
Redakcja naukowa
Aneta Maria Kochanowicz
Karolina Walancik
Maciej Witkowski

Świat na trajektorii cierpienia



**Społeczne i edukacyjne problemy
wynikające z pandemii SARS-CoV-2**

Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB
Dąbrowa Górnicza 2022

Redakcja naukowa/Scientific editing

Aneta Maria Kochanowicz

Karolina Walancik

Maciej Witkowski

ŚWIAT NA TRAJEKTORII CIERPIENIA.

Społeczne i edukacyjne problemy wynikające z pandemii SARS-CoV-2

THE WORLD ON THE TRAJECTORY OF SUFFERING.

Social and educational problems resulting from the SARS-CoV-2 pandemic

Recenzja/Scientific review

Prof. PhDr. Jolana Hroncová, PhD

Prof. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki

Wydanie publikacji naukowej zostało sfinansowane ze środków subwencji na utrzymanie i rozwój potencjału badawczego przyznanej Akademii WSB przez Ministra Edukacji i Nauki.

This scientific publication was financed from the subsidy fund for maintenance and development of research potential granted to WSB University by the Minister of Education and Science.

ISBN 978-83-66794-75-7

Wydawca

Akademia WSB

ul. Cieplaka 1c

41-300 Dąbrowa Górnicza

tel. 32 295 93 59

e-mail: wydawnictwo@wsb.edu.pl

www.wsb.edu.pl

© Copyright by Akademia WSB

Kopiuwanie w całości lub we fragmentach zabronione

Projekt okładki / DTP publikacji / Korekta tekstu

Patrycja Krzemień

Zdjęcie na okładkę: <https://pixabay.com/pl/>

Druk

Drukarnia Wydawnictwa Nowiny

ul. Azotowa 21

41-503 Chorzów

www.drukarnia.nowiny.pl

Spis treści

<i>Od redakcji</i>	5
<i>Editor's Note</i>	9
1. Epidemia jako problem badawczy nauk o wychowaniu	
<i>Epidemic as a research problem of education sciences</i>	13
Blahoslav Kraus	
<i>Dopady pandemii – výzva pro sociální pedagogiku</i>	15
Oldřich Bubák, Josef Kasal	
<i>A Front-Row Seat for Everyone: An Alternative Analysis of Education for the (Post) Pandemic Period</i>	24
Václav Bělík	
<i>Aktuální témata sociální pedagogiky a sociální patologie ve školním prostředí z pohledu zkoumaných pedagogů</i>	36
2. Pandemia jako kryzys sytuacyjny w rozwoju dzieci i młodzieży	
<i>Pandemic as a situational crisis in the development of children and adolescents</i>	45
Dagmara Chlasta-Obląk, Mirosław Kisiel	
<i>Problemy społeczno-artystyczne młodzieży muzykującej na kanwie cierpienia w sygnaturze pandemii SARS-CoV-2</i>	47
Anna Podgórska, Beata Podgórska	
<i>Nauczanie zdalne – sukces czy porażka?</i>	59
Karolina Walancik	
<i>Child-parent contact at the time of COVID-19 pandemic</i>	67
Miriám Niklová, Annamária Šimšíková	
<i>Správanie generácie Z vo vzťahu k digitálnym technológiám počas pandémie COVID-19</i>	77
Petra Ambrožová, Iva Junová, Leona Stašová	
<i>Needs and Issues of Families in the Field of Online Education of Children during the COVID-19 Pandemic</i>	85
Alena Knotková	
<i>Nové možnosti ve volném čase v době pandemie</i>	97
Justyna Jarska	
<i>A Child with Selective Mutism in the Pandemic Reality</i>	104
Martin Knytl	
<i>Psychosocial Experiences of University Students in 2021</i>	112

Grażina Čiuladienė <i>Students' satisfaction of international staff's emergency remote teaching due to COVID-19 (a case study)</i>	121
Barbara Baczyńska <i>Doświadczenia traumy związanej z epidemią COVID wśród doktorantów. Przykład interpretacji traumy</i>	136
3. Potrzeby ludzi dorosłych w dobie pandemii <i>Needs of adults in the time of the pandemic</i>	147
Zofia Szarota, Artur Fabiś <i>Polityka społeczna i kondycja psychospołeczna starszych wiekiem Polaków w pandemii COVID-19</i>	149
Kateřina Krupková, Jana Adamcová, Lucie Petrová, Kristýna Všeticková <i>Educational needs of the seniors during the pandemic</i>	163
Miriam Niklová, Matej Soják <i>Sociálny pedagóg v školách a jeho význam počas pandémie COVID-19</i>	174
Iva Jedličková <i>Neformální vzdělávání dospělých 2020+: ztráty a příležitosti</i>	185
Gabriela Caltová Hepnarová <i>Služby poskytované během pandemie jako výzva k novým formám práce s klienty</i>	194
4. Varia <i>Varia</i>	203
Avital Hecht, Ilana Levenberg <i>From Punishment to Mentoring. An Initiative of the Academic Discipline Committee for a Refreshing Course of Procedures and Code of Conduct</i>	205
Mário Dulovics <i>Vybrané virtuálne ohrozenia generácie Z a možnosti ich prevencie</i>	217
Michał Borda <i>Uzasadnienie nauczania religii w placówkach oświatowych w wypowiedziach przyszłych katechetów</i>	226
Marek Walancik <i>Przez cierpienie do Dzieła. Matka Róża Czacka i siostra Faustyna Kowalska</i>	238
Noty o Autorach/Contributors	254

Od redakcji

Redagując oddawaną do rąk Czytelnika książkę, staraliśmy się umieścić w niej oryginalne próby przedstawienia rozmaitych ludzkich doświadczeń związanych ze społecznymi konsekwencjami pandemii SARS-CoV-2. Zasadniczym motywem, który przewija się przez wszystkie rozdziały tej interdyscyplinarnej monografii, jest pytanie o możliwe wymiary i konteksty instytucjonalnej oraz indywidualnej adaptacji do kryzysu wywołanego pojawieniem się nowej odmiany koronawirusa. Autorzy relacjonują własne oryginalne badania, opisują doświadczenia praktyczne, formułują nowe propozycje organizacji życia społecznego i przedstawiają krytyczne analizy tego, co wymaga zmian.

Nie ma wątpliwości, że po ponad dwóch latach zmagania się ludzkości z nowym wirusem żyjemy ze świadomością fatalnego nieszczęścia, jakie nas dotknęło i z jakim musimy sobie radzić. Jedną z podstawowych strategii radzenia sobie z nim jest podejmowanie prób uporządkowania naszych doświadczeń z okresu pandemii. Dlatego powstała ta książka.

Monografia jest również pokłosiem międzynarodowej konferencji „Świat na trajektorii cierpienia – aksjologiczne, społeczne, psychiczne problemy, deficyty i zaniechania wynikające z pandemii SARS-CoV-2. Diagnoza, terapia i wsparcie”, która odbyła się w dniach 14-15 października 2021 roku w Akademii WSB. W zbiorze znalazły się wybrane teksty przygotowane na podstawie wystąpień konferencyjnych. Mamy nadzieję, że wspólna publikacja przyczyni się w znaczący sposób do rozwoju wiedzy poprzez konfrontację refleksji przedstawicieli świata akademickiego z ugruntowanymi doświadczeniami praktyków angażujących się w przeciwdziałanie skutkom pandemii. Jako redaktorzy naukowci książki staraliśmy się ingerować tylko w minimalnym stopniu w prace nadesłane przez autorów. W ten sposób chcieliśmy oddać ducha gorących dyskusji prowadzonych w trakcie konferencji ponad granicami różnych dyscyplin, metodologii i doświadczeń praktycznych. Mamy nadzieję, że dzięki temu książka zainteresuje szeroki krąg odbiorców. Do jej lektury zachęamy badaczy, praktyków oraz studentów wszystkich kierunków nauk społecznych.

Tytuł konferencji, a w konsekwencji także książki, nawiązuje do znanej w socjologicznym nurcie interakcjonizmu symbolicznego koncepcji trajektorii cierpienia. Fritz Schütze (1997), autor odpowiedzialny za niezwykłą współczesną popularność socjologicznej koncepcji trajektorii cierpienia (obok Gerharda Riemanna [1991] oraz Anselma Straussa [1991] i jego środowiska intelektualnego), objaśniając w jednym ze swoich tekstów, jakiego aspektu życia społecznego dotyczy jego teoria, odwołuje się do literackiego przykładu Józefa K. –

bohatera *Procesu* Franza Kafki. Jako redaktorzy tomu jesteśmy zgodni – to jedna z naszych ulubionych książek. Dyskutując o Procesie i teorii trajektorii cierpienia, doszliśmy do wniosku, że gdybyśmy najpierw poznali teorię Schützego, a potem książkę Kafki, stracilibyśmy przyjemność przeżywania niemal poetyckiego przedstawienia losu człowieka dotkniętego symboliczną klęską, który stopniowo – z wydarzenia na wydarzenie i z interakcji na interakcję – oswaja swoje cierpienie. Schütze oferuje nam tak dobre narzędzia analizy biografii ludzi cierpiących, że historia Józefa K. wydaje się względnie prosta. Coraz lepiej rozumiemy również, że szeroko pojmowane doświadczanie cierpienia, od którego subiektywnie nie ma ucieczki, jest zjawiskiem zasługującym na pogłębioną refleksję. Dlatego organizując konferencję, postawiliśmy tezę, że pandemia umieściła ogromną liczbę ludzi na trajektorii bolesnego cierpienia. Pandemia SARS-CoV-2 była niespodziewana i zburzyła dotychczasowy porządek, w jakim dotąd żyliśmy.

Od grudnia 2019 roku do marca 2022 roku – kiedy piszemy te słowa – globalna pandemia COVID-19 zafundowała nam emocjonalny i symboliczny rollercoaster. Wraz z napływem i odpływem kolejnych fal zachorowań, nowych mutacji koronawirusa i mniej lub bardziej skutecznych rozwiązań farmakologicznych, społeczeństwo przeżywało kolejne cykle gwałtownego załamania, a następnie – podejmowania prób ponownej normalizacji symbolicznego sensu codzienności. Gdy wielka chmura wszechogarniającego cierpienia kłębiła się kolejnymi dziesiątkami przypadków zachorowań i setkami zgonów (jeśli mówimy o Polsce), wielu z nas doświadczało poczucia topienia się w chaosie sensów, wynikającym z nieadekwatnej symbolizacji świata, jaki dotąd znaliśmy. W takich dniach rzeczywistość wyglądała inaczej: nic, co do tej pory dobrze znaliśmy, nie było już tym samym. Paradoksalnie wielu z nas w takich sytuacjach czuło wyjątkową mobilizację – nadało nowy sens swojemu życiu. Zawarte w tym tomie teksty przedstawiają takie sytuacje szczegółowo. W końcu dopadło nas przekleństwo Konfucjusza: czasy stały się ciekawe.

Po okresach kryzysu następowały – często niepokojąco szybko – dni i miesiące niemal powrotu do normalności. Wydawało się, że zły koszmar minął, a my pozostawaliśmy z bolesnym poczuciem, że w istocie przejmowaliśmy się rzeczą niepoważną i świat znów jest zwyczajny, że już po pandemii... Bez żadnego usprawiedliwienia wracaliśmy do życia pełnego wyzwań i możliwości, ale także życia w równej mierze konwencjonalnego i szarego.

Dziś wiemy już, że pandemia wpływa na nasze życie w sposób całościowy i zmienia nasze tożsamości. W takim kontekście autorzy tekstów: naukowcy, praktycy i aktywiści społeczni przyglądają się szeregowi wielopoziomowych i współzależnych problemów, deficytów i zaniechań będących następstwem opisywanej sytuacji w grupach społecznych,

środowiskach, instytucjach. Zgodnie z tym kluczem książka została podzielona na cztery części. W składających się na każdą z nich tekstach autorzy starają się uzyskać odpowiedź na odpowiadające kolejno każdej części cztery wielkie pytania:

1. W jaki sposób pandemia rzutuje na uznawane wartości w obszarze wychowania; na ile je problematyzuje czy podważa?
2. W jaki sposób pandemia i związana z nią fizyczna izolacja kształtują relacje społeczne dzieci i młodzieży?
3. Jakie specyficzne ludzkie deficyty ujawniła pandemia; czego i kogo w tej sytuacji potrzebujemy?
4. Do jakich zasobów intrapsychicznych, symbolicznych lub ekonomicznych odwołują się jednostki, grupy, wspólnoty, organizacje i instytucje w sytuacji zagrożenia, jakim stała się pandemia?

Zauważmy, że sama teoria trajektorii cierpienia, ogromna większość jej empirycznych zastosowań, a także sytuacja pandemii nieuchronnie kojarzą się z kryzysem, cierpieniem i pesymistycznym stosunkiem do rzeczywistości (na marginesie: nie ma nic bardziej przynębiającego niż obserwowanie, jak początkowy optymizm Józefa K. jest metodycznie i bezlitośnie dekonstruowany). Byliśmy więc zaskoczeni dużą liczbą nadesłanych tekstów, których wydźwięk jest otwarcie optymistyczny. Symboliczne dojrzewanie do zrozumienia własnej bezradności nie stało się zatem dominującą perspektywą i nie zdeterminowało podejmowanych wysiłków intelektualnych. U progu końca piątej fali pandemii (konferencja odbywała się w interwale między trzecią a czwartą falą) przyjmujemy to z nadzieją i wiarą w ludzką sprawczość.

Last but not least konferencja była również pretekstem do uczczenia jubileuszu 40-lecia pracy naukowej prof. dr hab. Mirosławy Nowak-Dziemianowicz. Biografia szanownej Jubilatki jest nietuzinkowa na przestrzeni owych 40 lat pracy naukowej i śmiałej działalności społecznej. Nie chcemy jednak dokonywać tutaj żadnego „podsumowania”, gdyż nam – jej współpracownikom – Jubilatka kojarzy się przede wszystkim z nowymi pomysłami i nieustannym zaangażowaniem w rozwiązywanie problemów współczesnego świata.

Dąbrowa Górnicza, 4 marca 2022

Aneta Maria Kochanowicz

Karolina Walancik

Maciej Witkowski

Bibliography

1. Corbin, J. & Strauss, A.A. (1991). *Nursing Model for Chronic Illness Management Based upon the Trajectory framework*. "Scholarly Inquiry for Nursing Practice", 5(3), 155-174.
2. Kafka, F. (2014). *Proces* (trans. B. Schulz). Warszawa: Wydawnictwo MG.
3. Riemann, G. & Schütze, F. (1991). 'Trajectory' as a Basic Theoretical Concept for Analyzing Suffering and Disorderly Social Processes (pp. 333-357). In D.R. Maines (Ed.). *Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss*. Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.
4. Schütze, F. (1997). *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej* (trans. M. Czyżewski). „Studia socjologiczne”, 1(144), 11-56.

Editor's Note

In editing this book, we have tried to include original attempts to present various human experiences of the social consequences of the SARS-CoV-2 pandemic. The fundamental theme that runs through all the chapters of this interdisciplinary monograph is the question of the possible dimensions and contexts of institutional and individual adaptation to the crisis caused by the emergence of a new strain of coronavirus. The authors report on their own original research, describe practical experiences, formulate new proposals for the organisation of social life and provide critical analyses of what needs to change. There is no doubt that, after more than two years of humanity's struggle with the new virus, we live with an awareness of the fatal misfortune that has befallen us and with which we must cope. One of the basic coping strategies is to try to sort out our experiences during the pandemic. That is why this book has been written.

The monograph is also the aftermath of the international conference 'The world on a trajectory of suffering - axiological, social, psychological problems, deficits and omissions resulting from the SARS-CoV-2 Pandemic. Diagnosis, therapy and support', which took place on 14-15 October 2021 at the WSB University. The presented collection includes a selection of the texts prepared on the basis of the conference presentations. We hope that this publication will contribute to the development of knowledge by confronting the reflections of representatives of the academic world with well-established experiences of practitioners involved in counteracting the effects of the pandemic. As scientific editors of the book, we have tried to interfere only minimally in the works submitted by the authors. In this way, we wanted to reflect the spirit of the heated discussions held during the conference across the boundaries of different disciplines, methodologies and practical experiences. We hope that in this way the book will be of interest to a wide audience. We encourage researchers, practitioners and students of all faculties of social sciences to read it.

The title of the conference, and consequently of the book, refers to the very influential concept of the trajectory of suffering in the sociological current of symbolic interactionism. Fritz Schütze (1995), the author responsible for the extraordinary contemporary popularity of the sociological concept of the trajectory of suffering (next to Gerhard Riemann [1991], Anselm Strauss [1991] and his intellectual circle), in one of his texts, explaining what aspect of social life his theory concerns, refers to the literary example of Joseph K. – the protagonist of Franz Kafka's *The Trial* (2014). As editors of the volume, we agree – this is one of our favourite books. When the three of us discussed *The Trial* and the theory of

the trajectory of suffering, we came to the conclusion that if we had first studied Schütze's theory and then Kafka's book, we would have lost the pleasure of experiencing an almost poetic representation of the fate of a man afflicted by a symbolic calamity, who gradually – from event to event and from interaction to interaction – tames his suffering. Schütze offers us such good tools for analysing the biographies of suffering people that the story of Joseph K. seems relatively simple. We also understand better and better that the broadly comprehended experience of suffering, from which subjectively there is no escape, is a phenomenon which deserves deep reflection. This is why, in organising the conference, we put forward the thesis that the pandemic has placed a huge number of people on a trajectory of acute suffering. The SARS-CoV-2 pandemic was unexpected and shattered the previous order in which we have lived until now.

From December 2019 to March 2022 – as we are writing these words – the global COVID-19 pandemic has sent us on an emotional and symbolic rollercoaster. With the inflow and outflow of successive waves of disease, new coronavirus mutations and more or less effective pharmacological solutions, society experienced successive cycles of violent collapse followed by attempts to re-normalise the symbolic sense of everyday life. When the great cloud of overwhelming suffering loomed over dozens of cases of illness and hundreds of deaths (if we are talking about Poland), many of us experienced the feeling of drowning in the chaos of meanings resulting from inadequate symbolisation of the world as we knew it. On such days, reality looked different: nothing we had known so far was the same anymore. Paradoxically, many of us felt exceptionally mobilised in such situations – they gave new meaning to our lives. The texts contained in this volume present such situations in detail. Finally, the curse of Confucius caught up with us: times have become interesting.

Periods of crisis were followed – often alarmingly quickly – by days and months of almost returning to normality. The bad nightmare seemed to have passed, and we were left with the painful feeling that we had in fact been concerned about a frivolous thing and the world was ordinary again, that the pandemic was over... Without any justification, we returned to a life full of challenges and opportunities, but also a life that was equally conventional and grey.

Today we already know that the pandemic affects our lives in a holistic way and changes our identities. In this context, the authors of the texts: academics, practitioners and social activists look at a number of multi-level and interdependent problems, deficits and omissions resulting from the described situation in social groups, environments, institutions.

Following this key, the book is divided into four parts. The texts that make up each part seek to answer the four big questions that correspond to each part in turn:

1. How does the pandemic impinge on recognised values in the field of education; to what extent does it problematise or undermine them?
2. How do the pandemic and the associated physical isolation shape the social relationships of children and young people?
3. What specific human deficits has the pandemic revealed; what and who do we need in this situation?
4. What intrapsychic, symbolic or economic resources do individuals, groups, communities, organisations and institutions refer to when faced with the threat of a pandemic?

Let us note that the theory of the trajectory of suffering itself, the vast majority of its empirical applications, and the situation of the pandemic are inevitably associated with crisis, suffering and a pessimistic attitude towards reality (by the way: there is nothing more depressing than watching Joseph K.'s initial optimism being methodically and mercilessly deconstructed). We were therefore surprised by the number of submitted texts, the overtones of which are openly optimistic. Thus, the symbolic coming to understand one's own helplessness did not become the dominant perspective and did not determine the intellectual efforts made. On the threshold of the end of the fifth wave of the pandemic (the conference took place in the interval between the third and fourth wave), we accept this with hope and faith in human agency.

Last but not least, the conference was also a pretext to celebrate the 40th anniversary of scientific and academic work of prof. dr hab. Mirosława Nowak-Dziemianowicz. The biography of the honorable Jubilarian is extraordinary during these 40 years of scientific work and courageous social activity. However, we do not want to make any „summaries” here, because we – her colleagues – associate the Jubilarian primarily with new ideas and constant commitment to solving the problems of the modern world.

Dąbrowa Górnicza, March 4, 2022

Aneta Maria Kochanowicz

Karolina Walancik

Maciej Witkowski

Bibliography

1. Corbin, J. & Strauss, A.A. (1991). *Nursing Model for Chronic Illness Management Based upon the Trajectory framework*. "Scholarly Inquiry for Nursing Practice", 5(3), 155-174.
2. Kafka, F. (2014). *Prozess*. Ditzingen: Reclam.
3. Riemann, G. & Schütze, F. (1991). 'Trajectory' as a Basic Theoretical Concept for Analyzing Suffering and Disorderly Social Processes (pp. 333-357). In D.R. Maines (Ed.). *Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss*. Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.
4. Schütze, F. (1995). *Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie*. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (eds.). *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (pp. 116-157). Opladen: Leske+Budrich.

1.

*Epidemia jako problem
badawczy nauk
o wychowaniu*

*Epidemic as a research
problem of education
sciences*

1.

*Epidemia jako problem
badawczy nauk
o wychowaniu*

*Epidemic as a research
problem of education
sciences*

Blahoslav Kraus

Dopady pandemie – výzva pro sociální pedagogiku

Impacts of the pandemic – a challenge for social pedagogy

Summary

The author deals with the effects of a pandemic in different areas and from different points of view: economic, social, environmental, technological, individual personal. It monitors the specific consequences for individual categories of the population, especially children and the elderly. From the above findings and research results, he then tries to draw conclusions for social pedagogy, how to respond and address these impacts and how to proceed in the future.

Keywords: pandemics, children, seniors, social pedagogy

Procházíme složitou, náročnou a možná přelomovou dobou. Jako o přelomové době mluví ve své knize COVID-19 The Great Reset Klaus Schwab prezident Světového ekonomického fóra¹. Nemusíme se všemi jeho názory souhlasit, ale řada myšlenek je pozoruhodných už proto, že každodenní praxe a některé výzkumy je potvrzují. Podle něho světová krize spuštěná pandemií koronaviru nemá v moderní historii srovnání a s jejími dopady se budeme muset potýkat roky a mnoho věcí se už změní navždy. Pokud čekáme na to, kdy se poměry ve společnosti vrátí do normálu, odpověď zní, že už nikdy. Zkratka „BC“ (before Christ) ztratí svůj význam a bude znamenat „před covidem“ (Schwab 2020). Pandemie nepochybně mnohé výrazně mění a změny, které již probíhaly, urychluje.

¹ Příspěvek byl zrealizován z projektu specifického výzkumu PdF UHK „Změny ve využití výchovných metod a postupů v prevenci rizikového chování vlivem krize po roce 2020“.

Proměny v oblasti ekonomiky

Podle Schwaba pandemie spustila razantní nárůst v oblasti náhrady lidské práce automatizací, robotizací a budeme překvapeni vlnou inovací. V post pandemické éře se koronavirus spojí s dlouhodobým trendem úbytku a stárnutí populace v mnoha zemích a přestane mít smysl usilovat o neustálý růst HDP. Ukazuje se, že pandemie přispěla k růstu státní moci. Poroste také role států i v západních zemích, zesílí veřejná kontrola soukromých společností, některé země půjdou cestou znárodnění, zavedou státní podíly, zesílí regulaci (Schwab 2020). Ukazuje se, že v řadě oblastí, především cestovním ruchu, pohostinství, maloobchodě mnozí podnikatelé nepřežijí. To přinese ztrátu mnoha pracovních míst.

To může tedy vést ke změně paradigmatu hlásanému v posledních desetiletích „každý je odpovědný za svůj život, každý ať se o sebe postará sám“.

Proměny ve společenském klimatu

Koronavirová doba potvrzuje důležitost takových rysů jako je inkluзивita, solidarita, ohleduplnost. V určitých směrech vede tato doba ještě k větší diferenciaci ve společnosti. Zatímco v řadě profesí je bez větších problémů možné pracovat z domova, v průmyslu i některých dalších odvětvích to možné není.

Dá se očekávat, že na významu nabudou takové společenské normy a hodnoty, jako vzájemná úcta, ochrana životního prostředí, zdravý životní styl. Mohlo by to vést k tomu, abychom sice měli méně, ale žili lépe. Mezi mladými sílí aktivismus zaměřený na klimatickou změnu, ekonomické reformy, genderovou rovnost.

Koronavirová doba také nahlodala představy o působení globalizace. Státy a národy se v této souvislosti nijak neseckly, a naopak každá země se snažila řešit problémy po svém. Hospodářsky slabé země se dostaly ze špatného stavu do ještě horšího. Pandemie zrychluje nebezpečný trend, ve kterém mohou vypuknout dlouho trvající konflikty (Schwab 2020).

Ukázalo se, že pandemii zvládají lépe země spíše s autokratickým režimem než země demokratické. Obecně platí, že v nadcházejícím období to budou mít všichni těžší, a to především ti, kteří to už měli těžké před tím. Důsledky covidu nemají totiž charakter rovnostářský. Více na novou situaci doplácetí staří, nemocní, všelijak sociálně znevýhodnění. Tíhu socioekonomických dopadů pochopitelně nesou lidé v produktivním věku. Vážné

dopady to může mít pro ty, kteří se chystají nastoupit do prvního zaměstnání, protože šance na profesní uplatnění klesla. Např. nezaměstnanost mezi mladými Italy dosáhla čtyřiceti procent, ve Španělsku dokonce padesát (Schwab 2020). Celkově lze říci, že tato doba ještě náš život spíše zrychluje a dává do pohybu pochody a události, které beztak již čekaly na svůj okamžik, který tím pádem nastal.

Celá historie ukazuje na potřebu pomoci lidem, kteří se ocitli v nouzi v souvislosti s různými katastrofami, živelnými pohromami, hospodářskými krizemi a nezaměstnaností a v poslední době právě i v souvislosti s covidovou pandemií. Ještě citlivější je tento problém u dětí, starých lidí, zdravotně postižených. Role státu se jeví ve všech civilizovaných zemích jako nezastupitelná i když se některé politické strany a vlády snaží její roli oslabit pod heslem „každý se o sebe postarej sám“. Právě poslední doba v souvislosti s koronavirovou pandemií nás o tom přesvědčuje. I ti, kteří toto heslo zastávali, najednou natahují ruce, očekávají pomoc od státu, a ještě se jim zdá, že je nedostačující.

Posuny v technologiích

Koronavir přispěl k tomu, že většina věcí se měnila na e-věci. I když se leccos může vrátit do tradiční podoby, sociální a fyzický odstup zůstane. V našem osobním i profesním životě přibude robotů, umělé inteligence, která nahradí lidskou práci. Zdraví a bezpečnost také ospravedlní zvýšené sledování a kontrolu. Kompromis mezi veřejným zdravím a ztrátou soukromí bude pečlivě vážen (Schwab 2020).

Daleko většího tempa nepochybně nabere digitalizace. Pandemie přispěla k šíření on-line vzdělávání, on-line kontaktům profesním i soukromým. Stoupne tlak na využívání těchto metod ve všech oblastech.

Šíření pandemie souvisí i s klimatickými změnami. Vědci dokázali, že pokles biodiverzity, je zdrojem nových virů a je také známo že znečištění ovzduší zhoršuje dopady všech virových onemocnění. (Schwab 2020). Z toho je patrné, že je nejvyšší čas, není-li již pozdě, začít urychleně se změnami energetickými, ale také se zásadními změnami našeho spotřebitelského chování. Zamyslet se nad tím, co opravdu nezbytně k životu potřebujeme!

Dopady na jednotlivce

Podobně jako na makro i mikroúrovni má a bude mít pandemie dopady i na každého z nás, a to v mnoha směrech. Pandemie se velmi významně podepsala na zdraví lidí, a to jak fyzickém, tak psychickém. Existuje již řada výzkumů, které ukazují na konkrétní důsledky. Dopady se týkají celé populace bez ohledu na věk, i když se projevují jistá specifika. Bylo zjištěno, že o víc jak 10% stoupl počet duševních onemocnění, u seniorů se to blíží až k 70%, třikrát se zvýšilo riziko sebevražd. Výrazný nárůst zaznamenáváme u lidí trpících depresi, stejně tak je zaznamenáván nárůst konzumace alkoholu. Výrazně přibýlo lidí trpících migrénou (Sue Ryder 2021).

Pandemie má devastující účinek i na mentální zdraví. Ke konci lockdownů nastává efekt nazývaný „fenomén třetí čtvrtiny“, spočívající v tom, že lidé vystaveni dlouhé nejistotě a odloučenosti nejvíce trpí v závěru tohoto období. Poradili jsme si s první, druhou vlnou a čekáme, jestli přijde nebo nepřijde další. Tento emocionální mix může vyústit do stavu úzkosti. Nemožnost dělat si plány má potenciál ponechat nás zmatené a demoralizované, rozvinou se úzkostné poruchy. Vzrůstá domácí násilí jako důsledek úzkosti a ekonomické nejistoty. Velká část světové populace trpí do nějaké míry stresem (Schwab 2020).

Atmosféra tohoto složitého období zasáhla i život rodin a jejich životní styl. Objevil se tzv. „pyžamový efekt“. Denní provoz, režim se přizpůsobil domácím podmínkám, klesla i hygiena. Došlo ke značné sociální izolaci dětí i dospělých, ke ztrátě denního rytmu, omezily se sportovní aktivity, narostla lenost.

Výzkum agentury Ipsos odhalil šest hlavních strategií v českých domácnostech a rodinách: 1) Vzájemně se podporujeme. 2) Více si voláme. 3) Máme čas na věci, které jsme dlouho odkládali. 4) Jíme zdravěji. 5) Platíme hygienicky, kartou.“ 6) Snažíme se vytvářet si finanční rezervy (Ipsos 2020).

Z důvodu omezení volného pohybu lidé přesouvají velkou část aktivit do online prostředí. Výrazně narostlo využívání služeb e-shopu s donáškou domů, dovoz jídla. Lidé se začali věnovat „na dálku“ také kulturním a vzdělávacím aktivitám.

Životní styl rodin s dětmi výrazně poznamenala distanční výuka dětí. Distanční výuka se pro mnoho dětí stala vyčerpávající, ale stejně tak se ukázalo, jak velmi náročné je soužití s ostatními členy domácnosti. Lidé jsou celkově více ve stresu a tím náchylnější ke konfliktům. Linky bezpečí zaznamenaly výrazný nárůst volání s případy kyberšikany, sebepoškozování, strachu z nemoci. Tyto psychické potíže se týkaly dětí, především kvůli depresím, násilí a šikaně v rodině, ale i sebevražedným pokusům.

Skupinou, která byla a je také mimořádně ohrožena jsou senioři. Nejvíce je zasáhl problém izolovanosti, osamělosti, přiznává to více jak 60%. Značná část seniorů má také nadměrné obavy z nákazy. Důsledkem je již zmiňovaný nárůst depresí, anxiozita, pokles všech aktivit, to se pak odráží i v zrychleném poklesu kognitivních funkcí a zaznamenán je i nárůst sebevražd. To, že senioři patří k nejohroženějším skupinám dokládají i statistiky týkající se úmrtí.

Náročné období pandemie koronaviru se negativně podepsalo také na partnerských vztazích. Podle pilotní studie výzkumu Současná česká rodina se hodnocení kvality vztahu zřetelně snížilo. To přiznává polovina dotazovaných. Ze studie dále plyne souvislost mezi hodnocením partnerství a obavami ze ztráty zaměstnání. Většina respondentů, kteří pokládali za „pravděpodobné“ nebo „velmi pravděpodobné“, že v příštích 12 měsících přijdou o práci (téměř 70%), zároveň přiznala pokles spokojenosti se svým partnerským vztahem. Spokojenost s partnerstvím se podle pilotní studie zatím neprojevila na počtu rozhodů. Možná proto, že se lidé bojí kvůli obavám o obživu rozejít. Ale to se může změnit, jejich vlna teprve může přijít a z pandemie covidu-19 se stane pandemie rozvodová (VÚ MPSV 2021).

Dalším překvapivým faktorem v hodnocení kvality soužití byl fakt, jestli páry mají děti, nebo ne. Studie totiž také ukazuje, že páry s dětmi paradoxně přechkávají ekonomický stres lépe než bezdětné páry. Zdá se, že děti v takovýchto náročných situacích vytvářejí pro rodiče určitý prostor k seberealizaci. Je to trochu paradoxní, protože ve veřejném prostoru se spíše mluvilo o tom, že rodiče to mají těžké, protože musí s dětmi doma absolvovat online výuku a podobně. Nicméně, v situaci, kdy se lidem nedaří v zaměstnání nebo v podnikání, tak pokud mají děti, překvapivě to zvládají lépe (VÚ MPSV 2021).

Souvislosti se sociální pedagogikou

Řekli jsme, že tato doba umocnila a v některých směrech ještě zrychlila některé proměny v našem životě, které nastaly v průběhu posledních dvaceti let. Jedná se o nárůst vliv ICT, nárůst individualismu, nárůst deviantního chování, nárůst přesycenosti podněty, nárůst absence zodpovědnosti, obavy z osamění, prohloubení společenských strukturálních změn.

Tato doba je pro mnoho lidí prokouškou jejich osobnosti, jejich charakteru. Na první pohled se zdá, že pandemie lidí dokázala semknout. Zdá se však, že zatímco přírodní katastrofy a jejich následky posilují solidaritu a svedou lidi dohromady, pandemie je oddělila (Schwab 2020).

V každém případě nás pandemie přiměla k tomu, abychom vážně začali přemýšlet nad tím, co je skutečné společné dobro. Individualistické pojetí života samozřejmě jen těžko může vést k vyjadřování solidarity.

Ostentativní ukazování bohatství nebude nadále akceptovatelné. Nadspotřeba nerovná se štěstí. Jde o to udělat svět méně rozvratný, méně znečišťující, méně destruktivní, více inkluzivní, více rovnostářský, více férovější (Schwab 2020).

Jsme ovšem v situaci, kdy západní civilizaci vládnoucí koncept neoliberalismu proklamativně vyzdvihuje individualitu člověka a potlačuje význam sociálna. V české republice je nejen mezi seniory, ale i teenagerů největší obava z osamocení, dokonce větší než ze smrti. V celé západní civilizaci narůstá počet těch, kteří s nikým nepromluví a jsou ohroženi samotou. Osamocení je jeden z nečastějších psychosociálních stavů (Sak 2018).

Narušován je také princip solidárnosti. Zdravých s nemocnými, bohatých s chudými, mladých se starými atd. Solidaritu lze právě chápat jako připravenost pomoci jiným lidem. Je to výraz lidského porozumění a pospolitosti, jako projev vzájemné soudržnosti, ale také jako projev odpovědnosti.

Tato situace vede také ke zvláštnímu typu lhostejnosti, k novým typům odcizení, jež mohou těžce narušit náš pocit životní pohody a životní jistoty. Tak jak narůstá počet lidí potřebujících pomoc, vzrůstá i význam pomáhání a pomáhající profesí.

Tyto skutečnosti jsou výzvou pro sociální pedagogiku!

Těch, kteří potřebují pomoc spíše přibývá, než ubývá. Nejsou to jenom lidé nemocní, zdravotně postižení, bezdomovci, nezaměstnaní, lidé v krizových životních situacích, ale široká škála těch, jež označujeme jako sociálně znevýhodněné. Tento proces probíhá v důsledku působení mnoha činitelů, může se jednat o problémy související s jazykovou bariérou, zdravotními omezeními, nízkým socioekonomickým postavením, kulturními, národnostními a rasovými rozdíly, či o vlivy prostředí, ve kterém se vyskytují sociálně patologické jevy a v poslední době právě také v důsledku působení pandemie.

Pomáhání je tradiční oblastí sociální pedagogiky. Právě v této době je třeba napřít síly v rámci všech výchovných institucí, sociálních služeb, neziskových organizací směrem ke všem, kteří se ocitnou v nouzi. Současně se ukazuje jako zásadní orientovat výchovu v rodinách, a hlavně ve školách na prosociální chování, řešení náročných životních situací, na solidaritu, flexibilitu.

Další souvislost dopadů pandemie se sociální pedagogikou se jeví v oblasti životního stylu. Zmiňovali jsem, jak tato doba narušila řád, režim v životě rodin, lidí, jejich životosprávu. Životní styl se jeví jako nejvýznamnější faktor pro celkový zdravotní stav. Obecně se uvádí,

že zdravotní stav populace ovlivňují čtyři faktory: genetika, životní prostředí, kvalita a dostupnost zdravotní péče a životní styl. Ten ovlivňuje zdraví nejvíce, a to až ze 60% (Kraus 2015). Co lze do životního stylu zahrnout: jak vypadá denní režim, stravování a stravovací zvyklosti, pitný režim, pohybové aktivity, spánek, tělesná hygiena, hygiena duševní, oblékání a obouvání, způsob trávení volného času, zvyklosti v rodině, úroveň mezilidských vztahů.

Denní režim, který už ve většině rodin byl problematický ještě v době předkoronavirové, byl pandemií často ještě více narušen. O nějakém pevném denním režimu se v mnoha případech vlastně ani nedá hovořit. Stává se zcela individuální a nahodilou záležitostí, postrádá jakýkoliv řád. Dodržována není a potřebná doba spánku. Převládá spíše chaos v každodenním životě a to ohrožuje zdravý psychický rozvoj, stabilitu osobnosti.

Další ohrožení rozvoje osobnosti pramení z nedostatku pohybu. Ten se především podílí na nárůstu všech nemocí a zhoršování zdravotního stavu. Patrné je to především u dětí, které si prakticky vůbec venku nehrají a zakrňují tak nejen fyzicky, ale i emocionálně. Doba pandemie, především období lockdaunu to všechno ještě zhoršila.

To souvisí s tím, jak vůbec trávíme volný čas. V důsledku razantního rozvoje informačních technologií a výrazných společenských změn včetně jistého zkomercializování volného času, došlo v průběhu posledních dvaceti let rovněž k viditelným změnám ve vývoji konkrétních volnočasových aktivit. Dominantní postavení dnes má především televize, mobilní přístroje, počítače a internet. Značný pokles zaznamenávají veškeré čtenářské aktivity, snižuje se návštěvnost v divadlech. Pohybové aktivity zaujímají ve volném čase rodin ve srovnání s časem stráveným před televizí, počítačem, internetem a také časem vyplněným lenošením, resp. jen tak setkáním a povídáním s přáteli poslední místa, tedy situace a trend nepříliš příznivý. To se rovněž v důsledku pandemie ještě vše zhoršilo.

Je tedy zřejmé, že je třeba napřít všechny síly jak v rodinách, tak ve školách či dalších výchovných institucích k výchově ke zdravému životnímu stylu.

Zdravý způsob života obsahuje tyto základní okruhy:

1. Životní rytmus – poměr pracovní činnosti a odpočinku, fyzické a psychické zátěže, přiměřené množství spánku.
2. Pohybový režim – pravidelný pohyb, přiměřená fyzická námaha.
3. Duševní aktivita – spojená s kulturními zájmy, dalším vzděláváním respektujícím zásady duševní hygieny, odreagování od každodenního napětí.
4. Životospráva a racionální výživa – vhodný stravovací režim, sloužící zachování zdraví a tělesné i duševní výkonnosti.
5. Zvládání náročných životních situací.

Pěstování zdravého životního způsobu znamená rozvíjení tělesné, psychické a duchovní kultury osobnosti.

- Tělesná kultura osobnosti-zahrnuje rozvíjení dovedností a návyků osobní hygieny, životosprávy, stravovacích zvyklostí, ovládání touhy po škodlivých požitech a samozřejmě přiměřený aktivní pohyb.
- Psychická kultura osobnosti-je složitým komplexem kvalit, které se konkretizují do žádoucích rysů, stylů, do socializovaných potřeb a hodnotových orientací. V naší době se klade důraz na odpovědnost, uvážlivost, sebeovládání, poznávací dychtivost, prosociální orientaci, reflexi a sebereflexi, umění efektivně se učit, být tvořivý a sociálně zdatný.
- Duchovní kultura osobnosti-je často redukována jen na estetické, literární a vědecké zájmy i realizační dovednosti, ale v plné šíři zahrnuje především mravní vyspělost osobnosti, citlivost svědomí a smysl pro duchovní dimenzi bytí (Smékal 1997).

V současné vzdělávací soustavě se rozšiřují formy a prostředky výchovy ke zdravému způsobu života. Uvedené okruhy problémů by se pak měly stát kontinuální součástí výchovného snažení všech výchovných pracovníků, sociálních pedagogů především. Současná doba to vyžaduje víc jak kdy jindy.

Zdravý životní styl je současně tou nejlepší prevencí, a to jak směrem ke zdraví a odolávání nemocem včetně působení virů, tak i směrem výskytu deviantního chování. Jedná se o celkové formování osobnosti připravené na všechny složitosti a nástrahy současného světa a života a schopné těmto škodlivým vlivům odolávat. Jde o posilování odpovědnosti za celé své vlastní jednání, o utváření optimálního modelu života duchovního a mravního rozměru.

„Sociální pedagogika poskytuje společnosti důležitou navigaci v současných spleťtých společenských problémech a to tím, že se snaží odstranit nerovnosti, vystupovat v boji proti nepříznivým životním podmínkám a podporovat celkový kulturní a sociální rozvoj jedince. Sociální pedagogika poskytuje ucelený a integrující pohled na podporu podmínek úspěšného formování člověka, smysluplného života, jako i sociální začlenění každého člena společnosti, a to prostřednictvím ovlivňování praxe zaměřené na vztahy a na strukturální úsilí řešit sociální nerovnost a podpořit sociální změny“. Těmito slovy otevřela mezinárodní konferenci sociálních pedagogů děkanka univerzity v belgickém Gentu (Hanesová 2019: 118). Je na nás na všech, kteří se sociální pedagogikou zabývají, ale hlavně na všech těch, kteří zmíněná slova realizují v praxi, aby nezůstalo jenom u slov a abychom přispěli k tomu, aby těch potřebných bylo co nejméně a pokud jsou kolem nás, abychom včas a kvalifikovaně podali pomocnou ruku. Současně také svým

úsilím, ve zmíněných oblastech přispěli k řešení problémů v této nelehké a složité době, aby důsledky, které ještě i ve spojitosti s celkovou hospodářskou situací nepochybně přijdou, byly co nejmenší.

Pokud neuděláme něco, abychom resetovali dnešní svět, bude ten zítřejší těžce poškozený. Je to absolutně nezbytné, jinak se může stát, že reset bude vnucen násilnými šoky a revolucemi (Schwab 2020). Pandemie by tak paradoxně mohla být startem, příležitostí pro lepší budoucnost!

Bibliography

1. Hanesová, D. (2019). *Súčasná výzvy pre sociálne profesie: Sociálna pedagogika jako zmysluplná perspektiva*. In: *Zborník vedeckovýzkumných prác Katedry pedagogiky*. Banská Bystrica: Belianum.
2. Kraus, B. (2015). *Životní styl současné české rodiny*. Hradec Králové: Gaudeamus.
3. Schwab, K., Malleret, T. (2020). *The great reset*, Frankfurt am Main: Forum Publishing.
4. Sak, P. (2018). *Úvod do teorie bezpečnosti*. Praha: Petrklíč.
5. Smékal, V. (1997), *Kulturně etické a psychologické souvislosti výchovy ke zdravému životnímu stylu*. In: *Problematika výchovy dětí a mládeže ke zdravému životnímu způsobu v evropských zemích*. Brno: PdF MU.

Netography

1. IPSOS (2020). *Sonda do života českých domácností v době koronaviru*.
<https://www.ipsos.com>.
1. VÚPSV (2021). *Současná česká rodina - COVID-19*. <https://www.vupsv.cz>.
2. Sue Ryder (2021). <https://www.sue-ryder.cz>.

Oldřich Bubák

Josef Kasal

A Front-Row Seat for Everyone: An Alternative Analysis of Education for the (Post) Pandemic Period

Summary

Among the main disruptions brought about by the SARS2 pandemic involves education. States, schools, students, and teachers have had to adapt quickly to new patterns in the organization and delivery of teaching and learning. But, as the narrative often goes, students have lost a valuable year setting back their development and preparedness. Such analyses generally have not considered the totality of education, neglecting the importance of self-reliance, autonomy, creativity, ability to deal with change, and equality and inclusion. Rather than undermined, these may be reinforced by the alternate means of delivery. This contribution seeks to provide a more comprehensive understanding of the opportunities and challenges these shifts have for education and social development. It thus offers a general framework based on multiple views situating online education in a broader theoretic-practical context. Ultimately, the goal is to encourage more complete ways of thinking about teaching and learning and their change for the present and the future.

Keywords: online learning, education analysis, ethics of education, accessibility, education design

Introduction

The mass scale interventions of the SARS2 pandemic have, unsurprisingly, generated many opinions and debates on both the present and future of governance (Harari 2020), policy, and even social practices. As may be expected in context of any major change, these bring forth the many often extreme conservative and liberal views, frequently overshadowing any science of both what was found and what is not (yet) known. And thus usually without evidence or solid analyses, various commentators have been weighing in on issues ranging from public health choices to education. In the area of education, at all levels we hear

pronouncements of “lost years” (Kramlová 2021), or disorder and developmental delays (Engelová 2021) due to closed schools, or preferences for “in-person classes” (Ong 2020). Based on unscientific surveys, intuition, or simply narrow logic excluding broader, contextual issues, these commentaries are easy to make and generally accepted by the many uncomfortable with whatever departure from the status quo.

The overwhelmingly emotional and charged nature of news and articles, “too strong for many to resist” (McQuestern in Boettcher and Conrad 2021), and the general dearth of more complete or forward-looking analyses should be all too suspicious. To be sure, sparse authors appreciate the situation is far more complex. They recognize that the sudden switch from conventional modes of delivery to virtual learning “is so multifaceted, so expansive, and very time- and labor-intensive, not just on the part of those instructors and teachers on the frontlines, but also by institutions and their systems, administrators, course designers”, adding that students “are often thrust without adequate preparation into completely new learning lives” (Conrad and Witthaus 2021: 179). This observation is not surprising to the readers of the large number of less (Meskill 2013; Bayne et al. 2020; Russell 2017) or more recent (Boettcher and Conrad 2021; Adedoyin and Soykan 2021; Lemov 2020) works attesting to the novelties and complexities in this area (though also offering a significant head start and a capacity for reflection to those with the foresight to become familiar with them).

Yet, even as such texts underscore the nature and value of (particular) online teaching and learning processes, they tend to focus more narrowly on technology, effectiveness, practices, sustainability, etc. As a result, we continue to lack a more contextualized and multidimensional view, among the reasons for the prevalence of shallow or emotional assessments of (pandemic) education. This article attempts to address this gap with an attempt to provide an alternative analysis of teaching and learning in this new period of contestation, experimentation, and change. *How can we more completely assess education, particularly with respect to the new modes of delivery?* We mention *new modes* of education as learning does not only happen in an online session, it also takes place outside of the (virtual) classroom. Hence we also ask, what value do alternate modalities add in the current context?

In order to answer these, the article first contextualizes the present developments in a historical setting. It then provides a framework for analysis consisting of multiple, equally important perspectives: accessibility, ethics, knowledge, and functional views. Just as with other complex issues including public health, immigration, or social policy measures, among others, it may be very difficult to make an encompassing judgment on virtual education. These dimensions must be considered together, in context of some value system

and including further supporting evidence (whose collection may be guided by this very framework). As will be hinted, any assessment of the new modes of education is nuanced, depending, too, on the guiding philosophies as well as the social needs and demands.

Context in Time: Commonality and Change

Any attempt for an authoritative opinion on education, including the present day reactions, is incomplete without a look back in time, a look revealing some stable threads in an environment otherwise defined by change. We may observe, for example, that just as today “even two thousand years ago children were regarded as critical to both the future and the present,” and subject to care and attention in transferring at least the knowledge essential for social continuity (Fass 2013: 3). This concern was initially at the family or group levels, changing drastically in industrializing societies which recognized that preparing the young to be productive workers and compliant members of society was critical to national success. The shift from informal learning and apprenticeship and the subsequent formal training of the elite, to compulsory universal education was abrupt and revolutionary and very quickly changed the society’s attitude toward education. Education, rather than work, became the culturally accepted defining feature of youth and, with time, of adolescence, as even higher age groups were excluded from work by state laws. These shifts also changed the style of education, making schools and schooling resemble industrial production (Robinson 2010) for which the students were ultimately prepared. Though operating on an agrarian calendar and using curriculum subjects dating back to the Middle Ages (Trilling and Fadel 2009), with their standardization, structure, and mass production schools are not unlike factories. And they continue to appear so, even with the advent of, what has often been called, the knowledge age. This surely leads to questions about perceptions, cultures, stability and change.

The transitions from different economic and social organizations have not only driven the style and structure of education, they have also broadly shaped the content of education. In one view, there are four universal and “constant through time” goals society has had for education (Trilling and Fadel 2009). Each is associated with different knowledge and skills shifting with the demands of the main stages of social evolution: agrarian, industrial, and knowledge ages. Drawing on Trilling and Fadel (2009), in all these eras education was to:

Enable the participants to contribute to work and society. To contribute to the pre-industrial, agriculture dominated economy, one had to learn to grow, harvest, process as well as trade or sell products. This also meant to develop the capacity to produce and possibly improve the supporting tools. In an industrial economy, on the other hand, success was dependent on the acquisition of a specialized set of trade skills or an expertise in science and engineering, in both cases involving more formal training. Individuals usually worked on only a part of a multistep process typical of industrial production. In the post-industrial, or knowledge, era, individuals are regaining a level of independence. But this time, they produce information, develop their own applications, and create other innovations meeting the desires and needs of information society. Many products are aimed at global consumption, with their producers thus accessing and contributing to the global economy.

Enable the pursuit and development of personal talents and interests. The general desire of participants in the agrarian economy was to master skills useful in improving yields and processing or selling the crops. This included the ability to develop a range of agricultural tools and techniques. Learning to read, write, and do basic math often supported these efforts. Other sought out skills included knitting, weaving, or working with clay. Industrial era saw a great expansion of education, where more and more future workers gained basic literacy and/or trades and factory skills, and, for the select, knowledge of management, engineering, science, and technology. The post-industrial economy demands life-long learning, as the participants must continually reinvent themselves in response to the fast moving changes in markets, technology, and science. This calls for specialized kinds of education, where the so-called meta skills are critical. Unlike in the prior periods, competencies such as creativity, product management, and marketing in addition to fluency in a major language, are becoming common. And technology plays a central role in both one's education and employment.

Support the performance of civic duties. Ever so important, helping neighbours and providing support to one's community were among the most critical responsibilities of the agrarian age. With minimal outside assistance, people had to rely mostly on themselves, teaching their youth the importance of mutual support. Urbanization and industrialization of the following era had changed somewhat the character of community association. Organizing to improve labour or social conditions as well as volunteering and charity work dominated such involvement. Knowledge age expanded these efforts into the virtual domain, going beyond the local into the global sphere. There is a growing awareness of global citizenship and the potential and the necessity

of global movements. Understanding how social media works and learning to leverage it to these ends is becoming familiar.

Facilitate the transmission of society's values and traditions. Celebrating culture and transmitting it along with traditions, namely through the production of food, to the upcoming generation was an important part of everyday life in agrarian societies. In the industrial age, though, due to specialization as well as concentration of people in urban settings, there was a greater diversity of craft related and other cultural traditions which their carriers attempted to preserve by passing them on within their ingroups. Though people of this era were aware of other cultures, the knowledge age is offering opportunities for participation in other cultural traditions as well as for creating new cultural forms which, in turn, may be embraced by new generations. Similarly, in terms of knowledge, individuals “quickly learn traditional knowledge in a field and apply its principles across other fields to create new knowledge and innovations” (Trilling and Fadel 2009: 15), both within and outside of formal situations. More than at any time prior, the knowledge age thus merges the traditional forms with new. Though remaining one of the key social values, education is still only slowly adjusting to the changing demands.

Apparent from above, whilst the content of education has gone through revisions responding to both the needs of the economy and shifts in society's values, its goals have remained the same. In fact these goals reflect the key guiding theories of education in place for the last few centuries (Egan 1997). In order to meet the state's needs for compliant and productive citizens who carry on society's norms and values, one goal of education is *socialization* of its participants. Another prevalent theory of education is due to Plato, who believed that education was to impart *knowledge* and rational thinking about the world. Finally, the third major perspective is based on Rousseau's Enlightenment ideal of education as a vehicle to advancement of individual *talents* and interests. Alas, it has been argued that the effectiveness of modern education is hindered by the incompatibility among these three theories, for example, in their developmental and epistemological aspects which do not relate well (Egan 1997). Any progress may require a deep revision, a theoretical rethinking perhaps in the direction of the much promising socio-cultural approaches (Wells and Claxton 2002).

The above discussion leads to a number of observations. There are many things we ask of education, ranging from the transfer of knowledge and the development of talents to the instilment of civic and cultural values. As well, while the general goals remain consistent, the content and *delivery* change to meet broader social and techno-economic challenges. Not to forget, our conception of what it means to be educated is also shifting as we recognize

the need for life-long learning. This requires the capacity for meta-cognition, processes of reflecting upon and adjusting one's learning. Similar processes play a role on the teaching side. It is not difficult to observe now that the question of delivery is only a fraction of the multifaceted world of educating. In fact, without a comprehensive framework, it may be very difficult to make convincing judgments on the state of (pandemic) education. Hence, we seek a more complete or nuanced way of assessment. What is good (online) education? How can (online) education be made more effective? Can everyone have a front-row seat at last? These and related questions surely underscore the fact education is about both what is taught and how, leading us to a number of essential perspectives for analysis, as outlined next.

Accessibility view

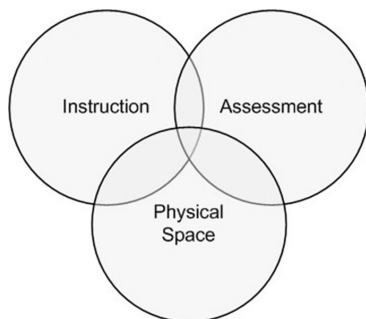
Learning environment is a major concern in education. That is facilities, classrooms, equipment, or methods, including approaches to teaching and testing, can constrain learning. There are two general models of dealing with such barriers. One, the accommodation model, considers individuals to be the barriers to their learning. Here, access is provided in a reactive manner by making individual adjustments.

Accessibility, on the other hand, sees the environment as the main obstacle. Proactive creation of a sustainable environment for all participants is central to this approach. As shown in Figure 1, physical space, instruction, and assessment, are all equally important elements of the learning setting. Hence, for example, buildings and classrooms are configured to allow good visibility, audibility, and mobility; and equipment is selected and installed to be broadly usable and within reach. Instruction and assessment of student learning benefit also from new designs and technologies, including configurable software, smart boards, and even lessons using structured plans.

In light of the above, online learning could in many cases meet more accessibility parameters than its traditional counterpart. This is not only as issues emanating from the use of physical space are minimized; given the screen becomes the key medium, it is also as online delivery compels a greater care in communication and organization enhancing the model's other dimensions. We cannot ignore, however, that while enabling, technology may also be limiting here. For example, students may have varied access and resources at home, though more research as to the extent of these issues is needed. It may turn out that, on the whole, such environments offer more equitable learning yet. As well, studies

indicate some less apparent issues in online education, including assessment challenges (Conrad and Witthaus 2021), issues that are not insurmountable.

Figure 1. Elements of accessible design



Ethics view

The industrial era has brought about the universalization of education and its delivery en masse. Though nominally open to everyone, a general underappreciation of learner diversity (of talents, motivations, abilities, learning styles, or cultures) has meant learning was hardly for all. Questions of education ethics, including on how to realize true inclusion, are hence in need of answers. Some see solutions in not one but a number of mutually reinforcing approaches. Per Rapp (2012), these are universal design for learning (UDL), understanding by design (UbD), differentiated instruction (DI), culturally responsive teaching, brain-based research, and full citizenship (Figure 2).

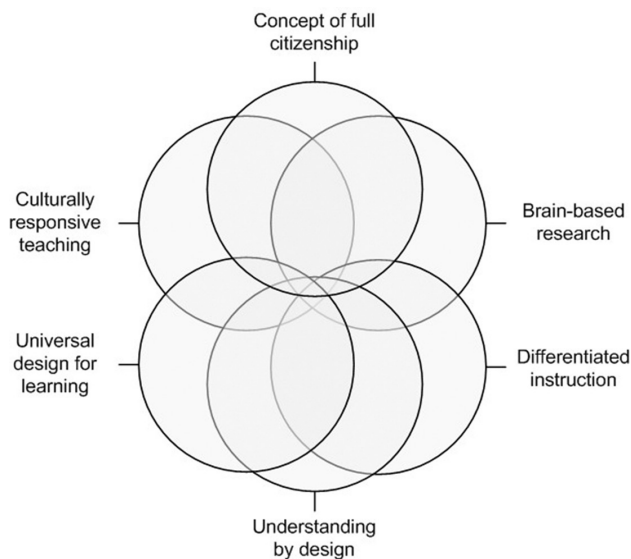
Reflecting the accessibility model, UDL aims to meet the needs of all learners. The goal is achieved by providing participants with multiple means of engagement in learning, expression or action, and representation of material to be learned (NCUDL 2011). This stresses the importance of instructional design, which, as the UbD posits, should be centered on learning goals and the means to achieve them. And optimizing learning in face of the diversity of participant strengths and weaknesses demands the implementation of differentiated instructional strategies (which can be as simple as giving pupils *options* to meet a requirement). The variety of strategies developed in such environments are naturally supportive of multicultural needs, since accounting for diversity also means to account for cultural differences. Brain based research is informing the development of optimal learning strategies, involving the importance of diversity in learning, metacognition, and even proper pacing. Finally, there is an agreement it is vital to embrace the belief in one's

individuality, reciprocity among the members of the classroom, one's ability to think, and in a shared social place, all underpinning the concept of full academic and social citizenship (Rapp 2012).

Despite their importance, these theories remain an aspiration, not the least due to resource limits or the ubiquitous cultural barriers. As already mentioned, online education places special demands on instructional design, including natural emphasis on UbD. Also, due to the possibility of virtual groups (which can be created in most learning environments), it can naturally enable differentiated instruction. Online learning offers a front row seat to everyone, encouraging empowerment and autonomy. Students are sharing equally in their social environment, which can support cooperation and competition without disruption. The case thus could be made that given its parameters, online education brings instructors to rethink their limited approaches aimed at the “average student” in favour of universal design and the other essential theories, bringing us closer to a broader adoption of these principles and ultimately to more effective and ethical education.

It must be noted however, that home environments, which become the secondary classrooms, are not uniform, and there is a possibility of marginalization of those individuals who do not have adequate learning space (including, in some cases, technology). This issue is also related to UDL. Students have differential access to tools and resources, which may expand or limit the provision of multiple means of engagement or expression. A valid argument in context of pandemic education, this could be one of the key challenges to resolve, if online learning is to become an integral component of modern education.

Figure 2. The foundational theories of inclusive education (adapted from Rapp 2012)



Goals of education view

Though related with the other dimensions of education presented here, the goals view is perhaps the most prominent in the ongoing analyses. As discussed earlier, the persisting goals for education are to raise industrious, law abiding citizens embracing of society's values, transfer knowledge and develop rational thinking, and grow individual talents. So long as these remain the aims, we find analytically useful to separate this category into social(ization), knowledge, and developmental views. This is not the least as each is affected differently by the changing context and can be associated with different tools and innovations which may or may not be supported the same across systems.

Hence, in terms of socialization, there is an increasing focus on the development of self-reliance, autonomy, ability to deal with change, and collaboration and appreciation of diversity. We might recognize here that the introduction of new modalities, including of online learning, could be highly supportive of these goals. For instance, pupils begin to understand that they play a critical role in their own education and that learning can take place under different circumstances. Not to forget, the often difficult shift to e-learning has demonstrated to the students the high value their societies attach to education.

The knowledge age is underscoring the need to rethink, or broaden, also the other goals of education. Education is not only about acquiring a rational view of the world along with learning a collection of facts; it requires balancing these with the application of knowledge in practical, project-based scenarios, all supporting the acquisition of the capacity for life-long learning. The emphasis is on understanding, compelling instructors across modalities to reach to strategies such as UbD. If fact, this leads to a rethinking of the conventional approaches based on presentations and testing and a shift to, for example, peer enabled problem-solving (Mazur 2014), well applicable online (Mazur 2021). And, in line with developmental goals, knowledge age is calling for education systems also to encourage creativity and leadership, which can be enabled by individualization. Differential instruction can play a role here, again, with strong support in online environments.

To be sure, the emergency e-learning have caught many instructors underprepared; yet, those who early embraced UDL, differential instruction, or peer and project-based learning, among other innovations, had an advantage. Ultimately, such analyses underscore the fact modality is less relevant than the knowledge age tools and methods in teaching and learning.

Functional view

Above, we discussed the needs and pressures for change in education brought about by the knowledge age. At the same time, we pointed at emerging theories addressing at once effectiveness and ethical aspects of education, issues including equality and true inclusion. And online learning, as was pointed out, may be of benefit, rather than hindrance here. In fact, there are some features that are unique to online learning, underscoring the importance of the functional perspective.

Reflecting the prerogatives of its time, the knowledge age education “involves changes in the educational use of space and time, technology,” among other dimensions (Trilling and Fadel 2009: 139). This means, for example, doing away with the traditional agrarian scheduling and industrial timing and making education more flexible and available all year. Notable here are the shifts to working arrangements precipitated by the pandemic. Forced to work out of their homes during the closures, considerable numbers of employees have come to appreciate those benefits and now prefer not to return to their offices. Traditional scheduling is less relevant as time can be reallocated and reinvested, changing with it also how schools can (and should) operate. And online learning makes possible if and how parents and children share time spent on learning and play.

Yet other transformations are related to education environments. This includes classrooms, now being redesigned to fulfill a range of functions such as those described above. And with their distinct features, online classrooms are expected to play an increasingly more important role. What can be done online that cannot be done conventionally? For Mazur (2021), e-learning supports asynchronous and self-paced learning offering “more time to help students where it really matters.” The educator points out that instead of 80 students in a room, in an online world there can be 20 rooms with 4 students each. Instructors then visit with participants in their rooms, rather than the other way. Students thus not only receive more attention, their learning can be personalized. Hence, online learning participants are constrained less by their physical environment thanks to the potential of software and communication platforms.

Aside from (re)organizing learning spaces, applications such as virtual smart boards allow engagement, group work, and augmented learning experiences. Overall, online education offers a potential to conserve or reallocate resources while expanding possibilities and, as it has been shown, improving learning outcomes (Means et al. 2010).

Discussion and Conclusion

Though education can be evaluated from multiple angles, robust assessments are sensitive to the broader picture. Going beyond the expected goals of education, this article thus presented an expanded analysis incorporating the related accessibility, ethical, and functional dimensions. As hinted, a complete analysis must also consider social values set in context of the changing conceptions and needs. Do we expect the education system to continue to be a childminder? Are we willing to add resources to make education inclusive? Do we want to ensure all have equal access to the same education? How about family time in context of the changing work schedules?

Regardless of the debates on the quality of education, the pandemic education is sending a strong message to all of its participants. More or less ready, teachers, schools, and whole states are showing students that they and their education are important as they work hard to ensure continuity. And though the hastily setup arrangements are often imperfect and to many foreign and unfamiliar, they point to new possibilities. They are also leading to introspection and opening new conversations on issues ranging from equality of opportunity to theories of learning. In the end, as pointed out, the question of educating online is merely a part of a greater conversation of education for the knowledge age.

Bibliography

1. Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). *COVID-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities*. "Interactive Learning Environments", 1-13. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
2. Bayne, S., Evans, P., Ewins, R., Knox, J., & Lamb, J. (2020). *The manifesto for teaching online*. MIT Press.
3. Boettcher, J.V., & Conrad, R.M. (2021). *The online teaching survival guide: Simple and practical pedagogical tips*. John Wiley & Sons.
4. Conrad, D., & Witthaus, G. (2021). *Reimagining and reexamining assessment in online learning*. "Distance Education", 42(2), 179-183.
5. Egan, K. (1997). *Egan, Kieran, The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape our Understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.
6. Mazur, E. (2014). *Peer Instruction: Pearson New International Edition*. Pearson Education Limited.

7. Meskill, C. (ed.), (2013). *Online teaching and learning: Sociocultural perspectives*. A&C Black.
8. Rapp, W. (2014). *Universal design for learning in action*. Baltimore MD: Brooks.
9. Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
10. Wells, G.E., & Claxton, G.E. (2002). *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education*. Blackwell Publishing.

Netography

1. Engelová, T. (2021). Zavřené školy, ztracený rok. *Hlídací pes*, 16.2. <https://hlidacipes.org/nebyt-voleb-na-podzim-jsou-uz-deti-mozna-ve-skolach-politici-ale-s-prezencni-vyukou-otaleji/>.
2. Fass, P.S. (ed.). (2013). *The Routledge history of childhood in the western world*. Routledge.
3. Harari, Y. (2020). *The world after coronavirus*. "Financial Times", March 20. <https://www.ft.com/content/19d90308-6858-11ea-a3c9-1fe6fedcca75>.
4. Kramlová, J. (2021). Děti ztratily režim a nevědí, co se sebou. "Aktuálně", 23.8. <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/deti-covid-psycholozka/r-aeel6512ee6211eb9106ac1f6b220ee8/>.
5. Mazur, E. (2021). *A Moral Dilemma: How will we teach after the Pandemic?* ICTCM Conference. <https://mazur.harvard.edu/files/mazur/files/ictcm2021.pdf>.
6. Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2010). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy. <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>.
7. NCUDL: National Center on Universal Design for Learning (2011). *The three principles of UDL*. <http://www.udlcenter.org/aboutudl/whatisudl/3principles>.
8. Ong, J. et al. (2020). *7 missing pieces: why students prefer in-person over online classes*. "University Affairs", 2.12. <https://www.universityaffairs.ca/features/feature-article/7-missing-pieces-why-students-prefer-in-person-over-online-classes/>.
9. Robinson, K. (2010). *Changing Education Paradigms*. RSA Animate. https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_changing_education_paradigms.
10. Russell, W. (2017). *Teaching With Digital Technology: Online Classes*. "Teaching Tools", *Fieldsights*, August 17. <https://culanth.org/fieldsights/teaching-with-digital-technology-online-classes>.

Václav Bělík

Aktuální témata sociální pedagogiky a sociální patologie ve školním prostředí z pohledu zkoumaných pedagogů

Current topics of social pedagogy and social pathology in the school environment from the perspective of the teachers

Summary

Social pedagogy and social pathology – these are scientific disciplines that undertake a significant reflection on the situation of today's society. The article presents issues that professional educators consider particularly important in the school environment. These issues concern pathological phenomena occurring in society and the expectations of support that it formulates towards educators. Finally, the author formulates predictions about possible issues in the field of social pedagogy.

Keywords: social pedagogy, social pathology, teacher education

Aktuální témata pro sociální pedagogiky a sociální patologie z pohledu zkoumaných pedagogů

Tím, že je sociální pedagogika vědou společensky široce pojatou, tak zahrnuje i celou řadu témat a možností uplatnění v praxi (srov. Lukas 1959, Hradečná 1995, Hroncová 2014, Bělík, Hoferková 2018, 2019, Niklová 2020, Kraus 2014)². Objevují se nové společenské problémy a ty, které známe, zesilují svou intenzitu. Výchovné působení v sociální oblasti se jeví jako cesta, která může svou účinností celé řadě problémů předcházet. Sociální pedagog se za

2 Příspěvek byl zrealizován z projektu specifického výzkumu PdF UHK „Změny ve využití výchovných metod a postupů v prevenci rizikového chování vlivem krize po roce 2020“.

léta své existence etabloval v celé řadě oblastí i přes to, že jej v legislativě najdeme zatím pouze skromně.

V rámci realizovaného výzkumu jsme se zkoumaných pedagogů dotazovali, které problémy vidí ve školním prostředí jako nejnaléhavější v současné společnosti. Zkoumanou skupinou bylo 263 školních metodiků prevence na základních školách a 96 výchovných poradců, také na základních školách. Z výsledků vyplývá, že jako největší problémy, se kterými se zkoumaní pedagogové setkávají, jsou problémy spojené s komunikací, speciálně s rodiči, dále pak prevence se zvláštním zřetelem na oblast kyberohrožení. Jako dlouhodobě problematické téma označují pedagogové agresivitu a problémy s agresivitou spojené.

	ŠMP n = 263	VP n = 96
Zvládání agresivity, problémové děti, poruchy chování	0,92	0,81
Kyberohrožení a možnosti obrany a prevence	0,98	0,96
Práce s nemotivovaným dítětem	0,94	0,93
Legislativa pro pedagogy	0,35	0,42
Intolerance a aktivizační metody práce	0,56	0,49
Problémy v komunikaci s rodiči	0,88	0,92
Práce s týraným dítětem	0,71	0,35
Domácí násilí	0,65	0,42
Sebepoškozování	0,84	0,49
Poruchy příjmu potravy	0,25	0,31

Pozn.: Hodnota 1 jako ideál, 0 = nevyskytuje se

Dále jsme se školních metodiků prevence ptali, které sociálně pedagogické aktivity realizují ve školním prostředí nejčastěji.

Aktivity	Průměrná hodnota ŠMP	Průměrná hodnota VP
Sociálně patologické jevy a jejich prevence	5,76	4,08
Poradenství rodičům a dětem	4,36	5,13
Sociálně pedagogické intervence	3,81	3,18
Diagnostika	3,45	3,95
Prevence školní neúspěšnosti a reedukace	2,74	5,22
Karierové poradenství	2,53	4,58
Práce s nadanými	2,39	3,77

Metodická podpora pedagogů	4,65	4,98
Poradenství pro pedagogy	4,36	5,12
Administrativa	5,75	5,88

Zastoupení sociálně výchovných činností v práci školních metodiků prevence a výchovných poradců

Legenda: Jak často realizujete následující činnosti: 1 – nikdy, 2 – občas (jednou za půl roku), 3 – zřídka (jednou za měsíc), 4 – často (jednou za týden), 5 – velmi často (několikrát za týden), 6 – vždy (každý den)

Jako dlouhodobě problematické téma se objevila v odpovědích administrativa, která enormně zatěžuje obě dvě profese. U školních metodiků prevence to pak je především práce se sociálně patologickými jevy. Na dalších třech místech se objevily z učitelské profese velmi cenné oblasti tj. metodická podpora pedagogů a dále pak poradenství pedagogům a rodičům. U výchovných pedagogů se na předních místech také objevuje podpora a poradenství a jako důležité téma je zde prezentována pomoc a podpora v případech výukových problémů a školní neúspěšnosti.

Výzvy pro sociální pedagogiku v kontextu sociálních problémů, které se vyskytují ve školním prostředí

Vztah sociální pedagogiky a problémů sociální patologie, které se vyskytují ve školním prostředí je velmi blízký. V následujícím výčtu prezentujeme témata, která jsou pro pozitivní ovlivňování dětí důležitá:

- **Pedagogické ovlivňování prostředí**, ve kterém se odehrává socializace – vývoj dětí, život a životní styl rodin, dospívajících, ale také seniorů, komunikace v komunitě a organizacích, které v komunitách život zajišťují, ovlivňování socializace v lokálním a dalším prostředí.
- **Sociálně preventivní působení v komunitě** – sociálně výchovná práce s rodinami, organizování akcí, komunikace s minoritami, komunikace mezi institucemi, sociálně právní ochrana ohrožených skupin apod.
- **Výchovné ovlivňování volného času** včetně organizování akcí pro děti, mládež a seniory, koordinace těchto aktivit na komunální úrovni, fundraising a projektování v této oblasti.
- Dále pak **osvětová činnost**; současná doba v sobě nese ohromné množství společenských problémů, které se vyvíjí tak dynamicky, že vzrůstá potřeba na ně reagovat – osvětou, vzděláváním, poradenstvím.

- **Sociálně pedagogické poradenství** jako nově se objevující téma, které je velmi důležité – kompetence poradit v oblasti výchovných problémů – znalost preventivních a terapeutických organizací, zdatnost v používání výchovných a převýchovných metod, schopnost koordinace sociálně výchovného působení ve vztahu s dalšími aktéry výchovy.
- **Prevence rizikového chování** je tématem, které je pro sociální pedagogiku klíčové – znalost preventivních postupů, použití pedagogických zásad, pozitivní orientace prevence, bipolarnost, cykličnost, záměrnost, rozvojetvornost a další zásady jsou společné jak pro výchovné působení, tak pro prevenci rizikového chování. V rámci prevence rizikového chování a tlaku na používání výchovných postupů tak můžeme s nadsázkou mluvit i o tzv. „**pedagogizaci prevence**“.
- **Zaměření sociální pedagogiky na školu a další školská zařízení** je velmi aktuálním tématem. Sociální pedagog v současnosti často působí jako vychovatel. Koncept sociálního pedagoga ve školním prostředí je ale mnohem ambicióznější z pohledu uplatnění a aktivit, které by mohl ve školním prostředí vykonávat jako odborník na problematiku rizikového chování a jeho prevence, sociálně patologických jevů, výchovného poradenství, komunikace s rodiči a dalšími subjekty výchovného působení a další.
- **Vzdělávání v sociálních tématech** – zkušenosti z práce s neziskovými organizacemi, které se zabývají prevencí rizikového chování, ukazují, že pedagogové v praxi nejsou svou pregraduální přípravou dostatečně vzděláni v této problematice. Dynamika jevů, které se nově objevují, je ohromná a potřeba dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v prevenci rizikového chování, komunikace s rodiči, sociálně právní ochraně dětí, řešení výchovných problémů, komunikace s dalšími výchovnými institucemi a další, tak to jsou právě ta témata, ve kterých by vystudovaný sociální pedagog mohl být vzdělavatelem.
- **Depistáž problémových skupin obyvatel** – sociální pedagogové, kteří působí na různých pozicích v terénu, zároveň mohou být účinnými „lakmusovými papírky“ výskytů problémů u různých skupin obyvatel. Mohou je vyhledávat, identifikovat a dále na ně sociálně výchovně působit, včetně komunikace s různými formami následné péče.
- **Reedukace a resocializace** delikventních skupin společnosti – z podstaty je důležité, aby sociální pedagogika výchovně řídila reedukaci a resocializaci u delikventní mládeže a zabývala se predelikventními dětmi. Pomocí sociálně výchovného

působení na ně aplikuje pozitivní orientaci, integruje je do společnosti a edukačně je rozvíjí k samostatnosti.

- **Sociálně výchovná práce s rodinou** – praxe ukazuje, že sociálně výchovné působení na ohrožené rodiny je vhodnou cestou pro ovlivňování predeliktivního a deliktivního chování všech aktérů rodinného systému. Výchovné působení se tak pomocí vhodně zacílených programů musí zaměřit na posilování pozitivních hodnot, pocitu sounáležitosti k rodině, resilience, prevenci rizikových jevů v rodině a dalších důležitých aspektů rodinného soužití.
- **Sociálně výchovná práce se seniory** – v souvislosti se střední délkou dožití, zlepšováním zdravotní péče a nižší porodností dochází ke „stárnutí populace“. Úlohou sociální pedagogiky je také pečovat o zajištění kvality života dopovídající požadavkům – vzdělávání, osvěta, informovanost, kulturní, sportovní a další volnočasové využití jsou úkoly pro sociální pedagogy do budoucna.
- **Sociální terapie** (sociální intervence) – sociální pedagogika by se měla orientovat do pozitivních hodnot, edukace a reedukace, socializace a resocializace. Právě v reedukaci a resocializaci hraničně nachází sociální pedagogika své silové pole se sociální patologií a sociální prací (srov. Kraus, Hoferková 2016). Úkolem v této oblasti by měl být rozvoj metod sociálně výchovného působení, popsání stavu společnosti a zkoumaných jevů, spolupráce s výše zmiňovanými a dalšími obory, poradenská činnost apod.
- **Sociálně výchovná práce s přesahem do dalších oborů** – sociální pedagogika je svým charakterem nejenom vědou, ale důležitý je i sociálně pedagogický přístup k výchově člověka. Tím se nám sociální pedagogika může objevovat v oblasti **učitelství** – praxe se setkává s tak velkým množstvím nejrůznějších problémových jevů, o kterých by měl být učitel vzdělán (kurzy, poradenství, intervence apod.), dále pak v **lékařství** – např. v některých psychiatrických nemocnicích pracují absolventi sociální pedagogiky na pozici „nezdravotnický terapeut – sociální pedagog“, přičemž mají na starost animaci a volný čas jak klientů těchto zařízení, tak zaměstnanců. Další z možných přesahů je po stránce **organizační** – např. koordinace nových přístupů k řešení aktuálních jevů ve společnosti – např. koordinátor inkluze.

Na základě diskuse se zkoumanými výchovnými poradci a školními metodiky prevence jsme identifikovali témata, která vidí, jako aktuální pro školní prostředí:

- Pedagogické ovlivňování prostředí,
- Sociálně preventivní působení v komunitě,

- Výchovné ovlivňování volného času,
- Osvětová činnost,
- Sociálně pedagogické poradenství,
- Prevence rizikového chování,
- Zaměření sociální pedagogiky na školu a další školská zařízení včetně pregraduální přípravy na vysokých školách,
- Vzdělávání pedagogů v sociálních tématech,
- Supervize ve škole,
- Depistáž problémových skupin obyvatel,
- Reedukace a resocializace,
- Sociálně výchovná práce s rodinou,
- Sociálně výchovná práce s rizikovou mládeží,
- Sociální terapie (sociální intervence),
- Sociálně výchovná práce s přesahem do dalších oborů – např. učitelství, lékařství, neziskový sektor apod.

Z výčtu je zřejmé, že některá témata uváděli zkoumaní pedagogové stejně jako ve výše uvedeném výčtu, nicméně se zde objevila např. supervize ve školním prostředí, depistáž, sociálně výchovná práce s ohroženými skupinami ve společnosti a další. Z pohledu sociálně patologických jevů uváděli pedagogové nejčastěji jevy vymezující tzv. Syndrom rizikového chování (tj. závislosti, problémy v psychosociálních oblastech a problémy orientující se do oblasti zdraví (psychické a psychiatrické problémy, poruchy příjmu potravy a poruchy v re-produkčním zdraví). Dále se zde objevovala celá řada jevů od koordinace aktivit v prevenci přes sociálně aktivizační práci s rodinou až po návrhy na zkvalitnění pregraduální přípravy budoucích učitelů v oblasti sociálně patologických jevů a jejich prevence.

- Závislosti,
- Problémy v psychosociální oblasti a vztazích,
- Problémy orientující se do oblasti zdraví,
- Propojování zkušeností – mezioborově,
- Propojování vědomostí a zkušeností ze zahraničí,
- Dostupnost odborné podpory – metodiky, učebnice, systémová koordinace,
- Koordinace aktivit v prevenci,
- Zapojení rodiny a dalších socializačních činitelů do prevence,
- Holistický přístup v nahlížení na sociálně patologické jevy – příčiny, prevalence a možnosti prevence a intervence a navíc bio-psycho-sociální pohled,

- Zkvalitnění pregraduální přípravy budoucích učitelů v oblasti sociálně patologických jevů a jejich prevence.

Předpokládany vývoj dalších témat a zaměření sociální pedagogiky

Předvídat budoucí vývoj ve společnosti a ve školním prostředí je s ohledem na dynamiku rizikových jevů velmi náročné. Ve společnosti dochází k ohromným změnám jak ve struktuře společnosti, výskytu různých onemocnění, psychického nastavení jednotlivců a společnosti, výskytu sociálně patologických jevů, ale i k přístupům, jak k těmto problémům ve společnosti přistupovat.

Sociální patologie vždy byla vědou, která vyhledávala sociálně patologické jevy a měřila jejich výskyt, mapovala příčinnost těchto jevů a zkoumala vztahy mezi nimi, včetně prevence a sociální terapie. Sociální pedagogika pak vždy byla vědou, která ve svém působení měla charakter preventivní a reagující.

Pokud bychom měli diskutovat nad predikcí výskytu sociálně patologických jevů, pak pravděpodobně dojde k jejich rozšíření jak co do počtu, tak dojde k rozšíření jejich spektra. Specifickým problémem je problematika kyberohrožení a různých specifík, které se jí dotýkají. Kyberohrožení v mnoha ohledech nahrazuje tradiční vnímání výskytu sociálně patologických jevů – např. ústup z množství závislostí na úkor výskytu závislostí ve virtuálním prostředí (ESAPD 2019).

Z hlediska sociální pedagogiky pak jsou důležitá edukační témata, např. edukace a re-educace sociálně ohrožených skupin obyvatelstva, **rozvoj sociálních kompetencí** širokých skupin obyvatel (srov. Bakošová 2011), koordinace společenských projektů, integrace a vzdělávání minorit, **osvěta**, propojení sociální pedagogiky se školou, **sociálně pedagogické poradenství** rizikovým dětem, rodinám, vrstevníkům, aktérům školského poradenského zařízení a dalším aktérům výchovy, **volný čas** jako cesta pro prevenci, osvětu a vzdělávání ohrožených skupin, a další témata.

Bibliography

1. Bakošová, Z. (2011). *Téorie sociálnej pedagogiky*. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť SAV.
2. Bělík, V., Hoferková, S. (2018). *Prevence rizikového chování žáků z pohledu pedagogů*. Hradec Králové: Gaudeamus.
3. Hradečná, M. (1995). *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. Praha: Karolinum.
4. Hroncová, J. (2014). *Sociálna patológia pre sociálnych pedagógov*. Banská Bystrica: Belianum.
5. Chomynová, P. (2014). *Evropská školní studie o alkoholu a jiných drogách (ESPAD): výsledky průzkumu v České republice v roce 2019*. Praha: Úřad vlády České Republiky.
6. Kraus, B. (2014). *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál.
7. Kraus, B., Hoferková, S. (2016). The Relationship of Social Pedagogy and Social Work. *Sociální pedagogika/Social Education*, 4(1), 57-71.
8. Lukas, H. (1979). *Sozialpädagogik – Sozialarbeitwissenschaft*. Berlin: Spiess.
9. Niklová, M. (2020). *Sociálny pedagóg v školách a školských zariadeniach*. Banská Bystrica: Belianum.
10. Svoboda, S., Hoferková S., Bělík, V. (2019). *Rodina v prevenci rizikového chování žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus.

2.

*Pandemia jako kryzys
sytuacyjny w rozwoju dzieci
i młodzieży*

*Pandemic as a situational
crisis in the development
of children and adolescents*

2.

*Pandemia jako kryzys
sytuacyjny w rozwoju dzieci
i młodzieży*

*Pandemic as a situational
crisis in the development
of children and adolescents*

Dagmara Chłasta-Obląk

Mirosław Kisiel

Problemy społeczno-artystyczne młodzieży muzykującej na kanwie cierpienia w sygnaturze pandemii SARS-CoV-2

Social and artistic problems experienced by young musicians based on suffering in the SARS-CoV-2 Pandemic signature

Summary

The text of the paper presents, in a selective outline, the social and artistic problems experienced by young musicians seen from the perspective of pandemic constraints. The obtained research material allowed for an individual perspective on the individual and the situations, which for many were unexpected and which destroyed the existing normative law and order, causing a sense of specific suffering.

Keywords: social and artistic problems, youth, music-making, pandemic, suffering

Wprowadzenie

W ostatnich miesiącach przyroda dostarczyła ludzkości wielu niespodzianek i zmusiła społeczeństwa, aby przystosowały się do zmieniającej się rzeczywistości oraz do walki o przetrwanie i stabilizację. Nikt wcześniej nie przypuszczał, że światowa pandemia SARS-CoV-2 potrwa tak długo i przyniesie dalekosiężne skutki. Niepewność jutra, izolacja społeczna, zdalne nauczanie, zmiana rytmu życia, brak bezpośredniego kontaktu z rówieśnikami oraz inne ograniczenia okazały się nie lada wyzwaniem dla wszystkich, w tym szczególnie dla młodych ludzi w okresie dorastania. Problemy psychologiczno-socjologiczne, jakich doświadczyła w tym

czasie młodzież dotyczyły głównie: relacji społecznych, które ulegały różnym wahaniom, generowania lęków i napięć społecznych, zaburzeń w kształtowaniu się wizerunku jednostki na tle grupy i wspólnoty, uświadamiania deficytów i potrzeb, a także wartości wsparcia płynącego ze strony instytucji kulturalno-oświatowych, mediów oraz internetowych platform komunikacyjnych.

W zarysowanej przestrzeni znalazło się muzykowanie będące emocjonalną, intelektualną, kulturotwórczą i sprawczą formą wypowiedzi i komunikowania się za pomocą języka muzyki. Sytuacja pandemii umieściła rzeszę muzykującej młodzieży na trajektorii swojego cierpienia, sytuacji, którą warto omówić w ramach dyskursu naukowego. Stan cierpienia uosabiający brak czegoś opisuje sytuację, która dla jednostki bywa niespodziewaną, burzącą dotychczasowy porządek i ład normatywny, a także jest odczuciem dyskomfortu wywołanym tęsknotą za czymś lub za kimś. Cierpienie jest tematem często pojawiającym się w muzyce oraz afektem znanym osobom zajmującym się muzyką.

Cierpienie motywem w muzyce i przeżyciem doświadczanym przez muzykujących

Maurycy Moszkowski (1969) kompozytor i pedagog pochodzenia polsko-żydowskiego opatrzył jeden z zeszytów etiid na fortepian krótką sentencją łacińską *per aspera ad astra*, czyli „przez ciernie do gwiazd”. Chciał w ten sposób wskazać uczącym się, że systematyczna i ciężka praca, wręcz cierpienie wynikające z mozolnych ćwiczeń pianistycznych mogą przyczynić się do uzyskania sukcesu. Obserwując uczących się, analizując biografie znanych kompozytorów i wykonawców oraz wsłuchując się w relacje muzykujących, z łatwością odnajdziemy wątki wskazujące na sytuacje, które implikują stan określany jako cierpienie.

Geniusz Wolfganga Amadeusza Mozarta zbudowany został poniekąd na cierpieniu. Przez całe swoje życie kompozytor tkwił w przekonaniu, że nikt go nie kocha – nie miał też pewności, czy na tę miłość w ogóle zasługuje. Przyczyną niedojrzałości jego stanów emocjonalnych było surowe, „zimne” wychowanie, jakim obdarzył go ojciec, który na syna przełał swoje ambicje. Mozart nie zaznał znaczącego epizodu, w którym doceniano by kunszt jego kompozycji i wykonawstwa. Często czuł się jak zabawka, „małpka w ZOO”, rzadko doświadczał postrzegania siebie jako pełnowartościowego artysty. Śledząc życie kompozytora, można odnieść wrażenie, że popularność i sławę Mozart zdobył sporym kosztem własnej osoby – zdrowia i komfortu finansowego (Norbert 2006).

Fryderyk Chopin przez całe życie zmagał się z chorobami: gruźlicą i towarzyszącą jej mukowiscydozą, w wyniku czego zmarł przedwcześnie. Cierpiał fizycznie, obserwowano u niego takie objawy, jak: kaszel i duszności, ból w klatce piersiowej, krwiotłucie, gorączkę, dreszcze, nocne poty, bladłość, łatwa męczliwość oraz duży ubytek masy ciała. Te objawy powodowały, że pomimo licznych niedomagań pragnął być użyteczny dla innych. Tworząc najpiękniejsze dzieła muzyczne, odczuwał potrzebę wypowiedzi swego cierpienia poprzez muzykę. Doświadczył również cierpienia psychicznego. Zawód miłośny, tęsknota za krajem, bezradność wobec walki współbraci o wolność itp. – emocje te urealnione zostały w znanych utworach: etiudach, mazurkach, polonezach, koncertach czy pieśniach (Tomaszewski 2010). W ten sposób można by przeanalizować biografie innych kompozytorów z różnych epok, np.: Ludwiga van Beethovena, Niccolò Paganiniego, Piotra Czajkowskiego, Modesta Musorgskiego, Johannes Brahmsa, Karola Szymanowskiego i innych (Neumayr 2002).

Motyw cierpienia pojawia się także w muzyce popularnej: bluesowej, rockowej, pop czy gospel. Zespół Myslovitz w utworze pt. *Gdzieś śpiewa* o cierpieniu spowodowanym samotnością i wynikającej z niej depresji. Grupa De Mono w kompozycji *Rozmowy o cierpieniu* opisuje cierpienie syna, od którego odszedł ojciec. Formacja O.N.A. w dziele *Krzyczę, jestem* wyjaśnia, czym jest krzyk rozpacz przeciwko cierpieniu. Zespół Coma w piosence pt. *Spadam* dotyka cierpienia związanego z umieraniem. Grzegorz Turnau w utworze *Bracka* wskazuje na cierpienie, którego wynikiem jest płacz.

W przytoczonych prezentacjach cierpienie jest całkowicie naturalnym objawem. Związane jest z tęsknotą za kochaną osobą, nagłym poczuciem braku bliskości i obawą o tę osobę. Tego typu uczucia doświadcza każdy, kto na jakiś czas musi rozstać się z kimś bliskim. Twórcy i wykonawcy chętnie podejmują ten temat bądź korzystają z tego stanu jako impulsu do nowych kreacji. W ten sposób wydają się prawdziwi i bliscy słuchaczom.

Innym znamieniem cierpienia jest wizerunek udręczonego artysty „cierpiącego za miliony”, który wydaje się nazbyt powszechny i często nadmiernie przerysowany. Ból skrywany przez członków społeczności kreatywnej odbierany jest inaczej przez społeczeństwo. Gdy na depresję cierpi księgowy czy informatyk, mówimy, że to czysta psychologia, gdy te same uczucia dręczą artystę, to określa się je jako poezję życia. Artysty nie cierpią tylko dlatego, że spadło na nich jakieś mityczne brzemie, które daje i odbiera. Oni cierpią, bo pracują w branży, która wywiera na nich duży emocjonalny wpływ, powodując ogromny stres, nie zawsze dającej poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji finansowej. Ukazywanie w publikatorach wizerunku cierpiącego artysty przesuwają na dalszy plan prawdziwe problemy związane z brakiem bezpieczeństwa i higieny pracy oraz poczuciem samotności. Niewielu artystów uzyskuje rozgłos i doświadcza

finansowej prosperity. Wielu boryka się z niepewnymi kontraktami, niskimi stawkami i nadmierną liczbą godzin pracy. Powstałe w tej sytuacji frustracje pogłębiają społeczne praktyki decydentów i organizatorów imprez artystycznych, którzy oczekują od muzyków występów za darmo albo za „rozgłos”, co całkowicie obniża poczucie sprawstwa i wartość ich twórczości. Ludzie zaangażowani w sztukach widowiskowych są bardziej podatni na lęki i depresję niż ogół społeczeństwa.

Bezprecedensowa sytuacja pandemii związana z SARS-CoV-2 umieściła ogromną liczbę ludzi, w tym muzykującą młodzież, na trajektorii cierpienia, która stała się dla nich sytuacją niespodziewaną, burzącą dotychczasowy porządek i ład normatywny, w których żyli (Schütze 1997: 11). Pojawiły się sytuacje trudne, towarzysząc ujawnionym problemom społeczno-artystycznym.

Wartość muzyki i muzykowania w życiu młodzieży

Współczesna młodzież – „to pokolenie dziewcząt i chłopców skupionych bardziej na nowościach technicznych niż na relacjach osobowych, tym samym słabiej rozwija się u nich emocjonalność i zdolność wyrażania uczuć, co z kolei łączy się z odhumanizowaniem życia” (Bis 2007: 208). W postmodernistycznym świecie media audiowizualne coraz powszechniej dominują nad innymi formami spędzania czasu wolnego. Z kształtowaniem zainteresowań i kierunków aktywności młodzieży w okresie dorastania łączy się sposób zagospodarowania czasu wolnego, zarówno przez środowisko rodzinne, szkolne, jak i pozaszkolne. Z perspektywy społeczno-kulturowych uwarunkowań współczesnej młodzieży można wnioskować, że obecnie w miejsce triady wartości: „tradycja, religia i autorytet” pojawiają się anonimowe autorytety posługujące się mediami, które wykorzystują podatność młodzieży na sugestie. Wobec zaistniałej sytuacji warto położyć nacisk na rozwijanie zainteresowań i różnych poza mediami form aktywności (Rogalski 1992). Szczególnie ważne jest to w okresie dorastania, gdy kształtuje się wśród młodzieży twórczy stosunek do rzeczywistości, przejawiający się w aktywności i ukierunkowaniu na działanie. W ten nurt myślenia znakomicie wpisują się pozaszkolne zajęcia muzyczne. Działalność młodych w zespole artystycznym nie tylko rozwija zainteresowania muzyczne, kształci dyspozycje twórcze, emocjonalne i społeczne w działaniu zespołowym, ale rozwija również własne poczucie wartości oraz pozwala kulturalnie zagospodarować czas wolny młodzieży (Kisiel 2010: 27).

Uczestnictwo młodych ludzi w kulturze – to wspieranie różnorodności i indywidualnej niepowtarzalności, „owe indywidualne działania trzeba postrzegać jako formę ekspresji osobowości i dlatego nie można dokonywać arbitralnych ocen dotyczących wartości jej poszczególnych form” (Kargul 2012: 172). Dziś globalnego nastolatka kształtują przede wszystkim media audiowizualne, które nie tylko dominują nad innymi formami spędzania czasu wolnego przez młodzież, ale przede wszystkim osłabiają relacje interpersonalne. Tymczasem uczestnicy pozaszkolnych zajęć muzycznych, podejmując twórczą aktywność, nie tylko rozwijają swoje zainteresowania muzyczne oraz integrują się w grupie rówieśniczej, ale ich artystyczne poszukiwania wyrażania siebie, czy też kreowania własnej przyszłości, bardzo często wykraczają poza muzykę pod wpływem doznań estetycznych.

Zarys projektowy badań własnych

Niniejszy artykuł jest relacją z własnych badań diagnostycznych, których celem było ukazanie problemów społeczno-artystycznych młodzieży muzykującej na kanwie cierpienia w sygnaturze pandemii SARS-CoV-2. Podczas zaplanowanych eksploracji zastosowano metodę jakościową, która „używa tekstu zamiast liczb jako materiału empirycznego, wychodzi od koncepcji społecznego tworzenia badanej rzeczywistości, skupia się na punktach widzenia uczestników badań, ich codziennych praktykach oraz wiedzy dotyczącej przedmiotu badania” (Urbaniak-Zajac 2009: 22). W projekcie badań własnych zastosowano jako technikę badawczą wywiad częściowo ustrukturyzowany (ukierunkowany, częściowo skategoryzowany), który ze względu na pandemię koronawirusa był zdalną (online) interakcją między badaczem a respondentami. Celem przeprowadzonej eksploracji było poznanie indywidualnych, subiektywnych doświadczeń adolescentów – uczestników pozaszkolnych zajęć muzycznych oraz ich „nowego świata” przeżyć estetycznych w czasie pandemicznego, a także poznanie strategii radzenia sobie z negatywnymi emocjami wynikającymi z przedłużającego się *lockdownu* i całkowitego przeniesienia relacji rówieśniczych do świata wirtualnego. Na potrzeby badań empirycznych objęto wywiadami częściowo ustrukturyzowanymi celowo zakwalifikowanych adolescentów w wieku 14-18 lat, uczestniczących w wybranych przez siebie pozaszkolnych zajęciach muzycznych.

Przeprowadzone w 2020 roku na terenie wybranych miast Górnośląsko-Zagłębiowskiej Metropolii (Ruda Śląska, Tychy, Sosnowiec, Dąbrowa Górnicza) badania ukazały szerokie spektrum wiedzy o życiu codziennym muzykujących adolescentów w okresie pandemicznym.

Adoleścenci w naturalny sposób dla wieku są skłonni do myślenia „czarno-białego”. Jeśli na to wszystko nałożą się trudne momenty w życiu i brak umiejętności regulowania własnych emocji, to młodzi ludzie mogą doświadczać cierpienia. Z kolei wzrost cierpienia doprowadza ich do skrajnego myślenia i wówczas nieodzowne jest wsparcie z zewnątrz (Gębka 2021: 84).

Analiza uzyskanych wyników badań wskazuje, iż muzykująca młodzież w czasie zagrożeń pandemią łatwiej adaptuje się do zmieniających się okoliczności i potrafi mimo wszystko budować swoją elastyczność psychiczną, lepiej radzi sobie ze stresem i szybciej odchodzi od nieprzyjemnych myśli oraz emocji. Dzieje się tak dlatego, ponieważ w kształtowaniu sfery emocjonalno-uczuciowej istotną rolę odgrywa muzyka.

Młodzież muzykująca na trajektorii cierpienia

Początkową radość młodzieży z wolnego czasu zastąpiła samotność i stan ciągłej niepewności, a w nim smutek i lęk. Pojawiły się negatywne myśli – o sobie, świecie i przyszłości, które to zjawisko Aaron Beck, amerykański psychiatra i twórca psychoterapii poznawczej, nazywa „triadą depresyjną”. Magdalena Skotnicka-Chaberek (2021: 75), lekarz, psycholog i superwizor w psychoterapii poznawczo-behawioralnej, wyjaśnia, iż ten sposób myślenia powoduje, że coraz trudniej dostrzec pozytywne strony codzienności, umysł podpowiada i przypomina same złe zdarzenia, a młody człowiek reaguje, izolując się od otoczenia. Wtedy do objawów depresji dołączają myśli i plany samobójcze bądź nasilają się samookaleczenia. W adolescencji, zwłaszcza jeżeli środowisko jest niesprzyjające, pojawiają się lub nasilają problemy w zakresie zdrowia psychicznego, które charakteryzują zarówno wielką intensywność przeżywanych uczuć, jak i impulsywne reakcje.

Wracając na grunt pandemii w kontekście problemów społeczno-artystycznych, trzeba zaznaczyć, że koronawirus z dnia na dzień zburzył system tworzenia i korzystania z kultury. Zawieszono wydarzenia kulturalne: odwołano koncerty, przedstawienia operowe i operetkowe, zamknięto teatry oraz inne instytucje kultury. Czas pandemii spowodował, iż popularną strategią wśród sektorów kultury i edukacji stało się przenikanie w sieci komunikatorów online podtrzymujących pamięć o podmiocie (a więc o domach kultury, animatorach). W mediach społecznościowych zamieszczano do wykorzystania na czas kwarantanny wideolekcje, np. filmowe lekcje muzyki, naukę śpiewu na Skype, podstawy nauki tańca, quizy, zabawy. Prowadzone dotychczas pozaszkolne zajęcia muzyczne skierowane do dzieci i młodzieży były odwoływane na późniejszy termin lub zmieniano ich format. Przeformatowanie działalności kulturalnej, w tym muzycznej, polegało głównie na

przeniesieniu jej do Internetu. Przy czym, jak wskazuje Raport Małopolskiego Instytutu Kultury: *Edukacja kulturowa w czasie dystansu społecznego – diagnoza i rekonstrukcja*, „edukacja muzyczna w czasach pandemii, jeśli sięgniemy głębiej, to edukacja w obliczu nowych wyzwań i kwestii dotyczących dzieci i młodzieży, to współpraca z młodymi ludźmi pozbawionymi kontaktu z rówieśnikami, to relacje z osobami spędzającymi całą dobę w swoim domu, a więc w miejscu czasem przyjaznym, a czasem wrogim dla nastolatków” (Mirek 2020: 4).

W trudnym czasie epidemii wielu muzyków zawodowych oraz amatorów tworzyło piosenki, które odnosiły się do sytuacji pandemicznej. Przykładem jest chociażby Biuro Programu „Niepodległa”, które w geście jedności i wzajemnego wsparcia, wspólnie ze znanymi artystami polskiej sceny (takimi jak: Wojciech Cugowski, Piotr Kupicha, Halina Mlynkova, Edyta, Łukasz i Paweł Golcowie, Roksana Węgiel, zespół „Tulia” i inni) stworzyli w zaciszu swoich domów i we wzajemnej kooperacji utwór pt. *Wszystko będzie dobrze*. Z kolei łódzka firma, która zajmuje się edukacją dzieci i młodzieży, prowadziła kanał na YouTube, gdzie odbywały się na żywo ogólnodostępne lekcje gry. Jedną z piosenek, której uczyli się młodzi adepci gitary, był *Antywirus* – piosenka, która relaksuje, odpręża, daje możliwość odizolowania się od bodźców zewnętrznych, co w konsekwencji miało budzić aktywność do życia, zwłaszcza młodych ludzi w okresie dorastania, którym pandemia zmieniła codzienną egzystencję.

Jak wykazały badania empiryczne, młodzi ludzie świetnie potrafili przełożyć swoje relacje społeczne ze świata rzeczywistego na społeczne relacje wirtualne³. Należy podkreślić, że wszelkie aktywności artystów w Internecie służyły przede wszystkim zachowaniu ciągłości interakcji z publicznością i środowiskiem artystycznym, utrzymaniu rytmu pracy twórczej, zaznaczeniu swojej aktywności, wsparcia integracji w czasie pandemii oraz ważnych celów społecznych i obywatelskich. Przy czym dla muzyków pozbawionych pracy Internet i transmisje na żywo (*streaming*) były sposobem na przetrwanie pandemii, a dla młodzieży – spotkaniem z artystami muzykami i sprawdzianem umiejętności korzystania z ulubionych technologii multimedialnych.

W kontekście niniejszego tematu nie można zrozumieć współczesnej aktywności kulturalnej młodzieży bez odniesienia do muzyki. Tym bardziej że z badania sondażowego przeprowadzonego wśród nastolatków w drugiej połowie listopada 2020 roku na temat roli muzyki w życiu młodzieży wynika, iż zaledwie 3% młodych ludzi deklaruje, że nie słucha muzyki i nie jest ona w kręgu ich zainteresowań, a dla dwóch trzecich nastolatków muzyka to niemal codzienny sposób obcowania z kulturą⁴.

3 By podziękować, wesprzeć, a czasem rozbawić. Muzyczne pomysły w obliczu pandemii koronawirusa [SONDA], <http://radio-lodz.pl/posts/60231-zobacz-jakie-piosenki-powstały-w-czasie-epidemii-koronawirusa>, [05.08.2021].

4 Muzyczne wybory młodzieży. Komunikat z badań Narodowego Centrum Kultury, [http://komunikat-muzyczne-wybory-mlo-dziezy-2020%20\(2\).pdf](http://komunikat-muzyczne-wybory-mlo-dziezy-2020%20(2).pdf), [30.07.2021].

Działania muzyczne młodzieży muzykującej w czasie pandemii SARS-CoV-2 były możliwe w bardzo ograniczonym zakresie, ale w ich opinii miały sens, co zostało potwierdzone w sugestywnych narracjach badanej młodzieży: „Dla mnie doświadczanie muzyki podczas grania na gitarze – to nie tylko nauka w domu kultury pod okiem instruktora i ćwiczenia w domu. To przede wszystkim radość z występów na żywo i brak nudy. Koronawirus to wszystko zatrzymał. Owszem, spotykamy się czasami zdalnie, ale to nie to samo co *face-to-face*. Teraz korzystam ze stron internetowych, z lekcji na YouTube i innych aplikacji, ale brakuje mi bezpośredniej nauki w obecności instruktora” (Tomek, lat 17, LO).

Inna z badanych osób powiedziała: „Brałam udział w internetowym, tanecznym teledysku przygotowanym w czasie kwarantanny przez dom kultury w Tychach. To super zabawa, ale ja tęsknię za normalnością, za bezpośrednim byciem na scenie razem z moim zespołem *Cheerleaders*. Odwołane zajęcia... to teraz brak systematycznych prób, spotkań z koleżankami i choreografką. Brakuje mi tych pozytywnych emocji i głośnej rytmicznej muzyki podczas tańca *cheerleaders*. Co mnie teraz przygnębia? Może to zabrzmiało prozaicznie, ale w czasie pandemii trudno uciec od szarej domowej codzienności, rodzeństwa, sprzeczek z rodzicami, którzy mnie nie rozumieją. Powiem tak... na prawdziwych zajęciach tanecznych, mimo wysiłku fizycznego, jestem zrelaksowana, chce mi się żyć, teraz jestem sfrustrowana, kiedy ta zaraza wygaśnie?” (Laura, lat 18, LO).

Jak wynika z powyższej narracji, czas pandemii i izolacji to ogromna próba dla młodzieży i to zarówno dla tej, która zmagала się niegdyś z depresją, jak i dla tych nastolatków, którzy przed pandemią funkcjonowali zupełnie normalnie. Zdaniem Lisy Damour nastolatkomie mają prawo czuć się rozżaleni i sfrustrowani, ponieważ dla nich zdalne nauczanie, odwołane pozaszkolne zajęcia muzyczne, koncerty i różne wydarzenia kulturalne to realna strata, którą przeżywają, nawet jeśli dorosłym wydaje się, że to nic strasznego. Ponadto „kiedy dziecko wchodzi w okres nastoletni, zaczyna się separować od rodzica. Ale jednocześnie szuka też wzorca do tego, jakie ma być. I znajduje go w swoich przyjaciółach, z którymi dzieli różne pasje, z którymi się rozumie. Towarzystwo rodziców schodzi na dalszy plan” – zaznacza Magdalena Halicka, psychoterapeuta dzieci i młodzieży oraz psychotraumatolog związana z Centrum Terapii Dialog (Halicka 2021: 69).

Jak wynika z rozmów z badanymi adolescentami, dla niektórych z nich bliskość rodziców/opiekunów, dziadków w czasie zagrożenia epidemią gwarantuje potrzebę bezpieczeństwa, jest źródłem dobrego samopoczucia, wyzwala pozytywne emocje, a także radość ze wspólnego muzykowania. Ilustracją tego stwierdzenia są kolejne wypowiedzi respondentów: „Oczywiście, że tęsknię za zajęciami w MDK, koleżankami i kolegami, z którymi mam kontakty

esemesowe, na »kompie«..., ale muzyka cały czas jest ze mną. Na szczęście sprzyja mi rodzina, jak to Ślązacy świętujemy różne uroczystości. Lubię wtedy, jak siedzimy przy stole, trzymamy się za ręce w górze i śpiewamy śląskie szlagiery, a dziadek przygrywa na »harmoszcze«. Jest tanecznie i żywołowo. W Internecie oglądamy Galę Biesiadną z Domu Muzyki w Zabrzu i wtedy zapominam choć na trochę, że koronawirus nie odpuszcza” (Adam, lat 17, Tech.).

Inna z badanych rozmówczyń powiedziała: „Podchwyciłam pomysł internetowej grupy 18 osób, które wcześniej (poza nielicznymi przypadkami) w ogóle się nie znały i nagrały dla internautów (oczywiście każdy w swoim domu, a potem się zgrali) piosenkę zespołu Voo Voo: *Nim stanie się tak, jak gdyby nigdy nic*. Ja też za namową koleżanek z zespołu wokalnego MDK skrzyknęłam się z koleżankami, dołączyła mama i robimy wspólny *cover* zespołu Feel. Ja też chcę być słyszalna i widzialna w Internecie i pokazać, na co mnie stać... nawet w czasie pandemii nie próżnuję, muzyka dodaje mi *powera*” (Marta, lat 18, LO).

Generalnie można odnieść wrażenie, że młodzież muzykująca w pozaszkolnych formach ekspresji muzycznej (śpiew, gra na instrumentach muzycznych, taniec) wykorzystuje czas pandemiczny na zaistnienie w Internecie. Oto wypowiedź jednego z respondentów: „Oglądałam w Internecie wywiady z muzykami, a też wyszukuję fajne przeboje, trochę je przerabiam... no powiedzmy, że próbuję własnej aranżacji i wrzucam na Facebook. Sanah zaczynała podobnie, a ma teraz tysiące odtworzeń audiowizualnych swoich piosenek. Mnie by połowa wystarczyła... tak na początek” (Krzysztof, lat 16, Tech.).

Inny rozmówca powiedział: „Pandemia – pandemią, ale póki co korzystam z siły oddziaływania nagrań, tak jak robili to niektórzy uczący się grać na instrumentach, a potem stali się sławni. Oczywiście brakuje mi obecności instruktora podczas nauki grania na trąbce i jego uwag, podpowiedzi, a także rozmów z kolegami trębaczami. Ale ja teraz nie poddaję się. Sam wybieram ciekawe utwory na trąbkę, ćwiczę do upadłego, czasami przesyłam instruktorowi do odsłuchania, zawsze da jakąś radę... , a potem daję wrzutkę na Facebook. Teraz to dla mnie nauka, rozrywka i relaks w jednym. Mogę powiedzieć, że się doskonale muzycznie, daje mi to satysfakcję i w jakimś stopniu zaspokaja mój kontakt z muzyką. Na »fejsie«... owszem... mam »lajki« – wpisy pełne zachwytów, ale i hejty, pewnie od tych bardziej zaawansowanych w grze na trąbce. To mnie jednak bardziej dopinguje do grania... także bliscy koledzy o mnie mówią... zresztą łączność w sieci z nimi rośnie (Marek, lat 17, LO).

W związku z pandemią niemal całe życie muzyczne przeniosło się do Internetu, a jeszcze większego znaczenia nabrały nowe technologie multimedialne. Dotyczy to również *live streamingu* (transmisja na żywo) na takich mediach społecznościowych, jak: Facebook i Instagram.

Kwintesencją tego zagadnienia może być wypowiedź jednej z adolescentek: „W czasie pandemii, przedłużającego się *lockdownu*, *streaming* pogłębia moją wiedzę muzyczną, fajnie z niego korzystać, udostępnia nagrania, o których mi się nawet nie śniło. Udało mi się usłyszeć nagranie *Sonaty saksofonowej* Paula Crestona w wykonaniu Krzysztofa Herdera, ale też posłuchać, co wykonawca ma do powiedzenia. W sposób szczególny czuję muzykę zarejestrowaną przed laty, zwłaszcza teraz... w domu, fajnie jest korzystać ze streamingów. Pomimo lęku i stresu muzyka dodaje mi siły, śledzę profile muzyków... i śpiewam razem z nimi (Weronika, lat 18, LO).

Zarysowany powyżej obraz problemów społeczno-artystycznych, wynikający z pandemii SARS-CoV-2 w relacjach muzykującej młodzieży, implikuje pytania dotyczące roli muzyki i pozaszkolnej aktywności muzycznej w życiu młodzieży w okresie dorastania, także w okresie po pandemii. Oczywiście niecała populacja młodych ludzi jest w złej kondycji psychicznej i nie u wszystkich nastąpiło pogorszenie zdrowia emocjonalno-społecznego. Raport naukowy opracowany przez Instytut Profilaktyki Zintegrowanej wskazuje, iż 44% nastolatków charakteryzuje się dobrym samopoczuciem, a 23% umiarkowanie dobrym, natomiast kilkanaście procent nastolatków deklaruje lepsze samopoczucie niż przed pandemią (Koziański 2021).

Młodzieży muzykującej w pozaszkolnych formach ekspresji muzycznej (śpiew, gra na instrumentach muzycznych, taniec) łatwiej będzie odreagować stres, negatywne emocje, lęki i wątpliwości czasu pandemii SARS-CoV-2 oraz zaangażować się w rozwijanie zainteresowań, relacje społeczne, naukę, po prostu włączyć się w nurt życia po wygaśnięciu koronawirusa. Sytuacja pandemiczna pokazała moc muzyki, która wspierała młodych ludzi w życiu codziennym i w kryzysie. Muzyka zawdzięcza swoją siłę niewerbalnemu oddziaływaniu, które pobudza uczucia, sferę emocjonalną i poznawczą odbiorcy. Można ją więc wykorzystać w procesie dydaktyczno-wychowawczym i działaniach profilaktyczno-terapeutycznych w okresie postpandemicznym.

Zakończenie

W niniejszym artykule skoncentrowano się na problemach społeczno-artystycznych młodzieży muzykującej na kanwie cierpienia w sygnaturze pandemii SARS-CoV-2. Nie ulega wątpliwości, że pandemiczna rzeczywistość zatrzymała niespodziewanie również branżę artystyczną oraz działalność instytucji kulturalno-oświatowych. Z dnia na dzień profesjonalni artyści stracili pracę – możliwości koncertowania, występów na żywo, a brak poczucia bezpieczeństwa i stabilizacji finansowej niejednokrotnie wzmogły cierpienie

psychiczne, takie jak: depresja, zaburzenia lękowe, osłabienie poczucia własnej wartości, a nawet rysowanie katastroficznych scenariuszy dotyczących przyszłości. Na trajektorii cierpienia pandemia SARS-CoV-2 umieściła również młodzież muzykującą, która w czasie przed pandemią uczestniczyła w pozaszkolnych formach aktywności muzycznej. Trzeba podkreślić, że zarówno zdalne – obligatoryjne nauczanie, jak i odwołane pozaszkolne zajęcia muzyczne, związane z tym poczucie osamotnienia oraz izolacja rówieśnicza przeszkadzały młodym ludziom w codziennym funkcjonowaniu i związane były ze swoistym cierpieniem.

Z przeprowadzonych badań empirycznych, a więc z narracji badanych adolescentów, wynika, że strach o przyszłość, niepewność jutra stały się podłożem stanów lękowych, a jednocześnie lęk, jak i inne emocje zachęcały nastolatków do samodzielnej oceny sytuacji, nie tylko w kategorii problemów, lecz również wyzwań związanych z ekspresją muzyczną i wirtualnymi aktywnościami artystycznymi. Z wypowiedzi respondentów wynika, że pomimo pandemii część młodzieży muzykującej podjęła próbę dostosowania się do nowej rzeczywistości i poprzez media społecznościowe zdobyła nowe doświadczenia. Pandemia pokazała, jak ważne są osoby bliskie, które w pandemicznej rzeczywistości pomagają młodzieży, zwłaszcza w okresie dorastania. W świetle badań dorośli byli wsparciem dla młodych ludzi i towarzyszyli im w wyzwaniach, dbając o wspólną aktywność muzyczną, muzykując i stając się mocnym fundamentem, którego dorastający permanentnie potrzebują w tym okresie rozwoju. Warto zaznaczyć, że muzyka od zarania dziejów (co potwierdza literatura pedagogiczno-psychologiczna) dostarcza satysfakcji estetycznej niezbędnej dla istnienia i rozwoju każdego człowieka, a jej wykorzystanie może wywołać również efekty terapeutyczne.

Bibliography

1. Bis, D. (2007). *Iluzoryczność wzorców proponowanych młodzieży w mass mediach*. In F. W. Wawro (ed.), *Problemy współczesnej młodzieży w ujęciu nauk społecznych* (195-217). Lublin: KUL.
2. Burczyk, I. (2017). *Muzyka jako komunikat*. „Konteksty Pedagogiczne”, 1(8), 78-90.
3. Gębka, A. (2021). *Cierpienie warte dialogu*. „Newsweek Extra”, 3, 84-87.
4. Halicka, M. (2021). *Dogonić uciekający czas*. „Newsweek Extra”, 3, 67-70.
5. Kargul, J. (2012). *Upowszechnianie. Animacja. Komercjalizacja kultury. Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN.
6. Kisiel, M. (2010). *Rozwijanie zainteresowań muzycznych dzieci i młodzieży poprzez uczestnictwo w różnych formach zajęć pozalekcyjnych*. In M. Kisiel (ed.). *Pedagogiczne aspekty*

rekreacji, turystyki i wypoczynku dzieci i młodzieży w przedszkolu, szkole i poza szkołą (27-37). Dąbrowa Górnicza: WSB.

7. Mirek, J. (2020). *Edukacja kulturowa w czasie dystansu społecznego – diagnoza i rekomendacje*. Kraków: Małopolski Instytut Kultury w Krakowie.
8. Moszkowski, M. (1969). *15 etiud koncertujących „Per aster ed astra” op. 72 nuty na fortepian*. (Z. Drzewiecki & J. Hoffman, ed.). Kraków: PWM 6356.
9. Neumayr, A. (2002). *Muzyka i cierpienie* (M. Dutkiewicz, trans.). Warszawa: Felberg SJA.
10. Norbert, E. (2006). *Mozart. Portret geniusza*. (M. Schröter, ed. B. Baran, trans.). Warszawa: W.A.B.
11. Rogalski, E. (1992). *Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej*. Bydgoszcz: WSP.
12. Schütze, F. (1997). Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej. *Studia Socjologiczne*, 1(144), 11-56.
13. Skotnicka-Chaberek, M. (2021). *Pandemia zmian*. „Newsweek Extra”, 3, 72-75.
14. Tomaszewski, M. (2010). *Chopin: człowiek, dzieło, rezonans*. Kraków: PWM.
15. Urbaniak-Zajac, D. (2009). O stosowaniu hipotez w badaniach pedagogicznych. „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 1(45), 7-27.

Netography

1. Koziański, Z. (2021). *Problemy dzieci i młodzieży w czasie pandemii, izolacji społecznej i nauki zdalnej*. <http://pppdm.edu.lodz.pl/wp-content/uploads/2021/04-problemy-dzieci-i-mlodziezy-w-czasie-pandemii-materiały-na-konferencje-Razem-przeciw-wykluczeniu>.
2. *By podziękować, wesprzeć, a czasem rozbawić. Muzyczne pomysły w obliczu pandemii koronawirusa* [SONDA]. <http://radiolodz.pl/posts/60231-zobacz-jakie-piosenki-powstały-w-czasie-epidemii-koronawirusa>.
3. *Muzyczne wybory młodzieży. Komunikat z badań Narodowego Centrum Kultury*. [http://komunikat-muzyczne-wybory-mlodziezy-2020%20\(2\).pdf](http://komunikat-muzyczne-wybory-mlodziezy-2020%20(2).pdf).

Anna Podgórska

Beata Podgórska

Nauczanie zdalne – sukces czy porażka?

Distance education – success or failure?

Summary

The article shows how the pandemic situation caused by the SARS-CoV-2 virus posed a new challenge to the entire education system. In the age of ubiquitous information technology, distance education has become the best solution. Due to COVID-19, remote learning has taken place in kindergartens, schools and universities. Distance learning has become a very big challenge for principals, teachers, students and parents. In this article, the authors focused on presenting foundational data available on the website of the Warszawska Rada Edukacyjna (the Warsaw Education Council). The focus was on presenting the results of a survey on the topic: "Organization of the distance education process in Warsaw schools and conclusions from the work during the pandemic". The participants of the survey were principals of 361 schools managed by the capital city of Warsaw. The survey took place in late June/mid July 2020. The Warsaw Education Council is a consultative and advisory body to the Mayor of the Capital City of Warsaw, responsible for pointing out the directions of activities aimed at fostering the development of education in Warsaw. It is composed of representatives of public and non-public schools, experts, representatives of non-governmental organizations, parents and students. The article shows the main difficulties, benefits and challenges in distance education according to principals, teachers and students. The arguments identified in the article do not provide a clear answer to the question in the title of the paper. It is worth noting that the pandemic and the way the remote classes were conducted helped to make students aware of the need to be more independent and creative. Students understood that they are responsible for their own learning process.

Keywords: distance education, opportunities, threats, competences

„Bądź zmianą, którą pragniesz ujrzeć w świecie”

Mahatma Ghandi (1869-1948)

W związku z epidemią COVID-19 szkoły w Polsce rozpoczęły 25 marca 2020 roku nauczanie zdalne. Pod tym hasłem kryły się różnorodne działania nauczycieli i uczniów. Nikt nie był przygotowany na tę formę nauki. Czym ona właściwie jest? Według definicji edukacja na

odległość, zwana również zdalnym nauczaniem (z ang. *distance learning*), to metoda uczenia się polegająca na odseparowaniu nauczyciela od ucznia oraz ucznia od grupy uczących się, zastępująca bezpośrednią komunikację interpersonalną (typową dla konwencjonalnej nauki) komunikacją, w której używa się tradycyjnej poczty i technologii komunikacyjnej (Kaplan 2017: 43).

Pierwszymi przykładami zastosowania edukacji na odległość były szkoły korespondencyjne. Jednym z warunków edukacji na odległość jest zapewnienie komunikacji w obie strony, tak aby możliwy był dialog między słuchaczem a nauczycielem, jednakże nie jest tu wymagana jednoczesność miejsca i czasu (Keegan 2002: 33).

E-learning jako nauczanie przy użyciu technologii informatycznej (komputery osobiste, urządzenia mobilne, Internet) jest tylko jedną z form edukacji na odległość. Inną formą e-learningu są edukacyjne programy i audycje realizowane za pośrednictwem środków masowego przekazu (Głos 2020).

Sytuacja pandemiczna wywołana przez SARS-CoV-2 postawiła cały system edukacji przed bardzo trudnym zadaniem. W dobie wszechobecnej technologii optymalnym rozwiązaniem było zdalne nauczanie.

Z raportu Ministra Edukacji Narodowej na temat funkcjonowania szkół w okresie pandemii możemy się dowiedzieć, jakimi danymi dysponowano w momencie wprowadzania zdalnego nauczania: „W Polsce 96% uczniów zgłosiło posiadanie komputera, którego mogli by używać do pracy w domu [...]. Jedynie w 0,6% gospodarstw domowych uczniów w Polsce nie ma ani komputera, ani tabletu. W Polsce 96% uczniów zgłosiło, że ma spokojne miejsce do nauki w domu” (Raport MEN 2020).

Wiele badań potwierdziło niemal powszechne posiadanie przez rodziny w Polsce sprzętu komputerowego, choć już z dostępem do Internetu bywa gorzej. Jednak komputer w domu nie oznacza, że wszyscy domownicy mogą z niego swobodnie korzystać. Z analiz Badań Budżetów Domowych z 2018 roku, przedstawionych w opracowaniu Centrum Analiz Ekonomicznych – CenEA, wynika, że „Gospodarstwa prawie 330 tys. uczniów nie są wyposażone w komputer z dostępem do Internetu, a w przypadku kolejnych 1 320 tys. uczniów liczba komputerów w ich gospodarstwach jest mniejsza niż liczba uczniów. W takich warunkach regularna nauka zdalna, wymuszona przez epidemię koronawirusa COVID-19, jest albo zupełnie niemożliwa, albo poważnie utrudniona” (Myck & Oczkowska 2020).

Nauka zdalna zagościła w przedszkolach, szkołach i na uczelniach wyższych. Trudno określić, kiedy się ona zakończy, ponieważ zależy to od sytuacji epidemiologicznej. Bez względu na czas trwania pandemii, placówki muszą i będą musiały stawić jej czoło, radząc

sobie najlepiej, jak to możliwe. Edukacja zdalna stała się dużym wyzwaniem zarówno dla samych placówek, jak i dla dyrektorów, nauczycieli oraz uczniów.

Autorki niniejszego artykułu skupiły się na analizie danych zastanych dostępnych na stronie Warszawskiej Rady Edukacyjnej. Prezentują wyniki ankiety na temat: „Organizacja procesu edukacji zdalnej w warszawskich szkołach oraz wnioski z pracy w czasie pandemii”. Uczestnikami sondażu byli dyrektorzy 361 szkół, dla których organem prowadzącym jest miasto stołeczne Warszawa. Badania odbyły się od końca czerwca do połowy lipca 2020 roku. Pytania były w formie otwartej i zamkniętej. Odpowiedzi były udzielane we współpracy z nauczycielami. Warszawska Rada Edukacyjna pełni funkcję opiniodawczo-doradczą przy prezydencie m. st. Warszawy w zakresie wskazywania kierunków działań sprzyjających rozwojowi warszawskiej edukacji. W jej skład wchodzi przedstawiciele szkół publicznych i niepublicznych, eksperci, przedstawiciele organizacji pozarządowych, rodziców i uczniów (Warszawska Rada Edukacyjna 2020).

Podstawowymi *trudnościami* w pracy zdalnej, jaką napotkali dyrektorzy placówek, były: chaos informacyjny, w tym nieustanne zmiany przepisów prawa oraz niepewność związana z brakiem określenia czasu prowadzenia nauczania zdalnego. Ponadto pojawiły się trudności techniczne, czyli m.in. brak odpowiedniej infrastruktury informatycznej, i trudności w zapewnieniu jej uczniom i nauczycielom, brak stałego łącza internetowego, specjalistycznego sprzętu do pracy zdalnej wyposażonego w nowoczesne oprogramowanie, dostępu części uczniów do komputerów i problemy z nawiązaniem kontaktu z niektórymi uczniami.

Natomiast *korzyści* z pracy zdalnej, jakie zaobserwowali dyrektorzy placówek, to wykorzystywanie nowych technologii w organizacji pracy szkoły, możliwość tworzenia w chmurze dokumentów szkolnych wspólnych z nauczycielami, pozyskanie narzędzi do prowadzenia zdalnych posiedzeń rad pedagogicznych, spotkań komisji przedmiotowych oraz klasowych zespołów nauczycielskich.

Analizując dane zastane, należy zwrócić uwagę na *wyzwania* związane z pracą zdalną wymieniane przez dyrektorów. Były one związane z infrastrukturą, czyli brakiem sprzętu i koniecznością zapewnienia nauczycielom i uczniom niezbędnych narzędzi do nauki i pracy oraz z organizacją procesu dydaktycznego i wychowawczego, m.in. dotarcie do wszystkich uczniów i rodziców, nawiązywanie kontaktów z uczniami, którzy nie realizowali obowiązku szkolnego; przeniesienie pracy szkoły na wybraną platformę (np. MS Teams); wdrożenie systematycznych i opartych na jasnych regułach lekcji on-line, opracowanie „z dnia na dzień” planu pracy szkoły w nowej rzeczywistości; organizacja praktyk zawodowych w związku

ze zmianą terminu i sposobu ich realizacji; motywowanie i wspieranie nauczycieli mimo trudności (nie każdy nauczyciel był gotowy do tego typu wyzwań).

Również nauczyciele dostrzegali *trudności* w pracy zdalnej. Pedagodzy skarżyli się na utrudniony kontakt z uczniami, ewentualnie brak jakiegokolwiek kontaktu (duża absencja uczniów na zajęciach), a także brak kontaktu z niektórymi rodzicami. Warto tu wspomnieć o ograniczeniach i problemach z realizowaniem podstawy programowej, kontrolowaniem i motywowaniem uczniów. Praca zdalna wręcz zahamowała wpływ nauczyciela na sytuacje wychowawcze. Pojawiły się trudności w dokonaniu rzetelnej i obiektywnej oceny postępów uczniów wynikające np. z niesamodzielnego wykonywania przez nich zadanych prac i zadań. Poza tym dla wielu nauczycieli praca zdalna była ogromnym wyzwaniem technicznym. W bardzo krótkim czasie należało opanować obsługę platform edukacyjnych. Ponadto praca zdalna wymagała większych nakładów pracy i większej kreatywności ze strony nauczyciela.

Korzyści z pracy zdalnej według nauczycieli to nabycie nowych umiejętności (zwiększenie kompetencji cyfrowych) oraz wykorzystywanie nowych narzędzi w pracy dydaktycznej (poznanie nowych sposobów w pracy z uczniem, poznanie ciekawych pomysłów na lekcje i zajęcia). Na uwagę zasługuje również zmiana perspektywy w postrzeganiu uczniów, np. poznanie ukrytych możliwości tych uczniów, którzy w nauce stacjonarnej mają tendencję do wycofywania się i rzadko lub z trudnością przybierają postawę aktywną na lekcjach oraz poprawa relacji uczeń – nauczyciel poprzez indywidualny kontakt (indywidualizacja procesu nauczania oraz dostosowanie wymagań do możliwości poszczególnych uczniów). Nauczyciele podczas pracy zdalnej korzystali z większej liczby szkoleń online, wzmocniła się też ich współpraca z innymi nauczycielami.

Do *wyzwań* związanych z pracą zdalną według nauczycieli należy zaliczyć: sprzęt i infrastrukturę, tj. szczególnie brak stałego łącza internetowego lub łącza o dostatecznej przepustowości, oraz brak umiejętności informatycznych. Kolejnym wyzwaniem dla nauczycieli było monitorowanie pracy uczniów i realizacja podstawy programowej. Najwięcej wątpliwości budziła samodzielność uczniów.

Według nauczycieli główne *wyzwania dla uczniów* to m.in. brak kompetencji informatycznych wśród uczniów klas najmłodszych (np. w pracy na platformie Teams); brak sprzętu, trudne warunki lokalowe, realizowanie zdalnego nauczania na jednym sprzęcie wspólnie z rodzeństwem, a także kłopoty z mobilizacją, systematycznością i samodzielnością (organizacja warsztatu pracy oraz praca z rodzicem, nie z nauczycielem). Warto tutaj również podkreślić, że brak bezpośredniego kontaktu z nauczycielem był ogromnym wyzwaniem dla uczniów z autyzmem. Zostali oni pozbawieni możliwości bezpośredniego

kontaktu z drugim człowiekiem, co w przypadku tego zaburzenia jest jednym z ważniejszych warunków terapii.

W badaniach zapytano również dyrektorów i nauczycieli o *szanse* związane z kontynuowaniem edukacji zdalnej. W odpowiedziach wymieniano: organizację pracy (upowszechnienie nowoczesnych metod i technik kształcenia; wyposażenie uczniów i nauczycieli w odpowiedni sprzęt komputerowy i szybkie łącza); kompetencje nauczyciela (wzrost kompetencji w zakresie wykorzystania narzędzi informatycznych i komunikacyjnych, możliwość korzystania z nabytych umiejętności i narzędzi w przyszłości); kompetencje ucznia (rozwój umiejętności pracy własnej ucznia, przygotowanie młodego pokolenia do życia w świecie, w którym technologia informacyjna ma coraz większe znaczenie).

W ankiecie zapytano również, które z dotychczasowych form nauczania zdalnego mogą być wykorzystywane w dalszej pracy dydaktycznej. Respondenci zaproponowali m.in.: prace na platformie Office 365; dodatkowe konsultacje on-line dla uczniów, korzystanie z nowych narzędzi do pracy grupowej (dokumenty udostępnianie wszystkim, współdzielone); „wideolekcje” dla uczniów w nauczaniu indywidualnym, w przypadku choroby i dłuższej nieobecności dziecka; wykorzystanie komunikatorów do kontaktu w zespołach nauczycielskich i z uczniami; indywidualne konta uczniów i nauczycieli; aplikacje dostępne na różnych platformach edukacyjnych; przysyłanie prac domowych i informacji zwrotnej o postępach w nauce on-line; krótkie filmy instruktażowe; prace grupowe uczniów; projekty edukacyjne.

Zespół przeprowadzający badania chciał również uzyskać wiedzę, jakich zajęć i aktywności *nie* można prowadzić on-line. W odpowiedzi stwierdzono, że do tej kategorii należą np. zajęcia z bloku rewalidacji indywidualnej, którymi są objęci wszyscy uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego (logopedia, integracja sensoryczna, gimnastyka korekcyjna), pomoc psychologiczno-pedagogiczna, warsztaty praktyczne w kształceniu zawodowym, przedmioty zawodowe, zajęcia z socjoterapii, nauka dla obcokrajowców z ograniczoną znajomością języka polskiego, zajęcia świetlicowe.

W dalszej części przedstawiono rekomendacje dyrektorów szkół odnośnie do zdalnego nauczania. Dyrektorzy zwrócili uwagę na konieczność lepszego przygotowania nauczycieli klas 1-3 szkoły podstawowej do pracy na Teamsach (w trakcie szkoleń wewnętrznych i zewnętrznych); wypracowanie zasad organizacji pracy na Teamsach dla klas pierwszych poprzez wsparcie najmłodszych uczniów i ich rodziców podczas nauczania zdalnego; spotkania zespołów nauczycieli uczących w danej klasie w celu omówienia bieżących spraw; powołanie zespołu zadaniowego do opracowania standardów pracy na Teamsach; kontynuacja

projektów interdyscyplinarnych, które łączą wiedzę i umiejętności z różnych przedmiotów.

Ponadto dyrektorzy proponowali czerpanie z doświadczeń własnych (nauczycielskich) i uczniów; stosowanie zasad korespondencji mailowej, netykiety w komunikacji z nauczycielami. Kolejnym ważnym aspektem jest pomoc nauczycieli specjalistów uczniom, którzy mają problemy z emocjami i odnalezieniem się w wirtualnej szkole. Podkreślono wagę współpracy wychowawców z nauczycielami specjalistami w zakresie wymiany informacji i pomocy na temat braków edukacyjnych oraz wykorzystanie Teamsów do konsultacji w czasie pandemii (indywidualizacja procesu nauczania).

Podsumowując wyniki ankiety, należy wrócić do pytania będącego tytułem obecnego artykułu: czy nauczanie zdalne to sukces czy porażka? Sukcesem jest niewątpliwie to, że nauczyciele bardzo szybko nabyli kompetencji cyfrowych, czyli nauczyli się obsługi platform komunikacyjnych i rozpoczęli w większości prowadzenie lekcji na żywo, rezygnując z wysyłania wyłącznie papierowych czy elektronicznych zadań dla uczniów. Warto podkreślić, że w placówkach oświatowych zorganizowano samodoskonalenie nauczycieli, polegające na wymianie wiedzy i doświadczeń. Ponadto samorządy zaangażowały się w proces udzielania pomocy szkołom i nauczycielom w organizacji nauczania zdalnego. To dzięki nim udało się ujednolicić korzystanie z platform komunikacyjnych w szkołach, doposażyć w sprzęt uczniów oraz nauczycieli.

W procesie nauczania zdalnego należy też zwrócić uwagę na samego ucznia, który musiał wykazać się umiejętnością wyszukiwania odpowiednich informacji, ich przyswojenia, a następnie zastosowania. Kompetencje pozyskane przez ucznia na jednym przedmiocie nabierają charakteru interdyscyplinarnego – jest to istotne w pragmatycznym spojrzeniu na naukę szkolną. Choć pandemia zaskoczyła świat i wywołała wiele negatywnych skutków, m.in. zdrowotnych, gospodarczych, organizacyjnych, to paradoksalnie sprawiła, że w wielu uczniach wykształciła się większa samodyscyplina. Nauczyli się oni myśleć kreatywnie i krytycznie. Nawet jeśli główną pomocą przy odrabianiu zadań był Internet, to w czasie pandemii i nowego sposobu prowadzenia zajęć zdalnych uczeń zrozumiał, że musi być bardziej samodzielny, kreatywny i odpowiedzialny za własny proces uczenia się.

Walka z pandemią wiąże się z ograniczeniem kontaktów społecznych. *Lockdown* wymusił zamknięcie szkół i placówek edukacyjnych. W związku z tym porażkę nauczania zdalnego można upatrywać m.in. w sferze stosunków międzyludzkich, samopoczucia uczniów, rodziców i nauczycieli. Pogorszyły się relacje rówieśnicze oraz relacje uczniów z rodzicami i nauczycielami ze względu na brak bezpośredniego kontaktu. Uczniowie utracili wsparcie psychologiczno-pedagogiczne, przez co nasiliły się problemy psychospołeczne młodych lu-

dzi i ich rodzin. Okres izolacji i obostrzeń przyczynił się do mniejszej aktywności fizycznej. Ograniczenie lub całkowity brak ruchu, siedzący tryb życia zwiększył zagrożenie nadwagą lub nawet otyłością. Ponadto nadmierne korzystanie z gier komputerowych, niekontrolowana obecność w mediach społecznościowych, stałe surfowanie po Internecie czy absorbujące aplikacje na telefonie – to wszystko nadmiernie absorbowało młodzież. Uzależnienie od „ekranu” to nie lada wyzwanie dla rodziców i pedagogów. Samotność, niepewność oraz wymuszone sytuacją pandemiczną nauczanie zdalne przyczyniły się do nadmiernego korzystania z nowych technologii przez młodzież. Efektem jest często uzależnienie, które wymaga profesjonalnej pomocy pedagogiczno-psychologicznej. Warto zaznaczyć, że zagrożeniem wynikającym z długotrwałej izolacji i samotności jest osłabienie u dzieci i młodzieży wzajemnej życzliwości oraz integracji. Obniżyła się również motywacja niektórych uczniów do nauki.

Z powodu zagrożenia COVID-19 oraz długą domową kwarantanną wielu młodych ludzi uświadomiło sobie również, co tak naprawdę w życiu jest ważne. Doszło do przewartościowania celów. Wielu ludzi zrozumiało, co faktycznie przynosi radość i satysfakcję, a z czego można zrezygnować. Powyższe argumenty wskazują na to, że *nie ma* jednoznacznej odpowiedzi na pytanie zawarte w tytule artykułu.

*„Jeśli chcesz być tam, gdzie nigdy nie byłeś,
musisz iść drogą, którą nigdy nie szedłeś.
Jeśli chcesz osiągnąć to, czego nigdy nie miałeś,
musisz robić to, czego nigdy nie robiłeś”*

Coniguliaro Dominick

Bibliography

1. Kaplan, A. (2017). *Academia Goes Social Media, MOOC, SPOC, SMOC, and SSOC: The digital transformation of Higher Education Institutions and Universities*. In B. Rishi & S. Bandyopadhyay (ed.). *Contemporary Issues in Social Media Marketing*. London: Routledge.
2. Keegan, D. (2002). *The future of learning: From e-learning to m-learning*. “ZIFF Papiere”, 119, November.

Netography

1. Głos, H. (2020). *Nauczanie zdalne – sukces czy porażka?* <https://www.lscdn.pl/pl/publikacje/cww/edukacja-zdalna/11773,Nauczanie-zdalne-sukces-czy-porazka.html>.

2. Myck, M., Oczkowska, M. (2020). *Zamknięte szkoły: warunki uczniów do nauki zdalnej w okresie pandemii COVID-19*. <https://cenea.org.pl/pl/2020/03/28/zamkniete-szkoly-warunki-uczniow--do-nauki-zdalnej-w-okresie-pandemii-COVID-19>.
3. Raport Ministra Edukacji Narodowej na temat funkcjonowania szkół i placówek oświatowych w okresie COVID-19 (2020). <https://www.gov.pl/web/edukacja/raport-ministra-edukacji-narodowej-na-temat-funkcjonowania-szkol-i-placowek-oswiatowych-w-okresie-COVID-19>.
4. Warszawska Rada Edukacyjna (2020). <https://edukacja.um.warszawa.pl/warszawska-rada-edukacyjna1>.
5. Warszawska Rada Edukacyjna (2020). *Edukacja zdalna – zagrożenia i szanse*. <https://edukacja.um.warszawa.pl/-/edukacja-zdalna-zagrozenia-i-szanse>.

Karolina Walancik

Child-parent contact at the time of COVID-19 pandemic

Summary

The article deals with issues related to the right of the child to contact a parent during the COVID-19 pandemic. The author attempts to indicate optimal solutions as to the form/manner of implementing these contacts, taking into account the premise of the child's welfare, protection of his/her life and health. She also describes the forms of exercising this right by parents in the Polish legal system. What is most important, however, is the element of suffering of the child and the parent, both mentally and physically, related to the limited forms of contact during the COVID-19 pandemic.

Keywords: child-parent contact, welfare of the child, COVID-19 pandemic, children's rights

The first, natural care and educational environment of a human being is the family. Therefore, there is no doubt that the above fact results in the fundamental right of the child to be brought up by his/ her parents, known as the child's right to a family (Gudbrandsoon 2006). The mutual joy of the parent and the child from spending time together is the basic element of "family life" (wyrok Europejskiego Trybunału Praw Człowieka z dnia 21 lipca 2015 r., 63777/09).

The right to direct contact with parents is one of the main rights of the child, as set out in the 1989 Convention on the Rights of the Child (Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., Dz.U. 1991.120.526). This right applies both when the child and the parent live in the same country and in different countries. The only exception are circumstances when such contacts are contrary to the best interests of the child. In situations where the child's parents live in different countries, the right of access may also be limited in the event of extraordinary circumstances.

The condition related to the COVID-19 pandemic affects all spheres of life, including family life, including contacts between parents and children. Therefore, the occurrence of extraordinary circumstances related to the state of the global pandemic related to COVID-19 and their impact on the practical implementation of the child's right to contact with

parents is a determinant of taking up this very current issue of contacts between children and parents.

In practice, guaranteeing the right of contact of a child with both parents in extraordinary circumstances, which is undoubtedly the COVID-19 pandemic, is difficult. Several situations can be distinguished here. First, purely domestic situations, i.e. when parents and children live in the same country. Secondly, these are cross-border situations, i.e. when the parents or one of the parents lives in a country other than the child. In national situations, problems may arise when one parent does not allow the child to contact another parent.

In such a situation, the legal path to resolving the dispute (Czerederecka 2018) is not available to the parties, as most court hearings have been canceled, except for urgent cases.

However, taking into account the fact that the issue of custody and contact with the child is usually settled during the divorce process (Pawliczak 2017), it is doubtful that this would be considered a matter of immediate. It seems that the legal regulation in this case does not sufficiently ensure the right to direct contact between the parent and the child. In international cases, the issue is more complicated. First, access to court is limited in two ways: in different countries the courts either do not operate or the cases are heard in writing, and the persons concerned cannot appear in court due to travel restrictions.

Appearing in court in person, in particular in matters relating to children, is very important, as it allows the child to be heard (Zajączkowska-Burtowy 2020; Piasecki 2021; Czerederecka 2010) and in the presence of a child psychologist, and thus it is possible to limit the parent's influence on the child.

If it is not possible to appear in court in person, it may be necessary to employ an attorney, which involves additional costs. In cross-border situations, there is also the issue of referring a court or other competent institution for assistance in ensuring the return of a child abducted abroad. In this case, it is not only about the possibility of referring to the competent authority, but also about the time limit, as the application to the court should be received within less than a year from the time of the child's abduction abroad. However, after one year, it should be assessed whether the child has adapted to the new environment. Therefore, the closure of borders and flight cancellation may have a significant impact on the return of a child abducted abroad.

During a pandemic, the well-being of the child should be especially protected. It seems, however, that the "child's welfare" argument may be abused by a parent trying to hinder the child's direct contact with the other parent. This can be the case in both national and international situations. Well, the parent may refuse to contact the child with the other parent

if it may endanger the health or life of the child. Theoretically, therefore, sending a child by plane to another country may expose the child to the virus. A similar example may also be the case in a national situation, where the parent does not want to allow the child to have direct contact with the other parent, because that parent, for example, is a doctor and has constant contact with infected people, or because of his/her professional duties, the parent travels a lot and may expose the child to infection. In addition, a parent may be concerned about his or her own health, for example if he or she belongs to a risk group.

According to Polish legislation, regardless of parental authority, parents and their children have the right and obligation to maintain contact with each other (art. 113 §1 Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego z dnia 25 lutego 1964 r., Dz.U. z 2020 r., poz. 1359).

Contact should be understood in particular as being with a child. Staying and therefore meeting, visiting, as well as taking the child away from his/her place of permanent residence, communicating directly with him/her. In addition, the concept of contacts also includes maintaining correspondence and using other means of distance communication, including electronic means of communication. If the child is permanently resident with one of the parents, the parents jointly determine how the other parent maintains contact with the child, taking into account the best interests of the child and taking into account his/her reasonable wishes, of course, in the absence of an agreement, the guardianship court decides (Pietrzykowski 2021; Gajda 2021). As a rule, in most cases, if the contacts between the parent and the child have been regulated in a court decision, they are established in such a way that they take place outside the child's permanent place of residence. In this case, the parent's right to take the child away from his/her permanent place of residence for a few hours, sometimes with the option of an overnight stay for the weekend or even for a few days a week (Czerdecka 2018).

Due to the state of the COVID-19 pandemic that has been present for two years and the continuing waves of the growing threat of COVID-19 infection in parents who care for their underage children, there is a concern about leaving the child in contact with the parent for the sake of their health and life.

In this case, health means, in particular, the physical aspect which is inextricably linked with well-being – no pain, no suffering, especially in the physical aspect related to the COVID-19 disease. Is the refusal to perform contacts between the child and the parent, which were established by the court, justified? In my opinion, in this case there is an aspect of suffering in the mental sense – longing for the parent and in the physical aspect, especially in the case of young children – no physical presence of the parent – hugs, warmth, tenderness.

The best solution that generates the least losses related to the mental health of the child's physical avenue – minimizing the suffering of a child who is still sufficiently crippled by the lack of a full family (Kołodziej-Zaleska 2019) is, in my opinion, in the first place, an agreement between parents to regulate contacts temporarily for the duration of the risk of coronavirus infection.

In such a situation, there is a clash of two values, on the one hand, the rights of the child and the parent to direct, unhindered contact, and on the other hand, the need to protect the health and life of the child in connection with the existing threat. This is a very difficult situation for everyone because both children and parents suffer as a result of isolation (Czerederecka 2018).

Parents should therefore consider what form of contact will be the safest in this situation, with particular care for their children. The question arises whether in this situation making contacts in the child's place of permanent residence is a good solution? Of course, there are advantages and disadvantages of such a solution. On the one hand, the child remains in a well-known environment and at the same time he/she will be in direct contact with the parent with whom he/she does not live. He/she will feel safe and at the same time meeting with the parent will somehow satisfy his/her needs for maintaining and cultivating mutual ties and relationships, it will to some extent soothe the suffering associated with the lack of constant contact (Andrzejewski 2021).

On the other hand, however, the parent under the care of the child may not consent to such contact, arguing it with fear, of exposing the child and other household members to contact with an outside person such as the parent who does not live with the child at home.

In my opinion, in this case, of course, with the best interests of the child (postanowienie Sądu Najwyższego z dnia 24 listopada 2016 r. II CA 1/16, OSNC 2017/7-8/90; Kuształ 2018) in mind in the first place – it would be necessary to agree to make contacts for a certain period by means of distance communication only, and to temporarily limit direct contacts with the child, of course hoping that the other parent who does not live with the child will accept this state of affairs and consent to the temporary regulation of contacts in this way.

Of course, this form of contact depends on the age of the child, but even if the child is little, the parent can at least be able to see the child through the phone camera or via instant messaging.

It is now believed that in a situation of divorce of parents, it is not the most important thing for a child to achieve peace and stability, but it is much more important that the divorce does not entail the loss of one of the parents (Justyński 2011).

Unfortunately, there are situations in which the parent, having no real grounds to refuse to contact the child, makes this contact difficult and refuses to provide any form of substitution, even by telephone. Such an activity of the parent who has direct custody of the child should undoubtedly be considered harmful and contrary to the best interests of the child. Limiting contacts should not in any case be dictated by unsubstantiated theses about an abstract threat, but result from the real threat which the child will be exposed to by contacting the parent.

If there is no agreement between the parents on establishing contact with the child during the pandemic, the parent whose contact with the child, which is regulated in a court decision, is prevented due to coronavirus, may apply to a family court for the threat of an order to pay him a sum of money in a given the amount for each failure to perform or improper performance of the obligation resulting from a court decision (art. 598¹⁵ § 1 Kodeksu postępowania cywilnego, Dz.U. 1964, nr 43, poz. 296).

If the Court finds an infringement on the part of the parent under the care of the child, the enforcement of contacts with a minor child is reduced to two stages. Stage one involves the threat of ordering a specified sum of money to the authorized parent for any breach of duty by the parent that obstructs communication. If the parent still does not comply with the contact obligation, stage two will have to be initiated, in which the guardianship court will order the parent to pay the contacted parent the amount due. When attempting to initiate such proceedings, one should, of course, bear in mind that in the current pandemic situation, the work in the courts is limited and slower, which may result in the proceedings not being so effective and the resolution quickly, and may even result in, that the submitted application will become redundant, and the child's contact with the parent will continue as before.

It will be important in each case to carry out this analysis taking into account the condition of the child's best interests, also understood as the child's lack of suffering. Suffering in the mental aspect – longing for the parent and physical lack of direct contact, the possibility of even hugging him/her (wyrok Sądu Najwyższego z dnia 7 listopada 2000 r., I CKN 1115/00; postanowienie Sądu Rejonowego dla m.st. Warszawy w Warszawie VI Wydział Rodzinny i Nieletnich z dnia 16 października 2018 r., VI Nsm 975/18; postanowienie Sądu Rejonowego w Wieliczce z dnia 13 września 2017 r., IV Nsm 400/17; postanowienie Sądu Okręgowego w Kaliszu z dnia 31 maja 2016 r., II Cz 291/16; postanowienie Sądu Okręgowego w Toruniu z dnia 10 sierpnia 2012 r., VIII Cz 392/12).

At the same time, it should be pointed out that if objectively there is a state of increased risk for the child in connection with contact with the parent, who, for example, should be in

quarantine, or had contact with infected persons, and the parent taking care of the child, in connection with this state of affairs will limit the contact between the parent and the child, determined by the court's decision, then the prevention of direct contact by the parent, guided by concern for the child's health, will hardly be treated as a culpable obstruction of contact.

It is important, as I emphasized earlier, that parents make an attempt to jointly deal with the situation related to the COVID-19 pandemic and the threats that this pandemic brings, with particular regard to the welfare of their common child. The best solution is the one that is most beneficial to the child, taking into account his or her welfare, protection of life and health.

The first problems with the enforcement of the child's right to contact with parents began even before the announcement of the epidemic and the introduction of the prohibition of movement. The above could be noticed, for example, on portals bringing together parents from broken families. In addition, due to the protracted state of the pandemic, the issues related to the implementation of this right during the COVID-19 pandemic are and will continue to be relevant, and the issues of determining the right in this aspect will keep coming back (wyrok Europejskiego Trybunału Praw Człowieka z dnia 16 września 2014 r., 2210/12).

At the same time, it should be pointed out that the state of the pandemic is not a sufficient reason not to implement the decisions or judgments of courts on contacts. For this type of situation, a factual justification is needed.

There are many situations, as many as the actual situations, e.g. what to do when one of the parents' work consists in permanent trips abroad (wyrok Europejskiego Trybunału Praw Człowieka z 21 lipca 2015 r.), or work in a pharmacy or a grocery store.

Of course, currently the penalties for a parent who restricts contacts may be imposed by the court, but this is only a solution to the so-called official, procedural. Responsible parents should not forget in this situation that the "paper" does not solve the matter and causes the mental and physical condition of the child to improve due to the situation in which the child lives, i.e. that both parents are absent on a daily basis. Currently, the courts work slower, and cases of non-contact are not treated as urgent, sometimes it takes up to a year to be adjudicated.

It should also be emphasized that also the police who assisted parents who have problems with making contacts do not have time to help them in the time of a pandemic, for example due to the need to monitor people in quarantine.

The problem is complex, and the number of cases concerning the implementation of the child's right to contact with parents that is brought to courts and law firms is increasing. In these circumstances, family lawyers make attempts to introduce non-standard solutions in

order to protect the best interests of the child, who includes the right to spend time with both parents, for example, temporarily offering video calls, contacts in masks in open spaces in the form of a walk, of course, first of all accepting the suggestions of parents in this regard.

At the same time, it should be emphasized that the unfortunately emerging more and more frequent tendency to treat the child as a passive object between conflicting parents deserves criticism. The difference in the time of a pandemic, however, is that while in ordinary circumstances the attitude of a parent limiting established contacts may be treated as clearly contrary to the best interests of the child, in a pandemic situation limiting these contacts is blurred and requires a much deeper and more subtle analysis. Currently, it should be considered whether a cold, low-grade fever, runny nose in a parent are situations that justify, for example, an individual limitation of contact with a child. These are everyday situations that require prudence, responsibility and parental maturity (postanowienie Sądu Najwyższego – Izba Cywilna z dnia 12 grudnia 2000 r., V CKN 1751/00).

Parents should establish a place where the child can safely spend time. On the one hand, the child has the right to direct contact, and on the other hand, it is necessary to protect his/her health and life in connection with the existing threat, therefore, it is necessary to consider what form of contact will be the best and safest for the child. This is undoubtedly a very difficult situation for both parties. Certainly, not everyone will be able to agree on this matter. It is worth analyzing the failure to respect the court decisions received in the state of an epidemic is an excuse to hinder these contacts, or there is a justified fear of endangering the life or health of the child due to the possibility of infection. The practices of parents who limit contacts with the other parent only because of the pursuit of their own interests are harmful to the child and contrary to his or her welfare (Ignaczewski 2022). The key word in this situation is a compromise that should be worked out together by the parents of the child, beneficial for each party and, above all, the most beneficial for the child, taking into account the protection of his/her life and health (wyrok Europejskiego Trybunału Praw Człowieka z dnia 8 stycznia 2018 r., skarga nr 28481/12).

In every situation, however, the so-called common sense is needed. The issue of suffering resulting from the child's lack of contact with the parent should also be considered in the first place. Suffering, defined many times in jurisprudence, understood and considered as the dramatic experience of a loved one, a sense of loneliness and emptiness, psychological shock, the occurrence of disorders resulting from the lack of contact (e.g. neurosis, depression), the degree to which the child will be able to find him/herself in the new reality and abilities accepting it, treating the experienced trauma, age (uzasadnienie wyroku Sądu Najwyższego

z dnia 3 czerwca 2011 r., III CSK 279/10, LEX nr 898254; wyrok Sądu Okręgowego w Świdnicy z dnia 13 lutego 2015 r., I C 1942/14).

It is also worth pointing out that there are divided opinions among lawyers as to the limitation of parental contact with the child. The justifications of the applications include arguments about a special, exceptional situation, pointing to the temporary closure of schools and kindergartens. Arguments related to technological progress and the possibility of using it, most often in the form of means of distance communication, are often raised.

The nationwide quarantine suggests that all contacts should be kept to a minimum, the more that experience shows that children are increasingly ill with severe symptoms and are more and more often hospitalized, and the virus is easily spread to other people. Therefore, for the sake of health not only of children, but also of the adults, all should take all precautionary measures in force during an epidemic.

In my opinion, the key word in the current situation is a temporary agreement made in this respect between the parents in terms of establishing the method of contact, taking into account the best interests of the child. Any limitation of contacts should be justified, and not dictated by unsupported theses about the abstract risk of infection. In the event of a real threat, it is important to establish an alternative indirect form of contact appropriate to the age of the child. First of all, to minimize the suffering of a child who does not have both parents on a daily basis. Most often, in the Polish reality, the child lives with the mother on a daily basis, which may, of course, give the father a threat to the child's life or health related to the pandemic as the reason for limiting contacts, but it must be an actual threat. Only in passing, it is worth noting that the attitude of the parent who, during the prevailing pandemic, will want to make contact with the child by taking him/her to public places, disregarding the recommendations, will not have a chance to defend him/herself in court.

In conclusion, it should be pointed out that if objectively there is a state of increased risk for the child in connection with the suspension of contact with the parent, e.g. the parent returned from abroad, is in quarantine or has had contact with infected persons and the parent taking care of the child, for the period of the existing threat it will suspend these contacts, the court, guided by the best interests of the child, will not consider obstructing contact as culpable. However, it is necessary at this time to provide a substitute form of contact. At the same time, not only legal aspects should be taken into account, but above all those related to the proper development and functioning of the child, providing him/her with proper care and upbringing. And above all, taking into account its good, to minimize the effects of functioning in an incomplete family, which is often a trauma for a child.

To sum up this considerations:

- failure to answer the question whether the prohibition of taking the child to contact by the parent who takes care of the minor will be each time considered by the court as obstructing contact during the COVID-19 pandemic;
- in the current situation, parents should work out the most beneficial solution together, taking into account the child's welfare and the protection of his/her life and health.

At the same time, both parents and the court should take into account taking steps to reduce the child's emotional suffering related to the lack of contact with the parent due to the situation of the COVID-19 pandemic.

The feeling of suffering – longing, lack of physical presence may have irreversible effects in terms of the child's development as well as building a relationship with the parent.

Each case must be analyzed individually, because the state of the pandemic itself does not constitute a sufficient justification for the enforcement of the court's decision on contacts.

To conclude, I leave an open question, which in my opinion should be asked by every parent struggling with the problem of regulating contacts with the child: whose interest is represented in reducing contacts during the COVID-19 pandemic?

Bibliography

1. Budzyńska, A. (2015). *Wysłuchanie dziecka w postępowaniu cywilnym – perspektywa psychologiczna*. „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 4.
2. Czerederecka, A. (2010). *Psychologiczne kryteria wysłuchania dziecka w sprawach rodzinnych i opiekuńczych*. „Rodzina i Prawo”, 14-15, 22-43.
3. Czerederecka, A. (ed.) (2018). *Rodzina w sytuacji okołorozwodowej. Współczesne dylematy psychologiczne i prawne*. Kraków: Wydawnictwo – Instytut Ekspertyz Sądowych.
4. Gudbrandsson, B. (2006). *Dzieci w instytucjach opiekuńczych: zapobieganie instytucjonalizacji i alternatywne formy opieki w krajach europejskich*, Government Agency for Child Protection. Islandia.
5. Justyński, T. (2011). *Prawo do kontaktów z dzieckiem w prawie polskim i obcym*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
6. Kodeks rodzinny i opiekuńczy z dnia 25 lutego 1964 r. (Dz.U. z 2020 r., poz. 1359).
7. Kodeks postępowania cywilnego, (Dz.U. 1964, nr 43, poz. 296).
8. Kołodziej-Zaleska, A. (2019). *Życie po rozwodzie. Zróżnicowany proces adaptacji*. Warszawa: Difin.

9. Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz.U. 1991.120.526).
10. Kuszał, J. (2018). *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
11. Pawliczak, J. (2017). *Orzekanie w wyroku rozwodowym o kontaktach z dzieckiem*. „Przeгляд Sądowy”, 10.
12. Piasecki, K. (ed.) (2021). *Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy. Komentarz*. Warszawa.
13. Postanowienie Sądu Najwyższego z dnia 24 listopada 2016 r., II CA 1/16, OSNC 2017/7-8/90.
14. Postanowienie Sądu Najwyższego – Izba Cywilna z dnia 12 grudnia 2000 r. (V CKN 1751/00).
15. Postanowienie Sądu Rejonowego dla m.st. Warszawy w Warszawie, VI Wydział Rodzinny i Nieletnich z dnia 16 października 2018 r. (VI Nsm 975/18).
16. Postanowienie Sądu Okręgowego w Kaliszu z dnia 31 maja 2016 r. (II Cz 291/16).
17. Postanowienie Sądu Okręgowego w Toruniu z dnia 10 sierpnia 2012 r. (VIII Cz 392/12).
18. Postanowienie Sądu Rejonowego w Wieliczce z dnia 13 września 2017 r. (IV Nsm 400/17).
19. Uzasadnienie wyroku Sądu Najwyższego z dnia 3 czerwca 2011 r. (III CSK 279/10, LEX nr 898254).
20. Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 7 listopada 2000 r. (I CKN 1115/00).
21. Wyrok Europejskiego Trybunału Praw Człowieka z dnia 16 września 2014 r. (2210/12).
22. Wyrok Europejskiego Trybunału Praw Człowieka z 21 lipca 2015 r. (63777/09).
23. Wyrok Europejskiego Trybunału Praw Człowieka z dnia 8 stycznia 2018 r. (skarga nr 28481/12).
24. Wyrok Sądu Okręgowego w Świdnicy z dnia 13 lutego 2015 r. (I C 1942/14).
25. Zajączkowska-Burtowy J. (2020). *Kontakty z dzieckiem. Prawa i obowiązki*. Warszawa.

Nethography

1. Andrzejewski, M. *O tym jak bronić, a jak nie bronić praw dzieci*. https://repozytorium.uni.wroc.pl/Content/79220/PDF/04_Andrzejewski_M_O_tym_jak_bronic_a_jak_nie_bronic_praw_dzieci.pdf.
2. Ignaczewski, J. (ed.) (2022). *Władza rodzicielska i kontakty z dzieckiem*. <https://sip.legalis.pl/document-view.seam?documentId=mjxw62zogi3damzygm2donzoobqalrvzugdomzwm2a>.
3. Pietrzykowski, K. (ed.) (2021). (7th ed.), art. 1131 KRO. <https://sip.legalis.pl/document-view.seam?documentId=mjxw62zogi3damzygm2donzoobqalrvzugdomzwm2a>.

Miriam Niklová

Annamária Šimšíková

Správanie generácie Z vo vzťahu k digitálnym technológiám počas pandémie COVID-19

Generation Z behavior concerns to digital technologies during the COVID-19 pandemic

Summary

In the current era marked by the COVID-19 pandemic, children and adolescents have been confronted with new social challenges (economic, structural, spatial, temporal changes). In this study, attention will be paid to new phenomena in the context of online risk behaviors.

Keywords: generation Z, social pedagogy, risks of distance learning, risky behavior in an online environment, prevention

Úvod

Generácia Z nazývaná *Post Millennials*, *Homeland*, *Google-boti*, *digitálni domorodci* predstavuje populáciu obyvateľstva narodenú v rokoch 1996-2010⁵. Pre generáciu Z je charakteristická potreba byť neustále informovaná, je typická multitaskingom, nesústredenosťou, zníženou diskretnosťou, prínosom okamžitých riešení, je stotožnená s internetovými technológiami od útleho veku, ktoré využíva v rámci spoločenského života pri sociálnej interakcii na sociálnych sieťach. Motivačným faktorom generácie Z je neustála spätná väzba, flexibilita v práci, bežná zmena zamestnania. Považujeme za nevyhnutné zamerať sa na generáciu Z, ktorá momentálne dosahuje 25 rokov, čo je produktívny vek života. Podľa European Commission, populácia ľudí vo veku 20-29 rokov v roku 2018 predstavovala 37,81% a spolu s generáciou A v rámci časti populácie 10-19 ročných predstavovala

5 Príspevok je priebežným výstupom projektu VEGA č. 1/0396/20 Vplyv elektronických médií na správanie a rozvíjanie prierezových spôsobilostí generácie Z.

29,82% celkového počtu obyvateľstva Slovenska (2021). V súčasnosti predstavuje generácia Z výraznú časť pracovnej sily, pričom situácia i vývoj v krajine bude mať výrazný vplyv na pracovné možnosti, či blahobyť jednotlivcov. Nasledovníkmi generácie Z je generácia – „Alfa“ zvaná „Allways-On“, „Screendžeri“, teda skupina populácie obyvateľov narodených od roku 2010. Generácia A je charakteristická sedavým spôsobom života, online prenosom myšlienok, výraznou väzbou na nové technológie ako Ipad, smartfón. Motivačným faktorom generácie A je práca mimo oficiálne prostredie, väčšinou mierou fluktuácie. Sterbenz uvádza, že sa pravdepodobne jedná o najviac transformačnú a vzdelanú generáciu (In Ondrejkovič 2019). Generácia A je skupinou, ktorej sa zmeny v spoločnosti, predovšetkým v edukačnej sfére vyznačujúce sa zvýšením nárokov vo vzťahu k využívaní digitálnych technológií dotkli najvýraznejšie.

Problémy generácie Z počas pandémie COVID-19

Počas situácie poznačenej pandémiou COVID-19, kedy v spoločnosti prebehol súbor zložitých ekonomických, štrukturálnych, priestorových a časových zmien sa zistilo, že generácie A a Z, ktoré sa všeobecne pokladajú za flexibilne reagujúce na rýchle zmeny v spoločnosti. Zároveň u nich absentovali špecifické znaky a dochádzalo k sťaženej adaptabilite jednotlivcov. Výrazným faktorom bola **izolácia** a s ňou súvisiace obmedzenia vyžadujúce zvýšené nároky na adaptáciu, presnejšie v **oblasti autoregulácie** jedinca. Nezvládnutá adaptácia na časové a priestorové zmeny u niektorých jedincov vyústili do porúch správania, či prevráteného denného režimu. Ackermanová a Ganoczyová (2021) uvádzajú, že k prevrátenému dennému režimu dochádzalo u detí a mládeže aj v dôsledku trávenia času pri obrazovkách a displejoch (Play station, X box, TV obrazovka, notebook, tablet či mobil) v nočných hodinách, kedy hrali počítačové hry, alebo komunikovali prostredníctvom zariadení s online prístupom. Nadmerné trávenie času pri elektronickom zariadení spôsobuje reálnu hrozbu závislosti na internete. V **prostredí internetu** bol zaznamenaný aj rizikový jav – **dichotomický prístup**, kedy na jednej strane skoré vystavenie detí podnetom internetu spôsobilo u jedincov neschopnosť spracovať podnety a na druhej strane, v problematických rodinách deti využívali online prostredie ako **únik pred realitou**.

Prebiehajúcimi zmenami bola ovplyvnená **oblasť sociálnych vzťahov**, tú najvýraznejšie pociťovala generácia A, momentálne predstavujúca populáciu 11-ročných jedincov prechádzajúcich do obdobia pubescencie. Pre dané vývojové obdobie je charakteristická potreba

jedinca adaptovať sa v skupine, prijatie skupinovej identity, priateľstvo, vzájomnosť a intimita (Labáth 2001). Mladí ľudia pociťovali sťažené podmienky práve v oblasti socializácie. *Správa o činnosti komisárky pre deti za rok 2020* v súvislosti s izoláciou žiakov počas pandémie COVID-19 potvrdzuje oslabenie sociálnych zručností u detí a mladých ľudí.

Jedným z prijatých opatrení počas pandémie COVID-19 v edukačnej sfére bol prechod z klasickej formy vyučovania na **distančnú formu** prostredníctvom digitálnych technológií s online prístupom. V *Správe o činnosti komisárky pre deti za rok 2020* sa tiež uvádza, že kontinuitu vzdelávacieho procesu dištančného vzdelávania narúšali ťažkosti vyplývajúce z možností technologického vybavenia a pripojenia na internet ako: nedostatok finančných zdrojov na zakúpenie PC pre každé dieťa najmä v početných rodinách, ťažkosti so zabezpečením pripojenia na internet, nemožnosť pripojenia sa na internet v danej lokalite v dôsledku nedostatočného pokrytia rádiovým signálom mobilnej siete, alebo častého vypadávania internetu (2020). V správe sa ďalej uvádza, že dochádzalo k problémom v oblasti **interpersonálnej komunikácie** a **absencie sociálnych potrieb**. Bol identifikovaný: „... diskriminačný prístup voči žiakom, ktorí nemajú prístup k online vzdelávaniu, ... nedostatočné pochopenie pertraktovanej učebnej látky žiakom pri online vzdelávaní ... sťažená komunikácia medzi žiakmi a učiteľmi. ... neexistujúca „živá“ sociálna komunikácia medzi žiakmi“ (*Správa o činnosti komisárky pre deti za rok 2020*: 15).

V súvislosti s riešenou problematikou *Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania* v spolupráci s vybranými školami na Slovensku zrealizoval v máji až júni 2021 reprezentatívny prieskum. Cieľom prieskumu bol monitoring priebehu dištančného vzdelávania a zistenia úrovne vedomostí a zručností **žiakov** 9. ročníka základných škôl a 4. ročníka gymnázií s osemročným vzdelávacím programom. Na základe výsledkov prieskumu sa zistilo, že napriek 94% účasti žiakov na online vyučovaní až 70% žiakov počas online pripojenia na vyučovanie realizovalo aktivity nesúvisiace s vyučovaním. Žiaci počas vyučovania chatovali, pozerali filmy, hrali online hry a prevádzali iné činnosti. Takmer každý deň realizovalo aktivity nesúvisiace s vyučovaním až 45% žiakov (Fico, Ficová a kol. 2021). Sedláček a Varsik (2020) upozornili na skutočnosť, že neúčast žiakov na dištančnom vzdelávaní, uprednostňovanie vlastných potrieb pred vyučovaním a ďalšie činitele spôsobili zaostávanie žiakov vo vedomostiach.

V prieskume realizovanom *Národným ústavom certifikovaných meraní vzdelávania* sa rovnako potvrdila skutočnosť, že 52,7% **žiakov** pociťovalo absenciu osobného kontaktu so spolužiakmi v triede. V rámci prebiehajúceho dištančného vzdelávania 52,2% žiakov vyžadovalo formu pomoci a podpory od rodiča, súrodenca, či inej osoby v domácnosti. Najvýraznejšou

skupinou pociťujúcou nedostatky distančného vzdelávania počas pandémie COVID-19 boli žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia (Fico, Ficová a kol. 2021).

Podľa *Plánu obnovy a odolnosti*, absencia aktívneho využívania digitálnych technológií deťmi a mládežou počas vyučovacieho procesu zapríčinila nedostatočný stav digitálnej vybavenosti základných a stredných škôl, ktorý spôsobuje skutočnosť, že žiaci nebudú dostatočne pripravení na pracovné výzvy 21. storočia. Vychádzajúc z modelu “vysoko vybavenej a prepojenej učebne” (highly equipped and connected classroom - HECC) v rokoch 2017-2018, vybavenosť digitálnymi technológiami na Slovensku dosahovalo na úrovni ISCED 1 len 17% škôl z 35% priemeru EÚ škôl, na úrovni ISCED 2 dosahovalo 26% škôl z 52% priemeru EÚ škôl a na úrovni ISCED 3 dosahovalo vybavenosť 44% škôl zo 72% priemeru EÚ škôl.

Digitálna transformácia vzdelávania je v súčasnej dobe neoddeliteľnou súčasťou školského systému a je primárnym predmetom záujmu spoločnosti. Efektívne zavádzanie digitálnej transformácie vyžaduje riešenie 3 kľúčových otázok:

1. Na čomrobiť? – dotýka sa oblasti technického vybavenia. Cieľom je zabezpečenie adekvátnych materiálnych, technických podmienok, pričom zo sociálneho hľadiska ide o zabezpečenie rovnosti možností.
2. Ako na tomrobiť? - jedná sa o nadobúdanie digitálnych zručností, je doménou vzdelávacej sféry. Cieľom je dosahovanie nárokovateľnej úrovne vzdelania detí, mládeže, a tiež pedagogického a nepedagogického personálu vyplývajúcej z požiadaviek spoločnosti.
3. Ako sa správať vo vzťahu k online prostrediu? – zahŕňa oblasti prenosu a zdieľania obsahov, spôsobu komunikácie, rizík online prostredia, trávenia času v online priestore a teda psychohygieny. Zabezpečenie oblasti je doménou edukácie, vyžaduje synchrónnu prácu odborných a pedagogických zamestnancov.

V súčasnosti sa v jednotlivých oblastiach realizujú konkrétne kroky. V súvislosti so zabezpečením adekvátneho technického zabezpečenia mali školy od roku 2021 možnosť uchádzať sa o digitálny príspevok (Andreánsky 2020). Na Slovensku bol k roku 2021 “plán obnovy” plošne odhadnutý na 30% a počíta sa s dovybavením 70% základných a stredných škôl s cieľom dosiahnuť takzvanú základnú úroveň vybavenosti škôl (2021: 277-278).

„*Využívanie digitálnych technológií (vzdelávacích platforiem) a digitálneho vzdelávacieho obsahu umožňujúcich inovatívne a motivujúce výučbové metódy na zvýšenie kvality vzdelávania a na precvičovanie digitálnych zručností absolventov pre prax*“, sú súčasťou primárnych cieľov výchovno-vzdelávacieho procesu, uvádza *Stratégia digitálnej transformácie Slovenska 2030* (2021: 34). Rovnako aj v rámci *Akčného plánu digitálnej transformácie Slovenska na roky 2019 – 2022* sa aktéri zaviazali vytvoriť program informatizácie školstva s výhľadom

na roky 2030, s dôrazom na **kompetencie pre digitálnu dobu a digitálnu transformáciu školstva**. Súčasťou bol návrh podpory rozvoja digitálnych zručností a súboru kľúčových kompetencií pre digitálny svet u detí od najnižšieho veku. Zároveň sa vypracovala analýza stavu digitálnych zručností na Slovensku s návrhom konkrétnych opatrení v tomto smere (2019). Pre zabezpečenie *digitálnych zručností* „Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu prijalo výstupy z projektu IT Akadémia a pripravuje realizáciu koncepcie digitálnych koordinátorov, t. j. vyškolených učiteľov, ktorí budú poskytovať poradenstvo a riadiť programy digitálnej transformácie škôl. Cieľom je pomôcť učiteľom zlepšiť ich digitálne zručnosti, aby boli lepšie vybavení a schopní využívať digitálny vzdelávací obsah a lepšie pripravení na online alebo hybridnú výučbu“ (Index digitálnej ekonomiky a spoločnosti (DESI) 2021: 7).

Problém zaostávania žiakov v dôsledku distančného vzdelávania sa v školách riešil doučovaním žiakov. Pomoc bola poskytnutá deťom zo sociálne znevýhodneného prostredia, žiakom ohrozených neúspechom, a to prostredníctvom špeciálnych pedagógov, asistentov učiteľa a ďalších odborných zamestnancov. Podľa Stavrovskej (2021) počet odborných zamestnancov zabezpečujúcich potreby v školách na celom Slovensku nebol počas pandémie COVID-19 dostatočný. V marci 2021 boli v rámci správy o odpočte ministerstvu školstva predložené odporúčania a potrebné opatrenia, v ktorých sa požaduje rozšírenie a zvýšenie flexibility foriem podpory a asistencie v školskom prostredí, špecialistov inkluzívnych tímov ako: **školský sociálny pedagóg**, školský špeciálny pedagóg, školský psychológ a ďalšie profesie.

Predchádzanie problémov v súvislosti s používaním IKT

V nadväznosti na oblasť správania sa v online prostredí, špecificky na problematiku **online rizikového správania** sa na Slovensku poukazuje na **zvyšovanie efektívnosti prevencie**. V školách na Slovensku je prevencia rizikového správania detí a mládeže uskutočňovaná prostredníctvom pedagogických zamestnancov (koordinátor prevencie, učitelia), odborných zamestnancov (sociálny pedagóg, školský psychológ) (Niklová 2019). Za prevenciu rizikového správania detí a mládeže sú rovnako zodpovední zákonní zástupcovia žiakov.

Podľa § 130 ods. 3 e) Z č. 245/2008 Z. z. je sociálny pedagóg jednou zo zložiek systému výchovného poradenstva a prevencie a na základe § 27, odsek 3. zákona 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch je oprávnený vykonávať **preventívnu činnosť**.

Problemátike online rizikového správania v medzinárodnom kontexte sa venovali odborníci pod odborným vedením M. Niklovej v monografií *Virtual Risks for Children and Youth and the Possibilities of Their Prevention in the V4 countries* (2018). Otázke **kompetencií pre digitálnu dobu**, ktoré ako priority uvádza *Akčný plán digitálnej transformácie Slovenska na roky 2019 – 2022* tiež problemátike online rizikového správania sa venuje výskumný projekt VEGA č. 1/0396/20 s názvom „Vplyv elektronických médií na správanie a rozvíjanie prierezových spôsobilostí generácie Z“. V rámci projektu sa skúma vplyv elektronických médií na správanie Generácie Z. Parciálnym cieľom projektu je tiež navrhnúť alternatívne prístupy na **rozvoj prierezových spôsobilostí** žiakov základných a stredných škôl vo vzťahu k elektronickým technológiám (vedúca riešiteľka projektu M. Niklová).

Preveniu online rizikového správania na Slovensku môžeme realizovať v školách a v mimoškolských zariadeniach prostredníctvom **mediálnej výchovy, preventívnych programov a projektov**. Aktuálnu úroveň implementácie mediálnej výchovy v školách a reálny stav pripravenosti pedagógov v Slovenskej republike v danej oblasti sledoval empirický výskum M. Dulovicsa (2018). Podľa autora je najčastejšou formou výučby mediálnej výchovy integrované vyučovanie v rámci predmetov (slovenský jazyk, etická výchova, informatika, občianska náuka, anglický jazyk, dejepis, hudobná výchova, výtvarná výchova). Ďalšími uvedenými formami sú projekty a samostatný vyučovací predmet mediálnej výchovy.

Z vyššie uvedeného empirického výskumu tiež vyplynula požiadavka zaradiť tému online rizikového správania do systému **aktualizačného vzdelávania sociálnych pedagógov**. V dôsledku dynamicky sa rozvíjajúcich foriem rizikového správania internetu je potrebná prevencia, a tá si po odbornej stránke vyžaduje kvalitne pripravených pedagógov (Dulovics 2019). V zmysle Zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch je cieľom aktualizačného vzdelávania udržanie a obnovenie profesijných kompetencií potrebných na výkon pracovnej činnosti a získanie nových vedomostí a zručností v konkrétnej oblasti pracovnej činnosti. V rámci projektu KEGA č. 027UMB-4/2019 bol vypracovaný projekt aktualizačného vzdelávania pre sociálnych pedagógov s názvom „Činnosť sociálneho pedagóga v oblasti prevencie sociálno-patologických javov v školách a školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie“ (vedúca riešiteľka projektu M. Niklová).

Prevencia v školách a školských zariadeniach je v intenciách zariadení výchovného poradenstva a prevencie, osobitne centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie sa zameriavajú na 4 okruhy problémov a rizík online prostredia: bezpečné a kompetentné používanie internetu, riziká

a jednotlivé ohrozenia vo virtuálnom priestore, poradenstvo a šírenie osvetu v oblasti rizík a problémov spojených s virtuálnym priestorom, prevencia proti nezákonnému obsahu a činnostiam na internete. Centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie tiež sprostredkujú pedagógickým a odborným zamestnancom vzdelávanie v oblasti **digitálnych kompetencií** pre prácu v online prostredí (www.cpppap.svsbb.sk 2021).

Okrem vyššie uvedených opatrení počas pandémie COVID-19 vydalo ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu výzvu pre základné a stredné školy v rámci rozvojového projektu *Zdravie a bezpečnosť v školách 2021*. Aktivita cielene orientujú na podporu zvýšenia bezpečnosti a ochranu zdravia v školách. Prioritnými oblasťami podpory je ochrana fyzického a duševného zdravia žiakov, skvalitňovanie psycho-sociálnej klímy v školách, zdravý životný štýl, odstraňovanie zdraviu škodlivých vplyvov a prevencia rizikového správania u žiakov.

Informačnej bezpečnosti a počítačovej kriminalite sa venuje občianske združenie **Preventista**. Občianske združenie **Iuventa** v súvislosti s online prostredím poskytuje poradenstvo zamerané na *Rozvoj digitalizácie v práci s mládežou*. Občianske združenie **e-Slovensko** realizuje univerzálnu prevenciu prostredníctvom národného informačného uzlu – projektu **Zodpovedne.sk**, ktorého cieľom je zvýšiť povedomie o bezpečnom a zodpovednom užívaní internetu, šíriť osvetu v danej oblasti a zabezpečiť prevenciu pred internetovou kriminalitou. V rámci projektu funguje internetová linka **Pomoc.sk** poskytujúca poradenstvo a pomoc pre deti i dospelých v súvislosti nebezpečenstiev internetu. Na Slovensku je sfunkčnené **Stopline.sk** – národné centrum pre nahlasovanie nezákonného obsahu alebo činností na internete. Internetová poradňa **IPčko.sk** poskytuje deťom a mládeži chatovú a emailovú komunikáciu - psychologickú a sociálnu pomoc v krízových situáciách.

Bibliography

1. Dulovics, M. (2018). *Online rizikové správanie u detí a mládeže a možnosti jeho prevencie prostredníctvom mediálnej výchovy*. Banská Bystrica: Belianum.
2. Dulovics, M. (2019). *Prevencia online rizikového správania v školskej sociálno-výchovnej práci - nevyhnutnosť aktualizácie vzdelávania sociálnych pedagógov*. In *Socialia 2019: „Quo vadis sociálna pedagogika v 21. storočí?“* (pp. 92-95). Banská Bystrica: Belianum.
3. Labáth, V. et al. (2001). *Riziková mládež*. Praha: SLON.
4. Niklová, M., et al. (2018). *Virtual Risks for Children and Youth and the Possibilities of Their Prevention in the V4 countries*. Banská Bystrica: Belianum.
5. Niklová, M. (2019). *Prevencia online rizikového správania zo strany sociálneho pedagóga a pedagogických zamestnancov v krajinách V4*. *Edukácia* 3(1), 134-141.

6. Ondrejko, P. (2019). *Mládež alebo mladá generácia. SOCIALIA 2019: Quo vadis sociálna pedagogika v 21. storočí?* (pp. 48-57). Banská Bystrica: Belianum.

Netography

1. Andreánsky, P. (2020). *Vymedzenie pojmov. „Digitálny príspevok“*. Inštitút duševnej práce. <https://www.institutdusevnejprace.sk/2020/06/22/vymedzenie-pojmov-digitalny-prispevok/>.
2. Fico, M., Ficová, L. al. (2021). *Monitoring NÚCEM 2021 Dištančné vzdelávanie z pohľadu deviatakov. NÚCEM*. https://www.nucem.sk/dl/5022/Monitoring_NUCEM_2021_Zistenia_o_priebehu_a_realizacii_distancneho_vzdelavania_formou_online_vyucovania.pdf.
3. Stavrovská, Z. (2021). *Správa o činnosti komisára pre osoby so zdravotným postihnutím za rok 2020*. Parlamentná tlač 482. <https://www.nrsr.sk/web/Default.aspx?sid=zakony/cpt&ZakZborID=13&CisObdobia=8&ID=482>.
4. Sedláček, M. & Varsík, S. (2020). *Komentár 04/2020 - Riziková skupina*. [minedu.sk](https://www.minedu.sk/komentar-042020-rizikova-skupina/). <https://www.minedu.sk/komentar-042020-rizikova-skupina/>
5. [UNLP Košice]. (2021). *Rok v COVID izolácii: Túžbu zomrieť proklamujú aj 9-ročné deti*. lekarstvenoviny.sk. <https://lekarstvenoviny.sk/index.php/2021/04/17/rok-v-covid-izolacii-tuzbu-zomriet-proklamuju-aj-9-rocne-deti/>
6. [minedu.sk](https://www.minedu.sk). (2021). *Vyhlasenie výzvy Zdravie a bezpečnosť v školách 2021*. <https://www.minedu.sk/data/att/20527.pdf>.
7. *Správa o činnosti komisárky pre deti za rok 2020*. (2020). <https://komisarpredeti.sk/wp-content/uploads/2021/03/sprava-o-cinnosti-komisara-pre-deti-za-rok-2020.pdf>.
8. *Populácia: demografická situácia, jazyky a náboženstvá*. *European Commission: National Policies Platform/ Eurydice*. (2021). https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/population-demographic-situation-languages-and-religions-72_sk
9. *Index digitálnej ekonomiky a spoločnosti (DESI) 2021*. (2021). <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/digital-economy-and-society-index-desi-2021>.
10. *Plán obnovy*. (2021). https://www.mfsr.sk/files/archiv/1/Plan_obnovy_a_odolnosti.pdf
11. *Stratégia digitálnej transformácie Slovenska 2030*. (2021). <https://www.mirri.gov.sk/wp-content/uploads/2019/06/Strategia-digitalnej-transformacie-Slovenska-2030.pdf>.
12. *Zákon č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch*. <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2019-138>
13. *Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní*. <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>.

Petra Ambrožová

Iva Junová

Leona Stašová

Needs and Issues of Families in the Field of Online Education of Children during the COVID-19 Pandemic

Summary

Paper presents research results, which have focused on the use of media in families during school closure in the context of the COVID-19 pandemic. Online education has brought both new challenges and problems to families. The paper concentrates on changes in the lifestyle of Czech families during lockdown with the accent of the use of media and media education.

Keywords: family, COVID-19 pandemic, media use, media education

Introduction

Pandemic and the spread of COVID-19 has significantly influenced our movement and stay in the world of media. It has brought also a revolution in education, which has been characterised by the transfer of educational process to a home environment, which is referred to as “home schooling”. Media education and media literacy has proved to be even more important during the period of coronavirus pandemic, when not only the time increased, which children and adults spent in the media company, but also media has become one of the mostly used tool to gain information about the new coronavirus. However, the increase of media use was not only affected by the transition of distance learning, but by a number of other circumstances.

Needs and issues of families during digital period

Media has entered into the environment of our everyday lives and mass virtualization, digitalization and cyberization bring a number of changes in the sphere of socialization, upbringing and education. Livingston (2002) already twenty years ago depicted that fact, that the proliferation of media in the households and time of the family life necessarily started to name the family life automatically as a **life with media**. In the meantime, the expansion of media in society has progressed so much, that Westlund and Bjur (2014) already speak about strong presence of media, that they become invisible, because people perceive them as something given and self-evident. Deuze (2015) is even convinced, that we already live “inside the media” and life outside is just an illusion.

Content, forms and also intensively of processes of upbringing and education in family are highly variable and are linked with several forms of families and family environment as well as influences that affect the families. However, the key actors are mainly parents, they shape the family environment to a significant extent. The family itself, is responsible for organization of valuable opportunities for children’s contacts, experience and activities and indirect parental involvement, especially in the family leisure time, can have a stronger impact, than direct involvement (Střelec 1998, see also Rozinajová 1988, Čech 2002, Vacek 2011)⁶. Parents are perceived as the most important educators, further educational activities can only follow up and complement their efforts.

The most general level for defining the parental role is related to the actual adoption and identification with the parental role. It brings responsibility and acceptance of such aspects of parenthood, as prioritization of the child’s needs over one’s own, or the willingness to limit one’s own comfort for the benefit of the child. Therefore, there is so called general awareness of responsibility of the other, to care, upbringing and education and overall development.

The key moment of the family’s educational activity lies in the fulfilment of the parental role and in its educational level. Today’s direct interaction with the child face to face encounters mainly the time utilization of both parents at work and at the same time the attractiveness of spending leisure time of children (but not just them) with electronic media. This reduces the opportunity to mutual interaction and communication among family

⁶ Vacek (2011) emphasizes the importance of indirective methods in educational within the context of child’s moral education, also because their effect can be perceived as a longer term and more effective.

members (e.g. Kraus et al. 2015). The overall disintegration of family life is thus accompanied by the fact that parents and children often live *side by side than together*. Related to this, there is the issue of parent accessibility, not every child can communicate with a parent whenever s/he needs. There, electronic media and new technologies can play both negative (parents and children move away from each other), but also a positive role (family members can contact with each other more often thanks to them).

A recent large study of Czech parents (Kopecký, Szotkowski 2018) on a sample of 1093 parents, was mapping, whether and in what ways Czech parents regulate the use of technology by children, what strategies of regulations they choose and whether they have an overview of what activities their children carry out in online environment. The authors were also asking, whether the parents restricted children's access to unwanted content and how they implemented prevention. A part of their research was, among other things, how the parents themselves behaved in the online environment. This research showed, that parents most often limit a child's free time in the online environment by a verbal agreement with the child, which they also control (67% of parents) Another way, is to take away or provide technology to the child for a certain period of time, this form is chosen by 38% of parents. The vast majority of parents do not use software tools to limit child's computer time. More than 80% of parents stated, that they knew the web sites their children visited and what information they searched. Just only 37% of parents said, that they restricted their children's searches for information on the internet. Parents' attitudes vary according to the age of child, older children are less limited by their online activities.

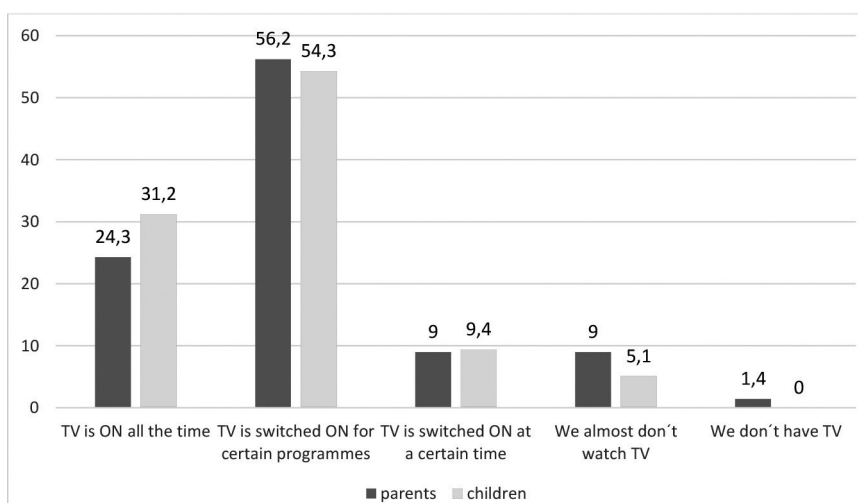
Although, one of the most frequently discussed fields of distance education on an international scale, is the different approach to technology of pupils and students from individual countries (comp. ECLAC, UNESCO 2020), which causes an imaginary opening gap between the quality of education of children and young people, the concept of a digital gap also comes to the fore. This is one of the typical features of the contemporary net generation, a term, describing a digital divide between generations. "This generation divide is based on misunderstanding of children's behaviour and youth in the digital world by older generation (typically by grand/parents and children, teachers and pupils) and a comparison during childhood, which brings conflicts" (Ambrožová 2020). The difference in approach to modern technologies was manifested not only in a teacher-pupil, but also in relation parent-child. Some parents learned to use educational and communicational tools for learning with their children together, they helped them to control printers, scan documents and communicate with school more in online space (e-mails, instant messengers, parental

meetings via videocalls etc.). Some parents also tried their best to find other educational applications and learned with their children after school. Therefore, it can be said, that the difference in experience with the use of digital technologies between parents and children may have been partially settled.

Needs and issues of families in the field of online education of children during COVID-19 pandemic – results of empiric study

The authors' research, which took place during the first wave of COVID-19 pandemic in spring 2020, has provided an interesting comparison. It showed, how children and their parents perceived the use of media during the period of lockdown. There were 124 families with children at the age of 6-15 years who participated in the research. Data was collected with the help of two variant questionnaire (for parents and children), which has been subjected to a quantitative analysis. By comparison of parents' and children's responses, it was possible to find out whether the media and their use in the family is perceived by both group categories similarly or differently.

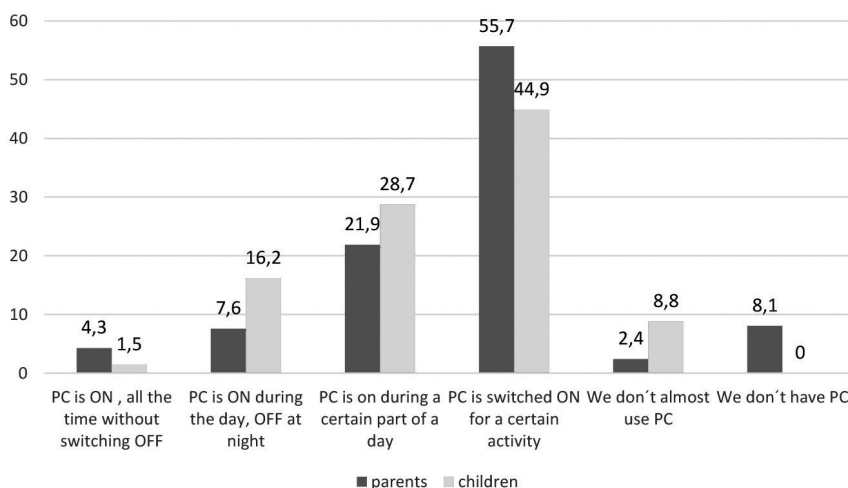
Chart 1. Comparison of parents' and children's responses to the way television is used in households (in %)



A comparison of the Chart 1 shows, that the answers of parents and children were very similar. Deviations can be found in the item "TV is ON all the time", while parents chose

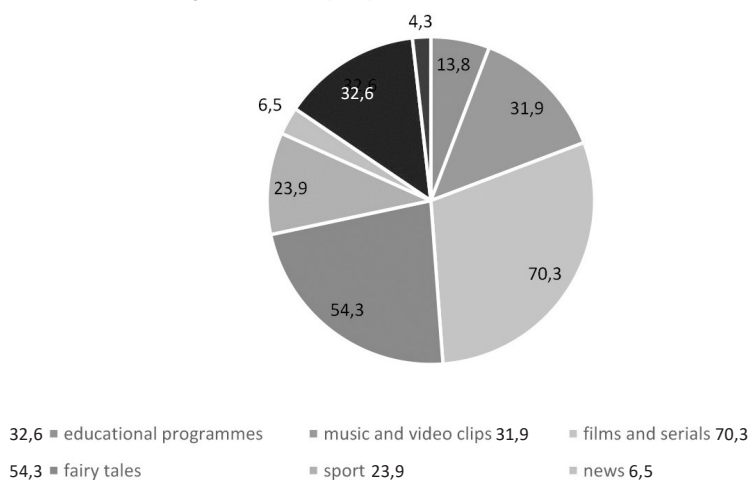
this option in 24,3%, whereas children more often – in 31,2%. On the contrary, fewer children (5%), then parents (9%) have chosen a possibility, that they almost don't watch TV.

Chart 2. Comparisons of parents' and children's responses to the way they use a computer at home



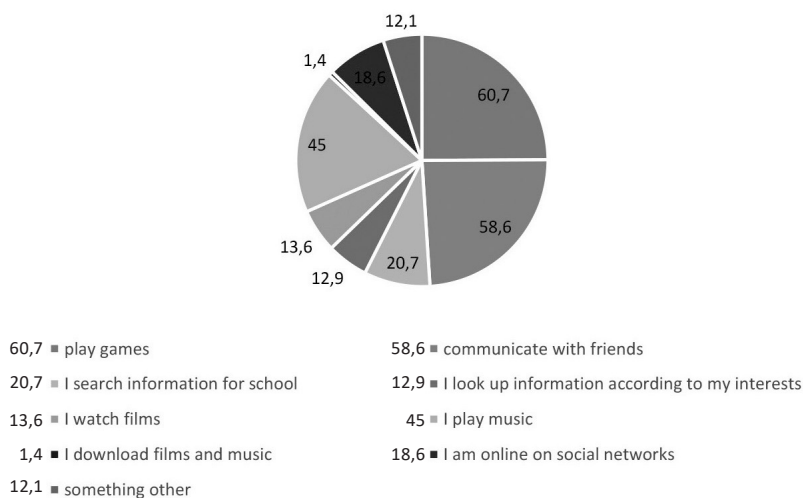
Unlike the previous comparison, the responses in computer use differ more between children and parents. There were 7,6% of parents who admitted, that the PC ran all day. The item was marked by 16,2% children. On the other hand, fewer children (45%) think, that PC is ON only for a certain activity, in contrast with parents 56%. Almost 9% of children suppose, that the PC is not used in their households at all. The same response had been chosen by just 2,4% of parents.

Chart 3. What children mostly watch on TV (in %)



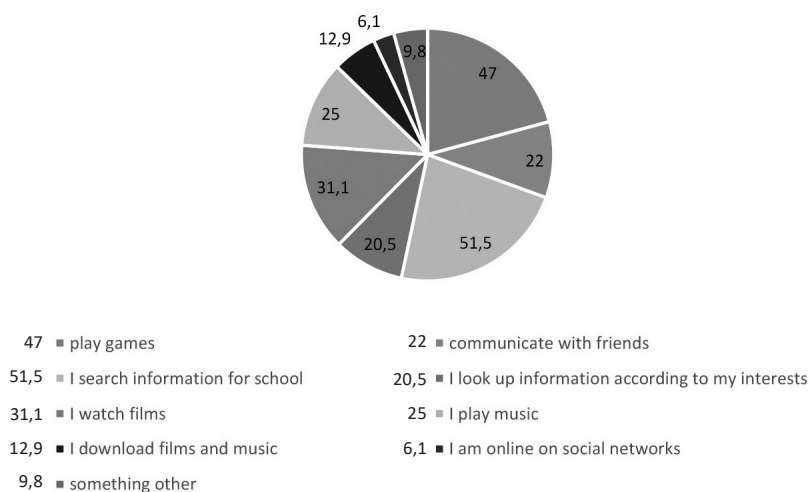
Most children watch films and serials on TV (70%). Over 54% of children also fairy tales. Over 30 % of children watch entertainment shows and music programmes. Just only 14 % of children watch educational programmes.

Chart 4. What children most often do on a mobile phone (in %)



In the age of push-button mobile phones, these devices mainly served their original purpose, i.e. telephoning. Nowadays, the mobile phone for young generation is primarily a device through which is possible to connect to the internet, providing not only communication but also entertainment. There were 60% of children, who used it for playing games, 59% for communication with friends and 45% of children play music on the mobile phone.

Chart 5. What children most often do on a computer (in %)



Home computer is a media, that is mostly used as an aid to learning and looking up information for school (51,5%), but as well as for entertainment (47% of children play games on there, 31% watch films).

Other questions focused on family rules, regarding media use by children. Therefore, is possible to compare the perception of parents and children.

Chart 6. Comparison of arranging rules about the time spent with media from the perspectives of parents and children (in %)

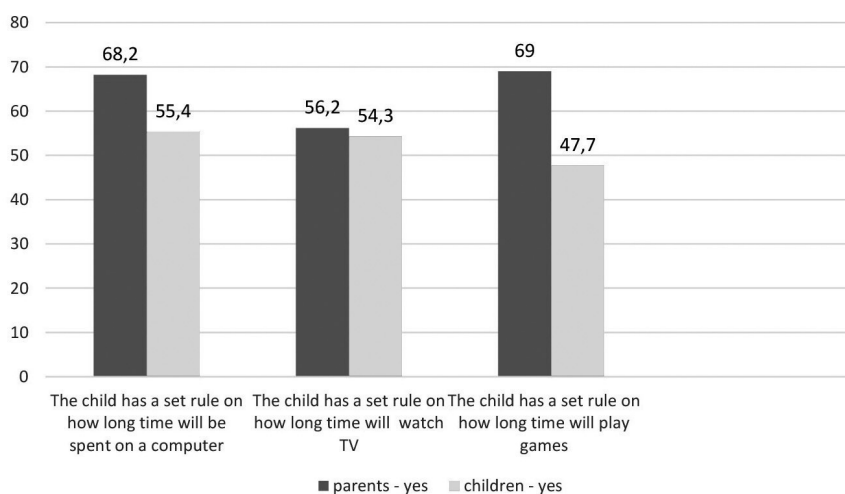
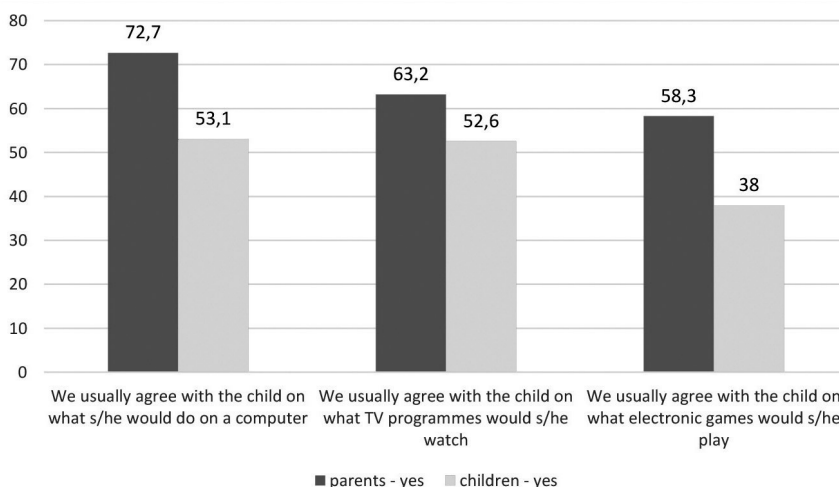


Chart 6 brings an interesting comparison. Parents are generally more convinced about the fact, that they agree on the time length of media use with their children, than the children think. The most significant difference is seen in playing games. 69% of parents responded, that they agreed on the time length of playing games with children, but just 47,7% thought the same.

Chart 7. Comparison of negotiating rules regarding media content from the perspectives of parents and children (in %)

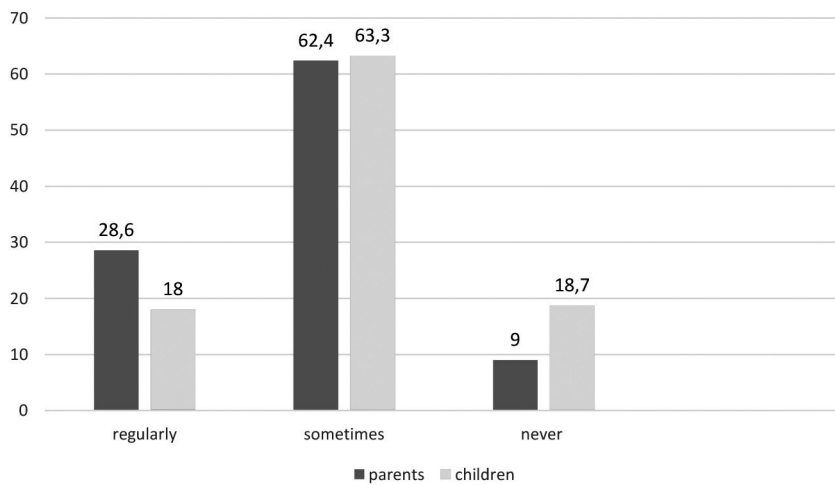


Also, parents are more convinced on this issue about the rules, than children. From the parents' point of view, is usual on what the child will do on the computer in 72,7%, but from the children's perspectives just only 53,1%. According to children, only in 38% of families agree on which games the child will play, while from the parents' point of view it is more by 20% (58%).

We asked who usually decided on rules in media use within the family, children's answers confirmed, that mothers are more active than fathers in the field of media education. From the children's view, mothers most often decide (29%). In 20% parents decide together. It is an interesting fact, that parents had chosen that variant as the most frequent one (36%). There is also one third of parents' respondents who is convinced, that everyone decides together in the family, but just only 15,6% of children think the same. There are 16% of children, who presume, that they don't have to agree on media use with anyone in the family.

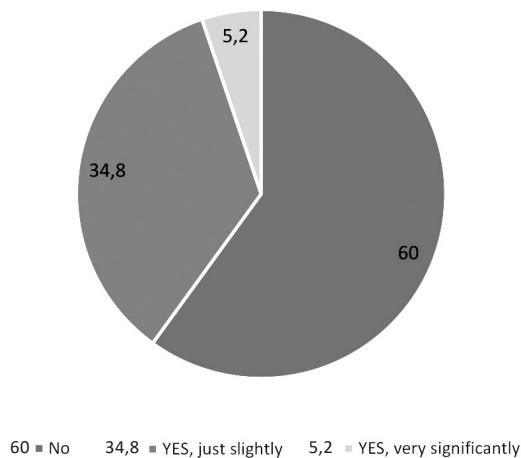
Therefore, is possible to compare the parents' responses and children's to a question, how often the family checks the rules of media use.

Chart 8. How often the families check the compliance with the rules of media use (in%)



The “sometimes” variant is similarly represented for children and parents. However, the extreme values differ. There are 28,6% of parents, but just only 18% of children, who are convinced of regular rules checks. On the contrary, 18,7% of children believe, that there is not control at all. Only 9% of parents think so.

Chart 9. Change of rules in media use during lockdown



The results shown in Chart 9 is clear that, 60% of parents were not influenced during the period of lockdown in the way of media use and were not forced to change the rules for children. More than 1/3 of parents admitted, that lockdown made them change the rules over media use partially in the family. And only 5,2% of parents perceive, that they had to change the rules in media use significantly.

Conclusion

Data from our survey and also previous researches show, how important is to follow media monitoring and media approaches in contemporary families. Our data have shown, that perception and reflection of children and parents and in relation to media use differs within families. These aspects in the study of families and differences between the statements of parents and children have been also pointed out in other papers (e.g. Fujioka, Austin 2002, Nathanson 2001 etc.). The reasons for the differences between the statements of children and parents are mainly explained by differences in the perceptions of respondents. Which may be reflected by a lower perception of a monitoring from children's side, especially younger children may not sufficiently reflect the efforts of their parents. On the other hand, there are assumptions, that some family characteristics (e.g. families with lower level of communication, families with boys) may increase the presumption of a certain underestimation of parents' statements about parental monitoring. On the contrary, some authors claim, that there are no fundamental differences (Nathanson 2001) and that is possible in both cases to take them as a good indicator of parental behaviour (Chakroff, Nathanson 2008, ie.). Whereas, is clear, that more children are, so their statements can be more in tune with their parents. Our data has pointed out, that during lockdown, the parental monitoring and approaches towards media use in families have not been changed significantly, declared by almost two thirds of parents' respondents. When we rely on parents' statements, about 28% of parents carry out regular control of the set rules on media use, while 9% do not implement it at all. At the same time, is obvious, how important it is, especially during pandemics and closure of children and complete families within a limited framework, just makes parental involvement more intensive in the issues of media use by children.

The aim of media education must be also education of a digitally literate man in the future, who is able to use technologies safely in order to solve problems, works critically with information, creates a digital content by him/herself and shares with others (Černý 2019: 13). "With the internet launch and openness of social-communication platforms, we are one of the spectators and listeners, the ones, who just only watch and consume media, who have started to change in players with information, who are easily enabled by new technologies to become authors and co-authors of new media. It is a high time to accept, that we no longer with the media but in the media. If we want to have a control over the shape of the world we live in, we should – at least from time to time – recall how they work, what topics they choose and try to understand factors that deliberately or unintentionally affect them." (Nutil

2018: 90). "An important goal of media education is to develop, what Len Masterman called a critical autonomy. It's the ability to think critically about media – more importantly – to think independently without the need to rely on somebody else, who conveys our thoughts or confirms the correctness of our thinking" (Valenta, Brom, Kellerová: 2016). All in all, media education must continue to respond to the fact that screens have become a key part of today's childhood and adolescence, and therefore this target group needs to be educated in order to be able to live with the media, not against them (comp. Kamenetz 2018).

Bibliography

1. Ambrožová, P. (2020). *Nové formy školního podvádění a vyrušování v kontextu digitálního vzdělávání*. Červený Kostelec: Nakladatelství Pavel Mervart.
2. Chakroff, J. L., Nathanson, A. I. (2007). *Parent and school interventions: Mediation and media literacy*. In Calvert, S.L., Wilson, B.J. (ed.). *The handbook of children, media and development* (pp. 552-576). West Sussex: Blackwell.
3. Čech, T. (2002). *Efektivní využívání volného času jako součást životního stylu dětí v post-moderní společnosti*. „Pedagogická orientace“, 2, 108-113.
4. Černý, M. (2019). *Digitální kompetence v transdisciplinárním nahlédnutí: mezi filosofií, sociologií, pedagogikou a informační vědou*. Brno: Masarykova univerzita.
5. Deuze, M. (2015). *Život v médiích*. Praha: Karolinum.
6. ECLAC, UNESCO (2020). *Education in the time of COVID-19*.
7. Fujioka, Y., Austin, E. (2002). *The Relationship of Family Communication Patterns to Parental Mediation Styles*. „Communication Research“, 29(6), 642-665.
8. Kamenetz, K. (2018). *The Art of Screen Time. Digital Parenting Without Fear*. PublicAffairs.
9. Kraus, B. et al. (2015). *Životní styl současné české rodiny*. Hradec Králové: Gaudeamus.
10. Livingstone, S. (2002). *Young People and New Media*. London: Sage.
11. Nathanson, A. I. (2001). *Parent and child perspectives on the presence and meaning of parental television mediation*. „Journal of Broadcasting & Electronic Media“, 45, 201-220.
12. Nutil, P. (2018). *Média, lži a příliš rychlý mozek. Průvodce postpravdivým světem*. Praha: Grada.
13. Rozinajová, H. (1988). *Pedagogika pre rodičov*. Bratislava: Osveta.
14. Střelec, S. (1998). *Rodina jako výchovné prostředí*. In *Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie* (pp. 54-70). Brno: Paido.
15. Vacek, P. (2011). *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus.

16. Valenta, P., Brom, Z., Kellerová, I. (2016). *Mediální činnosti v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Raabe.
17. Westlund, O., Bjur, J. (2014). *Media Life of the Young*. „Young“, 22(1), 21-41.

Netography

1. Kopecký, K., Szotkowski, R. (2018). *Rodič a rodičovství v digitální éře*. Výzkumná zpráva. O2 Czech Republic & Univerzita Palackého v Olomouci/. <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/107-rodic-a-rodicovstvi-v-digitalni-ere-2018/file>.

Alena Knotková

Nové možnosti ve volném čase v době pandemie

New opportunities in free time during the pandemic

Summary

The aim of the paper is to analyse how families with children have adapted to their leisure time during a pandemic. The paper presents data from a qualitative survey that took place in the spring of 2021 with 5 families. Attention is also paid to the view of the current family.

Keywords: family, leisure, free time, pandemic COVID-19

Úvod

Dnešní doba klade na rodinu mnoho nároků, přesto řadu funkcí přebírají jiné instituce. Děti v brzkém věku začínají navštěvovat zájmové kroužky, navštěvují školní družinu a rodiče využívají daný čas na pracovní povinnosti. V době pandemie se najednou rodina ocitla v situaci, kdy se museli jednotliví členové naučit a přizpůsobit okolnostem většího množství společně stráveného volného času. Omezené možnosti trávení volného času přinášely větší nároky na rodiče a jejich plánování a organizování volného času dětí. Příspěvek přináší pohled na současnou rodinu před pandemií a následně stručně seznamuje s empirickým šetřením zaměřením na rodinu a její fungování v oblasti volného času v době pandemie.

Rodina 21. století

Současnou rodinu je možno charakterizovat různými způsoby. Mendelová (2014) mezi charakteristiky současné rodiny řadí ztrátu ritualizované podoby rodiny, kdy stále častěji nejsou rodiče sezdáni, ale žijí v partnerském soužití. Další charakteristikou je změna struktury rodiny. Rodiny mají menší počet dětí a méně se vyskytují rodiny ve společném soužití několika generací. Došlo také k poklesu stability rodiny, kde příčinou mohou být rozvody, střídavá péče. Změny organizačního cyklu rodiny a rozvoj plánovaného rodičovství vedou k odsouvání početí prvního dítěte a zároveň i k prodloužení odchodu dětí z rodin. Jako jedna z výrazných charakteristik současných rodin jsou dvoukariérová manželství, která do rodin přináší méně příležitostí pro společné trávení volného času rodičů a dětí. Tato charakteristika souvisí i se vzrůstajícím důrazem na materiální hodnoty a udržení si životní úrovně, kdy rodiče občas zahrnují děti dárky, hlavně moderními technologiemi se stále lepším a rychlejším připojením na internet.

V roce 2018 (Rabušic, Chromková Manea 2018) byl proveden mezinárodní longitudinální výzkum, který se zaměřil na hodnotovou orientaci. Jednalo se o srovnání a změny v hodnotové orientaci po dobu dvaceti let. Rodina jako hodnota se objevuje na prvním místě bez ohledu na sociální a demografické rozdíly u všech lidí a v každém období. Výzkum v roce 2019 (Kuchařová 2019) zaměřený na rodinu dochází ke stejným výsledkům. Rodinu jako hodnotu si vysoce cení skupiny žen oproti mužům. Naopak své postavení rodina ztrácí u nejmladší generace, lidí s nižší kvalifikací a obyvateli větších měst. Kuchařová (2020) vidí jako jeden z problémů dnešních rodin způsob využívání volného času a také jeho množství. Chybí činnosti, které prohlubují vztahy a vedou k soudržnosti rodiny.

Čas, který rodiče tráví s dětmi má různou podobu. Patří sem společné rituály spojené se stravováním, příprava do školy, čas pro hry a společné práce, sportování, ale také prostor pro důvěrné rozhovory, hledání pomoci. Kuchařová (2020) uvádí, že většina rodičů si přeje více času pro své děti a pro sdílení každodenních činností. Čtvrtina až pětina rodin uvádí, že jim chybí společné sdílení problémů dětí.

Žumárová (2015) ve svém šetření zaměřeném mimo jiné i na volnočasové aktivity současných rodin uvádí jako nejčastější aktivity procházky, sledování televize, stolní hry, návštěvu kina a divadla, práci na zahradě. Jako nejčastější sportovní aktivita byla uváděna cyklistika a turistika.

Pandemie z pohledu školáků

Badura (2020) s badatelským týmem se zaměřil na změny u dětí v době pandemie. Z dat vychází, že se děti věnovaly více zdravému životnímu stylu. Necelých 60% respondentů uvedlo, že více spali, 41% dětí se více hýbalo. Necelých 59% dětí mělo více času a prostoru pro aktivity s rodinou. Rozdíl byl s ohledem na věk, kdy u žáků 5.třídy se jednalo až o 69,9% a u dětí z 9. třídy 46,6%. Na druhou stranu téměř 21% dětí přiznalo, že jim chyběl někdo blízký, komu by se mohly svěřit a každé páté dítě se doma cítilo stísněně.

Výzkumné šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak se v době pandemie změnily způsoby trávení volného času v rodinách s dětmi. Dílčí cíle se zaměřily na způsoby trávení volného času a s nimi spojené nové aktivity, přizpůsobení se dané situaci, na vztahy mezi rodiči a dětmi ve volném čase. Šetření bylo provedeno kvalitativní strategií pomocí polostrukturovaných rozhovorů s pěti rodinami.

Hlavní výzkumná otázka byla – Jaké způsoby trávení volného času volily rodiny v době pandemie?

Dílčí otázky byly zformulovány takto:

- DVO1: Jakým způsobem reagovaly rodiny na omezené možnosti trávení volného času?
- DVO2: Co pociťovaly rodiny jako pozitiva a co jako negativa pandemické situace?
- DVO3: Jak se změnilы vztahы v rodině na základě omezení trávení volného času?
- DVO4: Jaké možnosti využívaly rodiny v době pandemie od subjektů věnující se volnému času?

Výzkumným souborem se stalo pět rodin. Rozhovory proběhly vždy s jedním ze zákonných zástupců a s jedním dítětem.

- Rodina A – tříčlenná rodina, rozvedená matka (respondent 1, dále jen R1), děti ve střídavé péči, chlapec 10 let, dívka 12 let (respondent 6, dále jen R6).
- Rodina B – čtyřčlenná rodina, matka, otec (respondent 2, dále jen R2), syn 15 let, dcera 11 let (respondent 7, dále jen R7).
- Rodina C – pětičlenná rodina, otec, matka (respondent 3, dále jen R3), syn 14 let, syn 12 let (respondent 8, dále jen R8), dcera 5 let.

- Rodina D – tříčlenná rodina, matka samoživitelka (respondent 4, dále jen R4), syn 15 let (respondent 9, dále jen R9), dcera 10 let.
- Rodina E – tříčlenná rodina, matka, otec (respondent 10, dále jen R10), dcera 13 let (respondent 10, R10).

Analýza dat byla provedena pomocí otevřeného kódování prostřednictvím čtyř kategorií.

Kategorie 1 – Nové způsoby trávení volného času

Kódy: nákup, deskové hry, virtuální realita, učení, chata, počítač.

Tato kategorie se zaměřila na změny v trávení volného času. Většina respondentů odpověděla, že došlo k velké změně. Mimo respondenty R4 a R9, vypovídali ostatní o zrušení pravidelné zájmové činnosti a nutnosti se zaměřit na pohyb v domácím prostředí. R1 uváděl jako jednu z nových aktivit bruslení a hned dodal, že otec dětem koupil herní konzoli. R2 také nakoupil nové věci „.... nakoupil jsem stůl na stolní tenis a terč se šipkami, aby se děti zabavily“. R3 hledal nové možnosti na internetu. S dětmi sledoval výzvy a aktivně se do nich zapojoval. R4 své návyky nezměnil, protože děti jsou zvyklé trávit volný čas u sebe v pokojíčku. R5 využil doby pandemie k možnosti zahrát si s dětmi deskové hry. Nějaké nové dokonce přikoupil. Na celou dobu odjel R5 s rodinou na chatu. R6 uváděl, že dostával mnoho úkolů ze školy a na volný čas nezbývalo mnoho chvil, ale u otce byl volnější režim a hráli spolu hry na konzoli. R7 byl rád, že zájmové kroužky, které navštěvuje probíhaly i online a je rád, že se koupili nové věci domů. „Hráli jsme celá rodina stolní tenis a pořádali turnaje v šipkách. Bylo to super“. R8 byl rád, že rodiče se zajímali více o internet a co můžou spolu hrát. „Máme virtuální realitu a dokonce i mamka si ji vyzkoušela a taky měli rodiče najednou čas se podívat, co dělám v Minecraf-tu“. R9 hodnotil celou situaci, že se nezměnila. Nechodí do žádného kroužku a svůj volný čas tráví hlavně na počítači. R10 sdělil, „super bylo, že se mnou mamka začala cvičit podle YouTube a taky to, že jsme byli celou dobu na chatě, kde jsem mohla být venku, jak jsem chtěla“.

První kategorie, která se zaměřuje na nové způsoby trávení volného času, přináší zjištění, že většina rodičů řešila danou situaci nákupem nových možností pro trávení volného času.

Kategorie 2 – Pozitiva a negativa na trávení volného času v době pandemie

Kódy: společné chvíle, odregování, změna prostředí, kontrola, spánek, hádky, více času.

Všichni respondenti mluvili o napjatější atmosféře. R1 neviděl mnoho pozitiv, spíše si stěžoval na velké nároky škol a na přístup otce k plnění povinností. R6 si stěžovala na střídavou péči, ale z jiného důvodu. „Týden jsem byla u tatky a tam jsem nic nemusela. Jen jsme hráli

hry a mohli být na počítači, jak dlouho jsem chtěla. U mamky to bylo horší. Musela jsem si chystat věci do školy a zbývalo mi málo času na hraní“. R2 viděl pozitiva ve společných chvílích a nových aktivitách s rodinou. „Pokud to vypadalo na hádku, tak jsme si všichni šli stranou a nebavili se, ale za chvíli jsme už spolu zase něco hráli. Naučili jsme se více respektovat názory a pocity druhých“. R7 uvedla, že si dobu pandemie užila: „S mamkou a tatínkem byla zábava. Nikdy s námi tolik nehráli, jako teď“. R3 přiznal, že ze začátku pandemie měl problém s časem, který děti trávily na počítači, na telefonu. Občas jsme se kvůli tomu pohádali a museli si stanovit pravidla. R8 řekl: „Mohl jsem být na počítači delší dobu a chodil jsem i dýl spát. Někdy jsem měl pocit, že mě mamka víc kontroluje“. R4 nepoznal mnoho změn. Chodil do práce a děti vše zvládají samy. Moc se neomezoval ani v návštěvách se známými. R9 uvedl, že to byla dobrá doba. „Nemusel jsem vstávat. Mamka nás nekontroluje, takže občas jsem se jen připojil na výuku a spal. Mohl jsem hrát do noci. Super. Jen sestra občas něco potřebovala, tak jsem jí pomohl“. R5 i R10 hodnotí jako pozitivum, že celý čas nemuseli být ve městě a mohli si užívat pobytu na chatě v přírodě.

Kategorie 3 – Změny vztahů

Kódy: komunikace, čas, uzavření, stres, hádky, zážitky, odcizení, poznání.

Většina respondentů mluvila o větší komunikaci v době pandemie. R2 uvedl, že se naučili více vnímat druhého, jeho pocity a názory. Snažili se předcházet hádkám. Stejně tak to uvádí R7 „Někdy jsme na sebe byli naštvaní, tak jsem si zalezla do pokojíčku, ale nevydržela jsem tam dlouho. Naši jsou super“. R1 vnímal napjatou situaci a odcizení od dětí, protože děti se těšily k tátovi a méně k ní. R6 sdělila „Mamka byla smutná. Skoro se nesmála a pořád chtěla, abychom něco dělali do školy. Nechtěla ani vědět nic dalšího, než jestli jsme se u tatky učili“. R3 a R8 shodně uvedli, že jim pomohli nastavená pravidla. Uvedli, že někdy byl čas příliš dlouhý a nevěděli, jak ho společně strávit. Pandemie jim přinesla vzájemné poznání. R4 byl ve stresu z práce, ale doma děti nic nepotřebovaly a vše si zvládaly samy. R9 si postěžoval, že se musel postarat o sestru, neboť matka se zajímala hlavně o sebe. R5 a R10 si shodně pochvalovali, že měli na sebe hodně času, že spolu hodně mluvili a zažívali nové věci.

Kategorie 4 – Nabídky a možnosti

Kódy: nevědomost, knihovna, středisko volného času, únikové hry, nezámek, Sokol.

Většina respondentů nevěděla o možnostech, které nabízely organizace pro rodiny. R1 uvedl, že zaznamenal nabídku knihoven na aktivitu pro rodiny. „Jednalo se o nějakou stezku, ale

nestihli jsme se toho zúčastnit. Vlastně děti nechtěly.“ R2 řekl, že hledal nabídky a možnosti. Našel zajímavé stránky středisek volného času s aktivitami na doma. „Šli jsme s dětmi na akce od knihovny. Bylo to super. Trasy byly přiměřeně dlouhé a děti plnily drobné úkoly. Mohly jsme být spolu na čerstvém vzduchu. Koupil jsem taky nějaké únikové hry. Sice jsme zase seděli u tabletu, ale všechny nás to chytlo“. R7 výpověď potvrdil, „mamka s tatínkou pořád něco vymýšleli. Hráli jsme únikovky, chodili na takové cesty s úkoly a společně vařili“. R3 sdělil, že našel videa na cvičení na stránkách Sokola. Společně si s dětmi zacvičili. R8 výpověď potvrzuje, „Cvičili jsme podle videí. Byla u toho legrace“. R4 a R9 shodně uvedli, že nic nehledali, protože je to nezajímá. R5 a R10 společně cvičili podle různých videí, ale hlavně byli spolu venku na čerstvém vzduchu a skákali na trampolíně.

Shrnutí výsledků a závěr

Z výsledků vyplývá, že dobu pandemie vnímaly rodiny různě. S většími problémy se potýkaly rodiny neúplné, kdy buď nedošlo k domluvě o nastavení pravidel v rámci střídavé péče, nebo o nezájmu, ale také i o finanční možnosti v neúplné rodině. V rodině s aktivním přístupem k trávení volného času, byla i doba pandemie vnímána jako výzva pro hledání nových možností, nebo pro vzájemné poznávání a využití možností k trávení volného času společnými aktivitami. S náročnými situacemi se setkaly všechny rodiny. Lišily se ve způsobu řešení od nezájmu přes vyjádření pochopení a volby odstupu až po stanovení pravidel. Nabízené aktivity od dalších subjektů většina rodin nevyužívá, vlastně o nich ani nevěděla. Zde je možné spatřit možné zlepšení propagace ze stran organizací.

Jistě by bylo zajímavé celý výzkum rozšířit na větší vzorek, nebo provést rozhovory s danými respondenty po určité době, zda např. nastavená pravidla začala fungovat i mimo pandemii, nebo zda rodiče pokračují v možnostech trávení volného času s dětmi ať již výběrem aktivit, nebo množstvím času.

Bibliography

1. Kuchařová, V., Barvíková, J., Höhne, S., Janurová, K., Nešporová, O., Palonciová, J., Svobodová, K., Vidovičová, L. (2019). *Česká rodina na počátku 21. století. Životní podmínky, vztahy a potřeby*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Netography

1. Kuchařová, V. et. al. *Zpráva o rodině*. Praha: VÚPSV,v.v.i. 2020. <https://www.mpsv.cz/documents/20142/225508/Zpráva+o+rodině+2020.pdf/c3bdc63d-9c95-497d-bded-6a-15e9890abd>.
2. Mendelová, E. (2014). Súčasná postmoderní rodina a vnútrodinná deľba práce. *Sociální pedagogika / Social Education Ročník 2*, číslo 1, 11-21.
3. https://soced.cz/wp-content/uploads/2014/05/STUDIE_S%C3%BA%C4%8Dasn%C3%A1-postmodern%C3%A1-rodina-a-vn%C3%BAtrorodinn%C3%A1-de%C4%BEba-pr%C3%A1ce.pdf.
4. Rabušic, L., Chromková Manea, B. (2018). *Hodnoty a postoje v České republice 1991–2017: pramenná publikace European Values Study*. Brno: Masarykova univerzita. <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/1002/3113/769-1/#preview>.
5. Univerzita Palackého. (2020). *České děti a lockdown: více času s rodinou, zdravější životní styl, ale i pocity osamělosti*. <https://www.upol.cz/nc/zpravy/zprava/clanek/ceske-deti-a-lockdown-vice-casu-s-rodinou-zdravejsi-zivotni-styl-ale-i-pocity-osamelosti/>.

Justyna Jarska

A Child with Selective Mutism in the Pandemic Reality

Summary

Pandemics has introduced the whole world into a new reality, the reality that has been a difficult place to get accustomed to. Adult people seemed to be nervous in adjusting to this new world, not mentioning children, especially these with special needs. It is said that every generation has its disease. One may state that our 'disease' is COVID-19 and all its after-effects, which touched the generation thoroughly, more specifically the young the most. Hardships for children with selective mutism in the reality of pandemics are even more difficult to overcome. Subsequently a lot of support is necessary in the educational, emotional and social dimension.

Keywords: pandemic, selective mutism, children's disorders, communication

Introductory Remarks

Observing the development of my six-year-old daughter, who was diagnosed with selective mutism two years ago, I must admit that there are both advantages and disadvantages which may be revealed in her behaviour because of the lockdown. My observations refer not only to the educational sphere from the teacher's perspective, but mainly from SM child's mother's point of view. Everyday situations in a 'normal reality' are challenging for her as she needs to deal with hardships in the kindergarten, at school, in the shopping centre or other places where the interaction is necessary.

A lot of support, understanding and motivation are necessary in the therapy with such children. In regard to Sharma's statement: "The fears we do not face, become our limits", for SM kids the pandemics turned out to be the limit. For SM kids the pandemics turned out to be the limit. What is more, the pandemic time has changed the world of dysfunctional students to a great extent. A usual day brings plenty of new situations to cope with, not to mention a day 'with corona virus', which increases levels of anxiety and may even cause more troublesome behaviours. Parents and teachers should use various methods and techniques to help children learn to live in a new world and show understanding of their

emotions and explain how to control them. I am going to present some reflections referring to the experience of dealing with this challenge of my SM daughter, depicting the life of SM child in the reality of corona virus.

Theoretical background

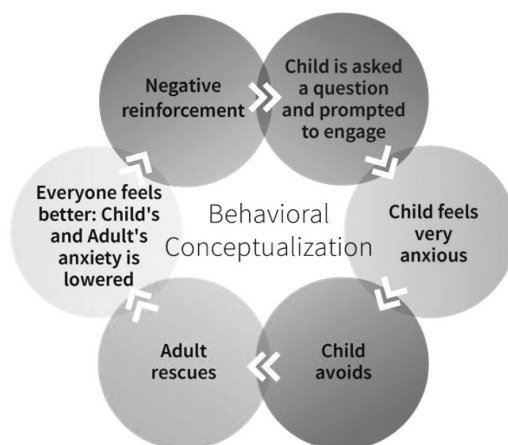
Selective mutism is the fear of speaking or even communicating in public places: smiling, pointing with fingers (Johnson & Wintgens 2018). It is said that seven children per one thousand may have selective mutism, (Bergman et al 2002). Johnson and Wintgens (2016) indicate that in every school there is at least one child that is mute or even not diagnosed, sometimes badly diagnosed as 'shy'. Subsequently the aforementioned disorder occurs more often than autism. People are not aware of this impairment, which makes the situation more troublesome. The knowledge about autism is broader and more common in society in comparison to the knowledge of selective mutism. More often girls are affected than boys. One might not find a definite cause of selective mutism as it is a heterogeneous disorder. It is said that genetic factors and family fear inclinations may cause the mentioned dysfunction. A lot of children are not able to speak because of the high degree of fear related to the public places in which they are, which may be intensified by loud noises or sounds. Others are afraid of speaking when separated from their parents. Moreover, there are cases of children who experienced a traumatic event in their life that is why they choose people to whom they are willing to communicate; however, such a postulation has not been totally approved.

Johnson and Wintgens (2018) find the interaction of genetic and environmental factors crucial with reference to the cause of selective mutism. If a child is sensitive or even oversensitive because it is genetically coded in his/her behaviour, such a kid may be more inclined to the aforementioned impairing. A sensitive personality is termed as behavioural inhibition. In other words SM children are vulnerable to new situations, places or people -everything that is new. Moreover, as mentioned by Ayres (2015) they might have problems with sensory integration. Subsequently they may feel uneasy when they discover changes in their body, for example a stomach cramp or shivering in different parts of the body, that is why a lot of support should be given to them as they feel the fear more profoundly and it is difficult for them to deal with changes.

One may also pay attention to the fact that parents might sustain this disorder because of their overprotective behaviour such as relieving in household chores, avoiding

social situations which can be hard for a child, such a parent is termed as ‘a helicopter parent’(Johnson & Wintgens 2016). With reference to the chart below, it may be revealed how a child with selective mutism might increase anxiety and avoid answering if a parent does not react properly (cf. www.selectivemutism.org).

Picture 1. Behavioural conceptualisation (www.mutism.org)



Case Study

Explaining the situation of my daughter I decided to emphasize the problem of SM, using a case study. The analysis of a real-life situation, where existing problems need to be solved, may be significant for other researchers, educators, but mainly for parents who experienced similar difficulties. The case study method relates the theory to practical solution. Both ideas and knowledge discussed in the coursework are relevant. Furthermore, the identification of the alternative solution to the problem and its evaluation, taking advantages and disadvantages into account, are crucial in the analysis. The hope is that learning gained from studying one case, can be generalized to many others (Ellet 2007). The case of my daughter, referring to selective mutism, is just the interaction of three factors: she inherited shyness after my husband; she has got an oversensitive mother and started going to the preschool at the age of 4, which she disliked very much. Such a mixture caused problems with communication in public. At home she does not find it troublesome talking to parents, her sister or grandparents. In the preschool she selected teachers she wanted to talk to. Fortunately, we are now at the stage that it isn't problematic to talk to her classmates (girls in majority). We had gone a long journey before she started a proper therapy in the kindergarten and

I started working with her, using slide-in techniques or other methods, which I hope, will be successful in the future and she will feel comfortable talking to adult people, which constitutes the biggest challenge at present.

Although my family and friends were knowledgeable about my daughter's disorder, it has not been an easy way to tame it. After a diagnosis, a therapy in progress, the pandemics closed us at home, making us adjust to the new abnormal reality. The classes in the kindergarten stopped, the activities with the specialist were done online and the access to the public places was limited. We had to consider how to help her in socialising and reducing the fear. According to Bruce Perry, "Relationships are the agents of change and the most powerful therapy is human love". Subsequently I tried to support her in taming the pandemic time in different dimensions such as education, family relations, socialising and extra activities.

At the time when all the students, even the preschool children had to stay at home, I tried to introduce an everyday ritual that is very important for ASD (Autism Spectrum Disorder) or SM kids. In the morning she woke up, dressed up, had her breakfast, brushed teeth, and watched a favourite cartoon. After that it was the study time (she did not have online lessons on the platform, but her teacher prepared the lesson plans and sent them to parents via the digital register). I supervised what she was doing during the breaks of my own lessons as I was having online lessons with my students as well. Once a week she had an online lesson on Zoom platform with her logopedic teacher, who is also her school co-ordinator. It was the most awaited time as she liked such activities. The speech therapist has created an intense relationship with her. That is why she trusted her and was able to perform all the necessary tasks that she told her to do. When they were at school, during the activities a small group of two or three children were invited to the logopedic room to socialise with her and overcome fear in social relations. When I saw short recordings of the sessions, I was so surprised with my daughter's brave behaviour as when I took her to the preschool in the morning she had a difficult farewell with me, often cried because she felt the separation anxiety. As a parent I tried to help her in different ways to make her pay attention to different things, not only to the farewell with me. We drew pictures on the hand so that she could feel better when she looked at these during preschool day. What is more, I tried to concentrate her attention on vicious or catchy songs being played on the radio, first signs of autumn, winter or spring. However, the mornings were the most difficult parts of the day for a child with selective mutism. During the lockdown she didn't go out in the morning. One may suggest that she could feel less stressed, but on the other hand she lost the flow and the return to everyday preschool routine was even harder. After dinner it was

our common time to go shopping to the local grocery, walk in the forest with dogs or borrow books in the public library.

Animal therapy and hippotherapy had significant influence on her behaviour during lockdown. With reference to dogs I must admit that she achieved a great science lesson as she could observe the growth of the young dog and participate in the protection of her, which turned out to be a great involvement in the pandemic time, full of stress, anxiety and problems. Dogs helped her to express emotions and soothe her anger when she could not bear it. They also taught her common respect and trust. Pet therapy is suggested in the case of anxious children. For ASD kids hippotherapy is even more successful. In May we started to introduce horse riding, beginning with just riding a pony with an instructor in the forest as she started having a very high rate and panic attacks in the kindergarten. The teachers were afraid, calling me to fetch her. Her thoughts could make her organism work in an irrational way. She had a cardiological appointment to check if everything was fine with her heart. We talked to her about her anxiety, as mentioned by Fleisher in Attwood (2006), "99% of the things which caused my fear have never happened". In the evening we read relaxational stories for children, which helped her to chill out and fall asleep smoothly. On the bedroom ceiling she had a starry projection that was to serve as a facilitator as well. Parents would do everything to help their child function without the burden. It is going to be a long way before us.

During the pandemics contacts with friends were limited, but she tried to call her friends or talk to them on Messenger. It was not an easy nut to crack. After a long time of not seeing children 'in real life' she couldn't cope with shame that accompanied her during the conversations so sometimes they finished very fast. The situation changed during holidays when it was easier to carry out the phone conversation or invite friends home. Visits with family relatives were also limited. We met at Christmas time with her second grandmother and aunt. She had difficulty talking to that grandmother. It took a lot of time and explanation to the family what type of disorder she had, how they should react not to pay central attention to her. After two years she started talking to the second grandmother. She felt less stressed when they were in her room or they were only in two, but she talked to her what was not possible two years ago. There are still situations when she is 'paralysed' or frozen when somebody comes to us and tells her to join the conversation. She can be in distance, before she starts socialising. It isn't such a problem when there are only children. Adults constitute the greatest trouble for her. However, we need to face the fears as they may become our limits as was mentioned by Robin Sharma. Consequently, a lot of therapy, work

and understanding must be put in dealing with the anxiety, especially more thoroughly in the pandemic time that is fearful in itself.

In the chart below one may observe the frequency of actions taken to deal with anxiety and to socialise SM child on the example of a six-year-old girl.

Chart 1. The frequency of socialising a six-year-old child with reference to household daily observations in 2020/2021

Socialising activities during lockdown	Frequency
Meetings with close family members	Every day
Meetings with relatives (no close family members)	Direct: Once a month; A phone call or Messenger: every two weeks
Conversations with preschool children	Once a week (phone call or Messenger)
Going to extra activities (gymnastics)	Once a week, but she quitted after lockdown
Walking in the forest/going for a walk with dogs	Once a week
Going to the local public library	Once a month
Riding a bike with a family	Since April 2021 almost every day.
Meetings with friends (real/live meetings)	Once a week
Going on family trips/tours	Twice a month
Common playing board games	Once a week
Horse – riding with a friend	Once a week (since May)

Considering the data above, one may conclude that the SM girl was given a wide variety of activities to cope with her dysfunction. It included both the involvement of the family and selecting the proper activities, preferable by the child. One may distinguish such activities as horse-riding that she wanted to continue despite some surprising adventures with a pony. However, she liked these animals very much and started to open towards them and the instructor. On the other hand she disliked running at the gymnastics club that took place in our school in the afternoon.

Sometimes she is bored with the things she does not like or follow very fast, which points at the fact that she has the tendency to give up at the beginning. She must fight with herself to follow the aims, supported by the closest.

The advantages of the pandemy refer to my daughter's reading skills which she learnt at the age of six, borrowing books from the local library and reading them together with me and then on her own. In my opinion teaching her to read and write, constitutes an

important bridge in the communication at school. If she is not able to answer or say something she is asked about, she will be able to write and understand what is written. That had been my goal for a year and a half. Parents of children with selective mutism must think about alternative ways of communication all the time in order not to increase the fear of speaking at all and support the child in the therapy.

What would be impossible in reality, that is a public performance on the stage, it was possible in the pandemic time. A lot of contests and events took place online. At home she sang a song, was recorded and it was sent to the organising committee of the competition: *Children have voice*. The title was quite peculiar, especially with reference to children with selective mutism. Her performance turned out to be very successful. She felt proud that she got the diploma in the singing contest. Here one may mention the positive side of the lockdown.

Concluding remarks

Pandemics caused fear become the inherent part of life. This is the fear of the health of our closest people and ourselves. What is more, we are afraid of the impact of COVID-19 on our well-being, work and other spheres of our life. Psychologists advise to tame the anxiety and try to live so that it would not make our life so difficult. The previous generations had wars, communism or other disasters. We need to adjust to live with the tsunami of our generation or as it is also called the Spanish flu of our times. The reality that we have lived for almost two years is not comfortable for a child with selective mutism. The fear may be increased even more, but on the other hand if we use the online ways of communication in the therapy, the pandemic may help fearful children in certain cases, e.g. the participation in contests, using Messenger or other platforms to communicate. Being a lot in nature, spending time with pets and observing their development have been known as a great way to relax for many years, however, in the modern times we forgot about them, focusing on more attractive entertainment, neglecting the previous ones. I hope that all the steps taken to support my child in dealing with selective mutism will be successful. Furthermore, I will be able to admit that the pandemic time has also had some positive influence on her development. What is more, one may find the possible solutions to the problems useful in his/her child's therapy.

Concluding I would like to refer to Sartre's statement: "Every word has consequences. Every silence, too." (Sartre). One should be careful about the words spoken out to children

who have problems in communication as they may only increase their anxiety that may lead to silence. If only we could listen to decoder's utterance more and speak rather less. The ability to listen to the other person more is a very important issue, which is often neglected.

Bibliography

1. Ayres, A. J. (2015). *Dziecko a integracja sensoryczna*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
2. Attwood, T. (2006). *Zespół Aspergera. Kompletny Przewodnik*. Gdańsk: Harmonia.
3. Bergman, R. L., Piacentini, J. (2002). *Prevalence and description of selective mutism in a school based sample*. "Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry", 41 (8), 938-946.
4. Ellet, W. (2007). *The Case Study Handbook: How to Read, Discuss and Write Persuasively About Cases?* Harvard: Business Publishing.
5. Johnson, M., Wintgens, A. (2016). *The Selective Mutism Resource Manual*. London & New York: Routledge.
6. Johnson, M., Wintgens, A. (2018). *Mutyzm wybiórczy. Kompendium wiedzy*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
7. Perry, B. (2021). *What happened to you? Conversations on Trauma, Resilience and Healing*. New York: Flatiron Books.
8. Sartre, J. P. (1997). *Słowa*. Warszawa: Wiedza i życie.

Netography

1. <https://www.nhs.uk/mental-health/conditions/selective-mutism/>.
2. www.mutyzm.org.pl.
3. <https://www.robinsharma.com/article/10-quotes-that-changed-my-life>.
4. www.selectivemutism.org.
5. <https://www.goodreads.com/quotes/>.
6. <https://theconversation.com/coronavirus-pandemic-restrictions-can-help-or-hinder-schoolchildren-with-anxiety-disorders-154165>.
7. <https://selectivemutismorganisation.com>.
8. <https://www.verywellmind.com/how-to-write-a-psychology-case-study-2795722#what-is-a-case-study>.
9. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/case-studies/>.

Martin Knytl

Psychosocial Experiences of University Students in 2021

Summary

The paper deals with Czech university students and their psychosocial experiences in the last period of the COVID-19 pandemic, respectively in the first half of 2021. In that period, university students were already in the third non-standard semester of study, which took place outside the university premises. The process of university study changed to the distance form. Social isolation limited social contacts and the need to fulfil most of the responsibilities online, which resulted from the pandemic situation, have affected not only the way of life itself but also the psychosocial experiences of various social groups, with university students being no exception. Therefore, the aim of the presented paper is to submit a screening survey that reveals both a picture of the subjectively perceived level of depression in university students and their perception of social support. The paper also answers the question of whether it is possible to observe differences in psychosocial experiences among full-time and part-time students.

Keywords: psychosocial experiences, depression, social support, university students, COVID-19

Introduction

In early 2020, a pandemic of the virus called COVID-19 began in European countries. The territory of the Czech Republic has not avoided a clash with the COVID-19, and therefore, since that date, the Czech population has been facing a very specific situation which it has not experienced before. Thus, a pandemic can be described as a cumulative challenging life situation, which consists of something new and unexpected and affects various areas of psychosocial experience and the social life of all members of society. In connection with COVID-19, it is possible to talk about a problem on a global scale that has brought with it various bio-psycho-socially perceived phenomena, constructs or situations, such as respiratory problems and respiratory diseases, somatic problems (various headaches, pain, high fatigue), general morbidity and mortality, mental distress, depressive symptomatology, the decline in face-to-face social communication and social skills, high levels of social cohesion

or, conversely, (and overtime) high levels of social inequality in the sense of a divided society, higher prevalence of socially pathological phenomena and more.

University students, like the rest of the population, had to adapt to all sorts of changes as a result of the spread of the pandemic. Whether it was an immediate transition from full-time teaching to distance learning, fulfilment of study obligations exclusively electronically, interruption of work duties from brigades or full-time jobs, the introduction of a home office, etc. Not only did the mentioned changes have a significant effect on the psychosocial experience of university students, but above all the sudden social isolation and the restriction of social contacts, regardless of whether they were friends, classmates or teachers. This unexpected life change brought with it an increased incidence of psychological stress, which, according to Taylor (2015 in Sollárová, Turzáková 2019), results from an unpredictable, uncontrollable, ambiguous situation and it is necessary to orient oneself in it first. These attributes of one of the stress characteristics fully meet a situation such as the COVID-19 pandemic.

Challenging life situations and their effects on individuals and groups can result, in the context of changes in the way of life, in differences in psychosocial experiences. One of the differences may be an affective disorder in the form of depression. Affective disorders or mood disorders belong to the category of mental disorders that do not only affect mood but also affect all areas of human existence. They affect an individual's activity, rationality, performance, motivation, attention, motor skills, relativity and other mental and physical functions (Orel 2020). Depression is a mental condition characterized by a depressed mood and lasting for at least two weeks. Depression is manifested by several signs, including decreased or lost energy, pessimistic attunement, impaired concentration, decreased mental performance, anhedonia (inability to experience joy), decreased appetite, sleep disorders, psychomotor depression and restlessness or other psychosomatic manifestations (Orel 2020). ICD-10 recognizes three categories of depression, namely mild, moderate and severe (Orel 2020). Depression as an affective disorder is closely related to social isolation, as well as the COVID-19 pandemic, and has therefore become the subject of this paper.

The second subject of interest of the paper is a form of struggling with a difficult life situation. It is generally stated that *"the more adaptable and mentally healthier an individual is, the wider the register of ways of coping with difficult life situations he/she controls and uses the situation appropriately."* (Hartl, Hartlová 2010: 529) One of the ways to cope with a life situation such as the COVID-19 pandemic is a social underpinning. Social support is defined as a mediator of stress, i.e. as the support provided by close people, with which

the individual can more easily manage the burden and prevent illness, or more easily cope with the present disease (Sollárová, Turzáková 2019).

Šolcová and Kebza (1999) claim that social support is a factor influencing the adverse impact of life events on the mental well-being and health of an individual, as well as a social fund from which the necessary level of assistance can be drawn if necessary. Sollárová and Turzáková (2019) state that social support is a situation where a person living in quality close relationships can effectively use these relationships in coping with stress. The knowledge that one can turn to someone helps perceive potentially stressful situations as manageable.

A very important component of social support are, above all, sources of social support, which include family, close friends, neighbours, co-workers, the community and professionals (Šolcová, Kebza 1999). In a literal sense, they can also be classmates in the educational process or teaching at the university.

Important terms in social support certainly include anticipated and perceived social support. Anticipated social support is understood to be social support that is achievable, ie it is a belief that the individual is accepted by his surroundings, is interested in him and, if necessary, is available to help if the individual needs it (Šolcová, Kebza 1999). In other words, it is affordable social support. While perceived social support means “the degree to which an individual feels integrated and supported in their social environment”, this type of support is related to the ability to cope with difficult life situations as well as anticipated social support (Kressa 2018; Sarason et al. 1996 in Sollárová, Turzáková 2019). Perceived social support can also be described as satisfaction with the availability of social support.

Screening survey of psychosocial experiences in university students

As already mentioned, two phenomena that play a role in psychosocial experiences have been identified for the purposes of the presented paper, as well as for the screening survey. The research problem lies in finding a picture of the subjectively perceived level of depression and the perceived social support of university students during the third wave of the COVID-19 pandemic, i.e. during the first half of 2021.

The survey aims are to detect the level of depression, the form of social support and the interrelationship between depression and social support among university students in the first half of 2021.

The following hypotheses are based on the research problem and goal:

- **H1:** The rate of depression among university students in the context of a pandemic is higher than the general rate of depression in the Czech population.
- **H2:** The overall rate of depression in the context of a pandemic is higher for combined study form students than for full-time students.
- **H3:** The social support of university students during a pandemic correlates with less severe symptoms of depression.
- **H4:** Higher values of anticipated social support correlate with higher perceived social support.

Hypothesis 1 is based on data on the distribution of depression in the Czech population. Herman and Doubek (2008) state that the rate of depression in the Czech population is around 20-22%. The health statistics of psychiatric care for 2019 show that the rate of depression in the outpatient population is around 14%. Although the depression rate is lower than in 2008, according to Herman and Doubek, depression generally has an increasing tendency, as do other psychiatric diagnoses. The most affected group of depression are people aged 60-69, with depressive phases or periods occurring more often in women than in men. Regarding hospitalizations, depression is at the level of 5.5%. In the context of incapacity for work, the depression rate is 20% of all psychiatric problems, with 70% of women and 30% of men incapacitated for work in that year (Melicharová et al. 2021).

Hypothesis 2 is also based on data from psychiatric health statistics for 2019. People over the age of 30 mostly study in a combined form, so it can be expected that these people will have a higher rate of depression than younger individuals. The combined study may also be considered more demanding in some respects than full-time study, as students have to combine study with work and family responsibilities.

Hypothesis 3 is based on the concept of social support and its positive impact on individual health. The influence of social support on an individual's health means, for the purposes of the survey, a reduction in depressive symptomatology (Křivohlavý 2001; Kebza, Šolcová 2001; Šolcová, Kebza 2003; Sollárová, Turzáková 2019).

Hypothesis 4 is tracking the relationship between anticipated social support and perceived social support. Sarason et al. (1996 in Sollárová, Turzáková 2019) based on research findings emphasizes the important role of perceived social support on physical and mental health and the ability to manage stress. The same is true in the case of anticipated social support ("available" support), which is expected to have a positive effect on mental well-being and health (Šolcová, Kebza 1999).

From a methodological point of view, two standardized psycho-diagnostic tools were used for the quantitative screening survey, namely Zung's Self-Rating Depression Scale (SDS) from 1991 and Blumenthal's Perceived Social Support Scale (PSSS) from 1974. Both tools are also used in the present. The target group of the screening survey consists of individuals who were students in the first half of 2021. University studies during that period were therefore set as one of the criteria for participation in the survey. Data collection took place between June and September 2021, i.e. it was closely related to the research period.

A total of 170 respondents took part in the screening survey, and after checking the collected data, no respondent was excluded from the survey. In terms of gender, 152 women (89%) and 18 men (11%) took part in the survey. In terms of study form, 111 respondents from the full-time form of study (65%) and 59 respondents from the combined form of study (35%) participated in the survey. In the mapped period of the first half of the year, the respondents from the University of Hradec Králové take part most often, in 123 cases (72%).

The following tables present the results of the distribution of depression in the target group and the results of the correlation analysis between the monitored variables, i.e. depression and social support.

The following tables present the results of the distribution of depression in the target group and the results of the correlation analysis between the monitored variables, i.e. depression and social support.

Table 1. Subjectively perceived level of depression in university students

Level of depression		University students	
Expected clinical finding	SDSi*	Frequency	Percent
Normal, no signs of depression	Less than 49	25	14,7
Signs of minimal to moderate depression	50-59	63	37,1
Signs of moderate to severe depression	60-69	52	30,6
Signs of severe to extremely severe depression	70 and more	30	17,6
	Total	170	100

Note: *SDSi = Zung's Self-Rating Depression Scale Index.

Table 1 shows the overall distribution of depression among university students. From the above data, it is clear that most respondents, according to the results of SDSi, show a certain degree of depression. If the results are divided into respondents who show or do not show signs of depression, a difference can be observed, with 25 respondents (14.7%) showing no

signs of depression, while 145 respondents (85%) in the context of the COVID-19 pandemic show some degree of depression. The most represented group consists of respondents in whom signs of minimal or moderate depression can be observed. Of the entire sample, they are 63 respondents (37.1%). The second most represented group consists of respondents showing signs of moderate or severe depression – 52 respondents (30.6%).

The results of the SDSi declare a connection between a difficult life situation – the spread of the COVID-19 pandemic and a higher rate of depressive attunement among a group of university students. **Hypothesis H1 is accepted** by this result. The rate of depression among university students in the context of a pandemic is higher than the general rate of depression in the Czech population. The presence of depression in 85% applies to the research group, while the general rate of depression in the Czech population is currently in the range of 14-20% (Melicharová et al. 2021).

Table 2. Subjectively perceived level of depression according to the form of study

Level of depression		Full-time students		Part-time students	
Expected clinical finding	SDSi	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Normal, no signs of depression	Less than 49	16	14,4	9	15,3
Signs of minimal to moderate depression	50–59	33	29,7	30	50,8
Signs of moderate to severe depression	60–69	33	29,7	19	32,2
Signs of severe to extremely severe depression	70 and more	29	26,1	1	1,7
	Total	111	100	59	100

The distribution of depression in terms of study form is shown in Table 2. As in Table 1, the incidence of minimal to moderate depression predominates in the focus group, with signs of minimal to moderate depression more common among students in the combined form of study (50.8%) than other signs of depression (49.2%). Full-time students show the same rate of depression (29.7%), whether they are signs of minimal to moderate depression or signs of moderate to severe depression. Overall, the COVID-19 pandemic caused a higher incidence of depressive debugging. Overall, depression occurs in 85.5% (95 respondents) of full-time students and in 84.7% (50 respondents) of part-time students. This outcome results in the **rejection of hypothesis H2**. The overall rate of depression in the context of a pandemic is not higher in combined study form students than in full-time students.

Students in the full-time form of study who became part of the focus group were, therefore, more at risk of depressive marks during the first half of their studies than students of the combined study. It can be concluded that the accumulated demanding life situation such as the COVID-19 virus pandemic has a higher negative effect on people in the full-time form of study, i.e. on people in the period at the turn of adolescence and young adulthood.

Table 3. Subjectively perceived level of depression by gender of respondents

Level of depression		Women		Men	
Expected clinical finding	SDSi	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Normal, no signs of depression	Less than 49	25	16,4	0	0,0
Signs of minimal to moderate depression	50–59	52	34,2	11	61,1
Signs of moderate to severe depression	60–69	45	29,6	7	38,9
Signs of severe to extremely severe depression	70 and more	30	19,7	0	0,0
	Total	152	100	18	100

Table 3 complements the gender distribution of depression. Although there is a higher rate of depression with minimal to moderate signs, it is not clear which group is more vulnerable to depression. The reason is the low number of male respondents. If a conclusion is to be made, men are more at risk of depression in the research group, as they show 100% depression, while women show “only” 83.6% signs of depression.

Table 4. Correlation of depression rate and social support

	SDSi	Anticipated social support	Perceived social support
SDSi	1		
Anticipated social support	-0,316	1	
Perceived social support	-0,321	-0,587	1

Table 5 shows the results of the correlation between the degree of depression and social support. The results show that higher values of anticipated social support correlate with less severe symptoms of depression. Therefore, for the research sample, the available social support ($r = -0.316$), i.e. an unspecified person, family, friends, affects the incidence of depressive symptoms. At the same time, the results declare that higher satisfaction with the availability of social support (perceived social support) ($r = -0.321$) correlates with less severe symptoms of depression, which also plays a significant role in solving a difficult life situation. Hypothesis

H3 can be accepted through these results, i.e. the social support of university students during a pandemic correlates with less severe symptoms of depression. The results of the analysis also confirm the **acceptance of hypothesis H4**, where higher values of anticipated social support correlate with higher perceived social support ($r = 0.587$). Thus, it is true for the focus group that in the researched period of the COVID-19 virus pandemic, social support played a crucial role in the degree of depressive tuning, which is also evidenced by various authors (e.g. Šolcová, Kebza 1999).

Table 5. Correlation of depression rate and anticipated social support

	SDSi	Person	Family	Friends
SDSi	1			
Person	-0,30	1		
Family	-0,36	0,65	1	
Friends	-0,16	0,70	0,50	1

Table 5 completes the closer relationships between the monitored variables. Consistent with the previous finding, a similar trend can be observed as in Table 4. Statistically significant relationships affecting the rate of depression range from $r = -0.16$ to $r = -0.36$. The most important source of social support is, in line with professional sources, the family ($r = -0.36$), an important source of social support is also an unspecified person ($r = -0.30$). Šolcová and Kebza (1999) state that these are the main sources of social support.

Conclusion

The COVID-19 pandemic is currently of global importance due to changes in the psychosocial experience not only of individuals but also of social groups and societies. The pandemic is mainly negative for the educational reality of higher education. The inability to attend classes in person, relying only on online communication tools, the disrupted learning process, the reduction of social contacts, social isolation, possible negative personality development and other situations ultimately had negative effects on individuals' experiences. From all of the above, the impact of the pandemic on university students can be inferred.

Through a screening survey, an effort was made to detect changes in the psychosocial experience of university students. Using the standardized psycho-diagnostic tools SDS and PSSS, the

attributes of the incidence of depression as a negative aspect of the pandemic and the existing social support as a salutoprotective factor in the “fight” with depressive attunement were identified.

The findings show that university students during the COVID-19 pandemic experience a higher degree of depressive attenuation than is common in the ordinary population. A total of 85% of respondents show some signs of depression. A relatively good indicator is that signs of minimal to moderate depression predominate. By the form of study, the finding is that students from the full-time form of the study show a higher rate of depression in the mapped period of the first half of 2021 than students from the combined form of study. In terms of signs of depression, students tended to have minimal to moderate depression and moderate to severe depression.

Looking at social support as a factor in reducing the rate of depression, the survey proved that both anticipated and perceived social support have an impact on respondents to reduce the rate of depression and are a defense mechanism for reducing the impact of cumulative difficult life situations such as the COVID-19.

Acknowledgements

The presented article is supported by financial resources allocated by the Faculty of Education of the University of Hradec Králové to the project of specific research No. 2115/1260/1210 entitled “Cyber Threats in the Context of Undergraduate Teacher Training”.

Bibliography

1. Hartl, P., Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník* (4th ed.). Praha: Portál.
2. Herman, E., Doubek P. (2008). *Deprese a stres: vliv nepříznivé životní události na rozvoj psychické poruchy*. Praha: Maxdorf.
3. Kebza, V., Šolcová, I. (2003). *Prediktory sociální opory u české populace*. „Československá psychologie“, 47(3), 220-228.
4. Kressa, J. (2018). *Percipovaná sociální opora od spolužáků u vybraných rolí v šikaně*. „e-Pedagogium“, 18(3), 44-52.
5. Křivohlavý, J. (2001). *Sociální opora v ošetrovatelství*. „Ošetrovatelství“, 3(3-4), 74-77.
6. Melicharová, H. (2021). *Psychiatrická péče 2019: zdravotnická statistika*. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR.
7. Orel, M. (2020). *Psychopatologie: nauka o nemocech duše* (3rd ed.). Praha: Grada.
8. Sollárová, E., Turzáková, J. (2019). *Sociální psychologie zdraví a nemoci*. In J. Výrost, I. Slaměník, E. Sollárová (ed.), *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace* (pp. 600–611). Praha: Grada.
9. Šolcová, I., Kebza V. (1999). *Sociální opora jako významný protektivní faktor*. „Československá psychologie“, 43(1), 19-38.

Gražina Čiuladienė

Students' satisfaction of international staff's emergency remote teaching due to COVID-19 (a case study)

Summary

The study portrays a case of intercultural collaboration during the academic year 2020-2021 characterized as a lockdown year due to coronavirus disease (COVID-19). The study has been conducted in Mykolas Romeris University, located in the capital city Vilnius in Lithuania. The research compares students' satisfaction with a course "Asian Community: Culture and New Media", one implemented during the COVID-19 pandemic with the same course implemented in 2019-2020 ac. year. The results of this case study show an increase in students' satisfaction with the study subject's remote teaching. This study introduces a topic in the study on COVID-19 and education by considering the perspectives of learners in the international collaboration context. The results of the study provide further insight into matters experienced by students during the pandemic, and how educators may heed the opinions of students when improving future international teaching programs.

Keywords: online teaching-learning, COVID-19, higher education, international collaboration

Introduction

On the 30th of January, 2020, a worldwide health crisis was announced by the World Health Organization (WHO) Emergency Committee, as COVID-19 has been spreading throughout the world. COVID-19 has become the greatest global health crisis after centuries in human civilization. The education sector is referred to be one of the most inclined to the devastation by the virus (Choi et al. 2021; Iglesias-Pradas et al. 2021). According to UNESCO, the pandemic closures affected about 91.3% of the global public of students.

Colleges and universities that were also shut down had moved towards teaching online for an indefinite time as the only option left (Mishra et al. 2020). At various points between 2020 and 2021, universities were mostly focusing on quality in terms of their online presence (Tham et al. 2021). Owing to the travel restrictions and campus closure, many

students changed or canceled their plans of studying abroad (Mok et al. 2021). The rising costs of university-level qualifications, college debt, racial and economic inequalities have persisted long before the pandemic and have only worsened since (Blumenstyk 2020 cited in Tham et al. 2021).

Though COVID-19 is causing a disruption to student and instructor's mobility with travel bans on cross-border activities, the university remains an important platform for developing intercultural competencies (Obadire, Mashau, Misumi 2020). Internationalization in higher education aims to prepare students to live in an interconnected world (Witkowski and Gibbes 2020). The capacity to survive and establish productive relationships in the globally interconnected world has been developing through the acquisition of intercultural communication competence (ICC) (Chen and Dai 2014). It is highlighted the importance of ICC by words such as: "The costs of **intercultural incompetence** are so high, including all the dangers of conflict and war just as our future depends upon actions taken today, so the future of cultural diversity respectful of human rights in our social world depends upon our ability to gain and demonstrate intercultural competencies today" (Intercultural Competencies: Conceptual and Operational Framework, 2013, p. 38).

Intercultural communication competence becomes a necessary ability for citizens to interact appropriately and effectively in order to develop a harmonious and productive life and further build a multicultural civil society across nations and regions. Intercultural competence does not just happen for most: it must be intentionally addressed. International teaching staff advances the development of students' intercultural competence. Virtual teaching also presents a space to engage with the international community through teaching (Witkowski and Gibbes, 2020).

Universities will definitely change when the pandemic is over (Iglesias-Prada et al. 2021). Moreover, this pandemic brings about an excellent opportunity to re-think and even re-design higher education with an effective risk-management plan to increase the sustainability and resilience of this sector in the future (Mok et al. 2021). It also requires a critical examination of whether the education manner continues to be efficient when it is based on electronic technological tools.

This study focuses on the characteristics and issues related to international collaboration during this period of universal isolation. This research study aims to answer the main research question: are there any differences in students' satisfaction due to the changes between the subject delivered in emergency remote teaching and traditional face-to-face teaching? It is important to note that the subject here is one that was taught

by 14 instructors collaborating in the teaching-learning process. To answer this research question, the study describes students' satisfaction on the subject by comparing their feedback from 2020/2021 and 2019/2020 academic years. The comparison is made not to compare the different media as a way to deliver information. The purpose is to better understand different media and the way people learn with different media to design effective studies (Hodges et al. 2020). Questions about relative effectiveness are important to summarize the nature and extent of the impact on important outcomes, giving credibility to change and helping to focus it (Bernard et al. 2004).

Thus, this study introduces a topic in the study on COVID-19 and education by considering the perspectives of learners in the international collaboration context. This study is limited to Mykolas Romeris University, and to one study subject „Asian Community: Culture and New Media“. The results of the study provide further insight into matters experienced by students during the pandemic, and how educators may heed the opinions of students when improving future international teaching programs.

Research setting

Lithuania: timeline of the responses to the pandemic. In Lithuania, the first case of COVID-19 was reported on February 28, 2020. On March 16, 2020, the state of alarm was declared in the whole national territory, resulting in a total lockdown of the general population. The coronavirus triggered the first phase nationwide lockdown lasted for 3 months until the 17th of June. Due to the second phase nationwide lockdown the suspension of face-to-face instruction started on November 7, 2020, and lasted until June 30, 2021, when quarantine in the entire territory of Lithuania repeatedly was declared. As of the 1st of July 2021, Lithuania entered a state of national emergency.

From the 1st of September 2021 studies at the Universities are carried out by contact in accordance with the health safety requirements. Only the student who has been vaccinated or carried out a negative SARS-CoV-2 PCR test result (48 hours valid) is able to participate in contact study activities. In the auditoriums, participants of the study process shall respect a safe distance of at least 1-meter. From the 1st of October 2021, it is mandatory for persons entering the University to wear face masks. Students who don't meet the requirements, who also are in self-isolation, learn remotely as the classes are broadcasted in real-time (online) according to an approved schedule.

Organizational structure and overview of the study subject. Mykolas Romeris University (MRU) is social sciences specialized university whose studies and research areas are: educational science, economics, humanities, communications, politics, psychology, sociology, and management. University has about 7500 students. There are 21 MRU studies programs implemented in English: 10-in the first cycle of studies, 17 – in the second cycle. Of this, 9 study programs are joint, 6 – validated or double diplomas as well as 6 national.

Mykolas Romeris University responded to the pandemic implementing different categories in accordance with the situation. First, it maintained in-class teaching with social distancing (February – March). Secondly, during two national lockdown periods, it moved to online instruction. Further, from September 1, 2021, it started to implement a hybrid model with blended learning.

No temporary close was faced by the MRU community as University was relatively well prepared for the crisis in terms of technical infrastructure. A fully functional instance of Moodle has been in place for several years, and all courses regularly use their Moodle virtual spaces as an educational content repository and asynchronous communication channel with students via message boards. The transition to emergency remote teaching posed some challenges to ensure the quality of service for a higher number of users. Besides, instructors felt free to decide on which digital tools and what instructional design they implemented in their courses.

The study subject under analysis is titled **„Asian Community: Culture and New Media“**. It is included as a mandatory course unit of 6 ECTS into the content of bachelor degree study program „Communication and Digital Marketing“ taught in both English and Lithuanian language at Mykolas Romeris University (https://www.mruni.eu/en/study_program/communication-and-digital-marketing/).

In particular, the study program „Communication and Digital Marketing“ being implemented at the Institute of Communication since 2017 aims at developing communication and digital marketing competencies. This program covers the topics of communication, marketing, management, design, and creativity that will be useful for working in business organizations or in creative industries.

The subject „Asian Community: Culture and New Media“ is taught in the third semester (autumn) of the study program and aims to develop students' intercultural communication competence by providing knowledge about Asian culture and interdisciplinary insights. The most important is that the study subject is a result of a cooperation partnership between Mykolas Romeris University and Eurasia Foundation (from Asia) depicting compatibility of both institutions' objectives.

Eurasia Foundation (from Asia) is a nonprofit organization established in 2009 (<http://www.eurasia.or.jp/en/index.html>). Foundation carries out or supports various activities which stimulate a common sense of values among Asian people through economic, educational, cultural exchanges as well as citizens' goodwill meetings to deepen their mutual understanding. The aim of the Foundation is to contribute to the establishment of the Asian Community, globally and provide support to activities that enrich others about the culture and diversity of Asia and its citizens. The main purpose is to develop a borderless academic and cultural community network, comprising professors and students actively sharing the history and values of Asia. The international collaboration in the context of the implementation of the study subject is based on a solid basis of efforts of globalization and internationalization of Mykolas Romeris University.

While the pandemic has influenced the learning practice of all the university courses, the study subject „Asian Community: Culture and New Media“ has been particularly affected due to the complexity of content. Instructors from different universities and countries are teaching the subject (Table 1).

Table 1. The program of the course „Asian Community: Culture and New Media“ (a.y. 2020-2021)

Time of the class	Topic	Lecturer
2021 September 3	Introduction to the course	Assoc. prof. Čiuladienė, Gražina (coordinator of the course) Mykolas Romeris University, Lithuania
September 11	100 Years of Relations Between Lithuania and Japan	Violeta Gaižauskaitė The Ambassador-at-Large Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Lithuania
September 17	Innovation 5.0: A New Strategy for Building One Asia Community	Prof. Seonbae Lim St. Mary's University, USA
September 24	Business Value of New Media	Prof. Victor Gorshkov Kaichi International University, Japan
October 1	Japanese Culture: learning by doing Kimono, sado, shodo	Milda Krasko, Haruka Seto, Yuka Yamaoka Embassy of Japan in Lithuania
October 8	Exploring Korean Culture	Karolina Zakarauskaite Vilnius King Sejong Institute
October 16	Korean Culture- Media, Websites, Infos	Prof. Paweł Kida Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland
October 22	Literature as Media of Representing Life in Korea	Prof. Lora Tamošiūnienė Head of King Sejong Institute in Vilnius

Time of the class	Topic	Lecturer
October 29	Political Development in China	Justina Razumaitė Doctoral student at Vilnius University
November 5	Taiwan: history, political development, relations with China	Justina Razumaitė Doctoral student at Vilnius University
November 12	Education using ICT: Online education methods in Japan	Prof. Rumiko Kurita Josai University, Japan
November 12	World Order and Asia after COVID-19	Prof. Suzuki Norio Aichi University, Japan
November 19	The Economic Ascent of East Asia	Assoc. Prof. Jusif Seiranov Mykolas Romeris University, Lithuania
November 26	Geo-Strategies of Major Powers and Security Architecture of Today's (North) East Asia	Prof. Konstantinas Andrijauskas Vilnius University, Lithuania
December 3	Critical Thinking Skills to Overcome Fake News, Prejudice and Misconceptions	Assoc. Prof. Xiana Sotelo Burgos University, Spain

Moreover, the Embassy of Japan in Lithuania, King Sejong Institute, Ministry of Foreign Affairs also contribute to the subject. Thus, pandemia stopped the possibilities for instructors to arrive, for students to gather at the university's auditorium, some of them were even locked far away from the university in their native towns and countries. „Emergency remote teaching“ became the issue.

Pandemia hasn't stopped the collaboration of parties involved. All scheduled meetings occurred. The course was taught remotely using Moodle platform. Instructors were delivering online classes as per time table (with only several changes). Study materials, recordings, were uploaded to the digital platform by the coordinator (Grazina Ciuladiene, author of the article). Recordings were useful for those who missed the classes due to some unavoidable circumstances, e.g. illness, ect., providing equal opportunity to access learning. The case is that collaboration was even strengthened with some unexpected decisions, e.g. professors from Japan taught the lectures in the late evening (9 PM).

Literature Review

Online teaching vs. emergency remote teaching. Online education enables the flexibility of teaching and learning anywhere and anytime (Hodges et al. 2020). Online university education is characterized by many advantages such as time-saving, personalization, ubiquity,

reduced costs, flexibility, increased overall comfort, and convenience (Choi et al. 2021). Online education is considered a tool for university education to better meet students' needs, learning styles (Lim, Kim, Chen, and Ryder 2008). Also, students favor more flexibility to customize the learning experience with family and work commitments through the utilization of online learning practices (Choi et al. 2021).

Online learning increases the instructor's workload. Online teaching skills refer to excellent domain knowledge, proficient computer knowledge, communication skills, clarity of expression, emotional connection with the students, and other necessary skills to deal with the demands of the online platforms and the ability to resolve issues (Iglesias-Pradas et al. 2021).

The results of analysis of the differences in *students' achievement* (measured as student final grades) between face-to-face and online learning are not consistent. For example, by comparing the effects of online instruction, traditional face-to-face instruction, and a combination of online and traditional instruction Lim and colleagues (2008) have found that students in the online learning group and the combined learning group had statistically significant higher levels of achievement than students in the traditional learning group. Students in the combined learning group had significantly greater satisfaction levels with their overall learning experience than students in the traditional learning group. But, no significant differences were found between the online learning and traditional learning groups. Similarly, Bernard and colleagues' (2004) meta-review revealed a wide variability. Researches have concluded that „there were instances in which the distance education (DE) group outperformed the traditional instruction group by more than 50%, and there were instances in which the opposite occurred, for example, the traditional instructional group outperforming the DE group by 48% or more. Similar results were found for overall attitude and retention outcomes “ (28 p.).

Emergency remote teaching is not the same phenomenon as the real move to online/blended teaching (Hodges et al. 2020). Controversially to associations such as *careful planned/systematic* connected to online/blended teaching, associations such as *temporality* characterizes emergency remote teaching with the key word here being *emergency*. The immediate impacts involved class cancellations, the shift to online modes of teaching and research and a halt to student admissions (Zawacki-Richter 2021). The time institutions and instructors had to move from face-to-face to online teaching has been very short (Iglesias-Prada et al. 2021). Moreover, many of the measures were implemented under the assumption there would be soon return to normality.

The findings concerning emergency remote education are contradictory, with reports of both positive and negative aspects. For example, emergency remote teaching-learning shows *overall increase in students performance and outcomes*. The study of Ilgesias-Pradas and colleagues (2021) has revealed that there is a significant increase (between 7 and 10 percentual points) in the percentage of the students passing the course under emergency remote teaching when compared to the previous two years (no significant differences were found between the 2017–18 and 2018–19 academic years). Similarly, Gonzalez and colleagues (2020) have concluded that there is a significant positive effect of COVID-19 confinement on students' performance - the results indicate that students obtained better scores in all kinds of tests that were performed after the beginning of confinement. Researchers have concluded that the increase in academic performance derives from an improvement in students learning strategies and self-regulation skills when facing punctual changes such as those caused by the pandemic.

Many remote learning platforms like Google Classroom, Coursera, Udacity, allow the learning process during the COVID-19 Pandemic. This large unintended shift has allowed new methods to be applied in delivering the content of courses for learners (Abumalloh et al. 2021). However, Ilgesias-Pradas and colleagues (2021) have observed that the choice of digital tools, delivery methods or class size does not have any relevance. As the study reveals, instructors seem to resort to digital tools that they are most familiar with and with instructional methods that most easily resemble synchronous sessions that assimilate face-to-face learning. Synchronous teaching is to be considered as a direct translation of face-to-face content delivery in a virtual space in the case of emergency remote teaching (Iglesias-Pradas et al. 2021). Virtual classroom experience, patience, empathy, care for students, excellent presentation skill with addressing to the point of a given topic, proper handling of teaching-learning tools available with user-friendly features are the additional skills found to manage online teaching process (Iglesias-Pradas et al. 2021).

Studies also reveal that students and instructors have experienced many concerns regarding learning effectiveness and interactions during the pandemic (Mok et al. 2021). The main burden of online provision falls on institutions that are badly prepared and underresourced as well as on students who are poor and live in conditions that are not conducive to online learning, without access to computers and laptops, affordable data, reliable internet connectivity, electricity or a physical space in which to study (Obadine, Mashau and Misumi 2020). Students have been physically and socially isolated from their peers that has caused mental hardship. For many students the campus environment plays a big role in their intellectual development (Ratten and Jones 2021).

Among the issues, procrastination and anxiety are well-known detrimental variables to academic achievement in online learning. In accordance to Iglesias-Prada and colleagues (2021), despite the effort from instructors in taking measures to prevent cheating when designing their exams, the put in place of an institution-wide code of honor for online examinations and the use of plagiarism detection software, proctoring is restricted due to privacy issues.

Method

Data collection instrument. Students' feedback was collected using a questionnaire titled „Questionnaire regarding the quality of teaching the subject of the studies“. It is one of the institution-created quality assurance indicators. University seeks to ensure that there is appropriate and timely quality control. The efforts to analyze student feedback are intended to safeguard the teaching-learning processes. The institutional questionnaire aims to examine student satisfaction levels on the courses. It is administered to each student after the course is been delivered after an exam is passed.

The quantitative questionnaire addresses six aspects such as 1) general information about a respondent; 2) opinion on the content of the study subject, objectives and results, professional ethics (7 items; ex.; “The communication with student is performed in professional and proper manner”); 3) opinion on applied methods of teaching and learning (7 items, ex. “The material of the studies is provided in such a way so that the taught subject is interesting to the students”); 4) opinion on the evaluation criteria of the subject (5 items, ex. “It is enough of time allocated for commenting on the works, completed by the students”); 5) opinion on the material and tools for independent studies of the subject (4 items; ex., “The sources of the studies could be found in University library”); 6) general evaluation (4 items, ex. “In general, I’m satisfied with the quality of the course delivered”). There is also a space left to write comments at the end of each section. There is also an open-ended question due to the student’s recommendation of the study subject to others.

To measure satisfaction levels of the participants with their overall learning experience of the study subject utilize a five-point Likert scale (5 – fully agree, 4 – agree, 3 – neutral, 2 – disagree, 1 – very disagree). Data is being collected anonymously. The questionnaire is completely voluntary and it did not in any form alter students’ activities, classes, or the assessment process. The responses are collected via online system.

This study employed questionnaires given to students who participated in the study subject „Asian Community: Culture and New Media“ of Mykolas Romeris University through the autumn semester of the 2019-2020 and 2020-2021 academic years. Data obtained were analyzed by using descriptive statistics (percentages, frequency distributions). The general number of the students taking the course was 63. There were 31 students in 2019-2020 academic year and 32 students in 2020-2021 academic year at the list of course participants. **The participants** in this study were 41 students. Amongst all students, 25 participated in the course in 2019-2020, 16 – in 2020-2021 academic year. 54 percent are males and 46 percent are females. Moreover, 69 percent are between 18 and 30 years old. To note, the group of students includes Erasmus mobility students who may select the subject taught in English if they wish to attend the lectures.

Findings

As shown in Table 2, the overall satisfaction of the course is high. Reflecting the course „Asian Community: Culture and New Media“ which was delivered in 2020-2021, almost 90 percent of respondents reported that they were satisfied with the quality of the course (fully agree with the given statement).

Table 2. Percent of respondents expressing high level of satisfaction

	High level of satisfaction percent (fully agree with it)	
	2019-2020	2020-2021
Satisfaction with course content	60	81.25
Satisfaction with Methodology of lectures	75	93,75
General evaluation	55	87,5

Several comments made by students confirmed the positive feeling towards the course. Students indicated they were likely to recommend the course to other students, based on their experience in this online course. For example, one student stated that „I really enjoyed this course. I liked the fact that the professors spoke in fields where they are specialists. Each week the themes were varied and interesting. I learned a lot about Asia and that is why I would recommend this course to my friends“. Another student's comment in this line is that “I would definitely recommend attending this course not only to my friends,

but also to anyone interested in the topics of global economics, politics, and media. The set of lectures within the frames of this discipline broadened my horizons in understanding the role of East Asian countries' history, international relations, and economic strategies. Therefore, I can confidently say that I have had a positive experience attending these classes, and I would strongly suggest taking the course".

The students have found value in learning the subject. Comments like „I could learn more about the Asian culture of which sometimes we do not have the correct information and we allow ourselves to be carried away by stereotypes" / "Overall, these lectures have been really inspiring and above all educational. With certainty, I can say that I have learned more about Asian countries and their cultures" illustrate this feeling.

The methodology of lectures seems to have a greater satisfaction level. Students stated that „Very nice to have teachers from all over the world" / "I really enjoyed this course and its interesting format. Being able to learn information from so many different lecturers (from different countries as well) is a great opportunity. I enjoyed the more interactive lectures the most, although of course that was a treat during the pandemic".

There is a different format in terms of a number of instructors in the course. Thus, the format itself is beneficial as students have the possibility to get known people representing different cultures. Moreover, almost every instructor introduces himself/ herself and his/ her institution or even country. It may add additional color to the meeting. Instructors often ask students to introduce themselves to acknowledge a variety of international class and use this information to provide examples of different cultures to illustrate some theoretical insights. One student's comment in this line is that "Because compared to other lectures it is really interactive and it kept my attention alive most of the time. Also since we studied various aspects of Asia, it is also interesting and not too mainstream like most of the lectures".

To mention, classes delivered in September and at beginning of October were face-to-face format ones, and students were involved to see and to act some activities which are to introduce Japanese and Korean cultures (ex. Calligraphy and Kimchi making). As one student says: „The topics discussed per lesson were really interesting and varied. During the physical lessons, I have really enjoyed the workshops, and the fact that we had a different teacher or guest speaker each week was really interesting!"

The satisfaction level of the course delivered in 2020-2021 year is rated higher than that of the year 2019-2020.

Discussion

The current research has focused on the perceptions of students toward their level of satisfaction as they engage in online learning. In general, the overall impression of students about the study subject taught in emergency remote mode is positive. The majority of respondents are satisfied with the study subject. Compared with 2019-2020, satisfaction of those who had emergency remote teaching is higher.

Interestingly, in times of instability students indicated higher satisfaction. The finding of this study supports previous studies. For example, Lim and colleagues (2008) revealed that the quality of communication with the instructors was rated higher in online learning and combined groups. Choi and colleagues (2021) have identified similar findings and concluded that students were more satisfied with online learning when different learning options were available. Several reasons might be possible for these interesting findings. Firstly, when the course was implied remotely all lectures were recorded. Thus, recorded classes might allow students to utilize their time at home. Secondly, use in the courses delivered synchronously may have been perceived as a natural extension of the campus life and face-to-face courses, which might have had a positive effect on learning (Iglesias-Prada et al, 2021). While some students enjoyed the freedom of not having to attend class, most students appreciated a regular level of contact with their lecturers online (Choi et al. 2021).

COVID-19 can be a transformational opportunity for “Asian Community” course, an opportunity to re-create the content and methodology of the internationally taught study subject. It might be designed as an online program with co-curricular engagement among the universities implementing „Asian Community“ course. Universal design should be flexible, inclusive, and student-centered to ensure that all students can access and learn from the course materials, activities, and assignments. (Hodges et al., 2020). Consequently, the design and structure of the course can be molded to suit an individual's learning preference enabling students to choose the topics between those offered by different universities (subsidized by the Eurasia Foundation (from Asia).

“Remote internationalization” offers virtual learning. It might be continued with a blended learning approach, whereby students undertake some of the lectures online and others on campus, to help in making international collaboration more affordable. As S. Marginson (2020) has argued “The macro-lessons of the pandemic are already clear. It is a mirror of sorts, a means of common reflexivity. We can take from it the need not only to wash our hands and to improve the quality of education online (...). Most importantly, though, there is

the need to change the values that govern the way our higher education system functions – and hence the values that students themselves are being taught – so as to put the common good ahead of all other considerations”.

Collaboration between higher institutions could be strengthened. The present study indicates that international teaching staff benefits the study program. COVID-19 pandemic crisis doesn't stop to embrace the internationalism of study subject. The study holds an optimistic view on international collaboration while the current global health crisis. Despite closed borders possibilities for internationalization are open. The pandemic significantly decreased international student mobility due to travel restrictions, campus closure and students' and families consideration of health and safety (Mok et al. 2021). However, connectivity through teaching and learning proceeds via online classes.

Limitations. The current study takes note of the small sample size, and with only the perceptions of students providing the basis of the research. Consequently, future research may choose to expand the sample size and scope when conducting research of a similar nature. More importantly, it would be interesting to compare students' satisfaction with the course „Asian Community“ implemented in different continents, countries, universities.

Bibliography

1. Abumalloh, R. A., Asadi, Sh., Nilashi, M., Minaei-Bidgoli, B., Khan, N. F., Samad, S., Mohd, S., and Ibrahim, O. (2021). *The impact of coronavirus pandemic (COVID-19) on education: The role of virtual and remote laboratories in education*. “Technology in Society”, 67, 101728.
2. Bernard, R. M., Abrami, P. C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L. (2004). *How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature*. “Review of Educational Research”, 74(3), 379-439.
3. Chen, G.-M., Dai, X. (2014). *Intercultural Communication Competence: Conceptualization and Its Development in Cultural Contexts and Interactions*. Cambridge Scholars Publishing.
4. Choi, J.-J., Robb, Ch. A., Mifli, M., Zainuddin, Z. (2021). *University students' perception to online class delivery methods during the COVID-19 pandemic: A focus on hospitality education in Korea and Malaysia*. “Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education”, 29, 100336.
5. Iglesias-Pradas, S., Hernandez-García, A. Chaparro-Pelaez, J., Prieto, J. L. (2021). *Emer-*

- gency remote teaching and students' academic performance in higher education during the COVID-19 pandemic: A case study. "Computers in Human Behavior", 119, 106713.
6. Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
 7. Gonzalez, T., de la Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S. (2020). *Influence of COVID-19 confinement in students' performance in higher education*. "PLoS One", 15(10), 1-25. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239490>.
 8. Lim, J., Kim, M., Chen, S. S., Ryder, C. E. (2008). *An Empirical Investigation of Students Achievement and Satisfaction in Different Learning Environments*. "Journal of Instructional Psychology", 35(2), 113-119.
 9. Mishra, L., Gupta, T., and Shree, A. (2020). *Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic*. "International Journal of Education Research Open", 1, 100012.
 10. Mok, K. H., Xiong, W., Ke, G., Cheung, J., Oi, W. (2021). *Impact of COVID-19 pandemic on international higher education and student mobility: Student perspectives from mainland China and Hong Kong*. "International Journal of Educational Research", 105, 101718.
 11. Obadire, O.S., Mashau, T. S., Misumi, C. (2020). *Understanding Internationalisation of Higher Education in The Era of COVID-19*. "Gender & Behaviour", 18 (4), 16777-16786.
 12. Ratten, V., Jones, P. (2021). *COVID-19 and entrepreneurship education: Implications for advancing research and practice*. "The International Journal of Management Education", 19, 100432.
 13. Tham, A., Iaquinto B. L., Driml, S. (2021). *Navigating external referencing through COVID-19 disruptions – Teaching tourism policy and planning in Australia and China*. "Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education", 100350.
 14. Witkowsky, P., Gibbes, C. (2020). *Preparing faculty for internationalization: Opportunities through teaching, research, and service*. "New Directions for Higher Education", 73-84.

Netography

1. *Intercultural Competencies: Conceptual and Operational Framework* (2013), UNESCO <https://en.unesco.org/interculturaldialogue/resources/132>.
2. Marginson, S. (2020). *COVID-19 and the market model of higher education: Something has to give, and it won't be the pandemic*. Oxford, UK: Centre for Global Higher Education. <https://www.researchcghe.org/blog/2020-07-20-COVID-19-and-the-market-model->

- of-higher-education-something-has-to-give-and-it-wont-be-the-pandemic/.
3. Marginson, S. (2020). *Global HE as we know it has forever changed*. March 26, 2020. Times Higher Education <https://www.timeshighereducation.com/blog/global-he-we-know-it-has-forever-changed#>
 4. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.

Barbara Baczyńska

Doświadczenia traumy związanej z epidemią COVID wśród doktorantów. Przykład interpretacji traumy

Trauma experiences related to the COVID epidemic among PhD students. An example of the interpretation of trauma

Summary

Trauma experiences related to the Covid epidemic among PhD students are the subject of research analysis. The analysis aimed to explore the theory of the social environment, the theory of social (cultural) trauma and the theory of social anomie as the main components that can be used in the description of the COVID-19 epidemic. To understand the above-mentioned concepts and their scientific usefulness in the context of the COVID-19 epidemic, they have been verified. The area of verification was pandemic social reality as an example of social change. The research analysis used the methodological concept of using letters as sociological materials. The conducted research analysis shows that the pandemic has many features of cultural trauma.

Keywords: social environment, trauma, anomy, COVID epidemic, PhD students

Wprowadzenie

Pojawienie się epidemii COVID-19 i szybkie jej rozprzestrzenianie się przyczyniło się do utraty bezpieczeństwa wśród społeczeństwa. Zmieniająca się rzeczywistość uległa zachwianiu i wywołała wśród ludzi lęk i niepewność. Podczas międzynarodowej konferencji naukowej pod nazwą SOCIALIA 2021 „Świat na trajektorii cierpienia” Aksjologiczne, społeczne, psychiczne problemy, deficyty i zaniechania wynikające z pandemii SARS-CoV-2. Diagnoza, terapia i wsparcie – Małgorzata Orłowska (za: Orłowska 2022, w druku)

wyjaśniła, że negatywne emocje, które ujawniły się wśród społeczeństwa wraz z epidemią COVID-19 można wyjaśniać między innymi poprzez takie perspektywy analityczne, jak: teorię środowiska społecznego, teorię traumy społecznej (kulturowej) czy teorię anomii społecznej. Czas epidemii odsłonił nową społeczną rzeczywistość. Do nowych okoliczności ludzie najpierw musieli się przystosować, musieli dostosować się do różnych obostrzeń panujących w kraju, by w końcu znaleźć siłę i powrócić do swoich aktywności.

Reakcje społeczne na epidemię COVID-19 widoczne są na całym świecie. Epidemia jest faktem społecznym, która cechuje się m.in. tym, że jest (Długosz 2021: 15; za: Demertzis; Eyerman 2020: 428-450):

1. Globalna – wirus rozprzestrzenił się na wszystkich kontynentach poprzez międzynarodowy transport i handel. Tym sposobem spowodował on załamanie światowych rynków finansowych, a także krajowych gospodarek (tamże).
2. Związana z niepewnością i ryzykiem, cechami charakteryzującymi społeczeństwo ryzyka. Wzajemne, globalne interakcje między ludźmi powodują, że ta niebezpieczna sytuacja systematycznie się rozprzestrzenia. Indywidualne doświadczenia jednostek dotyczą przewidywanych zagrożeń związanych z epidemią. To z kolei wywołuje niepokój, strach, smutek, poczucie straty, złości, braku zaufania do skuteczności rządu. Z drugiej strony indywidualne doświadczenia dotyczą nadziei i zaufania do skuteczności rządu (tamże).
3. Zdominowana przez media – do społeczeństwa docierają informacje z tak zwanej pierwszej ręki, czyli za pomocą środków przekazu. Etyka przekazu jest różna. Jest niepełna, ma charakter osobisty i dramatyczny. Taki obraz rzeczywistości pandemicznej prawdopodobnie wpłynie na percepcję postrzegania przez społeczeństwo kryzysu zdrowotnego (tamże).
4. Traumatyczna – niespodziewana i nagła utrata bliskich pogrąża społeczeństwo w żałobie. Sytuacje pełne traumatycznego potencjału to na przykład: bezludne metropolie w Londynie, Paryżu czy Nowym Jorku, ciężarówki przewożące trumny we Włoszech, masowe groby, prowizoryczne trumny przechowywane w pojazdach chłodniach w Nowym Jorku. Inne traumatyczne sytuacje to miliony bezbronnych, niepewnych i odizolowanych osób zarażonych koronawirusem przebywających w domach. Inni odczuwali niepokój związany z nadchodzącymi miesiącami i przyszłością, czy też dystansem społecznym (tamże).

Ramy teoretyczne

Specyfikę doświadczenia pandemii koronawirusa powodującego chorobę COVID-19 w pierwszej kolejności należałoby opisać poprzez pryzmat teorii środowiska społecznego (Orłowska 2022, w druku). Analiza pojęcia środowiska ujawnia jego znaczenie m.in. w naukach społecznych. Na początku ubiegłego stulecia pojęcie środowiska wiązano przede wszystkim z kręgami osób i wytworami kulturowymi, które oddziaływały na jednostkę. Tradycyjne rozumienie środowiska charakteryzowało się statycznością. Zakładano, że interakcje pomiędzy człowiekiem a środowiskiem są względnie statyczne. Współcześnie jednak takie tradycyjne myślenie jest rzadkością (Orłowska 2022, w druku; za Radzewicz-Winnicki 2008: 152). Obecne odczytanie środowiska jest dopełnieniem, które wynika z umiejętności adaptacyjnych do zmieniającej się ciągle rzeczywistości. Środowisko stało się niezwykle użyteczne w naukach społecznych jako narzędzie służące do opisu rzeczywistości społecznej. Narzędzie to ma również istotną moc diagnostyczną, przede wszystkim z uwagi na to, że jest podstawą do uruchomienia sił społecznych, które są niezbędne do jego zmiany. Co więcej, możemy mówić o tak zwanym efekcie synergicznym pomiędzy środowiskiem a siłami społecznymi (Orłowska 2022, w druku; za: Orłowska; Bleszyński 2016: 8-9).

Wyjaśniając zachowania społeczeństwa w sytuacji epidemii COVID-19, można sięgnąć do teorii traumy społecznej (Orłowska 2022, w druku), przedstawionej przez Piotra Sztompkę (2000). Według Sztompki trauma lub inaczej sekwencja traumatyczna to proces dynamiczny i ewolucyjny. Trauma wpływa destrukcyjnie na społeczne funkcjonowanie człowieka (Orłowska 2022, w druku; za Sztompka 2020: 20). Trauma zachodzi w sprzyjających jej warunkach, poprzedzonych specyficznymi zmianami społecznymi. Zwłaszcza gdy brakuje jednorodności w kontekście życia ludzkiego i społecznego. Wówczas w strukturze społecznej lub w kulturze panują niespójność i dezorganizacja (Sztompka 2020: 21). Badacz do opisu traumy zastosował schemat myślenia Smelsera – *dynamika wartości dodanej* (1963). Zgodnie z tym schematem Sztompka w sekwencji traumatycznej wyróżnił pięć stadiów (tamże: 2000: 20-21):

1. kontekst strukturalno-kulturowy, który sprzyja traumie;
2. traumatyczne zdarzenia;
3. specyficzne sposoby interpretowania, zaczerpnięte z odziedziczonych zasobów kulturowych, do opisu traumatycznych zdarzeń;
4. specyficzne wzory zachowań, związane z objawami traumy (rozpowszechnione opinie, sposoby postępowania);
5. adaptacja.

Według Sztompki sekwencję traumatyczną zamyka stadium szóste – jest to przezwyciężanie traumy (tamże).

Kategorią analityczną w opisie negatywnych emocji, które ujawniły się wśród społeczeństwa wraz z epidemią COVID-19, jest także teoria traumy kulturowej Jeffreya Alexandra (2004). Według badacza o traumie kulturowej mówimy wówczas, gdy członkowie społeczeństwa odczuwają pozostawione ślady w ich grupowej świadomości na skutek strasznego wydarzenia. Ich wspomnienia pozostają na zawsze i zmieniają się w ich przyszłą tożsamość (Alexander 2004: 1).

Alternatywne sposoby pracy z traumą

Znaną teorią funkcjonującą w nauce, którą można wykorzystać w sytuacji doświadczanej traumy wynikającej z nagłej, szybkiej i głębokiej zmiany społecznej, jest teoria anomii społecznej autorstwa Émile’a Durkheima i Roberta K. Mertona (Orłowska 2022, w druku). Pierwotnie pojęcie anomii rozwinął Durkheim, którą odniósł do braku norm w społeczeństwie. Początkowo koncepcja Durkheima odnosiła się do struktury społecznej i kulturowej, a nie do jednostek konfrontujących się z tą strukturą. W późniejszym czasie pojęcie to stało się użyteczne dla zrozumienia różnych form dewiacji. Stopniowo pojęcie anomii zaczęto odnosić do stanu jednostek, a nie do ich środowiska (Merton 1968: 227). Robert K. Merton analizuje pojęcie anomii w odniesieniu do alternatywnych sposobów reagowania na frustrujące warunki doświadczane przez członków grup, którzy w różny sposób podlegają stymulacji kulturowej i ograniczeniom społecznym (tamże: 207). Merton rozważa pięć rodzajów indywidualnej adaptacji. Nie odnoszą się one do osobowości, lecz do zachowania ról w określonych typach sytuacji. Należą do nich (tamże: 207-221):

1. Konformizm – dostrzega się w społeczeństwie stabilnym, zgodnym z celami kulturowymi, jak również środkami zinstytucjonalizowanymi (tamże).
2. Innowacja – jednostki przyswajają sobie nową kulturę, aspirując do sukcesu, porzucając środki instytucjonalne (tamże).
3. Rytualizm – polega na porzuceniu wzniosłych celów kulturowych, które sprawiają, że odnosi się sukces, i powrocie do zrutynizowanej aktywności (tamże).
4. Wycofanie się – zachodzi wówczas, gdy jednostki nie dzielą wspólnego układu wartości, odrzucając cele kulturowe (tamże).

5. Bunt – jest szczególną alternatywą, ponieważ odnosi się do wysiłków na rzecz istniejącej kulturowej i społecznej struktury. Bunt jest odpowiedzią do zinstytucjonalizowania nowych celów (tamże).

Stan wiedzy na temat obecności traumy pandemii w polskim społeczeństwie

Przykładem socjologicznej analizy wykorzystującej koncepcję traumy kulturowej do opisu epidemii COVID-19 są badania Piotra Długosza (2021). Autor wskazuje na obecność traumy pandemii w polskim społeczeństwie. Jest to trauma kulturowa. Źródłami jej urazów jest nie tylko utrata kontroli nad życiem, ale także zagrożenie związane z utratą życia oraz zdrowia. Pandemia uzmysłowiła słabość ludzkiej egzystencji i pokazała, że dotychczasowe prawdy oczywiste przestały być pewne. Pojawia się bezradność i ryzyko. Wprowadzono ograniczenia związane z dystansem społecznym, jak na przykład zamknięcie instytucji, zmianę nawyków życiowych. Zaspokojenie potrzeb wyższego rzędu zostało zatrzymane z powodu zamknięcia placówek kultury, rozrywki i sportu, co z kolei przyczyniło się do frustracji i niepokoju. Problem ten szczególnie widoczny jest wśród klasy średniej społeczeństwa. Dodatkowo informacje, które docierają przez media na temat pandemii, powstających mutacji wirusa, prób ograniczenia wolności przez rząd czy nadchodzącego kryzysu gospodarczego, wywołują strach wśród ludzi. Analizy pokazały, że w polskim społeczeństwie symptomami traumy COVID-19 są lęk, strach i depresja. Natomiast trwający od dłuższego czasu wysiłek adaptacyjny jest problemem, który wywołuje stres (Długosz: 182-183).

Przedstawione w dalszej części analizy rozważania na temat traumy społecznej (kulturowej) zilustrowano w zgromadzonym materiale empirycznym. Badania te również uwiarygodniły niszczącą siłę traumy społecznej (kulturowej). Trauma uwiarygodniła się w podstawowych kręgach środowiskowych człowieka (Orłowska 2022, w druku).

Cel, pytania badawcze, wybór metody i uzasadnienie

Celem analizy była eksplikacja teorii środowiska społecznego, teorii traumy społecznej (kulturowej) oraz teorii anomii społecznej jako głównych komponentów, które można wykorzystywać w opisie epidemii COVID-19 (Orłowska 2022, w druku). Dla

zrozumienia wymienionych pojęć, ich naukowej użyteczności w kontekście epidemii COVID-19, poddano je następnie weryfikacji. Obszarem weryfikacji była pandemiczna rzeczywistość społeczna jako przykład nagłej, szybkiej i głębokiej zmiany społecznej. W eksploracji przedmiotu badań wykorzystano metodę jakościowej analizy tekstów źródłowych z obszaru nauk społecznych, w których przedstawiono wymienione teorie. Uzupełniono ją odniesieniami do przykładów osobistych dokumentów (listów) osób doświadczających skutków epidemii w różnych momentach ich życia. Autorami prac byli studenci studiów doktoranckich Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej na kierunku pedagogika. Zebrany materiał ma walor dokumentu i zaprezentowany jest w książce *Mój świat międzypoki* (Orłowska 2022, w druku). Doktoranci byli proszeni w ramach prowadzonych zajęć o opis sytuacji doświadczania traumy i kryzysu spowodowanych epidemią. W eseju *Moje doświadczenie w przeżywaniu epidemii Covid*, opracowywanego według zaproponowanego scenariusza zawierającego pytania badawcze, mieli zwrócić uwagę na takie sfery życia, które w pedagogice społecznej określa się mianem fundamentalnych kręgów środowiskowych. Były to: rodzina i bliscy, miejsce pracy i nauki, miejsce zamieszkania (Orłowska 2022, w druku).

W analizie badawczej wykorzystano koncepcję metodologiczną Williama Isaaca Thomasa i Floriana Witolda Znanieckiego, polegającą na wykorzystywaniu listów i autobiografii jako materiałów socjologicznych (Orłowska 2022, w druku). W koncepcji metodologicznej autorów wartość autobiografii polega na tym, że pokazuje ona – zgodnie z przyjętą koncepcją rzeczywistości społecznej – działania i zachowania osobnika w ramach systemu wartość-postawa. Autorzy w swoim dziele *The Polish Peasant in Europe* traktują materiały autobiograficzne polskich emigrantów w Stanach Zjednoczonych jako źródło pozwalające głównie na analizę subiektywnej strony od świata obiektywnych wartości (Szczepański 1976: 171-172). Stąd traktowanie w niniejszej analizie strefy subiektywnej – osobistych listów – jako najważniejszych okazało się wystarczające dla poznania życia osób w trakcie epidemii COVID-19 (Orłowska 2022, w druku).

Prezentowany poniżej przykładowy list (Baczyńska 2022, w druku. W: Orłowska 2022, w druku) pochodzi z materiałów pozyskanych w trakcie badań empirycznych prowadzonych w 2020 roku wśród studentów studiów doktoranckich Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej na kierunku pedagogika (Orłowska 2022, w druku). List prezentuje zmodyfikowaną pod względem treści osobistą interpretację traumy.

Materiał badawczy – przykład doświadczenia traumy

Epidemia COVID-19, która rozpoczęła się w 2020 roku, dotknęła moją rodzinę i bliskich, miejsca pracy i nauki, a więc kluczowych kręgów środowiskowych.

W kręgu mojej rodziny i bliskich znaleźli się mama, mąż i znajomi. W trakcie epidemii COVID-19, w pierwszej kolejności musiałam otoczyć szczególną opieką moją mamę, która jest w szczególnej sytuacji. Jest osobą starszą i niezdolną do samodzielnej egzystencji. Należy do grupy osób w głównej mierze zagrożonych zakażeniem ze względu na wiek, stan zdrowia i inne okoliczności, które powodują obniżenie odporności. W związku z tą sytuacją byłam czynnie zaangażowana w udzielaniu jej pomocy, zwłaszcza w codziennych czynnościach, takich jak zakupy, zaopatrywanie w leki, załatwianie pilnych spraw urzędowych, pocztowych i lekarskich, czy utrzymywania mieszkania w czystości. Wsparcie osób starszych i niepełnosprawnych było dla mnie nieodzowne w czasie trwającej pandemii, na co wskazywało między innymi Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej. Zarówno mama i ja byłyśmy przerażone. W rozmowach ze mną mama ciągle wracała pamięcią do wydarzeń z przeszłości. Opowiadała mi, że czuje się jak podczas II wojny światowej, kiedy to musiała się ukrywać, izolować, przed wrogiem. Teraz też musi ukrywać się przed wrogiem, którym tym razem jest niebezpieczny wirus. Wielokrotnie odświeżała w pamięci wspomnienia związane z morowym powietrzem w trakcie epidemii dżumy. Przywoływała czasy epidemii związane z powszechnie znaną hiszpanką, zwłaszcza śmierć ludzi, nad którą nie miał kto płakać, ponieważ całe rodziny chorowały. Opowiadała, że skuteczną receptą w tamtych czasach była ucieczka z wielkich miast i izolacja w mniej zaludnionych i odległych miejscach. Byłam pozytywnie zaskoczona, że mama zna mechanizmy przenoszenia niebezpiecznych chorób. Co więcej stosuje się do nich.

Nową rzeczywistość społeczną postrzegałam jako bardzo nieuporządkowaną. Dotychczasowa wiedza na temat chorób zakaźnych przestała być oczywista. Nadmiar różnych informacji w mediach na temat epidemii spowodował u mnie lęk i stres. Szukałam różnych rozwiązań. Pamiętam dzień 24 marca 2020 roku, w którym Główny Inspektor Farmaceutyczny wydał komunikat w sprawie leku aptecznego do stosowania na skórę, na bazie spirytusu konsumpcyjnego, w celu dezynfekcji rąk. Dowiedziałam się, że lek ten ogranicza rozprzestrzenianie się zakażenia koronawirusem SARS-CoV-2, ponieważ koronawirus wrażliwy jest na rozpuszczalniki lipidów. Następnego dnia udałam się do apteki, by kupić etanolowy roztwór antyseptyczny, w ilości 20 sztuk, z czego 10 sztuk

dałam mamie, a pozostałe 10 zostawiłam sobie i mojej rodzinie. Pandemia wywołała u mnie poczucie wszechogarniającego lęku o zdrowie.

Pandemia coraz bardziej rozszerzała się. Ilość zakażeń wzrastała. Na początku października 2020 roku zadzwoniła do mnie moja bliska znajoma, była pełna obaw, jeśli chodzi o wpływ czasu epidemii na rozwój i stan psychiczny jej dzieci. Skarżyła się, że dzieci traktują ją jak policjanta, ponieważ limituje im czas spędzony przed komputerem. Była zmęczona, nie mogła spać, obawiała się o swoje zdrowie, a także zdrowie swoich dzieci. Opowiadała, że dzieci miały trudności w nauce. Syn uczęszczał do czwartej klasy, a córka do piątej klasy szkoły podstawowej. Pomagała dzieciom i mimo że pracowała zdalnie, ogromnym wyzwaniem były dla niej różne metody pracy szkoły, różne wymagania nauczycieli. Wszystko to powodowało, że czuła stres i przygnębienie na początku drugiej fali epidemii.

Kolejną trudną sytuacją w trakcie pandemii, z którą musiałam się zmierzyć, była praca mojego męża.

Zdjęcie 1. Miejsce pracy męża



Źródło: Opracowanie własne.

Mąż jest pracownikiem służby zdrowia. Jest lekarzem stomatologiem, a więc należy do najwyższej grupy ryzyka zakażeniem COVID-19, dlatego stosowałam się do wszystkich wytycznych służb sanitarnych, w szczególności dotyczących zasad higieny. Był to dla mnie temat na tyle ważny, że z uwagą czytałam i notowałam:

- rozporządzenia Ministra Zdrowia w sprawie zakażenia koronawirusem SARS-CoV-2;
- zapoznałam się szczegółowo z ustawą z dnia 31 marca 2020 r. o zmianie niektórych ustaw w zakresie systemu ochrony zdrowia związanych z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19;

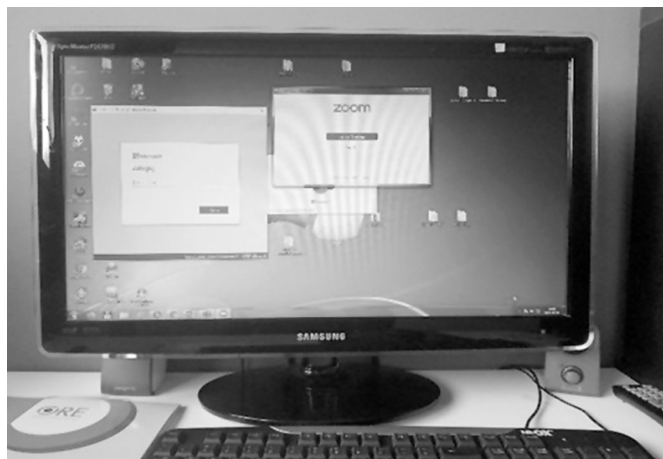
- przeanalizowałam ustawę z dnia 31 marca 2020 r. o zmianie ustawy o szczególnych rozwiązaniach związanych z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, innych chorób zakaźnych oraz wywołanych nimi sytuacji kryzysowych oraz niektórych innych ustaw;
- zapoznałam się z rozporządzeniem Rady Ministrów z dnia 31 marca 2020 r. w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów w związku z wystąpieniem stanu epidemii i jego kolejnymi zmianami, które pojawiały się bardzo często, nawet dwa razy w ciągu miesiąca;
- szczegółowo analizowałam Wytyczne Konsultanta Krajowego do spraw chorób zakaźnych, które dotyczyły parametrów maseczek przeznaczonych dla wszystkich osób, poza osobami, które wykonywały zawody medyczne. Pomimo że dopuszczono do użytku maseczki wykonane z tkanin bawełnianych, lnianych, poliestrowych, wiskozowych, poliamidowych czy też z fizeliny, to jednak zaopatrywałam się w specjalistyczne maski medyczne.

Tak było w maju i czerwcu 2020 roku. Wszystkie wymienione wyżej akty prawne czytałam kilka razy dziennie. Ciągle myślałam, czy wszystkie czynności związane z zapobieganiem zakażeniu wykonuję właściwie. Byłam przerażona. Stres, który mi towarzyszył, w naturalny sposób przekładał się u mnie na negatywne emocje. Utraciłam dotychczasowy porządek świata. Nigdy dotąd na jeden temat nie publikowano tak wiele ustaw i rozporządzeń, w tak krótkich odstępach czasu.

Wróć jeszcze raz do pracy zawodowej mojego męża, a w szczególności do sytuacji kryzysowych pacjentów. Warto zwrócić uwagę, że ta grupa osób również była bardzo przerażona stanem epidemii w Polsce. Przykładem może być zachowanie wielu pacjentów, którzy po przyjściu do gabinetu stomatologicznego nie wiedzieli, jak mają się zachować. Siadali na fotel dentystyczny i pytali, czy mają ściągnąć maseczkę (...).

Jeśli chodzi o moje miejsce pracy i nauki, to od ogłoszenia stanu epidemii pracowałam zdalnie.

Zdjęcie 2. Moje miejsce pracy



Źródło: Opracowanie własne.

Bywały dni w tygodniu, w których świadczyłam pracę w sposób tradycyjny, czyli w miejscu zatrudnienia. Jednak większość dni w 2020 roku pracowałam zdalnie, w swoim miejscu zamieszkania. Był to trudny czas, ponieważ musiałam nauczyć się pracować przy wykorzystaniu metod na odległość. W podobny sposób musiałam komunikować się z przełożonymi, z zespołem. Nigdy dotąd nie pracowałam zdalnie, nigdy też dotąd nie utrzymywałam kontaktów online z osobami z włączoną kamerą. Nigdy dotąd nie studiowałam online, a tak się stało. Mój program studiów na kierunku filologia angielska w semestrze IV, V i VI odbywał się w ramach pracy zdalnej online.

Lata 2020 i 2021 zapiszą się w mojej pamięci na długo. Doświadczenia traumy spowodowane epidemią COVID-19 pozostaną ze mną na zawsze.

Podsumowanie

Współcześnie społeczeństwo znalazło się w sytuacji między starą a nową rzeczywistością. Jest to rzeczywistość pandemiczna, w której występują wszystkie symptomy traumy społecznej (kulturowej), przedstawionej przez Piotra Sztompkę. W tym kontekście zasadna

jest praca z traumą, wypracowanie indywidualnych adaptacji w odniesieniu do sposobów reagowania na frustrujące warunki w sytuacji pandemii.

Bibliography

1. Baczyńska, B. (2022, w druku). *Wiedziałam niewiele na temat koronawirusa*. In M. Orłowska (ed.), *Mój świat międzyepoki*. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB.
2. Alexander, J. C., Eyerman, R., Giesen, B., Smelser, N. J., Sztompka, P. (2004). *Cultural Trauma and Collective Identity*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
3. Demertzis, N., Eyerman, R. (2020). *COVID-19 as cultural trauma*. "American Journal of Cultural Sociology", 8, 428-450. <https://doi.org/10.1057/s41290-020-00112-z>.
4. Długosz, P. (2021). *Trauma pandemii COVID-19 w polskim społeczeństwie*. Warszawa: CeDeWu.
5. Merton, Robert, K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: The Free Press.
6. Orłowska, M., Bleszyński, J. J. (2016). *Czas wolny jako środowisko życia. Perspektywa pedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
7. Orłowska, M. (red.) (2022, w druku). *Mój świat międzyepoki*. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB.
8. Radzewicz-Winnicki, A. (2008). *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
9. Szczepański, J. (1976). *Chłop polski w Europie i w Ameryce*. „Przegląd Socjologiczny/ Sociological Review”, 28, 167-176.
10. Sztompka, P. (2000). *Trauma Wielkiej Zmiany. Społeczne koszty transformacji*. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk.

3.

*Potrzeby ludzi dorosłych
w dobie pandemii*

*Needs of adults in the time
of the pandemic*

3.

*Potrzeby ludzi dorosłych
w dobie pandemii*

*Needs of adults in the time
of the pandemic*

Zofia Szarota

Artur Fabiś

Polityka społeczna i kondycja psychospołeczna starszych wiekiem Polaków w pandemii COVID-19

Social policy and psychosocial condition of older Poles in the COVID-19 pandemic

Summary

The chapter presents selected activities of entities specializing in the creation of Polish – national and regional – social policy, as well as local institutions of social assistance and health care in the perspective of the COVID-19 pandemic. The analysis of the situation of the older peoples was based on a search for external reports and on the results of research using non-directive problem interviews. A survey with twelve individuals aged 60-79 years was conducted in June and July 2020. Another study was conducted in April 2021 to diagnose the resilience strategies of the same study participants. The psychological effects of older adults' (self-)isolation and their adaptive strategies were identified. The COVID-19 pandemic contributed to the deprivation of the needs of the older generation, including the need for safety, the need for connection and belonging, to the strengthening of their sense of loneliness and information disorientation. Stages of response to pandemic stress and physical isolation (shock, familiarization, rebirth, relaxation, normalization) and stages of their adaptation to the crisis situation (anxiety, separation, rationalization, adaptation, distance, hygiene, task action, activity) were recognized in study participants.

Keywords: old age, COVID-19 pandemic, crisis, resilience, public policy

Polska polityka społeczna wobec osób starszych i starości

W kraju liczącym ponad 38 milionów obywateli jest 7,1 miliona osób po 65. roku życia, w tym około 1,7 miliona to osoby po 80. roku życia (Cierniak-Piotrowska et al. 2021). Oznacza to,

że udział osób starych (po 65. roku życia) w populacji generalnej Polski wynosi ponad 18%. Tempo demograficznego starzenia się dynamicznie wzrasta.

Polska jest krajem o krótkiej historii publicznej polityki wobec osób starych i starości. Polityka senioralna jest definiowana jako: „ogół działań organów administracji publicznej oraz innych organizacji i instytucji, które realizują zadania i inicjatywy kształtujące warunki godnego i zdrowego starzenia się” (Ustawa o osobach starszych 2015).

Problemami wsparcia społecznego zarządza Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej, które zawiaduje działalnością kolejnych podmiotów, w tym ważnym z perspektywy osób starszych Zakładem Ubezpieczeń Społecznych (świadczenia socjalne, renty i emerytury) oraz Państwowym Funduszem Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. Kwestie polityki społecznej i zabezpieczenia społecznego reguluje m.in. ustawa o pomocy społecznej (Ustawa o pomocy społecznej 2004). Przewiduje ona podział zadań pomocowych pomiędzy trzy sektory – administrację rządową, samorządy terytorialne oraz organizacje pozarządowe.

Osoby w podeszłym wieku nie są wyodrębnionymi podmiotami tej ustawy, co jest dobrze postrzegane i interpretowane. Wskazanie fazy życia, jaką jest starość, jako przyczyny ubiegania się o świadczenia, zostałyby uznane za stygmatyzację tej kohorty. Ustawa o pomocy społecznej przewiduje dla osób pozostających w kryzysie życiowym – ubogich, przewlekle chorych itd. – należne im świadczenia opiekuńcze i socjalne, do których zaliczyć można świadczenia pieniężne (np. zasiłki) i niepieniężne, np. pracę socjalną, poradnictwo i interwencję kryzysową, usługi opiekuńcze w miejscu zamieszkania, w ośrodkach wsparcia oraz w rodzinnych domach pomocy, pobyt i usługi w domu pomocy społecznej (*ibidem*). Osoby starsze, dotknięte którymkolwiek z tych problemów, mogą ubiegać się o pomoc.

Konstytucyjne kwestie dostępności do świadczeń medycznych i leczenia regulowane są odrębnym ustawodawstwem (Ustawa o świadczeniach opieki zdrowotnej... 2004). Usługi te nadzorują Ministerstwo Zdrowia i Narodowy Fundusz Zdrowia. Poza szpitalnictwem i leczeniem ambulatoryjnym, uzdrowiskowym, prowadzone są usługi w zakładach leczniczo-opiekuńczych oraz zakładach pielęgnacyjno-opiekuńczych, gdzie przeważającą część pacjentów stanowią osoby w podeszłym i zaawansowanym wieku.

Od 2013 roku przy polskim rządzie działa Rada do spraw Polityki Senioralnej, która stanowi forum otwartego dialogu o koncepcji i kształtowaniu polskiej polityki społecznej wobec starości i starzejącego się społeczeństwa (Zarządzenie nr 2... 2013). Realizowany jest wieloletni Rządowy Program na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych oraz jego kontynuacja, czyli program Aktywni+, z funduszami przeznaczonymi na tworzenie warunków dla godnej i aktywnej starości, wyrażający się w efektach obejmujących

całozyciową edukację, zwiększenie uczestnictwa osób starszych we wszystkich dziedzinach życia społecznego oraz dbałość o wysoką jakość usług społecznych (Uchwała nr 167 Rady Ministrów... 2020).

W regionach (województwach) kierunki polityki społecznej względem osób w późnej dorosłości i starości wyznaczają Regionalne Ośrodki Polityki Społecznej.

W kraju funkcjonują gremia eksperckie działające w interesie osób starszych, jak np. Komisja Ekspertów do spraw Osób Starszych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich, której zadaniami od 2011 roku były i są zagadnienia dostępu osób starszych do usług medycznych i placówek opieki długoterminowej, a także jakość sprawowania opieki, aktywizacja osób starszych, dostęp osób starszych do usług konsumenckich i finansowych, sytuacja osób starszych na rynku pracy, opieka i zabezpieczenie społeczne, relacje międzypokoleniowe i postrzeganie osób starszych w społeczeństwie, mediach oraz administracji publicznej (RPO 2011).

Działają organizacje pozarządowe zrzeszające osoby starsze i pracujące na rzecz ich dobra, wspierając je w zdrowym i aktywnym starzeniu się. Wśród nich warto wskazać istniejący od 1975 roku Polski Związek Emerytów, Rencistów i Inwalidów, który w szczególności dba o kwestie socjalno-bytowe polskich emerytów. W 2007 roku zawiązała się Ogólnopolska Federacja Uniwersytetów Trzeciego Wieku, a w 2012 roku powołana została Ogólnopolska Fundacja Porozumienie Uniwersytetów Trzeciego Wieku. Różnorodność i efektywność działań UTW jest imponująca. Warto nadmienić, że liczba polskich UTW jest ogromna (ok. 660), druga w Europie, po Włoszech.

Wyzwaniami dla polityki i opieki zdrowotnej są: brak kompleksowej opieki nad zdrowiem osób starszych oraz nierówny i utrudniony, zwłaszcza na wsi, dostęp do opieki zdrowotnej i wsparcia opiekuńczego. Systemowym zaniedbaniem jest brak dostępu do opieki geriatrycznej – w 2018 roku udzielono 73,7 tys. porad geriatrycznych na 116,3 mln porad specjalistycznych, co stanowiło tylko 0,06% ogółu porad ambulatoryjnych (Komisja Ekspertów ds. Osób Starszych 2020: 20). Systemy ochrony zdrowia i pomocy społecznej są rozłączne i nie uwzględniają specyfiki potrzeb medycznych i opiekuńczych osób starszych, są niedofinansowane. Nie gwarantują wymaganej dostępności świadczeń, ich ciągłości i kompleksowości, skutecznej koordynacji usług zdrowotnych z socjalnymi, tj.: koordynacji opieki specjalistycznej przez lekarza rodzinnego i nadzoru nad przyjmowanymi lekarswami, opieki pielęgniarzkiej nad chorymi przewlekle w domu, pobierania materiału do badań laboratoryjnych w domu, dostępu do usług rehabilitacyjnych, do usług opiekuńczych, wsparcia asystenta seniora, zapewnienia transportu. W rezultacie tych zaniedbań osoby

starsze w Polsce znacznie częściej niż w innych krajach Unii Europejskiej deklarują zły stan zdrowia. Decydują o tym czynniki pozazdrowotne, np. samotne zamieszkiwanie, sytuacja materialna, dostępność wizyt pielęgniarki w domu, dostępność transportu (do poradni, laboratorium). Istotnym wyzwaniem są niskie wynagrodzenia i deficyty kadrowe w resorcie ochrony zdrowia i pomocy społecznej, co szczególnie mocno ujawniło się w szczycie pandemii (Komisja Ekspertów ds. Osób Starszych 2020: 18-32).

Sytuacja osób starszych w pandemii COVID-19

Rok 2020 był pod względem liczby zgonów najbardziej dramatyczny od czasów II wojny światowej. W Polsce zmarło 477 355 osób (Eurostat 2021), w tym ponad 28,5 tysiąca z powodu lub przy udziale COVID-19. Liczba zgonów zwiększyła się przede wszystkim u osób powyżej 60. roku życia – stanowiły one aż 94% nadwyżki liczby zgonów względem roku 2019 (Ministerstwo Zdrowia 2021). Średnie trwanie życia noworodka płci żeńskiej zmalało z 81,8 lat w 2019 roku do 72,9 lat w 2020 roku, w przypadku płci męskiej spadek nie był tak drastyczny – z 74,1 lat obniżył się do 72,6 lat (GUS 2021).

Obywatele mieli ograniczony dostęp do lekarzy, ponieważ zamknięto przychodnie zdrowia, część szpitali i oddziałów szpitalnych przekształcono w placówki zakaźne, a wielu medyków musiało porzucić swoją specjalizację i zająć się chorobami zakaźnymi. Funkcjonowały teleporady medyczne, ale zamknięto oddziały ambulatoryjnej rehabilitacji zdrowotnej i fizjoterapii, sanatoria, uzdrowiska, gabinety pielęgniarek. Wśród pacjentów placówek opiekuńczych wystąpiło wyższe zagrożenie epidemiczne i nasiliło się zjawisko nadumieralności mieszkańców dps (Komisja Ekspertów... 2020).

Pandemiczny kryzys był powodem rzadszych wizyt u lekarzy, podnosząc ryzyko zachorowań i powikłań w już występujących chorobach. Do czynników ryzyka zaliczyć trzeba podeszły wiek, który generuje problemy dotyczące zdrowia psychicznego i fizycznego, skłonność do ograniczania kontaktów społecznych i otaczania się rodziną i najbliższymi przyjaciółmi (Philip, Cherian 2020). Osoby starsze stoją przed szczególnymi wyzwaniami i jako grupa mogą być narażone na znaczne pogorszenie samopoczucia psychicznego. Niemal 60% badanych osób w wieku 60. i więcej lat w Polsce zadeklarowało, że ich kondycja psychiczna jest gorsza niż przed pandemią (SeniorHub 2021).

Z raportu (Zrałek 2021) na temat realizacji prawa do ochrony zdrowia osób starszych w Polsce w pandemii COVID-19 wynika, że podczas procesu szczepienia zaistniało wiele

trudności. Co trzecia osoba po 70. roku życia zwracała się do różnych instytucji po pomoc w zorganizowaniu szczepienia. Pacjenci zgłaszali przede wszystkim problem z telefonicznym połączeniem się z przychodnią lub punktem szczepień. Wskazywali na otrzymywanie nierzetelnych informacji i nieprzyjazny tok rozmowy. Uciążliwe było stanie w kolejkach do zapisów na szczepienia oraz odmowa szczepienia ze względu na brak wolnych terminów. Instytucje wspierające osoby starsze sygnalizowały głównie problemy z transportem do punktu szczepień oraz niestabilne terminy szczepień (Zrałek 2021). Trzecią niedogodnością była niekiedy bardzo duża odległość punktu szczepienia od miejsca zamieszkania.

Inne badania wskazują na problemy opiekunów osób starych w pandemii (Bakalarczyk, Kocejko 2021). Ośmiu na dziesięciu pytanych stwierdziło, że nie otrzymało żadnego bądź wystarczającego wsparcia z zewnątrz. Trzy czwarte z nich zgadzało się ze stwierdzeniem, że w pandemii czuli się bardziej samotnie oraz wyrażało przekonanie, że państwo nie zadbało o potrzeby opiekunów osób starszych. Wśród wskazanych trudności życiowych na pierwszy plan wysunęły się izolacja i utrudniony dostęp do usług opiekuńczych, rehabilitacji oraz do opieki zdrowotnej. Opiekunowie podejmowali szereg działań, które miały za cel chronić podopiecznych przed zakażeniem. Dominowały przede wszystkim strategie związane ze wzmożonym stosowaniem zasad higieny i maksymalnym ograniczeniem kontaktów społecznych podopiecznych. Podobne rozwiązania zastosowano w wielu krajach świata: „Jednym z nowych ograniczeń podczas epidemii COVID-19 była kwarantanna nałożona na placówki opieki długoterminowej. Był to surowy środek zapobiegawczy, którego celem była ochrona pacjentów. Izolacja od rodziny i przyjaciół miała ogromny wpływ na ogólne samopoczucie seniorów. Co więcej, zależność podopiecznych, braki kadrowe, brak jasnych procedur oraz izolacja społeczna mogą być czynnikami zwiększającymi ryzyko wystąpienia nadużyć” (Alon, Lowenstein 2020: 38).

Poczucie jakości życia w pandemii

Jako środki prewencji wprowadzono gospodarczy i społeczny *lockdown*, nakaz utrzymywania fizycznego dystansu na odległość 2 m i zasłanianie nosa oraz ust maseczkami, dezynfekcja dłoni etc. Zamknięte zostały wszystkie szkoły, uczelnie, kina, teatry i restauracje, niektóre zakłady pracy. Wstrzymany został ruch pociągów dalekobieżnych, reglamentowane były miejsca dla pasażerów komunikacji zbiorowej. Apelowano o pozostawanie w domach i nieprzyjmowanie odwiedzin. Administracyjnie zakazano grupowania się

w kościołach, na uroczystościach rodzinnych (pogrzeby, wesela), na wiecach i protestach. Egzekwowany był nakaz kwarantanny dla osób zakażonych oraz przyjeżdżających z zagranicy. Sektor usług praktycznie przestał funkcjonować, a w otwartych sklepach branży spożywczej wprowadzone zostały godziny dla seniora – od 10.00 do 12.00.

Społeczna izolacja, uciążliwości związane z ograniczeniami spowodowały znaczne obniżenie subiektywnej oceny jakości życia w pierwszym roku pandemii COVID-19. Sześć na dziesięć badanych osób po 60. r.ż. zadeklarowało pogorszenie kondycji psychicznej. Stan ten był wypadkową wielu czynników, jednym z nich była osłabiona kondycja fizyczna. Dwie trzecie badanych ograniczyło aktywność fizyczną, a w przypadku grupy wiekowej 70 i więcej lat 3/4 wskazało na jej ograniczenie. Wszelka typowa aktywność, jak spacer, uczestnictwo w kulcie religijnym czy realizowanie ofert edukacyjnych, kulturalnych, praktycznie zanikła. Codzienne czynności, jak wyjście po zakupy czy na spacer z psem, zostały maksymalnie ograniczone, osoby starsze zredukowały do minimum wszelkie zajęcia ruchowe. Po roku ponad połowa ankietowanych czuła psychiczne zmęczenie wynikające z obostrzeń. Najbardziej uciążliwe z nich to noszenie maseczki, brak możliwości spotykania się i uczestnictwa w życiu społecznym i kulturalnym, utrudnienia w pracy urzędów i punktów usługowych, trudności związane z korzystaniem z usług leczniczych. Czterech na dziesięciu było niezadowolonych z „działań państwa” wobec trudów wygenerowanych przez pandemię. Połowa respondentów ograniczyła relacje społeczne w trakcie pandemii. Najwięcej stracili na kontaktach z innymi najmlodszy spośród seniorów. Co trzeci ankietowany odczuwał w trakcie pandemii zdecydowanie większe rozdrażnienie i niepokój w porównaniu do czasu sprzed pandemii (SeniorHub 2021).

Rezyliencja

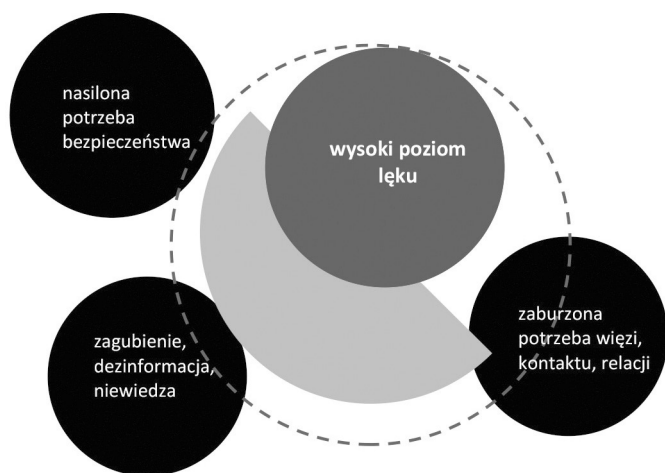
Badania przeprowadzone przez CBOS w maju i czerwcu 2020 roku na reprezentatywnej grupie dorosłych Polaków ukazały, że 62% respondentów deklarowało obawę przed zakażeniem się koronawirusem, 21% określiła poziom lęku jako duży. Najbardziej zakażenia bali się renciści (79%) i emeryci (77%), częściej kobiety (68%) niż mężczyźni (56%), osoby słabiej wykształcone (CBOS 2020).

Podjęte badania własne (Szarota 2020) miały na celu uzyskanie obrazu strategii przystosowawczych, jakie 12 osób w wieku 60-79 lat przyjęło wobec pandemicznych zagrożeń.

Do interpretacji uzyskanych wyników wykorzystana została koncepcja *resilience* (elastyczność, sprężystość, prężność, odporność, zdolność regeneracji sił), która „koncentruje się na wyjaśnianiu fenomenu, jakim jest dobre funkcjonowanie niektórych jednostek mimo niekorzystnych warunków życia, przeciwności losu i/lub zdarzeń traumatycznych” (Borucka, Ostaszewski 2008: 587).

„Problemy psychospołeczne są najbardziej złożonymi problemami osób starszych, które mogą być reprezentowane na wiele ukrytych, bezpośrednich lub pośrednich sposobów, które są symptomatyczne w ich myśleniu, nastroju i zachowaniu” (Diyali 2020: 126). Osoby starsze w toku wywiadów swobodnych (Szarota 2020) wskazywały na silne przeżycia i uczucia, których doświadczwały na wiosnę 2020 roku. Zamykały je w określeniach: groza, panika, strach, przerażenie. Koszty psychiczne izolacji społecznej były wysokie. Zaliczyć do nich należy lęk egzystencjalny – o własne zdrowie i życie, lęk przed śmiertelną chorobą, o to że zabraknie respiratorów. Narratorzy odczuwali silną obawę przed kontaktem z innymi ludźmi (ryzyko zakażenia), mówili o lęku o bliskie osoby, poczuciu osamotnienia wywołanym tęsknotą za rodziną, nasilającym się podczas świąt. Zgłaszali depryzację potrzeby bezpieczeństwa, niepokój sytuacyjny, zagubienie w natłoku informacji i nieufność względem mediów. Dostrzegali u siebie obniżenie nastroju, smutek, opowiadali o bezsennych nocach, łzach i współczuciu dla ofiar pierwszej fali pandemii. Zgłaszali zaburzoną potrzebę więzi, kontaktu, relacji międzyludzkich. Silnie odczuwali ograniczenie bezpośrednich kontaktów rodzinnych i brak życia towarzyskiego, zanik kontaktów społecznych. Dla kilkorga bolesna była redukcja uczestnictwa we wspólnocie religijnej. Równie istotna stała się niemożność uczestniczenia w ofercie instytucji kultury, edukacji, rekreacji i rozrywki. Kilka osób wskazało na zmianę jakości relacji międzyludzkich – z początkowej pustki i ciszy w powolne odradzanie się kontaktów pośrednich (telefony, komunikatory i media społecznościowe). Słuchacze UTW dotkliwie odczuwali brak zajęć kulturalno-edukacyjnych. Osoby prowadzące domocentryczny styl życia nie sygnalizowały tak krytycznych zmian.

Rys. 1. Czynniki pandemicznego stresu



Źródło: opracowanie własne.

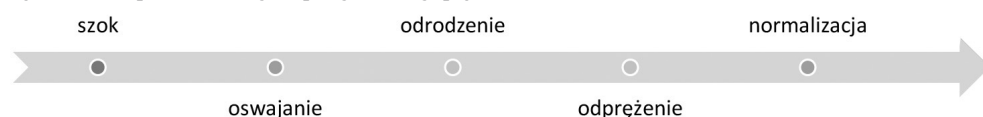
Narratorzy racjonalizowali pandemiczne napięcia poprzez dostosowanie się do zaleceń epidemicznych i wzmoczoną higienę, włącznie z przestrzenią własnego domu. Utrzymywali dystans fizyczny i izolację społeczną, niektórzy ponad miesiąc nie opuszczali domu. Kupowali więcej produktów na raz, aby jak najrzadziej wychodzić na zakupy. Jak najrzadziej też korzystali z komunikacji publicznej. Wszyscy rozmówcy wskazali na potrzebę bezpieczeństwa, pewności warunków życia, unikania ryzyka.

Po około miesiącu od wybuchu pandemii rozmówcy radzili sobie poprzez koncentrację na działaniach podejmowanych na rzecz innych, skupiali się na podtrzymywaniu więzi ze światem zewnętrznym. Szyli maseczki, organizowali catering dla służby zdrowia, włączali się w akcje pomagania mniej sprawnym sąsiadom. Z uwagą przyglądali się rozwojowi wydarzeń. Odnaleźli przestrzeń dla nowych form aktywności w Internecie i w mediach społecznościowych. Zarządzali czasem wolnym, wykorzystując zasoby własne, domowe, tworzyli grupy społecznościowe.

Proces adaptacji (rys. 2) przebiegał u badanych przez określone etapy reakcji na stres pandemiczny i izolację fizyczną – od fazy **szoku** i utraty poczucia bezpieczeństwa osobistego, poprzez swoiste **oswojenie** sytuacji, wyrażające się w dostosowaniu się do obostrzeń i odnalezieniu się wśród zaleceń pandemicznych (zachowanie higieny, autoizolacja, dystans). Odkrycie i podjęcie nowych form aktywności było niczym **odrodzenie**. Narratorzy – wszyscy korzystający z IT – szeroko opowiadali o swoich zainteresowaniach i nowych zajęciach, o intensywnym korzystaniu z mediów społecznościowych, czerpaniu wiedzy,

kultury i rozrywki z zasobów Internetu. Wszyscy się zaszczepili, ale niektórzy – co wiadomo z wywiadów powrotnych, przeprowadzonych w maju 2021 roku – zrobili to dopiero po zachorowaniu i pokonaniu koronawirusa. Uzyskana odporność dała im poczucie **odprężenia**. Podjęli lub zintensyfikowali pośrednie kontakty z rodziną i przyjaciółmi. Lato 2020 było w Polsce czasem poluzowania obostrzeń reżimu sanitarnego, zatem kilka osób wyjechało na wakacje, w tym dwie za granicę, inni spędzili czas kanikuły w Polsce, na wczasach lub na działkach rekreacyjnych, z krewnymi. Zaczęli planować nieodległą przyszłość, podjęli określone decyzje, w tym o charakterze zarobkowym (powroty z emerytury do pracy w pełnym wymiarze godzin lub przeciwnie – rezygnacje z zarobkowania i powrót do statusu emeryta) lub podróźniczych (planowanie wycieczek, także zagranicznych). W fazie **normalizacji** wrócili do aktywnego funkcjonowania w swoich środowiskach, pragnąc powrotu „starego” przedpandemicznego ładu społecznego. Szczególnie mocno było to zauważalne w wypowiedziach osób o wysokim poziomie aktywności społeczno-kulturalnej.

Rys. 2. Proces pandemicznej adaptacji – reakcje psychiczne



Źródło: opracowanie własne.

SARS-CoV-2 mocno naznaczył narratorów i choć nie ponieśli oni strat osobistych ani nie musieli zmierzyć się z żałobą po utracie najbliższych, pandemia położyła się cieniem na ich codzienności. Pandemiczny „areszt domowy” dokuczał większości, był przyczyną natrętnych i posępnych myśli. Technologia cyfrowa stała się czynnikiem łagodzącym ich izolację fizyczną, dystans społeczny. Rozmówcy pragnęli wrócić do aktywności sprzed epidemicznych obostrzeń, „dokończyć swoje marzenia”.

Po początkowej fazie obniżenia nastroju i postaw lękowych osoby starsze odnalazły się w zmodyfikowanej pandemii codzienności. Nasycone lękiem i niepewnością określenia charakteryzujące ich emocje z początków *lockdownu* zmieniły się w wypowiedzi oddające istotę indywidualnych strategii radzenia sobie. Były one podobne, bowiem narratorzy nie musieli znacząco dokonywać zmian w rytmie dnia, podejmować pracę zdalną, korzystać z komunikacji zbiorowej, walczyć o ekonomiczne przetrwanie. Poddali się reżimowi sanitarnemu, mieli poczucie wspólnotowości w obliczu zagrożenia i wspólnocie doświadczeń.

Doświadczenie zamknięcia pandemicznego nie wpłynęło znacząco na postawy i potrzeby osób biorących udział w badaniu (Szarota 2020). Strategie rezyliencyjne okazały się

podobne, ze względu na sanitarne zalecenia. Miały jednak rys indywidualizmu, w szczególności gdy chodzi o sferę emocjonalną i duchową. System wartości narratorów nie zmienił się. Przekonanie jednej z narratorek (lat 69) było na szczęście odosobnione: „Zamroziłam swoje zainteresowania. Nie lubię pośrednich form. Żeby przeżyć, muszę wyjść, być z ludźmi. Stanęłam nad urwiskiem. Cofnęłam się, szukając bezpiecznego miejsca dla własnej egzystencji. Możemy przez chwilę sobie bezpiecznie pospacerować, ale do przodu nie można pójść, bo przepaść... Dla naszego pokolenia czas się zatrzymał, nie będziemy się rozwijać, nie ma sensu czekanie!”.

Zapewne dobre funkcjonowanie uczestników badań (Szarota 2020) jest pochodną dobrej jakości ich życia (dobra sytuacja ekonomiczna, szerokie zasoby wsparcia społecznego, akceptacja stanu zdrowia, wykształcenie wyższe i średnie, wysoki poziom aktywności zawodowej i społecznej). Rodziny narratorów sprawdziły się w dobie koronawirusa, żaden z rozmówców nie wskazał na negatywną zmianę w rodzinnych relacjach, poza dotkliwym brakiem fizycznej bliskości.

Być może wyniki badań prowadzonych wśród osób ze złą sytuacją życiową, negatywnym bilansem życia byłyby skrajnie różne.

Podsumowanie

We wnioskach z referowanych raportów oraz w wynikach badań własnych (Szarota 2020) występują zbieżności. Bieżąca ocena działań polskiego rządu była ambiwalentna. Krytykowany był brak pomysłu na realne wsparcie osób starszych. Wskazywano na absurdy sytuacyjne, takie jak mandaty za wyjście do lasu lub na rower, delegowanie policji do nadzorowania osób przebywających na kwarantannie, czy kierowanie osób chętnych do punktów szczepień oddalonych o np. 188 km od miejsca zamieszkania pacjenta. Z niechęcią odnoszono się do innowacji „godziny dla seniora” w sklepach, wskazując na stygmatyzujący charakter tej ulgi. Szeroko komentowane były nietrafne decyzje i chybotliwe działania rządu dotyczące zakupu maseczek i respiratorów, dezinformacja i niekonsekwencja komunikatów, chaos w programie szczepień. Na uzasadnioną krytykę zasłużyła postawa niektórych prominentnych polityków, którzy podczas pierwszej fali pandemii publicznie dystansowali się od postaw uznawanych za racjonalne, ignorując czy nawet wyśmiewając szczepienia lub noszenie maseczek, wypowiadając się nieodpowiedzialnie na temat zagrożenia wirusem. Wówczas jeszcze Kościół katolicki nie włączał się w propagowanie

postaw odpowiedzialności za zdrowie swoje i innych, a w przypadku osób aktywnych religijnie mogłoby to w znaczący sposób przyczynić się do ukształtowania ich pozytywnego stosunku wobec szczepienia się lub prewencyjnych zachowań, zapewniających wyższy poziom bezpieczeństwa osobistego i społecznego.

Krytyka dotyczyła także innych aspektów. Można je zawrzeć w kilku punktach:

- Dostrzeżony został brak systemowych, spójnych działań różnych aktorów sceny opiekuńczo-pomocowej i ochrony zdrowia. Konsekwencją było m.in. zachorowanie na koronawirusa jednej czwartej mieszkańców domów pomocy społecznej.
- Wskazywany był brak psychiatrów, psychologów, doradców, którzy łagodziliby emocjonalne i psychiczne skutki doświadczanego kryzysu.
- Zauważono trudności obywateli w korzystaniu z usług leczniczych lub rehabilitacyjnych, problemy z dostaniem się do lekarza specjalisty lub internisty.
- Widoczne było zagubienie obywateli w specyficznych zadaniach wielości resortów spełniających funkcje usługowe, pomocowe, opiekuńcze, ratownicze (resort zdrowia, resort pomocy społecznej, policja, straż miejska itd.). W administracji i usługach społecznych wciąż brakuje „kultury jednego okienka”, co ułatwiłoby i uprościło rozwiązywanie wielu indywidualnych i zbiorowych problemów.
- Asystenci rodzin, pracownicy socjalni, pielęgniarki środowiskowe, opiekunki i opiekunowie instytucjonalni nie są cenionym elementem w usługach pomocowo-opiekuńczych. Byli oni w pandemii niewidoczni. Generowało to całkowity brak wsparcia dla osób z niepełnosprawnościami, wielochorobowością i ich nieformalnych opiekunów, w tym opieki wytchnieniowej.
- Próba systemowych działań nakierowanych na optymalizację pracy placówek opiekuńczych została podjęta po miesiącach doświadczeń. Wprowadzono obligatoryjne testowanie osób przed przyjęciem do zakładów opieki długoterminowej, ograniczenie zatrudnienia personelu pielęgniarskiego i opiekuńczego zewnętrznego pracującego w innych podmiotach leczniczych, nakaz wydzielenia w placówkach stacjonarnych izolatki dla pacjenta z podejrzeniem lub zakażonego COVID-19, całkowite wstrzymanie wizyt i kontaktów zewnętrznych pacjentów. Jednocześnie wprowadzone zostały zapisy zachęcające personel pielęgniarski i opiekuńczy do umożliwiania pacjentom pozostawanie w zdalnym kontakcie z rodziną i innymi bliskimi osobami (telefon, Internet – komunikator i poczta elektroniczna) oraz zapewnienia pacjentom jak najwyższych standardów opieki bezpośredniej oraz wsparcia psychologicznego z uwagi na ich poczucie osamotnienia (Ministerstwo Zdrowia 2020).

W odpowiedzi na te propozycje pojawił się problem prewencyjnego, lecz bezprawnego zamknięcia mieszkańców całodobowych domów pomocy społecznej, Rzecznik Praw Obywatelskich wskazał na wiele innych izolacyjnych dyrektyw bez podstaw medycznych oraz brak możliwości leczenia innych niż COVID-19 lub kontynuowania leczenia wcześniej istniejących chorób (zwłaszcza nowotworowych).

Ponadto podnoszone były kwestie dotyczące braku systemowych rozwiązań służących pomaganiu tym, którzy nie mogą wyjść z domu, osobom z niepełnosprawnościami, osobom w zaawansowanym wieku. Wskazywano na brak punktów porad dostępnych także dla osób cyfrowo wykluczonych, a wśród osób starszych takich jest większość, bo 70% (SeniorHub 2021).

Paradoksalnie sytuacja pandemii przyczyniła się do pogłębionej diagnozy, reorganizacji i optymalizacji działań nakierowanych na profilaktykę zdrowia publicznego.

Bibliography

1. Alon, S. & Lowenstein, A. (2020). *Nadużycia i zaniedbania wobec osób starszych w społeczeństwie izraelskim w czasie pandemii COVID-19*, „Exlibris Biblioteka Gerontologii Społecznej/Exlibris Social Gerontology Journal”, 19(2): 32-41. DOI 10.24917/27199045.192.2.
1. Bakalarczyk, R. & Kocejko, M. (2021). *Sytuacja opiekunów rodzinnych osób starszych w czasie pandemii COVID-19*. Rapotr z badania. <https://seniorhub.pl/wp-content/uploads/2021/07/Raport-Sytuacja-opiekunow-rodzinnych-osob-starszych-w-czasie-pandemii-COVID-19-Raport-z-badania-5.07.2021.pdf>.
2. Borucka, A., & Ostaszewski, K. (2008, Apr-Jun). *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*. „Medycyna Wieku Rozwojowego”, 587–597. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2777715/>.
3. CBOS. (2020). *Postawy wobec epidemii koronawirusa na przełomie maja i czerwca*. Warszawa: Fundacja CBOS. https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2020/K_073_20.PDF.
4. Cierniak-Piotrowska, M., Dąbrowska, A., & Stelmach, K. (2021). *Ludność. Stan i struktura oraz ruch naturalny w przekroju terytorialnym w 2020 r.* Warszawa: GUS. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/ludnosc-stan-i-struktura-ludnosci-oraz-ruch-naturalny-w-przekroju-terytorialnym-stan-w-dniu-31-12-2020,6,29.html>.
5. Diyali, C. (2020). *Psycho-Social problems of elderly during the time of pandemic and ways towards its solutions: A social work study on India*. „Exlibris Biblioteka Gerontologii Społecznej/Exlibris Social Gerontology Journal”, 18(1):123-134 DOI: <https://doi.org/10.24917/27199045.181.11>.

6. Eurostat (2021). *Deaths and crude death rate*. <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tps00029/default/table?lang=en>.
7. GUS (2021). *Trwanie życia – tablice*. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/trwanie-zycia/trwanie-zycia-tablice,1,1.html>.
8. Komisja Ekspertów ds. Osób Starszych (2011). *Biuletyn Informacji Publicznej RPO*. <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/komisja-ekspert%c3%b3w-ds-os%c3%b3b-starszych>.
9. Komisja Ekspertów ds. Osób Starszych. (2020). *Sytuacja osób starszych w Polsce – wyzwania i rekomendacje*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
10. Ministerstwo Zdrowia (2020). *Zalecenia dotyczące organizacji procesu udzielania świadczeń pielęgnacyjnych i opiekuńczych w ramach opieki długoterminowej w związku ze stanem epidemii i ryzykiem zakażeń SARS-CoV-2 i zachorowań na COVID-19*. <https://www.gov.pl/web/zdrowie/wytyczne-dla-poszczegolnych-zakresow-i-rodzajow-swiadczen>.
11. Ministerstwo Zdrowia (2021). *Raport o zgonach w Polsce w 2020 r.* <https://www.gov.pl/web/zdrowie/raport-o-zgonach-w-polsce-w-2020-r>.
12. Philip, J., Cherian, V. (2020). *Impact of COVID-19 on mental health of the elderly*. "International Journal Community Medicine and Public Health", 7,(6), 2435-6. DOI: 10.18203/2394-6040.ijcmph20202513.
13. RPO (2011). *Biuletyn Informacji Publicznej Komisja Ekspertów ds. Osób Starszych*. <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/komisja-ekspertprocentc3procentb3w-ds-osprocentc3procentb3b-starszych>.
14. SeniorHub (2021). *Jakość życia osób starszych w Polsce w pierwszym roku pandemii COVID-19*. Warszawa: Instytut Polityki Senioralnej. <https://seniorhub.pl/wp-content/uploads/2021/05/raport-jakosc-zycia-osob-starszych-09.pdf>.
15. Szarota, Z. (2020). *Indywidualne strategie adaptacyjne osób starszych w czasach pandemii COVID-19*. „Exlibris Biblioteka Gerontologii Społecznej/Exlibris Social Gerontology Journal”, 19(2): 13-31. DOI 10.24917/27199045.192.1.
16. Uchwała nr 167 Rady Ministrów w sprawie ustanowienia programu wieloletniego na rzecz Osób Starszych „Aktywni+” na lata 2021-2025 (2020). M. P. 2020 poz. 1125.
17. Ustawa o osobach starszych. (2015). Dz. U. 2015, poz. 1705.
18. Ustawa o pomocy społecznej (2004). Dz.U. 2004, nr 64 poz., 596 ze zm.
19. Ustawa z dnia 27 sierpnia 2004 r. o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych (2004). Dz. U. 2004, nr 210, poz., 2135 ze zm.
20. Zarządzenie nr 2 w sprawie powołania Rady do spraw Polityki Senioralnej (2013). Dz. Urz. MPiPS.

21. Zrałek, M. (2021). *Jak w warunkach pandemii realizowane jest prawo osób starszych do ochrony zdrowia pod względem dostępności szczepień przeciw COVID-19*. [https://www.rpo.gov.pl/sites/default/files/Raport z badan dostepnosci szczepien dla osob starszych.pdf](https://www.rpo.gov.pl/sites/default/files/Raport%20z%20badan%20dostepnosci%20szczepien%20dla%20osob%20starszych.pdf).

Kateřina Krupková

Jana Adamcová

Lucie Petrová

Kristýna Vřetičková

Educational needs of the seniors during the pandemic

Summary

The pandemic SARS-CoV-2 has affected common life of each of us. The most threatened group is a specific part of population, the seniors. The seniors living in their homes became socially isolated and it was difficult for them to continue doing various activities, such as spending their free time in an active way as well as obtaining funds for their self-realization. Education has become an important part of lives of many elderly people as it means a lot of benefits for them in the post-productive age. The availability and form of education has changed during the pandemic. People in productive age started using IT technologies more often but using these technologies has been much more demanding for the seniors. As we think of bio-psycho-social context, we conclude that fulfilment of educational aspirations of the seniors affects the full and dignified life of this segment of population. Therefore, this article focuses on the importance of fulfilment of the seniors' educational needs, and it reveals the opportunities and limits in education for the selected target group during the pandemic.

Keywords: seniors, education, education of the seniors, educational needs of the seniors, pandemic COVID-19

Specifics of the seniors

The authors define senium or the old age as the period from the 60th year of age and higher. The aging can be described as a complex, irreversible, dynamic process which is influenced by numerous factors (e.g., genetic predisposition, physical diseases, financial security, family background etc.) (Přibyl 2015). During aging various physical and psychological changes appear. Physical involution can be noticed by muscle weakness, visual impairment, cardiovascular diseases, chronic inflammation in the joints, high blood pressure etc. Polymorbidity is also usual. Mental aging is influenced by biological age, change of appearance, life

perspective. Psychological involution can be described as 'disassembly of personality' (Říčan 2006). Social setting changes due to the process of becoming retired.

The percentage share of the elderly population in the Czech Republic is increasing. People live longer as the consequence of higher quality of life and standard of living. Living to a higher age is a complex process being reflected to lives of seniors as well as the whole society. The increasing number of seniors influences macro level of all spheres of socio-economic development (MPSV 2014). Considering the aging of population, it is important to focus on elderly care, i.e., health, social, educational, and other services being provided (Hudáková, Majerníková 2013).

The role of education in seniors' life

The role of education in seniors' life should not be omitted. Benešová emphasizes the importance of tertiary education for the seniors themselves (stimulation and maintaining potential of human development, source of life optimism, enrichment of life), but also the benefit for the seniors in relation to the society (e.g., as integrating element of intergenerational understanding) (Benešová 2014).

According to Ondráková the role of seniors' education is to increase the quality of their lives and to preserve their intellectual strengths etc. Speaking of the role of education in seniors' life the special term 'learning dividends' is used, which can be understood as educational value added, or something extra we gain, i.e., use of the acquired knowledge in practical life. The prevention of ageism is a good example of value added noticed at experimental universities for grandparents and grandchildren. We should not omit any hobby education either, as it brings added information as well as the possibility to spend the free time in a meaningful way (Ondráková et al. 2012). As Čornaničové (1998) remarks the role of educational activities can be cultural-cultivating, socio-psychological, prevention and anticipatory (to be prepared for future changes). Rehabilitation, adaptation, communication, compensation, activation, relaxing and cultivating roles are of the same importance.

Forms of education offered to the seniors in the Czech Republic during pandemic

The seniors in the Czech Republic have the possibility to participate in common educational activities organized for the general public as well as in activities organized specially for them which should respect the specifics and methodological principles of their education. One form of education is self-education (i.e., reading of professional literature) (Špatenková, Smékalová 2015). Suchá mentions various institutions in the Czech Republic for the seniors to use for their education:

- Universities of the Third Age,
- Academies for the Third Age,
- Universities of Leisure,
- Experimental universities for grandparents and grandchildren,
- Virtual University of the Third Age,
- Senior clubs,
- Summer school for the seniors,
- Centres of activation programmes,
- Free time activities in the libraries (Suchá 2019).

The availability and form of education offered to the seniors in the Czech Republic has changed due to the COVID-19 pandemic during the year 2020. The first cases in Czech were confirmed on 1 March 2020. One of the steps taken by the government of the Czech Republic to stop the spread of this disease was the state of emergency which was declared on 12 March 2020. It lasted until 17 May 2020 and during this period various actions were taken. Even though the situation improved during the summer months, the state of emergency was declared again on 5 October 2020 with the validity of 30 days, but it was then prolonged several times and it was finally called off on 12 April 2021 (Czech Statistical Office 2020, online).

The pandemic not only greatly limited **full-time form of study for the seniors at universities and academies for the third age or libraries and centres/clubs for the seniors, but the pandemic even made it impossible**. Pupils and students were able to study online via modern technologies, but this form was more demanding for the seniors. Even though some institutions provided materials for online self-study, they did not reach those seniors without access to the Internet (Hamberger 2021, online). **According to the Czech Statistical Office (ČSU) only 40% of Czech seniors use the Internet**. The seniors also lost the possibility to meet their fellow students (Czech Statistical Office 2020, online).

Despite pandemic limits numerous interesting projects to help seniors stay active in the time of the state of emergency were introduced. The greatest hopes were placed in virtual universities of the third age. The seniors meet in person to discuss the digital educational content of these universities under normal circumstances. A lot of educational institutions made their content digitized and placed it in the form of videos on their special websites. Those, who were interested and had access to the Internet could find there tips for studying of several topics. As a good example of this approach were the activities of the University of the Third Age of Mendel University in Brno. They prepared special webpages called 'The University of the Third Age in Time of Pandemic' Also the magazine 'Encouragement' became successful. It was published by the Ministry of Labour and Social Affairs, and it was distributed by regional coordinators (Hamberger 2021, online).

Some universities of the third age decided to use digital form of education and provided the seniors with the equipment they needed. The families and grandchildren were sometimes also helpful. Therefore, it was possible to continuously study at the University of the Third Age of Tomáš Baťa in Zlín. But such situation was exceptional. Most educational institution decided to cancel the classes. There was information from some universities that they organized remote teaching, but the seniors started leaving these online classes. The seniors were therefore in many cases excluded from the only social activity they had (Hamberger 2021, online).

The importance of education in the seniors' life

Motivation is the 'key' whether the senior becomes part of the educational process and remains there. Education in older age is specific because the seniors are neither forced to gain qualification, nor to improve it. Outer motivation is in case of seniors at minimal level. On the other hand, inner motivation based on their own motives becomes significant (Špatenková, Smékalová 2015).

Motivation to further study depends for example on educational attainment, on previous interests and possibilities to promote the interests. Education can be a hobby as well as a way how to gain more knowledge. Another form of motivation can be seen in the desire to acquire new social contacts, but also to find the meaning of life realizing our own finiteness of life, coping with physical, psychological, and social changes etc. The senior's education is, in contrast with classical and professional education, optional. Important is if the demand

can meet the appropriate supply. Success of the Universities of the Third Age reveals the fact that the supply adjusted to the needs of this age category can fully satisfy the needs of enthusiastic applicants. It is not so important that everyone studies, but everyone who wants to, has the possibility to study (Beneš 2014).

The importance of education in seniors' life has a close relationship to 'active aging'. Hasmanová Marhánková (2013) uses this term when referring to participation of seniors in labour market and lifelong learning. This concept of active aging has been accepted even by the World Health Organization (WHO), and it does not concern only with the physical health, but mainly with the possibility to participate in daily life of the society, which involves further study. We can therefore point out that for healthy aging it is important to find the life meaningful even in older age and to be able to fulfil ones needs. It is the role of society to step in and to create conditions for healthy and active aging (Špatenková, Smékalová 2015).

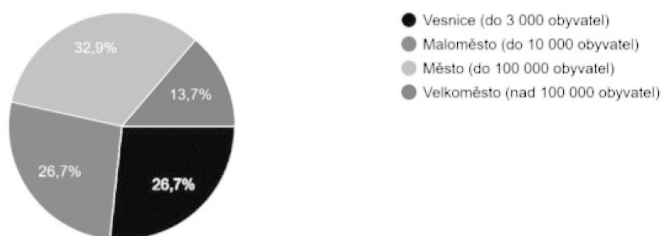
Results of the research

The quantitative method in form of non-standardized questionnaire was used in the research. The questionnaires were distributed in printed and electronic form during September, October, and November 2021. The respondents were informed about its anonymity and subsequent use of data first. Two hypotheses were specified in relation to changes noticed in possibilities of education during the COVID-19 pandemic. To verify the hypothesis the chi-square goodness-of-fit test was conducted.

As a research sample 146 seniors were chosen. The sample consisted of 112 women and 34 men in the age of 60 to 87. The most frequent age was 74. The highest academic level was in 53.4% secondary school with maturita qualification, in 21.2% secondary school without maturita qualification and in 14.4 % university education.

One of the questionnaire items asked a question regarding the size (population) of the village or town in which the respondents live. The graph no. 1 reflects the fact that most respondents live in a town (32.9%), and least respondents live in a city (13.7%). The percentage of respondents living in a village and in a small town is the same, and it is 26.7%. The answer to the question whether they have a possibility to study somewhere in their neighbourhood was in 51.4% positive. These respondents replied that they can study directly in the town or village in which they live.

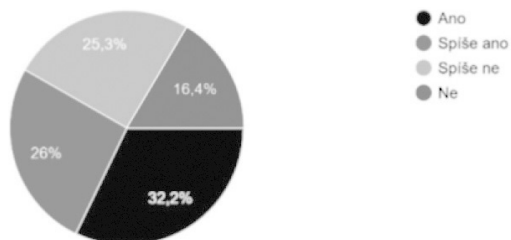
Graph no. 1. Size of village/town in which the respondents live



As a part of the research, it was also important to find out more about further study of the respondents. Following the results, the significant 84.2% seniors read books, watch TV, or search information on the Internet as a form of self-studying, while 29.5% prefer attending courses, lectures etc. The third most common answer (28.8%) was education provided by such institutions as the Universities of the Third Age, and the answer of only 4.8% stated that they do not use any form of education.

One of the questionnaire items revealed subjective perception of the importance of education nowadays. As the graph no. 2 shows, further study is important to 32.2% respondents, while it is rather important to 26% respondents. Other 16.4% respondents remarked that further study is not important, while it is rather not important to 25.3% respondents.

Graph no. 2. Respondents' subjective perception of importance of education nowadays



The research focused also on the reasons for participation in educational activities and advantages for the respondents. According to the results, education means acquiring new knowledge and information for 53.4% respondents, it helps to improve memory in 45.5% cases, and for 41.1% respondents, education is important as it means social contact with people of the same age. The respondents remark that they feel being 'active seniors' and education is a pleasant free time activity for them with the benefit of improving their social contacts. Another questionnaire item focused on barriers relating to education. Most of the seniors do not see any barriers in education (47.3%), while a significant number of respondents (22.6%) see a barrier in their health condition. More than ten percent of re-

spondents (14.4%) suffer from lack of free time and lack of energy forms a barrier for 10.3% respondents.

A lot of restrictions were implemented due to the COVID-19 pandemic which affected seniors' education. When we asked the respondents the question: 'Do you think that the COVID-19 pandemic caused the education for you to be more demanding or even not possible?', the majority of respondents (63.7%) answered 'no' or 'rather not'. As the pandemic continued, we tried to find out if the respondents were using some forms of remote learning and most of them (55.5%) did not use this option, while almost fifty percent (44.5%) were actively using them. To obtain more details the respondents were asked which form of remote learning they were using. The most common answer was articles (65.2%), videos (50.7%), and online courses (27.5%). We were also curious about where to find information about possible remote learning and half of them (50%) pointed out the Internet being the source of this kind of information, some respondents (16.4%) received information about remote learning from the media (newspaper, TV, radio), and an email communication was the key source for 11.6% respondents. Missing a social contact was a problem for 52.1% respondents, the range of educational activities was not sufficient for 11%, accessibility options to obtain information about education were poor according to 7.5% respondents and almost five percent of respondents (4.8%) found it difficult to understand information about educational activities during the pandemic (for example how to apply to the course).

The empiric part of the research focused on mapping educational aspirations of the seniors. The aim was to map the educational activities of the seniors during the COVID-19 pandemic. Two hypotheses were specified in relation to the possibilities of education being influenced by the COVID-19 pandemic. The first hypothesis reflected the importance of place of residence, and the second one subjective perception of the importance of education.

- H1: There is a coherence between the place of residence and further study being not possible or being more demanding during the COVID-19 pandemic.
- H2: There is no coherence between the place of residence and further study being not possible or being more demanding during the COVID-19 pandemic.

To verify the hypotheses the chi-square goodness-of-fit test was conducted to reveal the coherence between the observed phenomena. It is necessary to calculate the test criteria to verify the validity of the hypotheses.

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

χ^2 stands for the test criteria of the chi-square, P stands for the frequency observed, and O stands for the expected frequency. The significance level of the test is $\alpha = 0,05$ (Chráska 2016).

Hypothesis testing

H1: There is a coherence between the place of residence and further study being not possible or being more demanding during the COVID-19 pandemic.

H0: There is no coherence between the place of residence and further study being not possible during the COVID-19 pandemic.

HA: There is a coherence between the place of residence and further study being not possible or being more demanding during the COVID-19 pandemic.

Table no. 1. Expected frequency

Perception of education being more demanding or not possible during the COVID-19 pandemic						
Place of residence		Yes	Rather yes	Rather no	No	
	City	5 (4.11)	2 (3.15)	4 (5.62)	9 (7.12)	20
	Town	12 (9.86)	11 (7.56)	13 (13.48)	12 (17.09)	48
	Small town	9 (8.01)	4 (6.14)	9 (10.95)	17 (13.89)	39
	Village	4 (8.01)	6 (6.14)	15 (10.95)	14 (13.89)	39
	Frequency	30	23	41	52	146

The test criteria equal to $\chi^2 = 10.56$. To verify the validity of the hypothesis we need to consider the significance level according to the table values of 0.05 and degree of freedom of 9. As the test criteria $\chi^2 = 10.5$ is lower than the critical value $\chi^2_{0,05}(9) = 16.90$, the hypothesis H1 has been verified as well as the fact that there is a coherence between the variables.

H2: There is no coherence between perception of further study being not possible or more demanding during the COVID-19 pandemic and perception of education being important in general.

H0: There is no coherence between perception of further study being not possible or more demanding during the COVID-19 pandemic and perception of education being important in general.

HA: There is a coherence between perception of further study being not possible or more demanding during the COVID-19 pandemic and perception of education being important in general.

Table no. 2. Expected frequency II

Importance of education						
Perception of further study being not possible or more demanding during the COVID-19 pandemic		Yes	Rather yes	Rather no	No	
	Yes	16 (9.66)	12 (7.81)	2 (7.60)	0 (4.93)	30
	Rather yes	11 (7.40)	10 (5.99)	2 (5.83)	0 (3.78)	23
	Rather no	10 (13.20)	14 (10.39)	14 (10.39)	3 (6.74)	41
	No	10 (16.74)	2 (13.18)	19 (13.18)	21 (8.55)	52
	Frequency	47	38	37	24	146

The test criteria equal to $\chi^2 = 64.60$. To verify the validity of the hypothesis we need to consider the significance level according to the table values of 0.05 and degree of freedom of 9. As the test criteria $\chi^2 = 64.60$ is higher than the critical value $\chi^2_{0.05}(9) = 16.90$, the hypothesis H_A has been verified as well as the fact that there is a coherence between the variables. An alternative hypothesis has been accepted. Those respondents who were using more forms of remote learning may perceive further study as more demanding or even not accessible due to the implemented restrictions.

Conclusion

The aim of this text was to reflect seniors' life and their approach to education. The importance of education in their lives during the COVID-19 pandemic was the key factor to focus on. Nowadays, there is a wide range of institutions perfect for the seniors to study at, but the accessibility has changed during the pandemic. Institutional education was no

longer the option for the seniors. Although most institutions tried to provide education via remote learning, it was accessible only for those whose IT equipment was sufficient enough. Temporary limitation of education could influence educational aspiration of the seniors as the frequent motive was the social contact with people of their age. The research shows that further study is important to 58.2% seniors, while most of them use books, TV, or the Internet as the form of self-study. Institutional education is being used by almost 30% respondents if the restrictions allow them so. A high percentage of the respondents (63.7%) do not perceive limitation of education as almost half of the respondents used the Internet for self-study. In conclusion we would like to point out that it is important not to neglect the seniors' education as they belong to the most threatened group in context of the pandemic.

Bibliography

1. Beneš, M. (2014). *Andragogika*. Praha: Grada Publishing.
2. Benešová, D. (2014). *Gerontagogika: vybrané kapitoly*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha.
3. Čornaničová, R. (1998). *Edukácia seniorov: vznik, rozvoj, podnety pre geragogiku*. Bratislava: Univerzita Komenského.
4. Hasmanová Marhánková, J. (2013). *Aktivita jako projekt: diskurz aktivního stárnutí a jeho odezvy v životech českých seniorů a seniorek*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
5. Hudáková, A., & Majerníková, L. (2013). *Kvalita života seniorů v kontextu ošetřovatelství*. Praha: Grada.
6. CHráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
7. Ondráková, J. (2012). *Vzdělávání seniorů a jeho specifika*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.
8. Příbyl, H. (2015). *Lidské potřeby ve stáří*. Praha: Maxdorf.
9. Říčan, P. (2006). *Cesta životem: vývojová psychologie*. Praha: Portál.
10. Suchá, J. (2019). *Vzdělávání ve vyšším věku*. In Suchá, J., & A Holmerová, I. *Praktický rádce pro život seniora: Trénink paměti, cvičení, aktivity, prevence nemocí* (pp. 57-62). Brno: Albatros Media.
11. Špatenková, N., & Smékalová, L. (2015). *Edukace seniorů: Geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada Publishing.

Netography

1. Hamberger, T. (2021). *Vzdělávání seniorů v době pandemie*. Praha: Institut pro politiku a společnost. <https://www.politikaspolecnost.cz/wp-content/uploads/2021/03/Vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD-senior%C5%AF-v-dob%C4%9B-pandemie-IPPS.pdf>.
2. Informační společnost v číslech – 2020. Český statistický úřad. <https://www.czso.cz/csu/czso/informacni-spolecnost-v-cislech-2020>.
3. MPSV. (2014). *Národní akční plán podporující pozitivní stárnutí pro období let 2013 až 2017*. https://www.mpsv.cz/documents/20142/372809/NAP_311214.pdf/Occ270fa-dbf-9-fcd5-93d6-5e7b0e9376b2.

Miriám Niklová

Matej Soják

Sociálny pedagóg v školách a jeho význam počas pandémie COVID-19

Social educators in schools and their importance during the COVID-19 pandemic

Summary

The scientific study outlines the role of a social educator and his/her importance during the COVID-19 pandemic. The study presents the results of empirical research conducted in 2021 on social educators working in schools and educational and prevention counseling facilities. The research group consisted of 57 respondents. The average length of educational practice of the respondents ranged from 7.94 years. We used in the research a questionnaire of own provenance for social educators, whose internal consistency reached the value of Cronbach's $\alpha = 0.90$. The results of the research show that as a result of the COVID-19 pandemic, social educators have experienced a higher incidence of behavioral problems, lack of habits and social interactions, increased mental health problems, social isolation, loss of motivation to study, neglect of school duties or deepening pupils' excessive behavior.

Keywords: social educator, school, pupil, pandemic COVID-19

Úvod

Profesia sociálneho pedagóga je v školskom prostredí veľmi potrebná, nielen z hľadiska narastania problémového správania žiakov v školskom prostredí, ale v dôsledku súčasnej pandemickej situácie spôsobenej Covidom 19⁷. Pracovná činnosť a kompetencie sociálneho pedagóga sú legislatívne vymedzené v zákone č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Od 1.1.2022 je v platnosti novela zákona č. 414/2021 Z.

7 Príspevok je priebežným výstupom projektu VEGA č. 1/0396/20 Vplyv elektronických médií na správanie a rozvíjanie prierezových spôsobilostí generácie Z.

z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, kde je uvedené, že sociálny pedagóg:

- vykonáva preventívne činnosti zamerané na predchádzanie a odstraňovanie rizikového správania detí a žiakov a na predchádzanie a odstraňovanie sociálno-patologických javov;
- poskytuje poradenstvo a intervenciu so zameraním na deti a žiakov s rizikovým správaním, ohrozených sociálno-patologickými javmi a na deti a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia;
- poskytuje poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom, pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom;
- vykonáva sociálno-pedagogickú diagnostiku prostredia a vzťahov, osvetovú činnosť a ďalšie činnosti v sociálno-výchovnej oblasti;
- podporuje spoluprácu pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov so zákonnými zástupcami, zamestnancami zariadení sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately a ďalšími fyzickými osobami a právnickými osobami.

Sociálny pedagóg prioritne realizuje prevenciu a zameriava sa na predchádzanie a odstraňovanie rizikového správania detí a žiakov. Okrem pedagogických a odborných zamestnancov v školách, realizujú prevenciu problémového správania aj odborníci v zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie. Od 19.11. 2021 je v platnosti novela zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní pod číslom č. 415/2021 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon (školský zákon). V § 130 uvedeného zákona sa v systéme poradenstva a prevencie vykonáva odborná činnosť, ktorou je poradenská činnosť, psychologická činnosť, pedagogická činnosť, špeciálno-pedagogická činnosť, logopedická činnosť, liečebno-pedagogická činnosť a sociálno-pedagogická činnosť zameraná na optimalizáciu výchovného, vzdelávacieho, psychického, sociálneho a kariérového vývinu detí od narodenia až po ukončenie prípravy na povolanie. Poradenská činnosť sa poskytuje aj zákonným zástupcom detí alebo žiakov, zástupcom zariadenia, pedagogickým zamestnancom alebo odborným zamestnancom.

Systém poradenstva a prevencie tvoria zariadenia poradenstva a prevencie a v školách pedagogickí zamestnanci, školský podporný tím⁷⁹⁾ alebo odborní zamestnanci školy.

Novela zákona zavádza zmenu v názve poradenských zariadení. Medzi zariadenia poradenstva a prevencie patria:

- centrum poradenstva a prevencie,
- špecializované centrum poradenstva a prevencie.

Posledné obdobie dvoch rokov je poznamenané pandémiou spôsobenou Covidom 19. Žiaci, učitelia, ale aj rodičia boli konfrontovaní novým problémom a čelili rôznym situáciám. Výrazným aspektom pandémie bola sociálna izolácia a s ňou súvisiace obmedzenia vyžadujúce zvýšené nároky na adaptáciu žiakov opäť v školách. V *Správe o činnosti komisárky pre deti za rok 2020* sa v súvislosti s opatrením izolácie poukazuje na oslabenie sociálnych zručností u detí a mladých ľudí. Taktiež boli zaznamenané problémy v interpersonálnej komunikácii a absencii sociálnych potrieb. Žiaci často trávili nadmerne veľa času pred internetom a s používaním IKT, čo viedlo k nárastu rizikového správania. Medzi najčastejšie patria: riziko vzniku návykového správania vo vzťahu k sociálnym sieťam, online hranie počítačových hier, (Fenomén FoMo, challange) riziká šírenia nevhodných obsahov (tik tok) u detí a mládeže, či tzv. „influencerstvo“, online riziká spojené s „body“ imidžom, dnešná mládež strávi vo virtuálnom priestore, je pravdepodobné, že takéto obsahy sa ku mladým ľuďom budú dostávať v oveľa viac frekventovanejšej a intenzívnejšej forme. Ďalším rizikom môže byť práve aj vplyv sledovaných osôb na sociálnych sieťach tzv. influencerov, ktorí propagujú rôzne formy nemorálneho správania, a často nie sú vhodným príkladom pre deti a mládež. Rizikom prvkom môže byť aj skutočnosť, že úspešní influenceri prezentujú svojmu okoliu svoj životný štýl, ktorý si nie vždy môžu deti dovoliť. Uvedená skutočnosť môže byť spúšťačom rôznych negatívnych pocitov, frustrácie alebo dokonca aj depresie, z dôsledku absentujúcich prvkov zo života influencerov. Ďalšie riziko predstavujú rôzne výzvy, ktoré sa šíria v prostredí internetu. Ide o tzv. Blackout Challenge alebo Pass Out Challenge, ktoré nabádajú používateľov internetu k rizikovému správaniu. Pri online výzvach si často mladí ľudia môžu spôsobiť vážne zdravotné problémy, či dokonca smrť. Počas online výzvy si môžu robiť fotografie či videozáznam, ktorý môžu ďalej zdieľať a šíriť prostredníctvom internetu. Je nevyhnutné prehĺbiť a posilniť preventívnu funkciu školy prostredníctvom pedagogických, ale najmä odborných zamestnancov školy.

Metodológia

Cieľom empirického výskumu bolo zistiť a analyzovať problémy sociálnych pedagógov počas pandémie COVID-19 v školách a školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie.

Cieľ výskumu sme vymedzili nasledujúcimi výskumnými otázkami:

VO1. „Aké sú aktuálne problémy sociálnych pedagógov v školách a školských zariadeniach počas pandémie COVID-19“.

VO2. „Aké sú špecifiká pôsobenia sociálnych pedagógov v školách a školských zariadeniach počas pandémie COVID-19 z aspektu inštitúcie, v ktorej pôsobia“.

VO3. „Akým sociálno-patologickým javom venovali pozornosť sociálni pedagógovia počas pandémie COVID-19 z aspektu inštitúcie, v ktorej pôsobia“.

VO4. „Akým cieľovým skupinám žiakov sa venovali sociálni pedagógovia počas pandémie COVID-19 z aspektu inštitúcie, v ktorej pôsobia“.

Za hlavnú výskumnú metódu sme zvolili dotazník vlastnej konštrukcie, ktorý bol určený sociálnym pedagógom, ktorí pôsobia v školách a školských zariadeniach. Dotazník bol kompozične zložený z 20 položiek. V úvode dotazníka sme zisťovali základné demografické premenné. Podnetom pre skonštruovanie dotazníka boli teoretické štúdie J. Hroncová (2015), M. Niklová (2015, 2020) a viaceré empirické výskumy ako napr. V. Zemančíkovej (2012), M. Dulovicsa (2014), J. Hroncovej (2015), M. Niklová (2021) a i. Okrem demografických položiek obsahoval dotazník aj položky zisťujúce špecifiká metód a foriem práce, problémov sociálnych pedagógov počas pandémie COVID-19.

Vnútorňú konzistenciu dotazníka sme určili prostredníctvom hodnoty Cronbachovo alfa = 0,90.

Dotazník vyplnilo 58 respondentov. Z dôvodu nesprávneho vyplnenia dotazníka, sme vylúčili 1 dotazník (1,72%). Celkový počet správne vyplnených dotazníkov predstavoval 57. Výskumný súbor tvorilo 55 žien (96,5%) a 2 muži (3,5%).

Na určenie štatisticky signifikantných rozdielov medzi premennými sme použili neparametrické testy, konkrétne Mann-Whitney U test. Neparametrické testy sme zvolili na základe výsledku Shapiro-Wilk testu normality. Na štatistické spracovanie dát sme použili program SPSS Statistics.

Do výskumu bolo zapojených 52,60% sociálnych pedagógov, ktorí pôsobia v školách a 47,40% sociálnych pedagógov, ktorí pôsobia v centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, centrách špeciálno-poradenského poradenstva a v reedukačných centrách.

Tabuľka č. 1. Deskriptívne ukazovatele výskumného súboru z aspektu dĺžky praxe v pozícii sociálneho pedagóga

AM	Mdn	SD	šikmosť	strmosť	min	max	N
7,94	6,00	6,43	0,739	-0,300	0	24	57

V rámci celého výskumného súboru bola priemerná dĺžka praxe v pozícii sociálneho pedagóga 7,94 roka, stredná hodnota bola $M = 6,00$ a štandardná odchýlka $SD = 6,43$.

Výsledky výskumu

Tabuľka č. 2. Problémy v práci sociálneho pedagóga z aspektu inštitúcie, v ktorej pôsobí

					Mann-Whitney U test	
	Zariadenie	AM	Mdn	SD	U-test	p
Nezáujem o spoluprácu zo strany učiteľov/triednych učiteľov	Školy	2,87	2,00	2,03	361,50	0,47
	Školské zariadenia	2,22	2,00	1,40		
Nezáujem o spoluprácu zo strany žiakov	Školy	3,73	4,00	1,86	313,00	0,13
	Školské zariadenia	3,15	4,00	1,43		
Nezáujem o spoluprácu zo strany rodičov	Školy	4,10	5,00	1,71	360,00	0,46
	Školské zariadenia	3,93	4,00	1,36		
Nezáujem o spoluprácu zo strany vedenia školy	Školy	2,47	1,00	2,05	373,50	0,59
	Školské zariadenia	2,59	2,00	1,67		
Nedostatočné finančné ohodnotenie profesie	Školy	3,13	3,00	1,53	393,00	0,85
	Školské zariadenia	3,26	3,00	1,70		
Nedostatok času na Vašu činnosť so žiakmi	Školy	4,10	4,00	1,56	350,00	0,37
	Školské zariadenia	3,59	4,00	1,82		
Administratívna vyťaženosť	Školy	3,70	4,00	1,32	281,50	0,04
	Školské zariadenia	4,41	5,00	1,60		
Nedostatočne vymedzené kompetencie	Školy	4,07	5,00	1,91	270,50	0,03
	Školské zariadenia	3,04	3,00	1,53		
Nerešpektovanie kompetencií soc. pedagóga v profesijnom štandarde Sociálny pedagóg v praxi	Školy	3,93	4,50	1,82	293,50	0,07
	Školské zariadenia	3,15	3,00	1,46		
Nedostatočné možnosti vzdelávania pre sociálnych pedagógov	Školy	4,60	5,00	1,57	324,00	0,18
	Školské zariadenia	4,07	5,00	1,69		
Nedostatok odborných zdrojov (literatúra, metodické príručky, pracovné listy a pod.)	Školy	4,37	4,50	1,38	335,50	0,25
	Školské zariadenia	4,00	4,00	1,33		

Z prezentovaných výsledkov vyplýva, že nedostatočné možnosti vzdelávania pre sociálnych pedagógov vnímajú sociálni pedagógovia v základných a stredných školách za najzávažnejší problém (AM = 4,60, SD = 1,57) pri výkone ich profesie, za zanedbateľný problém

(AM = 2,47, SD = 2,05) označili nezáujem o spoluprácu zo strany vedenia školy. Sociálni pedagógovia pracujúci v školských zariadeniach vnímajú ako najzávažnejší problém administratívnu vyťaženosť (AM = 4,41, SD = 1,60), ako zanedbateľný problém vnímajú nezáujem o spoluprácu zo strany učiteľov a triednych učiteľov (AM = 2,22, SD = 1,40).

Štatisticky významný rozdiel sme zaznamenali pri položkách administratívna vyťaženosť ($p = 0,04$), ktorý častejšie uvádzali sociálni pedagógovia pracujúci v školských zariadeniach (AM = 4,41, SD = 1,60). Ďalšia položka, pri ktorej sme zaznamenali štatisticky významný rozdiel bolo nedostatočné vymedzenie kompetencií ($p = 0,03$), čo častejšie uvádzali sociálni pedagógovia pôsobiaci v školách (AM = 4,07, SD = 1,91).

G 1. Ďalšie problémy v práci sociálnych pedagógov v dôsledku pandémie COVID-19



Z výsledkov výskumu vyplýva, že sociálni pedagógovia pôsobiaci v základných a stredných školách boli najčastejšie konfrontovaní s nedisciplinovanosťou žiakov (AM = 3,90, SD = 1,42), najmenej častý bol výskyt drobných krádeží u žiakov (AM = 1,30, SD = 0,53). V školských zariadeniach sociálni pedagógovia najčastejšie riešili u žiakov prejavy drzého či provokatívneho správania (AM = 3,70, SD = 1,51), najmenej často boli konfrontovaní s hazardným hrami u žiakov (AM = 1,63, SD = 0,84). Štatisticky významný rozdiel sme zaznamenali pri položkách kyberšikanovanie ($p = 0,03$), kde sa s daným problémovým správaním, ktoré častejšie riešili sociálni pedagógovia v školských zariadeniach (AM = 3,33, SD = 1,49). Ďalšia položka, pri ktorej sme zaznamenali štatisticky významný ($p = 0,05$) bol sexting, ktorí častejšie riešili sociálni pedagógovia v školských zariadeniach, než v školách (AM = 1,67, SD = 0,96).

G 2. Cieľové skupiny sociálneho pedagóga v čase pandémie COVID-19



Tabuľka č. 3. Témy v prevencii sociálno-patologických javov v súvislosti s pandemiou COVID-19

					Mann-Whitney U test	
	Zariadenie	AM	Mdn	SD	U-test	p
Kyberšikanovanie	Školy	3,07	3,00	1,14	345,50	0,32
	Školské zariadenia	3,33	3,00	1,11		
Šikanovanie	Školy	3,70	4,00	0,99	384,00	0,73
	Školské zariadenia	3,74	4,00	1,02		
Záškolské	Školy	3,27	3,00	1,14	221,00	< 0,001
	Školské zariadenia	2,33	2,00	1,00		
Kriminalita	Školy	2,37	2,00	1,00	400,00	0,93
	Školské zariadenia	2,37	2,00	0,88		
Krádeže	Školy	2,20	2,00	1,06	376,00	0,61
	Školské zariadenia	2,04	2,00	0,71		
Závislosti	Školy	2,90	2,50	1,21	332,00	0,23
	Školské zariadenia	3,22	3,00	1,01		

Zistili sme, že sociálni pedagógovia pôsobiaci v základných a stredných školách najčastejšie venovali pozornosť šikanovaniu (AM = 3,70, SD = 0,99), najmenej často sa venovali

problematike krádeží (AM = 2,20, SD = 1,06). V školských zariadeniach sa sociálni pedagógovia najčastejšie venovali pozornosť šikanovaniu (AM = 3,74, SD = 1,02), najmenej často venovali pozornosť problematike krádeží (AM = 2,04, SD = 0,71). Štatisticky významný rozdiel sme zaznamenali pri záškoláctve ($p = < 0,001$), ktoré častejšie riešili sociálni pedagógovia pôsobiaci v školách (AM = 3,27, SD = 1,14).

Z výsledkov výskumu vyplýva, že sociálni pedagógovia pôsobiaci v základných a stredných školách najčastejšie venovali pozornosť žiakom, ktorí pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia (AM = 4,63, SD = 1,52), najmenej často sa venovali žiakom, ktorí sa dopúšťajú krádeží, spôsobujú vandalizmus v škole (AM = 2,00, SD = 1,29), čo sa u žiakov vyskytuje sporadicky. V školských zariadeniach sociálni pedagógovia najčastejšie venovali pozornosť bežným žiakom (AM = 4,63, SD = 1,60), menej často sa venovali nadaným a talentovaným žiakom (AM = 1,74, SD = 0,90). Štatisticky významný rozdiel sme zaznamenali pri žiakoch, ktorí pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia ($p = < 0,001$), ktorým častejšie venovali pozornosť sociálni pedagógovia pôsobiaci v školách (AM = 4,63, SD = 1,52). Ďalšia skupina žiakov, pri ktorej sme zaznamenali štatisticky významný rozdiel boli žiaci, ktorí často vynechávajú školskú dochádzku ($p = < 0,001$). Tejto cieľovej skupine venovali častejšie pozornosť sociálni pedagógovia pôsobiaci v školách (AM = 3,93, SD = 1,55).

G3. Ďalšie témy v prevencii sociálno-patologických javov



Diskusia

Sociálny pedagóg je odborník, ktorý najväčšiu pozornosť venuje všetkým žiakom, taktiež žiakom, ktorí istým spôsobom porušujú školský poriadok, žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia. Najväčšiu pozornosť v prevencii venujú sociálni pedagógovia prevencii šikanovania, kyberšikanovania a záškoláctvu. Podľa výsledkov výskumu J. Hroncovej (2015, s. 223) realizovaný v roku 2015, kde medzi najčastejšie druhy problémového správania patrila tiež agresivita (90,63%), fajčenie (67,19%), šikanovanie a kyberšikanovanie (64,06%).

Z našich empirických zistení vyplynulo, že najväčšiu pozornosť venujú sociálni pedagógovia v školách všetkým žiakom, ďalej žiakom, ktorí porušujú školský poriadok a žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia. Medzi najväčšie problémy, ktoré uvádzali sociálni pedagógovia bola administratívna zaťaženosť a nedostatočné vymedzené kompetencie. Sociálni pedagógovia poukazovali aj na administratívnu preťaženosť, ktorá pramení z toho, že sociálni pedagógovia boli v školách prijatí väčšinou prostredníctvom národných projektov, ktoré si vyžadujú špecifickú agendu. Naše empirické zistenia z výskumu realizovaného v roku 2020 (Niklová, 2020) korešpondujú aj s výsledkami výskumu, ktorý sme uskutočnili v roku 2015. Medzi najčastejšie vyskytujúce sa problémy v práci sociálnych pedagógov v roku 2015 bolo taktiež administratívne zaťaženie, ďalej neochota spolupráce zo strany rodiny a inštitúcií, ale aj nedostatočné materiálne a technické vybavenie pracoviska (Niklová, 2015). Pri komparácii poukážeme na výsledky výskumu M. Dulovicsa (2014), ktorý zistil, že sociálni pedagógovia poukazovali na nedostatok času na realizáciu preventívnych a sociálno-výchovných činností, neochota spolupráce zo strany rodiny a rodičov. Sociálni pedagógovia pôsobiaci v školách a školských zariadeniach boli najčastejšie konfrontovaní s nedisciplinovanosťou, drzým či provokatívnym správaním žiakov. V dôsledku pandémie spôsobenej Covidom 19 sociálni pedagógovia identifikovali ďalšie problémy v správaní žiakov. Medzi časté z nich patrili strata návykov u žiakov, problémy v správaní žiakov, psychické problémy (suicídálne sklony, sebaoškodzovanie, depresie,...), sociálna izolácia, absencia sociálnych interakcií, strata motivácie ku štúdiu, zanedbávanie školských povinností, prehlbovanie excesívneho správania žiakov (na PC, mobilných telefónoch, hrách,...). Dôsledkom dlhodobého zatvárania škôl nastáva u žiakov strata k učeniu, psychické problémy, ako aj zvýšené riziko predčasného ukončenia vzdelávania (Nikopoloulouová, 2021). V dôsledku pandémie trávili žiaci veľa času v prostredí internetu, kde boli vystavení mnohým rizikám. Sexting je rizikový najmä z toho dôvodu, že obeť potenciálnym útočníkom poskytuje a predkladá citlivý, intímny materiál, ktorý

môže byť zneužitý k rôznym formám kybernetických útokov (napr. k cielenej manipulácii, vydieraniu, ku kyberšikane či kyberstalkingu). Správy, fotky, videá so sexuálnym obsahom môžu v internetovom svete kolovať aj niekoľko rokov a je veľmi ťažké ich z virtuálneho prostredia odstrániť (s tým môže byť spojená aj strata spoločenskej prestíže).

Navýšenie počtu sociálnych pedagógov v školách v rámci pracovnej pozície vyžaduje aj pandémie COVID-19, pre ktorú je vo veľkej miere prezenčne vzdelávanie žiakov nahrádzané dištančnou formou štúdia. V súčasnosti sú sociálni pedagógovia vo veľkej miere využívaní najmä v rámci terénnej sociálno-výchovnej práce zameranej na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a pri práci so žiakmi z marginalizovaných rómskych komunít.

Realizovaný výskum má svoje limity. V rámci dotazníka by bolo vhodné skúmať taktiež iné špecifiká cieľovej skupiny, ako napr. rovesnícke vzťahy. Ďalším limitom je, že výskum prebehol len v jednom z krajov na Slovensku. Výsledky výskumu predstavujú isté východisko pre kreovanie opatrení súvisiacich s rizikovým používaním mobilných telefónov, tvoria predpoklady pre návrh činností a aktivít k predchádzaniu a eliminácii vzniku rizík vplyvajúcich na vznik rizikového správania žiakov. Realizovaný výskum poukazuje na potrebu zvýšenej prevencie v školskom prostredí v oblasti online rizikového správania a budú slúžiť ako teoretické východiská výskumnej úlohy VEGA č. 1/0396/20 pod názvom „Vplyv elektronických médií na správanie a rozvíjanie prierezových spôsobilostí generácie Z“.

Bibliography

1. Dulovics, M. (2014). Špecifiká pôsobenia sociálnych pedagógov v školskom prostredí. Banská Bystrica: PdF UMB.
2. Hroncová, J. & Emmerová, I. a kol. (2015). *Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a praxi*. Banská Bystrica: Belianum.
3. Niklová, M. (2020). *Sociálny pedagóg v školách a školských zariadeniach*. Bratislava: Wolters Kluwer.
4. Niklová, M. (2015). *Súčasný stav a problémy vykonávania preventívnej a sociálno-výchovnej práce sociálneho pedagóga v základných školách v teoreticko-empirickej reflexii*. In *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky* (11). Banská Bystrica: Belianum.
5. Nikopoloulou, G.B. & Maltezou, H.C. (2021). *COVID-19 in children: where do we stand?* "Archives of Medical Research". doi:10.1016/j.arcmed.2021.07.002.
6. *Správa o činnosti komisárky pre deti za rok 2020*. (2020). <https://komisarpredeti.sk/wp-content/uploads/2021/03/sprava-o-cinnosti-komisara-pre-deti-za-rok-2020.pdf>.

7. Zákon 414/2021 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony.
8. Zákon 415/2021 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony.

Iva Jedličková

Neformální vzdělávání dospělých 2020+: ztráty a příležitosti

Non-formal adult education 2020+: losses and opportunities

Summary

The paper deals with the situation of society, caused by the SARS-CoV-2 pandemic in 2020 and 2021, and its impact on non-formal adult education. It focuses on segments of non-formal adult education (further education, professional training, leisure time educational activities of adults etc.), on the changes in the goals and content of education and changes in educational tools, especially forms of teaching and learning, described on the situation in the Czech Republic. The changes in non-formal adult education are substantial in most of these aspects; this statement includes both negative and positive effects, as the situation has brought strong impulses for new development of non-formal adult education.

Keywords: non-formal education, changes in education during pandemic time, universities of the third age, losses of education, educational development opportunities

Úvod

Pandemie Covidu-19, jak ji zaznamenává celý svět Evropu nevyjímaje od roku 2020, již velmi záhy po svém začátku významně dopadala a stále dopadá na všechny sféry života společnosti i života jednotlivců a vzdělávání k nim samozřejmě také patří.

Dopadu pandemie na vzdělávání byla věnována pozornost jak v médiích, tak ve státní správě a samozřejmě i v odborné veřejnosti, avšak téměř výlučně se jednalo o mapování, evidování a charakteristiku dopadů na formální vzdělávání především dorůstajících generací – na primární a sekundární vzdělávání. Je to pochopitelné, neboť uzavření základních a středních škol představovalo zcela zásadní zásah do edukační reality, jehož důsledky nejsou v současnosti ještě jednoznačně vyhodnotitelné.

Dopad pandemické situace a silných restriktivních opatření na neformální vzdělávání dospělých nebyl dosud chápán jako tak zásadní (a fatální?) jako na formální vzdělávání dorůstajících generací, to však neznamená, že byl snad slabší a méně významný.

Příspěvek se pokusí podat vstupní obraz stavu neformálního vzdělávání dospělých v letech 2020 a 2021 (s vědomím, že současný rok 2021 pravděpodobně není posledním rokem pandemie – proto je součástí názvu příspěvku „2020+“).

Neformální vzdělávání v kontextu celoživotního učení

Neformální vzdělávání je relativně nový pojem v edukačních vědách (klasikové pedagogického myšlení s ním nepracovali), avšak dnes už je samozřejmou součástí pedagogické a andragogické terminologie, edukačních dokumentů i dokumentů vzdělávací politiky, a to jako jedna ze tří součástí celoživotního učení – procesu učení v průběhu celého života, vedle formálního vzdělávání a informálního učení.

Neformální vzdělávání dospělých představuje ty vzdělávací příležitosti, v nichž dospělí získávají vědomosti, dovednosti a kompetence, které jim mohou zlepšit jejich společenské a pracovní uplatnění (Strategie 2007: 10, 86). Může zahrnovat širokou škálu vzdělávacích příležitostí od jednorázových přednášek, přes krátkodobé kurzy až ke vzdělávání delšího rozsahu. Jde o organizované vzdělávání realizované různými institucemi a dalšími subjekty. I když není spojeno s absolvováním uceleného stupně vzdělání, z uvedené charakteristiky neformálního vzdělávání dospělých vyplývá, že je velmi podstatnou součástí života v dospělosti, ať už souvisí s rozvojem profesních kompetencí nebo osobnostním rozvojem jedince.

Neformální vzdělávání dospělých v průběhu pandemie

Jaký byl tedy dopad pandemie na neformální vzdělávání dospělých v České republice? Pro přehlednost je třeba připomenout, že neformální vzdělávání dospělých zahrnuje následující tři součásti: segment profesního vzdělávání (a to jak průpravného profesního, tak dalšího profesního vzdělávání dospělých), segment zájmového vzdělávání dospělých a segment občanského vzdělávání dospělých.

Každý z těchto tradičních segmentů neformálního vzdělávání dospělých byl nějakou měrou zasažen, a to jak kvantitativně, tak kvalitativně, avšak míra tohoto dopadu byla odlišná. Tímto konstatováním o rozdílnosti míry dopadu restriktivních opatření ovšem není řečeno, že není možné charakterizovat vývoj neformálního vzdělávání dospělých za pandemie obecně.

Pro stav celého neformálního vzdělávání dospělých v České republice po roce 2020 je možné konstatovat několik společných projevů, respektive charakteristik:

Klíčovým momentem zásadního negativního dopadu bylo uzavření všech příležitostí shromažďování ve společnosti. Tzv. lockdown tedy představoval také striktní zákaz konání vzdělávacích akcí pro dospělé v tradičních formách, které jsou spojeny s konáním výuky „v jednom výukovém prostoru a čase“ aktérů edukačního procesu – vzdělavatele i vzdělávaných. I když již několik desetiletí jsme účastníky masivního rozvoje také neprezenčních variant vzdělávání dospělých, samozřejmě zásluhou využívání potenciálu informačních a komunikačních technologií, přesto je i ve 21. století škála organizačních forem prezenčního vzdělávání, tj. s fyzickou přítomností účastníků procesu ve výuce, stále živá a využívaná a zájemci o vzdělávání takové vzdělávací akce stále vyhledávají.

Výše uvedená restrikce a zákaz konání vzdělávacích akcí tedy zasáhla do světa vzdělávání dospělých zásadně. Jako společný rys pro všechny dílčí oblasti neformálního vzdělávání dospělých je třeba dále uvést, že se postoj aktérů neformálního vzdělávání v čase proměňoval, a v tom, jak intenzivně a rychle proměny postojů nastaly, lze spatřovat zmíněné rozdíly mezi jednotlivými segmenty neformálního vzdělávání.

Počáteční etapou ve vývoji postojů aktérů neformálního vzdělávání bylo zákonitě přerušení realizace prezenčního vzdělávání. (Neznamenalo to však zastavení veškerého neformálního vzdělávání dospělých, protože varianty distančního vzdělávání nebyly – nepotřebovaly být zastaveny nebo přerušeny.) Pro prezenční formu vzdělávacích akcí, tedy kurzy, přednášky, přednáškové cykly, besedy, semináře, konference a další, bylo situaci možné popsat situací jako *přerušení realizace, dočasné pozastavení* edukačních aktivit spojené s vyčkáváním – čekáním na „lepší časy“, jak to sami účastníci často nazývali, a na možnost návratu k dosavadnímu stavu. Až v dalším kroku, když se postupně ukazovalo, že návrat k běžnému životu nebude brzký, a pokračování v přerušené výuce nebude ještě dlouho možné, bylo zapotřebí přestat čekat a začít hledat řešení. V tomto ohledu je zřetelná dřívější a operativnější reakce na straně realizátorů vzdělávacích akcí, tj. vzdělávacích agentur, veřejných institucí a významné většiny všech dalších realizátorů neformálního vzdělávání dospělých, než tomu bylo u účastníků. To samozřejmě není nijak překvapivý stav, stejně

jako další konstatování, že nejrychleji takto reagovaly ty subjekty, které vytvářejí, nabízejí a realizují profesní, zejména další profesní vzdělávání dospělých. Proto bylo možné zaznamenat intenzivní přesun takto zaměřených vzdělávacích akcí (například firemního vzdělávání apod.) do online výukového prostředí.

V dalších segmentech neformálního vzdělávání dospělých ovšem byla situace poněkud odlišná a rozhodně ne tak jednoznačná. K tomu se vztahovalo výše uvedené konstatování o různé míře dopadu pandemie na neformální vzdělávání dospělých. Co se týče tzv. občanského vzdělávání dospělých, důležitého, i když v českém edukačním prostředí i před pandemií bohužel poněkud nevýrazného segmentu neformálního vzdělávání dospělých, v něm podobný proces řešící potřebu vzdělávání v jiných, než dosavadních formách příliš nerozvinul, a zůstává tak stále nedocenoeno a na okraji zájmu. V další části příspěvku bude věnována pozornost zájmovému vzdělávání dospělých, s konkretizací na ilustrativní příklad jedné jeho části.

Vývoj proměny neformálního vzdělávání v době pandemie – na příkladu zájmového vzdělávání dospělých

Předcházející (souhrnná) konstatování o stavu neformálního vzdělávání dospělých po začátku pandemie a v dalším období platí pro zájmové vzdělávání možná ještě výrazněji: Počáteční reakce realizátorů i účastníků na nemožnost konání a účasti v tradičních „docházkových“ formách výuky, tedy přerušení aktivit a čekání, byla velmi silná. Ke zjištění, že návrat nebude tak brzy možný, dospěli mnozí z nich až po značné prodlevě. V zájmovém vzdělávání více, než jinde zaznamenáváme také rozdíly v náhledu na situaci mezi realizátory a účastníky vzdělávání – iniciativy realizátorů přestat vyčkávat a řešit situaci byly jednoznačnější než dlouho zdrženlivý postoj účastníků. Iniciativami realizátorů a řešením situace je míněna samozřejmě změna formy vzdělávání a přechod do distanční formy výuky, i zde nejvíce do online výukového prostředí. Odlišnost nástupu řešení v zájmovém vzdělávání dospělých ve srovnání s dalším profesním vzděláváním byla nejen v rychlosti, ale i v objemu přechodu do online výuky.

Jako ilustrativní příklad vývoje situace v zájmovém vzdělávání dospělých bylo vybráno vzdělávání seniorů organizované univerzitami třetího věku v České republice. Univerzity třetího věku představují významnou součást zájmového vzdělávání dospělých obecně

a vzdělávání seniorské populace zvláště, s osvědčenou tradicí a dlouhodobým rozvojem i vysokou kvalitativní úrovní související s odborným, didaktickým i organizačním zázemím univerzit a jejich fakult (Adamec, Kryštof 2011: 123). Konkretizace tématu tohoto příspěvku na univerzity třetího věku však nesouvisí s tímto vysoce pozitivním hodnocením. Ilustrativnost právě tohoto příkladu neformálního vzdělávání dospělých je takřikajíc mnohovrstevnatá. Jde totiž o nejdůkladněji zdokumentované zájmové vzdělávání dospělých – žádná jiná část zájmového vzdělávání není ani tematicky, ani kvantitativně zaznamenávána, a to z řady důvodů: zájmové vzdělávání dospělých například není předmětem celostátně upravených (normovaných) aktivit, jeho organizátory jsou subjekty velmi široké škály typů institucí, občanských sdružení, spolků a řady dalších. Tyto subjekty mají zpravidla místní nebo regionální působnost, a především jejich edukační aktivity nejsou spojeny s ohlašovací povinností ani v regionech, natož v celostátním měřítku. (To není spojeno s negativním hodnocením, protože to je zcela legitimní situace v edukační praxi, jen je to zde uvedeno jako vysvětlení, proč nejsou a nemohou být dostupná data dokládající rozsah a podobu výukových aktivit v zájmovém vzdělávání dospělých.)

Vzdělávací aktivity organizované univerzitami pro cílovou skupinu seniorů v programech univerzit třetího věku v České republice jsou z tohoto úhlu pohledu cenné, protože jsou (musí být) dlouhodobě dokumentovány, a mohou tak být předmětem vyhodnocování. Důvodem je podpora fungování těchto programů vzdělávání seniorů ze státního rozpočtu, a to cíleným příspěvkem v rámci financování vysokých škol na základě přesně stanovených podmínek a ukazatelů (MŠMT 2021: 21-23). Skutečnost, že je takto od roku 2010 (počátku poskytování této podoby veřejné podpory seniorského vzdělávání na univerzitách) zdokumentován stav výuky před pandemií i v jejím průběhu, dává příležitost k vyhodnocení dopadu pandemie na toto vzdělávání. V obsáhlé dokumentaci jsou k dispozici jak kvantitativní údaje (počty kurzů, počet hodin „aktivní výuky“, jak jsou v podmínkách ministerstva nazývány, a počty účastníků), tak údaje kvalitativní (o organizační formě výuky, velikosti výukové skupiny, podpoře studia výukovými materiály a způsob zjišťování výsledků učení – s přidělováním rozlišujících koeficientů).

Pro poznání proměny zájmového vzdělávání seniorů na univerzitách třetího věku v České republice jsou v souhrnné dokumentaci k dispozici následující údaje v Informačním systému Asociace univerzit třetího věku České republiky (s redukcí na období posledních pěti akademických roků):

Akademický rok	kurzy	účastníci	hodiny výuky
2016/2017	1407	53611	48951
2017/2018	1491	57956	51518
2018/2019	1495	59838	52111
2019/2020	1501	63296	46992
2020/2021	895	33788	29130

Zdroj: vlastní zpracování podle (AU3V ČR 2021: nestr.)

Údaje o realizované výuce v letech před pandemií ukazují na střízlivý stálý růst univerzit třetího věku v České republice až do akademického roku 2019/2020. Pokles celkového objemu uskutečněné výuky v tomto akademickém roce byl již způsoben restriktivními opatřeními (zákazem konání prezenční výuky v průběhu letního semestru – od března 2020); v dalších parametrech ještě nebyl zaznamenán pokles: kurzy byly otevřeny a více než jeden semestr akademického roku realizovány, počet účastníků rovněž nemusel být dotčen, jen celkový objem výuky byl pochopitelně zasažen.

Další (k současnosti poslední dokončený) akademický rok 2020/2021 už dokládá onen zmiňovaný zásadní dopad pandemie a s ní spojených restriktivních opatření: propad v počtu realizovaných kurzů, v počtu účastníků i v objemu výuky je výrazný: rok 2020/2021 představuje 59,6% v počtu kurzů, 53,4% v počtu účastníků a 61,8% hodin realizované výuky předchozího akademického roku. V případně posledního jmenovaného ukazatele se srovnání týká už klesající hodnoty vzhledem k pandemií nedotčenému roku 2018/2019, jak bylo uvedeno výše. K tomu je zapotřebí ještě poznamenat, že uvedené údaje se týkají všech univerzit třetího věku v České republice v souhrnu; na jednotlivých vysokých školách byla ovšem situace rozdílná: některé univerzity třetího věku vykazují propad až 90% v realizované výuce ve srovnání s předchozím stavem. A k souhrnným údajům o stavu seniorského vzdělávání na univerzitách za celou Českou republiku v roce 2020/2021 zbývá dodat ještě jedno srovnání: ve všech třech komentovaných kvantitativních ukazatelích byl tento akademický rok na úrovni stavu v roce 2010, v počtu realizovaných kurzů dokonce nižší.

Co tedy dokládají uvedené údaje o realizované výuce v univerzitách třetího věku v České republice? Nejviditelnějším a prokazatelným aspektem je významné *snížení kvantity* realizované výuky. Výuka nemohla být realizována v tradiční, osvědčené a účastníky oblíbené formě prezenční, docházkové výuky. Jako byly uzavřeny základní, střední a vysoké školy pro doposud většinové prezenční formy výuky, bylo i toto organizované vzdělávání

seniorů ve stávající podobě nemožné. Tak, jako to bylo konstatováno v obecné charakteristice vývoje neformálního vzdělávání v České republice v roce 2020 a poté, také v případě zájmového vzdělávání seniorů v univerzitách třetího věku se po různě dlouhé době vyčkávání na možnost návratu do učeben organizátoři rozhodli pro změnu organizační formy výuky a pro transformaci kurzů a přednášek do neprezenční formy a od počátku akademického roku 2020/2021 nejčastěji do online výukového prostředí. Postoj studujících v univerzitách třetího věku ovšem nebyl jednoznačný: od věcného přijetí takové proměny kurzů a přednášek přes zdrženlivý postoj až k silnému nesouhlasu. O tom koneckonců svědčí i významný pokles počtu účastníků v akademickém roce 2020/2021 i další ukazatele tohoto roku (pokles počtu otevřených a realizovaných kurzů souvisí s příliš malými počty přihlášených zájemců, a kvůli tomu nebyla řada plánovaných kurzů vůbec zahájena atd.). Tento postoj cílové skupiny a jeho vývoj jistě zasluhuje zkoumání, zejména proto, že rozhodně neplatí zjednodušující náhled, že za něj může omezená informatická gramotnost současných seniorů.

Ztráty a příležitosti neformálního vzdělávání dospělých v období pandemie

Po nastínění vývoje neformálního vzdělávání dospělých v České republice v letech 2020 a 2021 a jeho ilustraci na příkladu zájmového vzdělávání v univerzitách třetího věku je na místě shrnující charakteristika tohoto vývoje, která pojmenuje, v čem všem neformální vzdělávání trátilo v pandemickém období. Je však také potřebné (a pro budoucí vývoj vzdělávání přínosné) hledat, zda mohou být spatřovány v tomto vývoji také nějaké pozitivní momenty, mající povahu impulsů pro inovace ve vzdělávání, tedy příležitostí pro jeho další rozvoj.

Co bylo a je zejména vnímáno jako ztráty neformálního vzdělávání dospělých v době pandemie: především ztráta kontinuity vzdělávání – nemálo nedokončených kurzů, řada nezapočatých nových kurzů (nikoli zcela ztracených, jen odsunutých na pozdější dobu, což ale právě znamená narušenou kontinuitu vzdělávání) a určitě také znatelný úbytek účastníků neformálního vzdělávání způsobený ztrátou zájmu o vzdělávání v neprezenční formě výuky, komunikačními limity a technickými limity (nikoli absencí informatické gramotnosti, ale třeba starším technickým vybavením). Nelze neuvést také případy kurzů, jejichž převedení do neprezenční formy výuky bylo omezené až nemožné (vzhledem k zaměření kurzu – výukovému cíli a obsahu výuky). S těmito úskalími či přímo ztrátami

souvisí rovněž existenční obtíže některých poskytovatelů vzdělávání a nelze opomenout také potřebnost obměny lektorského sboru: také postoj vzdělavatelů k přechodu do neprezenční výuky nemusel být jednoznačný.

I přes tyto negativní dopady období pandemie na neprezenční vzdělávání dospělých je možné nalézt v tomto období také pozitivní prvky, které mohou být chápány oprávněně jako příležitosti pro další rozvoj neprezenčního vzdělávání: K takovým pozitivním prvkům patří určitě formulování nových vzdělávacích témat, například pro dosažení vyšší úrovně informatické gramotnosti účastníků, nebo témat souvisejících se zdravotní osvětou široké populace atd. Nejočividnější pozitivní rys je pak spatřován v posunu ve využití potenciálu neprezenčního vzdělávání. S ním souvisí další pozitivní aspekt, možná málo zdůrazňovaný, jímž je zvýšení dostupnosti vzdělávání, protože vzdělávací příležitosti mohou být takto otevřené většímu počtu zájemců, než je tradiční výuka omezená kapacitou učeben apod. Cenný je také fakt, že nové vědomosti a dovednosti účastníků, které s sebou přináší online vzdělávání, znamenají posílené sebevědomí a pozitivní sebehodnocení účastníků i hodnocení napříč generacemi.

Závěr

Období pandemie SARS-CoV-2 v roce 2020 a 2021 představovalo a stále představuje složitou situaci také pro oblast neformálního vzdělávání dospělých. Omezení způsobená pandemickou situací významnou měrou dopadají na koncipování a realizaci vzdělávacích akcí profesního, zájmového i občanského vzdělávání dospělých. Negativní dopady způsobené nemožností konat vzdělávací akce, jako jsou zejména ztráta kontinuity vzdělávání a úbytek účastníků, mohou být do jisté míry vyvažovány jinými aspekty edukační reality v období pandemie, vnímanými pozitivně, neboť jsou to impulsy pro nový rozvoj neformálního vzdělávání dospělých, a to například v rovině obohacení výukového obsahu a širší škály výukových prostředků. Ty pak umožňují otevření širší možnosti participace dospělé populace na vzdělávání.

Bibliography

1. Adamec, P., Kryštof, D. (eds.) (2011). *Univerzity třetího věku na vysokých školách*. Brno: Asociace univerzit třetího věku České republiky, Masarykova univerzita.

2. AU3V ČR (2021). *Informační systém AU3V ČR. Statistiky výkonnosti univerzit*. Asociace univerzit třetího věku České republiky. https://au3v.zcu.cz/au3v_core/statistiky/statistika_vykonnosti_univerzit.
3. MŠMT (2021). *Pravidla pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám pro rok 2021*. Ministerstvo mládeže a tělovýchovy ČR. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/pravidla-pro-poskytovani-prispevku-a-dotaci-verejnym-vysokym-skolam-2>.
4. *Strategie celoživotního učení*. (2007). Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

Gabriela Caltová Hepnarová

Služby poskytované během pandemie jako výzva k novým formám práce s klienty

Services Provided during Pandemics as a Call to New Forms of Work with Clients

Summary

Paper presents outputs of terrain research survey in a non-profit organization, that was providing social services during Pandemics in the environment of socially excluded localities. The research was conducted in a design case study, which had a descriptive character. The study focused on assessment of processes and consequences of newly conceived forms of work in the organization. The focus of the paper is empirical, the author outlines possible positive impulses for further operation of the services, at the end of the study.

Keywords: non-profit organisations, methods of social work, guidance and educational activities, activation of clients, social communication.

Úvod

Příspěvek se zaměřuje na proměny a souvislosti poskytování služeb rodinám během vyhlášených nouzových stavů v průběhu roku 2020. Záměrem autorky bylo zachytit situaci v konkrétní sociální službě, která pracuje v rodinách zasažených chudobou a sociálním vyloučením. První část příspěvku přibližuje opatření, která formovala podobu služeb. Druhá část představuje aktivity instituce, ve které probíhala případová studie. Třetí kapitola textu nastiňuje designe výzkumného šetření a prezentuje jeho výstupy. Příspěvek má empirický charakter, s využitím zvolené kvalitativní strategie zachycuje autorka reflexi dějů z pohledu pracovníků organizace. Cílem výzkumného šetření je zachytit zkušenosti a každodenní výzvy pracovníků, kteří během pandemie poskytovali sociální služby klientům.

Pandemická situace a možnosti vzdělávání dětí

V průběhu roku 2020 byly v souvislosti s pandemií onemocnění COVID-19 vyhlášeny dva nouzové stavy. První byl vyhlášen v období 12. 3. - 17. 5., druhý v období 5. 10. 2020 – 11. 4. 2021. Nouzové stavy byly vyhlášeny na základě zákona 110/1998 Sb. který předpokládá jejich vyhlášení v krizových situacích. V dalších krocích byla opatření k potlačení pandemie organizována na základě nově vzniklého zákona č. 94/2021 Sb., který vešel v platnost 26. 2. 2021. V oblasti zajištění vzdělávání dětí a mládeže, vešel v platnost také Zákon č. 349/2020 Sb, který umožnil vzdělávání dětí v distanční formě v dosud neobvyklém rozsahu a mezi novými cílovými skupinami vzdělávaných osob.

Na základě tohoto zákona probíhalo téměř celý školní rok 2020/2021 vzdělávání distanční formou. Její zavádění bylo na mnoha místech provázáno řadou problémů technického i materiálního rázu, složitá byla situace především v chudých a sociálně vyloučených rodinách. Základem distanční výuky je především vlastní aktivita vzdělávaných a jejich samostudium, které je podporováno zpracovanými studijními pomůckami. Ve velké míře je využíváno multimediálních prostředků a informačních technologií, rolí vzdělávací instituce je při této formě studia především podpora samostatných aktivit žáků a studentů (Černý et al. 2015). Samostudium předpokládá vyšší nároky na žáky v oblasti motivace k učení, aktivizace i samotného upevňování učiva, jeho hlavním předpokladem je větší míra zodpovědnosti a samostatnosti žáka. Vzhledem k těmto faktorům, není tento způsob výuky vhodný pro mladší žáky a studenty (Bažantová 2005:173). Přesto byla větší část výuky organizována distanční formou.

Během pandemie velká část dětí, které žijí v sociálně vyloučených lokalitách či v chudobě, nedovedla adekvátně zvládat nároky distanční výuky. Životní podmínky chudých a sociálně vyloučených rodin jsou charakteristické nízkou materiální vybaveností, děti nemají ani potřebné vybavení pro přípravu na školu (Čada 2015:13). Česká republika patří mezi země, kde jsou vlivy prostředí a školní úspěšnost ve velmi těsném vztahu (Svoboda & Smolík 2010: 21; Šojdrová et al. 2014). Výsledky mezinárodního šetření, prováděných v letech 2012 a 2013 upozorňovaly na rozdíly v úrovni vybavení domácností. Více než 95% žáků mělo doma přístup k internetu a alespoň jeden počítač, ale dva a více počítačů v domácnosti měla jen necelá polovina žáků s nejnižším socioekonomickým statutem, pět procent žáků je doma bez přístupu k ICT. (Sekundární analýza výsledků mezinárodních šetření ICILS 2016: 3). Nedostatečné domácí vybavení žáků nebylo v minulosti vnímáno

jako výrazný problém, přechod k distanční výuce, však znamenal zásadní obrat. Pomocnou ruku nabídly neziskové organizace, které organizovaly sběr a distribuci potřebných počítačů do rodin, pomáhaly s hrazením poplatků za připojení k internetu a pomáhaly dětem i s plněním výukových zadání (Prognóza vývoje situace pro rodiny s dětmi a podpůrné služby 2020). Jednou z takových organizací, která působí v královehradeckém kraji je organizace Aufori.

Organizace Aufori

Pro označení organizace si zakladatelé zvolili latinský výrok „Audacem fortuna iuvat“ (Od-vážnému štěstí přeje), jehož upravená zkratka tvoří název organizace. Orgaizace Aufori se ve své činnosti zaměřuje na pomoc rodinám i jednotlivcům, kteří žijí v chudobě, nebo jsou chudobou ohroženi (Aufori, Co děláme). Nabídka služeb pro klienty je strukturována za pomoci několika tematických programů, které na sebe navazují.

Program „Učí (se) celá rodina“ pomáhá překonávat problémy s plněním školních povinností, s péčí o děti, výchovou i hospodařením. Přímo v rodině pracuje dvojčlenný tým, pedagog se zaměřuje na práci s dětmi a na oblast související se vzděláváním, sociální pracovník pomáhá řešit situace ve škole či v jiných institucích. V nabídce služeb je i doprovázení klientů na složitá jednání. Práce probíhá jak s dětmi, tak s rodiči.

Kromě programů individuální práce s dětmi i rodiči v přirozeném prostředí, má organizace v nabídce také skupinové programy, které jsou zaměřeny k podpoře kompetencí učit se, nebo mají terapeutický potenciál. Pro děti mladšího školního věku je určena skupina, která se zaměřuje na rozvoj schopnosti myslet, vyjadřovat se a učit se. Děti staršího školního věku mají možnost zapojit se do práce v terapeutické skupině, učí se zde rozumět svým pocitům a náladám a vhodně je vyjadřovat, navazovat vztahy se svými vrstevníky i dospělou autoritou. Rodiče jsou zapojeni do činnosti rodičovské terapeutické skupiny. V oblasti výchovných kompetencí je rodičům nabízen program Jde to i jinak, který nabízí praktickou pomoc v otázkách výchovy dětí.

Dále jsou v nabídce terénní programy, které podporují sociální fungování rodičů a usilují o jejich začlenění do společnosti. Často řešenými problémy jsou problémy s bydlením, prací, dluhy či chudobou. Koncepce terénní práce je koncipována jako doprovázející aktivita, která směřuje k posílení sociálních rolí dospělých členů rodiny. Pro posílení finanční stability rodin vznikl v průběhu pandemie projekt sociálního

podnikání Švadlenky-sociální podnikání ušité na míru. V prvních měsících pandemie se pracovnice zaměřily na šití látkových roušek, v dalších měsících byla nabídka výrobků rozšiřována o výrobu domácího textilu.

Kromě edukativně a aktivizačně zaměřených programů, jsou v nabídce také volnočasové a rekreačně zaměřené programy. Patří mezi ně jednodenní akce Baví (se) celá rodina, jejich cílem je pomoci rodinám trávit volný čas společně, aktivně a smyslně. V letních měsících probíhá pobytová akce Deset dní jinak, která je určena dětem v obtížné rodinné situaci a je organizována v úzké spolupráci s OSPOD. Pro starší věkovou kategorii dětí je potom určena zážitková akce Čtyři dny na cestě. Jejím cílem je nabídnout dětem atraktivní volnočasový program, který jim umožní zažít nové zkušenosti. Program je určen pro děti ve věku 14-17 let, které jsou ohroženy rizikovým způsobem života.

Design výzkumného šetření a jeho výstupy

Pro výzkumné šetření byla zvolena případová studie ukotvená v hermeneutické tradici, při její realizaci byly využity postupy kvalitativní strategie. Studie měla deskriptivní charakter a zaměřila se na procesy, které probíhaly uvnitř organizace, jednalo se o jednopřípadovou studii (Mareš 2015: 114-121). Výzkumný záměr směřoval k objasnění jednoho případu a proniknutí do hloubky problémů v dané situaci se záměrem porozumět okolnostem případu (Walterová a Starý 2006: 84; Hendl 2016: 104).

Sběr dat probíhal v terénu v průběhu letních měsíců roku 2021. Pro sběr dat byly zvoleny tyto metody: hloubkové rozhovory, analýza dokumentů a pozorování. Rozhovory byly vedeny s pracovníky různých pozic, celkem se zapojilo osm pracovníků organizace. Hlavní vědeckovýzkumná otázka byla formulována následovně „**Jak se proměnil způsob práce v organizaci v období první vlny pandemie onemocnění COVID-19?**“. Na základě analýzy rozhovorů, dokumentů a postupů uvnitř organizace, byly vytvořeny tři stěžejní kategorie, které reflektují dění v organizaci.

Kontext práce a změna akcentů služby

Pandemická situace přinesla změny jak v oblasti poskytování služeb, tak i na straně fungování lidí v organizaci. V počátcích nouzového stavu byla dominantním znakem nové situace nejednoznačnost, kterou pociťovalo především vedení organizace. Informace z mé-

dií byly vnímány jako „Pellmell“, zároveň vedení chápalo celosvětový rozměr tohoto dění. Hlavní strategií, jak vyřešit problém nejednoznačně komunikovaných mediálních zpráv a nejisté otevřené budoucnosti, se stalo rychlé a neodkladné ukotvení vnitřních předpisů a způsobů práce.

„Tak jsme to tady hned řešili ... hned jsme informovali OSPOD, aby věděli, že ta práce nekončí, ale že bude pokračovat formou telefonátů, přes Whats App... Kde to bylo potřeba tam jsme docházeli, ne každý má telefon, snažili jsme se obvolávat: klienty, OSPOD, školy, aby věděli, že to nekončí. ještě ten den se to řešilo a byl první nástřel fungování.“ (Iva)

Během prvního týdne lockdownu byla do všech navazujících a spolupracujících institucí i klientům služby, předána informace o podobě dalšího fungování. V oblasti vnějšího fungování zvolila organizace dvojí režim, větší část sociální agendy přešla do telefonických kontaktů, či byla zvolena jiná dostupná média. Klienti, kteří měli největší obtíže zvládat novou situaci, byli kontaktováni přímo a osobně. V průběhu protiepidemických opatření byla zintenzivněna komunikace mezi organizací a dalšími návaznými službami a institucemi. Vedení organizace i pracovníci vnímají posílení vzájemných vztahů s ostatními subjekty jako hlavní přínos „covidové éry“. Svou činnost v rodinách chápali pracovníci právě jako jistou „funkční spojkou“ mezi rodinou a dalšími institucemi. V období opatření silně rezonovala idea síťování služeb a propojení státního, nestátního a soukromého sektoru.

„Do budoucna to může být role. Zesílení komunikace s jinými institucemi. Reagujeme pružně, v nestátním nezisku je větší pružnost. Instituce jsou pomalejší, my pružnější, to pomáhalo klientům vyrovnat se s tou změnou. Vychází to z podstaty sektoru....je to cesta dalšího síťování i napříč sektory, noví dárci, síťování přes soukromé firmy.“ (Katka)

„Základní škola konečně pochopila o čem je služba, letáky ne – nic, až COVID zabral!“ (Soňa)

Nové fungování, nové požadavky na pracovníky

Další kroky vedoucí ke konsolidaci situace v organizaci, byly podnikány směrem k pracovníkům, proměnil se systém porad, v online podobě probíhala metodická setkání nad obtížnými případy klientů, dílčí porady týmu, intervize i supervize. Dotazníkem byly zjišťovány potřeby pracovníků, přijatá opatření byla vedením pečlivě „krokována“.

„My jsme na začátku dostali takový jako dotazník od zaměstnavatele, co bysme potřebovali a dále se nás jako i ptali. Co bylo možný jsme jako podporu dostávali. Porady přes

Skype, kde jsme si mohli sdílet zkušenosti, pak se intenzita těch porad snižovala, myslím, že jsme měli ze začátku každý den, tak jsme pak říkali, že to vlastně není potřeba. Ze dne na den si nemáme co říct, co sdílet.“ (Anna)

„Mít to popsané, to jsme dělali, být připraven na změnu. Personální, věcný zajištění, ale i záložní plán ...Jasný instrukce od začátku, krokovalo se to od začátku....Před covidem byly koleje, po těch se jelo. Během covidu jsme se snažili věci nahrazovat, koleje změnily formu, ne obsah.“ (Iva)

Velmi silným novým tématem se staly meze fungování týmu, a především individuální resilience pracovníků. Zátěž, kterou přinášela nejistota, nejednoznačnost a atmosféra strachu ve společnosti akcentovala téma osobní nezdolnosti konkrétních pracovníků i schopnosti vedení vytvořit přijatelné prostředí pro nové způsoby práce. Pro fungování služby se jako klíčová ukázala schopnost pracovníků přijímat dynamiku změn, ochota pracovat novými způsoby práce, za klíčovou považují pracovníci oblast přizpůsobení se změnám a novým požadavkům. Dalšími klíčovými parametry, které umožnily fungování služby, byly schopnost rozvrhnout si práci, schopnost oddělit pracovní a rodinný život a míra psychohygieny.

„Režim a harmonogram to pomáhá, vědět co mají udělat a prostor pro to udělat věci blbě. Ujistění, že je to v pořádku. Je v pořádku že nemám energii, nemají chuť, je v pořádku že to udělám blbě...“ (Eva)

„I když jsme se sešli online s kolegy, tak to pomohlo, vidět se alespoň takto, vidět obličeje... probírali jsme svoje věci. ... Spíš asi sdílení zkušeností.“ (Darja)

Odras změn v práci s klientem

V oblasti práce s klienty došlo k upozadění osobních setkání přímo v terénu, převaha služeb byla poskytována zprostředkovaně za pomoci ICT. Rodiny, ve kterých organizace působí, jsou často rodinami s ohroženým dítětem. Během vyhlášení nouzového stavu a v důsledku navazujících vládních opatření, se situace v rodinách ještě zhoršila. Posouzení a vyhodnocení situace v rodině se stalo klíčovým aspektem služby. Ačkoliv docházelo k intuitivnímu dělení rodin i před „covidovou érou“, v době pandemie se tato schopnost stala klíčovou a rozhodovala o formě poskytnuté pomoci, tedy zda bude kontakt zprostředkovaný nebo osobní.

„Mapovali jsme si formy komunikace, s tímhle budeme komunikovat tak, s tímhle tak, a to jsme potom dávali i vědět OSPODU, aby věděli s tímhle budeme jednat tak, s tímhle tak“. (Katka)

„Dříve do rodiny jednou týdně přišel sociální pracovník a jednou pedagog. Teď se volalo do rodiny dvakrát týdně, podle toho, jak reagovala maminka... Pedagožka zase intenzivněji komunikovala se školou. Byl to v podstatě takový nadstandard, aby to dítě nedoplácelo na nečinnost rodiče.“ (Anna)

Další oblastí práce s klientem, která přinesla podnětné zamyšlení, byla úroveň samotné spolupráce a vlastní aktivita klientů. Schopnost klientů spolupracovat na řešení problémů hrála významnou roli i před vypuknutím pandemie, během ní se však stala důležitým vodítkem pro podobu poskytované pomoci.

„Cílem naší služby je rodinu osamostatnit ... v takové situaci, kdy tam pracovník nemůže docházet, tak je to na dobrovolnosti té rodiny, jestli s námi chce pracovat za takových podmínek. ... Získali jsme zpětnou vazbu kde o tu spolupráci opravdu stojí, kde jsou za to rádi...Byl ochotný zvednout mi telefon a dát mi zpětnou vazbu. Pokud se někomu ani nedaří dovolat, tak už mi to taky zpětnou vazbu dává.“ (Anna)

„I klienti prokázali, že dokáží nějak fungovat. Naučili se nám volat.“ (Katka)

V náročných situacích klienti akcentovali nová témata, která chtěli s pracovníky řešit. Zvýraznila se potřeba oddělit řešení akutních krizí, od dlouhodobé spolupráce. Vzrostl zájem o psychosociální doprovázení a oporu. Větší zájem však byl také o programy zvyšující rodičovské kompetence, ten byl dán specifickou situací rodin s dětmi, které společně trávily mnohem více času než před vypuknutím pandemie.

„Podpora, ty rodiny zůstaly v takovém vakuu, nejistotě, co se bude dít dál, co se to tady kolem nás děje. Spousta rodin měla strach z toho Covidu. A potom, když se ty školy už otvíraly, tak oni se báli ty děti do školy pouštět. ... Zintenzivnila se náročnost péče o děti, ukázala se základní schopnost rodiče, dojít do školy, pro ty úkoly, dítě to doma vyplní a zase je donese zpátky.... Přestaly bejt hranice, pravidelnost v denním režimu, a pak když už mělo začít chodit do školy, tak nejdu. Co bych tam dělal, mě se tam nechce. A rodič není schopen ho tam dostat, ale ani sám není aktivní v komunikaci se školou.“ (Anna)

Závěr

Téma tohoto příspěvku se zaměřovalo na proměny a souvislosti poskytování sociálních služeb v organizaci Aufori. Cílem příspěvku bylo zachytit dění během vyhlášených nouzových stavů v průběhu roku 2020. Rodiny, které byly již před koronavirovou krizí zasažené sociálním vyloučením a v jeho důsledku i digitálním vyloučením, nemohly svým dětem

poskytnout adekvátní podmínky pro vzdělávání. Tuto nepříznivou situaci se rodiny snažily překlenout za pomoci neziskových organizací. Byly to ale také samotné organizace a pracovníci, kteří se museli vyrovnávat s novými problémy a hledali novou podobu poskytování služeb. Příspěvek zachycuje zkušenosti, které reflektovali pracovníci vybrané organizace.

Výstupy šetření byly prezentovány za pomoci tří klíčových kategorií oblastí fungování organizace. Tyto kategorie přináší odpověď na položenou výzkumnou otázku „Jak se proměnil způsob práce v organizaci v období první vlny pandemie onemocnění COVID-19?“.

První oblast výzkumných zjištění osvětluje kontext práce a ukazuje posílení vztahového rámce s dalšími institucemi v praxi. V období, kdy pro státní zaměstnance nebylo možné klienty kontovat osobně, poskytovala služba oporu rodinám i spolupracujícím organizacím. Sami pracovníci vnímali své působení jako roli „funkčních spojek“. Druhá kategorie se zaměřila na proměny v oblasti fungování týmu a jeho členů. V této oblasti velmi silně rezonovala témata osobní nezdolnosti, schopnosti pracovníků zvládat dynamiku změn i nastavení podpůrných mechanismů uvnitř týmu. Třetí kategorie zachycuje proměnu akcentovaných témat při samotné práci s klienty. Pandemická situace ještě více podtrhla schopnost pracovníků vyhodnocovat situaci klienta a schopnost přesného zacílení pomoci. Na straně klientů se také objevila nová témata spolupráce, velká část rodičů projevila zájem řešit témata související s výchovou.

Bibliography

1. Bažantová, L. (2005). Výhody a nevýhody distančního vzdělávání. In: *Systémová pedagogika: Sborník XXXVII. vědecké konference o systémovém inženýrství SI 2005* (pp. 171-175). Hradec Králové: Miloš Vognar - M&V.
2. Černý, M., Chytková, D., Pavlína, M., Šimková, G. (2015). *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow.
3. Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (4th ed.). Praha: Portál.
4. Mareš, J. (2015). *Tvorba případových studií pro výzkumné účely*. „Pedagogika“, 2(65), 113-142.
5. Svoboda, Z., Arnošt, S. (2010). *Pedagogická, sociální a zdravotnická práce s osobami ohroženými sociálním vyloučením*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
6. Šojdrová, M., Bařínková, Z., Borkovcová, I. (2014). *Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: situace a doporučení*. Praha: Česká školní inspekce.

7. Walterová, E., Starý, K., (2006). *Potenciál změny v realitě školy: Strategie případové studie*. „Orbis Scholae“, 1, 77-97.

Netography

1. Aufferi, Co děláme (2020). <http://www.aufferi.cz/co-delame>.
2. Čada, K. *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR. Ministerstvo vnitra ČR*. (2015). https://www.esfcr.cz/mapa-svl-2015/www/analyza_socialne_vyloucenych_lokalit_gac.pdf.
3. *Kontrolní závěr z kontrolní akce NKÚ č. 18/18 - Podpora rozvoje digitalizace vzdělávání v České republice* (2019). <https://nku.cz/assets/kon-zavery/k18018.pdf>.
4. *Segmentace a typologie osob digitálně vyloučených a osob ohrožených digitálním vyloučením* (2020). <https://portaldigi.cz/segmentace/>.
5. *Sekundární analýza výsledků mezinárodních šetření ICILS 2013 a PISA 2012*, (2016). https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%20c3%a1rodn%20c5%a1et%20c5%99en%20c3%ad/PISA_ICILS_SA_ICT.pdf.
6. SIRIUS *Dopady pandemie COVID-19 na rodiny v ČR – Prognóza vývoje situace pro rodiny s dětmi a podpůrné služby*, (2020). <https://nadacesirius.cz/vyzkumy/prognoza-dopadu-COVID-19-na-rodiny-s-detmi>.

4.

Varia

Varia

3.

Varia

Varia

Avital Hecht

Ilana Levenberg

From Punishment to Mentoring

An Initiative of the Academic Discipline Committee for a Refreshing Course of Procedures and Code of Conduct

Summary

Higher education institutes of the 21st century face a variety of disciplinary issues, some of which are recent results of technological progress and the pandemic situation (COVID-19) in the last two years. The Discipline Committee in the Academic Institutions that educate preservice teachers, pay a special attention to the severity of the offense. This article presents a model for a “refreshing course” in a teacher training institute and a research result from that participant feedback. The goal of the course was to raise the severity of disciplinary offences. Especially for those students who have already stood before the institute’s discipline committee, judged and punished and soon would face, as teachers themselves in a similar disciplinary situation with their pupils. 98 students who have been judged for varied disciplinary offenses attended the course. The students wrote their attitudes on disciplinary offences in general and on the specific offence done by them. They declared that the course was very important for them. Half of participants felt a sense of shame for the offence they did. Nevertheless, half of them declared that they will not use a punishment in their future work as teachers.

The students attached great importance to the instructions of using network fairly and according to the rules of academic writing. Their recommendations indicate that in every academic institution course like that should be part of every training program.

Keywords: punishment in an academic institute, disciplinary transgression, educational initiative, personal reflection

Literary review

Disciplinary transgressions in academic institutes. Academic misconduct in the academy is focused on the field of ethics and integrity and their consequences can be seen in the graduates’ academics accomplishment and results (Daniel, Blouny & Ferrel 1999.)

A comprehensive study, spanning over a decade, performed by McCabe and others (McCabe, Klebe Treviño & Butterfield 2010) demonstrate the significant increasing of the phenomenon over the last few decades. In addition, consequences of cheating and dishonesty refers also to the personal and future professional aspects of academic studies graduates (Hughes & McCabe 2006). The attempt to dissect the causes leading academic students to commit felonies such as plagiarism, cheating in tests and similar transgressions has given rise to a study that defined two groups of causes: (a) individual causes; (b) environmental causes (McCabe, Klebe Treviño & Butterfield 2010). It was found that on a personal level, students sometimes are unaware of the implication of the disciplinary transgression since they act adhering with their own personal values in the areas of comradeship and interpersonal loyalty, acting as an explanation and justification of their behavior. In the environmental level, terms such as plagiarism are not clear enough to students within the academia and they are inclined to adopt other people's concepts as their own. There is another phenomenon constituting a major cause of these transgressions, which is the alienation of the student from the academic framework with a background of courses with hundreds of participants, difficulties in interpersonal interaction and lack of direct communication with the lecturers (Ashworth, Bannister, Thorne & students 2006).

The types of disciplinary transgressions defined in the discipline set of rules of any academic institute, including teacher training institutes mainly consist the following:

- Copying in tests,
- Plagiarism in submitted papers,
- False reporting to evade an academic obligation,
- Perpetrating felonies by way of the Internet,
- Property abuse,
- Disrespect towards the institute, faculty, students or national symbols,
- Theft,
- Sexual abuse.

21st century Electronic communication as an available source for every student.

By the ending of the last millennium, the academic world began discussing the issue of copying from the Internet as part of the whole list of disciplinary transgressions carried out in it (Zobel & Hamilton 2000). The digital scene became accessible to every student within the academy as a source of knowledge as well as an easy source for copying studies, texts and papers. Therefore, partial or complete copying became nearly a norm and is revealed in far higher frequency in the onset of this century compared with the past (McMurtry 2001).

If we concur with the premise that the combination of “lack of restraint” or self-control and given opportunity is a central component of performing a disciplinary transgression, we could also accept Blankenship and Whitley’s premise that regards academic disciplinary transgression as one of the components in a given person’s overall inappropriate behavior. Therefore, the value of integrity or lack of it is a fixed element in human behavior characteristics (Blankenship & Whitley 2000). McCabe and Treviño examined the motivation for lack of integrity using Julian Rotter’s Locus Control theory of social learning, that determines that a given behavior is a function of either of the two elements: (a) anticipation for reinforcement as a result of behavior; (b) the perceived value of reinforcement in the person’s eyes. Whether the Locus Control originates in either an internal elements, or an external one (McCabe & Klebe Trevino 1997). It is possible that copying or certain disciplinary transgressions are perpetrated out of social motives based on positive values and one should consider how these students grasp the concept of “lack of integrity” in a global context (McCabe 2005).

Lack of integrity in the academic scope also leads to lack of integrity in the student’s future occupational scope (Nonis & Swirft 2001). There is high correlation between performance of academic disciplinary transgressions and performing those in the occupational realm. Cases such as stealing, causing damage to workplace property, inappropriate use of inside information, wasting resources, damaging and using infrastructure are all pronounced disciplinary transgressions in the occupational level (Lucas & Friedrich 2005). Therefore, academic disciplinary transgressions exceed boundaries of reasonable and acceptable behavior in academic life.

Moral education within teacher training. Training educators includes more than merely pedagogic and didactic studies, but also prepares to taking a role of educator, leader and forerunner. Hence, the issue of personal example of a moral and responsible person are also constructed during one’s academic studies. Therefore, when a student faces a discipline committee, it would be it is recommended to consider ways to enhance the student’s comprehension of the magnitude of the offence and his or her assumption of responsibility.

A sense of guilt is a perpetration inhibiting element with people with moral integrity, whereas students who lack such integrity refrain from carrying out offenses for fear of being subject to penal repercussion (Diekhoff 1999).

According to Wang, there are actions the academic institute should take to shape an academic culture that would prevent disciplinary transgressions (Wang 2008). Thus, the behavioral norms expected from students in an academic institute should be made accessible

and instilled by way of an **educational process**. All those who frequent the institute should be instilled with habits of assuming responsibility and tool that will help them adapt proper behavior during their studies and naturally, after graduation. for this end, Wang proposes to adopt the following three combined ways of action (Wang 2008):

- a. The students will be acquainted with, internalize and share the behavior norms of an academic institute with an aspiration to form a community that respects them.
- b. The students will be trained to master all the academic skills they would require to become integrated and succeed in academic life.
- c. The internalization process of behavior norms will be a pathway towards instilling a proper academic culture that would empower the students will motivate them to achieve academic and personal development that would include critical thinking and research skills.

Exposure of cases of lack of integrity within academic training is first and foremost an educational problem. It originates in a combination of varied elements leading the student to carry out disciplinary transgressions. As a result of perpetrating the transgression, having a psychological and sociological effect, the educational experience within the academic studies is weakened and dwindles. Illegitimate behavior norms seep into academic life, expanding the social sphere of Illegitimate and inappropriate behavior within the without the institute (Ordonez, Mejia & Castellanos 2006). Internalization of these insights will enhance the atmosphere in the academic institute. Implementing them should lead to development of a culture of introspection and behavioral change with student as individuals and as a group. This way, it would be possible to influence of society out of the academic institute as well (Vaamonde & Omar 2008). McCabe suggests two action paths for the purpose of generating and promoting a culture of academic integrity: he wishes to empower the students themselves, making them agents of environmental change entrusted with the role of promoting and maintaining the integrity of all students (McCabe 2005).

Models for handling disciplinary transgressions: educational versus deterring punishment

Before moving to explanations of the disciplinary committee's initiative, it is important to clarify that educational institutions in Israel include Universities and Colleges. The basic difference between University and College is the fact that Universities are elder and Colleges

were founded during the 20 last years in periphery areas far from main and big cities – in order to make academic studies to all the population in the country.

All Academic Pedagogical Institutions are Colleges. The reason of that is that until 35 years they were Seminars for teachers and the Israeli government transformed them in an academic public institutions like Universities and called them “Colleges”.

Students’ disciplinary transgressions of university and college students in Israel were examined in various studies, like that of Soen and Davidovitch (2014). They conducted a study that indicates to disciplinary transgressions in university having a different nature than those found in colleges. We learn that the number of such transgressions committed by college students is four times bigger than by university students. Furthermore, following a study conducted by Dr. Yoel Heshin (Soen and Davidovitch 2014: 38), the vast majority of disciplinary transgressions of university students were concentrated in cheating in exams and homework (approximately 90%), whereas in colleges, cheating offenses constitute between 30 and 40% of all the transgressions. Some 30% of the disciplinary transgressions in colleges are of verbal and physical violence (Soen and Davidovitch 2014: 39-42). Most of the punishment imposed on students who have committed acts of disciplinary misconduct, either in college or universities in Israel include community service, fines, rustication from studies for a fixed period or permanent expelling from studies.

Punishment and mentoring – refreshing conduct procedures in an academic institute

The discipline committee at Gordon Academic College developed a unique model combining punishment as customary in the field, including judgment and conviction in conjunction with an educational process that is an important building block in the formation of the student’s character. Preservice student who is about to become an educator, but have crossed a disciplinary line has to stand before the committee. It is important to note that the members of the discipline committee are two or three professors in duty and one students association representative. One of the committee member is the chairman, and one is the prosecutor. Everything is managed like in the court.

An educational element of reflection is intertwined in each stage of the disciplinary process, allowing the student to own to what he or she has done and acknowledge the severity of the student’s actions. All this is on top of the customary and proportionate punishment.

Upon conclusion of a disciplinary procedure in which the student is found guilty, he or she is obligated, following the initiative of the discipline committee, to partake in a designated course: “Refreshment of procedures and proper conduct in an academic institute.” This course was put together in view of the acknowledgment that the perpetrating student should bear both the punishment and responsibility for his or her actions. This makes the felony into part of the main mentoring process and no less important than punishment. This comes to promote the teacher trainee’s personal empowerment and impartation of educational and practical tools to help the student shape his or her educational image as a student of education and later as an educator. The course combines a general refreshing of academic writing rules, practicing an educational discourse on disciplinary transgressions, a moral debate on the concepts of culpability and responsibility and a written personal reflection. At the end of the course, the students complete a questionnaire, which is part of the personal reflection and insights derived from the entire process. In fact, there are four stages in the disciplinary-educational procedure employed by the discipline committee.

- a. Following submission of an indictment, there is a hearing, in which the prosecution deliberates with the defendant on the suspicion of perpetrating the felony.
- b. The discipline committee holds a “hearing” – a conventional judicial procedure is held during which an indictment is presented followed by presentation of evidence, hearing testimonies and the student’s reaction to the indictment and exhibits.
- c. The student does not take part and is not even present when the judge passes a judgment expert.
- d. This stage is carried out in accordance with the request of the student or the prosecution: the student has the right to appeal against the ruled punishment.

The course as an educational model

The first course of Procedure and Proper Conduct in an Academic Institute Refreshing includes four parts:

- a. Refreshing of the behavior protocols while jointly analyzing the college’s by-laws and understanding which behavior is improper in an academic institute under guidance of the discipline committee.
- b. Reflective discourse with teacher-student role play. The role play simulates a teachers who has to face a student’s inappropriate behavior. This part of the course is facilitated by a psychologist.

- c. A discussion of moral issues in academic writing and imparting tools for use of websites as a source of information for such writing. Refreshing the focusing citation rules, the concept of plagiarism, use of sources, etc. This part of the course is facilitated by the academic writing head of lecturer team.
- d. Writing feedback forms and completion of an attitude questionnaire testing the position of could students regarding disciplinary transgressions in general and their individual transgressing in particular.

Feedback questionnaire

The participants were instructed in the feedback questionnaire to write freely:

- a. Write and explain three things you have learnt during the discipline committee course.
- b. Write down additional learning subjects you believe should be included in this course.
- c. Personal notes and insights regarding the course (optional).

Quotations and insights

Things learned during the course:

Sorting the subjects that were brought up by the course participants in freehand writing about subjects learned during the course, the following groups were detected:

About myself – writing about a personal perception during the course, quotes from things that were written:

P. “... I have learned that time management is the most important thing that could help sail through anything in life...”

M. “... Even if I got something wrong, I am not alone. There is someone to turn to and there is always someone willing to help and give guidance...”

V. “During the course I got to think a lot about the felony I have committed. It wasn’t something nice, but a burden and a disturbance.”

D. “... The differences and similarities between the terms guilt and accountability – I got a better understanding where I am, what is my guilt and how accountable I am...”

G. “There are no ordinary students in this course. We have all made some kind of felony and for this reason we are in the course. I felt very different from what I am.”

A broad reference in the personal aspect to the issue of coping with pressure and time management

H. "... I have learned that it is always good to talk/ask/consult when we need help rather than let pressure have a bad effect on the course of our life..."

M. "... listening is the best way to resolve problems and reduces tension..."

L. "... we've learned that many things stem from stress and so we should know how to manage our timetables in a good way to get the best out of ourselves."

Reference to the professional aspect as educators

P. "... I've learned to hold a good and proper meaningful conversation with my future students... that to hold a meaningful conversation with a student, we should combine caring and tenderness, yet firmness.

V. "... Another thing I've learned from the course is holding a meaningful conversation in a correct and dignified way towards a students or anyone in front of me. To know what are the motives and the solution..."

D. "there are other ways to punish... It is possible to make something good from something that is regarded as wrong..."

Di. "... We received a model of a "meaningful conversation" that helped me understand things about myself, as well as a useful tool, to me as a future teacher, in coping with discipline issues..."

Reference to the issue of values

S. "... I have learned about the difference between guilt and accountability. These are two important concepts and it's important to know them apart..."

D. "... the matter of ethics and its importance as we talked about this in the course, I've learned the importance work hold to a human person..."

M. "I have learned to be a role model for the students I will teach in the future. To be honest and to lead them to success with courage and after putting in an investment."

G. "... Everyone knows whether he or she is capable or accountable, but before getting to the level of guilt, we should be 100% accountable."

Rules of Conduct in an Academic Institute

N. "... Today I know exactly what is prohibited and what is allowed and what is required by the College Statute. This will help me a lot later in my studies and I am grateful for that!"

Rules of Academic Writing

A. "... In order to be good writers, we should spend time reading to formulate out opinion and experience with the writing and enhance our own self-criticism towards our writing.

in addition, I've learned that the best way to test my writing is to let someone else read it and give me his or her criticism."

N. "... The best tip I got from it is reading... tremendously developing writing and the brain in general."

L. "How important it is to learn the APA rules and profoundly know that many times we cross lines we had no knowledge that existed..."

B. Recommendations for adding other subjects to the course.

A. "Getting deeper into handling discipline issues that at least I see as intimidating when I think of my future as a teacher."

N. "The only thing to fit in is addressing all the disciplinary transgressions of the students that attended the course."

M. "... The subjects of the importance of listening should be extended some more and additional examples and explanations should be given..."

L. "Perhaps it would be possible to add a bit for the contribution of the hours that some of us got to do as community service."

M. "Give the course to every first-year college student."

C. Notes and clarifications – this section indicates some of the personal insights following the subjects learned in the course, such as:

S. Although I arrived in this course with an unpleasant feeling, I complete it feeling excellent that something positive and constructive was learned."

D. "Today pleasantly surprised me as something that was mandatory to do as a type of punishment and in fact turned out to be quite a pleasure to me... I feel I have learned and gained knowledge and I am happy I did this course."

A. "I have learned of the importance of personal reflection and my self-comprehension of my own motives."

To sum up, the freehand writing offers a wide variety of subjects the students were exposed to during the course, either by personal reflection after transference, or by acquiring tools for coping with similar issues in the future as educators. What stands out is the wish to expand the issue to dealing with disciplinary transgressions as part of the actual studies and not just as part of the tutoring course.

Conclusions and recommendations

The initiative of holding the mentoring course on top of penal steps for disciplinary transgressions is another step towards shaping the future teacher, with the thought that improper conduct by teaching cadets should get a unique attention to reflect and focus the behavioral norms required as part of this profession

The model developed within the Gordon Academic College reflects an approach, raising banners of treating disciplinary issues differently than in other institutes of higher learning. This is an initiative promoting mentoring taking place in parallel to imposing punishment. We have learned from the feedback forms completed by the participants that the course had a significant contribution, in the personal aspect as well as in regards to the faculty, to the way a teacher training institute refers to integrity and disciplinary transgressions.

Beyond the insights mentioned above, there were several issues arising from the feedback forms that surprised us, the course initiators.

- a. A change in the students' position towards the course, reflecting that despite the fact that upon ruling on their punishment students referred to the course as a component of the punishment received, upon conclusion of the course, they regard the mere existence of the course with high importance and do not see it as a punishment, although it required them to make an effort to attend the course as well as paying for their participation. Students reported their feelings, resulting from their participation and had a chance to present them before the group and even comprehend the significance of the personal felony they have committed.
- b. Students of the course made it clear that they will not be using punishment as teachers in the future. Hence, the importance of mentoring alongside punishment and emphasizing the nature of various felonies they will come upon as future teachers.

Therefore, adopting this approach is worth doing as soon as possible during the teacher training as an integral part of the training. In the current model, in which the course is a necessitated result of the transgression as part of the penal concept, we recommend holding meetings and symposiums on prevention and handling disciplinary transgressions in every academic institute as part of forming the academic integrity the institute strives to achieve in all its human layers, including students. It is important, especially in teacher training institutes, to perform the mentoring before and not parallel to punishment.

Bibliography

1. Ashworth, P., Bannister, P., Thorne, P. & Students on the Qualitative Research Methods Course Unit (1997). *Guilty in whose eyes? University students' perceptions of cheating and plagiarism in academic work and assessment*. "Studies in Higher Education", 22(2), 187-203.
2. Blankenship, K.L., Whitley, B.E. Jr. (2000). *Relation of general de-viance to academic dishonesty*. "Ethics & Behavior", 10(1), 1-12.
3. Diekhoff, G.M., LaBeff, E.E, Shinohara, K., Yasukawa, H. (1999). *College cheating in Japan and the United States*. "Research in Higher Education", 40(3), 343-353.
4. Lucas, G.M., Friedrich, J. (2005). *Individual differences in workplace deviance and integrity as predictors of academic dishonesty*, "Ethics & Behavior", 15(1), 15-35.
5. McCabe, D.L. (2005). *Cheating among college and university students: A North American perspective*. "International Journal of Educational Integrity", 1 (1). DOI: <http://dx.doi.org/10.21913/IJEI.v1i1.14>.
6. McCabe, D.L., Treviño, L.K. & Butterfield, K.D. (2010). *Cheating in academic institutions: A decade of research*. "Ethics & Behavior", 11(3), 219-232.
7. McMurtry, J.K. (2001). *E-cheating: combating a 21th. Century challenge*. "T.H.E Journal", 29(4), 36-41.
8. Nonis, S. & Swift C. (2001). *An examination of the relationship between academic dishonesty and workplace dishonesty: A multicampus investigation*. "Journal of Education for Business", 11(12), 69-77.
9. Ordoñez, C.L., Mejía, J.F. & Castellanos, S.(2006). *Percepciones estudiantiles sobre el fraude académico: hallazgos y reflexiones pedagógicas*. "Revista de Estudios Sociales", 23, 37-44.
10. Soen, D., Davidovitch, N. (2014). *Integrity and Discipline in Academy: Coping with Rogue Students in Two Campuses in Israel*. "Education and Environment", 36, 33-54.
11. Vaamonde, J.D, Omar, A. (2008). *La deshonestidad académica como un constructo multidimensional*. "Revista Latinoamericana de Estudios Educativos México" XXXVIII, www.redalyc.org/articulo.oa?id=27012440002.
12. Wang, Y. (2008). *University Student Online Plagiarism*. "International Journal on E-Learning", 7(4), 743-757.
13. Zobel, J. & Hamilton, M. (2002). *Managing Student Plagiarism in Large Academic Departments*. "Australian University Review", 45(2), 23-30.

Appendix 1

Student name: _____

Majoring courses in the College: _____

Year of study in the college _____

Procedure and Proper Conduct in an Academic Institute Refreshing course

Please answer all the questions.

1. Write and explain three things you have learnt during the discipline committee course.
2. Write down additional subjects you believe should be included in this course.
3. Personal notes and insights.

Mário Dulovics

Vybrané virtuálne ohrozenia generácie Z a možnosti ich prevencie

Virtual threats to the Z generation and possibilities of their prevention

Summary

Due to the dynamic technological progress, virtual threats are still a current social and educational problem that affects the lives of children and youth. Generation Z is one of the most endangered age groups, which requires intensified activities in the field of preventive action. The aim of the presented paper is a theoretical reflection of selected virtual threats, their prevalence at the international level, as well as outlining the possibilities of their prevention in schools and school facilities.

Keywords: threats, internet, youth, prevention, school, generation Z

Úvod

Nárast konzumu v oblasti informačných technológií mimo iného prispel k expanzii rizík, ktoré sa spájajú s virtuálnym prostredím internetu⁸. Generácia Z je jednou z vekových skupín, ktorá patrí medzi najčastejších a zároveň najviac ohrozených používateľov informačných technológií. Vekové vymedzenie generácie Z v odbornej literatúre nie je jednotné. Anthony Robert Turner (2013) uvádza, že do nej patria narodení v rokoch 1993 až 2005, James Emery White (2017) do generácie Z zaraduje narodených v rokoch 1993 až 2012 a pod. Možno konštatovať, že značná časť generácie Z pokrýva vekovú kategóriu detí a mládeže na prahu tretej dekády nového milénia, ktorá vyrastá a dospieva pod silným vplyvom informačných a komunikačných technológií. Túto skutočnosť potvrdzuje aj Katarína Hollá (2016), ktorá uvádza, že v prípade generácie Z máme na mysli tie deti a dospievajúcich,

8 Príspevok je priebežným výstupom projektu VEGA č. 1/0396/20 Vplyv elektronických médií na správanie a rozvíjanie prierezových spôsobilostí generácie Z.

ktorí majú vytvorenú silnú väzbu ku komunikačným technológiám. Vzhľadom na široké vekové vymedzenie generácie Z sa v ďalšej časti príspevku budeme zameriavať predovšetkým dospelujúcim jedincom.

Digitálne návyky generácie Z

Aktivity dospelujúcich vo virtuálnom priestore sú charakteristické svojou rôznorodosťou. Vo všeobecnosti možno konštatovať, že digitálne návyky generácie Z sa najčastejšie spájajú s fenoménom sociálnych médií a zároveň sociálnych sietí. Autori Fabrício Benevenuto, Tiago Gomes Rodrigues, Meeyoung Cha, Virgilio Almeida (2009) uvádzajú, že online aktivity za využitia sociálnych médií sú najfrekvencovanejšie vo virtuálnom priestore. Viac ako 2/3 online populácie navštevujú sociálne siete a participujú na vytváraní blogov. Sociálne siete pohltia viac ako 10% času stráveného na internete. Petra Ambrózová (2020: 51) píše, že „jednou zo základných úloh dospievania je vysporiadanie sa s vlastnou identitou“. Hľadanie vlastnej identity pubescenta a dolescenta je v 21. storočí výrazne prepojené s virtuálnym priestorom a jeho prijatím, či odmietnutím komunitou digitálnych priateľov. Podľa Lukáš Blinku (2015) je internet prostredím, ktoré umožňuje experimentovať s vlastnou identitou dospievajúceho. Alena Černá et al. (2013: 14) zdôrazňuje, že „predovšetkým dospievajúci túžia po komunikácii a intenzívnom kontakte s rovesníkmi. Pre mládež je kľúčové obstať v medziľudskom kontakte s priateľmi a spolužiakmi. Táto zručnosť je zdrojom ich sebavedomia a samostatnosti.“ Aj z uvedeného dôvodu sú sociálne médiá a sociálne siete atraktívnymi platformami pre mladých ľudí a vo výraznej miere ovplyvňujú ich aktivity, respektíve digitálne návyky, ktoré sa stávajú integrálnou súčasťou ich voľného času. Empirický výskum poľských autorov Witold Wojdana et al. (2020) realizovaný na vzorke žiakov vo veku od 15 do 21 rokov potvrdzuje intenzívnu participáciu mládeže na virtuálnom živote v prostredí sociálnych sietí. Podľa zistení autorov sociálnu sieť Facebook na dennej báze používa 86% respondentov, Instagram 70% a YouTube 62% respondentov. Z aspektu časovej náročnosti venuje sociálnym sieťam 3 až 4 hodiny 42% respondentov a viac ako 5 hodín 20 % oslovených. Najčastejšie uvádzanou aktivitou je kontaktovanie sa s priateľmi a zábava. Podľa zistení Nevila Johnsona Raju et al. (2015) väčšina užívateľov (43,1%) používa sociálne siete denne v rozsahu 30 minút až 2 hodiny a 24 % oslovených viac ako 2 hodiny denne, pričom medzi najfrekvencovanejšiu aktivitu aj v tomto prípade patrilo kontaktovanie priateľov a známych.

Ďalšími fenoménmi, ktoré sa spájajú s prostredím sociálnych sietí a súvisia aj so životným štýlom mládeže, či už v ich aktívnej alebo pasívnej podobe, sú youtuberstvo a influencerstvo. Tieto pojmy sa, v druhej dekáde nového milénia, stali súčasťou jazykovej výbavy nielen súčasnej mládeže. Lukáš Slavík a Pavel Pospěch (2019) youtuberstvo charakterizujú ako nahrávanie a zdieľanie video obsahu v rámci platformy YouTube, takzvaných vlogov. Ide o činnosť, ktorej sa jedinec venuje pravidelne a intenzívne. Indikátorom úspešnosti youteбера je počet jeho sledovateľov a odoberateľov. Aktivita youtuberov, z ktorých sa vďaka ich vplyvu môžu stať influenceri, sú veľmi rôznorodé. Niektorí informujú o súčasnom politickom dianí, iní predstavujú kozmetické novinky, či prezentujú najnovšie počítačové hry na trhu. Influencer je z hľadiska online participácie širší pojem. Influencerstvo sa nevzťahuje len k platforme YouTube, ale k viacerým sociálnym médiám súčasne (Instagram, Snapchat, Facebook a pod.). Takýto jedinec sa vyznačuje veľkým množstvom odoberateľov a sledovateľov. Pojem influencer teda označuje jedinca, ktorý sa vďaka ukazovateľom úspešnosti na sociálnych sieťach stáva vplyvným, a zároveň sa stáva určitým mediálnym vzorom pre mládež.

Ďalšou digitálnou aktivitou mládeže, ktorá je často pertraktovaná v odborných, ale i laických kruhoch a súvisí s virtuálnym prostredím, je hranie online počítačových hier. Online počítačové hry bývajú označené skratkou MMO (ang. massively multiplayer online). Blinka et al. (2015) uvádza, že pre online počítačové hry je typická prítomnosť tisícov hráčov v rovnakom čase. Online hry sa od tradičných hier odlišujú aj intenzitou hrania. Blinka (2015) odkazuje na priemerné hodnoty v dĺžke hrania, ktoré sú okolo 25 hodín týždenne, čo je mnohonásobne viac, ako pri klasických počítačových hrách. Výskumné štúdie taktiež naznačujú vysokú mieru prevalence hrania online počítačových hier medzi deťmi a mládežou. V americkej národnej štúdii (Gentile 2009) sa uvádza, že až 88% detí a dospelých hrá príležitostne online počítačové hry. Beata Pawłowska et al. (2018) dospeli k podobným zisteniam z ktorých vyplýva, že online počítačové hry hrá 83,7% opýtaných. Autori ďalej zistili štatisticky významný rozdiel u hráčov z hľadiska pohlavia v prospech chlapcov. Signifikantné rozdiely pri hraní online počítačových hier z aspektu pohlavia v prospech chlapcov boli identifikované aj v ďalších empirických výskumoch (Gentile 2009, Ružić-Baf, Strnak, Debeljuh 2016).

Z hrania online počítačových sa v novom miléniu kreoval nový fenomén označovaný ako elektronický šport, nazývaný tiež e-šport. Elektronické športy sa delia podľa typu počítačových hier na strategické, MMORPG (massively multiplayer online role-playing game) a typické športové. Fínski autori Juhu Hamari a Max Sjöblom (2017) uvádzajú, že

v posledných rokoch sa e-športy stali jedným z najrýchlejšie sa rozmáhajúcich online aktivít. K ich expanzii kardinálne prispel technologický rozvoj v oblasti online streamovania dát, vďaka čomu môžu byť dokonca sledované veľkým množstvom fanúšikom v priamom prenose. Autori ďalej uvádzajú, že už v roku 2013 e-športové turnaje sledovalo 70 miliónov ľudí. Záujem o e-športy neustále narastá a dostávajú sa do širšieho povedomia aj významných marketingových partnerov, čo z nich po prekročení určitej hráčskej úrovne činí aj profesionálnu činnosť, prinášajúcu finančný zisk.

Vybrané ohrozenia mládeže vo virtuálnom priestore

Je nesporné, že vysoká časová náročnosť online aktivít sa logicky spája aj s nárastom rizík, s ktorými deti a mládež prichádzajú do kontaktu. Zároveň považujeme za nutné zdôrazniť, že v súvislosti s virtuálnym prostredím internetu sa vynárajú stále nové ohrozenia, ktoré si vyžadujú pozornosť z pedagogického, psychologického, ale aj medicínskeho hľadiska.

Bez nároku na úplnosť sa v nasledujúcej časti textu zameriame na niektoré z virtuálnych ohrození mládeže, ktoré úzko súvisia s prostredím sociálnych sietí, ako rizikové online výzvy, sextortion, či body shaming. Zároveň ide o virtuálne ohrozenia, na ktoré sa pozornosť odborníkov začala upriamovať v poslednom desaťročí, čo len potvrdzuje skutočnosť, že v súvislosti s prostredím internetu sa postupne vynárajú nové a nové riziká.

Rizikové online výzvy

Online výzvy (angl. challenges) majú podobu rôznych aktivít, ktoré nabádajú užívateľov internetu k ich realizácii. Nemusia mať však zásadne negatívny charakter. Špecifické a obzvlášť nebezpečné sú tzv. rizikové online výzvy, ktoré sa najčastejšie šíria v prostredí sociálnych sietí. Ich atraktivita pre mladých ľudí podľa portálu internetmatters.com spočíva predovšetkým v tom, že mladí ľudia sú prirodzene zvedaví a dobrodružní, poskytujú im pocit spolupatričnosti, dostávajú sa do centra pozornosti (získavajú čoraz viac lajkov), zároveň sa mladí ľudia domnievajú, že sa podobných výziev zúčastňujú všetci, takže je to pre nich prirodzené. Kamil Kopecký et al. (2020: 85) upozorňujú, že „rizikové výzvy sa do pozornosti verejnosti dostali potom, ako boli zverejnené prípady tragických nehôd, a v niektorých prípadoch úmrtí, predovšetkým detských užívateľov internetu“. Autori ďalej uvádzajú, že

rizikové online výzvy nabádajú používateľov internetu k nebezpečnému správaniu, ktoré im môže spôsobiť vážne zdravotné ťažkosti, pri ich realizácii užívatelia zväčša zhotovia fotografiu alebo videozáznam, aby bolo jasne dokázateľné, že sa výzvy zúčastnili. Medzi potenciálne rizikové online výzvy môžeme zaradiť:

- Choking Challenge – patrí medzi jednu z najnebezpečnejších online výziev. Ide o škrtenie sebou alebo inou osobou, jeho cieľom je dosiahnutie krátkotrvajúcej eufórie, ku ktorej dochádza nedostatočným okysličením mozgu. Dôsledkom môžu byť viaceré zdravotné problémy, ako chronické bolesti hlavy, krátkodobá strata pamäti, mŕtvica, poškodenie mozgu až smrť (Defenderfer et al. 2015).
- Fire Challenge – je obzvlášť nebezpečná výzva šíriaca sa sociálnymi sieťami, pri ktorej sa účastníci zapalujú pomocou horľavých kvapalín a plamene rýchlo uhasia počas nahrávania videa (Roussel et al. 2016). Dôsledkom môžu byť vážne popáleniny alebo usmrtenie jedinca. Nie všetky horľaviny možno hasiť vodou, čo si deti a dospievajúci nemusia vždy uvedomiť.
- Salt and Ice Challenge – podstatou výzvy je, že si jedinec posype časť tela soľou a položí na ňu ľad a musí vydržať čo najdlhšie. Pri kombinácii soli s ľadom vzniká chemická reakcia, ktorá zníži teplotu ľadu až na -17°C , čo spôsobuje omrzliny a popáleniny (Kopecký et al. 2020).

Sextortion

Ďalšou formou ohrozenia, ktoré súvisí s virtuálnym prostredím je sextortion. Ingrid Emmetrová (2020: 5) uvádza, že „sextortion predstavuje donútenie k sexuálnym službám, či láskavostiam“. Justin W. Patchin a Sameer Hinduja (2018: 4) sextortion definujú ako „sexuálne vydieranie prostredníctvom šírenia sexuálne explicitných, intímnych alebo strápňujúcich fotografií sexuálnej povahy bez súhlasu dotknutej osoby, za účelom získania ďalších sexuálnych materiálov, peňazí alebo niečoho iného.“ Emmetrová (2019: 53) poukazuje na skutočnosť, že „... páchatel môže získanými materiálmi donútiť obeť k osobnému stretnutiu a vydieranie môže prerásť až k nútenej prostitúcii“.

Body shaming

Doslovný preklad body shamingu je „hanba za vlastné telo“ alebo výzor. Body shaming u dospievajúcich chlapcov a dievčat vzniká ako negatívny dôsledok prezentovaného ideálu krásy

prostredníctvom všetkých druhov médií, no obzvlášť sociálnych sietí. Shreya Saxena et al. (2020) uvádzajú, že body shaming sa vyskytuje u dospievajúcich vo veľkej miere s rastúcim trendom diét, cvičenia a módy, ktoré sú prezentované celebritami v prostredí internetu.

Jedinci, ktorí sa od trendov vzdávajú, sú kritizovaní a ponížovaní za svoj vzhľad, čo môže v školskom prostredí prerásť do rôznych podôb šikanovania, či kyberšikanovania. Tým je efekt body shamingu ešte viac posilňovaný. Aj keď sa komentáre a útoky vo virtuálnom priestore týkajú fyzického vzhľadu jednotlivca, dôsledky takéhoto konania sú psychického charakteru. Negatívnymi dôsledkami body shamingu sú napríklad narušenie duševnej pohody v podobe straty sebavedomia, nedostatku sebaúcty, čo sa môže ďalej premietiť do problematických sociálnych interakcií jedinca. Dôsledkom nespokojnosti so svojím telom a snahou dosiahnuť dokonalosť môžu byť aj poruchy príjmu potravy ako mentálna anorexia, bulímia, bigorexia a pod.

Neustála expanzia virtuálnych ohrození si vyžaduje adekvátnu reakciu zo strany aktérov prevencie, ktorá sa musí premietnuť do inovácie obsahov a metód priamej preventívno-výchovnej činnosti v školách.

Prevenca virtuálnych ohrození v škole

Škola ako sekundárna socializačná inštitúcia zohráva v prevencii online rizikového správania žiakov nesmierne dôležitú úlohu, čo zdôrazňuje aj *Národná koncepcia ochrany detí v digitálnom priestore* (2019: 23), kde sa v rámci priority č. 1. akcentuje nutnosť „podporiť účinnú primárnu prevenciu vo formálnom a neformálnom vzdelávaní detí a žiakov“. Prevencia v škole je legislatívne ukotvená Zákom č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní, ktorý v § 130 definuje systém školskej prevencie, vrátane aktérov prevencie (sociálny pedagóg, výchovný poradca, koordinátor prevencie a ďalší). Ďalším dôležitým legislatívnym dokumentom v tejto súvislosti je Zákon č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, kde nachádzame rámcové vymedzenie kompetencií aktérov prevencie v školskom prostredí. V Slovenskej republike sa tomuto problému venuje značná pozornosť aj v teoretickej i empirickej rovine zo strany vedeckých i odborných autorít o čom svedčia viaceré významné publikácie (napr. od M. Niklovej: *Virtual Risks for Children and Youth and the Possibilities of Their Prevention in the V4 countries* (2018), *Prevencia online rizikového správania zo strany sociálneho pedagóga a pedagogických zamestnancov v krajinách V4* (2019), tiež K. Hollej *Sexting a kyberšikana* (2016) a iných autorov).

Prevenencia virtuálnych ohrození môže byť v školskom prostredí realizovaná viacerými formami súčasne. Je nepopierateľné, že preventívny potenciál v tejto súvislosti majú viaceré predmety vyučované v školách, napr. literatúra, slovenský jazyk, etická výchova, občianska náuka, či informatika, prostredníctvom ktorých môžu učitelia rozvíjať kritické myslenie, prosociálne správanie, morálne vedomie, či digitálne zručnosti žiakov. Špecifické postavenie v prevencii virtuálnych ohrození v edukačnom procese však možno pripísať mediálnej výchove ako prierezovej téme. Mediálna výchova vedie deti a mládež, ale aj dospelých, k zodpovednému prístupu k médiám, k dodržiavaniu pravidiel mravnosti, zákonných noriem, učí ich spôsobom, ako bezpečne využívať predovšetkým novodobé interaktívne médiá, kde dieťa/žiak je nielen recipientom mediálnych obsahov, ale aj ich spolutvorcom. Vo všeobecnosti by sme mohli konštatovať, že mediálna výchova je biodromálny, cieľavedomý, zámerný proces získavania alebo rozširovania úrovne mediálnej gramotnosti všetkých vekových kategórií.

Mediálna výchova sa môže v preventívnej rovine aplikovať v troch smeroch:

- v rámci nešpecifickej prevencie ako posilňovanie pozitívnych osobnostných vlastností, sebaregulačných schopností žiakov, kritického vnímania mediálnych obsahov, tolerance, prosociálneho správania;
- v rámci špecifickej prevencie sa v mediálnej výchove pozornosť zameriava na konkrétne formy online rizikového správania (kyberšikanovanie, zneužívanie údajov, grooming atď.);
- treťou oblasťou je viktimáčna prevencia, ktorej cieľom je zabrániť, aby sa jedinec stal obeťou online rizikového správania (ide o informovanie žiakov o bezpečnom používaní internetu, napr. v prípade využívania elektronického bankovníctva, vytvárania profilov na sociálnych sieťach, otvárania nevyžiadaných mailov a pod.).

Ďalšou efektívnou formou prevencie virtuálnych ohrození sú preventívne projekty. Na Slovensku patrí medzi najznámejšie projekt zodpovedne.sk, ktorý zastrešuje viacero čiastkových projektov zameraných na špecifické online riziká ako: kyberšikanovanie.sk, ovce.sk, nezavislost.sk. Českou alternatívou je projekt e-bezpeci.cz. Ide o certifikovaný projekt primárnej prevencie rizikového správania, ktorý je taktiež orientovaný na viaceré online riziká súčasne. Ďalším zahraničným projektom podobného zamerania je Internet Safety 101, ktorý je okrem iného, orientovaný na vzdelávanie rodičov v oblasti bezpečného využívania internetu.

Online rizikové správanie, ako aj negatívne vplyvy mediálnych obsahov sú v súčasnosti aktuálnou problematikou, ktorá si vyžaduje dostatok pozornosti, tak zo strany pedagógov, pomáhajúcich profesií, ako aj rodičov.

Bibliography

1. Ambrožová, P. (2020). *Nové formy školního podvádění a vyrušování v kontextu digitálního vzdělávání*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.
2. Benevenuto, F., Rodrigues, T., Cha, M. & Almeida, V. (2009). *Characterizing User Behavior in Online Social Networks*. Chicago: Association for Computing Machinery.
3. Blinka, L. et al. (2015). *Online závislosti*. Praha: Grada Publishing.
4. Černá, A. (2013). *Kyberšikana – Průvodce novým fenoménem*. Praha: Grada.
5. Defenderfer, E. K., Austin, J. E. & Davies, H. (2015). *The Choking Game on YouTube: An Update*. „Global Pediatric Health“, 1(6), 1-6.
6. Emmerová, I. (2020). *Sexuálne násilie v online priestore – kybergrooming a sextortion*. „Prevenčia“, 17(9-10), 2-8.
7. Emmerová, I. (2019). *Prevenčia v škole a nové trendy rizikového a problémového správania žiakov*. Ružomberok: Verbum.
8. Gentile, D. (2009). *Pathological Video-Game Use Among Youth Ages 8 to 18*. “Association for Psychological Science”, 20(5), 594-602.
9. Hamari, J. & Sjöblom, M. (2017). *What is eSports and why do people watch it?* “Emerald Insight”, 27(2), 211-232.
10. Hollá, K. (2016). *Sexting a kyberšikana*. Bratislava: IRIS.
11. Kopecký, K., Střílková, P., Sztokowski, R. & Romero-Rodríguez, J. M. (2020). *Rizikové výzvy v on-line prostredí*. „Pediatrie pro praxi“, 21(2), 85-89.
12. *Národná koncepcia ochrany detí v digitálnom priestore*. (2019). https://detstvobeznasilia.gov.sk/web_data/content/upload/subsubsub/2/narodna-koncepcia-ochrany-deti-v-digitalnom-priestore-1.pdf.
13. Niklová, M., et al. (2018). *Virtual Risks for Children and Youth and the Possibilities of Their Prevention in the V4 countries*. Banská Bystrica: Belianum.
14. Niklová, M. (2019). *Prevenčia online rizikového správania zo strany sociálneho pedagóga a pedagogických zamestnancov v krajinách V4*. In: *Edukácia*. 3(1), 134-141.
15. *Online challenges, are they harmless?* [online] Dostupné z: <https://www.internetmatters.org/connecting-safely-online/wp-content/uploads/sites/2/2020/06/IM-CSO-Online-Challenges.pdf>
16. Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2018). *Sextortion Among Adolescents: Results From a National Survey of U.S. Youth*. “Sexual Abuse”, 32(2), 1-25.
17. Pawłowska, B., Potembska, E. & Szymańska, J. (2018). *Demographic and family-related predictors of online gaming addiction in adolescents*. “Polish Journal of Public Health”, 128(1), 9-13.

18. Raju, N. J., Prabha, B., & Noronha, V. J. (2015). *Online Social Networking: Usage in Adolescents*. "Journal of Education and Practice", 6(22), 80-84.
19. Roussel, L. O., Bell, D. E., & Toscano, N. C. (2016). *The Fire Challenge: Dare to Be Burned*. "Journal of Burn Care & Research", 37(4), 395-396.
20. Ruzic-Baf, M., Strnak, H. & Debeljuh, A. (2016). *Online video games and young people*. "International Journal of Research in Education and Science", 2(1), 94-103.
21. Saxena, S., Mathur, A. & Jain, S. (2020). *Body shaming, emotional expressivity, and life orientation among young adults*. "Journal of Emerging Technologies and Innovative Research", 7(9), 487-493.
22. Slavík, L. & Pospěch, P. (2019). *Youtuberství jako konstrukce, destrukce a reparace soukromí*. „Sociologický časopis/Czech Sociological Review“, 55(2), 135-159.
23. Turner, A. R. (2013). *Generation Z: Technology's Potential Impact in Social Interest of Contemporary Youth*. https://alfredadler.edu/sites/default/files/Anthony%20Turner%20MP%202013_0.pdf.
24. White, J. E. (2017). *Meet Generation Z*. Michigan: Baker Publishing Group.
25. Wojdan, W., Wdowiak, K., Witas, A., Drogoń, J. & Brakowiecki, W. (2020). *The impact of social media on the lifestyle of young people*. "Polish Journal of Public Health", 130(1), 8-13.

Netography

1. www.e-bezpeci.sk.
2. www.internetsafety101.org.
3. Zákon č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2019-138>.
4. Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní. <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>.
5. www.zodpovedne.sk.

Michał Borda

Uzasadnienie nauczania religii w placówkach oświatowych w wypowiedziach przyszłych katechetów

Justification for teaching religion in educational institutions in the statements of future catechists

Summary

The criticism of presence of religion in schools appears in various areas of society and involves various institutions. Some of them are the area of contestation while others are to defend *status quo* based on the binding legal regulations. The author presents the results of survey carried out among the students preparing for their future work as religious teachers in pre-schools and schools: seminarians and postgraduate students of pre-school catechism. The core of the survey is searching for arguments in favor of presence of religious education in the Polish educational system.

Keywords: catechism, shaping humanity, religion lesson, mission commandment, upbringing

Wprowadzenie

Nauczanie religii w przedszkolu czy szkole może być prawdziwą służbą człowiekowi i cennym wkładem w program edukacyjny placówki. Religia jest bowiem immanentną częścią kultury, przyczynia się do całościowej formacji człowieka i pomaga przekształcić wiedzę w życiową mądrość. Prawem rodziców i dzieci jest kształcenie całej osoby ludzkiej. Zważywszy na to, że czynnik religijny jest jednym z wymiarów istnienia, nie można go pominąć również na poziomie wychowania przedszkolnego, które ma na celu harmonijne rozwijanie osobowości. W tym względzie nauczanie religii w przedszkolach i szkołach ma wielkie znaczenie wychowawcze i służy rozwojowi całego społeczeństwa.

Zaistniała niemal z dnia na dzień konieczność organizacji i prowadzenia nauczania na odległość postawiła nauczycieli religii wobec zupełnie nowych wyzwań. Nieoczekiwa-

na pandemia COVID-19 sparaliżowała świat niemal na wszystkich płaszczyznach życia społecznego, stawiając odpowiedzialnych za jego funkcjonowanie wobec realnych zagrożeń i wynikających z nich nowych problemów oraz zadań, z którymi do tej pory nie trzeba było się mierzyć. Wprowadzone ograniczenia nie ominęły też nauczania religii w polskiej szkole. Myślę, że to uwypukliło jej potrzebę jako ważnego punktu odniesienia w tworzeniu horyzontu zrozumienia takich zjawisk, jak ogólnoswiatowa pandemia, która przecież przyniosła ze sobą cierpienie dla bardzo wielu ludzi.

Warto zatem zastanowić się nad problemem obecności lekcji religii w polskiej przestrzeni oświatowej oraz przyjrzeć miejscu, które w tej rzeczywistości zajmuje nauczyciel religii. Jest to problematyka bliska mojemu sercu, nie tylko z racji naukowych zainteresowań czy zadań wyznaczonych przez biskupa diecezjalnego, ale również z perspektywy katechety, który przez dziewięć lat pracował w różnych szkołach diecezji sosnowieckiej.

Po trzech dekadach od powrotu religii do szkół potrzebna jest dzisiaj refleksja nad uzasadnieniem nauczania religii chrześcijańskiej w polskich przedszkolach i szkołach, szczególnie że trwa bezprecedensowy atak na katechezę. Jest ona ciągle upolityczniana lub traktowana jak przedmiot drugiej kategorii: usunięcie religii z ramowych planów nauczania, oświadczenia, które muszą składać rodzice w formie pisemnych deklaracji, umieszczanie religii na pierwszych bądź ostatnich lekcjach, upieranie się niektórych organów prowadzących, by zajęcia religii w przedszkolu odbywały się wyłącznie przed lub po zrealizowanej *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego*, nadużycia nieżyczliwych dyrektorów, którzy na początku każdego roku szkolnego żądają deklaracji od rodziców lub pełnoletnich uczniów o ich udziale w lekcjach religii.

W moim przekonaniu ważną opinię o nauczaniu religii w szkole wypowiedział Jan Paweł II na spotkaniu z dyrektorami, nauczycielami i katechetami 6 czerwca 1991 roku we Wrocławiu. Papież mówił: „Dzięki przemianom, jakie dokonują się ostatnio w naszej Ojczyźnie, katecheza wróciła do sal szkolnych i znalazła swoje miejsce i odbicie w systemie wychowawczym. Osobiście bardzo z tego się cieszę. Równocześnie jednak pragnę tu powtórzyć zwrot, którego często używam, bo odbija on żywą prawdę o każdej łasce, o każdym darze: jest wam to dane i równocześnie zadane. W takim duchu trzeba ten dar przyjmując w społeczeństwie chrześcijańskim i tak go sprawować. Potrzeba tutaj dużo dobrej woli, wysiłku, wszechstronnej życzliwości ze strony wszystkich: katechetów, nauczycieli, władz oświatowych, rodziców, przede wszystkim ze strony najbardziej zainteresowanych, to znaczy młodzieży i dzieci” (Jan Paweł II 1991: 5).

Charakterystyka badań własnych

Chciałbym zaproponować refleksję nad tą tematyką na podstawie wypowiedzi osób przygotowujących się do roli nauczyciela religii. Ich przemyślenia i wnioski mogą okazać się skuteczną pomocą w obronie zasadności nauczania religii w przedszkolach i szkołach. W październiku i listopadzie 2021 roku przeprowadziłem badania sondażowe, zapraszając do nich studentów Instytutu Teologicznego Księży Misjonarzy w Krakowie: 9 kleryków z roku III (dalej skrót: ITKM-III) oraz 8 kleryków z roku IV (dalej skrót: ITKM-IV), studentów V roku Wyższego Seminarium Duchownego Diecezji Sosnowieckiej w Częstochowie (4 kleryków, dalej skrót: WSSD), studentów V roku Wyższego Seminarium Duchownego Archidiecezji Częstochowskiej w Częstochowie (5 kleryków, dalej skrót: WCzSD) oraz słuchaczki studiów podyplomowych katechezy przedszkolnej na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (27 słuchaczek, dalej skrót: UŚ). W badaniu wzięły udział wszystkie osoby, które podjęły owe kwalifikacyjne studia podyplomowe. W tej grupie jest 27 kobiet, w tym jedna siostra zakonna. Najwięcej słuchaczek pracuje w przedszkolach na terenie archidiecezji katowickiej – 16 osób. Najmniej w archidiecezji krakowskiej – 3. Taka sama liczba słuchaczek pracuje w diecezji sosnowieckiej i bielsko-żywieckiej – po 4. Jedna z uczestniczek studiów podyplomowych rozpoczęła pracę zawodową jako stażystka. Badaniem objąłem 10 nauczycieli kontraktowych oraz 10 mianowanych. W grupie ankietowanych znalazło się również 6 nauczycieli dyplomowanych. Ogółem badaniem objąłem 53 osoby. Moje badania miały charakter jakościowy, wykorzystałem w nich metodę wywiadu swobodnego (Palka 2006: 55). Badania poprzedziłem rozmowami ze studentami/słuchaczami, zapewniając ich o anonimowości i dobrowolności udziału w badaniach. Każda badana osoba przysyłała na podany adres e-mailowy odpowiedź na pytanie o zasadność obecności nauczania religii we współczesnym polskim systemie oświatowym.

Przeprowadzone badania wskazały na dwa obszary, wokół których kształtowały się odpowiedzi studentów kierunków teologicznych, przygotowujących do zawodu nauczyciela religii: realizacja „nakazu misyjnego” oraz wzbogacenie placówek oświatowych o „fachowców od człowieka”.

Urzeczywistnienie „nakazu misyjnego”

Pierwszy obszar uzasadnień nauczania religii w przedszkolach i szkołach miał charakter zasadniczo biblijny (43% odpowiedzi). W tej grupie znalazło się odpowiednio: 2 kleryków seminarium sosnowieckiego, 4 częstochowskiego, 9 z instytutu teologicznego w Krakowie

oraz 8 słuchaczek studiów podyplomowych. Uczestnicy badania odwoływali się do fragmentu Pisma Świętego, który teologia biblijna określa mianem „nakazu misyjnego”: „Idźcie więc i nauczajcie wszystkie narody, udzielając im chrztu w imię Ojca i Syna, i Ducha Świętego. Uczyćcie je zachowywać wszystko, co wam przykazałem. A oto Ja jestem z wami przez wszystkie dni, aż do skończenia świata” (Mt 28, 19-20). Teologia biblijna podkreśla, że jest to testament pozostawiony przez Jezusa uczniom. Wolą Mistrza z Nazaretu, Jego ostatnim życzeniem jest, by uczniowie byli Jego świadkami i depozytariuszami Jego nauki (Paciorek 2008: 714-724). Dzięki powrotowi religii do szkoły urzeczywistnia się Jezusowe polecenie. Trafnie określa to jeden z kleryków seminarium sosnowieckiego: „Katecheza szkolna powinna być odpowiedzią na misyjny nakaz Jezusa. W jej czasie uczeń ma spotkać się z żywym Słowem. Niejednokrotnie jest to jedyny kontakt ucznia z Panem Bogiem. Dlatego tak jak kiedyś na apostołach i uczniach, tak teraz m.in. na katechetach i katechetkach ciąży ogromna odpowiedzialność za głoszone Boże słowo. Są oni jednymi ze współczesnych głosicieli Bożej prawdy o Zbawieniu” (Marcin, WSSD).

Wrogość wielu środowisk wobec nauczania religii w szkole ma swe uzasadnienie w fakcie, że w szkole toczy się walka o wychowanie, o świat wartości. Trafnie w tym kontekście zauważa jedna z badanych: „Na podstawie własnych obserwacji mogę z całym przekonaniem stwierdzić, że dzieci chętnie i aktywnie uczestniczą w nauczaniu religii na terenie szkoły/przedszkola; to raczej dorośli mają problem czy dylematy związane z obecnością religii w programie nauczania niż sami uczniowie” (Anna, UŚ). Zakorzenie katechezy w Biblii pozwala odkryć nie tylko jej sens, ale również zadania uzasadniające obecność w oświatowej rzeczywistości. Wyrażnie podkreśla to kleryk seminarium częstochowskiego: „Kościół uwrażliwia nas na to, że to sam Jezus jest katechezą. To jest kwintesencja tego, do czego zaprosił również swoich uczniów: aby Mu towarzyszyli. Bycie przy Nim jest nauką, spotkanie z Nim i głęboka zażyłość – trwanie w Nim – jest katechezą. Parafrazując słowa św. Jana: kto trwa we Mnie, a Ja w nim, przynosi owoc obfity, ponieważ beze Mnie nic nie możecie uczynić. Jeżeli we Mnie trwać będziecie, a słowa moje w was, poproście o cokolwiek chcecie, a to wam się spełni. Jeśli będziecie zachowywać moje przykazania, będziecie trwać w miłości mojej, tak jak Ja zachowałem przykazania Ojca mego i trwam w Jego Miłości. To wam powiedziałem, aby radość moja w was była i aby radość wasza była pełna (por. J 15, 7-11). Obecność i relacja w ramach Jezusowej katechezy wydaje się ważniejsza od szeregu treści, które w różnym stopniu mogli przyswoić apostołowie. Ostatecznie to trwanie przy Nim, trwanie na modlitwie – spotkaniu sprawia w uczniach spełnienie obietnicy Ducha Świętego w dzień Pięćdziesiątnicy” (Michał, WCzSD).

Nauczanie religii w przedszkolach i szkołach rozumiane jest zatem jako współczesna realizacja testamentu pozostawionego uczniom przez Jezusa. Interpretacja ta znajduje się również w opiniach ankietowanych nauczycieli wychowania przedszkolnego, którzy podjęli studia podyplomowe z katechezy przedszkolnej. Jedna ze słuchaczek, odnosząc się do Mt 28, 19-20, pisze, że: „jasno wynika z niego nakaz głoszenia ewangelii wszelkiemu stworzeniu, czyli zarówno wśród dorosłych, jak i dzieci. Szkoły, przedszkola są powszechne, zbiorowe, publiczne, dlatego wydają się miejscem odpowiednim do nauki religii. Pozwala to dotrzeć do dużej grupy osób, formować ich i wychowywać w wierze od najmłodszych lat, wzbogacać w wiedzę na temat wyznawanej religii. Wydaje mi się, że oczywistym i najlepszym miejscem do nauczania religii jest szkoła z racji przypisanych jej funkcji oświatowo-wychowawczych. Ponadto obecność katechezy w szkole daje możliwość współistnienia nauczania religii z naukami humanistycznymi czy też przyrodniczymi. Rola szkolnej katechezy nie kończy się tylko na głoszeniu Dobrej Nowiny, ale daje również możliwość wspierania szkoły w zakresie jej funkcji wychowawczych” (Anna, UŚ).

Wierzący mają prawo być wierzącymi nie tylko w kościele, ale także w życiu społecznym, politycznym czy zawodowym. Mają prawo do swoich symboli, do poglądów, do obecności w polityce, pojętej jako troska o wspólne dobro (Panuś 2010: 33). Dlatego ankietowani zwrócili uwagę na dwie płaszczyzny realizacji nakazu misyjnego Jezusa. Pierwszą z nich jest realizacja powołania, drugą dawanie świadectwa.

Respondenci wyraźnie wiążą przyszłą funkcję nauczyciela religii z realizacją nakazu misyjnego Jezusa w duchu wybrania, posłania i realizacji życiowego powołania. Kleryk Instytutu Misyjnego Księża Misjonarzy w Krakowie pisze: „Katecheza wiąże się z misyjnym nakazem Jezusa Chrystusa. Nasz Pan posyła uczniów, aby Bożą naukę nieśli na cały świat. Wtedy posłani apostołowie i uczniowie katechizują niejako lud, w którym pewną część stanowią dzieci i młodzież. Dzisiaj katecheci świeccy i duchowni wychodzą do tych najmłodszych, realizując powołanie, by nieść naukę o Chrystusie, by rozpalać w młodym pokoleniu wiarę. Otóż, właśnie katecheza w szkole umożliwia nie tylko, jak się wydaje, ewangelizację młodych ludzi, będących w kościele, np. na niedzielnych Mszach Świątych, różnego rodzaju nabożeństwach, biorących udział w akcjach katolickich, spotykających się w grupach, np. kołach różańcowych, KSM, ministrantów, lektorów itd., bo oni do kościoła chodzą, co więcej, angażują się często, jak wymieniałem, w zajęcia dodatkowe. Katecheza daje niezwykłą możliwość wyjścia do tych młodych ludzi, którzy z Kościołem mają niewiele wspólnego, by skutecznie realizować powołanie ofiarowane przez Boga” (Sebastian, ITKM-III).

Kolejny student ITKM, przywołując postać założyciela Zgromadzenia Księża Misjonarzy, podkreśla zasadność realizacji przez nauczycieli religii Bożego powołania: „Nasz założyciel, św. Wincenty a Paulo, mówił, że jeden misjonarz, który jest wybrany przez Boga, może uczynić więcej dobrego niż dziesięciu innych, którzy wchodzi do zgromadzenia z własnej woli. Myślę, że podobnie możemy powiedzieć o katechetach. Uważam, że ludzie podejmujący się misji katechizacji są wielkim skarbem. Należy jednak przyłożyć się do wyboru odpowiednich osób do tego zadania i odpowiedniego przygotowania przed wysłaniem ich na *pierwszą linię frontu*” (Michał, ITKM-III). W podobnym tonie wypowiadają się również nauczyciele, przyszli katecheci świeccy. Pisząc o powołaniu i jego realizacji, wykorzystują bardzo ważne słowa: „wyróżnienie”, „zadanie”, „misja”. Jedna ze słuchaczek studiów podyplomowych w Katowicach zauważyła: „W istocie misji, szczególnie w świetle Ewangelii, kryje się przede wszystkim posłanie do ludzi w imieniu Jezusa i z Jego orędziem. Przyjęcie Chrystusowego wezwania: *Idźcie i głoscie, Idźcie i nauczajcie wszystkie narody* (por. Mt 28,19-20) jest więc nie tyle elementem zawodowego spełnienia, ile aktem wiary, dzięki któremu zawód nauczyciela katechety staje się realizacją powołania. To wyróżnienie i jednocześnie zadanie dotyczące wszystkich nauczycieli religii, katechetów: księży, osób konsekrowanych oraz wiernych świeckich (Agnieszka, UŚ).

Powyższą wypowiedź uzupełnia inna słuchaczka studiów podyplomowych, koncentrując się na katechetycznych potrzebach wśród najmłodszych: „Wiem, że katecheza małych dzieci na pewno nie jest łatwa, ale bardzo potrzebna i piękna. Pan Jezus przecież sam powiedział, żeby dopuszczać do Niego dzieci i nie przeszkadzać im (por. Mt 19, 14). Niektórzy ludzie z wielką pieczołowitością dbają o rozwój intelektualny i zdrowie swoich maluchów, ale nie przywiązują troski do ich duchowych potrzeb. Należy więc pomóc małym dzieciom przyjść do Jezusa, czyli uczyć je o Bogu od najwcześniejszych lat. Chciałabym w tym uczestniczyć przez służbę, realizując misję i powołanie, a za patronów obrałabym sobie polskich misjonarzy: bł. Michała i bł. Zbigniewa – męczenników z Pariacoto; są mi bardzo bliscy” (Aurelia, UŚ). W tym kontekście warto oddać głos kolejnej przyszłej katechetce (świeckiej): „Zastanawiając się nad sensem prowadzenia katechezy, przypominam sobie przesłanie zostawione apostołom przez Chrystusa, które stało się głównym zadaniem każdego Jego wyznawcy. Jezus, wstępując do nieba, zwrócił się do apostołów, by szli i nauczali wszystkie narody. W przypisie do tego wersetu w Biblii Tysiąclecia, w dosłownym tłumaczeniu, czytamy: *czyńcie uczniami wszystkie narody*. Według tych słów owo czynienie uczniami obejmuje ludzi wszystkich narodów, a więc także własnego narodu. W odniesieniu do mnie – narodu polskiego. Wśród Polaków jest stosunkowo niewiele takich osób, które w ogóle nie

słyszały o Bogu. Natomiast warto zauważyć, że aby stać się czymś uczniem, nie wystarczy tylko słyszeć o nauczycielu. Prawdziwy uczeń zachwyił się fragmentem treści głoszonych przez nauczyciela i chce poznawać, zgłębiać te treści oraz kształtować własną osobowość w kontakcie z nauczycielem. Zatem czynienie [ludzi] uczniami Jezusa polega także na zachwyceniu ich, również tych już znających Boga, Jego nauką oraz wzbudzaniu chęci poznawania Go i doskonalenia własnej osobowości” (Ewa, UŚ).

Efektywna realizacja powołania misyjnego wymaga od katechety rzetelnego przygotowania teologicznego i dydaktycznego, swoistego talentu pedagogicznego oraz dobrego kontaktu z dziećmi i młodzieżą. Ale jak trafnie zauważa jedna ze studentek z Katowic: „Chodzi nie tylko o dydaktykę, uczenie, przekazywanie informacji o Bogu, ale przede wszystkim o naśladowanie Mistrza z Nazaretu, kształtowanie stylu życia na Jego wzór i o pracę nad sobą. Nauczanie jest nie tylko uczeniem, mówieniem, ale przede wszystkim służeniem własnym doświadczeniem, przykładem, świadectwem. Uczenie, nauczanie to przekazywanie dziedzictwa, wartości, mądrości, budowanie tożsamości nakierowanej na właściwe wartości w życiu” (Mirela, UŚ). Oczywiście, nauczyciel religii powinien być przede wszystkim świadkiem wiary (Borda 2015: 21-23).

Wskazują na to ankietowani, zarówno przyszli duchowni, jak i kandydatki na katechetki świeckie. Student seminarium z archidiecezji częstochowskiej pisze: „(...) dzisiejszy świat potrzebuje świadków. Nauczanie w poleceniu danym nam wszystkim przez Jezusa może być rozumiane na wiele sposobów. Jako zwykłe mówienie, ale także jako dawanie świadectwa. Nauczanie poprzez słowa nie zawsze dociera do odbiorcy. Inaczej jest z nauczaniem poprzez czyny. Czyny więcej uczą i więcej dają do myślenia niż zwykłe słowa. Każdy ochrzczony jest uczniem Jezusa i do każdego ochrzczonego zostało skierowane to wezwanie” (Remigiusz, WCzSD). W podobnym tonie wypowiada się alumn z Krakowa: „I rzeczywiście to, co powiedział sam Jezus Chrystus w Ewangelii: idźcie, głoscie, nauczajcie, czynicie uczniów, to przecież coś o wiele więcej niż nauczajcie. Właśnie postawą świadectwa wiary i życia wiarą przyczyniamy się jako posłańcy, kontynuatorzy apostolskiej misji do realizacji wielkiego nakazu misyjnego Chrystusa, albo tzw. wielkiego posłannictwa” (Wiktor, ITKM-III).

Warto podkreślić, że w przygotowaniu nauczycieli wychowania przedszkolnego do pracy w charakterze nauczycieli religii mocno zaakcentowany jest również element świadectwa. Jedna z ankietowanych pisze: „Ważne jest też, aby dziecko mogło dojrzywać w atmosferze chrześcijańskiego życia, aby w codziennych i konkretnych sytuacjach, uwzględniając własne dziecięce rozumienie świata, kształtowało swoje zachowanie według Bożych przykazań. Jednak, by dziecko nie powtarzało tylko narzuconych schematów działania, potrzebuje

pewnego zasobu wiedzy, na podstawie której może formułować swoje rozumienie danych reguł postępowania. Katecheza, prowadzona dla dzieci już w przedszkolu, ma właśnie za zadanie przekazywać odpowiedni zasób wiedzy, wzbudzać ciekawość poznawczą i pomagać w zrozumieniu chrześcijańskiego postępowania. Przykazane przez Jezusa nauczanie wszystkich narodów i nauczanie zachowywania Bożych przykazań jest obowiązkiem każdego chrześcijanina, natomiast nauczyciel katecheta otrzymuje poniekąd prawne przyzwolenie na nauczanie religii oraz przede wszystkim prawne zobowiązanie do szczególnego poświęcenia się spełnianiu ostatniego i głównego Chrystusowego wezwania. Nauczanie to jest najwartościowsze, gdy opiera się na świadectwie nauczającego, gdyż człowiek łatwiej uznaje za prawdziwe i słuszne to, czego sam doświadczył lub wysłuchał opisu doświadczeń innych. Prowadzenie katechezy m.in. w przedszkolu powoduje zwiększenie możliwości dawania świadectwa słowem i postawą życiową wobec dużej liczby osób” (Ewa, UŚ).

Wartość osobistego świadectwa w realizacji zaczerpniętego z Pisma Świętego misyjnego nakazu Jezusa podkreśla również kolejna z katowickich słuchaczek podyplomowych studiów katechezy przedszkolnej: „Misja i świadectwo to słowa klucze posługi katechetycznej. W znaczeniu potocznym świadkiem jest ten, który widzi dane zdarzenie, potrafi je opisać lub opowiedzieć. W przestrzeni wiary świadkiem staje się ta osoba, która otwiera serce i rozum na moc Ducha Świętego i jest blisko Jezusa Chrystusa. Ci, do których was posłano, podobnie jak wiedzy potrzebują również konkretnych znaków, słów i gestów nauczycieli, którzy żyją miłością do Pana Boga i do Kościoła. Te atrybuty są nieraz cenniejsze niż dydaktyka. Są one szczególnie cenne w procesie wychowania” (Agnieszka, UŚ).

Wytyczona przestrzeń (osadzonego głęboko w Biblii) uzasadnienia obecności zajęć z religii w przedszkolach oraz lekcji religii w szkołach pozwala odkryć bardzo ważne cechy współczesnego nauczyciela religii. Ma to być człowiek o pogłębionej wierze, nadziei i miłości. Powinien żyć słowem Bożym oraz wychowywać katechizowanych do szacunku dla Biblii, którą należy traktować jako żywe słowo, żywego Boga. Oprócz tego od katechety wymaga się, by był człowiekiem rozmodlonym, otwartym na działanie Ducha Świętego, zainteresowanym sprawami wspólnoty Kościoła, gotowym do niesienia pomocy innym (Kowalczyk 2015: 100).

W podpisanej na początku pontyfikatu adhortacji apostolskiej *Evangelii gaudium* papież Franciszek prosił katechetów, by „Zamiast postrzegać nas jako ekspertów od apokaliptycznych diagnoz albo posępnych sędziów z upodobaniem doszukujących się wszelkich niebezpieczeństw lub dewiacji, byłoby dobrze, żeby nas odbierano jako radosnych zwiastunów wzniosłych propozycji, kustoszy dobra i piękna, jaśniejących w życiu wiernym Ewangelią”

(Franciszek 2013: nr 168). Chciałoby się powiedzieć – specjalistów od całościowego kształtowania człowieczeństwa na bazie przekazywanego etosu wartości chrześcijańskich. Katecheza winna służyć kształtowaniu człowieczeństwa. Na naukę religii w szkole należy patrzeć jako na element całościowego wykształcenia. Nie wolno zapomnieć, że religia integruje społeczeństwo, uczy miłości społecznej, daje fundament pod wartości ważne dla całego społeczeństwa (Panuś 2010: 77).

Wzbogacenie placówek oświatowych o „fachowców od człowieka”

Przeprowadzone badania wskazują, że drugą ważną przesłanką, uzasadniającą obecność nauczania religii w przedszkolach i szkołach, jest wzbogacenie szkoły poprzez obecność katechetów o „fachowców od człowieka”, od integralnej wizji człowieka – nie tylko od wiedzy, od kształcenia, kształtowania umiejętności, ale także od wychowywania i rozwijania duchowości. Podkreślają to studenci wszystkich seminariów, ale również osoby świeckie przygotowujące się do pracy katechetycznej w przedszkolu (39% badanych). W tej grupie znalazło się odpowiednio: 2 kleryków seminarium sosnowieckiego, 3 częstochowskiego, 7 z instytutu teologicznego w Krakowie oraz 9 słuchaczek studiów podyplomowych. Pozostałe 9 osób, co stanowi zaledwie 18% badanych, udzieliło innych, bardzo zróżnicowanych odpowiedzi, wykazując zasadność obecności religii w polskiej przestrzeni oświatowej.

Wśród wszystkich wypowiedzi kleryków omawiany argument pojawia się najczęściej w pracach alumnów ITKM. Jeden z nich pisze wprost: „Uważam, że powyższy argument za wprowadzeniem nauczania lekcji religii w szkole jest nad wyraz trafny. No, bo jak nie na katechezie, to kiedy i gdzie formować człowieka w człowieku? Jest to kwestia nad wyraz doniosła i misyjna. Otwarta na wszystkich. Wszak wszyscy ci, których spotykamy w szkole, są ludźmi. I ci wierzący, i ci niewierzący, i ci poszukujący Pana Boga. Każdy jako osoba ma tę samą godność i powinien mieć zapewnioną tę samą szansę na odkrycie istoty bycia człowiekiem. A że o to zadanie coraz trudniej w dzisiejszym świecie, nie trzeba przekonywać. Zresztą problem człowieka w człowieku to nie wymysł XXI wieku. Już Jan Chryzostom Pasek w XVII stuleciu żalił się: *ludzi u nas dużo, tylko o człowieka trudno*. Człowieka, czyli kogo? Zanim zaczniemy nauczać młodych, wychowywać ich i kształtować do bycia człowiekiem, najpierw sami, jako katecheci, musimy uporać się z tym zagadnieniem. Kim jest człowiek? Do czego jest stworzony? Przez kogo? Po co? To fundamentalne pytania. Od

odpowiedzi na nie zależy to, w jakim duchu będę formował młodego człowieka do bycia człowiekiem” (Wojciech, ITKM-III).

Kleryckie wypowiedzi w omawianym przedmiocie wyznaczają pewną metodykę pracy mającą na celu kształtowanie pełni człowieczeństwa przez nauczycieli religii. Krakowski alumn pisze: „Katecheci muszą być specjalistami od rozwoju całego człowieka. Jednym z ich obowiązków jest uczenie pracowitości, prawdomówności, obowiązkowości, odpowiedzialności, szacunku dla starszych, miłości do Ojczyzny. Dobrze pomyślana katecheza jest nauką człowieczeństwa, prawdziwą szkołą życia, łączącą wychowanie z przekazywaniem wiedzy. Nie można mówić o prawdziwym wychowaniu bez świadomego wyboru, w oparciu o jakie wartości chcemy to czynić. Odpowiedzialnym za edukację nie powinno być obojętne, kto i w jaki sposób wprowadza młode pokolenie w świat wartości” (Artur, ITKM-IV).

Na bardzo ważny element w metodyce wychowania do pełni człowieczeństwa zwraca uwagę kolejny student krakowskiego instytutu: „uczenie się regułek i definicji z pięknych książek nie daje wzrostu w wierze, a jedynie sprowadza religię do poziomu matematyki. Jeśli tak powinno być, to należałoby ten przedmiot nazwać wprowadzeniem do chrześcijaństwa. Tylko czy taki jest cel ewangelizowania? Ocena z wiedzy o religii? Wiedza jest potrzebna, jak najbardziej, ale nie jest ona celem samym w sobie. Ojciec Dolindo powiedział coś, co bardzo dobrze oddaje ryzyko niskiego poziomu religii: Czemu nikt nie nauczył mnie kochać Jezusa? Wyklepał katechizm do Pierwszej Komunii św. na pamięć, ale nic z tego nie rozumiał. Stwierdził, że była to automatyczna formacja, bez ducha i bez serca” (Marek, ITKM-IV).

Szeroko problematykę kształtowania człowieczeństwa podejmują również słuchaczki studiów podyplomowych katechezy przedszkolnej z Katowic. Wiele z nich wyraża radość z perspektywy całościowej pracy z dziećmi, obejmującej sferę intelektualną, fizyczną, społeczną i duchową. Przywołajmy jedną z wypowiedzi: „Zajmowanie się tymi wszystkimi sferami rozwoju to bycie specjalistami od człowieka – praca nad całościowym rozwojem. Czuję odpowiedzialność, ale i radość, jaką będę miała jako katecheta, a jednocześnie zaszczyt, że dla powierzonych mi dzieci mogę być pierwszym nauczycielem, który zadba o całościowy ich rozwój w duchu chrześcijańskim. Bóg obdarzył nas zaufaniem, że wywiążemy się z tego zadania” (Joanna, UŚ). Radość, będąca nieodłącznym elementem w całościowym wychowaniu człowieka, pojawia się również w wypowiedzi kolejnej słuchaczki: „Katecheta ma pokazać radość z dawania. Tyle, ile dasz, tyle jesteś człowiekiem, bo Boża matematyka jest inna niż nasza. Im więcej dajesz, tym więcej sam otrzymasz. Tak poprowadzony młody człowiek będzie znał swoją wartość. Będzie wiedział, że jest ważny, potrzebny, godny szacunku i takim samym szacunkiem obdarzy innych. Będzie chciał coraz więcej poznawać

i rozwijać się. Może dzięki temu dokona odkryć ważnych dla całej ludzkości. Będzie chciał się sobą dzielić z innymi. Będzie zatem dobrym obywatelem, zdolnym wpływać na pomyślność swojego kraju. Katecheta pokazuje, że celem życia człowieka nie jest tu i teraz. Celem jest wieczność, która tu na ziemi ma swój początek, ale jakość naszej wieczności zależy od naszego życia ziemskiego” (Joanna, UŚ).

Katechezę zatem możemy określić jako służbę na rzecz kształtowania człowieczeństwa. Uzasadnia to nie tylko potrzebę obecności nauczycieli religii w polskim systemie oświatowym, ale wyznacza równocześnie katechetyczne cele. Trafnie opisuje to jedna z respondentek: „Celem wychowania, który realizowany jest także (a czasem przede wszystkim) poprzez katechezę, jest ukierunkowanie wychowanka tak, aby chciał urzeczywistnić w swoim życiu wartości, takie jak: prawda, dobro i piękno. Ponieważ źródłem tych wartości jest Bóg, będący Najwyższym Dobrem, Prawdą oraz Pięknem, więc w wychowaniu chrześcijańskim chodzi o to, by wychowanek postawił Trójjedynego Boga na pierwszym miejscu, aby wzrastał w wierze, nadziei i miłości oraz cnotach moralnych: roztropności, sprawiedliwości, umiarkowaniu i męstwie” (Magdalena, UŚ). Bardzo trafnie uzupełnia to kolejna z katowickich słuchaczek studiów podyplomowych: „Religia integruje społeczeństwo. Uczy miłości bliźniego, odpowiedzialności za innych, daje podbudowę pod wartości ważne dla całego społeczeństwa, dostarcza ludziom norm regulujących ich zachowanie poprzez nakazy i zakazy religijne. Reprezentuje wzory postępowania i własny system wartości. Religia łączy ludzi, daje poczucie kulturowej i społecznej tożsamości. Motywuje i inspiruje człowieka do działania. Nadaje życiu sens” (Ewelina, UŚ).

Podsumowanie

Przeprowadzone badania wskazują na szerokie spektrum zaprezentowanych argumentów za obecnością zajęć religii w przedszkolach i lekcji religii w szkołach. Wszyscy ankietowani jednoznacznie potwierdzają, że powrót religii do placówek oświatowych w 1990 roku był i jest uzasadniony. W zaprezentowanych opiniach najczęściej do głosu dochodzą dwa argumenty. Jeden o charakterze biblijnym. Ankietowani wskazali, że prowadzone zajęcia i lekcje z religii są współczesną formą realizacji misyjnego nakazu Jezusa. Drugi argument, o charakterze humanistycznym, wskazuje na postulat całościowego wychowania człowieka, które może dokonywać się w czasie religii w polskich przedszkolach i szkołach. Bezprecedensowy atak na katechezę oraz zmniejszająca się liczba dzieci i młodzieży

uczęszczających na lekcje religii są zapowiedzią jeszcze większych trudności, które czekają ofiarnych i oddanych ludzi przygotowujących się do nauczania katechezy.

Zaprezentowane powyżej argumenty dowodzą, iż nauczanie religii w placówkach oświatowych jest błogosławieństwem dla wspólnoty wierzących w Polsce, ale również dla naszego systemu oświatowego. W ciągu minionych 32 lat społeczność chrześcijańska nie tylko przyjmowała ten dar, ale również, rozwijając go, uczyniła trwałym i owocnym elementem pejzażu edukacyjnego i wychowawczego w naszym kraju. Jak trafnie zauważył jeden z kleryków instytutu: „Jeżeli religia ostoi się w przedszkolu i szkole, oznaczać to będzie, że wciąż jest nadzieja, iż świat duchowy będzie normalnością w życiu człowieka, a przez to niepewny człowiek łatwiej zdecyduje się na zaangażowanie w ten wymiar. Życmy sobie, by religia pozostała w przedszkolu i szkole” (Kamil, ITKM-III).

Bibliography

1. Borda, M. (2015). *Inspiracje katechezy kerygmatycznej w Ewangelii gaudium i w literaturze przedmiotu*. „Sosnowieckie Studia Teologiczne”, XII, 11-24.
2. Franciszek (2013). *Adhortacja apostolska o głoszeniu Ewangelii we współczesnym świecie Ewangelii gaudium*. Kraków: Wydawnictwo M.
3. Jan Paweł II (1991). *Nauczanie religii w szkołach jest pierwszorzędnym wkładem w budowanie Europy*. Spotkanie z katechetami, nauczycielami i uczniami we Włocławku w dniu 6 czerwca 1991. „L'Osservatore Romano” (Polish ed.), 12(6), 3-5.
4. Kowalczyk, J. (2015). *Praca współczesnego katechety w Polsce*. In J. Kowalczyk (ed.). *W nurcie przepowiadania katechetycznego. Dwadzieścia pięć lat doświadczeń w środowisku szkolnym* (pp. 97-117). Legnica: „EDYTOR” Drukarnia – Wydawnictwo Tomasz Ligieża.
5. Paciorek, A. (2008). *Ewangelia według świętego Mateusza. Nowy komentarz biblijny*. Vol. 1. Part II (pp. 714-724). Częstochowa: Edycja św. Pawła.
6. Palka S. (2006). *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
7. Panuś, T. (2010). „Dar i zadanie” – czyli próba bilansu 20 lat nauczania religii w szkole. In: J. Kotowski, S. Dziekoński (eds.). *Dwadzieścia lat katechezy w szkole* (pp. 73-81). Warszawa – Łomża: Wydawnictwo Uniwersytetu Stefana Kardynała Wyszyńskiego.
8. Panuś, T. (2010). *Wpływ szkoły na gorliwość kapłańską katechety: blaski i cienie*. „Przegląd Kalwaryjski”, 14, 31-39.

Marek Walancik

Przez cierpienie do *Dzieła*. Matka Róża Czacka i siostra Faustyna Kowalska

Through suffering to the *Opus*. Mother Róża Czacka and Sister Faustyna Kowalska

Summary

In the article, the author presents biographies of two prominent figures of the Roman Catholic Church, also important for the development of Polish pedagogical theory and practice – Róża Czacka and Faustyna Kowalska. He focuses on showing the suffering of both nuns, indicating how they found in suffering the impulse to actively serve other people, especially those who suffer.

Keywords: suffering, typhlo-pedagogy, heart pedagogy, Róża Czacka, Faustyna Kowalska

Wprowadzenie

Cierpienie obecne w życiu człowieka znajduje swe odzwierciedlenie w literaturze pięknej, w malarstwie, sztuce, rzeźbie i filmie. Wymownym przykładem z Biblii jest cierpienie Hioba (Pismo Święte, Stary i Nowy Testament 2006: 881-882). Jednak najbardziej charakterystyczne i powszechnie znane jest cierpienie przedstawione w Nowym Testamencie, związane z męką i śmiercią Jezusa Ukrzyżowanego. W Kościele rzymskokatolickim jest ono celebrowane w sposób szczególny w okresie tzw. Triduum Paschalnego.

Wydaje się, że wszyscy miłośnicy malarstwa znają *Pietę* Michała Anioła⁹, *Chrystusa ukrzyżowanego* ukazanego na olejnym obrazie hiszpańskiego artysty barokowego Diega Velázqueza¹⁰ czy *Ukrzyżowanie* Jacka Malczewskiego¹¹. Cierpienie jest tematem licznych

9 Pietà watykańska lub Pietà – rzeźba Michała Anioła powstała w latach 1498-1500. Aktualnie znajduje się w bazylice św. Piotra w Rzymie.

10 Obraz namalowany na zamówienie króla hiszpańskiego Filipa IV. Przechowywany jest w Museo del Prado.

11 Obraz *Ukrzyżowanie* Jacka Malczewskiego znajduje się obecnie na północnej ścianie kościoła parafialnego w Bobowej. Ufundowany przez hr. Stanisława Zborowskiego, pomiędzy sierpniem 1904 a 1908 rokiem.

obrazów i rzeźb drogi krzyżowej, umieszczonych zarówno w kościołach, jak i w przestrzeni publicznej miast i wsi.

W literaturze znanym przykładem postaci cierpiących są: Prometeusz, św. Aleksy czy Konrad Wallenrod. Jan Kochanowski pisze w trenach o swym cierpieniu po stracie najukochańszej córki – Urszuli. Głos jej oddaje również Bolesław Leśmian w wierszu *Urszula Kochanowska* (Leśmian 1936), a Jarosław Iwaszkiewicz przedstawia cierpienie wynikające z umierania w opowiadaniu *Wiewiórka* (Iwaszkiewicz 1972). Z kolei cierpienie wywołane nie-szczęśliwą miłością odnajduje czytelnik u Johanna Wolfganga von Goethego w *Cierpieniach młodego Wertera* (Goethe 2004), u Adama Mickiewicza w *Sonetach Krymskich* (Mickiewicz 1982), Bolesława Prusa w *Lalce* (Prus 2021) czy u Juliusza Słowackiego w *Hymnie o zachodzie słońca na morzu* (Smutno mi, Boże!...) (Słowacki 2012, Hahn 1955).

Trudno nie wspomnieć o cierpieniu chrześcijan z powieści Henryka Sienkiewicza *Quo Vadis*, o filmie *Pasja* z 2004 roku w reżyserii Mela Gibsona, o sztuce *Jesus Christ Superstar*, granej w chorzowskim Teatrze Rozrywki z Jackiem Balcarem w roli Jezusa Chrystusa czy misterium pasyjnym Kazimierza Dejmka (premiera 28 marca 1971 roku w Szczecinie) pt. *Dialogus de Passione*, właściwie „*Dialogus de Passione albo Żałosna Tragedyja o Męce Jezusa*” z anonimowych tekstów XV-XVIII wiecznych złożonych przez Kazimierza Dejmka”.

Cierpienie jest też przedmiotem refleksji nauk humanistycznych i społecznych. Jednak chciałbym zaprezentować rozumienie cierpienia na przykładzie biografii dwóch wybitnych postaci Kościoła rzymskokatolickiego: Świętej Siostry Faustyny i Błogosławionej Róży Czackiej i odnieść je do dyscypliny pedagogiki.

Gdy w pedagogice mówi się o wychowaniu, opiece i pomocy, to warto odwołać się do działalności takich osób, jak ks. Bronisław Markiewicz (Michułka 2005), który w swoim programie wychowawczym nakreślił model wychowawcy będącego jednocześnie opiekunem i swoistym terapeutą, czy Albert Adam Chmielowski herbu Jastrzębiec, znanego z pełnej poświęcenia pracy dla biednych i bezdomnych, założyciela noclegowni i przytulisk (Różycki 2003). Obaj działali na przełomie XIX i XX wieku. Natomiast z perspektywy rozważań dotyczących cierpienia warto sięgnąć do takich postaci, jak: Elżbieta Róża Czacka, Maria Faustyna Kowalska, kardynał Stefan Wyszyński¹² czy zmarły niedawno włoski nastolatek Carlo Acutis¹³.

12 Stefan Wyszyński, ur. 3 sierpnia 1901 r., zm. 28 maja 1981 r. w Warszawie. prymas Polski w latach 1948-1981, zwany Prymasem Tysiąclecia. Poddany represjom przez władze PRL. Przebywał w miejscach odosobnienia w latach 1953-1956. Beatyfikowany w niedzielę 12 września 2021 r. wspólnie z m. Różą Czacką w Warszawie.

13 Carlo Acutis (ur. 3 maja 1991 r. w Londynie, zm. 12 października 2006 r. w Monzy). Włoski uczeń liceum w Mediolanie, programista amator, który gromadził na swej stronie internetowej informacje o tzw. cudach eucharystycznych z całego świata. Zmarł na białaczkę, został beatyfikowany w bazylice św. Franciszka w Asyżu 10 października 2020 r.

W swym artykule skupię się na dwóch osobach. Pierwsza to Elżbieta Róża Czacka, czczona w Kościele rzymskokatolickim jako błogosławiona od 12 września 2021 roku, a druga – to Maria Faustyna Kowalska, znana powszechnie jako siostra Faustyna, kanonizowana 30 kwietnia 2000 roku. Ich działania wpisują się w obszar pedagogiki miłości rozwijanej w Polsce przez Janusza Korczaka (Korczak 1958), pedagogiki serca reprezentowanej przez Marię Łopatkową (Łopatkowa 1992, Lewandowska-Tarasiuk, Łaszczyk, Śliwerski 2020), pedagogiki specjalnej, pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej oraz pedagogiki religii.

Elżbieta Róża Czacka

– hrabianka, siostra zakonna, założycielka i przełożona
Zgromadzenia Sióstr Franciszkanek Służebnic Krzyża:
cierpienie i chęć służenia innym

Kardynał Stefan Wyszyński powiedział o Róży Czackiej, że była niewiastą mężną, niewidomą matką niewidomych. W mojej ocenie te słowa najlepiej ją charakteryzują. Bez wątpienia była ona wybitną pedagożką specjalną, wychowawczynią, prekursorką edukacji i rehabilitacji osób niewidomych i słabowidzących w Polsce, twórczynią nowoczesnych, wzorcowo funkcjonujących instytucji, będących praktyczną egzemplifikacją jej teoretycznych koncepcji i założeń. Przygotowywała i realizowała różne inicjatywy tyflogiczne i socjalne, niosące wsparcie osobom z dysfunkcją wzroku oraz podejmowała aktywności w tworzeniu globalnych, systemowych rozwiązań w dziedzinie polityki społecznej i oświatowej dotyczącej osób z niepełnosprawnością. Jej działalność i dokonania sytuują ją w gronie postaci znaczących dla polskiej pedagogiki specjalnej, zwłaszcza tyflopedagogiki.

Gdy w 22. roku życia straciła wzrok, nie zamknęła się w sobie i nie skupiła na swoim cierpieniu, ale zaczęła uczyć się żyć jako osoba niewidoma, a następnie poświęciła swoje życie innym niewidomym, doświadczając równocześnie wielu trudności fizycznych i społecznych.

Pochodziła z Kresów Wschodnich, gdzie urodziła się 22 października 1876 roku w pałacu Branickich w Białej Cerkwi, w wielodzietnej zamożnej rodzinie ziemiańskiej (była szóstym z siedmiorga dzieci) Feliksa Czackiego herbu Świnka i Zofii z domu Ledóchowskiej (Łobacz 2018: 46-47). Miała znamienitych przodków: jej pradziadek Tadeusz Czacki był twórcą Liceum Krzemienieckiego, a jego ojciec (prapradziadek) Feliks Czacki – podczaszym wielkim koronnym. Róża była też bratanicą kardynała Włodzimierza Czackiego.

W 1882 roku rodzina Czackich przeniosła się do Warszawy (Żółtowski 1999). W okresie dzieciństwa Róża została otoczona wszechstronną pomocą ze strony rodziców. Nauczyła się w domu kilku języków obcych: francuskiego, angielskiego, niemieckiego, ukraińskiego, a także łaciny. Pobierała lekcje gry na fortepianie, śpiewu, jazdy konnej, poznawała zasady gospodarowania, ogrodnictwa i hodowli. Ważną rolę w jej wychowaniu i kształceniu odgrywali: ojciec, matka, babcia – księżna Pelagia Sapieha Czacka oraz guwernantki. Ze wspomnień Róży Czackiej wynika, że to właśnie babcia dała jej formację duchową. Po latach tak ją wspominała: „Kochałam bardzo moją babkę, której najwięcej zawdzięczam. Była mądra i dobra. Zawsze wesoła i myśląca o drugich, chociaż, jak się później dowiedziałam, dużo bardzo cierpiała, umiała dzieciom w najrozmaitszy sposób życie osłodzić. Toteż do mojej babki uciekałam z domu. Mieszkała niedaleko od nas i zawsze wpraszałam się do niej, gdzie najmielsze spędziłam chwile. Całe życie mojej babki było przykładem dla mnie. W salonie mojej babki i jej siostry był ołtarz zamykany, przy którym codziennie odprawiała się msza święta. Moja babka i wiele ciotek, przede wszystkim siostra mojej babki, przystępowała codziennie do komunii świętej. Od mojej babki uczyłam się pierwszych zasad wiary” (Żółtowski 1999).

Róża Czacka odziedziczyła po przodkach kłopoty ze wzrokiem. Upadek z konia w 1894 roku przyspieszył u niej odklejenie się siatkówki. Operacje, zabiegi i konsultacje medyczne nie przynosiły poprawy, wzrok młodej hrabianki systematycznie się pogarszał, a w roku 1898 ostatecznie go utraciła (Kuczyńska-Kwapisz, Dycht 2019: 79). Istotnym momentem w jej życiu była wizyta u okulisty dra Bolesława Ryszarda Gepnera, który jej powiedział: „Niechaj pani nie pozwoli wozić się od jednej sławy zagranicznej do drugiej. Tu nie ma nic do zrobienia, stan wzroku jest beznadziejny. Niech pani zajmie się niewidomymi, którymi w Polsce nikt się nie zajmuje” (Łobacz, Stabińska 1986: 40).

Przez kolejne lata Róża Czacka starała się dostosować do życia i działania w nowych warunkach i okolicznościach wyznaczanych jej przez niepełnosprawność. Opanowała alfabet Braille'a, poznała osiągnięcia nauki o niewidomych (tyflogologii), odbyła kilka podróży zagranicznych (m.in. do Francji, Austrii, Szwajcarii), przygotowując się do swojej życiowej misji (Łobacz 2018: 47).

Bogate życie religijne, kształtowane już w okresie dzieciństwa, wzrastanie w środowisku angażującym się w działalność dobroczynną, przygotowywało Różę do decyzji o podjęciu życia konsekrowanego. Zapewne przełomowe były przemyślenia po wizycie u dra Gepnera. One nadały kierunek jej dalszemu życiu i aktywności, były inspiracją do poświęcenia się osobom niewidomym. Zdobywając coraz więcej doświadczeń wynikających ze swojej

niepełnosprawności, Czacka założyła schronisko dla niewidomych w Warszawie przy ul. Dzielnej 37, a następnie – Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi, zalegalizowane przez władze carskie w 1911 roku. Organizacja towarzystwa wzorowana była na francuskim Stowarzyszeniu im. Valentina Haüy'a, stworzonym przez wybitnego tyflogologa Maurice'a de la Sizeranne'a, którego Czacka poznała we Francji (Kuczyńska-Kwapisz, Dycht 2019: 79).

Przy towarzystwie powstały kolejno: ochronka, szkoła powszechna, warsztaty, biblioteka brajlowska oraz tzw. Patronat, który pozwalał na objęcie pomocą w Warszawie dorosłych niewidomych i ich rodzin. Róża Czacka osobiście odwiedzała osoby niewidome w ich domach i miejscach pracy, tworząc jednocześnie pierwsze punkty pracy oraz nauki. W czasie I wojny światowej i pobytu w Żytomierzu (1915-1918) zrodziła się w niej myśl o życiu zakonnym (Czacka 1976: 243). W dniu 15 sierpnia 1917 roku złożyła śluby wieczyste w III Zakonie św. Franciszka, a 19 listopada tegoż roku przywdziała habit franciszkański i przyjęła imię zakonne s. Elżbieta od Ukrzyżowania Pana Jezusa (Przybył-Sadowska 2014: 179-196). W ten sposób z hrabianki stała się siostrą zakonną. Równocześnie rozważała ideę utworzenia nowego zgromadzenia zakonnego, które służyłoby niewidomym. Dlatego po powrocie do Warszawy w 1918 roku założyła Zgromadzenie Sióstr Franciszkanek Służebnic Krzyża, którego charyzmatem stała się służba ludziom niewidomym i wynagradzanie Bogu za duchową ślepotę świata. W dniu 15 lutego 1923 roku odbyła się w Warszawie przy ul. Polnej 40 pierwsza kapituła generalna, w czasie której wybrano zarząd Zgromadzenia. Siostra Elżbieta Róża Czacka została przełożoną generalną (Żółtowski 1999).

Ośrodek w Laskach

– Dzieło¹⁴ opieki nad osobami niewidomymi, miejsce duchowego i kulturowego wsparcia

W 1921 roku Róża Czacka rozpoczęła budowę zakładu dla niewidomych w Laskach. Powstał on na pięciu morgach piaszczystej ziemi otrzymanej w darze od Antoniego Daszyńskiego na dalekich peryferiach ówczesnej Warszawy, na obrzeżach Puszczy Kampinoskiej (Kuczyńska-Kwapisz, Dycht 2019: 81). Wzniesiono tam domy mieszkalne dla dzieci i budynki gospodarcze. Otwarto szkołę dla niewidomych dzieci i warsztaty. Wybudowano drogę

14 Tadeusz Mazowiecki pisał o *Dziele* Lasek następująco: „W słowie «dzieło» i w sposobie jego pojmowania była od razu zawarta głębsza treść związana z tym, czym Laski mają być, co określa najbardziej ostateczny cel Dzieła, i z tym, co stanowi o jego charakterze oraz wewnętrznej spójności” (2000: 510).

dojazdową, dom macierzysty zgromadzenia i kaplicę, utworzono też gospodarstwo rolne, ogród warzywny, owocowy oraz kwiatowy.

Do Lasek trafiały dzieci niewidome, głównie z rodzin ubogich. W swoim środowisku nie miały możliwości opieki, kształcenia, przygotowania do samodzielnego życia w społeczeństwie. W Laskach uczono je samodzielności, przygotowywano do zawodu i pracy zarobkowej. Dzieci otrzymywały ubranie, wyżywienie i edukację. Ten wymiar opiekuńczo-socjalny był bardzo ważny, siostry zdobywały środki na jego realizację poprzez kwesty.

W okresie dwudziestolecia międzywojennego Laski rozwijały się niezwykle dynamicznie pod względem gospodarczym, organizacyjnym i edukacyjnym. Powstawały nowe obiekty, powoływano zespoły placówek edukacyjnych oraz społecznych. Z powodzeniem funkcjonowały takie inicjatywy, jak: *Odrodzenie Katolickie* Stowarzyszenie Młodzieży Akademickiej, grupa wspólnoty inteligenckiej *Kółko*, kwartalnik „*Verbum*” poświęcony problematyce religijnej, filozoficznej, literackiej i społecznej (1934-1939), Biblioteka Wiedzy Religijnej oraz dom rekolekcyjny (Kuczyńska-Kwapisz, Dycht 2019: 83). W działalności organizacyjnej matka Czacka nieustannie kładła nacisk na współpracę instytucji zakonnych i świeckich.

Swoją działalność w zakresie pomocy niewidomym zaczęła od pracy indywidualnej. Jako nowoczesna pedagóżka prowadziła prace badawcze i publikowała ich wyniki. Swoje aktywności konsultowała z prof. Marią Grzegorzewską. Wraz z siostrą Teresą Landy FSK ujednoliciła polski system pisanja brajłem, przyjęty następnie przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego jako obowiązujący w całej Polsce w 1934 roku. Człowieka niewidomego traktowała nie jako upośledzonego lub chorego, lecz człowieka z pewnymi ułomnościami. Według Róży Czackiej ludzie z pewnymi ułomnościami są pełnowartościowymi członkami społeczeństwa, a ich obecność w życiu społecznym jest oczywista. Sytuację powierzonych jej niewidomych dzieci komplikował dodatkowo ich niski status społeczny, bo często pochodzili z rodzin bardzo ubogich, byli zaniedbani pod względem fizycznymi i socjalizacyjnym. Dlatego starała się o ich usamodzielnienie, zdobycie przez nich wykształcenia, zawodu oraz pracy.

Życie wewnętrzne, organizacyjne i edukacyjne Lasek, wykorzystanie nowych metod rehabilitacji zawodowej osób niewidomych i ociemniałych wspierali tacy znani pedagodzy, jak: Antoni Marylski, Henryk Ruszczyc czy długoletni nauczyciel Zygmunt Serafinowicz. W 1933 roku odwiedził Laski Janusz Korczak, a prof. Maria Grzegorzewska, twórczyni pedagogiki specjalnej w Polsce, zacieśniła współpracę z ośrodkiem, wysoko oceniając prowadzony w Laskach „Dom Chłopców” (Czerska 2021).

Laski stały się też szczególnym miejscem dialogu i szacunku dla drugiej osoby (Cywiński 2000: 505), źródłem siły duchowej i intelektualnej dla ludzi o różnych poglądach. Już w okresie międzywojennym zyskiwały rys filozoficzny, duchowy, kulturowy i pedagogiczny również dzięki obecności wybitnych duchownych postaci. Z Laskami związani byli bowiem: ks. Władysław Korniłowicz, ks. Jan Zieja, ks. Tadeusz Fedorowicz, kard. Stefan Wyszyński. W późniejszym okresie czerpali z życia duchowego tego ośrodka m.in.: Jerzy Turowicz, Stanisław Stomma i Stefan Świeżawski. W Laskach bywali: Antoni Słonimski, Jerzy Liebert, Jerzy Zawieyski, Zygmunt Kubiak, Marian Brandys (wszyscy pochowani są na zakładowym cmentarzu leśnym), Zbigniew Herbert, Ewa Szelburg-Zarembina, Tadeusz Mazowiecki, ks. Jan Twardowski, Julia Prajs, Adam Michnik (https://pl.wikipedia.org/wiki/O%C5%9Brodek_Szkolno-Wychowawczy_dla_Dzieci_Niewidomych_im._R%C3%B3%C5%BCy_Czackiej_w_Laskach).

Mimo tych ogromnych niewątpliwych sukcesów Lasek życie siostry Czackiej było naznaczone cierpieniem fizycznym i psychicznym. Najpierw ciężko zachorowała w 1922 roku w trakcie budowy ośrodka. Przeszła wówczas operację guza piersi. W wojnie obronnej 1939 roku Laski stały się obszarem walk, a ośrodek został przemianowany na szpital polowy i uległ poważnym zniszczeniom. W dniu 25 września 1939 roku siostra Czacka została ciężko ranna w głowę podczas bombardowania Warszawy. W czasie operacji bez znieczulenia, przeprowadzonej dwa dni później, usunięto jej gałkę oczną.

W okresie wojennym Ośrodek w Laskach zawiesił formalnie swą działalność, ale nadal pełnił funkcję opiekuńczą i podejmował działalność konspiracyjną. W 1944 roku w Domu Rekolekcyjnym w Laskach powstał Szpital Powstańczy.

Po zakończeniu wojny matka Czacka wróciła do Lasek i przystąpiła do odbudowy ośrodka i organizowania jego działalności. W dniu 2 grudnia 1948 roku doznała wylewu krwi do mózgu. W roku 1950 przekazała obowiązki przełożonej generalnej swojej następczyni – matce Benedykcie Woyczyńskiej. Ostatnie lata życia matki Elżbiety to czas cierpienia i powolnego odchodzenia. Mieszkała w pokoju tuż przy kaplicy, dużo się modliła i przeżywała swe cierpienie w łączności z Bogiem. Zmarła 15 maja 1961 roku (Kuczyńska-Kwapisz, Dycht 2019: 83).

Siostra Maria Faustyna Kowalska – przez cierpienie do Dzieła Miłosierdzia Bożego i czystej miłości

W czasie kanonizacji siostry Faustyny w dniu 30 kwietnia 2000 roku Jan Paweł II powiedział: „Doprawdy, raduję się dziś niezmiernie, mogąc zaoferować całemu Kościołowi Boży

dar na miarę naszych czasów: życie i świadectwo siostry Faustyny Kowalskiej. Z Bożej Opatrzności życie tej pokornej polskiej córki zostało całkowicie związane z historią XX wieku, który dopiero co się zakończył. To właśnie w okresie pomiędzy pierwszą a drugą wojną światową Chrystus powierzył jej swe przesłanie miłosierdzia. Ci, którzy pamiętają, którzy byli świadkami i uczestnikami wydarzeń tamtych lat oraz niezmiernych cierpień, jakie przyniosły one milionom ludzi, dobrze wiedzą, jak bardzo takie przesłanie miłosierdzia było potrzebne (L'Osservatore Romano 2000: 25).

W swoich rozważaniach pozwolę sobie jedynie na chronologiczne przedstawienie wybranych momentów biograficznych z życia siostry Faustyny. Jak pisze Ludmiła Grygiel, „jej biografia jest zupełnie niezrozumiała bez wewnętrznego wymiaru, czyli bez życia Faustyny z Bogiem, które było prawie zupełnie nieznane jej współczesnym, a nawet dzisiaj jest stosunkowo mało znane, albo zredukowane jedynie do «nadzwyczajnych» wizji proroczych” (Grygiel 1993: 5).

Święta Kościoła katolickiego, zakonnica ze Zgromadzenia Sióstr Matki Bożej Miłosierdzia, mistyczka, stygmatyczka i wizjonerka. Była zwyczajną zakonnicą, która ukończyła zaledwie trzy klasy szkoły podstawowej. Nie uczęszczała na uniwersytet czy do szkoły średniej, nie znała języków obcych, nie posiadała specjalnego przygotowania do pełnienia roli, która została jej powierzona. Usłyszała jednak głos Jezusa i wyszła mu na spotkanie. Jej *Dzienniczek* ukazał się w kilkuset wydaniach w różnych językach świata. W artykule *Skarb narodowy wielka prośba* (Gancarczyk 2008) znajduje się informacja, iż *Dzienniczek* jest najczęściej tłumaczoną na świecie polską książką. Niektóre źródła podają, że istnieje 30 oficjalnych tłumaczeń tego dzieła. Trwają przygotowania do wydań w kolejnych językach, którymi posługują się mieszkańcy Indii: konkani, hindii, mizo i telugu. Pojawia się również przekłady na język łotewski i tagalski – jeden z najważniejszych języków używanych na Filipinach (*Ponad 30 tłumaczeń...* 2020). Z innych źródeł wynika, iż tłumaczeń jest ponad 80 (*Halina Łabonarska...* 2018). Do pozycji polskich autorów, które do niedawna były najczęściej tłumaczone na obce języki, można zaliczyć: *Quo vadis* Henryka Sienkiewicza oraz książki Stanisława Lema: *Opowieści o Pilocie Pirxie*, *Solaris*, *Bajki robotów*, *Cyberiada*, *Szpital Przemienienia* i inne. Dziś pierwsze miejsce przypada *Dzienniczekowi* św. siostry Faustyny.

Choć sam wskaźnik liczby tłumaczeń i cytowań może być uznany za miernik oddziaływania na czytelników na całym świecie, to jednak rzeczywista siła tego dzieła tkwi w poruszaniu czytelników, skłanianiu ich do myślenia i do zmiany. Jako perła literatury mistycznej, proroczej, zawierająca własne doświadczenia autorki i wiele odniesień do Polski, Polaków i współczesności, a nade wszystko – do przyszłości, *Dzienniczek* prowokuje do myślenia,

a w konsekwencji – do zmiany życia. Jest określany mianem Ewangelii Miłosierdzia. Można przyjąć, iż jest to swoista Ewangelia XX wieku, Ewangelia Współczesna, w której czytelnik odnajduje duchowe i mistyczne doświadczenia siostry Faustyny z jej spotkań z Jezusem.

Maria Faustyna Kowalska (właściwie Helena Kowalska) urodziła się 25 sierpnia 1905 roku w Głogowcu – wsi położonej w gminie Świnice Warckie (Czackowska 2012: 17), rozciągającej się w Kotlinie Kolskiej na pograniczu Wielkopolski i Mazowsza (aktualnie województwo łódzkie). Zmarła 5 października 1938 roku w celi zakonnej Klasztoru Zgromadzenia Sióstr Matki Bożej Miłosierdzia w Krakowie-Łagiewnikach w wieku zaledwie 33 lat. Siostra Faustyna jest znana przede wszystkim jako głosicielka kultu Miłosierdzia Bożego i nazywana apostołką Bożego Miłosierdzia.

Helena urodziła się jako trzecie z dziesięciorga dzieci. Dzieciństwo spędziła w domu. Rodzice prowadzili niewielkie gospodarstwo rolne, ponadto ojciec pracował jako cieśla (Witko 2009: 11), a matka zajmowała się domem (Andrasz 2015: 66). W rodzinie pielęgnowano życie religijne. Dzięki wspólnym modlitwom, pracy i świadectwu rodziców Helena wzrastała w miłości do Boga i drugiego człowieka (Stabińska 1976: 8-9). W domu rodzinnym były też obecne sakramentalia: ołtarzyk z pasyjką i fajansowymi figurkami Serca Jezusa i Maryi, obrazy o tematyce religijnej na ścianach, biblioteczka z książkami religijnymi. To wszystko tworzyło warunki do rozwoju duchowości i kontemplacji. Helena już jako dziecko, a potem dorastająca dziewczyna, doświadczała rozumienia miłości do Boga i drugiego człowieka, dostrzegając jego krzywdę i cierpienie (Siepak 2007: 12). Bardzo wcześnie rozwinęło się w niej miłosierdzie do bliźnich. Jak pisze w *Dzienniczku*: „W siódmym roku życia usłyszałam pierwszy raz głos Boży w duszy, czyli zaproszenie do życia doskonalszego, ale nie zawsze byłam posłuszna głosowi łaski. Nie spotkałam się z nikim, kto by mi te rzeczy wyjaśnił”.

W 1921 roku warunki finansowe rodziny pogorszyły się. Było to wynikiem trudnej sytuacji gospodarczej Polski, odradzającej się po 123 latach niewoli, zniszczeń wojennych, ogólnoświatowego kryzysu w Europie i na świecie. Dlatego w szesnastym roku życia Helena podjęła pracę jako pomoc domowa u państwa Leokadii i Kazimierza Bryszewskich w Aleksandrowie Łódzkim. Po powrocie zakomunikowała rodzicom jako 17-latką chęć wstąpienia do klasztoru (Czackowska 2012: 39), ale nie otrzymała zgody. Jesienią 1922 roku podjęła pracę w Łodzi i zamieszkała u wuja Michała Rapackiego przy ul. Krośnieńskiej 9. Następnie zatrudniła się u trzech tercjarek franciszkańskich. Od 2 lutego 1923 roku, korzystając z oferty pośrednictwa pracy, rozpoczęła pracę u właścicielki sklepu spożywczego przy ul. Abramowskiego 29 w Łodzi – Marcjanny Sadowskiej. Opiekowała się trójką dzieci. Po ukończeniu 18. roku życia jeszcze raz poprosiła rodziców o zgodę na wstąpienie do klasztoru, lecz oni

i tym razem odmówili. W lipcu 1924 roku, w trakcie zabawy w parku „Wenecja” im. Juliusza Słowackiego w Łodzi miała widzenie (umęczonego Jezusa) (Górny 2010: 45-46) i postanowiła samodzielnie uzyskać przyjęcie do klasztoru (Kowalska 2014: 24). Przeszkodą był jednak brak posagu. Pracowała zatem nadal, tym razem u państwa Aldony i Samuela Lipszyców w Ostrówku, gmina Klembów, odkładając na posag (Polak 2009: 24).

Helena odpowiedziała na wezwanie Stwórcy, a jej miłość do drugiego człowieka uwiadaczniała się w opiece sprawowanej nad powierzonymi jej dziećmi, w trosce o ludzi, których spotykała w czasie swej pracy. Zawsze pomagała innym, wykraczając poza swoje obowiązki. Była pogodna, uśmiechnięta, radosna i rozśpiewana. Jak wspomina Aldona Lipszycowa, „Śpiewała dużo i dla mnie osoba jej związana jest z pieśnią, którą najczęściej śpiewała i której się od niej nauczyłam: ‘Jezusa ukrytego mam w Sakramencie czcić’...” (Sierpak 2013). Helena miała serce pełne ciepła, życzliwości, pogody ducha, radości i miłości do drugiego człowieka.

Po kolejnych próbach została przyjęta w sobotę 1 sierpnia 1925 roku do Zgromadzenia Sióstr Matki Bożej Miłosierdzia w Warszawie przy ul. Żytniej 3/9. Dzięki swej pracy zebrała bowiem wymaganą kwotę posagu (Cegiełka 2003: 23-29). W okresie życia klasztornego przebywała potem: w Skolimowie, Józefowie (obecnie Kraków – Łagiewniki)¹⁵, kilkakrotnie w Wilnie (w 1929 roku oraz w latach 1933-1936), Grochowie, Kiekrzu, Płocku, Walendowie, Derdach i Rabce.

Na prośbę swego spowiednika i kierownika duchowego, ks. dra hab. Michała Sopočki, została przebadana przez psychiatrów, którzy uznali ją za całkowicie zdrową psychicznie. Również na prośbę ks. Michała Sopočki i za pozwoleniem przełożonych zgromadzenia zaczęła pisać swój *Dzienniczek*. Składa się on w sumie z sześciu zeszytów i obejmuje lata 1934-1938. Jest opisem życia wewnętrznego autorki, która dokonując bieżącej narracji, używa retrospekcji. W Kościele katolickim *Dzienniczek* jest zaliczany do literatury mistycznej.

Siostra Faustyna opisywała w notatniku swoje codzienne życie: dorastanie do powołania, trudy życia klasztornego, cierpienia fizyczne i duchowe, przeciwności, przeżywane stany mistyczne, liczne wizje i objawienia. Przedstawiała również swoje dary bilokacji, ukrytych stygmatów, wglądu w psychikę innych ludzi, prorocтва, mistycznych zrękowin i zaślubin, ataków złych sił nadprzyrodzonych.

Faustyna czuła, że to Jezus uczynił ją swoją *sekreterką*. Zwracał się do niej: „Sekreterko moja, napisz, że jestem hojniejszy dla grzeszników niżeli dla sprawiedliwych” (Kowalska 2014: 364). A innego dnia: „Sekreterko najgłębszej tajemnicy mojej, wiedz o tym, że jesteś

15 Aktualnie Łagiewniki – to obszar Krakowa wchodzący w skład Dzielnicy IX Łagiewniki-Borek Fałęcki. Obszar ten znajduje się w południowej części miasta.

[w] wyłącznej poufałości ze mną; twoim zadaniem jest napisać wszystko, co ci dają poznać o moim miłosierdziu dla pożytku dusz, które czytając te pisma doznają w duszy pocieszenia i nabiorą odwagi zbliżyć się do Mnie” (Kowalska 2014: 471).

Misją siostry Faustyny stało się przekazanie światu prawdy o miłości Chrystusa. Narzędziami tego przekazu były i są: *Dzienniczek*, obraz Jezusa Miłosiernego przedstawiający Chrystusa zmartwychwstałego według jej wizji, modlitwa – koronka do Bożego Miłosierdzia podyktowana jej przez Chrystusa. Z zapisów zakonnic wynika, że Boże Miłosierdzie jest największym z boskich przymiotów, gdyż jest zwieńczeniem wszystkich dzieł Boga – Stworzyciela. Miłosierdzie jest powszechne, nieograniczone, dostępne dla wszystkich ludzi, zwłaszcza dla tych, którzy zgrzeszyli. Jeżeli człowiek bezgranicznie zaufa boskiej miłości, to osiągnie mistyczną doskonałość (*Boże Miłosierdzie – Jezu ufam Tobie!*, tygodnik katolicki „Niedziela” 2009).

Maria Faustyna Kowalska doświadczyła fizycznego bólu: przewlekłe chorowała na gruźlicę płuc i przewodu pokarmowego, początkowo nierozpoznawalną. Swe cierpienia fizyczne i psychiczne ofiarowała za potrzebujących. Była wielką realistką, знаła swoje miejsce na ziemi i nigdy nie pragnęła wizji ani nadzwyczajnej misji, była osobą mocno stąpająca po ziemi.

Trudno jest zrozumieć jej słowa o tym, że cierpienie jest wielką łaską. Przez cierpienie człowiek upodabnia się do Zbawiciela, „w cierpieniu krystalizuje się miłość. Im większe cierpienie, tym miłość staje się czystsza”. Ale jak w bólu fizycznym doszukiwać się miłości? Siostra Faustyna przeżywała swoje cierpienia w duchu wiary, przekonana o ich wartości zbawczej. Właśnie owo uświadomienie sobie ogromnej wartości cierpienia, znalezienie jego sensu, potwierdzenie jego znaczenia, jest szczególnie istotne dla współczesnego człowieka.

Jak pisze Jan Paweł II, cierpienie jest tajemnicą, do której trzeba podejść z pozycji wiary (https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/listy/salvifici.html). Na przykładzie doświadczenia siostry Faustyny widać, że cierpienie może stać się dla człowieka momentem przełomowym, zwrotnym. Może stymulować postanowienie poprawy i zmiany życia we wszystkich sferach (fizycznej, psychicznej, społecznej i duchowej), może też wzbogacić duchowo. Dzięki cierpieniu człowiek uświadamia sobie, że bez odwołania się do Boga nie jest w stanie niczego sam uczynić. Zawodzą wszystkie narzędzia, którymi człowiek dysponuje w okresie rewolucji informacyjnej, a dokonujące się zmiany nie przynoszą oczekiwanych rezultatów, lecz skutkują rozczarowaniem. To zaś jest trudno akceptowalne we współczesnej kulturze tymczasowości. Równocześnie Bóg się nikomu nie narzuca, jest cierpliwy, zawsze czeka i pozwala się odkryć choćby w zjawiskach przyrody. Jak pisze Michał Heller, gdy patrzy się na dzieła Boga, można poznać ich Twórcę (Heller 2014: 5). Nawiązuje w ten

sposób do słów z Księgi Mądrości: „Głupi [już] z natury są wszyscy ludzie, którzy nie poznali Boga: Z dóbr widzialnych nie zdołali poznać Tego, który jest, patrząc na dzieła nie poznali Twórcy, lecz ogień, wiatr, powietrze chyże, gwiazdy dokoła, wodę burzliwą, lub światła niebieskie uznali za bóstwa, które rządzą światem” (Mdr 13, 1-3).

Odpowiedzią na dramat zagubienia człowieka jest miłość objawiona przez Boga człowiekowi w krzyżu Jezusa Chrystusa. Dlaczego Chrystus tak zbliżył się do świata ludzkiego? Poprzez to, że stał się człowiekiem, przez to, że wziął na siebie cierpienie i krzyż, uczynił z krzyża narzędzie do osiągnięcia dobra, jakim jest pojednanie ludzkości i każdego człowieka z Bogiem. W krzyżu Chrystusa nie tylko dokonało się odkupienie przez cierpienie, lecz samo cierpienie zostało odkupione. Dlatego każdy człowiek może stać się uczestnikiem odkupieńczego cierpienia Chrystusa. On wprowadził ludzkość do swojego Królestwa przez cierpienie.

Podsumowanie

Starałem się ukazać biografie Róży Marii Czackiej i Faustyny Kowalskiej pod kątem doznawanego przez nie cierpienia fizycznego, przewyższania go oraz uczynienia z niego instrumentu kształtowania własnej wrażliwości i dostrzegania problemów drugiego człowieka. Cierpienie fizyczne jest wpisane na stałe w ludzką egzystencję. Bez niego byłaby ona niepełna, „jak potrawa bez soli”. Cierpienie skłania do refleksji, wyzwala zmianę w ludzkim postępowaniu, co widać wyraźnie w życiu prezentowanych sióstr.

Matka Elżbieta Róża Czacka należy niewątpliwie do prekursorów edukacji (pedagogiki/tyflopedagogiki) i rehabilitacji osób niewidomych i słabowidzących w Polsce. Jest twórczynią wzorcowo funkcjonującej wielopłaszczyznowej instytucji, która pozwoliła na wdrożenie jej teoretycznych koncepcji i założeń zarówno w wymiarze rehabilitacji specjalistycznej – leczniczej, jak i zawodowej, społecznej. Istotne są również jej dokonania naukowe, pozostawione opracowania, wskazania dotyczące systemowych rozwiązań w dziedzinie polityki społecznej, oświatowej, organizacyjnej w odniesieniu do osób niewidomych i słabowidzących. Jak pisze Elżbieta Przybył-Sadowska, Róża Czacka pragnęła przywrócić niewidomym godność i poczucie własnej wartości poprzez udowodnienie, że niewidomy może być człowiekiem użytecznym dla społeczeństwa (Przybył-Sadowska 2015: 53).

W przypadku siostry Faustyny jej zbliżenie do Chrystusa i poznanie jego cierpień (tajemnicy Odkupienia, męki, śmierci i zmartwychwstania) jako wyrazu Miłosierdzia Bożego

wyczuliło ją na problem zła, grzechu i potrzebę zadośćuczynienia (Nowacki, Zyśk 2000: 84). W *Dzienniczku* tak pisała: „W najcięższych mękach, wzrok swej duszy zatapiam w Jezusa ukrzyżowanego; nie spodziewam się pomocy od ludzi, ale ufność swą w Bogu mam, w Jego niezgłębionym miłosierdziu jest wszelka nadzieja moja” (Kowalska 2014: 229 Dz 681).

Takie przyjmowanie cierpienia skłaniało ją do większej ufności, bowiem z perspektywy wiary cierpienie ma zawsze charakter zbawczy (Kreis 1991: 42). Przeżywanie swojego cierpienia w pokorze, w duchu wiary i przekonania o jego zbawczej wartości ma ogromne znaczenie dla człowieka.

Cierpienie siostry Faustyny miało miejsce na początku XX wieku, w przededniu wydarzeń tragicznych, w przededniu cierpień będących skutkami II wojny światowej dotyczącej milionów ludzi. W tym kontekście tym ważniejsze staje się dla współczesnego człowieka uświadomienie sobie wartości cierpienia, znalezienie jego sensu, potwierdzenie jego znaczenia. Cierpienie skłania do refleksji nad własnym życiem i postępowaniem wobec drugiego człowieka.

Dokonania, dorobek i dzieła siostry Róży Marii Czackiej i siostry Faustyny Kowalskiej sytuują obie w gronie postaci znaczących dla polskiej pedagogiki. Pierwsza jest ważna zwłaszcza w polskiej pedagogice specjalnej, tyflopedagogice, pedagogice społecznej, opiekuńczo-wychowawczej, pedagogice miłości i pedagogice serca, natomiast druga – w pedagogice miłości oraz pedagogice serca.

Siostra Faustyna pokazuje współczesnemu człowiekowi miłość czystą, ofiarną, cierpliwą, wymagającą i przebaczącą. Gdy człowiek nauczy się takiej miłości, staje się otwarty na Innego, bez wstępnych warunków, bez oceniania. Spieszy mu z pomocą, służy mu, w geście braterstwa i solidarności. Taka miłość jest zawsze otwarta, gdyż ma na względzie dobro drugiego człowieka i chwałę Boga. Jest triumfem dobra nad złem, zwycięstwem Miłosierdzia Bożego w ludzkim sercu. To nie jest czysta teoria, złudzenie czy fatamorgana, lecz rzeczywistość, odpowiedź na głęboką potrzebę współczesności, istotny wymiar ludzkiej egzystencji.

Obie siostry zrozumiały cierpienie i doświadczyły go, i dzięki temu wyszły do drugiego człowieka, rozumiejąc jego cierpienie. Wskazówkę do tego zrozumienia i wyjścia z siebie znalazły w miłości Bożej objawionej w Jezusie Chrystusie.

Tak jak Łaski matki Róży Czackiej są *Dziełem* w wymiarze społecznym, edukacyjnym, duchowym, kulturowym, skierowanym do określonej grupy społecznej, tak *Dzieło* Miłosierdzia głoszone przez siostrę Faustynę ma wymiar uniwersalny, globalny dla wszystkich wierzących, poszukujących i niewierzących. To *Dzieło* pozwala doznawać miłości czystej bez ocen i pytań.

Powyższy tekst został przedstawiony w październiku 2021 roku jako referat na międzynarodowej konferencji naukowej pt. Świat na trajektorii cierpienia. Swoje wystąpienie zakończyłem wówczas tekstem piosenki Lady Gaga *Million Reasons* (Milion powodów, https://www.tekstowo.pl/piosenka,lady_gaga,million_reasons.html), podpowiedzianej mi przez moją córkę Karolinę. Wokalistka wykonała ten utwór m.in. podczas gali American Music Awards 2016, podczas Victoria's Secret Fashion Show 2016 oraz podczas przerwy w meczu Super Bowl 2017. W piosence autorka prosi o podanie jej miliona powodów do tego, aby wytrwać w miłości, zwraca się również do Boga z prośbą o pokazanie jej drogi. Myślę, że dla chrześcijan wystarczającym (jednym tylko) powodem do wytrwania w cierpieniu, a następnie wyjściu z niego do drugiego człowieka jest Bóg, który objawił sens cierpienia w Jezusie Chrystusie.

Bibliography

1. Andrasz, J. (2015). *Życiorys świętej Faustyny*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
2. *Boże Miłosierdzie – Jezu ufam Tobie!* (2009). Tygodnik katolicki „Niedziela”, Biblioteka „Niedzieli”, 232.
3. Cegiełka, F. (2003). *Siostra Faustyna Szafarka Miłosierdzia Bożego*. Londyn-Warszawa: Wydawnictwo Michalineum.
4. Czacka, R. (1976). *Historia Triuno*. In: B. Bejze (ed.). *Chrześcijanin*. Vol. 2. Warszawa: Wydawnictwo ATH.
5. Czackowska, K. E. (2012). *Siostra Faustyna. Biografia świętej*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
6. Gancarczyk, M. (2008). *Skarb narodowy i wielka prośba*. „Gość Niedzielny”, 13.
7. Goethe, J. W. (2004). *Cierpienia młodego Wertera*. Kraków: Wydawnictwo: Greg.
8. Górny, G. (2010). *Ufam. Śladami Siostry Faustyny*. Izabelin-Warszawa: Wydawnictwo Rosikon Press.
9. Hahn, W. (1955). *Juliusz Słowacki w poezji polskiej: antologia poetycka*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
10. Heller, M. (2014). *Bóg i nauka. Moje dwie drogi do jednego celu*. Kraków: Copernicus Center Press.
11. Iwaszkiewicz, J. (1972). *Ikar, Staroświecki sklep, Wiewiórka*. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
12. Jan Paweł II. (2000). *Miłosierdzie Pana trwa na wieki*. Homilia podczas kanonizacji bł. Faustyny Kowalskiej, 30 kwietnia 2000 r. „L'Osservatore Romano” (Polish ed.), 6.

13. Korczak J. (1958). *Jak kochać dziecko. Dziecko w Rodzinie*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
14. Kowalska, F. (2014). *Dzienniczek. Miłosierdzie Boże w duszy mojej*. Warszawa: Wydawnictwo PROMIC Księży Marianów.
15. Kreis, P. (1991). *Cnota ufności w pismach Sługi Bożej Siostry Faustyny*. In: Cz. Drążek (ed.). *Posłannictwo Siostry Faustyny*. Kraków: s.n.
16. Kuczyńska-Kwapisz, J. (2011). *Wkład Matki Elżbiety Róży Czackiej w rozwój tyflogologii w kontekście współczesnej recepcji jej myśli*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
17. Kuczyńska-Kwapisz, J., Dycht, M. (2019). *Myśl i praktyka tyflopedagogiczna Matki Elżbiety – Róży Czackiej*. „Forum Pedagogiczne”, 9(1), 77-92.
18. Leśmian, B. (1936). *Napój cienisty. Urszula Kochanowska*. Warszawa: Wydawnictwo Mortkowicza.
19. Lewandowska-Tarasiuk, E., Łaszczyk, J., Śliwerski, B. (2020). *Pedagogika serca. Wychowanie emocjonalne w XXI wieku*. Warszawa: Dyfin.
20. Łobacz, M. (2018). *Róża Czacka (1876-1961) pionierka polskiej tyflogologii, założycielka Dzieła Lasek, niewidoma matka niewidomych*. „Scientific Bulletin of Chełm. Section of Pedagogy”, 2, 45-53.
21. Łopatkowa, M. (1992). *Pedagogika serca*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
22. Mazowiecki, T. (2000). *Laski niewidomych i widzących*. In: *Ludzie Lasek*. Warszawa: Biblioteka „Więzi”.
23. Michułka, W. (2005). *Błogosławiony ks. Bronisław Markiewicz*. Marki: Wydawnictwo Michalineum.
24. Nowacki, W., Zyśk, Z. (2000). *Zbawcza wartość cierpienia w doświadczeniu świętej siostry Faustyny Kowalskiej*. „Studia Teologiczne”, 18.
25. *Pismo Święte. Stary i Nowy Testament* (2006). Poznań: Księgarnia św. Wojciecha.
26. Polak, Z. J. (2009). *Impresje z Gminy Klembów*. Ząbki. Ząbki: Apostolicum.
27. Prus, B. (2021). *Lalka*. Kraków: Greg.
28. Przybył-Sadowska, E. (2014). *Początki Zgromadzenia Sióstr Franciszkanek Służebnic Krzyża w Laskach w świetle materiałów archiwalnych*. „Studia Religiołogica”, 47(3), 179-196.
29. Przybył-Sadowska, E. (2015). *Triuno. Instytucje we wspólnocie Lasek 1911-1961*. Kraków: Libron-Filip Lohner.
30. Różycki, A. (2003). *Święty Brat Albert. Biografia*. Kraków: Wydawnictwo M.
31. Siepak, S. E. ZMBM. (2007). *Dar Boga dla naszych czasów*. Kraków: Wydawnictwo Misericordia.

32. Słowacki, J. (2012). *Hymn o zachodzie słońca na morzu (Smutno mi, Boże!...)*. Warszawa: Imprint.
33. Stabińska, J. (1986). *Matka Elżbieta Róża Czacka*. Łaski: Wydawnictwo Zgromadzenia Sióstr FSK i Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi.
34. Stabińska, J. (1976). *Siostra Faustyna Kowalska. Duchowość i doktryna*. Poznań – Warszawa: Wydawnictwo Pallottinum.
35. Witko, A. (2009). *Iskra Bożego Miłosierdzia*. Kraków: Wydawnictwo Petrus.
36. Żółtowski, M. (1999). *Blask prawdziwego światła. Matka Elżbieta Róża Czacka i Jej Dzieło*. Lublin: Wydawca: ER-ART.

Netography

1. Czerska, M. (2021). *Matka Elżbieta Róża Czacka – najważniejsze wydarzenia życia*. <https://zakony-zenskie.pl/matka-elzbieta-roza-czacka-najwazniejsze-wydarzenia-zycia/>.
2. Jan Paweł II. (1984). *Salvifici doloris*. https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/listy/salvifici.html.
3. Halina Łabonarska fascynująco interpretuje „Dzienniczek” św. Siostry Faustyny, dzieło przetłumaczone na 80 języków! (2018). <https://bialykruk.pl/wydarzenia/halina-labonarska-fascynujaco-interpretuje-dzienniczek-sw-siostry-faustyny-dzielo-przetlumaczone-na-80-jezykow>.
4. Ponad 30 tłumaczeń „Dzienniczka” św. Faustyny (2020). <https://naszdziennik.pl/polska/219317,ponad-30-tlumaczen-dzienniczka-swietej-faustyny.html>.
5. https://pl.wikipedia.org/wiki/O%C5%9Brodek_Szkolno-Wychowawczy_dla_Dzieci_Niewidomych_im._R%C3%B3%C5%BCy_Czackiej_w_Laskach
6. https://www.tekstowo.pl/piosenka,lady_gaga,million_reasons.html.

Noty o Autorach/Contributors

Jana Adamcová, Bc (Czech Republic). She is a student at the University of Hradec Králové.

Petra Ambrožová, a PhD (Czech Republic). She is an assistant professor at the University of Hradec Králové.

Barbara Baczyńska, MA (Poland). She is a PhD student at the WSB University.

Václav Bělík, PhD (Czech Republic). He is an associate professor at the University of Hradec Králové.

Rev. Michał Borda, PhD (Poland). He is an assistant professor at the Pontifical University of John Paul II in Krakow.

Oldřich Bubák, PhD (Czech Republic). He is an assistant professor at the University of Hradec Králové.

Gabriela Caltová Hepnarová, PhD (Czech Republic). She is an assistant professor at the University of Hradec Králové.

Gražina Čiuladienė, PhD (Lithuania). She is an associate professor at the Mykolas Romeris University in Vilnius.

Dagmara Chlasta-Oblak, MA (Poland). She is a PhD student at the WSB University.

Mário Dulovics, PhD (Slovakia). He is an associate professor at the Matej Bel University.

Artur Fabiś, PhD (Poland). He is an associate professor at the School of Humanities and Economics in Brzeg.

Avital Hecht, PhD (Israel). She is a senior lecturer at the Gordon College of Education.

Justyna Jarska, MA (Poland). She is a PhD student at the WSB University.

Iva Jedličková, PhD (Czech Republic). She is an associate professor at the University of Hradec Králové.

Iva Junová, PhD (Czech Republic). She is an assistant professor at the University of Hradec Králové.

Josef Kasal, PhD (Czech Republic). He is an assistant professor at the University of Hradec Králové.

Alena Knotková, MA (Czech Republic). She is a lecturer at the University of Hradec Králové.

Martin Knytl, MCS (Czech Republic). He is a lecturer at the University of Hradec Králové.

Mirosław Kisiel, PhD (Poland). He is an associate professor at the University of Silesia in Katowice.

Aneta Maria Kochanowicz, PhD (Poland). She is an assistant professor at the WSB University.

Blahoslav Kraus, PhD, ProfTit (Czech Republic). He is a professor at the University of Hradec Králové.

Kateřina Krupková, MSc (Czech Republic). She is a lecturer at the University of Hradec Králové.

Ilana Levenberg, PhD (Israel). She is a senior lecturer at the Gordon College of Education.

Miriam Niklová, doc. PhDr. PhD (Slovakia). She is a professor at the Matej Bel University.

Lucie Petrová, Bc (Czech Republic). She is a student at the University of Hradec Králové.

Anna Podgórska, MA (Poland). She is a teacher, a translator and an interpreter of German and a teacher of English.

Beata Podgórska, MA (Poland). She is a principal of Kindergarten No. 17 in Dabrowa Gornicza.

Annamária Šimšíková, MA (Slovakia). She is a PhD student at the Matej Bel University.

Matej Soják, Bc. (Slovakia). He is a student at the Matej Bel University.

Leona Stašová, PhD (Czech Republic). She is an assistant professor at the University of Hradec Králové.

Zofia Szarota, PhD (Poland). She is an associate professor at the WSB University.

Kristýna Všeticková, Bc (Czech Republic). She is a student at the University of Hradec Králové.

Karolina Walancik, PhD (Poland). She is an assistant professor at the WSB University.

Marek Walancik, PhD (Poland). He is an associate professor at the WSB University.

Maciej Witkowski, PhD (Poland). He is an associate professor at the WSB University.

