

KATARZYNA GOŁUŃSKA

Instytut Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz
Institute of Psychology, Kazimierz Wielki University, Bydgoszcz
e-mail: olunska.kasia@gmail.com

MAGDALENA MIOTK-MROZOWSKA

Instytut Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
Institute of Psychology, Kazimierz Wielki University, Bydgoszcz
mmiotk@ukw.edu.pl

Znaczenia nadawane urządzeniu dotykowemu przez rodziców małych dzieci w interakcji ja–dziecko–urządzenie mobilne – badanie eksploracyjne

The Meanings Assigned to the Mobile Device by Parents of Young Children in the Me-child-mobile Device Interaction – an Exploratory Study

Abstract. Referring to psychological concepts of child development inspired by the achievements of Lev S. Vygotsky (1971, 2002, 2006) and John Bowlby (2007), the authors formed a procedural model of sensitive teaching. The sensitive teaching model was referenced to experiences with mobile devices reported by families with young children. The presented study explores the meanings assigned by the caregivers to mobile devices in the parent–child–mobile device interaction. The qualitative content analysis of 97 self-narration resulted in seven categories of meaning: (1) educator, (2) amusement, (3) risk, (4) distractor and inhibitor, (5) replacement, (6) regulator of emotions, (7) biological control.

Keywords: sensitive teaching, parental sensitivity, mobile devices, early childhood, qualitative content analysis.

Słowa kluczowe: wrażliwe nauczanie, wrażliwość rodzicielska, urządzenia mobilne, wczesne dzieciństwo, jakościowa analiza treści.

WPROWADZENIE

Coraz częściej w domach z małymi dziećmi, obok osób dorosłych, użytkownikiem nowych technologii staje się ich najmłodszy członek rodziny (Bąk, 2015; Chaudron, 2015; Ólafsson, Livingstone, Haddon, 2013; Staksrud, Livingstone, Haddon, Ólafsson, 2009). Sprzyja temu technologia ekranów dotykowych i idea mobilności urządzeń stosowana w produkcji tabletów

i smartfonów (Radesky, Schumacher, Zuckerman, 2015). Stwarza to specyficzną sytuację, podobną do interakcji społecznej, w przebiegu której wzajemnie oddziałują na siebie rodzic, dziecko i urządzenie dotykowe¹.

Pojęcie interakcji społecznej rozumiemy jako proces obejmujący świadome, powtarzalne zachowania interpersonalne, w przebiegu którego uczestnicy dzielą się percepcją sytuacji i wzajemnie zaspokajają swoje potrzeby – a jego

dynamika zależy zarówno od właściwości podmiotowych partnerów, jak i cech aktualnej sytuacji (Miotk-Mrozowska, 2011). Ponadto, mimo swej dynamicznej natury, interakcja społeczna odzwierciedla trwałe związki międzyludzkie leżące u jej podłoża – stosunek społeczny (związek oparty na obiektywnych zasadach funkcjonowania w danej sytuacji społecznej, np. normach, rolach społecznych, regulaminach) oraz relację interpersonalną (związek silnie nasycony wzajemnym ustosunkowaniem emocjonalnym, oparty na właściwościach psychologicznych osób, m.in. cechach osobowości, postawach społecznych, systemie wartości) (Heider, 1958; Miotk-Mrozowska, 2011).

Uznajemy za nieuprawnione traktowanie obiektu fizycznego jako partnera interakcji, jesteśmy natomiast skłonni przyznać urządzeniom mobilnym status obiektu interakcji. Zasadność takiego podejścia opieramy na tezach interakcjonizmu symbolicznego, z którego wywodzi się pojęcie „definicji sytuacji” (ang. *definition of the situation*), uważanej za nadrzędny proces determinujący działania ludzi w sytuacjach społecznych (Blumer, 1969). Definicja sytuacji to aktywny proces określania jej znaczenia poprzez identyfikowanie obiektów interakcji (fizycznych, społecznych, abstrakcyjnych) i ocenianie ich ważności ze względu na planowane działanie (Blumer, 1969). John P. Hewitt podkreślał nie tylko dynamiczny, ale też strukturalny charakter tego zjawiska, pisząc, że „definicja sytuacji jest organizacją percepcji, w której ludzie łączą obiekty, znaczenia i innych, i działają wobec nich w koherentny zorganizowany sposób” (1979, s. 72). Można zatem założyć, że zachowanie rodzica jest aktywnie kształtowane na podstawie znaczeń przypisywanych przez niego zarówno dziecku, jak i urządzeniu dotykowemu (obiektem interakcji). Ważnym problemem jest więc określenie, jakie znaczenia rodzice nadają tabletowi bądź smartfonowi oraz jakie, w związku z nadanym znaczeniem, cele próbują realizować w interakcji ja–dziecko–urządzenie mobilne.

Przyjęta perspektywa teoretyczna pozwala na rozważania nad takimi elementami interakcji rodzic–dziecko–urządzenie dotykowe, jak: właściwości podmiotowe rodzica jako partnera

interakcji, potrzeby partnerów zaspokajane we wspomnianej interakcji oraz podzielenie percepcji (ang. *shared perceptions*) sytuacji pomiędzy rodzicem i dzieckiem – w związku z tym dalsze rozważania ułożone zostały w założeniach teorii społeczno-kulturowej Lwa S. Wygotskiego (1971, 2002, 2006) oraz teorii przywiązania Johna Bowlby’ego (2007).

Potrzeby zaspokajane w interakcji – otoczenie fizyczne małego dziecka a wrażliwość rodzicielska

Richard D. Ryan i Edward L. Deci (2000) wskazali na trzy uniwersalne potrzeby rozwojowe człowieka: potrzebę więzi, autonomii i kompetencji. Ich zaspokojeniu służą dwa antyetyczne i komplementarne systemy behawioralne: system przywiązania oraz system eksploracji i poszukiwania bodźców (Ainsworth, Bell, 1970; Ainsworth, Blehar, Waters, Wall, 1978; Bowlby, 2007). W życiu dziecka zachowania przywiązaniowe i eksploracja przeplatają się nieustannie (Ainsworth, Bell, 1970). Rolą rodzica jest odczytanie sygnałów płynących od dziecka, a świadczących o jego aktualnych potrzebach, oraz właściwa odpowiedź w ramach uruchomionego przez dziecko systemu. O tym, w jakim stopniu rodzic będzie do tego zdolny, decyduje poziom wrażliwości rodzicielskiej (ang. *parental sensitivity*), czyli zespołu poznawczych, emocjonalnych i społecznych kompetencji opiekuna, decydujących o tym, czy opiekun: (1) stale ukierunkowuje uwagę na możliwe sygnały płynące od dziecka, (2) jest zdolny do dostrzegania sygnałów wysłanych przez dziecko, (3) właściwie je interpretuje, (4) natychmiastowo i odpowiednio reaguje na sygnały (Ainsworth i in., 1978; Bowlby, 2007; Czub, 2005b; Grossmann, Grossmann, Waters, 2005; Grossmann, Bretherton, Waters, Grossmann, 2013).

Interakcja rodzic–dziecko–urządzenie mobilne sprzyja uruchomieniu systemu eksploracji u dziecka. Podkreślić należy, że dla przestrzeni fizycznej małego dziecka funkcję organizującą spełnia jego otoczenie społeczne, ponieważ: (1) to opiekunowie aranżują przestrzeń dziecka i decydują o doborze otaczających je przedmio-

tów oraz (2) nadają znaczenie udostępnionym dziecku przedmiotom (Hornowska, Brzezińska, Appelt, Kaliszewska-Czeremska, 2014). Według H. Rudolpha Schaffera od piątego miesiąca życia dziecka dotychczasowe kontakty matka-dziecko zmieniają swój charakter na sytuację niemowlę-matka-przedmiot (Schaffer, 1994b). Wspomniana zmiana daje rodzicom możliwość wpływania na dziecko nie tylko w sposób bezpośredni, ale i przez oddziaływanie pośrednie, czyli określanie miejsc, do których dziecko ma dostęp, oraz wybór przedmiotów, którymi dziecko może się zajmować (Bradley, Burchinal, Casey, 2001; Schaffer, 1994b). Działania podjęte przez rodzica będą wyznaczone jego komfortem bądź dyskomfortem, odczuwanym wobec dynamicznego wzrostu umiejętności eksploracji otoczenia u dziecka.

Podzielanie percepcji sytuacji – narzędzia kultury i upośrednianie znaczenia w relacji rodzic-dziecko

Lew Wygotski (1971, 2002, 2006) zakładał, że rozwój dziecka przebiega w kierunku od funkcjonowania interpersonalnego do intrapsychicznego, natomiast przekaz interpersonalny zawiera się w szerszym kontekście społeczno-kulturowym (Schaffer, 2005). Rodzice wprowadzają dziecko w kulturę poprzez narzędzia kulturowe, czyli wszystkie te przedmioty, umiejętności i wartości, które okazały się użytecznym sposobem przekazywania wiedzy i regulowania stosunków między ludźmi (Filipiak, 2011; Schaffer, 2005; Wood, 2006; Wygotski, 2006). Dziecko przyjmuje narzędzia kulturowe początkowo upośrednione² przez rodzica, następnie podczas procesu rozwoju ontogenetycznego internalizuje je, uwewnętrzniając systemy znaczeniowe dorosłego, dzięki czemu docelowo zyskują one funkcję kierowania procesami psychicznymi i zachowaniem dziecka (Brown, Ferrara, 1994; Smykowski, 2003; Wygotski, 2006). Oznacza to, że systemy znaczeniowe używane przez dorosłych wobec otaczających przedmiotów mają moc konstruowania kontekstu, wewnątrz którego rozwija się dziecko, a upośrednianie znaczenia³ jest jednym z ważnych mechanizmów roz-

woju człowieka (Klein, 1994; Shotter, 1994; Wygotski, 2006).

Wagę uwspólniania znaczeń (ang. *mediated meaning*) podkreślał w swojej koncepcji George H. Mead (1975), który wprowadził pojęcie obiektów jako doświadczeń obdarzonych znaczeniem. Samo znaczenie uważał natomiast za nierozzerwalnie związane z działaniem społecznym, podkreślał jego intersubiektywność (Mead, 1975). Ponadto G. H. Mead (1975) uznawał pewną stałość i uniwersalność przekazywanych znaczeń, wynikającą z uczestnictwa w kulturze, szczególnie zaś posługiwania się jej nośnikiem, czyli komunikacją językową.

Stanowisko to jest spójne z tezami teorii społeczno-kulturowej, która język uznaje za podstawowe narzędzie transmisji kulturowej (Schaffer, 2005; Wood, 2006; Wygotski, 2006). Wraz z rozwojem nowoczesnych technologii komunikacyjnych (Miotk-Mrozowska, 2009; Miotk-Mrozowska, 2011), zmieniają się wymagania stawiane współczesnym rodzicom. Obok naturalnych procesów oddziaływań rodzicielskich, którymi dotychczas były procesy edukacji i socjalizacji (Kaja, 2010), rodzice stają przed trudnym zadaniem ukształtowania najpierw u siebie, a wtórnie u dziecka zupełnie nowego rodzaju kompetencji językowych i komunikacyjnych, jakimi są kompetencje cyfrowe (por. Siuda, Sunża, 2012, s. 11–20) – ze względu na specyfikę tej sytuacji dla określenia tego procesu można przyjąć klasyczne pojęcie tutoring (Wygotski, 1971).

Pojawia się zatem pytanie o wyznaczniki gotowości do rozpoczęcia takiej nauki po stronie rodzica i dziecka. W odniesieniu do dziecka najczęściej dyskutuje się nad wiekiem inicjacji korzystania z nowych technologii (Bąk, 2015; Radesky, Schumacher, Zuckerman, 2015). Jeśli zaś chodzi o rodziców, można przyjąć, że to, na jakim etapie życia dziecka rodzic podejmie rolę tutora we wspomnianym obszarze, zależy od cech podmiotowych rodzica, z których dwie zasługują na szczególną uwagę. Są to: (1) identyfikacja rodzica z pokoleniem cyfrowych imigrantów/cyfrowych tubylców (Prensky, 2001), (2) kompetencje w obszarze wrażliwego nauczania (Filipiak, 2011; Schaffer, 2005; Wood, 1995). Należy także wspomnieć o niewątpliwie

istotnej roli, jaką w omawianym procesie odgrywają czynniki sytuacyjne (np. dostęp rodziny do nowych technologii).

Rodzice jako cyfrowi imigranci *versus* cyfrowi tubylcy

Marc Prensky (2001) zaproponował podział współczesnych użytkowników nowych technologii na dwie grupy, nazywając je metaforycznie pokoleniem cyfrowych tubylców (ang. *digital natives*) oraz pokoleniem cyfrowych imigrantów (ang. *digital immigrants*). Dla cyfrowych tubylców charakterystyczne jest istnienie w świecie komputerów, gier i Internetu w roli *native speakerów* (Prensky, 2001). W opozycji do nich cyfrowi imigranci próbują przyswoić obcy język cyfrowego świata, jednak nie wzrastali w nim od początku życia. Stąd jego roli nie odbierają jako tak istotnej, nie czują się w nim pewnie i swobodnie.

Ellen Helsper i Rebecca Eynon (2009) zakwestionowały kryterium podziału pokoleń wybrane przez Prensky'ego, ponieważ był nim jedynie rok urodzenia – osoby, które przysły na świat po 1980 roku, zaklasyfikował on do cyfrowych tubylców, osoby urodzone wcześniej – do cyfrowych imigrantów. Badaczki ustaliły, że różnorodne zastosowania nowych technologii w życiu codziennym, poczucie kompetencji cyfrowych, edukacja w tym zakresie i zgromadzone doświadczenie w pracy z nowymi technologiami, powodują, że osoby ze starszych pokoleń dołączają pod względem poziomu kompetencji cyfrowych do osób urodzonych w ostatnich dwóch-trzech dekadach (Helsper, Eynon, 2009).

WRAŻLIWE NAUCZANIE

Pojęcie wrażliwego nauczania wywodzi się z teorii dwóch stref rozwoju autorstwa L.S. Wygotskiego (1971), który dynamikę rozwoju dziecka opisał z użyciem oryginalnych pojęć – strefy najbliższego i aktualnego rozwoju. Wygotski zdefiniował strefę najbliższego rozwoju (SNR) jako „odległość pomiędzy aktualnym poziomem rozwoju, określonym przez indywidualne rozwiązywanie problemów, a poziomem rozwoju potencjalnego, określonym przez rozwiązy-

wanie problemów przy pomocy dorosłych lub bardziej doświadczonych rówieśników” (Wygotski, 2002b, s. 88). Dla porównania strefa aktualnego rozwoju dotyczy wszystkich tych zadań, które dziecko wykonuje samodzielnie, bez pomocy z zewnątrz.

Kontynuacja rozważań zainspirowanych koncepcją Wygotskiego dotyczyła interakcji zachodzących w strefie najbliższego rozwoju. Istotne miejsce zajęło w nich pojęcie wrażliwego nauczania, które H.R. Schaffer zdefiniował jako nastawienie rodzica⁴ na właściwości dziecka i istotne sygnały związane z zadaniem napływające od niego, przy jednoczesnym ukierunkowaniu zadania na strefę najbliższego rozwoju (Schaffer, 1994d; 2005). Wrażliwe nauczanie, tak jak je rozumiemy, jest więc pojęciem szerszym aniżeli pojęcie tutoring. Zawiera w sobie zdolność rodzica do działania w strefie najbliższego rozwoju dziecka, przy jednoczesnym wyczuleniu na różnicowanie i właściwą odpowiedź wobec sygnałów potrzeb eksploracji i przywiązania wysyłanych przez dziecko. Każdego z dorosłych realizującego proces edukacji i pozostającego w specyficznym układzie interakcyjnym z dzieckiem można zatem ułożyć na kontinuum wrażliwości nauczania. Szczególne znaczenie dla skuteczności procesu wrażliwego nauczania ma zdolność rodzica do korekty zadania i poziomu własnego zaangażowania w rozwiązanie problemu, wyrażona w ramach informacji zwrotnej kierowanej do dziecka (Brown, Ferrara, 1994). Uogólniając, wobec sukcesów dziecka rodzic powinien zmniejszać własną kontrolę i stopniowo dokonywać transferu odpowiedzialności na dziecko, zaś wobec niepowodzeń dziecka – adekwatnie zwiększać własną aktywność (Wood, 1995).

Proces wrażliwego nauczania zostaje uruchomiony przez zachowanie antycypujące – przejawiane w kierowanych do dziecka zadaniach nastawienie rodzica, który traktuje dziecko, jakby było osobą bardziej dojrzałą niż jest w rzeczywistości (Schaffer, 1994a; Wood, 2006). Zachowania antycypujące pełnią dwie istotne funkcje. Po pierwsze, rodzic dzięki nim diagnozuje stan rozwoju dziecka i jego gotowość do bycia traktowanym jako bardziej dojrzałe. Inaczej mówiąc, rodzic na bieżąco sprawdza podatność dziecka na nauczanie w danym obszarze. Po drugie, rodzic

przygotowuje łagodne przejście dziecka na wyższy poziom umiejętności – wcześniej zaznajamia dziecko z wymaganiami, procedurą, naturą umiejętności, które ma w przyszłości nabyć (Schaffer, 1994a). Rolą zachowań antycypujących jest nie tylko uruchamianie, ale także podtrzymywanie wrażliwego nauczania.

PROBLEM BADAŃ

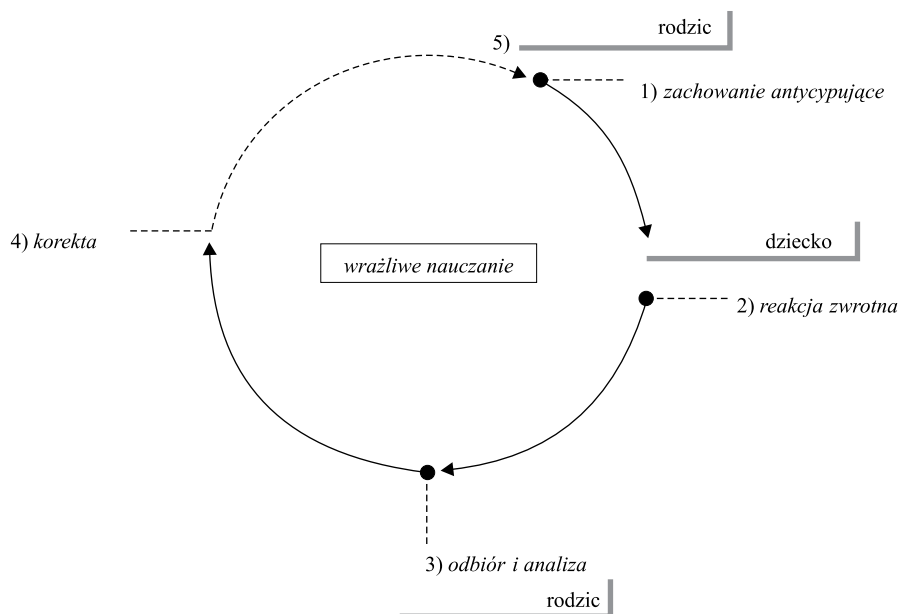
Podsumowując dotychczasowe rozważania teoretyczne, wrażliwe nauczanie definiujemy jako proces ukierunkowany na stymulację rozwoju dziecka poprzez podejmowanie działań w obrębie jego strefy najbliższego rozwoju, a działający na zasadzie sprzężeń zwrotnych uruchamianych w interakcji rodzic–dziecko. Jego przebieg obrazuje rysunek 1.

Zdarzeniem uruchamiającym pętlę jest (1) wystąpienie zachowania antycypującego ze strony rodzica, które (2) po stronie dziecka wywołuje reakcję zwrotną. Na jej podstawie rodzic (3) diagnozuje poziom rozwoju dziecka,

jego gotowość do podjęcia zadania i (4) podejmuje decyzję co do korekty zachowania antycypującego w formie: (a) wycofania zadania, (b) podniesienia trudności zadania przy zmniejszeniu własnej aktywności, (c) obniżenia trudności zadania przy zwiększeniu własnego zaangażowania lub (d) utrzymania trudności zadania i kontroli nad zadaniem na obecnym poziomie. W przypadku wycofania zadania dochodzi do przerywania procesu, w innych wypadkach rodzic (5) ponawia zachowanie antycypujące w celu ewaluacji dokonanej korekty zadania w odniesieniu do strefy najbliższego rozwoju dziecka.

By zwiększyć możliwości eksplanacyjne powyższego modelu, odwołamy się do przywołanego wyżej pojęcia wrażliwości rodzicielskiej i sygnalizowanej wagi nadawania znaczenia urzędzeniu mobilnemu.

Wrażliwe nauczanie w odniesieniu do rodzica, to pojęcie łączące w sobie cechę podmiotową, jaką jest wrażliwość rodzicielska, z kontekstem oddziaływań na przebieg naturalnych procesów życiowych u dziecka, jakimi są



Rysunek 1. Pętlę sprzężenia zwrotnego w procesie wrażliwego nauczania w interakcji rodzic–dziecko

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Schaffer (1994, 2005); Wood (1995); Wygotski (1971, 2002, 2006).

edukacja i socjalizacja. Zakładamy, że bez wysokiego poziomu wrażliwości rodzicielskiej nie jest możliwe zaistnienie wrażliwego nauczania.

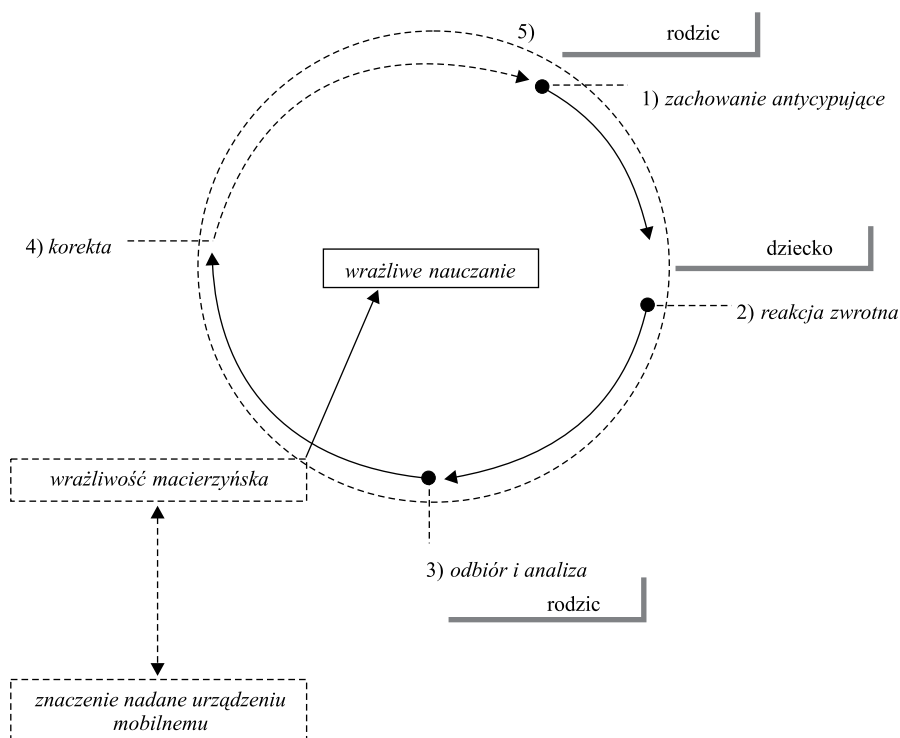
W kontekście dotychczasowego wyводу zasadne wydaje się zatem sformułowanie pytania o potencjalne korelaty wrażliwego nauczania w interakcji rodzic–dziecko–urządzenie mobilne. Opierając się na przedstawionych wyżej założeniach teoretycznych, postawiliśmy hipotezę, że jednym z czynników potencjalnie związanych z gotowością do posługiwania się procesem wrażliwego nauczania przez rodzica jest znaczenie nadawane przez rodzica urządzeniu mobilnemu jako obiektowi interakcji (rysunek 2).

W celu weryfikacji tej hipotezy zaprojektowaliśmy i przeprowadziliśmy badanie eksploracyjne. Wstępny etap badania ukierunkowany był na: (1) empiryczną eksplorację owych znaczeń i wskazanie ich roli w zaproponowanym

modelu teoretycznym oraz (2) poszukiwanie podstaw do formułowania kolejnych hipotez dotyczących potencjalnych związków tych znaczeń z poziomem wrażliwości nauczania rodzicielskiego. Ze względu na eksploracyjny charakter badania celem nadrzędnym było opracowanie kategorii i klucza kodowego, według których w przyszłych badaniach możliwe będzie przeprowadzanie kodowania znaczenia nadawanego urządzeniom mobilnym w interakcji ja–dziecko–urządzenie dotykowe przez rodziców mających dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa.

W związku z tym, sformułowałyśmy następujące pytania badawcze:

1. Jakie znaczenia rodzice małych dzieci nadają urządzeniu dotykowemu w interakcji rodzic–dziecko–urządzenie mobilne (dotykowe)?



Rysunek 2. Model procesualny wrażliwego nauczania uwzględniający wrażliwość rodzicielską oraz nadawanie znaczeń urządzeniu mobilnemu jako obiektowi interakcji ja–dziecko–urządzenie mobilne

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Ainsworth i in., (1978); Blumer (1969); Grossman i in. (2005) Schaffer (1994, 2005); Wood (1995); Wygotski (1971, 2002, 2006).

2. Jakie czynniki podmiotowe po stronie rodzica towarzyszą nadawaniu poszczególnych znaczeń urządzeniu dotykowemu w interakcji rodzic–dziecko–urządzenie mobilne?
3. Jakie czynniki sytuacyjne towarzyszą nadawaniu poszczególnych znaczeń urządzeniu dotykowemu w interakcji rodzic–dziecko–urządzenie mobilne?
4. Jakie cele próbują realizować rodzice w interakcji ja–dziecko–urządzenie mobilne?

W celu odpowiedzi na tak sformułowane pytania przeprowadziliśmy badanie pilotażowe. W dalszej części opracowania przedstawiona zostanie metodologia i uzyskane rezultaty badania.

METODA

Zastosowaną techniką badawczą była jakościowa analiza treści, w której za jednostkę analizy przyjęliśmy epizod narracji. Dobór metody jakościowej był podyktowany jej przydatnością w badaniach eksploracyjnych. Analizowano aspekt znaczeniowy wypowiedzi rodziców, opierając się na zasadzie koła hermeneutycznego, to znaczy odnosząc autonarrację dotyczącą interakcji ja–dziecko–urządzenie dotykowe do całości wypowiedzi i krążąc od całości tekstu do jego części i z powrotem, w celu niestronniczego zinterpretowania przekazywanych znaczeń⁵ (Krejtz, Krejtz, 2005a; Soroko, 2007). Przyjęliśmy perspektywę psychologii narracyjnej, zgodnie z którą w narracjach osobistych człowiek ujawnia nie tylko treść własnych, bezpośrednich, codziennych doświadczeń, ale także odsłania znaczenia i sens, które przypisał poszczególnym zdarzeniom (Straś-Romanowska, Bartosz, Żurko, 2010).

Dodatkowo wyodrębniając w trakcie badań kategorie znaczeniowe, opierałyśmy się na metodologii teorii ugruntowanej opisującej zbieranie danych, budowanie hipotez i ich weryfikację, jako procesy nierozdzielne, które wielokrotnie wpływają na siebie w trakcie generowania teorii (ang. *generation of theory*; Glaser, Strauss, 2009). W trakcie analizy dane empiryczne bezpośrednio odnosiłyśmy do obserwowanego fragmentu rzeczywistości społecznej, czyli rzeczywistości polskich rodziców mających dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa rodziców,

którzy korzystają z nowych technologii (Glaser, Strauss, 2009).

MATERIAŁ BADAWCZY

Próbę do badań pozyskałyśmy poprzez zgromadzenie źródeł archiwalnych dostępnych w internecie w postaci wypowiedzi na forach internetowych, blogach i portalach skupiających rodziców dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa lub dotyczących nowych technologii. Sposób gromadzenia danych do analizy podyktowany był trzema założeniami: (1) chęcią zebrania spontanicznych, naturalnych narracji rodziców, (2) potrzebą zmniejszenia oddziaływania osoby badacza na treść wypowiedzi, w obawie o poszukiwanie przez rodziców aprobaty społecznej z jego strony, (3) oczekiwaniem zwiększonej szczerości wypowiedzi dzięki jej anonimowości.

Analizie poddałyśmy wypowiedzi pochodzące z wątków z internetowych grup dyskusyjnych, jak również wpisy na blogach lub komentarze osób odnoszące się do danej wypowiedzi, których lista znajduje się w Załączniku 1 do niniejszego artykułu. Kryteriom włączenia do próby badanej odpowiadało 97 wypowiedzi, z których najwcześniejsza była datowana na 12 września 2013 roku, najstarsza na 15 kwietnia 2016 roku. Wypowiedzi pozyskałyśmy z: siedmiu wątków na forach internetowych, z których włączono do analizy znaczeniowej 27 wypowiedzi; 27 blogów, z których włączono do analizy 70 wypowiedzi pochodzących z postów lub komentarzy odnoszących się do postów.

PROCEDURA

Przeprowadzone badanie miało charakter pilotażowy i eksploracyjny, jego celem było określenie znaczeń nadawanych urządzeniem mobilnym przez rodziców w interakcji ja–dziecko–urządzenie dotykowe, co wiązało się z opracowaniem kategorii nadawanych znaczeń i klucza kodowego. Ponadto nacisk położyłyśmy na poszukiwanie hipotez dotyczących związku wyodrębnionych znaczeń z poziomem wrażliwości nauczania rodzicielskiego. Bada-

nie przeprowadziliśmy w okresie od marca do sierpnia 2016 roku.

Analiza aspektu znaczeniowego treści obejmowała cztery etapy:

1. Etap pobrania próbki (ang. *sampling*): Zdefiniowaliśmy obszar pozyskiwania źródeł archiwalnych. Następnie do próby badanej włączyliśmy narracje spełniające następujące wytyczne: (a) osoba w wypowiedzi opisała własne doświadczenia w sytuacjach ja-dziecko-urządzenia mobilne spełniając kryterium narracyjności⁶, (b) analiza adresu IP, z którego wygenerowano wypowiedź, wskazywała na unikalnego, niepowtarzającego się względem poprzednich użytkownika, (c) wypowiedź wskazywała na wiek dziecka równy lub powyżej 10 miesiąca, jednak nie wyższy niż 48 miesiąc życia dziecka (d) oraz jednoznacznie określała, że osoba wypowiadająca się jest rodzicem opisywanego dziecka. Początek epizodów narracji wyznaczało: rozpoczęcie relacjonowania własnego doświadczenia interakcji ja-dziecko-urządzenie mobilne; i/lub relacjonowanie własnych opinii na temat nowych technologii; i/lub relacjonowanie opinii innych lub polemizowanie z opiniami innych na temat nowych technologii czy też interakcji dziecka z nowymi technologiami. Koniec epizodu narracji wyznaczało przejście do innego niż wyżej wymienione tematy wypowiedzi. Dokonałyśmy wyodrębnienia jednostek znaczeniowych (ang. *idea units*) zgodnie z przyjętym kryterium ich tematycznego powiązania z interakcją ja-dziecko-urządzenie mobilne (Soroko, 2007).
2. Etap tworzenia kategorii: Uzyskane jednostki znaczeniowe podałyśmy analizie w celu wygenerowania na ich podstawie kategorii, określających znaczenia, jakie rodzice nadają urządzeniu mobilnemu w interakcji ja-dziecko-urządzenie dotykowe. Stosowałyśmy założenia i metodologię teorii ugruntowanej (metoda ciągłego porównywania; Glaser, Strauss, 2009), stąd hipotezy dotyczące kategorii i ich własności, były przez nas wielokrotnie modyfikowane i weryfikowane, a same kategorie, jako konstrukty teoretyczne, były pochodną stale powtarzanych analiz empirycznych.

3. Etap tworzenia klucza kodowego: Opracowałyśmy reguły kodowania, określając etykiety kategorii, definicje kategorii i ich wskaźniki (podmiotowe i sytuacyjne), oraz uzupełniłyśmy klucz o zakodowane przykłady epizodów narracji. Ostatecznie utworzyłyśmy siedem nierozłącznych kategorii nadawanych znaczeń.
4. Etap sprawdzania rzetelności klucza kodowego: W analizie 20 losowo dobranych próbek dokonanej przy użyciu siedmiokategorialnego klucza kodowego wzięło udział dwóch niezależnych sędziów kompetentnych⁷. Do określenia rzetelności użyłyśmy współczynnika zgodności $\pi(\pi)$ Scotta, który został stworzony do obliczania zgodności między dwoma sędziami, kategoryzującymi dane na skali nominalnej, i uwzględnił jednocześnie wpływ przypadkowej zgodności (Krejtz, Krejtz, 2005b). Uzyskałyśmy zadowalający współczynnik zgodności $\pi = ,72^8$, jednak aktualna postać klucza będącego wynikiem badań eksploracyjnych wymaga dalszego opracowania merytorycznego i metodologicznego.

WYNIKI

Dobór próby i przyjęcie założeń teorii ugruntowanej pozwoliły na budowanie uogólnień o średnim zasięgu, czyli dotyczących konkretnej zbiorowości – polskich rodziców małych dzieci, którzy korzystają z nowych technologii w obecnych warunkach społeczno-kulturowych. Jak wskazuje Emilia Soroko (2010), badanie opierające się na narracjach osobistych odzwierciedla niewątpliwie indywidualne znaczenia, ale także doświadczenie kolektywne – „znaczenia istotne dla danej kultury lub otoczenia społecznego” (Soroko, 2010, s. 102).

Uzyskane kategorie znaczeń nadawanych przez rodziców urządzeniu mobilnemu w interakcji rodzic-dziecko-urządzenie dotykowe prezentuje tabela 1. Natomiast klucz kodowy zawierający ponadto wskaźniki podmiotowe, sytuacyjne i cel działań rodzicielskich towarzyszące nadaniu poszczególnych znaczeń stanowi Załącznik 2 do niniejszego artykułu.

Tabela 1. Kategorie znaczeń nadawanych urządzeniu dotykowemu wyodrębnione z narracji dotyczących interakcji ja–dziecko–urządzenia mobilne – definicje i przykłady zakodowanych wypowiedzi

Kategoria	Definicja kategorii	Przykład zakodowanego fragmentu wypowiedzi
edukator	Urządzenie mobilne jest dla rodzica „edukatorem”, gdy interakcję ja–dziecko–urządzenie dotykowe postrzega jako okazję do atrakcyjnego nauczania dziecka. Głównie poszukuje aplikacji, które ocenia jako wartościowe edukacyjnie. Stara się zapewnić dziecku biegłość w obsłudze urządzeń. Odwołuje się do argumentów wskazujących na konieczność przygotowania dziecka do życia w świecie zdominowanym przez nowe technologie. Jest dumny, gdy zauważa postępy dziecka w obsłudze urządzeń dotykowych lub w nauce za pośrednictwem aplikacji. Wskazuje na samą konstrukcję tabletów czy smartfonów jako narzędzi przydatnych w edukacji małego dziecka (intuicyjna obsługa, technologia dotykowa).	„Moja córka ma dwa lata: obsługuje iPhone lepiej niż ja, włącza sobie sama ulubione bajki. Co z tego ma? Zna 9 kolorów po angielsku, liczy do 10 również po angielsku, po polsku również liczy tyle że do 8, zna alfabet (po polsku i angielsku)”.
rozrywka	Urządzenie mobilne jest dla rodzica „rozrywką”, gdy interakcję ja–dziecko–urządzenie dotykowe postrzega jako okazję do zaferowania dziecku nowej zabawy. Głównie poszukuje takich możliwości, które ocenia jako odprężające dla dziecka, wywołujące jego radość (często są to filmy i bajki). Stara się zapewnić dziecku rozrywkę za pomocą urządzeń dotykowych. Odwołuje się do argumentów wskazujących na potrzebę spędzania przez dziecko czasu na różnorodnych aktywnościach. Traktuje urządzenia dotykowe jako jedną z ciekawych alternatyw dla innych zajęć. Podkreśla, że nowe technologie służą zabawie zarówno dorosłych, jak i dzieci.	„Cudowny post, moja córcia też prawie 4-latką też ma tablet a jest małą fanka Elsy więc uwielbia oglądać i słuchać «Mam tę moc» raz za razem :) we wszystkich językach albo filmiki z lepieniem ciastoliny. Nie uważam że robię jej krzywdy pozwalając na korzystanie z tabletu od czasu do czasu”.
zagrożenie	Urządzenie mobilne jest dla rodzica „zagrożeniem”, gdy interakcję ja–dziecko–urządzenie dotykowe postrzega jako niekorzystną dla obecnego rozwoju dziecka. Podkreśla, że nowe technologie nie są odpowiednią zabawką dla dzieci. Wskazuje, że ma zamiar wprowadzić je później do życia dziecka. Często za wzór wychowania stawia własne dzieciństwo lub czasy, gdy dzieci żyły bez dostępu do tabletów, smartfonów, komputerów. Powołuje się na opinie ekspertów dotyczące ich niekorzystnego wpływu na rozwój dziecka. Jest dumny z wychowywania dziecka bez dostępu lub z bardzo ograniczonym dostępem do urządzeń dotykowych, podkreśla własne kompetencje w atrakcyjnym organizowaniu czasu dziecka „bez ekranów” (<i>unplugged</i>). Jest niezadowolony, gdy inne bliskie osoby umożliwiają dostęp do nowych technologii jego dziecku, np. podczas jego nieobecności, bądź odczuwa wyrzuty sumienia, jeśli pozwala dziecku na taką zabawę, obwinia siebie, uważa, że szkodzi tym dziecku.	„Mam fisia na punkcie tematu dziecko a ekran bo znam kilka przypadków dorosłych już ludzi, którzy są od komputera/komórki ciężko uzależnieni i przez to trudno im funkcjonować w realu. Dlatego boję się o moją dwulatkę [...]. Z doświadczenia wiem, że czego oczy nie widzą, tego sercu nie żal, więc komórkę staram się trzymać pod zasięgiem bystrych oczek, TV nie włączamy, w podróż samochodem zabieramy książeczki i kolorowanki”.

dystraktor i hamulec	Urządzenie mobilne jest dla rodzica „dystraktorem i hamulcem”, gdy interakcję ja–dziecko–urządzenie dotykowe postrzega jako okazję do sprawowania kontroli nad cechami jego procesu uwagi (trwałością, zakresem, przerzutnością, podzielnością) lub sprawowania kontroli nad jego zachowaniami eksploracyjnymi. Rodzic odwraca uwagę dziecka od świadomego doświadczania danej czynności czy sytuacji i kieruje ją na urządzenie dotykowe. Wykorzystuje urządzenie mobilne wtedy, gdy sytuacja jego zdaniem wymaga zahamowania eksploracji dziecka, np. gdy potrzebne jest pozostawanie w jednym miejscu czy niedotykanie otaczających przedmiotów. Zyskuje tym samym łatwość w przeprowadzaniu czynności opiekuńczych, np. pielęgnacyjnych, i dyscyplinowaniu dziecka. Często rodzic podkreśla, że bez „pomocy” urządzenia dotykowego nie mógłby skutecznie kontrolować dziecka w danym momencie, np. przy obcinaniu włosów.	„Stąd moje wahanie, ale inaczej inhalacji dziecku nie dawaliśmy rady robić, tylko z Reksiem czy Pszczółką Mają (v.2013 ;) na YT, więc się nauczyła. Nigdy sama, zawsze ktoś obok i staram się jej opowiadać, ale mimo wszystko granica ściśle trzymana, mimo protestów”. „Poza tym korzystam w sytuacjach podbramkowych, np. u lekarza, gdy wszystkie inne sposoby zawodzą to np. oglądamy zdjęcia na komórce”.
regulator biologiczny	Urządzenie mobilne jest dla rodzica „regulatorem biologicznym”, gdy interakcję ja–dziecko–urządzenie dotykowe postrzega jako możliwość regulowania jego cyklu snu–czuwania oraz spożywania posiłków. Rodzic udostępnia dziecku urządzenie mobilne, by zapobiec zaśnięciu, lub przeciwnie, by je uśpić, także by budować dzięki niemu codzienne rytuały dziecka. Decyduje się na karmienie dziecka z użyciem urządzenia dotykowego, gdy całkowicie odmawia ono przyjęcia pokarmu, lub by wymóc na nim dokończenie posiłku czy zjedzenie określonej porcji lub pokarmu.	„Kiedy jadę z 11-miesięcznym autem po południu i nie chce by zasnął włączam mu Teletubisie i nie ma w tym nic złego”.
zastępca rodzica	Urządzenie mobilne jest dla rodzica „zastępcą”, gdy interakcję ja–dziecko–urządzenie dotykowe postrzega jako okazję do wycofania się z kontaktu z dzieckiem, możliwości chwilowego zwolnienia siebie z konieczności stałego kierowania uwagi na dziecko. Rodzic pozostawia dziecko „pod opieką” urządzenia dotykowego. Tym samym zwalnia siebie z konieczności pełnienia funkcji responsywnego opiekuna, reagowania na sygnały dziecka. Dzięki temu zyskuje możliwość np. wykonania obowiązków zawodowych, zajęcia się drugim dzieckiem czy wykonania prac domowych. Wycofanie to może dawać rodzicowi możliwość uzyskania tzw. chwili dla siebie, odpoczynku.	„Chca niech oglaja i bawia sie jednoczesnie a ja sobie wtedy siade i spokojnie kawy napije i ksiazke poczytam a co tam... a inne mamy niech wieszaja na mnie psy i zaklinaja ze ja taka zla”.
regulator emocji	Urządzenie mobilne jest dla rodzica „regulatorem emocji”, gdy interakcję ja–dziecko–urządzenie dotykowe postrzega jako sposobność do zmniejszenia poziomu pobudzenia emocjonalnego swojego czy też dziecka. Stara się wycofać ze swojej roli w diadycznej regulacji emocji dziecka poprzez doprowadzenie do kontaktu dziecka z urządzeniem mobilnym. Czy też wyregulować własne pobudzenie emocjonalne spowodowane kontaktem z dzieckiem, poprzez przeniesienie uwagi dziecka i/lub własnej na urządzenie mobilne. Dotyczy to sytuacji, w których dziecko i/lub dorosły doświadczają trudnych i silnych emocji. Dziecko manifestuje je poprzez płacz lub krzyk.	„Gdy uszy puchną a nasze nerwy trzeszczą ostrzegawczo, jest coś, co w magiczny sposób przywraca błogą ciszę i uśmiech na twarzy naszego pierwotnego. Jest to (ciiii....) gra «Fruit Ninja»”.

Niemal każda analizowana narracja zawierała w sobie kilka znaczeń nadanych urządzeniu dotykowemu, co naszym zdaniem świadczy o dużej roli, jaką odgrywają one w życiu rodzin z małymi dziećmi. Różnorodność wyodrębnionych w badaniu kategorii ukazuje rozległość oddziaływań urządzeń mobilnych na wszystkie sfery funkcjonowania dzieci w wieku 0–4 lat – fizjologiczną, emocjonalną, poznawczą i społeczną. Wyjaśnić możemy poszukiwać, odwołując się do specyfiki rozwoju dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa, który jest niezwykle dynamiczny, wymaga od rodzica początkowo stałej dostępności i bliskości, następnie elastycznego dostosowania się do dążeń dziecka do autonomii i balansowania pomiędzy jego pragnieniami a rozsądnym stawianiem dziecku ograniczeń i wymagań, a także stawia opiekuna wobec konieczności radzenia sobie z nieuchronnymi i trudnymi okresami negatywizmu (Appelt, 2005; Białcka-Pikul, 2014; Czub, 2005a; Czub, 2005b; Schaffer, 2005).

Zauważamy także wagę uwarunkowań sytuacyjnych – współcześni rodzice, którzy potrzebują wsparcia w tak wymagającym okresie życia dziecka, a nie znajdują go w najbliższym otoczeniu społecznym, posilkują się otoczeniem fizycznym:

„Fajnie się mówi spędzaj z dzieckiem czas, nie dawaj tabletek, nie puszczaj bajek, edukuj itd. Zwłaszcza jak mówią to Panowie. [...] Mając cały dom na głowie, wszystkie prozaiczne czynności jak sprzątanie, gotowanie, pranie, robienie zakupów i setki innych spraw na głowie i pracując na cały etat, w dodatku z dziećmi, które chodzą spać nie wcześniej niż o 21:30 [...] to przepraszam bardzo, ale poświęcanie maksymalnego czasu dzieciom i nie posiłkowanie się tabletem albo bajkami jest po prostu niemożliwe” (mama bliźniąt w wieku 36 miesięcy).

Nieco odmiennych spostrzeżeń dostarcza kategoria „zagrożenie” (Z), wypowiedzi rodziców, które zostały do niej zakwalifikowane, świadczą o izolacji lub znacznie ograniczonym dostępie dziecka do urządzeń dotykowych. Motywy determinujące takie zachowanie rodziców okazały się różnorodne, omówimy dwa

naszym zdaniem znaczące dla dalszych badań w tym obszarze.

Pierwszym jest zjawisko nazwane przez nas falstartem cyfrowym. Odnosi się do sytuacji w której rodzic we wcześniejszych etapach życia dziecka umożliwił mu dostęp do nowych technologii, co w opinii jego lub specjalistów spowodowało niekorzystne skutki rozwojowe. Hipotetycznie izolacja, którą rodzic stosuje obecnie, może być zarówno przejawem wysokiej wrażliwości rodzicielskiej, jak i przejawem blokowania jej ekspresji pod wpływem lęku. W pierwszym przypadku rodzic po zachowaniu antycypującym zaobserwował niekorzystne sygnały płynące od dziecka – na przykład znaczne pobudzenie, ograniczenie eksploracji tylko do urządzenia mobilnego – i zdecydował się na jego korektę w formie wycofania zadania, co na obecnym etapie rozwoju dziecka jest dla niego korzystne. Natomiast w drugim lęk wywołany niepożądanymi skutkami spowodował u rodzica trwałe odsunięcie dziecka od nowych technologii. Pomimo upływu czasu, zmian rozwojowych i potencjalnej gotowości dziecka do podjęcia z nim tutoringu cyfrowego rodzic nie podejmuje zachowań antycypujących w tym obszarze w celu zdiagnozowania możliwości dziecka. Wspomnianą sytuację opisuje fragment wypowiedzi:

„Pierwsze kontakty córki z tego typu sprzętami odbyły się około 6–7 miesiąca życia. Tak, tak, dobrze czytacie, nie pomyliłam się. Na rozdrażnienie – Elmo’s song. Na znudzenie – Mahna mahna. Dla rozrywki – Kaczuszki. Iphone nie krzywi zębów, nie rozleniwia języka i nie jest tak uzależniający jak smoczek. To próby idealizacji naszych czynów. [...] Problemy się zaczęły przed ukończeniem 2 r.ż. córka zmieniła się nie do poznania. [...] Podjęliśmy decyzję, że nie będziemy jej puszczaj bajek oraz ograniczyć oglądanie telewizji do minimum. Problem zniknął. [...] Wiem, uznacie mnie za kosmitkę. Zdaję sobie z tego sprawę, że w dobie komputeryzacji dziecko bez dostępu do tableta, smartfonu i telewizji może wydawać się dziwne. Argumenty, że trzeba od małego uczyć obsługi urządzeń elektronicznych, do mnie nie przemawiają” (mama dziewczynki w wieku 36 miesięcy).

Tabela 2. Emocje rodziców wobec interakcji ja–dziecko–urządzenie dotykowe lub wobec antycypacji interakcji dziecko–urządzenie – fragmenty narracji

Emocje	Fragment narracji
wdzięczność wobec urządzenia/ulga	<p>„Tablet ratuje mi życie, gdy mam zapierdziel w pracy i nie mogę sobie usiąść z synem na dywanie i pobawić się klockami. Młodzian bierze sobie tablet, uruchamia, co tam chce i układa puzzle, rysuje, czy co tam mu się akurat umyśli” (Agnieszka)</p> <p>„ale wiem jedno —> U NAS MEGA SĄ POTRZEBNE!!! Najlepsze podczas dłuższej podróży, najlepsze gdy robię obiad, bez nich nie wiem czy miałabym czas usiąść na toalecie” (WISIA)</p> <p>„Kocham narzędzia Szatana. Uwielbiam je. Często myślę o Matkach parędziesiąt lat temu i ciarki mnie przechodzą – jak one dawały radę?! Bez TV? Bez netu? Bez interaktywnych aplikacji???”</p>
lęk przed uzależnieniem dziecka od urządzenia	<p>„Mam fisia na punkcie tematu dziecko a ekran bo znam kilka przypadków dorosłych już ludzi, którzy są od komputera/komórki ciężko uzależnieni i przez to trudno im funkcjonować w realu. Dlatego boję się o moją dwulatkę i tak, jak dziewczyny piszą: sporadycznie, jako ostatnia deska ratunku [...]” (missgiggles)</p>
wstyd, poczucie winy	<p>„Łe, moja najgorsza porażka, bajki z tabletu :/ dziecko przy nich usypia na popołudniową drzemkę, potem się budzi i ogląda z piętnaście minut na otrzepanie się, ja w tym czasie grzeję obiad. [...] No, jak mówię, bajki to moja osobista porażka, okrutnie się potrafi wciągnąć. jest zdecydowanie za mała, niestety” (nene)</p>
gniew/ oburzenie wobec osób podejmujących odmienne zachowania w omawianych interakcjach	<p>„Pisze Pani o tych wszystkich elektronicznych zabawkach jak o największej krzywdzie dla dziecka, a oskarżycielski ton Pani wypowiedzi daje jasno do zrozumienia, że rodzice którzy pozwalają swoim dzieciakom na tego typu zabawę są leniwi i źli... Moja córka ma dwa lata: obsługuje iPhone lepiej niż ja, włącza sobie sama ulubione bajki. Co z tego ma? Zna 9 kolorów po angielsku, liczy do 10 również po angielsku, po polsku również liczy tyle że do 8, zna alfabet (po polsku i angielsku). I proszę sobie wyobrazić, że potrafi rysować o malować, na podwórku spędza mnóstwo czasu, pięknie dzieli się zabawkami ze swoją malutką siostrą a teraz właśnie sama zjada rosół...” (Ala)</p> <p>„Znam dzieci które pół dnia oglądają bajki, pół kolejnego dnia grają na tabletach i komórkach. Obsługują komputer i odtwarzacz dvd. Nie umieją za to same podtrzeć sobie pupy, nie trzymają prawidłowo kredek. Nie są w stanie zjeść samodzielnie zupy, zawiązać sznurówek, nie widziały na żywo krowy a mleko według nich pochodzi z kartonu... Ja dokonuję innych wyborów [...]”</p>
ambiwalencja wobec urządzeń dotykowych	<p>„Ostatnio przyłapałam się, że moje dziecko nie potrafi zjeść bez bajki na tablecie.:/ Czy jestem tu sama, jeśli chodzi o taki urozmaicony obiad, czy jest was więcej? [...] O ile jazda samochodem mi teraz odpowiada, ponieważ zawsze był piekielny wrzask z powodu beczynnego siedzenia, to już jedzenie z tabletem mi bardzo przeszkadza! Rozumiem, że świat niestety idzie z postępem i jest to nieuniknione, że dziecko, które widzi matkę i ojca ciągle siedzących w takich sprzętach ma postępować inaczej. [...] Zdaję sobie mocno sprawę, że dzieci, które korzystają z takich wynalazków, a nie ukończyły jeszcze 3 roku życia mogą w przyszłości mieć problemy chociażby w interakcji z rówieśnikami. [...] Staram się jak mogę, aby takie sprzęty Lilianka miała w posiadaniu jak najrzadziej, ale nie będę całkowicie jej tego zabraniać. Świat idzie z postępem i kto wie, czy za kilka lat będą potrzebne dziecku książki w szkole, a zamiast tego komputer” (Magda)</p>

Kolejnym motywem izolacji była wyraźna identyfikacja rodzica z pokoleniem cyfrowych imigrantów, co w narracjach przejawiało się wypowiedziami za wzór wychowania stawiającymi własne dzieciństwo lub czasy, gdy dzieci nie miały dostępu do nowych technologii. Na przykład:

„Istniał przecież kiedyś świat bez komputerów, pamiętam siebie jako takie «dzikie-dziecko» biegające po dworze z kijkiem, zarządzające tajne bazy na drzewach, za garażami, jak wtedy działała moja i innych dzieci z podwórka wyobraźnia. Teraz dzieciaki siedzą wpatrzona w ekrany, wszędzie «szkalna pogoda» i trochę smutno mi się robi na duszy...” (mama chłopca w wieku 27 miesięcy, pisownia oryginalna).

W narracjach świadczących o wspomnianej identyfikacji wyróżniały się także: duma z własnych kompetencji w organizowaniu dziecku czasu „bez ekranów” (ang. *unplugged*): „My nie mamy w domu telewizora, tableta, ipoda ani ipada itp. Ten artykuł uswiadomił mi, że dobrze robimy. Moj pierwszy synek miał 17 m-cy jak poznał wszystkie litery, zaczął się ich uczyć jak miał rok. Teraz ma 3 lata, uczy się 3 języków jednocześnie, wie co to szescian, stozek, wulkan, saturn, zna prawie wszystkie flagi krajow... itp itd wiec mysle, ze wychowanie z dala od technologii moze wyjsc dzieciom na dobre” (mama chłopca w wieku 36 miesięcy; pisownia oryginalna); oraz powoływanie się na opinie specjalistów o niekorzystnym wpływie nowych technologii na rozwój dziecka.

Ponadto z analizowanego materiału wyodrębniłyśmy pięć ustosunkowań emocjonalnych rodziców wobec opisywanych interakcji, które zostały przedstawione w tabeli 2.

Dla niektórych rodziców tablety i/lub smartfony stają się nieocenioną pomocą w opiece nad dzieckiem i są wykorzystywane do osiągnięcia wielu celów, o czym świadczy wypowiedź:

„Moja corka od zawsze inhaluje się przy bajkach (przy zapaleniach oskrzeli bywało i 5 inhalacji dziennie), przed ukonczeniem 2 lat zaczęła oglądanie bajek na dobranoc (początkowo to były 2 Pepki, potem się wydłużyło), jak miała 3 lata i na świat przyszedł młodszy brat – doszły gry na tablecie/smartfonie i bajki w ciągu dnia żeby dostarczyć rozrywki/zajac czymś, szczególnie obficie serwowane podczas

chorob (a był to pierwszy rok przedszkola i cykle chorobowe wyglądały 3 tyg choroby/3 dni zdrowia). Przerabialismy bajki/gry jako przepustwo aby polknęła antybiotyk lub np ubrała się rano i wyszła do przedszkola, a w cieżkie dni były i pelnometrazowe kreskowki (Kopciuszek, Dumbo, Kraina Lodu) lub długie sesje pielęgnacji zwierząt/dzieci czy przyrządzania wirtualnych deserów, uprawy cyfrowej roli żeby była godzina spokoju i żeby nie zwariowała. W tych najgorszych okresach miałam spore wyrzuty sumienia, że mam dziecko nie tylko zaniedbane, ale jeszcze uzależnione od tableta...” (mama dzieci w wieku 48 i 12 miesięcy, pisownia oryginalna).

Cytowany fragment jest jednocześnie ilustracją kolejnego wniosku. Dla wielu rodziców cel, jaki chcą osiągnąć, oraz motywowane nimi zachowanie, które podejmują w interakcjach ja-dziecko-urządzenie dotykowe, lub jedynie antycypacja interakcji dziecko-urządzenie jest źródłem silnych emocji.

DYSKUSJA

Miejsce znaczeń nadawanych urządzeniu mobilnemu w interakcji rodzic-dziecko-urządzenie dotykowe w modelu wrażliwego nauczania

Pomimo ograniczeń naszego badania jego wyniki przybliżyły nas do zrozumienia miejsca niektórych spośród wyodrębnionych znaczeń w utworzonym modelu teoretycznym wrażliwego nauczania. Dalsze rozważania mają charakter hipotez dotyczących związku znaczeń z poziomem wrażliwości nauczania w interakcji rodzic-dziecko-urządzenie dotykowe.

Wysuwamy przypuszczenie, że znaczenie „zastępca rodzica” (ZR) nadane urządzeniu dotykowemu implikuje ignorowanie sygnałów wysyłanych przez dziecko, czym uniemożliwia zaistnienie wrażliwego nauczania. Bazowy komponent wrażliwości rodzicielskiej – świadome ukierunkowanie na sygnały płynące od dziecka – zawiera w sobie dwa aspekty: dostępność i niski próg reakcji opiekuna na sygnały dziecka (Ainsworth i in., 1978). W narracjach zakla-

syfikowanych do kategorii „zastępca rodzica” (ZR) dorosły wycofuje się z interakcji, a cel jego działań w naturze swojej zakłada niedostępność rodzica i wysoki próg jego reakcji na sygnały dziecka. Interakcje, zainicjowane przez rodzica pod wpływem omawianego znaczenia, pozbawione są wrażliwości rodzicielskiej, według modelu teoretycznego warunku koniecznego do wystąpienia wrażliwości w obszarze oddziaływań edukacyjnych.

Według przeprowadzonej analizy kategorie „rozrywka” (R) oraz „edukator” (E) mogą zarówno determinować wrażliwą odpowiedź na potrzeby eksploracyjne dziecka, jak i współwystępować z intruzywnym stymulowaniem jego zachowań eksploracyjnych (Czub, 2005b).

Ciekawych hipotez dostarcza kategoria „zagrożenie” (Z), która przypuszczalnie może współwystępować z brakiem wysokiej wrażliwości rodzicielskiej, jak i być jej przejawem – te dwie potencjalne zależności omówiono powyżej.

Hipotetycznie zależność znaczenia i wrażliwości rodzicielskiej ma postać dwukierunkową. Niski poziom wrażliwości rodzicielskiej może powodować tendencję rodzica do nadawania znaczeń blokujących wystąpienie wrażliwego nauczania. Same zaś znaczenia mogą wpływać na poziom ekspresji wrażliwości rodzicielskiej. Nawet opiekun wysoko dostępny i uważny na sygnały dziecka może je mylnie zinterpretować (Ainsworth i in., 1978). Myślimy tu o sytuacji, w której percepcja opiekuna zostanie zniekształcona procesem nadania znaczenia urządzeniu, jako obiektowi interakcji – a określony w tym procesie cel rodzica decyduje o kształcie interakcji.

Istotne pozostaje także ustalenie, z którym typem użytkownika nowych technologii identyfikuje się rodzic. Jeśli z cyfrowymi tubylcami, E. Helsper i R. Eynon zdefiniowały go jako multitaskera, ze stałym dostępem do wielu nowoczesnych urządzeń, pewnego siebie w kontakcie z nowymi technologiami, preferującego internet jako pierwsze źródło informacji, i używającego

go zarówno do pracy (nauki), jak i rozrywki (2009, s. 5). Przypuszczalnie właśnie ten typ rodziców chętniej i szybciej w porównaniu z cyfrowymi imigrantami wprowadzi swoje dziecko w świat urządzeń mobilnych.

PODSUMOWANIE

Podsumowując, można stwierdzić, że przeprowadzone badanie eksploracyjne uprawnia do sformułowania trzech głównych wniosków:

1. W badanej próbie rodziców małych dzieci odkryto różnorodność znaczeń nadawanych urządzeniom mobilnym w interakcji ja-dziecko-urządzenie dotykowe. Dla większości tablety czy smartfony w interakcjach z dzieckiem występują w kilku znaczeniach, a za pomocą tabletu/smartfona rodzice próbują osiągnąć różnorodne cele, np. odwrócić uwagę dziecka od nieprzyjemnej czynności, dostarczyć dziecku rozrywki czy zapewnić sobie przerwę w opiece nad nim. Świadczy to o istotnej roli, jaką wskazane urządzenia pełnią w życiu rodzin z małymi dziećmi.
2. Wprowadzanie urządzeń mobilnych do interakcji z dzieckiem lub jedynie antycypacja takiej interakcji wywołują w rodzicach silne emocje. W omawianej próbie wykryto pięć ustosunkowań emocjonalnych, są to: wdzięczność wobec urządzenia, lęk przed uzależnieniem dziecka od urządzenia, wstyd i poczucie winy, gniew, ambiwalencja.
3. Zakładamy hipotetycznie, że korzystne dla rozwoju małego dziecka są interakcje, w których po stronie rodzica wystąpi wrażliwe nauczanie – tutoring cyfrowy wsparty wrażliwością rodzicielską. Niezbędne w omawianych interakcjach wydaje się wyczulenie rodzica na sygnalizację potrzeb eksploracji i przywiązania przez dziecko i właściwa odpowiedź w ramach uruchomionego systemu.

Wnioski te wskazują na zasadność i potrzebę dalszych badań w przedmiotowym obszarze.

PRZYPISY

¹ W opracowaniu zamiennie używane są sformułowania urządzenie dotykowe oraz urządzenie mobilne na określenie tabletów i smartfonów.

² L.S. Wygotski (2006) wskazywał, że: „dziecko wchodzi w stosunki z sytuacją nie bezpośrednio, ale za pośrednictwem drugiej osoby. [...] Cała historia rozwoju psychicznego dziecka poucza nas, że już od pierwszych dni tego rozwoju przystosowanie dziecka do środowiska jest osiągane środkami społecznymi, za pośrednictwem otaczających je ludzi. Droga od przedmiotu do dziecka i od dziecka do przedmiotu prowadzi poprzez drugiego człowieka” (Wygotski, 2006, s. 35–36).

³ P. S. Klein (1994) za jedno z pięciu kryteriów decydujących o wystąpieniu upośrednionego uczenia się uznala upośrednianie znaczenia (ang. *mediated meaning*) i zdefiniowała je jako „zachowanie dorosłego, który wyraża słowną lub niewerbalną ocenę bądź uczucie w stosunku do przedmiotów, zwierząt lub pojęć i wartości” (Klein, 1994, s. 192).

⁴ W kontekście problematyki podjętej w opracowaniu prawidłowości wrażliwego nauczania odnosimy do rodzica, jednakże analogicznie dotyczą one także nauczyciela czy rówieśnika, czyli każdej osoby przyjmującej w tym specyficznym układzie edukacyjnym rolę osoby nauczającej.

⁵ Emilia Soroko (2007) wskazuje, że znaczenie możemy zdefiniować za *Podręcznym słownikiem terminów literackich* jako zdolność słów, zdań, wypowiedzi do powiadamiania o czymś, co znajduje się poza nimi, w sferze przedmiotów, w sferze psychicznej lub pojęciowej (Soroko, 2007, s. 202).

⁶ Za Marią Straś-Romanowską, Bogną Bartosz i Magdaleną Żurko (2010) przyjmujemy, że narracyjność wypowiedzi wyrażać będzie się w jej podmiotowości (relacjonowanie zdarzeń z pozycji bohatera opowieści). Tym samym narracja osobista daje psychologom możliwość wnioskowania m.in. o przeżyciach czy sposobach interpretowania i wartościowania zdarzeń przez daną osobę (Straś-Romanowska, Bartosz, Żurko, 2010, s. 23). Z kolei Emilia Soroko (2010) proponuje używanie terminu „autonarracja” w odniesieniu do opowieści będącej efektem relacjonowania doświadczeń, w które opowiadający jest zaangażowany osobiście. Na potrzeby niniejszego opracowania przyjmujemy powyższe kryterium jako decydujące o narracyjności wypowiedzi.

⁷ Sędziowie kompetentni: kobieta 32 lata, mężczyzna 30 lat, oboje wykształcenie wyższe, w tym jedno z wykształceniem psychologicznym. Osoby będące rodzicami dzieci w wieku 0–5 lat, korzystające na co dzień z nowych technologii, tym samym znające realia funkcjonowania rodziny z małymi dziećmi w obecnych warunkach społeczno-kulturowych.

⁸ Jak podają Krzysztof Krejtz i Izabella Krejtz (2005b) za Lombardem i wsp. (2004), „można przyjąć, iż zmienna została rzetelnie stworzona, jeśli wartość liberalnego wskaźnika przekracza 0,8, a konserwatywnego 0,5” (Lombard i wsp., 2005; za: Krejtz, Krejtz, 2005, s. 248). Współczynnik pi (π) Scotta jest zaliczany przez autorów do konserwatywnych, przyjmuje wartość od –1 do 1, gdzie –1 oznacza całkowity brak zgodności, a 1 całkowitą zgodność kodowania sędziów.

BIBLIOGRAFIA

- Ainsworth M.D.S., Bell S.M. (1970), Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41, 49–67.
- Ainsworth M.D.S., Blehar M.C., Waters E., Wall S. (1978), *Patterns of Attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Appelt K. (2005), Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (95–130). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bąk A. (2015), *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce. Wyniki badania ilościowego*. Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje.
- Białecka-Pikul M. (2014), Wczesne dzieciństwo. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (172–201). Warszawa: PWN.
- Blumer H. (1969), *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

- Bowlby J. (2007), *Przywiązanie*. Warszawa: PWN.
- Bradley R.H., Burchinal M., Casey P.H. (2001), Early intervention: the moderating role of the home environment. *Applied Developmental Science*, 5, 1, 2–8.
- Brown A.L., Ferrara R. (1994), Poznawanie stref najbliższego rozwoju. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (217–254). Poznań: Zysk i S-ka.
- Chaudron S. (2015), *Young Children (0–8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries*. Italy: Joint Research Centre. Publications Office of the European Union.
- Czub M. (2005a), Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (41–66). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Czub T. (2005b), Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać ryzyko? I jak pomagać? W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (67–94). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Filipiak E. (2011), *Z Wygotskim i Brunerem w tle: Słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Glaser B.G., Strauss A.L. (2009), *Odkrywanie teorii ugruntowanej: strategie badania jakościowego*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Grossmann K.E., Grossmann K., Waters E. (eds.) (2005), *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies*. New York: Guilford Press.
- Grossmann K.E., Bretherton I., Waters E., Grossmann K. (eds.) (2013), Maternal sensitivity: Observational studies honoring Mary Ainsworth's 100th year. *Special Issue. Attachment and Human Development*, 15.
- Heider F. (1958), *The psychology of interpersonal relations*. Hoboken: John Wiley & Sons Inc.
- Helsper E., Eynon R. (2009), Digital natives: Where is the evidence? *British Educational Research Journal*, 35, 1–18.
- Hewitt J.P. (1979), *Self and society: a symbolic interactionist social psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hornowska E., Brzezińska A.I., Appelt K., Kaliszewska-Czeremska K. (red.) (2014), *Rola środowiska w rozwoju małego dziecka – metody badania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kaja B.M. (2010), *Psychologia wspomagania rozwoju człowieka: zrozumieć świat życia człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Klein P.S. (1994), Całościowa ocena i interwencja w okresie niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (189–216). Poznań: Zysk i S-ka.
- Krejtz K., Krejtz I. (2005a), Metody analizy treści – teoria i praktyka badawcza. W: K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz (red.), *Wywiad psychologiczny. Wywiad jako postępowanie badawcze* (129–149). Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Krejtz K., Krejtz I. (2005b), Rzetelność w analizie treści. W: K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz (red.), *Wywiad psychologiczny. Wywiad jako postępowanie badawcze* (217–230). Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Mead G.H. (1975), *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. Warszawa: PWN.
- Miotk-Mrozowska M. (2009), *Komunikacja interpersonalna w internecie*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Miotk-Mrozowska, M. (2011), Współpraca szkoły z rodzicami ucznia. W: S. Kowalik (red.), *Psychologia ucznia i nauczyciela. Podręcznik akademicki* (220–249). Warszawa: PWN.
- Ólafsson K., Livingstone S., Haddon L. (2013), *Children's use of online technologies in europe: a review of the european evidence database*. London: School of Economics and Political Science and EU Kids Online.
- Prensky M. (2001), Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon. Brandford: MCB University Press*, 9, 5, 1–5.
- Radesky J.S., Schumacher J., Zuckerman B. (2015), Mobile and interactive media use by young children: the good, the bad, and the unknown. *Pediatrics*, 135, 1, 1–3.
- Rheingold H.L., Adams J.L. (1980), The significance of speech to newborns. *Developmental Psychology*, 16, 397–403.

- Ryan R.M., Deci E.L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11, 319–338.
- Schaffer H.R. (1994a), Społeczny kontekst rozwoju psychobiologicznego. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (72–95). Poznań: Zysk i S-ka.
- Schaffer H.R. (1994b), Wczesny rozwój społeczny. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (96–124). Poznań: Zysk i S-ka.
- Schaffer H.R. (1994c), Wzajemność kontroli we wczesnym dzieciństwie. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (125–149). Poznań: Zysk i S-ka.
- Schaffer H.R. (1994d), Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (151–188). Poznań: Zysk i S-ka.
- Schaffer H.R. (2005), Dziecko jako praktykant: Wygotskiego społeczno-poznawcza teoria rozwoju. W: H.R. Schaffer (red.), *Psychologia dziecka* (216–244). Warszawa: PWN.
- Schore A. (2002), The neurobiology of attachment and early personality organisation. *Journal of Prenatal & Perinatal Psychology & Health*, 16, 3, 249–263.
- Shotter J. (1994), Psychologia Wygotskiego: Wspólna aktywność w strefie rozwoju. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (13–44). Poznań: Zysk i S-ka.
- Siuda P., Sunza G.D. (red.) (2012), *Dzieci Sieci – kompetencje komunikacyjne najmłodszych. Raport z badań*. Gdańsk: Instytut Kultury Miejskiej.
- Smykowski B. (2003), Porządek rozwoju funkcji psychicznych a dynamika form działalności dziecka. *Edukacja*, 1, 81, 19–32.
- Snow C.E. (1977), The development of conversation between mothers and babies. *Journal of Child Development*, 50, 989–998.
- Soroko E. (2007), Poziom *autonarracyjności wypowiedzi i użyteczność wybranych sposobów ich generowania*. Niepublikowana praca doktorska. Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Soroko E. (2010), Określanie wad i zalet metod generowania autonarracji. W: M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.), *Psychologia małych i wielkich narracji* (101–128). Warszawa: Eneteia.
- Staksrud E., Livingstone S., Haddon L., Ólafsson K. (2009), *What do we know about children's use of online technologies?: a report on data availability and research gaps in Europe* [2nd ed.]. EU Kids Online, London, UK.
- Straś-Romanowska M., Bartosz B., Żurko M. (2010), Narracja jako opowieść indywidualna i jako tekst kultury. W: M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.), *Psychologia małych i wielkich narracji* (13–21). Warszawa: Eneteia.
- Wood D. (1995), Społeczne interakcje jako tutoring. W: A.I. Brzezinska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych* (214–235). Poznań: Zysk i S-ka.
- Wood D. (2006), *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wygotski L.S. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Wygotski L.S. (2002a), Problem wieku rozwojowego. W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.), L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie* (61–90). Poznań: Zysk i S-ka.
- Wygotski L.S. (2002b), Wczesne dzieciństwo. W: L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie* (91–129). Poznań: Zysk i S-ka.
- Wygotski L.S. (2006), *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa: PWN.

ZAŁĄCZNIK 1

Obszar pozyskiwania źródeł archiwalnych

1) Internetowe grupy dyskusyjne (fora internetowe):

1. http://forum.gazeta.pl/forum/w,566,161087760,161087760,daje_choc_nie_powinnam_.html.
2. <http://dziecko-info.rodzice.pl/forum/nasze-dzieci/wiek-przedszkolny/126552-czy-tablet-szkodzi-3-latkowi>.
3. <http://www.maluchy.pl/forum/index.php?showtopic=97193&hl=tablet>.
4. <http://dzidziusiowo.pl/forum/topic/127>, tablet.
5. http://f.kafeteria.pl/temat/f10/tablet-dla-dziecka-co-myslice-p_5779115.
6. http://www.benc.pl/grupy/forum/149/watek/2594282/3_latek_i_tablet_czy_to_nie_przesada.
7. http://forum.gazeta.pl/forum/w,566,161592034,161592034,Tablety_smartfony_itp.html.

2) Blogi rodzicielskie lub dotyczące nowych technologii:

1. <http://dziecinneproblemytaty.blogspot.com/2015/11/czy-kupic-dziecku-tablet.html>.
2. <http://www.krzywaprosta.pl/2015/08/30/dziecko-wersja-cyfrowa-czy-analogowa/>.
3. <http://www.szczesliwa.pl/czy-tylko-wyrodne-matki-kupuja-dziecku-tablet/>.
4. <http://www.tatawpracy.pl/czy-tablet-i-smartfon-musi-uwsteczniac-rozwoj-dziecka/>.
5. <http://www.folkmyself.pl/rodzina/matka-smartfon-ojciec-tablet-a-dziecko-nie-umie-wiazac-sznurowek/>.
6. <http://www.lefti.pl/dzieci-w-dobie-elektroniki/>.
7. <http://www.juliarozumek.pl/o-nie-nie/>.
8. <http://www.matkaniewariatka.pl/tablet-dla-dziecka-tak-czy-nie/>.
9. <http://blogrodzinny.blog.pl/2015/01/13/tablet-laptop-smartfon-czyli-zabawki-xxi-wieku/>.
10. <http://www.nebule.pl/co-mnie-laczy-ze-stevem-jobsem/>.
11. <http://rodzinawpraktyce.pl/dzieci-sa-analogowe/>.
12. <http://zuziulowy.blogspot.com/2014/05/tablet-dla-zuzia.html>.
13. <https://mam-smyka.pl/2015/11/06/pokolenie-internetu/>.
14. <https://ogrodnikumyslu.wordpress.com/2015/02/27/dac-dziecku-tablet-to-tak-jak-zabetonowac-mu-nogi-i-kazac-plywac/>.
15. <http://lalunaloca.blogspot.co.uk/2014/12/dlaczego-pozwalam-dziecku-bawic-sie.html>.
16. <http://dzieciowo.pl/2015/08/dzieci-i-tablety-niebezpieczne-zwiazki.html>.
17. <http://maminkowo.blog.onet.pl/2013/09/27/przedszkolak-z-tabletem/>.
18. <http://geektata.pl/cola-tabletu/>.
19. <http://www.klocekikredka.com/mamo-odpal-jutuba/>.
20. <http://hakierka.pl/2015/07/19/programowanie-dla-dzieci/>.
21. <http://mumandthecity.pl/gadzety-zyciu-kobiety-dziecka/>.
22. <http://dla-nich.blogspot.com/2014/03/o-obszernosci-na-placu-zabaw.html>.
23. <http://bappki.pl/dziecko-i-tablet/>.
24. <http://www.dookolanas.pl/lifestyle/prawdziwe-zycie-vs-zycie-w-sieci/>.
25. <http://bestdamnmomever.blogspot.com/2015/10/jak-technologie-niszczy-dzieci.html>.
26. <http://aktywnytata.blogspot.com/2015/07/dzieci-nie-moga-sie-rozwijac-bez-tabletu.html>.
27. <http://madagene.pl/2016/03/nowoczesne-sprzety-czy-potrzebne-dzieciom/>.

ZAŁĄCZNIK 2

KLUCZ KODOWY / Znaczenia nadawane przez rodziców urządzeniu mobilnemu w interakcji ja–dziecko–urządzenie dotykowe

Oto pozycje kategorii. Proszę, przeczytaj każdą z wypowiedzi i określ, do której z kategorii Twoim zdaniem należy (jednej lub kilku). A może jest tak, że dana pozycja odzwierciedla inną niewyszczególnioną treść (kategorię)? Proszę, skorzystaj wtedy z kodu dla kategorii „inne”, a w polu „uwagi” w arkuszu kodowania wpisz sugerowane twoim zdaniem znaczenie. Może intuicyjnie odczuwasz, że wypowiedź powinna zostać zaklasyfikowana do danej kategorii, choć nie spełnia koniecznych warunków? Proszę, oznacz to w uwagach, stawiając * przy symbolu kategorii, np. [RB]*.

Instrukcja kodowania:

- Przeczytaj uważnie wypowiedź. Wszystkie to wypowiedzi rodziców dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa (0–48 miesięcy), które dotyczą sytuacji rodzic–dziecko–urządzenie dotykowe (tablet, smartfon). Przyjmij założenie, że osoba wypowiadająca się ujawnia nie tylko treść własnych, bezpośrednich, codziennych doświadczeń, ale odsłania znaczenia i sens, które przypisała opisywanej sytuacji. Staraj się odszukać jawne i ukryte znaczenia.
- Do danej kategorii zakwalifikuj wypowiedź, która spełnia poniższe warunki:
 - (1) stwierdzasz, że rodzic kształtuje sytuację ja–dziecko–urządzenie dotykowe we wskazanym celu – wskaźnik (A)
 - (2) stwierdzasz wystąpienie jednego lub więcej ze wskaźników z grupy (B) i/lub (C):
 - (B) występuje co najmniej jeden z wymienionych czynników podmiotowych (rodzic) i/lub
 - (C) udostępnienie urządzenia dotykowego ma miejsce w co najmniej jednej z wymienionych sytuacji

uwaga: dla kategorii [Z] warunek (C) brzmi:
izolowanie od urządzenia dotykowego jest skutkiem co najmniej jednej z wymienionych sytuacji

pamiętaj → konieczne stwierdzenie występowania (A) oraz jednego z (B) lub (C)

- Wpisz kod kategorii w odpowiedniej rubryce („kod”).
- W polu uwagi dla każdego zbioru wskaźników(A), (B) i (C) oznacz ich występowanie („+”) lub stwierdzony brak danych wskaźników („-”). W przypadku (B) i (C) wpisz nazwy wskaźników lub numer wskaźników, których obecność stwierdzasz.

Przykład kodowania całej wypowiedzi:

Całość wypowiedzi	Kod	Uwagi
Powiem szczerze, że miałam pewnie opory na początku z zapoznawaniem córki z „jutubem”, ale już mi przeszło, po tym jak moja 1,5 roczna córka wita się mówiąc „haj” i żegna mówiąc „baj” :).	E DH	[E] (A) + (B) + duma, edu (C) –
Kiedy musiała na usg serca leżec spokojnie, pół godzinne badanie oglądała ulice sezamkową na komórce.		[DH] (A) + (B) – (C) + bezruch
Ogląda ją tylko po angielsku a ostatnio i sezamkową naukę hiszpańskiego chce żeby jej włączyć:) Cóż poradzę :) Czytamy, spacerujemy, bawimy się, kolorujemy itp ale ten czas z Ulicą Sezamkową to dla mnie bajka :))))).		

Klucz kodowy

Uwaga: przykład zakodowanego fragmentu wypowiedzi w piątej rubryce służy ilustracji danej kategorii. Niekiedy całość wypowiedzi będzie wymagała od Ciebie podziału na mniejsze fragmenty, w celu przyporządkowania jej do wszystkich obecnych w niej znaczeń (kategorii). Tak jak jest to widoczne w powyższym przykładzie

Kod	Kategoria (etykieta)	Definicja kategorii	Wskaźniki	Przykład zakodowanego fragmentu wypowiedzi
E	edukator	Urządzenie mobilne jest dla rodzica „edukatorem”, gdy interakcję ja-dziecko-urządzenie dotykowe postrzega jako okazję do atrakcyjnego nauczania dziecka. Głównie poszukuje aplikacji, które ocenia jako wartościowe edukacyjnie. Stara się zapewnić dziecku biegłość w obsłudze urządzeń. Odwołuje się do argumentów wskazujących na konieczność przygotowania dziecka do życia w świecie zdominowanym przez nowe technologie. Jest dumny, gdy zauważa postępy dziecka w obsłudze urządzeń dotykowych lub w nauce za pośrednictwem aplikacji. Wskazuje na samą konstrukcję tabletów czy smartfonów jako narzędzi przydatnych w edukacji małego dziecka (intuicyjna obsługa, technologia dotykowa).	(A) cel = jeden z: <ul style="list-style-type: none"> dostarczenie dziecku materiału edukacyjnego, lub możliwości nauki obsługi nowych technologii lub okazji do zdobywania nowych umiejętności czy ich ćwiczenia (B) czynnik podmiotowy (rodzic): <ol style="list-style-type: none"> edu = odwołuje się do edukacyjnej wartości nowych technologii duma = jest dumny z biegłej obsługi urządzeń mobilnych przez dziecko i osiągnięć edukacyjnych dziecka dzięki zabawom na urządzeniu mobilnym epoka = podkreśla konieczność dostosowania się do współczesnych wymagań poprzez naukę korzystania z nowych technologii lub wskazuje, że sam wiele spraw złatwia w oparciu o nowe technologie (np. praca, rachunki itd.) i jest to ważny element dzisiejszego życia (C) czynniki sytuacyjne: <ol style="list-style-type: none"> — 	„Moja córka ma dwa lata: obsługuje iPhone lepiej niż ja, włącza sobie sama ulubione bajki. Co z tego ma? Zna 9 kolorów po angielsku, liczy do 10 również po angielsku, po polsku również. Liczy tyle że do 8, zna alfabet (po polsku i angielsku)”. kodowanie: [E] + + edu, duma —
R	rozrywka	Urządzenie mobilne jest dla rodzica „rozrywką”, gdy interakcję ja-dziecko-urządzenie dotykowe postrzega jako okazję do zaoferowania dziecku nowej zabawy. Głównie poszukuje takich możliwości, które ocenia jako odprężające dla dziecka, wywołujące jego radość (często są to filmy i bajki). Stara się zapewnić dziecku rozrywkę za pomocą urządzeń dotykowych. Odwołuje się do argumentów wskazujących na potrzebę spędzania przez dziecko czasu na różnorodnych aktywnościach. Traktuje urządzenia dotykowe jako jedną z ciekawych alternatyw dla innych zajęć. Podkreśla, że nowe technologie służą zabawie zarówno dorosłych, jak i dzieci.	(A) cel = jeden z: <ul style="list-style-type: none"> dostarczenie dziecku okazji do zabawy lub relaksu, zwiększanie repertuaru możliwych zabaw (B) czynnik podmiotowy (rodzic): <ul style="list-style-type: none"> zabawka = uważa urządzenia dotykowe za dobrą zabawkę dla dzieci modelowanie = sam korzysta z nowych technologii jako rozrywki i nie chce odmawiać takiej przyjemności dziecku jedna z wielu = uważa urządzenia za jedną z interesujących propozycji zabawy, spośród wielu innych przedmiotów, które dziecku proponuje (C) czynniki sytuacyjne: <ul style="list-style-type: none"> zabawa na um = dziecko domaga się możliwości zabawy na urządzeniu mobilnym nuda = dziecko jest znudzone dotychczasowymi aktywnościami, poszukuje nowych 	„Cudowny post, moja córka też prawie 4 latka też ma tablet a jest małą fanka Elsy więc uwielbia oglądać i słuchać «Mam tę moc» raz za razem :) we wszystkich językach albo filmiki z lepieniem ciastoliny. Nie uważam że robię jej krzywdy pozwalając na korzystanie z tabletu od czasu do czasu”. kodowanie: [R] + + modelowanie —

Z	zagrożenie	<p>Urządzenie mobilne jest dla rodzica „zagrożeniem”, gdy interakcję ja-dziecko-urządzenie dotykowe postrzega jako niekorzystną dla obecnego rozwoju dziecka. Podkreśla, że nowe technologie nie są odpowiednią zabawką dla dzieci. Wskazuje, że ma zamiar wprowadzić je później do życia dziecka. Często za wzór wychowania stawia własne dzieciństwo lub czas, gdy dzieci żyły bez dostępu do tabletów, smartfonów, komputerów. Powołuje się na opinie ekspertów dotyczące ich niekorzystnego wpływu na rozwój dziecka. Jest dumny z wychowywania dziecka bez dostępu lub z bardzo ograniczonym dostępem do urządzeń dotykowych, podkreśla własne kompetencje w atrakcyjnym organizowaniu czasu dziecka „bez ekranów” (<i>unplugged</i>). Jest niezadowolony, gdy inne bliskie osoby umożliwiają dostęp do nowych technologii jego dziecku, np. podczas jego nieobecności, bądź odczuwa wyrzuty sumienia jeśli pozwala dziecku na taką zabawę, obwinia siebie uważa, że szkodzi tym dziecku.</p>	
(A) cel = jeden z:	<ul style="list-style-type: none"> izolowanie dziecka od urządzeń dotykowych, lub ograniczenie dostępu dziecka do urządzeń mobilnych, jeśli tylko rodzic ma taką możliwość 	<p>lub</p> <ul style="list-style-type: none"> wyrażane pragnienie wyeliminowania lub znacznego ograniczenia kontaktu dziecka z tabletami lub smartfonami 	
(B) czynnik podmiotowy (rodzic):	<ol style="list-style-type: none"> nie do zabawy = uważa, że urządzenia dotykowe nie są odpowiednią zabawką dla dzieci negatywny = podkreśla negatywny wpływ urządzeń mobilnych na rozwój dziecka specjaliści = powołuje się na opinie specjalistów odnośnie do niekorzystnego wpływu nowych technologii na dziecko kompetencje = podkreśla swoje kompetencje w kreatywnej opiece nad dzieckiem bez urządzeń dotykowych później = podkreśla, że czas na kontakt z nowymi technologiami przyjdzie później, dziecko nie jest w odpowiednim wieku lęk przed uzależnieniem = rodzic przeżywa w środowisku w jego opinii nadszybiającym nowych technologii lub obawia się uzależnienia dziecka od urządzeń mobilnych lub nadmiernego korzystania z nich i izolowania się od rzeczywistego świata kiedyś = za wzór wychowania stawia własne dzieciństwo lub czas, gdy dzieci żyły bez dostępu do tabletów, smartfonów, komputerów gniew = jest niezadowolony, gdy inne bliskie osoby udostępniają urządzenie mobilne jego dziecku wyrzuty sumienia = choć pozwala dziecku na kontakt z urządzeniami mobilnymi, odczuwa dyskomfort z tego powodu, obwinia siebie za nieprawidłowe w jego ocenie oddziaływanie wychowawcze 	<p>„Mam fisia na punkcie tematu dziecko a ekran bo znam kilka przypadków dorosłych już ludzi, którzy są od komputera/komórki ciężko uzależnieni i przez to trudno im funkcjonować w realu. Dlatego boję się o moją dwulatkę [...] Z doświadczenia wiem, że czego oczy nie widzą, tego sercu nie żal, więc komórkę staram się trzymać pod zasłonką bystrych oczek, TV nie włączamy, w podróz samochodem zabieramy książeczki i kolorowanki. Mój małżonek z tych grających i wierzących w potęgę ekranu niestety: jak wychodzę i zostawiam ich razem, to mam jak w banku, że będą bajki na okrągło”.</p>	<p>kodowanie:</p> <p>[Z] + +lęk przed uzależnieniem -</p>
(C) czynniki sytuacyjne:	<ol style="list-style-type: none"> falstart = rodzic wcześniej umożliwił dziecku dostęp do nowych technologii, co poskutkowało niekorzystnymi konsekwencjami rozwojowymi, np. opóźnieniem mowy niepokojące zachowanie = rodzic po wcześniejszych zabawach dziecka z nowymi technologiami zaobserwował niepokojące go zachowania, np. agresję przy próbach zakończenia zabawy na tablecie, chęć zabawy jedynie smartfonem, znaczne pobudzenie itd. 		

<p>DH</p>	<p>dys-aktor i hamulec</p>	<p>Urządzenie mobilne jest dla rodzica „dys-aktorem i hamulec”, gdy interakcję ja-dziecko-urządzenie dotykowe postrzega jako okazję do sprawowania kontroli nad cechami jego procesu uwagi (trwałością, zakresem, przetrzutowością, podzielnością) lub sprawowania kontroli nad jego zachowaniami eksploracyjnymi. Rodzic odwraca uwagę dziecka od świadomego doświadczania danej czynności czy sytuacji i kieruje ją na urządzenie dotykowe. Wykorzystuje urządzenie mobilne wtedy, gdy sytuacja jego zdaniem wymaga zahamowania eksploracji dziecka, np. gdy potrzebne jest pozostawanie w jednym miejscu czy niedotykanie otaczających przedmiotów. Zyskuje tym samym łatwość w przeprowadzaniu czynności opiekuńczych, np. pielęgnacyjnych i dyscyplinowaniu dziecka. Często rodzic podkreśla, że bez „pomocy” urządzenia dotykowego nie mógłby skutecznie kontrolować dziecka w danym momencie, np. przy obcinaniu włosów.</p>	<p>(A) cel = jeden z:</p> <ul style="list-style-type: none"> • odwrócenie uwagi dziecka od sytuacji, które są dla niego źródłem dyskomfortu i ułatwienie sobie czynności opiekuńczych lub • zahamowanie eksploracji dziecka i ułatwienie sobie kontroli jego zachowania eksploracyjnego <p>(B) czynnik podmiotowy (rodzic):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. trudności z kontrolą = antycypuje lub doświadczył trudności w przeprowadzeniu danej czynności pielęgnacyjnej wobec dziecka (np. przewinięcia go) lub w kontroli zachowań eksploracyjnych dziecka 2. sprzeciw = czuje się bezsilny wobec sprzeciwów dziecka dotyczących danej czynności 3. konsekwencje eksploracji = obawia się konsekwencji eksploracji dziecka w danym momencie, np. przerwanie badania lub zabiegu lub niezadowolenia otoczenia z powodu eksploracji dziecka 4. wdzięczność = odczuwa wdzięczność wobec urzędnika dotykowego jako źródła wsparcia <p>(C) czynniki sytuacyjne:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. pielęgnacja = nielubiane przez dziecko zabiegi higieniczne, np. obcinanie włosów, paznokci, mycie głowy 2. med = podawanie leków, których dziecko nie chce przyjąć, i drobne zabiegi medyczne 3. bezruch = sytuacja wymaga bezruchu ze strony dziecka, np. badanie dziecka 4. nie-przeszkadzać = przebywanie w przychodniach, urzędach, sklepach lub w innych miejscach, w których norma społeczną jest spokojne zachowanie (dziecko nie ma „przeszkadzać”) 	<p>„Stąd moje wahanie, ale inaczej in- halacji dziecku nie dawaliśmy rady robić, tylko z Reksiem czy Pszczół- ką Mają (v.2013 na YT, więc się nauczyla. Nigdy sama, zawsze ktoś obok i staram się jej opowiadać, ale mimo wszystko granica sięśle trzy- mana, mimo protestów”.</p> <p>kodowanie:</p> <p>[DH] + trudności pielęgnacyjne + med</p> <p>„Poza tym korzystam w sytuacjach podbramkowych, np. u lekarza, gdy wszystkie inne sposoby zawiodą to np. oglądamy zdjęcia na komór- ce”.</p> <p>kodowanie:</p> <p>[DH] + trudności z kontrolą -</p>
------------------	-----------------------------------	---	--	---

<p>RB</p>	<p>regulator biologiczny</p>	<p>Urządzenie mobilne jest dla rodzica „regulatorem biologicznym”, gdy interakcję ja-dziecko-urządzenie dotykowe postrzega jako możliwość regulowania jego cyklu snu-czuwania oraz spożywania posiłków. Rodzic udostępnia dziecku urządzenie mobilne, by zapobiec zaśnięciu, lub przeciwnie, by je usnąć. Decyduje się na karmienie dziecka z użyciem urządzenia dotykowego, gdy całkowicie odmawia ono przyjęcia pokarmu, lub by wymóc na nim dokonanie posiłku czy zjedzenie określonej porcji lub pokarmu.</p>	<p>cel =</p> <ul style="list-style-type: none"> kontrola nad czynnościami fizjologicznymi dziecka <p>(B) czynnik podmiotowy (rodzic):</p> <ol style="list-style-type: none"> organizacja dnia = przewiduje trudności związane z organizacją dnia, gdyby dziecko w danym momencie zasnęło lub nie zasnęło, lub też gdyby w danym momencie nie zjadło posiłku, np. daje dziecku tabletki, by wytrzymało do przewidzianego czasu dziemki problemy z jedzeniem = obawia się problemów zdrowotnych dziecka związanych ze zbyt małym jego zdaniem zapotrzebowaniem na jedzenie lub małą różnorodnością przyjmowanych pokarmów rytuał = buduje codzienne rytuały, np. zasypiania, za pomocą urządzeń mobilnych <p>(C) czynniki sytuacyjne:</p> <ol style="list-style-type: none"> zasypianie (zasypianie) jedzenie posiłków (jedzenie) 	<p>„Kiedy jadę z 11 miesięcznym autem po południu i nie chce by zasnął włączam mu Teletubisie i nie ma w tym nic złego”.</p> <p>kodowanie:</p> <p>[RB]</p> <p>+ - + jedzenie</p>
<p>ZR</p>	<p>zastępca rodzica</p>	<p>Urządzenie mobilne jest dla rodzica „zastępcą”, gdy interakcję ja-dziecko-urządzenie dotykowe postrzega jako okazję do wycofania się z kontaktu z dzieckiem, możliwości chwilowego zwolnienia siebie z konieczności stałego kierowania uwagi na dziecko. Rodzic pozostawia dziecko „pod opieką” urządzenia dotykowego. Tym samym zwalnia siebie z konieczności pełnienia funkcji responsywnego opiekuna, reagowania na sygnały dziecka. Dzięki temu zyskuje możliwość np. wykonania obowiązków zawodowych, zajęcia się drugim dzieckiem czy wykonania prac domowych. Wycofanie to może dawać rodzicowi możliwość uzyskania tzw. chwili dla siebie, odpoczynku.</p>	<p>(A) cel = jeden z:</p> <ul style="list-style-type: none"> wycofanie się z kontaktem z dzieckiem zwolnienie siebie z konieczności stałego kierowania uwagi na dziecko <p>(B) czynnik podmiotowy (rodzic):</p> <ol style="list-style-type: none"> zmęczenie = ma poczucie zmęczenia i przeciążenia m.in. opieką nad dzieckiem sprawy = stoi przed koniecznością załatwienia spraw i antycypuje zakłócenia ze strony dziecka, np. obawia się, że będzie przeszkadzać w czasie ważnego telefonu odpoczynek = ma ochotę na odpoczynek, „chwilę dla siebie”, czyli możliwość zwolnienia siebie z konieczności stałego kierowania uwagi na dziecko <p>(C) czynniki sytuacyjne:</p> <ol style="list-style-type: none"> opieka = samotna opieka nad dwójką (lub większą liczbą) dzieci wymagających stałej uwagi rodzica praca w domu = łączenie jednocześnie pracy zawodowej z opieką nad dzieckiem obowiązki domowe = rodzic chce zająć się obowiązkami domowymi bez konieczności jednoczesnej opieki nad dzieckiem 	<p>„Chca niech ogląja i bawia sie jednoczesnie a ja sobie wtedy siade i spokojnie kawy napije i ksiazke poczytam a co tam... a inne mamy niech wieszaja na mnie psy i zaklinaja ze ja taka zla”.</p> <p>kodowanie:</p> <p>[ZR]</p> <p>+ + odpoczynek -</p>

RE	Urządzenie mobilne jest dla rodzica „regulatorem emocji”, gdy interakcja-dziecko-urządzenie dotykowe postrzega jako sposobność do zmniejszenia poziomu pobudzenia emocjonalnego swojego czy też dziecka. Stara się wycofać ze swojej roli w diadycznej regulacji emocji dziecka poprzez doprowadzenie do kontaktu dziecka z urządzeniem mobilnym. Czy też wyregulować własne pobudzenie emocjonalne spowodowane kontaktem z dzieckiem, poprzez przeniesienie uwagi dziecka i/lub własnej na urządzenie mobilne. Dotyczy to sytuacji, w których dziecko i/lub dorośli doświadczają trudnych i silnych emocji. Dziecko manifestuje je poprzez płacz lub krzyk.	<p>(A) cel = jeden z:</p> <ul style="list-style-type: none"> wyciszenie nadmiernego zdaniem rodzica pobudzenia emocjonalnego dziecka wyciszenie własnego pobudzenia emocjonalnego <p>(B) czynnik podmiotowy (rodzic):</p> <ol style="list-style-type: none"> trudności w uspokojeniu = antycypuje lub doświadcza trudności w ukojeniu dziecka zniechęcenie = doświadcza zniechęcenia i bezsilności wobec intensywnej ekspresji emocji ze strony dziecka własne emocje = czuje się zbyt pobudzony emocjonalnie opieką nad dzieckiem częstość = częste zdaniem rodzica manifestowanie trudności emocjonalnych i przejawów negatywizmu przez dziecko, tłumaczone czynnikami rozwojowymi lub osobowościowymi <p>(C) czynniki sytuacyjne:</p> <p>1. —</p>	<p>„Gdy uszy puchną a nasze nerwy trzeszczą ostrzegawczo, jest coś, co w magiczny sposób przywraca blagą ciszę i uśmiech na twarzy naszego pierworodnego. Jest to (ciii...) gra «Fruit Ninja»”.</p> <p>kodowanie:</p> <p>[RE]</p> <p>+ własne emocje</p> <p>—</p>
-----------	--	---	---