna. Rozwiązane tajemnice. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Keyes, R. (2004). The Post-Truth Era: Dishonesty and Deception in Contemporary Life. New York: St. Martin's Press.
- Kozielecki, J. (1995). Konceptcje psychologiczne człowieka. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Milgram, S. (2008). Posłuszeństwo wobec autorytetu, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Sears, D. O. (1986). College sophomores in the laboratory: Influences of a narrow data base on social psychology's view of human nature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 654-657.
- Strelau, J., Doliński, D. (red.). (2016). Psychologia akademicka. Tom 1 i 2. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sulek A., *Eksperyment w badaniach społecznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe Warszawa 1979,
- Wosińska, W. (2004). Psychologia życia społecznego. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Zimbardo, Ph., Ruch, F. Psychologia i życie. Warszawa 1994.
- Cieniek, R. Postprawda. Niebezpieczne zjawisko, „Onet Wiadomości”, 15 lutego 2017 [dostęp 2017-03-28].

Nasi autorzy

Prof. Edward Wiktor Radecki

Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. UAM w Poznaniu. Od 2007 r., decyzją Centralnej Komisji Stopni i Tytułów w Warszawie – profesor nadzwyczajny. Profesor ZPSB w Szczecinie, lider kierunku pedagogika w tej Uczelni. Ważniejsze książki: „Student – nauczyciel akademicki (relacje interpersonalne)”, „Ku pedagogicznym kompetencjom”, „Konflikty i ich rozwiązywanie”, „Zachowania organizacyjne”, „Wychowawca a/i rodzic w sytuacjach trudnych wychowawczo”, „Słowo albo nóż – O komunikowaniu się ludzi”, „Praca dyplomowa w naukach pedagogicznych” (2020). Autor 205 artykułów naukowych i popularnonaukowych. Współautor i redaktor naukowy 50 prac zbiorowych. Autor i współautor 29 monografii i podręczników akademickich. Przewodniczący Kolegium naukowego „Dyskursów Europejskich” i Zeszytów naukowych ZPSB „Około Pedagogii”. Promotor kilkuset prac dyplomowych, w tym ponad 120 prac magisterskich pedagogów na Uniwersytecie Szczecińskim. Organizator 38 międzynarodowych i ogólnopolskich konferencji naukowych i popularnonaukowych.

https://pl.wikipedia.org/wiki/Edward_Wiktor_Radecki

Prof. Czesław Plewka

Pedagog pracy. Doktor habilitowany, Profesor Politechniki Koszalińskiej. Wieloletni nauczyciel i dyrektor szkoły zawodowej. Doświadczony organizator oświaty. Zarządzający szkołami i placówkami oświatowymi w województwie zachodniopomorskim. W karierze: Kurator oświaty w Szczecinie i Dyrektor Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Szczecinie. Nauczyciel akademicki Uniwersytetu Szczecińskiego, Politechniki Szczecińskiej, a obecnie Politechniki Koszalińskiej. Dziekan w Wyższej Szkole Humanistycznej TWP w Szczecinie. Jego zainteresowania naukowo – badawcze koncentrują się wokół problemów pedagogiki pracy, pedeutologii, dydaktyki i zarządzania oświatą oraz metodologią badań pedagogicznych. Autor 23 naukowych prac zwartych, współautor i redaktor 6 prac zwartych oraz około 160 artykułów.

Dr Jan Przewoźnik

Doktor psychologii, mistrz międzynarodowy w szachach. Adiunkt w Zachodniopomorskiej Szkole Biznesu. Trener psychologii biznesu. Przeprowadził szkolenia dla ponad 200 firm, z udziałem ponad 20 000 osób. Wielokrotny mistrz Polski w szachach (10 razy drużynowo i raz indywidualnie). Autor dwudziestu pięciu książek z zakresu szachów, psychologii szachów, komunikacji, kreatywnego rozwiązywania problemów, technik sprzedaży doradczej, profesjonalnej obsługi klienta, kształcenia dorosłych, ekonomii społecznej. www.janprzewoznik.pl.

Dr Grażyna Erenc-Grygoruk

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, zatrudniona na stanowisku adiunkta w Zachodniopomorskiej Szkole Biznesu w Szczecinie, Wydziale w Gryficach. Zainteresowania naukowo-badawcze koncentrują się wokół zagadnień

pedagogiki przedszkolnej, wczesnoszkolnej w tym predyspozycji dziecka, jego różnorodnych zdolności, sposobów ich diagnozowania oraz stwarzania warunków do jego efektywnego rozwoju. Od 2005 r. członek zachodniopomorskiego Regionalnego Stowarzyszenia Nauczycieli Nowatorów na Rzecz Jakości Edukacji w Szczecinie „Edukacja Jutra”. Autorka monografii „Nauczanie języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej” (Impuls, Kraków 2013), rozdziałów w monografiach (W trosce o właściwy rozwój uczniów kontekście środowiska rodzinnego i szkolnego – refleksje praktyka [w:] Odpowiedzialność rodzicielska jako wartość. Teoria i praktyka, (2010); Porozumiewanie się w językach obcych [w:] Kompetencje kluczowe w edukacji elementarnej, (2013), wielu artykułów m.in. Kształtowanie tożsamości dzieci we współczesnej przestrzeni medialnej, (2014); Sposoby pokonywania stresu i jego skutków stosowane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – wyniki badań (2016). Posiada wieloletni dorobek praktyczny związany z pracą nauczyciela dyplomowanego edukacji wczesnoszkolnej.

Prof. Aneta Zelek

Doktor habilitowany nauk ekonomicznych, Profesor ZPSB, Rektor Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu. Nauczyciel akademicki z 33 letnim doświadczeniem. Jest inicjatorką i autorem wielu innowacji dydaktycznych i metodycznych oraz skuteczną orędowniczką realizacji strategii szkoły biznesu jako uczelni specjalistycznej, wyznaczającej standardy kształcenia menedżerów. W swojej karierze akademickiej prof. Aneta Zelek pracuje nie tylko jako dydaktyk i trener, ale również jako naukowiec, konsultant i publicysta. Jest autorką ponad 230 publikacji naukowych i dydaktycznych z zakresu zarządzania strategicznego i zarządzania w kryzysie oraz licznych podręczników i skryptów akademickich.

Za swoją pracę dydaktyczną, naukową i menedżerską była wielokrotnie nagradzana przez różne gremia, w tym także samych studentów. Oto najważniejsze nagrody i wyróżnienia:

1. Złota Odznaka Gryfa Pomorskiego za zasługi dla regionu – Honorowa odznaka nadawana przez Zarząd Województwa – 2019;
2. Druga nagroda naukowa TNOiK im. Karola Adamieckiego za rok 2009 (za podręcznik pt. Strategie biznesu – od klasyki do postmodernizmu w zarządzaniu. Wydawnictwo ZPSB, Szczecin 2008);
3. Druga Nagroda w Konkursie na najlepszego wykładowcę Wydziału Zarządzania i Ekonomiki Usług US „Złoty Mikrofon” – 2003;
4. Nagroda w Ogólnopolskim Konkursie na najlepsze studium przypadku – Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości – 2001;
5. Pierwsza nagroda w Konkursie na najlepszego wykładowcę Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu w Szczecinie – 1997, 1998 i 1999;
6. Pierwsze miejsce w Konkursie na najlepszego wykładowcę Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania US „Złota Kreda” – 1997, 1998 i 1999

Zdarzyło się na kierunkach Pedagogika w ZPSB

W Gryficach - rok/czas szczególnie uzdolnionych¹⁰⁰

Od ukazania się pierwszego numeru naszego pisma upłynęło kilkanaście miesięcy... Znaczących miesięcy, zarówno dla naszej wydziałowej społeczności, jak i w szerszym wymiarze. I tak, w październiku 2019 r. inaugurowaliśmy XV. jubileuszowy rok akademicki w Wydziale ZPSB w Gryficach. To miał być rok jak każdy inny, przynajmniej pod względem naszej gotowości do nowych wyzwań i poszukiwań nowych form aktywności. Tej dydaktycznej i społecznej. Cieszyliśmy się piętnastoletnim doświadczeniem, zaufaniem naszych studentów i absolwentów, więc nic nie stało na przeszkodzie, by optymistycznie patrzeć na bliższą i trochę dalszą przyszłość.

Liczba wszystkich studentów i słuchaczy studiów podyplomowych a kierunku Pedagogika w roku akademickim 2019/2020 wynosiła ponad 160 osób. Jak co roku, oprócz specjalności „Resocjalizacja” oraz „Pedagogika opiekuńczo- wychowawcza”, ofertę edukacyjną Wydziału w Gryficach wzbogacały studia podyplomowe, ze sztandarowymi kierunkami, cieszącymi się od lat popularnością wśród słuchaczy, jak również nowymi, których uruchomienie wynikało wprost z oczekiwań pracodawców, głównie na lokalnym i regionalnym rynku pracy. Największym zainteresowaniem cieszyły się studia podyplomowe na kierunkach: „Oligofrenopedagogika” oraz „Edukacja i wspomaganie osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu”. Oligofrenopedagogika to studia dla osób, pracujących z dziećmi i młodzieżą o różnych stopniach niepełnosprawności intelektualnej. Edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną różnego stopnia to najważniejsze kompetencje, które można nabyć w ramach studiowania tego właśnie kierunku. W trakcie studiów słuchacze i słuchaczki zdobywają również wiedzę, dotyczącą potencjału rozwojowego osób z niepełnosprawnościami, ograniczeń w zakresie funkcjonowania procesów emocjonalno-poznawczych, motywacyjnych, intelektualnych i wychowawczych. W trakcie tych studiów słuchacze dowiadują się również, jak diagnozować potrzeby i problemy osób niepełnosprawnych intelektualnie.

Dużym zainteresowaniem cieszą się studia na kierunku „Edukacja i wspomaganie osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu”. Niestety, w ostatnich latach liczba dzieci z diagnozą spektrum zaburzeń autystycznych (ASD) rośnie w sposób znaczący. Ze względu na znaczne problemy w porozumiewaniu się i rozwoju społecznym, a także inny sposób przetwarzania informacji, uczniowie z autyzmem są zasadniczym wyzwaniem dla całego systemu edukacji, a najbardziej dla nauczycieli. Studia umożliwiają zdobycie fundamentalnej wiedzy na temat zaburzeń ze spektrum autyzmu, oraz wyposażają w umiejętności praktyczne dotyczące pracy edukacyjnej i terapeutycznej z osobami z autyzmem. Program nastawiony jest na modelowanie u słuchaczy umiejętności prowadzenia zajęć rewalidacyjnych, korekcyjno-

¹⁰⁰ Na podstawie informacji przygotowanych w większości przez Prodziekana wydziału w Gryficach, doktora Jarosława Poteralskiego.

kompensacyjnych oraz innych o charakterze specjalistycznym i terapeutycznym dla dzieci i młodzieży z autyzmem. Projekty dyplomowe powstające na tym kierunku mają dużą wartość aplikacyjną, co podnosi korzyści osiągnięte przez absolwentów.

Oczywiście, jak w każdym innym roku, przygotowaliśmy szeroką ofertę wydarzeń, towarzyszących studiom. Należały do nich wydarzenia studenckie, seminaria, krótkie kursy i szkolenia, wizyty znamienitych gości. Jak co roku witaliśmy studentów pierwszego roku podczas hucznych Otrzęsin, później w grudniu ubieraliśmy wspólnie choinkę. Podczas specjalistycznego seminarium, gościliśmy ekspertów z Finlandii i Wielkiej Brytanii, którzy przedstawili istotę, zalety, czy nawet fenomen fińskiego modelu edukacji. W wydarzeniu brali udział przedstawiciele niemal wszystkich instytucji oświatowych z powiatu gryfickiego i nie tylko.

Po Nowym Roku, zaczęła się ostatnia prosta do zbliżającej się sesji egzaminacyjnej, tak uwielbianej zarówno przez studentów, jak i nas, wykładowców. Nie tylko nie tracąc, ale wręcz nabierając tempa, gościliśmy na Wydziale Rzecznika Praw Obywatelskich dr hab. Adama Bodnara. Ponadto jeszcze w styczniu zaprosiliśmy władze powiatowe oraz przedstawiciele największych pracodawców branży turystycznej regionu na konsultacje oferty edukacyjnej Wydziału w Gryficach, by wysłuchać opinii naszych gości na temat koncepcji uruchomienia nowych specjalności zarówno na kierunku Ekonomia, jak i Pedagogika.

W planach na semestr letni był jeszcze m.in. Trening Umiejętności Społecznych, II Gryficki Festiwal Szachowy i II Konferencja Naukowa Studentów Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu. Studenci Pedagogiki zdążyli jeszcze w lutym złożyć wizytę we wzorcowej Szkole Podstawowej w Radowie Małym, uczciliśmy wspólnie Dzień Kobiet i przyszedł on, nieoczekiwany i niechciany intruz, SARS-CoV-2...

Nasz świat, w tym życie Uczelni zmieniło się nie do poznania, tak naprawdę nigdy wcześniej nie wyglądało tak, jak właśnie wiosną 2020 roku. Błyskawicznie, bo zaledwie w kilka dni, udało nam się przejść na studia, prowadzone w pełni w sposób zdalny. Na szczęście, Zachodniopomorska Szkoła Biznesu mogła pochwalić się już kilkunastoletnim doświadczeniem w nauczaniu na odległość, dzięki kursom prowadzonym za pośrednictwem platformy Moodle. Była ona jednak dotychczas jedynie narzędziem wspomagającym. Wiosną 2020 roku, drugim, obok koronawirusa, najczęściej przez nas używanym i odmienianym przez wszelkie możliwe przypadki słowem były „TEAMS”. Musieliśmy się tego nauczyć wszyscy, zarówno Wykładowcy, jak i Studenci.

Brawo! Ten egzamin zdaliśmy wspólnie. Trudno zliczyć godziny zajęć odbytych wyłącznie w sposób zdalny. Trudno zliczyć wszelkie wątpliwości, czy damy radę i czy się uda. Tak naprawdę w tym okresie nie ustąpiła żadna z aktywności, prowadzonych przez nas na Wydziale. Wszystko, co było możliwe, zostało przeniesione do przestrzeni wirtualnej.

W rezultacie, rok akademicki 2019/2020 ukończyło 36 absolwentów kierunku Pedagogika, 25 absolwentów studiów podyplomowych na kierunku **Edukacja i wspomaganie osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu**, 10 absolwentów **Oligofrenopedagogiki**, 12 absolwentów **Przygotowania pedagogicznego**.

Udało się, Drodzy Studenci i Wykładowcy. To był rok szczególnie „uzdolnionych”, czyż nie?

Po wakacjach, z dużą dawką optymizmu wkroczyliśmy w kolejny rok akademicki 2020/2021. W mury Uczelni weszli nowi studenci i słuchacze studiów podyplomowych, a „nowe” objęło także kadrę akademicką. Po kilku latach pracy na rzecz Wydziału w funkcji prodziekana, **Dr Jarosław Poteralski** podjął wyzwanie pracy w innej uczelni. Serdeczne podziękowania Panu Doktorowi za zaangażowanie i pracę na rzecz Wydziału, a także życzenia sukcesów i powodzenia w nowej pracy złożyła Pani Rektor, Pani Dziekan, koleżanki i koledzy, a także jego najważniejsi „fani”, czyli studenci.

Funkcję prodziekana Wydziału ZPSB w Gryficach objęła pedagog, Pani **Dr Agnieszka Jankowska**. Składamy Pani Prodziekan gratulacje wraz z życzeniami pomyślności, sukcesów organizacyjnych i satysfakcji w pełnieniu nowej funkcji.

Wspólnie z kadrą i studentami Pedagogiki z Wydziału w Świnoujściu, czekamy na bardziej pomyślne wiatry zdrowotne. Planujemy bowiem zrealizować wszystkie nasze wcześniej planowane, a z konieczności odwołane naukowe, dydaktyczne i społeczne zdarzenia i przedsięwzięcia. W tym, na przykład seminaria poświęcone problematyce Edukacji dla bezpieczeństwa, czy Seniorom i ich potrzebom. Wszyscy bacznie obserwujemy również nową sytuację społeczną i opiekuńczo wychowawczą, by zaraz po jej normalizacji, szukać odpowiedzi, jak możliwie najszybciej naprawić bolesne szkody poczynione przez PANDEMIĘ.

Pedagogika w Świnoujściu, studia I-go stopnia i podyplomowe

Ponieważ nasze licencjackie studia pedagogiczne umożliwiają pracę zawodową w całej Unii Europejskiej, ich uczestnicy mogą indywidualnie współkształtować program nauczania. W zależności od wybranej specjalności studenci już od pierwszych dni nauki oprócz uczęszczania na zajęcia ogólne i kierunkowe, uczą się przedmiotów specjalnościowych. Wybierają jedną specjalność spośród trzech oferowanych: ***Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, Pedagogika zdrowia z opieką senioralną, Resocjalizacja.***

Aktualnie na wydziale w Świnoujściu na II roku kształcimy studentów, na I i II roku. Studia licencjackie z zakresu Pedagogiki są bowiem młodym jeszcze kierunkiem na wydziale w Świnoujściu. Nieustająco pracujemy nad wzbogaceniem oferty edukacyjnej w postaci nowych specjalności dla naszych studentów, tak aby w jak najlepszy sposób przygotować ich do wykonywania pracy. Program studiów zawiera moduł aktywności praktycznej z częścią, która realizowana jest przez studenta w toku studiów oraz aktywność dodatkowa m.in. wolontariaty, udział w szkoleniach organizowanych zarówno przez ZPSB, jak i z ramienia otoczenia biznesu.

Prowadzimy również studia podyplomowe pt. ***Przygotowanie pedagogiczne.*** Umożliwiają one absolwentom nabycie wiedzy i umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki, dydaktyki przedmiotowej oraz kompetencji zawodowych, niezbędnych

nauczycielom szkół podstawowych i ponadpodstawowych. W trakcie praktyk pedagogicznych nabędą umiejętności zawodowe przez aktywną realizację zajęć edukacyjnych. Słuchacze, poza zajęciami z zakresu kompetencji dotyczących przygotowania pedagogiczno-psychologicznego oraz bloku kompetencji dotyczących dydaktyki, uczestniczą w innych interesujących zajęciach, np. z „Emisji głosu” prowadzonych przez artystów – praktyków z Opery na Zamku w Szczecinie¹⁰¹.

Nasi kadrowicze w soczewce zbliżającej

W każdym kolejnym numerze prezentujemy poszerzoną i wykraczającą nieco poza sferę zawodową, sylwetkę nauczyciela/ki akademickiego/ej z naszego zespołu. Tym razem Pan **Dr Jan Przewoźnik**.

Z pasjonatami przez lata i kraje



Moja przygoda z szachami zaczęła się 55 lat temu. To historia spotkań z ciekawymi ludźmi-pasjonatami i z niezwykle intrygującą grą. Jako ośmiolatek przyglądałem się partiom ojca i brata. Poprosiłem, żeby mnie nauczyli. Nie mieli na to czasu. Ale w domu był kodeks z przepisami i przykładowymi partiami. To nauczyłem się sam. Jakaż to była frajda ograć za jakiś czas starszego o 20 lat kuzyna. I to nie było kogo, bo bramkarza klubu piłkarskiego GKS Kostuchna! Autorytet! Obaj byliśmy bramkarzami. On w pierwszej drużynie, ja w trampkarzach. Doskonale pamiętam, że wtedy

¹⁰¹ Na podstawie informacji Dziekan Wydziału, Dr Magdaleny Lazarek – Janowskiej.

zastosowałem manewr zalecany w kodeksie – opanowanie siódmej linii wieżami. A motyw piłkarski jeszcze powróci...

Potem było trenowanie po kilka godzin dziennie, przeplatane komentarzami taty: „*Synek, ciepnij tymi szachami, bo z tego chleba miał niy bydziesz*”.

No mistrzostwo szkoły podstawowej. Dawało prawo gry na szczeblu powiatowym. Szliśmy na ten turniej z nauczycielem Bolesławem Holeckim 7 km pieszo po torach, bo pociąg nie przyjechał. Ćwiczenie determinacji – nieśliśmy szachownicę demonstracyjną o wymiarach metr na metr. Naturalną koleją – nawiązując do pociągów – rzeczy było zapisanie się do silnego klubu GKS Tychy (Pan Paweł Chwałczyk wypatrzył gdzieś na zawodach, potrzebował juniora do drużyny szachowej). Tam treningi z bardzo ciepłym, sympatycznym trenerem, kandydatem na mistrza Tadeuszem Kapustą z Pszczyny. Gens una sumus – jesteśmy jedną rodziną – to hasło międzynarodowej federacji szachowej, FIDE, było bardzo aktualne w klubie. Spotkałem naprawdę fantastycznych i życzliwych pasjonatów. W takim gronie łatwiej się rozwijać.

Za rok był już pierwszoligowy „Start” Katowice, treningi z mistrzem Adamem Dzięciołowskim, możliwość rozmawiania z arcymistrzynią Krystyną Radzikowską. Niezapomniana atmosfera na słynnej Mariackiej 13; katowiczanie powinni o tym książkę napisać! Zaczęły się wyjazdy na zawody w całej Polsce. I znowu wspaniała kompania, i jeszcze więcej treningów, i mocne pragnienie zdobywania szczytów, i trzy drużynowe mistrzostwa Polski juniorów. I dylematy – w niedzielę grałem w szachy w „Starcie” Katowice, ale musiałem szybko wykonywać posunięcia, żeby zdążyć na... mecze piłkarskie KS 38 „Podlesianka”. Tak łączyłem szachy i piłkę, zastanawiając się, co ostatecznie wybrać. Mój kolega trafił do drugoligowego ROW-u Rybnik, ja zostałem jednak przy szachach.

W Technikum Górniczym rozdawałem kolegom w żartach autografy z dopiskiem „Mistrz Polski”. No i zostałem nim kilka lat później, już podczas studiów na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Zgłosił się kolejny klub, „Start” Lublin. W czasach, gdy na pierwszego w Polsce czarnoskórego koszykarza, Kena Washingtona, przychodził do hali przy Alejach Zygmuntońskich komplet widzów, szachiści też mieli swoich fanów po drugiej stronie ulicy. I znowu wspaniała drużyna, z bardzo oddanym szachom działaczem Zdzisławem Wojcieszynem, silnym mistrzem międzynarodowym Andrzejem Sydorem na pierwszej szachownicy, mistrzem międzynarodowym Henrykiem Doboszem, doświadczonym Zbigniewem Jamrozem, szachistą-dziennikarzem Sławomirem Wachem. Tamte lata pokazały też, jak wielką wartością rozwojową mogą mieć kontakty w „świętej wojnie” z konkurentami „zza miedzy”, z Avią Świdnik – Krzysztofem i Bożeną Pytlami, Zbigniewem Szymczakiem, Markiem Hawełką, Zbigniewem Księskim, Michałem Praszakiem, Tadeuszem Lipskim, Zofią Ciechocińską. Lata lubelskie to też ostateczne formowanie umysłu przy takich mistrzach jak prof. Mieczysław Albert Maria Krąpiec, prof. Adam Biela, prof. Jan Czerkawski, prof. logiki Ludwik Borkowski (ojciec znanego szachisty Franciszka Borkowskiego), ks. prof. Stanisław Kamiński, ks. prof. Marian Kurdziałek, i wielu, wielu innych.

Zdobycie indywidualnego mistrzostwa Polski oznaczało dla mnie zmianę trybu życia, kolejne wyjazdy, tym razem zagraniczne, kolejni ciekawi ludzie. Hasło „Gens una sumus” nabierało nowego znaczenia, gdy naprzeciwko zasiadał do gry

Amerykanin, Rosjanin, Chińczyk, Kubańczyk. Izraelczyk przychodził na partie w Neta-ny z karabinem, przedstawiciel Zjednoczonych Emiratów Arabskich na młodzieżowych mistrzostwach świata w Grazu nosił kandurę, luźny strój z białej bawełny od kostek po szyję – w latach socjalistycznej Polski były to nieco abstrakcyjne spotkanie sportowe i kulturowe, uczyły otwartości. Tak różnorodni, a tak zjednoczeni wspólną pasją – ścierania się idei na 64 polach. W tamtych czasach ciekawa była też gra korespondencyjna (https://pl.wikipedia.org/wiki/Szachy_korespondencyjne). Kartka z posunięciem do USA szła 2-3 tygodnie, drugie tyle z powrotem. Niektórymi graczami interesowała się służba bezpieczeństwa – „a cóż to za dziwne oznaczenia”: 1.e2-e4 lub 5254 ([https://pl.wikipedia.org/wiki/Szachy_korespondencyjne#/media/Plik:Postcard-for-correspondence-chess_\(trimmed_image\).png](https://pl.wikipedia.org/wiki/Szachy_korespondencyjne#/media/Plik:Postcard-for-correspondence-chess_(trimmed_image).png)). Jak szyfr. Najdłuższą partię grałem pięć lat. Nauka cierpliwości.

Po studiach było przejście ze „Startu” Lublin do „Stilonu” Gorzów Wielkopolski. Pytano znanego lubuskiego działacza, doktora Konrada Tołkacza:

– *A ile cię kosztował ten zawodnik?*

– *Tyle co paznokieć piłkarza* – odpowiadał dyplomatycznie, nie zdradzając kwoty.

Międzynarodowe doświadczenia zaowocowały zdobyciem 6 tytułów drużynowego mistrza Polski w „Stilonie” Gorzów Wielkopolski; tu już w towarzystwie wielkich graczy światowego formatu, jak arcymistrzowie Michał Krasenkow, Igor Chenkin, arcymistrzyni Iweta Radziejewicz (teraz Rajlich).

W 2020 roku w Ustroniu los obdarował mnie, chyba za wierność tej grze, indywidualnym mistrzostwem Polski seniorów +55. To 41 lat po tym pierwszym tytule. Z czasem nabiera się dystansu do takich osiągnięć; może zwycięstwo czy porażka są tym samym złudzeniem? Co jest ważniejsze? Szachy kształtowały przez lata zrozumienie ich tajemnic i umożliwiały rozwój dzięki spotkaniom z ludźmi-pasjonatami. Gdy po latach wspominam tę sportową, intelektualną i artystyczną przygodę, widzę łańcuch ważnych dla mnie ludzi, to czasami odzywa się w duszy żal, że przy szachownicy ktoś wygrywa, a ktoś musi przegrać. Hasło „Gens una sumus” ma taki synergiczny wydźwięk, że chciałoby się postępować według zasady wygrana -wygrana. „Jesteśmy jedną rodziną” – to hasło aktualne w dzisiejszym świecie.

Jako adiunkt Zachodniopomorskiej Szkole Biznesu staram się nawiązać do królewskiej gry. Zorganizowaliśmy w 2019 roku I. Gryficki Festiwal Szachowy, a w jego ramach niepowtarzalny kurs „pociągiem szachowym” z Pogorzeliczy do Gryfic (<https://egryfice.pl/startuje-gryficki-festiwal-szachowy-przyjdz-jutro-na-plac-zwyciestwa-2/>). Studentów zachęcam do pisania

Lata przesuwania drewna na szachownicy. Czcza pasja? Czy jednak coś sportowego, artystycznego, naukowego? Osądźcie Państwo sami:

<http://www.szachypolskie.pl/wybrane-partie-jana-przewoznika/>

http://www.janprzewoznik.pl/partie_pgn/jppgn.html

http://www.janprzewoznik.pl/artykuly/partie_arcymistrzowie.php

http://www.janprzewoznik.pl/artykuly/partie_taktyczne.php

http://www.janprzewoznik.pl/artykuly/partie_strategiczne.php

http://www.janprzewoznik.pl/artykuly/partie_miniatury.php

http://www.janprzewoznik.pl/artykuly/partie_korespondencyjne.php
http://www.janprzewoznik.pl/artykuly/stilon_mistrzem.php