

ISSN 2080-9069

EDUKACJA – TECHNIKA – INFORMATYKA
EDUCATION – TECHNOLOGY – COMPUTER SCIENCE

KWARTALNIK NAUKOWY NR 4/30/2019
QUARTERLY JOURNAL No 4/30/2019



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU RZESZOWSKIEGO
RZESZÓW 2019

MIĘDZYNARODOWA RADA NAUKOWA/INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE

- Dr hab. prof. UR Wojciech Walat – Uniwersytet Rzeszowski (Polska) – przewodniczący
Prof. dr hab. Waldemar Furmanek – Uniwersytet Rzeszowski (Polska) – przewodniczący honorowy
Dr Waldemar Lib – Uniwersytet Rzeszowski (Polska) – sekretarz
- Prof. dr hab. inż. Henryk Bednarczyk – Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu (Polska)
Doc. PhDr. Miroslav Chráska, Ph.D. – Palacký University Olomouc (Czechy)
Dr hab. prof. UR Stanisław Domoradzki – Uniwersytet Rzeszowski (Polska)
Prof. PaedDr. Milan Ďuriš, CSc. – Matej Bel University in Banská Bystrica (Słowacja)
Prof. PhD. Olga Filatova – Vladimir State University Named A&N Stoletovs (Rosja)
Prof. dr Nazik Harutyunyan – Center of Pedagogy and Education Development Department
of Pedagogy Yerevan State University (Armenia)
- Doc. PhD. Slavoljub Hilčenko – College of Vocational Studies for Teacher and Trainers Education in Subotica (Serbia)
Dr. Binbin Jiang – Executive Director for the Division of Global Affairs, Director of CIFAL Atlanta and Professor
of International Education, Leadership and Research, Kennesaw State University (USA)
Dr hab. prof. UP Krzysztof Kraszewski – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie (Polska)
Prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski – Komitet Nauk Pedagogicznych PAN w Warszawie (Polska)
Prof. PhD. Oksana Nagorniuk – National Academy of Agrarian Sciences of Ukraine (Ukraina)
Prof. dr hab. Henryk Noga – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie (Polska)
Prof. dr hab. Mario Plenковиć – University of Zagreb (Chorwacja)
Dr hab. prof. PK Czesław Plewka – Politechnika Koszalińska (Polska)
Prof. dr hab. Natalia Ridei – National Pedagogical Dragomanov University (Ukraina)
Doc. Ing. Čestmír Serafin, Dr. Ing.-Paed. – Palacký University Olomouc (Czechy)
Prof. dr hab. inż. Wiktoria Sobczyk – AGH Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie (Polska)
Prof. dr Na Song – Tianjin Conservatory of Music (Chiny)
Dr hab. prof. APS Maciej Tanaś – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej (Polska)
Dr Konstantinos Tatsis – Assistant Professor University of Ioannina (Grecja)
Dr hab. Judit Torgyik – Kodolanyi Janos University (KJU) (Węgry)
Ed.D. Jim Wright – Associate Professor of Instructional Technology Bagwell College
of Education Kennesaw State University (USA)

REDAKCJA/EDITORIAL OFFICE

- Dr hab. prof. UR Wojciech Walat (redaktor naczelny/main editor)
Dr Waldemar Lib (z-ca redaktora naczelnego/v-ce editor)

RECENZJE/REVIEWS

- Lista recenzentów została zamieszczona na ostatniej stronie czasopisma /
/ List of reviewers' names is included at the end of journal papers

KOREKTA/CORRECT

Mgr Bernadeta Lekacz

OPRACOWANIE TECHNICZNE/TECHNICAL ELABORATION

Mgr Arkadiusz Nisztuk
Mgr Beata Nisztuk

© Copyright by Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2019

ADRES REDAKCJI/ADDRESS OF EDITORIAL OFFICE

Wydział Pedagogiczny
Zakład Dydaktyki Ogólnej
i Systemów Edukacyjnych
ul. Ks. Jałowego 24, 35-010 Rzeszów
tel. +48 17 872 1833, e-mail: keti@ur.edu.pl

Centrum Innowacji i Transferu Wiedzy
Techniczno-Przyrodniczej
Pracownia Technologii LLL, Pracownia OTW
ul. Prof. S. Pigonia 1; 35-310 Rzeszów

ISSN 2080-9069

DOI: 10.15584/eti

ADRES WYDAWNICTWA/ADDRESS OF PUBLISHER

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU RZESZOWSKIEGO

35-959 Rzeszów, ul. Prof. S. Pigonia 6, tel. 17 872 13 69, tel./faks 17 872 14 26
e-mail: wydaw@ur.edu.pl; http://wydawnictwo.ur.edu.pl

Wydanie I; format B5; ark. wyd. 21,25; ark. druk. 21,875; zlec. red. 12/2020; nakład 100 egz.

Druk i oprawa: Drukarnia Uniwersytetu Rzeszowskiego

SPIS TREŚCI

OD REDAKCJI	11
CZĘŚĆ PIERWSZA	
WYBRANE PROBLEMY EDUKACJI FORMALNEJ	15
URSZULA ORDON	
Współczesne przedszkole jako miejsce kształtowania kompetencji międzykulturowych	17
BARBARA LULEK	
Wspólna edukacja rodziców, uczniów i nauczycieli w ramach projektu „Twórcze dzieci – w poszukiwaniu indywidualności”	25
DANUTA OCHOJSKA	
Organizacja przestrzeni klasy szkolnej a efektywność nauczania	32
ANNA SOLECKA, WOJCIECH WALAT	
Architektoniczna przestrzeń edukacyjna szkoły – oczekiwania uczniów, nauczycieli i rodziców	38
AGNIESZKA DŁUGOSZ	
Rozwijanie aktywności twórczej uczniów poprzez gry dydaktyczne	46
CECYLIA LANGIER	
Współczesne uwarunkowania wychowania moralnego dzieci. Zarys problematyki..	53
MIROSLAW ZBIGNIEW BABIARZ	
Dialog i zaufanie w przestrzeni edukacyjnej	60
PAWEŁ GARBUZIK	
Poznać, aby zrozumieć. Idea tolerancji we współczesnej edukacji	66
EDYTA SKOCZYLAS-KROTLA	
Poszerzanie wiedzy technicznej uczniów szkół podstawowych poprzez lekturę „Małego Gościa Niedzielnego” i poznawanie Szlaku Zabytków Techniki	72
MAGDA URBAŃSKA	
Idea sprawiedliwości naprawczej w mediacji	79
MICHAELA AŽALTOVIČOVÁ, VIERA TOMKOVÁ	
Technické vzdelávanie a profesijná orientácia žiakov základných škôl	85
JANA DEPEŠOVÁ	
Technické vzdelávanie v kontexte vplyvu faktorov na priebeh edukačného procesu	92

ZDZISŁAW KAZANOWSKI, TETIANA MARTYNIUK	
Integracja edukacyjna z rówieśnikami z niepełnosprawnością w percepcji młodzieży polskiej i ukraińskiej	98
ZDZISŁAW KAZANOWSKI, TETIANA MARTYNIUK	
Kontakty z niepełnosprawnymi rówieśnikami w szkole podstawowej a gotowość młodzieży polskiej i ukraińskiej do integracji edukacyjnej	104
CZĘŚĆ DRUGA	
WYBRANE PROBLEMY EDUKACJI NAUCZYCIELI	111
URSZULA ORDON	
Wizerunek nauczyciela akademickiego w percepcji studentów specjalności edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna	113
JUSTYNA BOJANOWICZ	
Ocenianie kształtujące w kształceniu akademickim	122
JUSTYNA BLUSZCZ	
Obserwacja klasowa jako narzędzie kompetencyjnego wspierania nauczyciela – doświadczenia polskie i wybranych krajów Unii Europejskiej	128
MALGORZATA PIETRZYCKA	
Kultura organizacyjna dyrektora przedszkola w kontekście budowania kapitału społeczności lokalnej	137
OLGA PETROVSKAYA, DMITRO PAVLENKO, DMITRO ZAIETS	
Project Management of Teachers and Teachers in Educational Institutions	145
GANNA KASHYNA, KARINA NAZAROVA, VALENTINA BURAK	
Development of Scientific and Natural Competence of Technology Teachers in the System of Postgraduate Education by Means of Information and Communication Support	151
JAROMÍR BASLER	
Begriff des Lehrers und seine sozialen Rollen	156
JOANNA WRÓTNIK	
Trudności w pracy z dzieckiem nieśmiałym w perspektywie nauczycieli	163
CZĘŚĆ TRZECIA	
WYBRANE PROBLEMY EDUKACJI MEDIALNEJ	173
JANUSZ MIĄSO	
Medialna kultura szybkości i jej konsekwencje – sztuka koncentracji jako konieczne antidotum chwili	175

MARTA WROŃSKA	
Blogi jako forma komunikowania w kulturze konwergencji – raport z badań własnych	184
DOMINIK BORATYN	
Aktywność rad młodzieżowych na portalu społecznościowym Facebook – analiza porównawcza	192
MAŁGORZATA ORŁOWSKA	
E-senior	198
PAULINA FORMA	
Internetowa wizualizacja życia rodzinnego na przykładzie zjawiska sharentingu	205
JOANNA KANDZIA	
Z technologią informacyjną do matematyczno-przyrodniczej krainy. Raport z projektu	211
ANNA DZIAMA	
A Computer Tech <i>Pedaguge</i> : the Cultural Linguistic Perspective	218
SŁAWOMIR RĘBISZ	
Geograficzny rozkład afiliacji członków rad redakcyjnych dziesięciu najwyższej rangowanych czasopism z Europy Wschodniej z obszaru <i>Education</i> według wskaźnika SCImago Journal Rank w 2018 roku	225
IULIIA SIEKUNOVA	
Problem Pages of History and Development Prospects in the International Space of Ukraine and the Republic of Poland	234
CZEŚĆ CZWARTA	
WYBRANE PROBLEMY EDUKACJI ZAWODOWEJ	239
OKSANA VOITOVSKA, SVITLANA TOLOCHKO, NATALIIA RIDEI	
Professional and Pedagogical Culture and Teachers' Professional Competence as Components of their Professionalism	241
OKSANA TONKHA, NATALIIA MEHBALIYEVA, OKSANA NAGORNIUK, NADIYA MINYALO	
Professional Adaptation of the Future Agronomist as a Psychological and Pedagogical Problem	247
KATARZYNA KLIMKOWSKA	
Trudności w funkcjonowaniu zawodowym młodych dorosłych	254
MARTA CIESIELKA	
Osobista analiza SWOT narzędziem motywowania i planowania wyborów edukacyjno-zawodowych młodzieży	261

OKSANA KONDUR, NATALIIA RIDEI, YEVHEN KUZMENKO Formation of Management-Qualitological Competences Amongspecialists in Edu- cation Quality Problem	267
YURI BOGUTSKYI, OLEKSANDR KOZLIUK, NATALIIA RIDEI Methodology of System Management and Expert Assessment	272
VLADISLAVA LUBARETS, SVITLANA LITOVKA-DEMENINA, VIKTIRIA NEHODENKO Sociocultural Activity Managers' Professional Training in the Conditions of Infor- mation and Educational Environment	277
NATALIIA TYTOVA, OKSANA KATSERO, VALENTINA YATSENKO Psychological-Pedagogical Training of Professional Education in Ukraine	283
CZEŚĆ PIĄTA	
PRACE STUDENCKIE	289
GABRIELA SZCZEPANIK, WOJCIECH WALAT Studiujące osoby niepełnosprawne w opinii studentów Uniwersytetu Rzeszow- skiego	291
ANNA CZERWONKA, WALDEMAR LIB Motywy wyboru studiów przez studentów – sprawozdanie z badań pilotażowych ...	298
DAMIAN BASARA, TOMASZ WARZOCHA Internet w życiu polskiego studenta	304
MAŁGORZATA MICHNO, WALDEMAR LIB Czynniki wpływające na wybór kierunku studiów przez studentów – badania pilotażowe	311
DARIUSZ ŻÓLTOWSKI YouTube w edukacji polonistycznej. Rekonesans	318
JOANNA OPIELA Lifelong learning jako proces systematycznego podnoszenia kwalifikacji	324
AGNIESZKA DROZD, WIOLETTA PIETRASZEK, TOMASZ WARZOCHA Wykorzystanie modeli wytrzymałych konstrukcji na przykładzie mostów w dy- daktyce w klasach I–III	331
MARIA KURECKA, MAGDALENA CZEPIEL, WALDEMAR LIB Od wełny do stroju, czyli średniowieczna moda – propozycja rozwiązań meto- dycznych w klasach I–III	337
LISTA RECENZENTÓW W ROKU 2019	345

CONTENTS

EDITORIAL	11
PART ONE	
SELECTED PROBLEMS OF FORMAL EDUCATION	15
URSZULA ORDON	
Contemporary Nursery School as the Place of the Formation of Intercultural Competences	17
BARBARA LULEK	
Education of Parents, Students and Teachers in the Framework of the Project „Creative Children – Searching for Individuality”	25
DANUTA OCHOJSKA	
The Organization of the Classroom Space and the Effectiveness of Teaching	32
ANNA SOLECKA, WOJCIECH WALAT	
Architectural Educational Space of the School – Expectations of Students, Teachers and Parents	38
AGNIESZKA DŁUGOSZ	
Developing of Creative Activity of Students through Didactic Games	46
CECYLIA LANGIER	
Contemporary Determinants of the Moral Education of Children. Outline of the Subject Matter	53
MIROSLAW ZBIGNIEW BABIARZ	
Dialogue and Trust in the Educational Space	60
PAWEL GARBUZIK	
Know to Understand. The Idea of Tolerance in Modern Education	66
EDYTA SKOCZYLAS-KROTLA	
Expanding Technical Knowledge of Primary School Students Through Reading „Little Sunday Guest” and Exploring the Technical Monuments Route	72
MAGDA URBAŃSKA	
The Idea of Restorative Justice in Mediation	79
MICHAELA AŽALTOVIČOVÁ, VIERA TOMKOVÁ	
Technical Education and Professional Orientation of Primary School Pupils	85

JANA DEPEŠOVÁ	
Technical Education in the Context of the Influence of Factors on the Educational Process	92
ZDZISŁAW KAZANOWSKI, TETIANA MARTYNIUK	
Educational Integration with Peers with Disabilities in the Perception of Polish and Ukrainian Youth	98
ZDZISŁAW KAZANOWSKI, TETIANA MARTYNIUK	
Contacts with Disabled Peers in Primary School and the Readiness of Polish and Ukrainian Youth for Educational Integration	104
PART TWO	
SELECTED PROBLEMS OF TEACHER EDUCATION	111
URSZULA ORDON	
The Image of a University Teacher Perceived by the Students of Specialization Pre-School and Early School Education	113
JUSTYNA BOJANOWICZ	
Formative Assessment in Academic Education	122
JUSTYNA BLUSZCZ	
Class Observation as a Tool for Competent Teacher Support: Polish Experience and Other EU Countries	128
MALGORZATA PIETRZYCKA	
Organizational Culture of Kindergarten Director in Terms of Building a Local Community's Social Capital	137
OLGA PETROVSKAYA, DMITRO PAVLENKO, DMITRO ZAIETS	
Project Management of Teachers and Teachers in Educational Institutions	145
GANNA KASHYNA, KARINA NAZAROVA, VALENTINA BURAK	
Development of Scientific and Natural Competence of Technology Teachers in the System of Postgraduate Education by Means of Information and Communication Support	151
JAROMÍR BASLER	
Concept of Teacher and Their Social Role	156
JOANNA WRÓTNIAK	
Difficulties in Working with a Shy Child, in the Eyes of Teachers	163
PART THREE	
SELECTED PROBLEMS OF MEDIA EDUCATION	173
JANUSZ MIĄSO	
Media Culture of Speed and Its Consequences – the Art of Concentration as a Necessary Antidote to the Moment	175

MARTA WROŃSKA	
Blogs as a Form of Communication in a Convergence Culture – Own Research Report	184
DOMINIK BORATYN	
Activity of Youth Councils on the Social Networking site Facebook – Comparative Analysis	192
MALGORZATA ORŁOWSKA	
E-senior	198
PAULINA FORMA	
Online Visualization of Family Life on the Phenomenon of Sharenting.....	205
JOANNA KANDZIA	
With Information Technology to the Mathematics and Nature of the Land. Project Report	211
ANNA DZIAMA	
A Computer Tech <i>Pedaguge</i> : the Cultural Linguistic Perspective	218
SŁAWOMIR REBISZ	
Geographical Representation of the Editorial Board Members of the Top Ten Journals from Eastern Europe, from the <i>Education Area</i> , according to the SCImago Journal Rank index in 2018 Process	225
IULIIA SIEKUNOVA	
Problem Pages of History and Development Prospects in the International Space of Ukraine and the Republic of Poland	234
PART FOUR	
SELECTED PROBLEMS OF VOCATIONAL EDUCATION	239
OKSANA VOITOVSKA, SVITLANA TOLOCHKO, NATALIIA RIDEI	
Professional and Pedagogical Culture and Teachers’ Professional Competence as Components of their Professionalism	241
OKSANA TONKHA, NATALIIA MEHBALIYEVA, OKSANA NAGORNIUK, NADIYA MINYALO	
Professional Adaptation of the Future Agronomist as a Psychological and Pedagogical Problem	247
KATARZYNA KLIMKOWSKA	
Difficulties in the Young Adults’ Professional Career	254
MARTA CIESIELKA	
Personal SWOT Analysis as a Tool of Motivating and Planning Educational and Vocational Choices of Young People	261

OKSANA KONDUR, NATALIIA RIDEI, YEVHEN KUZMENKO Formation of Management-Qualitological Competences Amongspecialists in Edu- cation Quality Problem	267
YURI BOGUTSKYI, OLEKSANDR KOZLIUK, NATALIIA RIDEI Methodology of System Management and Expert Assessment	272
VLADISLAVA LUBARETS, SVITLANA LITOVKA-DEMENINA, VIKTIRIA NEHODENKO Sociocultural Activity Managers' Professional Training in the Conditions of Infor- mation and Educational Environment	277
NATALIIA TYTOVA, OKSANA KATSERO, VALENTINA YATSENKO Psychological-Pedagogical Training of Professional Education in Ukraine	283
PART FIVE	
STUDENTS' RESEARCH	289
GABRIELA SZCZEPANIK, WOJCIECH WALAT Opinions of the University of Rzeszów Students' on Their Peers: Students with Disabilities	291
ANNA CZERWONKA, WALDEMAR LIB Students' Motives in Choosing Higher Education – Report on Pilot Studies	298
DAMIAN BASARA, TOMASZ WARZOCHA The Internet in the Life of a Student	304
MALGORZATA MICHNO, WALDEMAR LIB Factors Influencing Students' Choice of their Studies – Pilot Research Studies	311
DARIUSZ ŻÓLTOWSKI YouTube in Polish Language Education. The Reconnaissance	318
JOANNA OPIELA Lifelong Learning as a Process of Continuous Improvement of Qualifications	324
AGNIESZKA DROZD, WIOLETTA PIETRASZEK, TOMASZ WARZOCHA The Use of Models of Durable Structures on Example of Bridges in Grades I–III in Didactics	331
MARIA KURECKA, MAGDALENA CZEPIEL, WALDEMAR LIB From Wool to Costume, or Medieval Fashion – a Proposal for Methodological Concepts in Early Education Classes I-III solution	337
LIST OF REVIEWERS IN YEAR 2019	347

OD REDAKCJI

Czwarty numer kwartalnika naukowego „Edukacja – Technika – Informatyka” w 2019 r. składa się z pięciu zasadniczych części tematycznych.

W części pierwszej, zatytułowanej *Wybrane problemy edukacji formalnej*, zapoznajemy się artykułami poruszającymi m.in. problematykę współczesnego przedszkola jako miejsca kształtowania kompetencji międzykulturowych, w kolejnych: wspólną edukację rodziców, uczniów i nauczycieli w ramach projektu „Twórcze dzieci – w poszukiwaniu indywidualności”. Tę część kończy artykuł dotyczący ciekawego wątku pedagogicznego, jakim są analizy komparatystyczne rodzaju i zakresu kontaktów zachodzących pomiędzy niepełnosprawnymi rówieśnikami w szkole podstawowej w kontekście gotowości młodzieży polskiej i ukraińskiej do integracji edukacyjnej.

Część druga, zatytułowana *Wybrane problemy edukacji nauczycieli*, otwiera opracowanie prezentujące analizę wyników badań wizerunku nauczyciela akademickiego w percepcji studentów specjalności edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. W kolejnych artykułach omówiono m.in.: możliwości zastosowania oceniania kształtującego w kształceniu akademickim, wykorzystanie obserwacji klasowej jako narzędzia kompetencyjnego wspierania nauczyciela – na przykładzie porównania doświadczeń polskich i wybranych krajów Unii Europejskiej.

W części trzeciej, zatytułowanej *Wybrane problemy edukacji medialnej*, opisano m.in. medialną kulturę szybkości i jej konsekwencje – czyli sztukę koncentracji jako konieczne antidotum „przeżywania” chwili; raport z badań własnych na temat blogów jako formy komunikowania się w kulturze konwergencji; analizę porównawczą aktywność rad młodzieżowych na portalu społecznościowym Facebook.

Część czwarta, zatytułowana *Wybrane problemy edukacji zawodowej*, otwiera artykuł prezentujący analizę dotyczącą kultury zawodowej i pedagogicznej oraz kompetencji zawodowych nauczycieli jako składowych elementów ich zawodowego profesjonalizmu; wyniki badań dotyczących trudności w funkcjonowaniu zawodowym młodych dorosłych.

W części piątej, zatytułowanej *Prace studenckie*, zamieszczono artykuły będące wynikiem pracy naukowej studentów kierunków: pedagogika i politologia Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz filologia Uniwersytetu Warszawskiego.

Na zakończenie zamieszczono recenzje aktualnych prac z zakresu badań edukacyjnych, których lektura uzupełnia i rozszerza wątki tematyczne poruszone w wielu artykułach zamieszczonych w czterech numerach tegorocznego kwartalnika.

Zachęcamy Czytelników do krytycznej analizy i przygotowania tekstów polemicznych w odniesieniu do różnorodnej tematyki badań edukacyjnych poruszanej na łamach kwartalnika.

EDITORIAL

The fourth issue of the quarterly scientific journal *Education – Technology – Computer Science* in 2019 consists of five main thematic parts.

In the first part, entitled *Selected Problems of Formal Education*, articles dealing with, among others the issues of contemporary kindergarten as a place of shaping intercultural competences, are presented. In the subsequent research papers joint education of parents, students and teachers as part of the project ‘Creative children – in search of individuality’ is discussed. This part of the article ends with an interesting pedagogical thread, which is the comparative analysis of the type and scope of contacts between disabled peers in primary school in the context of Polish and Ukrainian youth's readiness for educational integration.

The second part, entitled *Selected Problems of Teacher Education*, opens with a study presenting an analysis of the results of research into the image of an academic teacher in the perception of students of pre-school and pre-school education. The following articles discuss, among others: the possibility of using the assessment of the formative in academic education, the use of classroom observation as a competence tool to support the teacher – on the example of a comparison of the Polish and selected countries of the European Union.

The third part, entitled *Selected Problems of Media Education*, describes, among others media culture of speed and its consequences – the art of concentration as a necessary antidote to ‘experiencing’ the moment; report from own research on blogs as a form of communication in the culture of conversation-generation; comparative analysis of the activity of youth councils on the social network Facebook.

The fourth part, entitled *Selected Problems of Vocational Education*, opens with an article presenting an analysis of the professional and pedagogical culture and professional competences of teachers as components of their professionalism; the results of research on the difficulties in the functioning of young adults.

In the fifth part, entitled *Students' Research*, there are articles which are the result of scientific research of students of the following faculties: pedagogy and political science of the University of Rzeszów and philology of the University of Warsaw.

Finally, there are reviews of current works in the field of educational research, the reading of which complements and expands the thematic subject of many articles published in the fourth issues of this year's quarterly.

We encourage our readers to critically analyze and prepare polemical texts in relation to various topics of educational research published in the quarterly.

CZEŚĆ PIERWSZA / PART ONE

**WYBRANE PROBLEMY
EDUKACJI FORMALNEJ**

**SELECTED PROBLEMS
OF FORMAL EDUCATION**



Data wpływu/Received: 11.10.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 12.12.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

URSZULA ORDON 

Współczesne przedszkole jako miejsce kształtowania kompetencji międzykulturowych

Contemporary Nursery School as the Place of the Formation of Intercultural Competences

ORCID: 0000-0001-9674-321X, doktor habilitowany, profesor UJD, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie, Wydział Pedagogiczny, Instytut Edukacji Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, Polska

Streszczenie

Proces globalizacji stawia przed systemem edukacji nowe wyzwania. Jednym z nich jest potrzeba wyposażenia młodego pokolenia w kompetencje międzykulturowe pozwalające na pełne i świadome uczestnictwo w życiu społecznym. Wejście Polski do Unii Europejskiej otworzyło przed mieszkańcami naszego kraju możliwości podróżowania, pracy i osiedlania się w innych państwach. Członkostwo w Unii Europejskiej, a także rozwój gospodarczy kraju skutkuje również zwiększeniem się liczby obcokrajowców w naszym kraju. Polskie społeczeństwo przestaje być monokulturowe. Obywatelami państwa jest coraz więcej nie-Polaków, niekatolików, niebiałych.

Przed polską szkołą staje więc zadanie przygotowania młodego pokolenia do życia w wielokulturowym świecie. Oznacza to z jednej strony zadanie zachowania tożsamości Polaków w warunkach wielokulturowości, z drugiej – ukształtowania postaw otwartości i poszanowania innych kultur. Dużą rolę w realizacji tego zadania przypisuje się edukacji przedszkolnej. Niniejszy artykuł prezentuje, jak w polskich przedszkolach realizuje się założenia edukacji międzykulturowej.

Słowa kluczowe: edukacja przedszkolna, edukacja międzykulturowa, tożsamość, kultura

Abstract

The process of globalisation makes the educational system face new challenges. One of them is the need to provide a young generation with intercultural competences rendering it possible to be a participant in the life a society in a complete and conscious manner. The accession of Poland to the European Union has opened to the inhabitants of our country the possibilities of travelling, pursuing professional career and settling down in different countries. The membership of the European Union, and also the economic development of our country, is also bringing about the increase in the number of foreigners in Poland. Polish society is losing its mono-cultural profile.

More and more people who are not of Polish origin, who are not Catholics, who are not the representatives of the Caucasian race, are the citizens of our country.

Therefore, Polish school is facing the task of preparing a young generation to living in a multi-cultural world. That means, on the one hand, the task of retaining identity by Poles in the conditions of multi-culturality, whereas, on the other one, shaping the attitudes of openness and respect for different cultures. The role of pre-school education in fulfilling this task is seen as a major one. This article presents the manner in which the assumptions of intercultural education are implemented in Polish nursery schools.

Keywords: pre-school education, intercultural education, identity, culture

Wstęp

XXI w. to czas postępującego procesu globalizacji. Jednym z jego przejawów jest zacieranie granic państwowych i barier społeczno-kulturowych prowadzące do zwiększenia intensywności kontaktów pomiędzy różnymi kulturami. Owe kontakty wyzwalają różne postawy – od dialogu po wrogość, od separatyzmu (każda grupa żyje zgodnie z własną kulturą, bez interakcji z inną) po pluralizm (przedstawiciele różnych kultur mają możliwości i są zachęceni do kontaktów z innymi kulturami, jednocześnie mają zapewnione warunki do zachowania i pielęgnowania kultury własnej) (Nikitorowicz, 2008, s. 99).

Przygotowanie przedstawicieli różnych kultur do dialogu, przeciwdziałanie lub łagodzenie potencjalnych konfliktów wynikających z odmienności staje się jednym z najważniejszych wyzwań edukacji w XXI w. Znaczenie wiedzy na temat innych kultur podkreśla raport komisji pod przewodnictwem Delorsa z końca ubiegłego wieku. Autorzy wskazali w nim cztery filary, na których powinna się wspierać edukacja w XXI w. Trzeci z nich bezpośrednio, a pierwszy pośrednio wskazują na potrzebę edukacji wielo- i międzykulturowej. Pierwszy filar nazwano „Uczyć się, aby wiedzieć”, wskazując na konieczność permanentnego całożyciowego kształcenia, które jest warunkiem aktywnego uczestnictwa w zachodzących zmianach. Oznacza ono – z perspektywy potrzeb globalizującego się świata – konieczność zdobywania wiedzy o innych kulturach i nabywania nowych kompetencji społecznych umożliwiających funkcjonowanie w wielokulturowej rzeczywistości. Trzeci filar – „Uczyć się, aby żyć wspólnie” – akcentuje rolę edukacji jako narzędzia znoszącego podział, umożliwiającego koegzystencję oraz wzajemne wzbogacanie się kultur. Tak rozumiana edukacja może być realizowana na dwa sposoby. Pierwszy to „odkrywanie Innego”. Sformułowanie to wskazuje na potencjał ukryty w Innym. Elementem procesu poznawania ma być także odkrywanie samego siebie, własnego „ja”. Postuluje się tu potrzebę rozwijania empatii, która ma być gwarantem nastawienia prospołecznego jednostki. Drugim sposobem realizacji tego filaru ma być „dążenie do wspólnych celów”, które zachęca do współpracy mimo różnic. W tym ujęciu edukacja ma pomagać w nabyciu umiejętności wychodzenia poza własną kulturę i codzienną rutynę (Delors, 1998, s. 85–95).

Zjawisko wielokulturowości narasta również w Polsce. Obok żyjących od lat w naszym kraju mniejszości narodowych (Ukraińców, Białorusinów, Litwinów, Niemców i Czechów), a także etnicznych (Ślązaków, Kaszubów, Łemków, Bojków czy Cyganów) pojawiają się imigranci ekonomiczni. W dużych aglomeracjach miejskich rozrastają się społeczności Wietnamczyków, Afrykańczyków czy Arabów, w całej zaś Polsce obecni są obywatele Ukrainy. Wielu z nich sprowadza do siebie rodziny lub też tu je zakłada, w polskiej szkole pojawia się zatem coraz więcej uczniów o odmiennej kulturze oczekujących na wsparcie ze strony szkoły, nauczycieli, uczniów. Rodzi się zatem pytanie, czy polska szkoła i społeczeństwo są przygotowani do dialogu z nimi.

Niniejszy artykuł ma za zadanie ukazać, jak potrzeby oświatowe związane ze zjawiskiem globalizacji są realizowane na poziomie wychowania przedszkolnego. Prezentuje on rozumienie i realizację edukacji międzykulturowej w placówkach przedszkolnych w Polsce w oparciu o aktualne źródła i badania w tym zakresie.

Edukacja międzykulturowa w polskim przedszkolu na początku XXI wieku

Edukacja międzykulturowa ma w Polsce bogatą literaturę przedmiotu. Wiodącą rolę w badaniach w tym zakresie odgrywają ośrodki akademickie Uniwersytetu w Białymstoku prowadzącego badania wśród mniejszości narodowych na wschodzie Polski oraz Filia Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie skupiająca się na badaniach pogranicza polsko-czesko-niemieckiego. Jeden z autorytetów w badaniach nad edukacją międzykulturową, Nikitorowicz (2003, s. 934), pisze, iż „edukacja międzykulturowa (ang. *multicultural education*; fr. *education interculturelle*; niem. *interkulturelle Erziehung*; ros. *междуклтурное одуczenie*) – ogół wzajemnych wpływów i oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, związków, sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, aby stawał się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnot rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej i globalnej – planetarnej oraz był zdolny do aktywnej samorealizacji własnej, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności”. Edukacja międzykulturowa zakłada więc, co podkreśla Szczurek-Boruta (2006, s. 37), osadzanie w wartościach kultury rdzennej, by po samookreśleniu jednostki kształtować pozytywne odniesienia do innych kultur. Ich poznawanie wpływa jednocześnie na lepsze poznanie kultury własnej.

Ze scharakteryzowanym rozumieniem edukacji międzykulturowej korespondują ujęcia tego zjawiska praktyków wychowania przedszkolnego. Pieńkowska (2019, s. 1) w tekście zatytułowanym *Edukacja międzykulturowa w moim działaniu pedagogicznym* twierdzi, że „edukacja międzykulturowa jest pedagogiczną koncepcją kształtowania przez edukację odmienności kulturowych; jej celem nie jest budowanie zunifikowanej kultury globalnej, lecz posze-

rzanie własnej tożsamości jednostkowej i społecznej przez kontakt z innymi kulturami oraz propagowanie postawy tolerancji i dialogu; stanowi ważny element m.in. edukacji językowej, historycznej i religijnej”. Z kolei Skoczyła-Krotla (2006/2007, s. 87–88) zwraca uwagę, że „wyznacznikiem tego procesu powinno być pośredniczenie w poszukiwaniu wspólnego mianownika lub umowne zacieranie granic między kulturami, istotą bowiem jest uchwycenie tego, co wspólne, choć inne, a nie unifikowanie wartości i kultur. Zacieranie konturów oddziałujących na siebie, różnych, często odległych od siebie kultur nie może jednak prowadzić do dominacji kultury silniejszej nad słabszą, lecz musi być traktowane jako próba kompromisu między własną kulturą, zwłaszcza w kontekście tożsamości etnicznej i religijnej, a kulturą dominującą”.

Potrzebę przygotowania przedszkolaków do uczestniczenia w wielokulturowym świecie dostrzega Ministerstwo Edukacji Narodowej. Wśród 17 zadań przedszkola określonych w rozporządzeniu MEN z 2017 r. dwa ostatnie odnoszą się właśnie do tej potrzeby. Owe zadania to: „organizowanie zajęć – zgodnie z potrzebami – umożliwiających dziecku poznawanie kultury i języka mniejszości narodowej lub etnicznej lub języka regionalnego” oraz „tworzenie sytuacji edukacyjnych sprzyjających budowaniu zainteresowania dziecka językiem obcym nowożytnym, chęci poznawania innych kultur” (Rozporządzenie, 2017, pkt 17 i 18).

Celowe w kontekście realizacji zadań w tym zakresie postawionych przez MEN jest poznanie opinii nauczycieli edukacji przedszkolnej. Badania na temat roli edukacji międzykulturowej wśród nauczycieli przedszkoli na Śląsku, w Białymstoku i Wrocławiu przeprowadziła ostatnio Twardzik (2018, s. 218–230). Próba badawcza liczyła 98 osób, z których aż 86 było przekonanych o zasadności wprowadzania treści międzykulturowych do programu wychowania w przedszkolu. Badani realizowali też te treści, korzystając z takich programów, jak np. Mały Europejczyk, Ja i inni, Kolorowe dzieci, Projekt e-twinningowy – Maya the Bee travels around World, Bajki świata (Twardzik, 2018, s. 223).

Podstawową trudnością dla nauczyciela edukacji przedszkolnej realizującego treści z zakresu edukacji międzykulturowej jest znalezienie równowagi pomiędzy działaniami zmierzającymi do kształtowania u wychowanków kultury globalnej i narodowej. Potrzebny jest złoty środek pozwalający uniknąć pułapki kosmopolityzmu z jednej strony i nacjonalizmu z drugiej.

Poradniki metodyczne oraz czasopisma wspierające nauczycieli edukacji przedszkolnej, takie jak „Wychowanie w Przedszkolu” oraz „Blżej Przedszkola”, dostarczają gotowych scenariuszy zajęć. W ich przygotowaniu i prowadzeniu obowiązuje pewien schemat uwzględniający ustalenia badaczy zajmujących się rozwojem dziecka, specyfiką procesu dydaktycznego (uwzględniającego wsparcie materiałem ilustracyjnym) (Piwowarska, 2012, s. 47–58) na wstępnym etapie edukacji i pedagogiką międzykulturową. Akcentuje się w nim dwa cele –

kształtowanie u dziecka tożsamości własnej, budzenie dumy i szacunku do własnej kultury, kształtowanie postawy otwartości wobec kultur innych, budzenie ciekawości ich poznania. W typowych zajęciach można wyróżnić 4 etapy:

- określenie, kim jestem, jaki jestem, jakie mam cechy,
- kształtowanie poczucia dumy i uruchamiania pozytywnych emocji związanych z poczuciem przynależności i tożsamością,
- budzenie ciekawości wobec innych kultur (narodowości),
- dostarczenie informacji ma temat innych kultur, szukanie podobieństw i różnic, czerpanie z nich inspiracji (Kałuba-Korczyk, 2016, s. 5).

Według Kałuby-Korczyk (2016, s. 4–5) realizacja zagadnień z zakresu edukacji wielokulturowej może przybierać w przedszkolu różne formy, takie jak:

1. Dostarczanie informacji o wybranych kulturach i zróżnicowaniu kulturowym w środowisku lokalnym, we własnym kraju, w świecie – w przedszkolu: powinny to być informacje najprostsze, dostosowane do możliwości percepcyjnych dzieci, oparte na ich codziennych doświadczeniach.

2. Uwypuklanie bogactwa i ludzkiej różnorodności wewnątrz grup: etnicznych, religijnych, kulturowych (własnej i obcych) – w przedszkolu: wszelkie ćwiczenia, kiedy szuka się różnic pomiędzy dziećmi w grupie i pokazuje, jak te różnice wzbogacają grupę (ty potrafisz to, a kolega co innego).

3. Podkreślanie elementów podobnych, wspólnych pomiędzy grupami narodowymi i kulturami, czyli w praktyce przedszkolnej np. szukanie podobieństw między katolickimi i prawosławnymi świętami Bożego Narodzenia.

4. Pokazywanie wartości wspólnych, czyli akceptowanych przez większość ludzi.

5. Organizowanie spotkań i podejmowanie współpracy między członkami różnych grup społecznych, narodowych, kulturowych – zapraszanie do przedszkola przedstawicieli innych grup wyznaniowych (kulturowych), organizowanie „dni kultury” wraz z propozycjami zabaw, tańców, posiłków z danego kręgu kulturowego.

Punktem wyjścia zajęć metodycy zalecają uczynić osobiste doświadczenia dziecka i jego samego – wyglądu, pochodzenia, miejsca zamieszkania, zwyczajów codziennych i świątecznych itp., by następnie przejść do charakterystyki przedstawicieli innych kultur. Metodycy zalecają także wciągnięcie do współpracy rodziców reprezentujących inną kulturę, narodowość, religię. Zaproszenie ich do przedszkola może służyć lepszemu poznaniu przez dziecko innej kultury poprzez osobisty udział w rozmowie, wspólne zabawy, gry i tańce charakterystyczne dla innej kultury czy przyrządzenie potrawy narodowej lub regionalnej.

Potencjał wielokulturowy różnych regionów i miast w Polsce jest już wykorzystywany w edukacji przedszkolnej. Wiodącym ośrodkiem jest Kraków. Status miasta wielokulturowego dawna stolica Polski zyskała dzięki bogactwu

kultury narodowej przyciągającej cudzoziemców chcących poznać kulturę jednego z najważniejszych państw w Europie Środkowo-Wschodniej. Ulice, place, muzea, szkoły, a także miejsca pracy sprzyjają spotkaniom, nawiązaniu dialogi i wzajemnemu poznawaniu. Korzystają z niej również najmłodszy uczniowie szkół krakowskich. W 2016 r. placówki promujące edukację międzykulturową i działania na rzecz zblżenia z przedstawicielami mniejszości skupiły się we wspólnym projekcie pod nazwą Wielokulturowy Kraków. W jego ramach prowadzone są spotkania dla przedstawicieli różnych mniejszości narodowych i wyznaniowych scalające je, pracownikom zaś kultury i oświaty proponowane są szkolenia, gry miejskie i spacerzy tematyczne po mieście wprowadzające w problematykę innych kultur obecnych w Krakowie (Sowa-Behatne, 2018, s. 105).

W Krakowie działają przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum i liceum *Open Future*. Rozwijaniu wiedzy i kompetencji międzykulturowych sprzyja nauczyciel mówiący do dzieci wyłącznie po angielsku oraz obecność w przedszkolu asystentów reprezentujących różne kultury. Dzięki nim dzieci poznają bezpośrednio inne narodowości, religie, kultury, podstawowe zwroty w językach obcych. Asystenci posługują się angielszczyzną, dzięki czemu dzieci łatwiej przyswajają sobie ten język. Pracują oni jako wolontariusze. Są obecni na zajęciach przedszkolnych i szkolnych podczas kilkumiesięcznych stażów w ramach współpracy ze Stowarzyszeniem Krakowska Fabryka Talentów, które ich rekrutuje (Sowa-Behatne, 2018, s. 112).

Przykładem realizacji wyzwań pedagogiki międzykulturowej na poziomie edukacji przedszkolnej jest Przedszkole Artystyczno-Teatralne „Dorotka” w Olsztynie. Realizuje ono program autorski zatytułowany „Sztuka i twórczość oraz elementy pedagogiki międzykulturowej w procesie kształtowania osobowości dziecka w wieku przedszkolnym”. Przed wdrożeniem program był testowany w badaniach eksperymentalnych przez pracowników naukowych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Celem programu jest „wzajemne poznanie i wzbogacanie kultur i ludzi tworzących te kultury” (*Edukacja...*, 2019, s. 1). Ma on zatem za zadanie wyposażyć dziecko w wiedzę na temat innych kultur, ale także na temat samego siebie przy prezentacji kultury własnej, dostarczyć mu kompetencji poznawczych pozwalających dostrzec podobieństwa i różnice kulturowe, ale i otworzyć się na świat i innych. Program oparto na dwóch wątkach tematycznych: „Odmienność kulturowa w przestrzeni edukacyjnej małego dziecka” i „Świat dziecka bez barier, uprzedzeń i lęków” (*Edukacja...*, 2019, s. 1). Do udziału w zajęciach przedszkolnych są zapraszani cudzoziemcy. Zajęcia artystyczne sprzyjają przełamywaniu barier – śpiew, taniec, muzyka i inne pozawerbalne formy wypowiedzi dają możliwość porozumienia dzieci z opiekunami mimo różnic językowych. Organizowane są specjalne pokazy, podczas których cudzoziemcy mają okazję do zaprezentowania się w stro-

jach etnicznych. Dzieci wspólnie z nimi przyrządzają również proste potrawy związane z państwem lub regionem, z którego pochodzi zaproszony do przedszkola gość. Przedszkole stale współpracuje z kadrami naukowymi wspomnianego uprzednio uniwersytetu, stając się miejscem interesującego eksperymentu oświatowego, który pokazuje, jak uwrażliwiać dzieci na piękno otaczającego świata, akcentując jego różnorodność, a zarazem budować własną tożsamość młodego człowieka, pomóc mu w procesie zakotwiczenia w kulturze własnej (*Edukacja...*, 2019, s. 1).

Edukacja międzykulturowa pozwala nie tylko poznawać nowe kultury, ale też zachować tradycje mniejszości etnicznych zamieszkujących w Polsce od wieków. O wielokulturowych doświadczeniach przedszkoli na Kaszubach pisze Mistrz (2017, s. 214–241). Od 1 września 1991 r. w szkołach podstawowych, średnich oraz przedszkolach są tam realizowane założenia pedagogiki międzykulturowej w sensie edukacji regionalnej z uwzględnieniem nauki języka kaszubskiego. Działania te mają na celu zachowanie języka kaszubskiego zagrożonego wymarciem na skutek zerwania międzypokoleniowego przekazu języka po II wojnie światowej. Od 2010 r. działają tam przedszkola dwujęzyczne z wykorzystaniem doświadczeń francuskich, holenderskich i belgijskich w zachowaniu języków mniejszości etnicznych, m.in. Fryzów.

Podsumowanie

Polskie przedszkola w XXI w. stały się ważnym elementem wielostronnego przygotowania młodego pokolenia do czynnego i świadomego uczestnictwa w społeczeństwie permanentnej zmiany. Owe zmiany powodują, że przed edukacją stoi niełatwe zadanie pogodzenia potrzeby przekazania następnemu pokoleniu tożsamości rdzennej z koniecznością ukształtowania otwartości wobec innych tożsamości. Kształtowanie postaw patriotycznych dziecka musi się odbywać w umiejętny sposób, by nie budzić z jednej strony postaw megalomanii narodowej, z drugiej zaś – nie zaniedbywać potrzeby ukształtowania rodzimych tożsamości dziecka. Jak pisze Kałuba-Korczak (2019, s. 3), „nie da się nauczać wielokulturowo w oderwaniu od własnej kultury i historii. Ucząc dziecko, że «gdzieś jest tak», musimy jednocześnie pokazać, jak jest u nas. Nie chodzi o porównywanie czy wartościowanie, ale o pokazanie różnorodności”.

Osoba, której kompetencje społeczne ograniczają się do jednej kultury, własnej, pozbawiona jakichkolwiek doświadczeń oraz przygotowania w zakresie kontaktowania się z Innym, najczęściej odwołuje się do stereotypów i uprzedzeń. Taka sytuacja najprawdopodobniej doprowadzi do „minięcia się” lub „zderzenia” kultur, w społeczeństwie obywatelskim chodzi jednak o umiejętność budowania dialogu i porozumienia, a zatem o „spotkanie” z inną kulturą. By do niego doszło, potrzebna jest odpowiednia edukacja – szkolna i społeczna. Najlepiej od najmłodszych lat.

Literatura

- Delors, J. (1998). *Edukacja, jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO.
- Edukacja międzykulturowa. Przedszkole Artystyczno-Teatralne „Dorotka” w Olsztynie* (2019).
Pobrane z: www.unesco.pl/.../Edukacja_miedzykulturowa_Przedszkole_Dorotka.pdf (18.08.2019).
- Kałuba-Korczak, A. (2016). Wielokulturowość w przedszkolu. *Wychowanie w Przedszkolu*, 3, 2–6.
- Mistarz, R. (2017). Kaszubskie doświadczenia w zakresie edukacji dwujęzycznej w aspekcie polityki językowej. W: J. Nikitorowicz, A. Młynarczuk-Sokołowska, U. Namiotko (red.), *Edukacja w warunkach wielokulturowości. Konteksty społeczno-metodyczne* (s. 214–241). Gdańsk: Katedra.
- Nikitorowicz, J. (2003). Edukacja międzykulturowa. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1: A–F (s. 934–941). Warszawa: Żak.
- Nikitorowicz, J. (2008). Wielokulturowość. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 7: V–Ż (s. 95–100). Warszawa: Żak.
- Pieńkowska, B. (2019). *Edukacja międzykulturowa w moim działaniu pedagogicznym*. Pobrane z: <https://www.przedszkola.edu.pl/edukacja-miedzykulturowa-w-moim-dzialaniu-pedagogicznym.html> (18.08.2019).
- Piwowska, E. (2012). *Ilustracja a ważne i trudne tematy w książkach dla dzieci*. Warszawa: SIM.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14.02.2017 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U. 2017, poz. 356.
- Skoczylas-Krotla, E. (2006/2007). Wielokulturowość wyzwaniem współczesnej edukacji elementarnej. W: K. Rędziński, I. Wagner (red.), *Wielokulturowość w przestrzeni edukacyjnej*, (s. 85–92). Częstochowa: Wyd. Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Sowa-Behatne, E. (2018). Wielokulturowe przedszkole/wielokulturowa szkoła jako idealna przestrzeń dla edukacji międzykulturowej (na przykładzie przedszkoli i szkół krakowskich). *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 6, 1(11), 105–114.
- Szczurek-Boruta, A. (2006). Tożsamość i jej szerszy kontekst instytucjonalny – o przydatności teorii strukturalizacji Anthony’ego Giddensa dla teorii i praktyki edukacji międzykulturowej. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur, A. Twardzik (red.), *Teorie i modele badań międzykulturowych* (s. 31–40). Cieszyn, Wrocław: Wyd. UŚ.
- Twardzik, A. (2018). Edukacja międzykulturowa w przedszkolu – raport z badań nauczycieli. *Kultura i Edukacja*, 3(121), 218–230. DOI: 10.15804/kie.2018.03.14.



Data wpływu/Received: 5.09.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 4.12.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

BARBARA LULEK 

Wspólna edukacja rodziców, uczniów i nauczycieli w ramach projektu „Twórcze dzieci – w poszukiwaniu indywidualności”*

Education of Parents, Students and Teachers in the Framework of the Project „Creative Children – Searching for Individuality”

ORCID: 0000-0003-3914-6720, doktor, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Edukacyjnych, Polska

Streszczenie

Edukacja człowieka prowadzi do zmieniania i rozwijania możliwości, zdolności oraz predyspozycji uczącego się na skutek oddziaływań formalnych i nieformalnych. Uczestniczące w niej jednostki i grupy wchodzą ze sobą w liczne interakcje, poznając sposoby myślenia i działania innych. W tak określonej przestrzeni edukacyjnej budowane są więzi społeczne – podstawowy wyznacznik integracji i współpracy podmiotów. W procesie edukacji dziecka niewątpliwie uczestniczą dwa podstawowe środowiska wychowawcze: rodzinne i szkolne. Dziecko, będąc częścią każdego z nich, próbuje odnaleźć się w złożonych relacjach społecznych. Niestety, nie zawsze rodzice i nauczyciele kierują się zbliżonymi wartościami i preferują zbieżne cele edukacyjne. Dlatego też opracowano projekt „Twórcze dzieci – w poszukiwaniu indywidualności”, którego celem jest rozwijanie kompetencji dzieci 7-letnich oraz wspólne uczenie się nauczycieli i rodziców. Na tej bazie podjęto próbę budowania zaufania społecznego i kooperacji pomiędzy wymienionymi podmiotami. Niniejsze opracowanie przedstawia założenia projektu oraz sposoby jego realizacji.

Słowa kluczowe: rodzice, nauczyciele, dzieci, wspólnota, zaufanie, twórczość

Abstract

On account of formal and informal influence, human education changes and develops opportunities, abilities and predisposition of a person learning. Individuals and groups participating in education enter numerous interactions getting to know other people's way of thinking and acting.

* Artykuł oparty jest na realizowanym przez autorkę opracowania autorskim projekcie finansowanym przez NCBiR „Twórcze dzieci – w poszukiwaniu indywidualności” (nr projektu POWR.03.01.00-IP.08-00-UMO/17).

Social bonds built in such a determined educational space, become basic determinant of subjects' integration and cooperation. Undoubtedly, there are two basic environments involved in the process of child's education, i.e. family and school. Being an element in both environments, the child struggles to understand complex social relations. Unfortunately, parents and teachers often present different values and distinct educational goals. That is why „Creative children – searching for individuality” project was created. Its aim is to develop 7-year-old children competence, as well as collaborative education of teachers and parents. This base in an attempt to build community trust and cooperation between parties mentioned. Present study features project's out come and how it was implemented.

Keywords: parents, teachers, children, community, trust, creativity

Wstęp

Edukacja jest wieloczynnościowym procesem przyczyniającym się do rozwoju człowieka (Kwieciński, 1990, s. 10), którego znamioną cechą jest tworzenie, przekształcanie, uzupełnianie i poszukiwanie. Im bardziej program działania jest niestereotypowy, nie do końca określony, niejako zadany wraz z sytuacją, tym efektywność wymienionego procesu jest wyższa (Kwiatkowska, 2003, s. 215). Sprzyja takiemu stanowi zaangażowanie podmiotów z otoczenia, zwłaszcza rodziców, we współkreowanie czynności dydaktycznych.

Osiągnięcie wspólnotowości środowiska rodzinnego i szkolnego nie zawsze jest możliwe, gdyż jak pisze Segiet (2013, s. 108), na przeszkodzie do jej realizacji stoi subiektywne ujęcie edukacji z perspektywy rodziców, nauczycieli i uczniów, konieczność uporania się z problemami podmiotowości w edukacji oraz dzielenia się za nią odpowiedzialnością. Nie zawsze pojawia się zatem w procesie edukacji u nauczycieli humanistyczna orientacja prorodzinna. Jej miejsce zastępowane jest układem relacji opartym na ortodoksji, heterodoksji czy heterogeniczności (Kwieciński, 1994, s. 15–25). Spotkania edukacyjne rodziców, uczniów i nauczycieli ograniczane mogą być do sformalizowanych relacji wyznaczanych przez regulacje prawne. W takim układzie wspólne działania wymienionych grup sprowadzają się do biurokratycznego działania opartego na nakazach, zakazach i ustalonych procedurach. Korzystniejszym rozwiązaniem jest odejście od sformalizowanego układu relacji na linii rodzice–nauczyciele w procesie kształcenia i wychowania na rzecz poszukiwania nowych rozwiązań, podejmowania prób łączenia edukacji równoległej, nieszkolnej z edukacją szkolną. Rodzi to szeroki zakres możliwości, których skrajne bieguny wyznaczają: elastyczności działań oraz usztywnienie aktywności związane z rozbudowaniem spektrum zasad i obowiązujących procedur. Kolejny wariant łączy się funkcjonowaniem w edukacji wielości i intensywnej zmienności proponowanych rozwiązań. Generuje to brak stabilności i trudności w odnalezieniu właściwych relacji z rodzicami niekiedy biernymi, roszczeniowymi, podporządkowanymi, nadaktywnymi czy krytykującymi rozwiązania proponowane przez szkołę.

W efekcie tak złożonych relacji pomiędzy rodzicami i nauczycielami pojawiają się różne przejawy współdziałania odwołujące się do znanych i utrwalonych tradycją rytuałów działania rodziców w szkole, dążenia do zachowania *status quo* czy chęci dokonywania zmian na linii rodzina–szkoła. Działania rytualne rodziców łączą się z ich formalną, wyznaczoną regulacjami prawnymi aktywnością podejmowaną w ramach rady rodziców. Taka aktywność nawiązuje do symbolicznej wartości, jaką jest obecność rodziców w edukacji dziecka. Dostrzec jednak należy trudności w wyznaczaniu nowych celów i realizacji zadań, co sprzyja stagnacji oraz dążeniu do zachowania obecnego stanu rzeczy (Theiss, 2012, s. 64). To swego rodzaju akomodacja, niekiedy uzupełniana inercją (Kawula, 2005, s. 233). Najkorzystniejsze działania rodziców w procesie edukacji łączą się z ukierunkowaniem na przetwarzanie teraźniejszości i kreowanie przyszłości. Taki stan pozwala na odkrywanie predyspozycji, możliwości i sił jednostek i grup (Radlińska, 1935) zaangażowanych w realizację wartości zarówno w wymiarze indywidualnym – dobra dziecka, jak i społecznym – współpracy na rzecz społeczności szkolnej. Chodzi o budowanie kultury zaufania, która scala wspólnoty, a oparta jest na przekonaniu o systematycznym, bezinteresownym i altruistycznym zaangażowaniu uczestniczących podmiotów w działaniu.

Założenia projektu

Przystępując do opracowania projektu, kierowano się przesłankami, iż człowiek w swych działaniach kieruje się wartościami, tym, co cenne, ważne, za takie uważane, oraz wynikami badań, które jasno określały, że wśród wielu wartości rodzice jako najistotniejszą z nich uznają dziecko i jego dobro (Lulek, 2015, s. 108–126). Jednak kierowanie się tylko dobrem samej jednostki nie oznacza otwartości na współdziałanie z innymi (nauczycielami i rodzicami) w realiach szkolnych, a nawet w niektórych przypadkach stanowić może istotne jego ograniczenie. Prowadzi bowiem do nieufności i braku solidarności z innymi, na rzecz zamykania się w partykularnych interesach własnych. Jedynie zbudowanie obszarów zaufania prowadzi do szerszej kooperacji (Lulek, 2010, s. 64).

Dlatego też opracowano projekt skierowany do dzieci w wieku 7 lat oraz ich rodziców i nauczycieli, którego celem jest rozwijanie kreatywności, innowacyjności oraz krytycznego myślenia odbiorców działań. Tak określone cele uszczegółowiono, wskazując, iż w ramach realizowanych zajęć podjęte zostaną oddziaływania z obszaru rozbudzania ciekawości poznawczej, stymulowania intelektualnego, aksjologicznego i społecznego rozwoju dziecka, inspirowania do twórczego myślenia i rozwijania zainteresowań oraz pasji, a także zapoznania ze środowiskiem akademickim jako miejscem naukowego oglądu rzeczywistości. Cele realizowane są w postaci dodatkowych zajęć dla dzieci.

U podłoża projektu leżało przekonanie, że próba łączenia nurtu edukacji formalnej i nieformalnej, angażowania w proces edukacji dzieci, rodziców i nau-

czycieli, w tym nauczycieli akademickich, stanie się obszarem budowania zaufania społecznego, poszerzania i scalania więzi społecznych, a tym samym przyczyni się do podejmowania kooperacji.

W projekcie wsparciem objętych jest 468 dzieci 7-letnich (uczniów I klasy szkoły podstawowej i 7-latków uczęszczających do przedszkola). Są to uczniowie z krośnieńskich szkół podstawowych: Szkoły Podstawowej nr 5 im. Jana Pawła II, Szkoły Podstawowej nr 6 im. Janusza Korczaka, Szkoły Podstawowej nr 7 im. kardynała Stefana Wyszyńskiego, Szkoły Podstawowej nr 8 im. Dar Górników, Szkoły Podstawowej nr 10 im. kpt. Stanisława Betleja, Szkoły Podstawowej nr 14 z Oddziałami Sportowymi i Integracyjnymi im. Polskich Olimpijczyków, Szkoły Podstawowej nr 15. Ponadto udział w projekcie biorą przedszkolaki z Miejskiego Przedszkola nr 5 w Krośnie oraz Przedszkola Niepublicznego Zgromadzenia Sióstr św. Józefa w Krośnie. W trakcie realizowanych zajęć na uczelni obecni są nauczyciele uczniów i przedszkolaków oraz zainteresowani rodzice.

Cykl 5 spotkań po 2 godz. dydaktyczne z dziećmi 7-letnimi o charakterze warsztatowym realizowany jest w 4 zasadniczych blokach związanych z eksperymentowaniem, rozwijaniem twórczości plastycznej i muzycznej, literaturą dla dzieci. Projekt jest realizowany od 1 września 2018 r. do 30 czerwca 2020 r. w 4 edycjach. Obecnie zamknięto 2 edycje projektu, w których uczestniczyło ogółem 306 uczniów.

Zajęcia oferowane dzieciom i rodzicom

Jak wspomniano powyżej, w ramach realizowanego projektu dzieci uczestniczą w 4 blokach zajęć tematycznych. W ramach każdego bloku realizowanych jest 5 spotkań po 90 minut. Są to:

1. *W słońcu i deszczu. O poszukiwaniu tęczy i eksperymentalnym poznawaniu świata.* To zajęcia zapraszające do eksperymentalnego poznawania otaczającego świata przyrody. Skąd się bierze tęcza? Jak zwizualizować obieg wody w przyrodzie? Czy dźwięk jest falą? Jak się rozchodzi dźwięk? Dlaczego można grać na kieliszkach? Czego potrzebują rośliny do życia? Czy można oszukać wzrok? To tylko wybrane zagadnienia tworzące spójny program kształcenia z zakresu wiedzy przyrodniczo-matematycznej, w ramach których dzieci eksperymentują, stawiają hipotezy i rozstrzygają o ich prawdziwości, m.in. same potrafią wywołać tęczę, wyjaśnić zjawisko napięcia powierzchniowego, znają pojęcie gęstości cieczy i właściwości wody.

2. *Pisanie na wodzie i nie tylko...* Cykl zajęć pozwalających na kształcenie zdolności do przekładania przez dzieci 7-letnie słów na obrazy, budowanie u uczestników zdolności do tworzenia kompozycji, symbolu, a także odczytywania znaczeń symbolicznych. Dziecięca wyobraźnia mierzy się plastycznie z tematami: „Sny drzew”, „Gdy zamykam oczy”, „Miasto marzeń”, „Kosmiczna

kraina”, „Papierowe cuda”, „Straszczek-rozśmieszaczek”, „Autoportret (portret) z ... motylem, ptakiem, kwiatem, kotem, psem...”, „Ptasie trele”, „Ptaki dziwaki”. W ramach zajęć tak dobrano tematy, aby zawierały moment zaciekania, by pobudzały emocjonalne zaangażowanie dziecka oraz uruchomiły jego wyobraźnię. Do tak określonych celów zajęć zostały zastosowane odpowiednie techniki plastyczne, zwłaszcza te, które stanowią dla dzieci wyzwanie do twórczego uzupełniania gotowych, lecz niedookreślonych kompozycyjnie i tematycznie kompozycji plastycznych, w tym dekalkomania, mokre w mokrym, kleksografia, akwografia i kolaż. To zajęcia pozwalające dzieciom na uczestniczenie w komunikacji artystycznej w roli twórcy, wykonawcy i odbiorcy sztuki.

3. *W świecie grzecznych i niegrzecznych dzieci.* Zajęcia poświęcone innowacyjnemu wprowadzeniu dzieci w świat literatury dla dzieci. W omawianym zakresie dzieci 7-letnie są wprowadzone w świat istotnych i ciekawych dla nich tematów, w tym własnej tożsamości, miejsca, jakim jest dom, rodzajów utworów poetyckich dla dzieci. Zajęcia oparte na wykorzystaniu twórczości Papużyńskiej, Wawilów. Istotne dla tych zajęć jest wykorzystanie utworów do aktywności ruchowej, odbierania utworów całym ciałem, rymowania, chodzenia, skakania, biegania. Zajęcia powiązane z rozwijaniem wyobraźni plastycznej.

4. *Nuty i nutki – co mi w duszy gra.* Zajęcia wprowadzające dzieci w świat muzyki i muzykowania, twórczości najbardziej znanych kompozytorów i podejmowania prób tworzenia własnych instrumentów oraz pierwszych dziecięcych utworów. Dzieci w sposób naturalny potrzebują obcowania z muzyką, a siódmy rok życia jest okresem niezwykle sprzyjającym samodzielnej twórczej aktywności w tym zakresie. W ramach zajęć dzieci poznają autorskie piosenki opracowane przez osobę prowadzącą zajęcia. Również w ramach tych zajęć połączony zostanie ruch, muzyka i wyrażanie siebie przez dzieci w postaci prac plastycznych odzwierciedlających muzykę oddającą emocje.

W ramach projektu realizowane są także zajęcia dla rodziców z obszarów pracy z dziećmi zatytułowane *Twórczy rodzic – ćwiczenia z myślenia*. Rodzice poznają wartościową dziecięcą literaturę, sposoby budowania z bliskości dzieckiem w oparciu o utwory dla dzieci, metody rozbudzania twórczości i wyobraźni plastycznej, sposoby odbioru sztuki przez dziecko oraz znaczenie eksperymentowania i sami zaczynają eksperymentować z dziećmi. To zajęcia, które rozwijają kompetencje społeczne i wychowawcze rodziców. Uczą ich nie tylko spojrzenia na dziecko jako wartość najwyższą, ale pozwalają im poznać sposoby rozwijania twórczości, niepowtarzalności i indywidualności dziecka, a przy tym integrują rodziców z dzieckiem i budują ich tożsamość rodzinną. Efektem uczestnictwa w zajęciach jest przygotowanie dla dzieci przez rodziców uroczystości z okazji Dnia Dziecka, w ramach której rodzice opracowują autorskie przedstawienie teatralne.

Podsumowanie

Realizowany projekt wpisuje się problematykę budowania profesjonalnej wspólnoty, wzajemnego uczenia się, współpracy i projektowania działań w obszarze edukacji dzieci. Stanowi próbę łączenia wiedzy rodziców i uczniów wynikającej z życia z teoretycznym, naukowym spojrzeniem nauczycieli, co w perspektywie pozwala na zbudowanie zaufania i zadomowienie się wymienionych podmiotów w procesie kształcenia i wychowania dzieci, a tym samym ponoszenie naturalnej odpowiedzialności za wspólne działania (Kostkiewicz, 2009, s. 131–132). Zrealizowane dwie edycje projektu pozwalają na sformułowanie następujących cząstkowych wniosków:

W dokonanych po każdej edycji pomiarze kompetencji uczestników – uczniów i rodziców – związanych z kreatywnością, innowacyjnością i krytycznym myśleniem stwierdzono wysoki ich poziom. Dzieci 7-letnie nie tylko poszerzyły własną wiedzę, ale opanowały umiejętność zadawania pytań w toku poszukiwań naukowych i udzielania na nie odpowiedzi drogą eksperymentowania.

Nauczyciele uczestniczący wspólnie z dziećmi w projekcie deklarują, iż w szerszym zakresie wykorzystują nowatorskie metody pracy z dziećmi. Inspirowane są wykorzystywanymi przez nauczycieli akademickich sposobami pracy z dzieckiem. Ponadto nawiązane zostały kontakty, które umożliwiają dzięki komunikacji opartej na dialogu wspólne podnoszenie jakości procesu edukacji.

W toku uczestnictwa w projekcie rodzice dzieci 7-letnich w ocenie nauczycieli w szerszym zakresie włączyli się we współpracę z nauczycielami w procesie edukacji. Uległo zmianie trwale nastawienie niektórych z nich oparte na założeniu „nigdy nie współpracować” na rzecz „warto odwzajemniać pomoc”.

Rodzice i nauczyciele uczestniczący w projekcie osiągnęli swoje zbliżenie pozwalające poznać im się wzajemnie przez pryzmat działania na rzecz dziecka, a tym samym przybliżyć wyobrażenia, życzenia oraz przekonania związane z dzieckiem, jak też realizowanym procesem edukacji.

Literatura

- Kawula, S., Brągiel, J., Janke, A.W. (2005). *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Kostkiewicz, J. (2009). *Partnerstwo w relacjach wychowawczych*. W: J. Truskolaska (red.), *Partnerstwo w rodzinie. Istota i uwarunkowania relacji między rodzicami i dziećmi* (s. 123–134). Lublin: Wyd. KUL.
- Kwiatkowska, H. (2003). *Natura działania pedagogicznego – implikacje dla kształcenia nauczycieli*. W: H. Kwiatkowska, M. Szybisz (red.), *Edukacja i dialog w świecie przyszłości* (s. 213–225). Pułtusk: Wyd. WSH im. A. Gieysztor.
- Kwieciński, Z. (1990). *Zmian, rozwój, postęp w świadomości podmiotów edukacji. Wstęp do badań*. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 91–107.
- Kwieciński, Z. (1994). *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w okresie przesilenia formacyjnego*. W: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki* (s. 15–25). Warszawa: PTP.

- Lulek, B. (2010). Powiązania szkoły z rodziną i środowiskiem lokalnym. Próba ujęcia modelowego. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych, LXIII*, 53–68.
- Lulek, B. (2015). W poszukiwaniu dróg urzeczywistniania dobra dziecka. Pomędzy współpracą a rywalizacją. W: W. Furmanek, A. Długosz (red.), *Rodzina i szkoła środowiskami urzeczywistniania wartości* (s. 108–126). Rzeszów: Wyd. UR.
- Radlińska, H. (1935). *Stosunek wychowawcy do środowiska wychowawczego*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Segiet, W. (2013). *O związku edukacji z rodziną. Społeczne konteksty i jednostkowe biografie*. Poznań: Wyd. UAM.
- Theiss, M. (2012). *Krewni – znajomi – obywatele. Kapitał społeczny a lokalna polityka społeczna*. Toruń, Wyd. Adam Marszałek.
- Wniosek projektu „Twórcze dzieci – w poszukiwaniu indywidualności” (nr projektu POWR.03.01.00-IP.08-00-UMO/17).



Data wpływu/Received: 7.10.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 11.12.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

DANUTA OCHOJSKA 

Organizacja przestrzeni klasy szkolnej a efektywność nauczania

The Organization of the Classroom Space and the Effectiveness of Teaching

ORCID: 0000-0002-0535-1884, doktor, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Zakład Psychologii, Polska

Streszczenie

Celem artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie, na ile architektura klasy szkolnej i organizacja zajęć może utrudniać lub ułatwiać naukę. Przedmiotem rozważań jest problematyka aranżacji klasy z uwzględnieniem różnych aspektów, m.in. wieku dzieci, specyfiki prowadzonych zajęć. Zwrócono również uwagę na różnice indywidualne między uczniami i konieczność dostosowania warunków do ich potrzeb. Szczególnie ważnym aspektem wydaje się właściwa organizacja zajęć z aranżacją przestrzeni w celu efektywnej integracji grupy z dziećmi z różnymi typami niepełnosprawności.

Słowa kluczowe: architektura klasy, aranżacja przestrzeni, efektywność nauczania

Abstract

The purpose of the article is to try to answer the question to what extent classroom architecture and organization of classes can hinder or facilitate learning. The subject of considerations is the issue of class arrangement, taking into account various aspects: children's age, specifics of the classes. Attention was also paid to individual differences between students and the need to adapt the conditions to their needs. The proper organization of classes with space arrangement in order to effectively integrate of group with children with various types of disabilities seems to be an especially important aspect.

Keywords: class architecture, space arrangement, teaching efficiency

Wstęp

Warunkiem efektywnego nauczania jest stworzenie odpowiedniej atmosfery. Klimat klasy i szkoły to ogólny nastrój, wzajemne relacje między uczniami oraz między uczniami i nauczycielami, a także zespół względnie trwałych postaw

wobec szkoły. Atmosfera w dużej mierze wiąże się z wzajemnymi potrzebami uczestników procesu edukacyjnego i oczekiwaniami wobec nich w ramach określonych ról i norm postępowania (Arends, 1994, s. 502; Petlák, 2007, s. 29). Klimat w klasie zależy w dużej mierze od nauczycieli, ich indywidualnych predyspozycji, metod nauczania, sposobu organizowania zajęć w taki sposób, aby sprzyjały efektywnemu uczeniu się. Umiejętne kierowanie grupą, właściwe komunikowanie interpersonalne, sposób przekazu wiedzy i umiejętności ściśle wiąże się z kreowaniem właściwej przestrzeni w klasie.

Bez stworzenia określonych warunków fizycznych, dbałości o szczegóły w zakresie wyposażenia klasy, właściwego umiejscowienia uczniów w zależności od tematyki zajęć nie ma szans na efektywne nauczanie. Badania potwierdzają, że niemałe znaczenie ma kolorystyka ścian. Ciepłe barwysprzyspają dobrej komunikacji, ale te zbyt żywe, np. ściany w kolorze czerwonym, mogą wyzwalać stres, napięcie, wręcz agresję (Zieliński, 2006, s. 11–25; Kolek, 2010, s. 5–16). Różne eksperymenty psychologiczne udowadniają również, że obecność w klasie określonych elementów może wpłynąć na zachowanie, np. ostre narzędzia typu nóż, pistolet powodują nasilenie agresji (Carlson, Marcus-Newhall, Miller, 1990, s. 622–633). Porozwieszane na ścianach obrazy, napisy itp. sprzyjają utrwalaniu określonej wiedzy, ale ich nadmiar, szczególnie blisko tablicy, może powodować trudności w koncentracji uwagi. Zatem każdy nauczyciel powinien posiadać określony zakres wiedzy odnośnie do psychologicznych aspektów efektywnego uczenia się, a przede wszystkim możliwości percepcyjnych uczniów w określonym wieku i określonych właściwościach.

Badania potwierdzają, że architektura klasy ma znaczący wpływ na proces nauczania. Jak podkreśla Bańka (2016, s. 48), „dobra architektura” to taka, która oddziałuje na procesy poznawcze, moderuje procesy emocjonalne, a jednocześnie wyzwala zachowania, które pozytywnie wpływają na relacje w danej grupie społecznej. Taki efekt uzależniony jest od wielu czynników, które wzajemnie na siebie oddziałują. Konieczne jest zatem stworzenie optymalnych warunków dostosowanych do potrzeb określonych uczniów, tak aby sprzyjały efektywnemu uczeniu się. Niestety trudno jest badać związki między środowiskiem fizycznym a efektywnością uczenia (Behrenbuch, Bolger, 2006, s. 16–19). Z badań jakościowych opartych na wywiadzie i obserwacji, przeprowadzonych przez Bertram (2016, s. 105–123), wynika, że szczególnym utrudnieniem z perspektywy osób uczących się są nieodpowiednie meble, klimatyzacja, czynniki utrudniające koncentrację uwagi i przeludnienie. Z kolei nauczyciele przypisywali istotne znaczenie takiemu rozplanowaniu przestrzeni, aby móc sprawować kontrolę nad pracą uczniów oraz mieć zapewnioną właściwą przestrzeń dydaktyczną. Podkreślali, że warunki w klasie powinny dawać poczucie komfortu i sprzyjać dobremu samopoczuciu.

Ważne jest też, aby uczniowie mieli przestrzeń wspólną i indywidualną (własne biurko, stolik, szafkę). Obserwując np. zachowanie uczestników różnych zajęć dydaktycznych, gdzie brak jest narzucania sposobu siedzenia, widać, że zwykle i tak zajmują to samo miejsce co na poprzednich zajęciach. Z perspektywy psychologicznej wiąże się to ze zjawiskiem przyzwyczajenia (Bańka, 2016, s. 65), co z kolei sprzyja poczuciu bezpieczeństwa.

Różnice indywidualne między uczniami a organizacja przestrzeni w klasie

W każdej klasie znajdują się uczniowie o różnych cechach osobowości, różnym temperamencie, różnie zmotywowani do nauki ze względu na różne okoliczności, np. z powodu trudności w nauce wynikających z uwarunkowań biologicznych i środowiskowych. Każda klasa stanowi niepowtarzalny system, stąd nauczyciele muszą być elastyczni w projektowaniu różnych oddziaływań, tak aby zoptymalizować proces nauczania. Pracując z daną grupą, trzeba wypracować nowe rozwiązania m.in. w zakresie sposobów integrowania uczniów, rozmieszczenia ich w klasie, motywowania do nauki, co również wiąże się z aranżowaniem określonej przestrzeni, tymczasowym łączeniem uczniów w określone grupy czy pary. Na przykład niemałe znaczenie w osiąganiu określonych efektów kształcenia odgrywa tutoring rówieśniczy, gdzie lepsi uczniowie, siadając w ławce z kolegami z trudnościami w nauce, pomagają im w zrozumieniu określonych treści, a tego typu działania zwykle przynoszą im dużą satysfakcję. Oczywiście taki układ siedzenia powinien się zmieniać, aby uczniowie udzielający wsparcia innym mogli też mieć kontakt z ulubionymi kolegami lub koleżankami. Szczególnie w młodszych klasach nie można dopuścić do sytuacji, że niektórzy uczniowie siedzą sami, co zwykle wyzwala u nich poczucie odrzucenia, a w konsekwencji niechęć do szkoły. Można tu stosować różne rozwiązania, np. co tydzień każdy uczeń siedzi z kimś innym. Integracji sprzyja też wykonywanie wspólnego zadania w ramach określonego celu.

Czasem pojedyncze osoby w klasie mogą znacząco modyfikować wzajemne interakcje i układ ról, niekoniecznie w pozytywnym sensie. To wszystko sprawia, że nauczyciel podczas lekcji musi być bardzo czujny i kierować wszystkim, co się dzieje w klasie. W momencie, kiedy pomaga jednemu z uczniów, natychmiast pojawiają się różne zakłócenia, co powoduje dekoncentrację uczniów. Nauczyciel, znając specyfikę funkcjonowania określonych wychowanków, powinien tak usadować tych uczniów, aby w porę zapobiec niewłaściwym reakcjom, np. agresji wobec innych. Oczywiście im liczniejsza klasa, tym trudniej zapanować nad wielością wzajemnie oddziaływujących na siebie czynników. Bywa, że w sytuacji nasilenia się określonych zachowań, np. niekontrolowanej agresji czy napadu epileptycznego, konieczne jest odizolowanie danego ucznia. W szkole powinny się znajdować takie pokoje, wydzielone kąpiki, gdzie uczeń mógłby się wyszyścić i uspokoić.

W przypadku uczniów z cechami ADHD często praktykuje się sadzanie ucznia nadpobudliwego między spokojnymi uczniami. Faktycznie koledzy siedzący w takim układzie mogą działać pozytywnie, ale to z kolei wpływa na ich zmęczenie i trudności w koncentrowaniu się na lekcji. Zatem niezbędne jest częste przesadzanie uczniów, tak aby nie angażować nadmiernie tylko niektórych. Bywa, że uczniowie intuicyjnie dobierają się w pary, aby się wzajemnie uzupełniać. Jeśli swoim zachowaniem nie dezorganizują toku lekcji, warto podtrzymywać takie interakcje. W przypadku uczniów z ADHD istotne jest takie ich usadowienie, by byli blisko nauczyciela, tak aby mógł szybko zareagować. Z drugiej strony, siedząc z przodu, mogą dezorganizować przebieg lekcji. Z kolei siedzenie samemu, w ostatniej ławce, gdzie nie można dopytać kolegi, na której stronie otworzyć książkę lub jakie było polecenie nauczyciela, może wywołać dezorganizację zachowania i wzmocnić niepokój ucznia. Zatem bez eksperymentowania w odniesieniu do danego ucznia nie ma możliwości efektywnego nauczania. Z obserwacji i wywiadów z nauczycielami pracującymi w klasach integracyjnych wynika, że bardzo trudno jest także umiejscowić uczniów z niepełnosprawnością. Wielu nauczycieli pracujących w takich grupach narzeka na trudności w ich przemieszczaniu się ze względu na „kanciaste ławki”, brak odpowiednio dostosowanych podjazdów, wind, łazienek i inne bariery architektoniczne. Stopień integracji uczniów z różnego typu dysfunkcjami w dużej mierze zależy od ustawienia i kształtu stolików i krzeseł.

Sposób ustawienia krzeseł i stolików a integracja i efektywność uczenia się

Analizując architekturę klasy pod kątem rozmieszczenia stolików, istotna jest taka aranżacja przestrzeni, aby nauczyciel mógł swobodnie przemieszczać się między uczniami. Wiele zależy od typu zajęć. W sytuacji wykładu, przekazu konkretnych informacji konieczne są relacje *face to face*. Niełatwo skupić uwagę uczniów w sytuacji, kiedy nie widzą twarzy nauczyciela. Bezpośredni kontakt wzrokowy z uczniami jest niezbędny, aby rozpoznać, na ile rozumieją tok lekcji, czy są znudzeni, czy zaangażowani w to, co dzieje się na lekcji. Przy typowym rozstawieniu krzeseł i stolików (nauczyciel przodem do uczniów) najczęściej korzystają siedzący z przodu i w środkowym rzędzie. Współcześnie przyjmuje się, że nie może to być jedyny sposób ustawienia ławek. W niektórych klasach preferowany jest układ, gdzie uczniowie cały czas siedzą „w podkowę” lub wokół stolików. Jest to niezdrowe, gdyż większość uczniów musi przechylać lub odwracać głowę w kierunku tablicy, co sprzyja deformacjom kręgosłupa. Poza tym koledzy siedzący naprzeciwko łatwo mogą dekoncentrować.

Niezbędne jest dynamiczne podejście nauczyciela do aranżacji przestrzeni klasowej w zależności od określonych celów zajęć. Przemieszanie się uczniów zapobiega narastaniu nudy, dekoncentracji i sprzyja nabywaniu doświadczeń w związku z tworzeniem się większej liczby skojarzeń. Niestety nauczyciele

często podkreślają, że zmiana ustawienia stolików w czasie lekcji zajmuje za dużo czasu i powoduje hałas i chaos. Podczas szkolenia w Aarhus (Dania) w Via University College miałam możliwość zapoznania się z ciekawym rozwiązaniem. Słusznie sugerowano, że optymalne są ruchome stoliki (na kółkach i z możliwością zmiany wysokości) w kształcie elipsy, gdzie może przy nich usiąść troje uczniów (gdy ustawieni są do nauczyciela przodem, *en face*), lub sześcioro – gdy siedzą lub stoją wokół stolika, realizując wspólnie projekt. Taki kształt stolików ułatwia też uczniom na wózkach dołączenie do grupy. Unikają oni również drobnych urazów, które częściej zdarzają się w ławkach o kanciastych kształtach. Zaletą takich stolików jest duża łatwość ustawienia ich w kole, gdy np. zajęcia wiążą się z dyskusją na jakiś temat, a jednocześnie trzeba zapisywać określone treści. Uczestnicy mogą także, np. pracując z laptopami, podwyższyć stoliki i przyjąć pozycję stojącą. Bardzo przydają się również ergonomiczne krzesła na kółkach, które nie powodują „szurania” podczas zajęć. Szczególnie nauczyciel powinien mieć takie krzesło, aby czasem „podjeżdżać” do poszczególnych uczniów w celu przejrzenia ich zadań domowych czy udzielenia pomocy w sytuacji wystąpienia jakichś trudności. Siedząc obok ucznia, staje się osobą wspierającą, a nie oceniającą i dominującą, co zmniejsza stres u ucznia.

Niestety z przyczyn ekonomicznych trudno byłoby wyposażyć wszystkie klasy w ruchome krzesła i stoliki. W edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej jest zwykle trochę więcej przestrzeni, gdzie uczniowie mogą usiąść na dywanie, jednak dynamiczne zmiany w trakcie lekcji potrzebne są też starszym uczniom. Pewnym rozwiązaniem są tu lekkie, plastikowe krzeselka, które łatwo ustawić w różnym położeniu w klasie (np. zajęcia integracyjne w kółku). Można też w różnych sytuacjach zapraszać uczniów pod tablicę, aby w pozycji stojącej próbowali skoncentrować się na danym problemie, oczywiście przyjmując zasadę, że nikt nie będzie krytykował różnych odpowiedzi i poszukiwań.

Podsumowanie i wnioski

Jeśli nauczyciel potrafi wytworzyć dobry klimat w klasie, który opiera się na poczuciu bezpieczeństwa i ciekawości świata, tym większa jest szansa na efektywne uczenie się. Poza tym konieczna jest zmiana stereotypowego myślenia wśród nauczycieli, że częste przemieszczanie się uczniów może prowadzić do dezorganizacji i trudności w utrzymaniu porządku w klasie.

Jak słusznie podkreśla Bańka (2016, s. 5), architektura określonej przestrzeni jest wypadkową biologicznego zaprogramowania człowieka (np. instynktowne tworzenie warunków sprzyjających poczuciu bezpieczeństwa), ale także wynika z wolnego wyboru. Zatem każdy nauczyciel w zależności od indywidualnych predyspozycji i intuicji może na miarę możliwości kreować przestrzeń. Istotne jest systemowe podejście do tworzenia architektury klasy, uwzględniając istotne założenie, że uczniowie i nauczyciel są głównymi elementami klasy jako cało-

ści, stąd niezbędne jest skoncentrowanie się na ich indywidualnych potrzebach, ale też umiejętne podejście do grupy jako systemu.

Z pewnością zakres i sposób odbioru określonej przestrzeni w dużej mierze zależy od tego, na ile daje ona możliwości do różnych form działania (Kuc, 2014, s. 253). Im więcej możliwości aranżowania przestrzeni przez nauczyciela i uczniów pod kątem tworzenia scenografii gier, zabaw, realizacji nowych pomysłów, tym więcej form stymulacji mózgu, dzięki czemu powstają nowe połączenia w układzie nerwowym, czego efektem jest lepsze zapamiętywanie.

Konieczna jest zatem edukacja nauczycieli w zakresie wykorzystania przestrzeni i elastyczności w tworzeniu określonej architektury w zależności od celu i okoliczności. Organizowanie przestrzeni wiąże się z eksperymentowaniem, które oparte jest na doświadczeniu i wiedzy.

Literatura

- Arends, R. (1994). *Uczymy się nauczać*. Warszawa: WSiP.
- Bańka, A. (2016). *Architektura psychologicznej przestrzeni życia. Behavioralne podstawy projektowania*. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Bertram, K. (2016). *The Cultural Architecture of Schools. The Translational Design of Schools: An Evidence-Based Approach to Aligning Pedagogy and Learning Environments*. Pobrane z: <http://hdl.handle.net/11343/191886.pdf> (10.09.2019).
- Behrenbruch, M., Bolger, K. (2006). Building a Sustainable Future. *Teacher Magazine*, 11, 16–19.
- Carlson, M., Marcus-Newhall, A., Miller, N. (1990). Effects of Situational Aggression Cues: A Quantitative Review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(4), 622–33.
- Kolek, Z. (2010). Psychofizyka barwy. *Prace Instytutu Elektrotechniki*, LVII, 5–16.
- Kuc, M. (2014). Problematyka i znaczenie budynku szkoły w kontekście percepcyjnego odbioru przestrzeni. W: J. Kuźma, J. Pułka (red.), *Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach* (s. 249–256). T. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Petlák, E. (2007). *Klimat szkoły, klimat klasy*. Warszawa: Żak.
- Zieliński, P. (2006). Wpływ barw otoczenia na reakcje fizjologiczne i zachowania – przegląd badań i próba oceny. *Roczniki Psychologiczne*, 10(1), 11–25.



Data wpływu/Received: 25.10.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 15.11.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

ANNA SOLECKA¹, WOJCIECH WALAT² 

Architektoniczna przestrzeń edukacyjna szkoły – oczekiwania uczniów, nauczycieli i rodziców*

Architectural Educational Space of the School – Expectations of Students, Teachers and Parents

¹ Magister, Uniwersytet Rzeszowski, Polska

² ORCID: 0000-0002-3158-1923, doktor habilitowany, profesor UR, Uniwersytet Rzeszowski, Kolegium Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Polska

Streszczenie

W artykule przedstawiono nowoczesne propozycje i rozwiązania architektoniczne dla prowadzących edukację wczesnoszkolną, które odbiegają od tradycyjnego podejścia, skupiając się na współczesnych potrzebach zarówno uczniów, nauczycieli, jak i rodziców, którzy zostawiają swoje dzieci na wiele godzin w murach szkolnych. Zaprezentowane nowe możliwości są potwierdzeniem wyników badań, które przeprowadzono w trzech grupach respondentów (uczniów, nauczycieli i rodziców) za pomocą dyferencjału semantycznego. Badania te dotyczą przestrzeni fizycznej oraz cech infrastruktury architektonicznej szkół. Uczniowie odnieśli się do bieżących spostrzeżeń i odczuć, natomiast rodzice i nauczyciele przywołali własne wspomnienia z czasów szkolnych.

Słowa kluczowe: szkoła, edukacyjna przestrzeń szkoły, architektura szkoły

Abstract

This research paper presents modern proposals and architectural solutions for early childhood education benefactors, which depart from the traditional approach, focusing on the contemporary needs of both students, teachers and parents who leave their children for many hours within school walls. The presented new possibilities confirm the results of the research, which was conducted in three groups of respondents (students, teachers and parents) using a semantic differential. This

* Praca powstała w oparciu o platformę badawczą Pracowni Lifelong Learning, Laboratorium Zagadnień Społeczeństwa Informacyjnego w Centrum Innowacji i Transferu Wiedzy Techniczno-Przyrodniczej Uniwersytetu Rzeszowskiego.

research concerns the physical space and features of the schools' architectural infrastructure. Pupils referred to their current observations and feelings, while parents and teachers recalled their own memories of school times.

Keywords: school, architectural educational space, school architecture

Wstęp

Budynek szkoły to przestrzeń edukacyjna, w której realizowany jest proces kształcenia. Ma ona duży wpływ na jakość nauki, ponieważ innowacyjne rozwiązania stymulują uczniów do uczenia się, a nauczycielom zapewniają lepsze warunki w pracy. Niewątpliwie postęp technologiczny przyczynił się do zmian w potrzebach ówczesnych uczniów. Tradycyjne wyposażenie czy wygląd szkoły, jaki zapamiętali rodzice i nauczyciele w swoich szkołach, nie spełnią potrzeb i oczekiwań współczesnych dzieci. „Szkoła jest dla ucznia, nie uczeń dla szkoły” to motto, za którym powinni dążyć twórcy i organizatorzy takiej szkoły, która gotowa jest na zmiany i modernizację przede wszystkim pod względem przestrzeni architektonicznej. Organizacją przestrzeni edukacyjnej zajmowało się wielu znanych pedagogów, m.in. Freinet, Montessori czy Steiner, którzy postulowali, iż rozwój osobowy uczniów jest zależny od interakcji z otoczeniem, dlatego należy dostosować środowisko do potrzeb dziecka. Temat ten nadal jest bardzo aktualny, ponieważ ciągle poszukuje się nowych rozwiązań w zakresie infrastruktury, zwracając szczególną uwagę na rozwój, potrzeby i tryb życia obecnych uczniów.

Architektoniczna przestrzeń edukacyjna szkoły w zarysie

Szkoły tysiąclecia. Cofając się w niedaleką historię powstawania polskich szkół, można dostrzec, że przełomem stała się data 24 września 1958 r. Po II wojnie światowej wystąpił wyż demograficzny, który spowodował przeludnienie w placówkach oświatowych. Władze państwa zdecydowały o masowych budowach szkół. Z okazji nadchodzącej rocznicy 1000-lecia Państwa Polskiego Gomułka zadeklarował wybudowanie 1000 szkół. Decyzja ta była powiązana nie tylko ze zmianami demograficznymi, ale też z rozwojem przemysłowym i wzmocnieniem państwa na tle finansowym (Wałaszewski, 2018, s. 7, 14). Powstawały one „taśmowo” po to, by w jak najszybszym czasie umożliwić miejsce pracy kadrom nauczycielskim i zapewnić odpowiednie warunki dla uczniów. Faktem jest, że przez *masową produkcję* nie zwracano uwagi na wygląd szkół. Ich głównym zadaniem było spełnienie warunków lokalowych. Potwierdzeniem tego są wspomnienia jednego z projektantów, Binka – „wtedy najważniejsze było, by szkoły szybko powstawały. Miały być tanie i funkcjonalne” (Wałaszewski, 2018, s. 7, 14).

Rozwój dziecka w wieku wczesnoszkolnym – współczesne potrzeby i wyzwania

Psychologia rozwojowa w zakresie fizycznym wskazuje, iż dziecko na etapie późnego dzieciństwa jest odpowiednio rozwinięte ruchowo, a w zakresie społecznym na to, iż zrozumiale komunikuje się z dorosłymi i rówieśnikami (Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża, 1985, s. 224). Wraz z szybkim postępem technologicznym można zauważyć zmiany w obecnych uczniach edukacji wczesnoszkolnej. Dotychczasowa komunikacja bezpośrednia wśród uczniów jest coraz częściej zastępowana aplikacjami opierającymi się na obrazie, m.in. Snapchat, Instagram, Facebook, a zabawy ruchowe zamieniane są na spędzanie czasu przed komputerem, smartfonem czy telewizorem. Miejscem, w którym zachodzi interakcja bezpośrednia pomiędzy rówieśnikami, gdzie ogranicza się dostęp do prywatnych gadżetów, jest szkoła. Dlatego wyzwaniem dla nowoczesnych szkół jest zapewnienie, aby uczniowie czuli nowoczesność i kreatywność.

Modernizacja szkół

Czas przeżywany w szkole zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli pozwala na stwierdzenie, iż jest ona *drugim domem*. Dlatego warto zaaranżować salę lekcyjną na wzór przestrzeni domowej (rysunek 1), by uczniowie czuli komfort i bezpieczeństwo.



Rysunek 1. Domowa sala lekcyjna w szkole w Radowie Małym

Źródło: <https://edustore.eu/pliki/Przestrzenie-edukacji-tom1.pdf> (10.11.2019).

Kolejną propozycję, zupełnie odmienną, przedstawia firma FERAS (rysunek 2), która rezygnuje z tradycyjnych ławek na rzecz innowacyjnego wystroju podążającego za współczesnością. Zapewnia to łatwość w integracji, współdziałaniu oraz odrzuca hierarchię klasową, czyli nauczyciel jest równy uczniom. Sale lekcyjne powinny być dostosowywane do potrzeb i preferencji uczniów, dlatego dużą rolę odgrywa nauczyciel-wychowawca. Dekoracje, które zmieniają zwykłą

salę lekcyjną w ulubione pomieszczenie dzieci, czy zmiana układu ławek w taki sposób, by uczniowie odczuli pozytywną zmianę, nie wymaga wysokiego budżetu, lecz kreatywności i zaangażowania ze strony nauczyciela.



Rysunek 2. Projekt ustawienia ławek szkolnych firmy REFAS

Źródło: <http://www.refas.pl/nowoczesne-rozwiazania/133-wersja-muszla.html> (10.11.2019).

Powołując się na psychologię rozwojową, bardzo ważnym aspektem przy prawidłowym funkcjonowaniu uczniów edukacji wczesnoszkolnej jest ruch. Szkoła powinna przeznaczyć miejsce na odpoczynek i zabawy dowolne. Najczęściej jest nim korytarz, którego zadaniem jest odpowiednia stymulacja aktywności ruchowej uczniów, ograniczenie chaosu i zapewnienie bezpieczeństwa osób tam przebywających. Przykładem jest Szkoła Podstawowa nr 275 w Warszawie, która przygotowała dla uczniów grę w *kółko i krzyżyk* za pomocą kolorowych pachołków sportowych oraz taśmy klejącej (rysunek 3).



Rysunek 3. Miejsce gier i zabaw ruchowych na korytarzu w Szkole Podstawowej nr 275 w Warszawie

Źródło: <https://www.szkoiazklasa.org.pl/wp-content/uploads/2018/01/zaprojektuj-szkole-zmieniamy-przestrzen-edukacyjna.pdf> (10.11.2019).

Ważne jest to, aby podejmowane zmiany w wyglądzie szkoły były ściśle powiązane z potrzebami i zainteresowaniami obecnych uczniów. W każdą czynność dobrze jest angażować dzieci, aby czuły się częścią wspólnoty szkolnej, aby mogły wyrażać siebie, swoje zainteresowania i rozwijać odpowiedzialność za siebie oraz wspólną przestrzeń. Proces partycypacji uczniów, czyli ich współdziałania podczas reorganizacji sal lekcyjnych czy korytarzy, poprawia nie tylko estetykę pomieszczeń, ale także korzystnie wpływa na proces dydaktyczny.

Zagraniczne inspiracje

Polskie szkoły nie powinny bać się zmian. Często można dostrzec, iż dyrekcja czy nauczyciele stronią od zmian w infrastrukturze architektonicznej ze względu na brak inspiracji, ciekawych pomysłów. Czy zagraniczne szkoły nie mogą stać się inspiracją dla polskich szkół?

Ciekawe rozwiązanie architektoniczne przedstawia jedna z berlińskich szkół – Evangelische Schule Berlin Zentrum, w której to drzwi do sal lekcyjnych są ciągle otwarte, preferując otwarty typ szkoły, „sale lekcyjne są funkcjonalne – ich ustawienie zależy od pomysłu uczniów i nauczyciela oraz potrzeb dydaktycznych. W wizytowanych kilku klasach nie można wyłapać jakiegokolwiek wzorca – pełna dowolność ustawienia. Pewne elementy aranżacji przestrzeni są jednak wspólne, np. stanowiska do pracy przy komputerze zazwyczaj zbudowane są jako przedłużenie parapetów. W każdej klasie jest kącik (często z wygodnym fotelem), jako miejsce do czytania lub wyciszenia” (<https://edustore.eu/pliki/Przestrzenie-edukacji-wprowadzenie.pdf>).

Innym przykładem jest szkoła Steve Jobs School De Ontplooiing w Amsterdamie, która wykorzystuje nowoczesne środki dydaktyczne i stawia na nowoczesność. Zwykle klocki konstrukcyjne wymienia na klocki LEGO, zapewnia uczniom ciągły dostęp do komputerów i co najważniejsze – nieustannie współpracuje z rodzicami, którzy współdecydują o dekoracjach i pomocach edukacyjnych. Zajęcia ruchowe zorganizowane są w ogrodzie zaaranżowanym na dachu szkoły (<https://edustore.eu/pliki/Przestrzenie-edukacji-wprowadzenie.pdf>).

Essa Academy w Wielkiej Brytanii uwzględniła wszystkie aspekty dydaktyczno-wychowawcze – „to co uderza każdego odwiedzającego szkołę, to nowoczesna bryła budynku, ogromne przestrzenie, czyste formy, spokój i cisza – nawet podczas przerw. Większość pomieszczeń jest wspólna zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. Zaprojektowano duże sale lekcyjne, bibliotekę, pracownie przedmiotowe, sale kinowe, gimnastyczne i wielofunkcyjne boiska” (<https://edustore.eu/pliki/Przestrzenie-edukacji-wprowadzenie.pdf>).

To tylko kilka przykładów, które potwierdzają, że zmiany w szkołach są potrzebne. Wygląd szkoły powinien być ściśle powiązany z założeniami danej instytucji. Co ważne, współczesne zagraniczne szkoły charakteryzują się jedną wspólną cechą – dziecko jest w centrum szkoły, która jest dla niego, w której uczeń może zaspokajać swoje potrzeby.

Metodologia badań

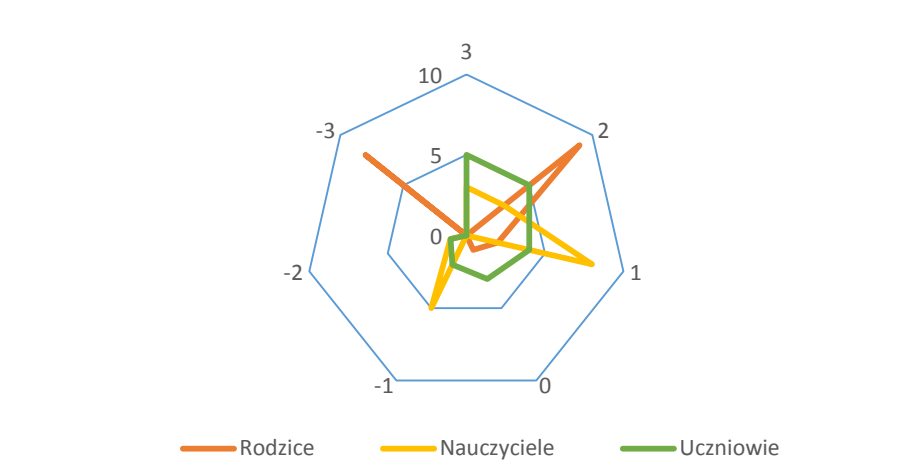
Analiza porównawcza pozwoliła dostrzec zmiany, jakie zaszły w szkołach, do których uczęszczali rodzice i nauczyciele, odwołując się do odpowiedzi współczesnych uczniów za pomocą dyferencjału semantycznego. W badaniu wzięło udział 20 rodziców, 20 nauczycieli i 20 uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Zostało ono przeprowadzone za pomocą aplikacji Google. W grupie badanych rodziców odpowiedzi udzieliło 10 kobiet i 10 mężczyzn. W wieku do 30 lat było 6 osób, w wieku 31–40 i 41–50 lat było po 5 osób, natomiast w wieku powyżej 51 lat – 4 osoby. Wśród badanych rodziców 3 osoby posiadają wykształcenie podstawowe, po 5 osób – wykształcenie zawodowe i średnie, a 7 osób – wykształcenie wyższe. 12 rodziców uczęszczało do swoich szkół podstawowych (klasy I–III) w mieście, natomiast 8 osób – na wsi. W tym badaniu wzięli udział także nauczyciele – 3 mężczyzn i 17 kobiet. 8 osób ma do 30 lat, 6 osób jest w wieku 31–40 lat, 4 osoby – w wieku 41–50 lat, a tylko 2 osoby – w wieku powyżej 51 lat. Wśród badanych nauczycieli połowa uczęszczała do swoich szkół podstawowych w mieście, a druga połowa na wsi. W badaniu tym wzięło także udział 20 uczniów (13 dziewczynek i 7 chłopców), z czego 5 osób uczęszcza do klasy I, 6 osób – do klasy II, a 9 – do klasy III; 8 osób uczy się w mieście, a 12 na wsi.

Zestawy pytań zostały opracowane dla wszystkich grup tak samo, co umożliwiło analizę odpowiedzi za pomocą wykresu radarowego, na którym zawarte są poszczególne odpowiedzi wszystkich trzech badanych grup na temat danego hasła: *estetyka szkoły*, *wielkość szkoły*, *dekoracje na ścianach i szkolne ławki i krzesła* za pomocą tych samych wyrazów przeciwstawnych odpowiadających skali od –3 do 3 *dobry/zły*; *nowoczesny/przestarzały*; *ciekawy/nudny*; *łatwy/trudny*; *ładny/brzydki*; *prosty/skomplikowany*; *jasny/ciemny*; *przyjemny/nieprzyjemny*; *życzliwy/oschły*; *pozytywny/negatywny*. W niniejszym opracowaniu zostaną przedstawione najciekawsze odpowiedzi respondentów dla danego hasła, które znacząco różnią się od siebie, w celu przedstawienia różnorodnych odczuć. To pomoże zweryfikować, co w danej szkole jest dobre, a co złe i na co należy zwrócić uwagę, by szkoła nie była jedną z wielu, ale dobrą szkołą w zakresie infrastruktury architektonicznej.

Wyniki badań

Pierwsze hasło, które zostało przeanalizowane, to *wielkość szkoły* (rysunek 4). Respondenci najciekawiej skojarzyli je z hasłem *przestarzała/nowoczesna*. Lepiej została oceniona przez rodziców, którzy uczęszczałi do szkół w mieście, ponieważ dziewięć osób oceniło ją na 2, dwie osoby na 1 i jedna na 0. Rodzice z wiejskich szkół ocenili ją zdecydowanie gorzej, ponieważ wszyscy zaznaczyli ocenę 3. Grupa badanych nauczycieli skojarzyła wielkość szkoły zdecydowanie lepiej od badanych rodziców, najniższą oceną jest – 2, którą wskazał tylko jeden

nauczyciel, 1 zaznaczyło pięciu respondentów z tej grupy, natomiast trzy osoby zaznaczyły 2 i 3. Co ciekawe, niższą skalę zaznaczyli nauczyciele, którzy uczyli się na wsi. Wyniki te wskazują na to, iż miejskie szkoły były zdecydowanie bardziej rozbudowane niż szkoły wiejskie. Dodatkowo respondenci w wieku poniżej 30 lat skojarzyli wielkość swoich szkół bardziej pozytywnie od pozostałych. Świadczy to o tym, iż wraz z upływem czasu zaczęto dostosowywać liczbę uczniów do wielkości szkoły i przeprowadzano ich rozbudowy. Dodatkowym argumentem potwierdzającym to stwierdzenie są odpowiedzi uzyskane od obecnych uczniów edukacji wczesnoszkolnej, ponieważ zdecydowana większość oceniła wielkość swojej szkoły powyżej 0 – pięciu uczniów na 2 i 3, czterech na 0 i 1, natomiast –3 nie wskazał żaden uczeń.

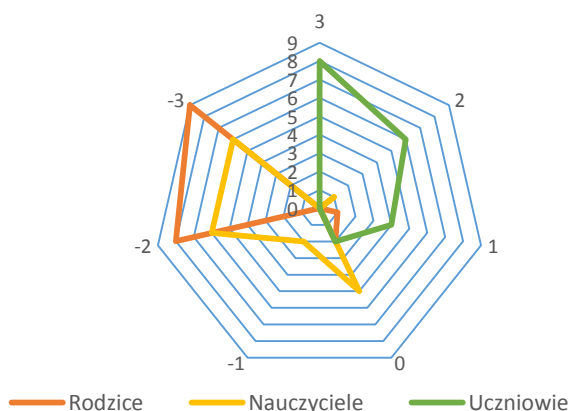


Rysunek 4. Wielkość szkoły przestarzała/nowoczesna

Źródło: opracowanie własne.

Drugim hasłem o najbardziej ciekawym zestawie odpowiedzi jest *estetyka szkoły* przedstawiona przez respondentów za pomocą wyrazów *ciemna/jasna* (rysunek 5). Badana grupa rodziców bardzo źle oceniła estetykę swoich szkół, ponieważ aż dziewięciu rodziców oceniło ją na 3, a tylko jeden ocenił na 1, wskazując w tym przypadku najwyższą skalę. Świadczy to o tym, iż estetyka szkoły wzbudza w rodzicach zdecydowanie skrajnie złe emocje. Wśród nauczycieli sześciu wskazało 2 i 3, a tylko jeden ocenił to hasło na 1. Zestaw odpowiedzi badanych rodziców i nauczycieli zdecydowanie jest do siebie podobny. Zwracając uwagę na ich wiek i miejsce zamieszkania, respondenci w wieku powyżej 30 lat i mieszkający na wsi zdecydowanie gorzej ocenili zapamiętaną estetykę od osób w wieku poniżej 30. roku życia i uczących się na terenie miasta. Współczesne szkoły nie otrzymały od obecnych uczniów skali poniżej 0,

ponieważ tylko dwóch chłopców wskazało 0, czterech na 1, sześciu na 2 i aż ośmiu na 3. To również potwierdza, iż szkoły na przestrzeni lat uległy zmianom, a w szczególności szkoły, które są na terenie wsi.



Rysunek 5. Estetyka szkoły ciemna/jasna

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Podjęta tematyka ma bardzo duże znaczenie w zakresie teorii i praktyki edukacyjnej, ponieważ sama organizacja i atmosfera nie zapewnią uczniom, nauczycielom i rodzicom komfortu podczas współpracy i wykonywania swoich obowiązków. Architektoniczna przestrzeń edukacyjna wpływa na cały proces kształcenia. Analiza badań potwierdziła, że szkoły są ciągle modernizowane i zapewniają zaspokojenie potrzeb współczesnych osób związanych z placówką oświatową. Co więcej, literatura przedmiotu pokrywa się z wynikami badań.

Literatura

- Górkiewicz, K. (2016). *Przestrzeń fizyczna i architektoniczna*. Warszawa: EDUSPACES21.
<http://www.refas.pl/nowoczesne-rozwiazania/133-wersja-muszla.html> (10.11.2019).
<https://edustore.eu/pliki/Przestrzenie-edukacji-tom1.pdf> (10.11.2019).
<https://edustore.eu/pliki/Przestrzenie-edukacji-wprowadzenie.pdf> (10.11.2019).
<https://www.szkolazklasa.org.pl/wp-content/uploads/2018/01/zaprojektuj-szkole-zmieniamy-przestrzen-edukacyjna.pdf> (10.11.2019).
- Przetacznik-Gierowska, M., Makiełło-Jarża, G. (1985). *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa: WSiP.
- Walat, W. (2018). Koncepcja architektonicznej przestrzeni edukacyjnej w wymiarze nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych. W: W. Ratajek (red.), *Edukacja i człowiek w czasach technologii. Szanse, nadzieje i zagrożenia. Nowe wymiary i przestrzenie edukacji 21. wieku* (s. 75–88). Wrocław: Via Ferrata.
- Walaszewski, K. (2018). *Tysiąc szkół na Tysiąclecie Szkoły Tysiąclecia – architektura, propaganda, polityka*. Łódź: Księży Młyn.



Data wpływu/Received: 22.07.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 6.12.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

AGNIESZKA DŁUGOSZ 

Rozwijanie aktywności twórczej uczniów poprzez gry dydaktyczne

Developing of Creative Activity of Students through Didactic Games

ORCID: 0000-0001-9663-5008, doktor, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki, Polska

Streszczenie

Zadaniem współczesnej szkoły nie jest przekazywanie rozległej wiedzy teoretycznej, ale też przygotowanie uczniów do ciągłego uczenia się, tworzenia rzeczy nowych i wartościowych, szukania niekonwencjonalnych rozwiązań, a więc rozwijanie myślenia, samodzielności, pomysłowości, twórczej aktywności. Rozwijaniu aktywności twórczej sprzyja nauczyciel – jego osobowość oraz sposób pracy z uczniami. W artykule wskazano na możliwość rozwijania aktywności twórczej uczniów poprzez gry dydaktyczne.

Słowa kluczowe: aktywność, aktywność twórcza, gry dydaktyczne

Abstract

The task of modern school is not to transmit extensive theoretical knowledge but to prepare students for continuous learning, creating new and valuable things, searching for unconventional solutions, and thus developing thinking, independence, creativity, and creative activity. Developing creative activity promotes teacher, his personality and way of working with students. The article indicates the possibility of the development of creative activity of students through educational games.

Keywords: activity, creative activity, didactic games

Aktywność twórcza jedną z form aktywności ucznia

U podstaw każdej działalności podejmowanej przez człowieka leży **aktywność**. Według Tyszkowej (1990, s. 6) aktywność to czynny stan organizmu, który jest zarówno konkretnym aktem działania, jak i zdolnością do czegoś. To

skłonność, zdolność do intensywnego działania, podejmowania inicjatywy, czynny udział w czymś (Szymczak, 1996, s. 25).

W procesie rozwoju człowieka aktywność zmienia się wielorako. Podlega ona przede wszystkim procesom różnicowania, reorganizowania się i integracji. Wynikiem tych procesów są zmiany intensywności, nasilenia określonego rodzaju aktywności, a w konsekwencji przejście aktywności na coraz to wyższy poziom organizacji.

Każdy rodzaj aktywności można rozpatrywać w dwóch aspektach: asymilacyjnym i twórczym (Bober, 2005, s. 273). Proces asymilacji pozwala na zapoznanie człowieka z odpowiednio wyselekcjonowanym dorobkiem wiedzy. Twórczość własna stymuluje natomiast rozwój uzdolnień i sił twórczych. Jest to wielostronna działalność ludzka polegająca na tworzeniu nowych i oryginalnych wytworów ocenianych w danym czasie jako społecznie wartościowe (Klim-Klimaszewska, 2007, s. 833).

W procesie dydaktycznym aktywność ucznia przejawia się na różnych poziomach i w różnych formach. Mówiąc o formach, mamy na myśli aktywność: sensoryczną (odbieranie bodźców), werbalną (słowną), intelektualną (procesy myślowe), recepcyjną (procesy przechowywania informacji) i motoryczną (wykonywanie ruchów).

Rozpatrując aktywność od strony poziomów, wyróżnić możemy:

1. Aktywność bezładną (nieukierunkowaną) charakteryzującą się wydatkowaniem energii bez ukierunkowania tego procesu na cel aktywności.

2. Aktywność naśladowczą niezamierzoną – charakteryzującą się spontanicznym naśladowaniem działań innych osób.

3. Aktywność naśladowczą zamierzoną – charakteryzującą się świadomym powtarzaniem działań innych osób dla uzyskania takiego samego rezultatu.

4. Aktywność kierowaną bieżącym instruktorem – proces działania zależy od rad i wskazówek udzielanych przez instruktora.

5. Aktywność kierowaną zadaniami – charakteryzującą się tym, że organizatorem działań jest inna osoba, która opracowuje racjonalny układ działań, jakie mają realizować osoby pracujące w grupie, zespole lub indywidualnie, aby uzyskać oczekiwany rezultat. Takim zespołem zadań może być np. proces technologiczny, w którym określony jest nie tylko układ kolejnych operacji technologicznych, ale także środki działania, czas wykonywania poszczególnych operacji itd.

6. Samodzielność charakteryzującą się tym, że człowiek podejmuje się realizacji zadań zalecanych przez inne osoby, ale on sam decyduje o rodzaju, zakresie i sposobie wykorzystania środków oraz metod działania.

7. Twórczość – najwyższy stopień aktywności charakteryzujący się tym, że człowiek sam stawia sobie zadania, określa warunki i metody ich realizacji (por. Furmanek, 1998, s. 285).

Zadaniem nauczyciela jest pomoc uczniom w przechodzeniu od działalności opartej na aktywności naśladowczej do samodzielności, a następnie do twórczości rozumianej jako aktywność podmiotu podejmowana samodzielnie, według własnego pomysłu.

Aktywność twórcza to podejmowana chętnie i uprawiana z zadowoleniem, oparta na własnych pomysłach i mniej lub bardziej świadomym celu osobista działalność ucznia prowadzona w poczuciu odpowiedzialności, stymulowana zwłaszcza przez otwarte lub zamknięte zadania problemowe zintegrowane z potrzebami dziecka i jego środowiska, której wynikiem jest tworzenie czegoś dla niego nowego i pożytecznego (Kujawiński, 1991, s. 48).

Nauczyciel może stworzyć uczniom odpowiednie warunki do rozwijania aktywności twórczej m.in. poprzez realizację zajęć w oparciu o gry dydaktyczne.

Gry dydaktyczne w rozwijaniu aktywności twórczej uczniów w ocenie studentów (przyszłych nauczycieli)

Gry dydaktyczne to grupa metod nauczania-uczenia się wymagająca w toku ich realizacji respektowania określonych, różnych dla różnych rodzajów gier reguł, niekiedy dosyć skomplikowanych, zawsze jednak tak pomyślanych, aby pobudzać do aktywnej działalności poznawczej wszystkich uczestników (Skrzypczak, 1983).

Charakterystyczną cechą gier dydaktycznych jest odwrócenie tradycyjnego toku dydaktycznego: przechodzenia od zdobywania wiedzy teoretycznej do kształtowania umiejętności jej stosowania w praktyce. W grach dydaktycznych, działając, wykonując określone czynności (a więc nabywając jakieś umiejętności), uczeń zdobywa wiedzę (Gawrecki-Kalisz, 1986, s. 14). Celem gier jest zatem zbliżenie procesu poznawczego do poznania bezpośredniego, opartego na własnym doświadczeniu.

Z pozycji ucznia w grze dydaktycznej wyodrębnić można cztery fazy, z których dwie ostatnie mogą na przemian się powtarzać:

Faza 1. Wyposażenie we wstępny zasób doświadczeń wystarczający do rozpoczęcia gry.

Faza 2. Wykorzystanie wstępnego zasobu doświadczeń, czyli aktualizacja wiedzy, weryfikacja wstępnego zasobu wiedzy i przetworzenie go dla potrzeb aktualnych działań powiązanych z napływem nowych wiadomości i tworzenie się nowych umiejętności,

Faza 3. Wytwarzanie nowych doświadczeń.

Faza 4. Wykorzystanie nowych doświadczeń (Kruszewski, 1992, s. 168).

Z pozycji nauczyciela (twórcy gry) ważne jest, aby:

- stworzyć model poznawanego obiektu,
- wyposażyć ucznia we wstępny zasób doświadczeń (wiadomości i umiejętności), który pozwoli rozpocząć działania na modelu,

– ukierunkować pracą uczniów tak, aby w trakcie manipulowania modelem wzbogacili swoje doświadczenie przydatne do poznawania modelowanej rzeczywistości,

– umożliwić uczniom wykorzystanie zdobywanego doświadczenia dla udoskonalenia działalności poznawczej, której bezpośrednim przedmiotem jest model,

– w miarę narastania doświadczenia model powinien odkrywać przed graczami nowe elementy i mechanizmy (Kruszewski, 1993, s. 223).

Gry dydaktyczne stosuje się po to, żeby w psychice ucznia zaszły założone zmiany, czyli żeby osiągnięte zostały cele kształcenia, których sensem są właśnie zmiany w wiadomościach, umiejętnościach i wartościach (Kruszewski, 1993, s. 224).

Trwałość zmian wychowawczych osiągniętych dzięki grze zależy od samej gry – jak mocno angażuje intelekt gracza, jak silnie wywołuje emocje, w jakich przebiega warunkach społecznych, czy sukces był wyraźny. Zależy też i od tego, czy doświadczenia, które nastąpią po zakończeniu gry, okażą się zgodne z wartościami uznanymi w wyniku gry. Siła wychowawcza gier bierze się głównie z tego, że lepiej od innych metod łączą w łańcuch przyczyn i skutków wiedzę, wartości i działanie.

Gry dydaktyczne aktywizują uczestników, gdyż kształcą u nich umiejętność szukania informacji i ich przetwarzania, stawiania i rozwiązywania problemów, tworzenia pomysłów, podejmowania racjonalnych decyzji. Ponadto doskonalią one umiejętność dyskusowania, argumentowania oraz rozwijają umiejętności rozumowania integrującego wiele dziedzin wiedzy i umiejętności (Bereźnicki, 2004, s. 280).

Aby dowiedzieć się, jak studenci oceniają gry dydaktyczne w pracy z dziećmi, 72 studentów II roku studiów magisterskich wypełniło ankietę „Metody nauczania w pracy nauczyciela” składającą się z 16 pytań, z których 4 dotyczyło gier dydaktycznych:

Na pytanie o to, jakie gry dydaktyczne znają, studenci najczęściej wymieniali: burzę mózgów (*brainstorming*, giełda pomysłów), gry sytuacyjne, komputerowe, symulacyjne, inscenizacyjne, ruchowe, a także planszowe, teatralne, muzyczne¹.

Wśród zalet gier respondenci wymienili m.in. dużą aktywność uczniów, możliwość rozwijania myślenia, uczenie się przez działanie, lekcje ciekawsze, bo angażujące uczniów, rozwijanie wyobraźni, twórczości, pomysłowości i innowacyjności.

Zdaniem studentów wady gier to: trudność z utrzymaniu właściwego przebiegu lekcji, zbyt luźna atmosfera, nie wszyscy uczniowie zaangażowani

¹ Studenci mogli wymienić kilka metod. Metody podane zostały według liczby wskazań od najczęściej do najrzadziej wymienianych.

w czasie lekcji, konieczność przygotowania odpowiednich pomocy dydaktycznych, dokładnego zaplanowania przebiegu lekcji.

Na pytanie o to, jaką grę dydaktyczną respondenci zastosowaliby w pracy z dziećmi w szkole podstawowej, najwięcej studentów (47 osób) zaproponowało **metodę burzy mózgów**, uzasadniając, że jest to dobra metoda do zespołowego poszukiwania niekonwencjonalnych rozwiązań jakiegoś problemu. Istotą metody jest oddzielenie fazy zgłaszania pomysłów od fazy ich oceniania. To odroczenie oceny zgłaszanych pomysłów ma zachęcić uczestników do wysuwania rozwiązań zgodnie z zasadą „pierwsza myśl jest najlepsza”. Każdy uczestnik może zgłosić kilka pomysłów, które mogą być inspiracją do kolejnych, tworzonych na zasadzie skojarzenia, uzupełnienia czy przeciwieństwa. Metoda burzy mózgów zakłada, że duża liczba pomysłów zwiększa szansę na pojawienie się rozwiązania wartościowego. Im więcej pomysłów zostanie wygenerowanych, tym większe prawdopodobieństwo trafienia na pomysł oryginalny i wartościowy. Po wyczerpaniu pomysłów rozwiązania problemu następuje faza wyboru najlepszych rozwiązań. Metoda ta sprzyja rozwijaniu myślenia oraz aktywności wszystkich uczestników. Można ją stosować, realizując różne treści na różnych przedmiotach w klasach młodszych i starszych.

Drugą najczęściej wymienianą metodą była **metoda sytuacyjna** (12 osób wybrało tę metodę). Służy ona rozwijaniu umiejętności wszechstronnego analizowania problemów składających się na tzw. sytuację trudną, a także podejmowania na tej podstawie odpowiednich decyzji oraz wskazywania przewidywanych następstw poczynań zgodnie z tymi decyzjami. Odnosi się zazwyczaj do sytuacji fikcyjnych, choć prawdopodobnych. Polega na bardzo dokładnym rozpatrzeniu jakiegoś przypadku tak skonstruowanego, żeby był typowy dla dużej klasy zdarzeń. Rozwiązanie problemu służy ukształtowaniu umiejętności przydatnych do rozwiązywania często trafiających się zadań, których główne cechy uczyniono przedmiotem gry. Uczniom przedstawia się sytuację wymagającą podjęcia decyzji, doprowadza się ich do zaproponowania kilku rozmaitych projektów decyzji i omawia się konsekwencje każdej z nich (Kruszewski, 1993, s. 174–175). Celem tej metody oprócz zdobycia nowych wiadomości i rozwijania myślenia analitycznego jest rozwijanie zdolności samodzielnego podejmowania decyzji (Bereźnicki, 2004, s. 282).

Kolejną metodą wymienianą przez studentów była **metoda symulacyjna** (8 osób wybrało tę metodę). Ma ona na celu wprowadzenie uczniów do analizy problemów, które kiedyś były dla kogoś problemami rzeczywistymi. Następnie rozwiązania zaproponowane przez uczniów porównuje się z rozwiązaniami faktycznymi. Gry symulacyjne przyczyniają się do rozwoju myślenia uczniów, pobudzają ich aktywność i motywację, ponieważ przyjmują oni tu rolę badacza poszukującego źródeł informacji. Ponadto gry te kształtują umiejętność generalizacji i przewidywania konsekwencji swoich działań (Bednarek, 2003, s. 95).

Najmniej studentów (5 osób) wskazało na **metodę biograficzną**. Uczniowie, studiując życiorys osoby, wychwytyją jej szczególne cechy charakteru i zachowania. Metoda ta polega na szukaniu pomysłów rozwiązań określonych problemów w biografii ludzi, którzy mieli (lub mają) do czynienia z podobnymi problemami (Kupisiewicz, 2002, s. 152). Jest to bardzo atrakcyjna metoda, niezbyt trudna do przygotowania dla nauczyciela, ale wymagająca sporo pracy przygotowawczej ze strony uczniów.

Podsumowanie

Gry dydaktyczne sprzyjają wielostronnej aktywności uczniów w procesie nauczania i uczenia się. Poprzez stosowanie gier nauczyciel pobudza twórcze siły uczniów, aktywizuje ich indywidualnie, emocjonalnie i wolicjonalnie. W wyniku uczestnictwa w grach uczniowie nabywają wiele umiejętności, takich jak: analizowanie sytuacji, podejmowanie decyzji, planowanie działań, współpraca i komunikowanie, argumentowanie, negocjowanie, dobieranie informacji niezbędnych do podjęcia decyzji, eliminowanie informacji nieistotnych, korzystanie z różnych źródeł informacji, obserwowanie i sprawdzanie skutków podjętych decyzji, dokonywanie korekt w zmieniających się warunkach decyzyjnych (por. Plewka, 1999, s. 365). Gry dydaktyczne można z powodzeniem wykorzystywać w rozwijaniu twórczej aktywności uczniów na każdym etapie kształcenia.

Literatura

- Bednarek, J. (2003). Gra dydaktyczna. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (s. 94–99). T. 2. Warszawa: Żak.
- Bereźnicki, F. (2004). *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków: Impuls.
- Bober, M. (2005). Rola nauczyciela w rozwoju twórczej aktywności dzieci i młodzieży. W: W. Limont, K. Nielek-Zawadzka (red.), *Dylematy edukacji artystycznej. Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze* (s. 269–288). Kraków: Impuls.
- Długosz, A. (2014a). *Wspomaganie rozwoju kompetencji twórczych*. Rzeszów: Wyd. Fosze.
- Długosz, A. (2014b). Wykorzystanie laboratorium innowacji w rozwijaniu twórczego myślenia uczniów. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 5, 116–121.
- Długosz, A., Koziorowska, A., Use of the Brainstorm Method in the Innovation Laboratory (i-Lab). *Edukacja – Technika – Informatyka*, 1(15), 51–55.
- Furmanek, W. (1998). *Z teorii edukacji zawodowej*. Lublin: PWZN „Print 6”.
- Furmanek, W. (2014). Twórczość odpowiedzią na wyzwania społeczeństwa informacyjnego. W: A. Długosz (red.), *Wspomaganie rozwoju kompetencji twórczych* (s. 51–58). Rzeszów: Fosze.
- Gawrecki-Kalisz, L. (1986). Gry dydaktyczne w klasach początkowych. *Oświata i Wychowanie*, 29(86), 14–19.
- Klim-Klimaszewska, A. (2007). Twórcza aktywność. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (s. 833–841). T. 4. Warszawa: Żak.
- Kruszewski, K. (1993). Gry dydaktyczne. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna* (s. 223–225). Warszawa: Fundacja „Innowacja”.
- Kruszewski, K. (red.) (1992). *Sztuka nauczania: podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich. Czynności nauczyciela*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

- Kruszewski, K. (red.) (1993). *Sztuka nauczania: podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich. Szkoła*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Kujawiński, J. (red.) (1991). *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych. Zarys metodyki*. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne.
- Kupisiewicz, C. (2002). *Dydaktyka ogólna*. Warszawa: Graf Punkt.
- Lib, W., Walat, W. (2014). Wspomaganie rozwoju twórczych kompetencji technicznych uczniów poprzez gry dydaktyczne. W: A. Długosz (red.), *Wspomaganie rozwoju kompetencji twórczych* (s. 59–78). Rzeszów: Fosze.
- Plewka, C. (1999). *Metodyka nauczania teoretycznych przedmiotów zawodowych*. Radom: ITE.
- Szymczak, M. (red.) (1996). *Słownik języka polskiego*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Skrzypczak, J. (1983). Wzbogacenie gier dydaktycznych środkami dydaktycznymi. *Oświata i Wychowanie*, 12, B20–B23.



Data wpływu/Received: 9.09.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 12.12.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

CECYLIA LANGIER 

Współczesne uwarunkowania wychowania moralnego dzieci. Zarys problematyki

Contemporary Determinants of the Moral Education of Children. Outline of the Subject Matter

ORCID: 0000-0003-3849-7983, doktor, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie, Instytut Edukacji Przedszkolnej i Szkolnej, Polska

Streszczenie

Ważny problemem współczesnego wychowania stanowi edukacja moralna rozumiana jako wprowadzenie wychowanków w świat wartości moralnych, zrozumienie ich i przyjęcie. W artykule poruszono kwestie uwarunkowań rozwoju moralnego dziecka, wskazując główne czynniki determinujące ten proces.

Słowa kluczowe: wychowanie moralne, środowisko wychowawcze, rozwój dziecka

Abstract

An important problem of modern upbringing is moral education, understood as an introduction of pupils into the world of moral values, their understanding and acceptance of these values. This article discusses the subject of determinants of children's moral development and it indicates the main factors that influence this process.

Keywords: moral education, educational environment, child development

Wstęp

Spośród wielu problemów współczesnego wychowania na czoło wysuwa się zagadnienie kształtowania właściwych postaw moralnych warunkujących prawidłowe funkcjonowanie społeczne młodego pokolenia. Dlatego u podstaw wychowania i socjalizacji powinny się znaleźć te wartości, których przyjęcie i zrozumienie umożliwi rozwój osobowości człowieka w taki sposób, aby mógł stać się on aktywnym i akceptowanym członkiem społeczeństwa.

Do najistotniejszych z punktu widzenia wychowania małego dziecka należą wartości uniwersalne stanowiące podstawę postawy moralnej człowieka. Wywodzące się z klasycznej triady (Dobro, Prawda, Piękno) drogowskazy to istotne elementy na drodze do poznawania oraz odróżniania podstawowych kategorii etycznych: dobra i zła. Wychowanie moralne polega zatem na zrozumieniu, zaakceptowaniu oraz przyswojeniu przez wychowanków norm i zasad moralnych preferowanych w danym społeczeństwie. Dzięki nim możliwe jest nabycie umiejętności rozpoznawania z etycznego punktu widzenia tego, co złe, nikczemne i niegodziwe, oraz wywołanie potrzeby właściwego postępowania moralnego (Łobocki, 2006, s. 268–269).

Potrzeba wychowania moralnego

Rozpatrywanie problematyki współczesnych uwarunkowań procesu kształtowania postaw moralnych u dzieci należy rozpocząć od refleksji nad podstawowymi jej kategoriami, tj. moralnością i wychowaniem moralnym. Termin *moralność* określa pewien zbiór wartości oraz norm i zasad postępowania obowiązujący w danym społeczeństwie. Współcześnie budzi on wiele emocji i nieporozumień. Kojarzy się najczęściej ze specyficznego rodzaju przymusem, ograniczeniem wolności i niepotrzebnym rygorem. Coraz częściej uważa się też, że postępowanie etyczne uniemożliwia osiągnięcie sukcesu zawodowego. Postępowanie według zasad moralnych stanowi zatem przeszkodę i jest niewygodne w codziennym życiu, a nieprzestrzeganie ich budzi z kolei poczucie winy, przez co jest dobierane jako ograniczenie dla realizacji marzeń i poczucia osobistego szczęścia. Dlatego coraz częściej pojawiają się wątpliwości co do potrzeby rozwijania u dzieci postaw i zachowań moralnych jako cech mało przydatnych w życiu.

Przemiany relacji międzyludzkich towarzyszące relatywizacji wartości, tj. rosnąca buta, egoizm, agresja oraz brutalizacja życia codziennego, wywołują powszechny lęk oraz pytanie o kondycję współczesnego społeczeństwa. Zjawiska te dostrzegane są często w zachowaniu młodego pokolenia, szczególnie narażonego na skutki gwałtownych przemian epoki ponowoczesnej.

Następujące w szybkim tempie przeobrażenia ekonomiczno-gospodarcze, rozwój wysokich technologii oraz powszechność multimediów wpłynęły na codzienne życie i funkcjonowanie wszystkich ludzi. Zmiany te w sposób szczególny dotknęły rodzin, oddziałując negatywnie na ich strukturę i funkcjonowanie zarówno w sferze preferowanych wartości, jak i sposobu rozumienia oraz pełnienia funkcji wychowawczych. Istotną rolę odgrywają w tym procesie multimedia popularyzujące konsumpcyjny i hedonistyczny styl życia oraz kształtujące określone sposoby postępowania. Stanowią one istotę współczesnej kultury, zwanej kulturą masową, popkulturą lub kulturą instant. Jej cechą jest powszechność, szybkość i natychmiastowość posiadania. Ogólnodostępność kultury ma-

sowej powoduje, że wzory te docierają do szerokiego kręgu osób w różnym wieku i z różnych kręgów społecznych (Melosik, 2000, s. 372–385). Młode pokolenie nieprzygotowane etycznie do oceny relatywnych moralnie treści ulega rozpowszechnianym medialnie popkulturowym stylom życia, naśladując ekspozowane postawy i wzorce zachowań. Pojawia się zatem postulat zmian w wychowaniu dzieci ukierunkowanych na kształtowanie umiejętności interpersonalnych, przygotowujących do życia w nowoczesnym społeczeństwie. Podstawę tych przemian powinno stanowić włączenie do programu wychowawczego oraz ekspozowanie wartości uniwersalnych, zwłaszcza moralnych, wpływających na zrozumienie podstawowych pojęć etycznych warunkujących właściwą ocenę postaw i zachowań.

Komponenty edukacji etycznej

Wspieranie prawidłowego rozwoju osobowości dziecka stanowi główny cel współczesnego procesu wychowania rozumianego jako świadoma działalność wychowawcy opierająca się na jego wzajemnej relacji z wychowankiem (Okoń, 2007, s. 466.). Taki proces, którego zadaniem jest rozwijanie właściwych postaw i zachowań w oparciu o uznawany systemem wartości, nazywa się wychowaniem do wartości. Z kolei ekspozowanie w tych działaniach wartości etycznych warunkujących ukształtowanie się postaw i zachowań moralnych stanowi cechę wychowania moralnego. Możemy więc uznać, że podstawę wychowania moralnego stanowi świat wartości oraz wynikające z nich normy i zasady właściwego postępowania w codziennym życiu. Zatem termin *moralny* rozumiemy będziemy jako określenie zasad postępowania uznawanych za właściwe w określonych środowiskach oraz postępowanie zgodne z tymi zasadami (Duraj-Nowakowa, 1998, s. 27).

Kształtowanie świata wartości dzieci stanowi ważny i trudny aspekt działań wychowawczych. O jego sukcesie decyduje wiele czynników, które można podzielić na dwie grupy: indywidualne uwarunkowania rozwojowe oraz uwarunkowania środowiskowe. Omawiając indywidualne predyspozycje wychowanków, należy podkreślić konieczność harmonijnego rozwoju wszystkich sfer: psychicznej, fizycznej, emocjonalno-społecznej i moralnej. Twórcy współczesnej neurodydaktyki podkreślają szczególną rolę emocji w kształtowaniu procesów poznawczych. Ich zdaniem uczucia odgrywają wyjątkową rolę zwłaszcza w rozwoju małych dzieci, dlatego za najskuteczniejsze w pracy wychowawczej uważa się metody waloryzacyjne – ekspozujące wartości, dostarczające emocji i przeżyć. Z kolei najnowsze badania neuroetykologów wskazują na szczególnie związek pomiędzy mechanizmami emocjonalnymi a umiejętnością formułowania osądów i ocen oraz podejmowaniem decyzji. Przeprowadzone badania z wykorzystaniem neuroobrazowania wykazały dużą aktywność płata przedczołowego mózgu podczas pojawiania się negatywnych i pozytywnych emocji mo-

ralnych. Jednocześnie odkryły, że uszkodzenia tej części mózgu we wczesnym dzieciństwie skutkują brakiem umiejętności społecznych, czerpania wzorów postępowania czy przyjmowania reguł i zasad. W wieku dorosłym osoby te znają normy moralne, ale nie przestrzegają ich, mając przez to problemy z prawem. Emocje moralne stanowią zatem bazę do budowania ocen oraz osądów i są elementem postawy moralnej. Należy przy tym podkreślić ważną rolę środowiska wychowawczego, które poprzez odpowiednie działania wychowawcze może wspierać lub ograniczać prawidłowy rozwój głównego ośrodka nerwowego (Dziarnowska, Przybysz, 2010).

Analizując cechy indywidualne, osobowościowe, należy zwrócić uwagę na osiągnięty przez wychowanka poziom rozwoju wszystkich sfer, które warunkują rozwój sfery moralnej. Zdaniem teoretyków zdolność do rozumowania moralnego powiązana jest z możliwościami sfery poznawczej dzieci. W koncepcjach psychologicznych dostrzega się ścisły związek pomiędzy etapami rozwoju poznawczego a poziomem rozwoju moralnego. Piaget uważał, że pogłębianie się zdolności poznawczych u dzieci, w tym odejście od myślenia egocentrycznego, umożliwia im zdobywanie i gromadzenie większej ilości informacji oraz dokonywanie ocen z różnych punktów widzenia. Ponadto kontakty społeczne wzbogacają doświadczenie dziecka, przez co przyczyniają się do jego przejścia na kolejny etap rozwoju. Podobnie Kolberg dostrzegał związek między rozwojem moralnym dziecka a poszerzaniem się jego kompetencji w sferze poznawczej oraz społecznej. Jego zdaniem rozwój moralny to rezultat połączenia efektów przeobrażeń osobniczych z problemami moralnymi pojawiającymi się w grupie społecznej. Funkcjonowanie społeczne powoduje wytworzenie u wychowanka pewnego zbioru norm i zasad postępowania, które są akceptowane przez najbliższe otoczenie (Stefańska-Klar, 2006, s. 136–137).

Można zatem zauważyć, że w kształtowaniu pojęć moralnych u dzieci ważną rolę odgrywa środowisko wychowawcze, które dostarcza pewnych wzorów, aprobuje lub odrzuca konkretne postawy i zachowania oraz eksponuje preferowane przez siebie wartości (Olek-Redlarska, 2015). Według Izdebskiej (1996, s. 3–4) środowisko wychowawcze to przestrzeń codziennego życia dziecka z systemem bodźców rozwojowych, zarówno planowanych, jak i samorzutnych, niezamierzonych. Najważniejszym środowiskiem dla dziecka jest rodzina stanowiąca fragment otoczenia społecznego i kulturalnego. Wychowanie rodzinne jest podstawą rozwoju osobowości dziecka, gdyż wprowadza je w szeroko rozumiane życie społeczne, zapoznaje z normami i zasadami społecznymi, uczy odróżniać dobro od zła. W trakcie codziennych czynności dostarcza mu wzory postępowania, eksponuje wartości i normy oraz obowiązujące zasady życia społecznego (Adamski, 1984, s. 50). Dlatego w pierwszych etapach kształtowania myślenia moralnego najskuteczniej oddziałuje na dzieci przykład z najbliższego otoczenia, który dziecko stara się naśladować. Rodzice i inni członkowie naj-

bliższej rodziny stanowią dla niego wzór i autorytet, przez co stają się wzorcami osobowymi kształtującymi jego osobowość.

Współczesna rodzina jest rodziną ponowoczesną, która dostosowała się do zmieniających warunków gospodarczo-ekonomicznych i kulturalnych. Zmieniły się jej funkcje, formy, struktura i model wychowania. Rodzice coraz mniej czasu spędzają ze swoimi dziećmi, przenosząc zadania wychowawcze na instytucje i inne osoby. Przekształcenia nastąpiły w sferze wzajemnych relacji pomiędzy członkami, ich stosunku do siebie, pozostałych członków rodziny, a szczególnie dzieci. W konsekwencji można dostrzec stopniowe obniżanie się funkcji wychowawczej współczesnej rodziny, a wzrost jej funkcji opiekuńczo-zabezpieczającej. Przyczynami tego zjawiska są dwie tendencje pojawiające się w życiu współczesnego społeczeństwa – indywidualizacja i autonomizacja (Kwak, 2005, s. 24). Autonomizacja wiąże się z oddaleniem się rodziny od szerszej społeczności, w tym grupy rodzinnej, przez co wzrasta jej samodzielność i niezależność, a członkowie nastawieni są na samodzielność i samorealizację. Indywidualizacja wiąże się ściśle z samorealizacją, spełnieniem się, skupieniem na własnych celach. Członkowie rodziny coraz więcej czasu przeznaczają na zaspokojenie własnych potrzeb oraz indywidualny rozwój, zachowując przy tym swego rodzaju wolność i autonomiczność. W ten sposób spędzają coraz więcej czasu poza rodziną, przeznaczając dla niej coraz mniej swojego czasu. Ta zmiana modelu rodziny wpłynęła na powstanie nowego wzoru wychowania, w którym dużą rolę odgrywa świat zewnętrzny – obce osoby, instytucje i środki masowego przekazu przekazujące swoje wartości i normy postępowania. Stanowi to poważne zagrożenie dla rozwoju moralnego dziecka.

Kolejnymi ważnymi środowiskami w życiu dzieci są środowiska intencjonalne, takie jak przedszkola i szkoła. W tych miejscach odbywa się proces właściwej socjalizacji dziecka polegający na stopniowym dostosowywaniu się dzieci do nowych warunków poprzez przyjęcie określonego sposobu myślenia i zachowania (Łobocki, 2006, s. 42). Ważną rolę na tym etapie rozwoju osobowości odgrywają nauczyciele przedszkola i klas młodszych szkoły podstawowej, którzy pełnią podwójną funkcję: z jednej strony są organizatorami procesu wychowania, z drugiej zaś oddziałują na dzieci swoją osobowością – postawą, zachowaniem, wygłaszanymi poglądami. Stanowią dla wychowanków wzór osobowy godny naśladowania. Na tym etapie edukacji nauczyciel jest dla dzieci autorytetem, przez co oddziałuje na formowanie osobowości młodego pokolenia. Dlatego bardzo ważna jest osobowość nauczyciela – wychowawcy pracującego z małymi dziećmi. Od jego merytorycznego przygotowania istotniejsza jest jego postawa moralna, jego własny, indywidualny system wartości, gdyż wpływa to na edukację aksjologiczną wychowanków (Frączek, 2002, s. 41). Można zatem stwierdzić, że w wychowaniu moralnym obok rodziców istotną rolę pełni nau-

czyciel, który poprzez własny przykład oraz celowe czynności edukacyjne oddziałuje na kształtowanie świata wartości moralnych dziecka.

Kolejne współczesne środowisko wychowawcze oddziałujące silnie na rozwój osobowości dziecka stanowi cyberprzestrzeń. Możemy ją określić jako otwartą przestrzeń komunikacji elektronicznej powstającą w wyniku różnego rodzaju powiązań internetowych cechujących się otwartością, przetwarzalnością informacji, obliczalnością, hipertekstualnością, plastycznością, płynnością i interaktywnością (Stepulak, 2016). Korzystają z niej wszystkie grupy społeczne i wiekowe. Przebywają w niej także dzieci, które dzięki dorosłym wchodzą w cyfrowy świat, traktując go jako część normalnej przestrzeni życiowej, w której spędzają swój wolny czas, bawią się i uczą. Cyberprzestrzeń, którą budują nowoczesne, interaktywne technologie, przenosi uczestników w wirtualną rzeczywistość o charakterze edukacyjnym i kulturotwórczym. Pełni przez to istotną rolę edukacyjną, dostarczając wiedzy o świecie, otaczającej rzeczywistości oraz wzorów kształtujących poglądy i zachowania.

Wiele współczesnych dzieci regularnie korzysta z wysokich technologii i funkcjonuje w wirtualnej rzeczywistości. Dlatego też często nazywane są *cyberdziećmi*. Należy jednak podkreślić, że chociaż cyberprzestrzeń ułatwia dostęp do wielu wartościowych materiałów edukacyjnych, stanowi źródło bogatych zasobów informacyjnych, to udostępnia też materiały bezwartościowe, bezużyteczne, a nawet niebezpieczne z punktu widzenia wychowawczego. Internet może być zatem zarówno nośnikiem wartości, jak i antywartości, zakłócając prawidłowy rozwój społeczno-emocjonalny i moralny dziecka. Ponadto zbyt częste korzystanie przez dziecko z multimediiów stanowi poważne zagrożenie dla jego rozwoju, zwłaszcza w obszarze centralnego układu nerwowego. Zdaniem badaczy nadmierne przebywanie przez dzieci w cyberświecie powoduje trwałe uszkodzenia w obszarach mózgu odpowiedzialnych za emocje i ich kontrolę, myślenie, zachowanie oraz umiejętności rozwiązywania problemów. Nadmierne wykorzystanie szybko zmieniających się, intensywnych obrazów oraz hipertekstowość powodują zmiany w obwodach neuronalnych, przyczyniając się do problemów z czytaniem i rozumieniem. Ponadto nadmierne bodźcowanie obrazowo-dźwiękowe u małych dzieci hamuje rozwój wyobraźni, koncentracji i pamięci długotrwałej. Dzieci takie często są rozdrażnione i nadmiernie pobudzone emocjonalnie. Problemy te w znaczny sposób hamują prawidłowy, harmonijny rozwój dzieci, szczególnie w obszarze emocjonalno-społecznym i moralnym (Cieszyńska-Rożek, 2014).

Podsumowanie

Współczesny rozwój moralny dziecka warunkują dwie grupy czynników: predyspozycje biologiczne, stanowiące podstawę do kształtowania się myślenia moralnego, oraz środowisko wychowawcze, które oddziałuje na rozwój wszyst-

kich sfer osobowościowych i udostępnia preferowane przez siebie wartości. Zarówno rodzina, jak i środowiska intencjonalne oddziałują na dziecko w sposób całościowy, kształtując postawy i zachowania, zapoznając z obowiązującymi normami i zasadami życia społecznego. Podobnie włączona (świadomie lub nie) w proces wychowania cyberprzestrzeń stała się źródłem wiedzy o świecie i ludziach. Jednak obok materiałów poznawczych i rozrywkowych udostępnia użytkownikom treści etycznie szkodliwe, oddziałując negatywnie na psychikę najmłodszego pokolenia.

W wychowaniu moralnym dziecka ważny etap stanowi rozwijanie wrażliwości moralnej związanej z rozumowaniem moralnym i emocjami moralnymi. Dokonuje się to w wyniku indywidualnego doświadczenia generującego silne przeżycia wpływające na reakcje i zachowania. Wrażliwość ta przejawia się w szacunku, życzliwości i współczuciu w stosunku do drugiego człowieka. Najistotniejszą rolę w jej wzbudzeniu pełnią osoby dorosłe bliskie dziecku, które oddziałując własnym przykładem lub udostępniając prawidłowych wzorów, pobudzają emocje dziecka, kształtując jego poglądy i postawy moralne.

Literatura

- Adamski, F. (1984). *Socjologia małżeństwa i rodziny*. Warszawa: PWN.
- Cieszyńska-Rożek, J. (2014). Wpływ wysokich technologii na rozwój poznawczy dzieci w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym. W: A. Ogonowska, G. Ptaszek (red.). *Człowiek – technologia – media. Konteksty kulturowe i psychologiczne* (s. 11–23). Kraków: Impuls.
- Duraj-Nowakowa, K. (1998). *Kształtowanie pojęć społeczno-moralnych uczniów klas początkowych*. Kraków: Wyd. WSP w Krakowie.
- Dziarnowska, W., Przybysz, P. (2010). *Emocje moralne jako podstawa zmysłu moralnego. Defekty zmysłu moralnego*. Pobrane z: www.ejournals.eu>Rocznik-Kognistywistyczny-IV-2010 (20.08.2019).
- Frączek, Z. (2002). *Edukacja aksjologiczna wobec potrzeb współczesności*. Rzeszów: Wyd. UR.
- Izdebska, J. (1996). *Rodzina, dziecko, telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji*. Pobrane z: [http://krisoft.pl/downloads/e-booki/Izdebska Jadwiga - Rodzina, dziecko](http://krisoft.pl/downloads/e-booki/Izdebska%20Jadwiga%20-%20Rodzina,%20dziecko) (10.12.2019).
- Kwak, A. (2005). *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*. Warszawa: Żak.
- Łobocki, M. (2006). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Impuls.
- Melosik, Z. (2000). Kultura instant – paradoksy pop-tożsamości. W: M. Cyłkowska-Nowak (red.), *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości* (s. 372–385). Poznań: Wolumin.
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Żak.
- Olek-Redlarska, Z. (2015). Rozumienie pojęć moralnych w wychowaniu moralnym dzieci młodszych. Empatia i motywacja do zachowań moralnych. *Rocznik Teologii Katolickiej, XIV/2*, 113–124.
- Stefańska-Klar, R. (2006). Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny. W: B. Charwas-Napierala, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 130–155). Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Stepulak, M.Z. (2016). *Cyberprzestrzeń a zagrożenia wychowawczej roli systemu rodzinnego*. Pobrane z: [www.wydawnictwo.wsei.eu/index.php.sip>article>download](http://www.wydawnictwo.wsei.eu/index.php.sip/article/download) (20.07.2019).



Data wpływu/Received: 6.08.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 12.11.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

MIROSLAW ZBIGNIEW BABIARZ 

Dialog i zaufanie w przestrzeni edukacyjnej

Dialogue and Trust in the Educational Space

ORCID: 0000-0003-2229-767X, Doktor habilitowany profesor nadzwyczajny UJK, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Wydział Pedagogiczny i Artystyczny, Instytut Edukacji Szkolnej, Zakład Wspomagania Rozwoju i Edukacji Dziecka, Polska

Streszczenie

Artykuł prezentuje przesłanki wyjątkowej ważności dialogu i zaufania w procesie edukacji oraz życia społecznego. Czy to w procesie pedagogicznym, czy w codziennym życiu po obu stronach wzajemnego kontaktu stoją przede wszystkim ludzie, czyli człowiek wobec człowieka, i to właśnie dialog i zaufanie umożliwia wzajemne zrozumienie, spotkanie i współdziałanie oraz uznanie godności i prawa każdego z nas do własnych poglądów. Dzięki uznaniu ważności dialogu i zaufania w praktyce edukacyjnej możemy kształtować taki sposób zachowania się jednostki, a także wspólnoty, którego istotą będą otwartość i gotowość do spotykania się z innymi, do wspólnego poszukiwania prawdy oraz do kompromisu.

Słowa kluczowe: zaufanie, dialog, edukacja, wychowanie, kształcenie społeczeństwo, rozwój, otwartość, współpraca

Abstract

The article presents the premises of the exceptional importance of dialogue and trust in the process of education and social life. Is it in the pedagogical process or in everyday life on both sides of mutual contact above all people, or man towards man, and it is dialogue and trust that enables mutual understanding, meeting and cooperation, recognition of the dignity and freedom of each person and his right to express their own views. By recognizing the importance of dialogue and trust in educational practice, we can shape the way the individual behaves, as well as the community whose essence is openness and readiness to meet with others, to seek the truth together and to compromise.

Keywords: trust, dialogue, education, upbringing, education, society, development, openness, cooperation

Wstęp

Edukacja jest procesem rozgrywającym się pomiędzy ludźmi, o którego skuteczności niejednokrotnie decydują wzajemne zaufanie i dialog. Dialog jest podstawą wszelkiej kultury, fundamentem współistnienia. „Pomiędzy narodami i ludźmi to jedna z pewniejszych dróg do wzajemnego rozumienia i akceptacji” (Garbuzik, 2013, s. 43). „Stanowi najbardziej dojrzałą i pełną formę kontaktów międzyludzkich. Prawdziwy, autentyczny dialog może wyrosnąć tylko na podłożu właściwych relacji interpersonalnych” (Śnieżyński, 2005, s. 13). Z kolei zaufanie to wartość, która jest fundamentem życia społecznego, buduje trwałe relacje społeczne na wszystkich płaszczyznach naszego życia poprzez współdziałanie i partnerstwo. Dlatego dziś, w coraz bardziej skomplikowanej rzeczywistości, w której panują kryzys wartości oraz brak poczucia bezpieczeństwa i stabilności, przed systemem edukacji stoi konieczność podejmowania starań, aby niezwykle dziś potrzebne: dialog i zaufanie były kształtowane na wysokim poziomie, stanowiąc trwałe źródło inspiracji, pozytywnych postaw i rozwoju.

Rozwinięcie

Na podstawie literatury możemy wyróżnić trzy sposoby rozumienia dialogu: jako metoda, proces i postawa (Tarnowski, 1992, s. 69). W niniejszym artykule interesować będzie nas rozumienie dialogu właśnie jako postawy – „jako gotowości do otwierania się na rozumienie drugiego człowieka, zbliżanie się doń i w miarę możliwości wzajemne współdziałanie w poszukiwaniu i odkrywaniu prawdy (dialog rzeczowy) oraz otwieraniu naszego wnętrza (dialog personalny)” (Śnieżyński, 2005, s. 13).

Termin *dialog* pochodzi z języka greckiego od słowa *dialogos* i oznacza rozmowę. Jest rozumiany jako sposób komunikacji, „prezentacja poglądów i postaw, w którym uczestnikom zależy przede wszystkim na wzajemnym poznaniu się i przekazaniu posiadanych wartości, którego celem jest wspólne zbliżenie się do prawdy” (Podsiad, Więckowski, 1983, s. 68) i współdziałanie.

Musimy zawsze pamiętać, że po obu stronach procesu pedagogicznego stoją przede wszystkim ludzie, czyli człowiek wobec człowieka, a najistotniejszym momentem w procesie kształcenia i wychowania jest obustronny kontakt międzyludzki, wzajemne zbliżenie i spotkanie. Zatem budowanie dialogu, droga do dialogu rozpoczyna się od nawiązania kontaktu z drugim człowiekiem – pierwszego nieodzownego elementu dialogu. Aby jednak kontakt zaistniał, należy doprowadzić do komunikacji, która stanowi pierwszy krok do tworzenia wzajemnych relacji. Podstawą komunikacji jest język mówiony, czyli słowa i słuchanie (pasywne – bierne słuchanie lub aktywne), ale także komunikacja niewerbalna: pozycja ciała, gesty, mimika, dystans fizyczny, dźwięki parajęzykowe, kontakt wzrokowy czy dotyk. W takim ujęciu cały proces dydaktyczno-wychowawczy można sprowadzić wyłącznie do komunikacji mającej w swojej

służbie grupę metod nauczania i wychowania wynikających z toku podającego. „Edukacja oparta tylko i wyłącznie na komunikacji umożliwia realizację obszernej treści nauczania, jest zatem z tego punktu widzenia ekonomiczną strategią. Zatem komunikacja edukacyjna jest niezbędna jako początek drogi do nawiązania bliższego kontaktu z uczniem” (Śnieżyński, 2005, s. 17). Dopiero zbudowanie bliższego kontaktu z dzieckiem zapewni nam nawiązanie relacji interpersonalnych, a „kontakt interpersonalny nauczyciela z uczniem jest koniecznym warunkiem dialogu, ale i społecznego i emocjonalnego rozwoju” (Śnieżyński, 2005, s. 17). Aby można mówić o pełniejszych i trwalszych relacjach, a co za tym idzie – i dialogu, muszą być respektowane przez pedagogów dwie, jak się wydaje, niezwykle trudne do realizacji zasady: zasada miłości i zasada podmiotowości. Pierwsza zasada – miłości – winna być realizowana i przejawiać się poprzez naszą otwartość, życzliwość, cierpliwość, sprawiedliwość, partnerstwo i optymizm pedagogiczny, ale także konsekwencję, odpowiedzialność i stanowczość. Z kolei druga zasada – podmiotowości – powinna mieć na uwadze, że każda osoba jest wyjątkowa i niepowtarzalna, a każdy uczeń jest jednostką myślącą, czującą, wolną, ale i odpowiedzialną, ma prawo do godności, szacunku, ma prawo do błędu, a w każdym z nas jest zawsze ukryte dobro (Śnieżyński, 2005, s. 17).

Drugim zasadniczym elementem dialogu jest wspólne poszukiwanie prawdy. Istotne jest, „by dochodzenie do prawdy z różnych stron dokonywało się nie w izolacji i separacji, lecz wspólnym wysiłkiem. Dopóki bowiem podmioty dialogu próbują dociec prawdy ze swoich wyizolowanych pozycji, dodatkowo jeszcze z przekonaniem, że ową prawdę już posiadają – są ofiarami częściowego złudzenia. Nie ulega bowiem wątpliwości, że pełna prawda jest zawsze owocem wspólnych doświadczeń, przemyśleń i przemiany punktów widzenia obu podmiotów” (Skorowski, 2017, s. 7). Cały sens dialogu polega na odkrywaniu prawdy.

Trzecim podstawowym składnikiem prawdziwego dialogu jest gotowość do kompromisu, czyli zmiany swoich poglądów i przekonań. „To właśnie uczciwe, autentyczne oraz wspólne poszukiwanie i dochodzenie do prawdy wymaga niejednokrotnie kompromisu. Kompromis staje się w ten sposób zasadą wspólnego dochodzenia do prawdy” (Skorowski, 2017, s. 9). Chęć kompromisu dowodzi przede wszystkim szacunku dla innych osób.

Czwartym niezwykle ważnym elementem dialogu jest porozumienie, które nie zawsze może być „pełne, szczególnie gdy partnerami dialogu są podmioty o diametralnie odmiennych przekonaniach i poglądach” (Skorowski, 2017, s. 10), ale istotne jest, aby było chociażby częściowe. Zatem porozumienie, co warto podkreślić, „jest swego rodzaju elementem twórczym dialogu. Każdy rzeczywisty dialog podejmuje się bowiem z myślą o stworzeniu czegoś nowego (dojście i odnalezienie prawdy)” (Skorowski, 2017, s. 10).

Aby kształtować i rozwijać umiejętność prowadzenia dialogu, konieczny jest model edukacji, w którym priorytetem i wyznacznikiem funkcjonowania będzie partnerstwo, a to zaistnieje tylko wtedy, gdy cel działań wszystkich stron będzie wspólny. Nie wystarczy podobieństwo celów, bowiem tam, gdzie nie ma wspólnego celu, tam nie ma partnerstwa. Niezwykle ważnym elementem kształcenia do dialogu jest rozwijanie u uczniów twórczej postawy, w tym m.in. „nauczanie odwagi, docenianie twórczego myślenia uczniów, kształtowanie wrażliwości na bodźce środowiska, nauczanie tolerancji wobec innych, obrona przed zniewalającymi swą siłą negatywnymi wzorcami i autorytetami, stwarzanie stymulującej atmosfery w klasie (atmosfery zaufania i bezpieczeństwa)” (Śnieżyński, 2005, s. 101). Relacje międzyludzkie w szkole powinny być tworzone w oparciu o poczucie bezpieczeństwa, wzajemne zaufaniem, podmiotowość, współdziałanie, zaangażowanie i odpowiedzialność.

Drugim niezwykle istotnym elementem procesu kształcenia i wychowania jest zaufanie będące jednym z podstawowych elementów stosunków i więzi na poziomie zarówno bezpośrednich relacji między ludźmi, jak i makrostruktury społecznej. Szczególne znaczenie zaufanie zyskuje w procesie wychowania, a więc w sferze międzyludzkiej, w której dorastają młodzi ludzie (Chrobak, 2016, s. 14). Zaufanie jest rozumiane jako „mechanizm oparty na założeniu, że innych członków danej społeczności cechuje uczciwe i kooperatywne zachowanie oparte na wyznawanych normach” (Fukuyama, 1997, s. 38). Zatem „zaufanie jest zakładem podejmowanym na temat niepewnych, przyszłych działań innych ludzi. W tym rozumieniu na zaufanie składają się dwa elementy: przekonania i ich wyrażenie w praktyce” (Sztompka, 2007, s. 69–70).

Niestety dziś rzeczywistość szkolna, od której przecież tak wiele zależy w życiu młodego człowieka, „na ogół jest taka: dziecko, wchodząc w mury szkolne, szybko orientuje się w regułach gry, musi się ich nauczyć, żeby przetrwać trudne i pełne zasadzek sytuacje. Uczy się, że najważniejszy jest stopień szkolny, że oceniane jest za dokonania, a nie za dobre chęci czy starania” (Stocka, 2017, s. 88). Natomiast jest tylko „jeden sposób dotarcia do ucznia – zdobyć jego zaufanie. Dla przestraszonego niepewnością świata nastolatka zaufanie oznacza oswabdzające przeświadczenie o istnieniu ludzkiej prawdy, prawdy ludzkiej egzystencji. Gdy zaufanie ucznia zostało już zdobyte, jego opór przeciwko wychowaniu ustępuje miejsca niezwykłemu zdarzeniu: akceptuje nauczyciela jako osobę. Czuje, że może mu zawierzyć” (Buber, 1968, s. 917). Pamiętajmy, iż wychowanie oparte na zaufaniu uczy zaufania i współdziałania. Za Korczakiem (1966, s. 135) należy podkreślić, że „dziecko jest istotą rozumną, zna dobrze potrzeby, trudności i przeszkody swego życia. Nie despotyczny nakaz, narzucone rygory i nieufna kontrola, ale taktowne porozumienie, wiara w doświadczenie, współpraca i współzycie. (...) Ma dziecko przyszłość, ale ma i przeszłość:

pamiętne zdarzenia, wiele godzin najistotniejszych rozważań. Nie inaczej, niż my, pamięta i zapomina, ceni i lekceważy, logicznie rozumuje – i błądzi, gdy nie wie. Rozważnie ufa i wątpi”. Zaufanie rodzi zaufanie, prowadząc do ukształtowania się kultury zaufania. „Kultura zaufania zazwyczaj skłania do współpracy i wspólnego działania. (...) Jest jednak funkcjonalna tylko wtedy, gdy reguły mają charakter dwustronny, a więc zalecają – a co za tym idzie, wyzwalają – zaufanie, ale też zdecydowanie potępiają – a co za tym idzie, zapobiegają – nadużywaniu zaufania” (Sztompka, 2007, s. 323).

Zaufanie „spełnia rolę katalizatora, dzięki któremu stajemy się bardziej otwarci i częściej wchodzimy we wzajemne interakcje, co jest kluczem do sukcesu we współczesnym świecie” (Szomburg, 2016, s. 139–140). Ponadto daje nam poczucie komfortu, co potwierdzają wyniki badań wskazujące na silną korelację pomiędzy poziomem zaufania a satysfakcją z życia i szczęściem. Z kolei wspólnotowość i bliskość innych daje nam wiarę, że inni nas nie zawiodą. (Sztabiński, Sztabiński, 2014, s. 10).

Dzięki zaufaniu „każdy pozostaje sobą dzięki drugiemu. My – dzięki Wam, Wy – dzięki Nam. Jesteśmy nie tylko ze sobą, ale i dla siebie” (Tischner, 1994, s. 11). Wzrost zaufania powoduje m.in. wzrost akceptacji wobec innych, odmiennych postaw i zachowań, skuteczności w procesie komunikacji, umiejętności racjonalnej oceny motywów działania, wolności w wyrażaniu myśli i opinii, pozytywnych emocji. „Krótko mówiąc, ludzie ufający innym są lepszymi obywatelami, a ci zaangażowani w życie społeczności są zarazem bardziej ufni i godni zaufania” (Putnam, 2008, s. 137). Zaufanie stanowi „fundament życia społecznego, zapewniający skuteczność i efektywność zbiorowych działań mających na celu dobro całego społeczeństwa, a gdy go brakuje, zastępują go instytucjonalne substytuty skupiające się na realizacji partykularnych interesów” (Miłaszewicz, 2016, s. 84).

Podsumowanie

Kiedy człowiek stoi wobec człowieka, to właśnie dialog i zaufanie umożliwiają wzajemne zrozumienie, spotkanie i współdziałanie, uznanie godności i wolności każdego człowieka oraz jego prawa do wyrażania własnych poglądów, a także wspólne poszukiwanie prawdy i kompromis. Dostrzeżenie, że zaufanie i dialog poprzez m.in. współdziałanie i inspirację przynoszą korzyści, a także że nauka i wychowanie poprzez interakcje z innymi ludźmi i środowiskiem stają się skuteczniejsze i efektywniejsze niż w pojedynkę, winno wskazywać kierunek działań dla praktyki edukacyjnej i uczyć nas doceniania roli tych wartości. Musimy też zawsze pamiętać, jak podkreślał Tischner (2001, s. 78), że „życie podsuwa pewne wartości, ale od człowieka zależy, czy je dostrzeże, zrozumie, czy będzie je pielęgnował”.

Literatura

- Buber, M. (1968). Kształcenie charakteru. *Znak*, 7–8(169–170), 915–926.
- Fukuyama, F. (1997). *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Garbuzik, P. (2013). Wartość dialogu w edukacji międzykulturowej. *Colloquium*, 2, 39–46.
- Korczak, J. (1966). Prawo dziecka do szacunku. W: S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej* (s. 124–142). T. 3. Warszawa: PWN.
- Miłaszewicz, D. (2016). Zaufanie jako wartość społeczna. *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 259, 80–88.
- Podsiad, A. Więckowski, Z. (1983). *Mały słownik pojęć i terminów filozoficznych*. Warszawa: PAX.
- Putnam, R.D. (2008). *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Skorowski, H. (2017). Dialog podstawą wielokulturowości i wieloreligijności. *Edukacja Humanistyczna*, 2(37), 7–12.
- Stocka, J.A. (2017). Edukacja do wyzwań dzisiejszego świata. W: *Edukacja do dojrzałości. Po XI Kongresie Obywatelskim, Wolność i Solidarność nr 73* (s. 87–92). Gdańsk.
- Szomburg, J. (2016). Jakich wartości i reguł potrzebujemy aby stać się krajem wysoko rozwiniętym. W: *Na jakich wartościach oprzeć rozwój Polski? Po X Kongresie Obywatelskim, Wolność i Solidarność nr 70* (s. 139–142). Gdańsk.
- Sztabiński, P.B., Sztabiński, F. (red.) (2014). *Europejski Sondaż Społeczny 2002–2012*. Warszawa: IFiS PAN.
- Sztompka, P. (2007). *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Śnieżyński, M. (2005). *Sztuka dialogu*. Kraków: Wyd. AP w Krakowie.
- Tarnowski, J. (1992). Pedagogika dialogu. W: B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki* (s. 112–122). Kraków: Impuls.
- Tischner, J. (1994). *Tolerancja czy wzajemność*. W: A. Mirga, L. Mróz (red.), *Cyganie. Odmienność i nietolerancja* (s. 7–11). Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Tischner, J. (2001). *Myśli wyszukane*. Kraków: Znak.



Data wpływu/Received: 6.08.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 4.12.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

PAWEŁ GARBUSIK 

Poznać, aby zrozumieć. Idea tolerancji we współczesnej edukacji

Know to Understand. The Idea of Tolerance in Modern Education

ORCID: 0000-0002-3045-4332, magister, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Wydział Pedagogiczny i Artystyczny, Instytut Edukacji Szkolnej, Zakład Wspomagania Rozwoju i Edukacji Dziecka, Polska

Streszczenie

Artykuł prezentuje przesłanki wyjątkowej ważności idei tolerancji w procesie edukacji oraz życia społecznego. Porusza także kwestie konieczności ustanowienia granic tolerancji, kształtowania kolejnych etapów zachowań nietolerancyjnych oraz wskazuje na konieczność podejmowania nowych zadań i działań na polu edukacyjnym, których źródłem jest szybko zmieniająca się rzeczywistość. Dzięki uznaniu ważności idei tolerancji w praktyce edukacyjnej możemy kształtować sposób zachowania się jednostki, którego fundamentem będzie szacunek i otwartość do spotykania się z innymi.

Słowa kluczowe: edukacja, wychowanie, kształcenie, tolerancja, społeczeństwo, szacunek, zrozumienie, otwartość, współpraca, wolność

Abstract

The article presents the premises of the exceptional importance of dialogue and trust in the process of education and social life. The article presents the conditions for the exceptional importance of the idea of tolerance in education and social life. It also addresses the necessity of establishing tolerance limits, shaping the next stages of non-tolerant behaviour, and points to the need to and activities on the educational field triggered by a rapidly evolving reality, which permeated the cultural diversity of the and an approaching diversity of contemporary differences by recognising the importance of the idea of tolerance in educational practice, we can shape the behavior of an individual whose foundation is the respect and openness to meet with other.

Keywords: education, upbringing, education, tolerance, society, respect, understanding, openness, cooperation, freedom

Wstęp

Z funkcjonowaniem jednostek, grup i całych społeczeństw w zmieniającym się z ogromną szybkością świecie, w którym ustawicznie występuje konieczność definiowania nowych wyzwań, wiąże się tolerancja. Jest ona nie tylko sposobem postępowania, nastawienia do świata, lecz przede wszystkim to stan umysłu i postawa wobec świata wyrażająca się w otwartej i pełnej szacunku postawie wobec inności, wyznawanych wartości pomimo tego, iż nie są one tożsame z własnymi. „Kwintesencją tolerancji jest prawo człowieka do postępowania zgodnie z wyrażanymi przez niego przekonaniem, nawet jeśli nie podobają się one innym. Bycie tolerancyjnym oznacza niewywieranie na nikogo presji w celu zmiany jego przekonań, szacunek dla odmiennych, a nawet przeciwnych opinii i zwyczajów oraz wolność od uprzedzeń” (Amborsiewicz-Jacobs, 2003, s. 21–22). Podstawą tak rozumianej tolerancji jest „uznanie uniwersalnych praw człowieka i fundamentalnych wolności innych ludzi, nie jest jednak tożsama z tolerancją wobec niesprawiedliwości społecznej” (Amborsiewicz-Jacobs, 2003, s. 24).

Rozwinięcie

Różnorodność w definiowaniu idei tolerancji sprowadza się do rozumienia tolerancji jako wartości kształtującej określone postawy, posiadającej elementy poznawcze, motywacyjne, emocjonalne i behawioralne będące źródłem poglądów i zachowań danej jednostki. Termin *tolerancja* w języku łacińskim – *tolerantia* – powstał z dwóch słów: *tolero* i *are* i oznacza „wyrozumiałość, przyznawanie innym prawa do wyznawania jakichś poglądów i do określonego postępowania mimo odmienności własnych poglądów i własnego postępowania” (Okoń, 2001, s. 405). Z kolei Nikitorowicz (2009, s. 516) określa tolerancję jako „aktywną postawę i zasadę życiową, która oznacza świadomy wysiłek intelektualny, emocjonalny i (lub) działaniowy związany z wyjściem naprzeciw Innemu, z chęcią zrozumienia go, uznania go”. Na podstawie literatury przedmiotu możemy rozróżnić podział na tolerancję negatywną, która oznacza nieprzeciwstawiane się, pomimo iż działanie danej jednostki lub grupy godzi w dobro drugiego człowieka, i pozytywną, która cechuje się poszanowaniem odmiennych opinii, poglądów oraz życzliwością i szacunkiem do człowieka. Stosunek do inności rozpatrywany jest również w kategoriach tolerancji i nietolerancji.

Tolerancję wymienia się obok wolności, sprawiedliwości, demokracji i solidarności jako jeden z głównych atrybutów pokojowego współistnienia ludzi, źródło rozwiązywania konfliktów oraz pełni praw obywateli (Piejka, 2016, s. 158). Przestrzeganie zasady tolerancji jest wymienione jako jeden z fundamentalnych celów ONZ i ma służyć zapewnieniu życia w pokoju (Wesołowska, 1989, s. 35).

Fundamentem „tolerancji jest szacunek dla człowieka, poszanowanie jego godności i indywidualności, jego wolności i uprawnień. Zakłada ona traktowanie

poglądów i przekonań innego człowieka na równi ze swoimi” (Piekarski, 1979, s. 20). Jak dodaje Keller (1960, s. 187), „u podstawy zasady tolerancji w ścisłym znaczeniu leży zasada nakazująca uznać i uszanować prawo innych ludzi dochodzenia na swój sposób do prawdy i słuszności. Chodzi tu więc nie o samą swobodę myślenia, lecz o swobodę głoszenia swych poglądów, o swobodę ich obrony i o swobodę postępowania zgodnie z tym, co się uznaje za prawdziwe, słuszne i piękne”. Zatem postawa bycia tolerancyjnym jest możliwa, gdy nastawienie do inności jest wynikiem świadomego otwarcia na inność, uznania i szacunku.

Musimy pamiętać o tym, co niezwykle ważne i co podkreśla Nikitirowicz (2000, s. 68), pisząc, że „tolerancja nie domaga się rezygnacji z własnych opinii i sądów, nie domaga się, abyśmy powstrzymywali się w ich wyrażaniu. Tolerancja nie domaga się także ustępstw, wręcz odwrotnie, domaga się głoszenia prawdy z jednoczesnym dopuszczeniem innych, szacunkiem dla ich odmienności. Innymi słowy, kierowanie się zasadą tolerancji ma miejsce wówczas, kiedy świadomie wychodzimy na pogranicza, świadomie zdobywamy się na uznanie doświadczanej inności, która niekiedy może być przykra, ale jednocześnie inspirowająca i twórczą”.

Tak jak fundamentem tolerancji jest uznanie, że każda jednostka jest równa w prawach i godności, tak i w określeniu granicy tolerancji wyjątkowo ważna jest zasada nienaruszalności dobra i praw innych ludzi. Tolerancja ma swoje granice, zatem jest ograniczona. „Tolerancja opiera się na szacunku dla wolności sumienia ludzkiego i stąd czerpie swój walor etyczny, to wynika z tego, że tolerancja będzie również chronić tę wolność przeciwko niesprawiedliwym i gwałtownym atakom. Dlatego tolerancja może prawomocnie przekształcić się w sprzeciw” (Schillebeeckx, 1993, s. 14) i usprawiedliwione działanie. Zatem „tolerancja – kończy się, gdy naruszone zostaną obowiązujące w danym społeczeństwie obyczaje, normy, prawa” (Sztumska, 1992, s. 74–79) oraz „powinna kończyć się tam, gdzie zaczyna się zło” (Hanisz, 1995, s. 75). W związku z powyższym winniśmy pamiętać, iż idea tolerancji dotyczy wyłącznie takich kwestii i różnic między ludźmi, z którymi mogą pokojowo i w szacunku współżyć, osiągając więcej szczęścia, jednocześnie nie pomniejszając cudzego (Bazaniak, 2009, s. 326).

„Potencjał nietolerancji jest w każdym z nas, bo potrzeba narzucania innym własnego obrazu świata jest na ogół silna; chcemy, by wszyscy wierzyli w to samo co my, bo wtedy czujemy się duchowo bezpieczni i nie musimy rozważać własnych wier albo ich konfrontować z innymi” (Kołakowski, 1997, s. 40–41). Podstawą nietolerancji jest brak zrozumienia i zgody dla występowania „innych” poglądów, wartości czy zachowań. Pilch (1998, s. 122) przedstawił schemat kształtowania kolejnych etapów zachowań nietolerancyjnych. Pierwszym etapem i zarazem najłagodniejszą formą nietolerancji jest dystans wobec jednostki. Jest to swoiste odrzucenie zachodzące w myślach, ale bez manifestowania tej

postawy poprzez zachowanie. Kolejnym etapem jest atak werbalny, które przybiera postać różnych form krytyki, np. ośmieszania czy dyskredytowania. Trzecią fazą jest przyjęcie przez nietolerancję postaci behawioralnej, której towarzyszą silne negatywne emocje. Czwartym etapem jest gotowość do stosowania represji psychicznych i fizycznych. Kolejnym, ostatnim i najgroźniejszym symptomem nietolerancji jest gotowość do niszczenia i eliminowania wszystkiego co „inne”. W związku z powyższym „zakreślenie granic tolerancji jest konieczne. I jeśli ma ona oznaczać szacunek dla wolności i sumienia człowieka, musi tej właśnie wartości bronić, gdy dochodzi do niesprawiedliwych działań i aktów” (Wolski, 2015, s. 114).

Na przestrzeni lat poziom tolerancyjności Polaków wobec przedstawicieli mniejszości ulegał zmianom. W świetle Europejskich Badań Wartości – European Values Study (EVS) – w 1990 r. Polacy byli najbardziej otwartym narodem Europy Środkowo-Wschodniej. Niestety pod koniec lat 90. postawa Polaków uległa zmianie. Badanie EVS z 1999 r. ukazało w Polsce jeden z najwyższych poziomów ksenofobii w Europie. W badaniach EVS z 2008 i 2017 r., w których podjęto m.in. problematykę postaw tolerancji wobec mniejszości, Polacy są postrzegani na tle Europy jako naród umiarkowanie tolerancyjny, choć jako jeden z bardziej otwartych krajów postkomunistycznych. Ze wstępnych doniesień z badania EVS z 2017 r. wynika, iż kwestia otwartości na inność stała się w ciągu ostatnich lat sprawą polityczną, podczas gdy wcześniej była domeną sfery kulturowo-obyczajowej, a poziom tolerancyjności nabrał znaczenia w kontekście postaw proeuropejskich (Konieczna-Sałamatin, 2018, s. 12).

Zmieniający się niezwykle szybko współczesny świat, gdzie na co dzień przenikają się wzajemnie różnorodne odmienności, winien powodować ewolucję systemów edukacyjnych i stawiać przed nimi nowe zadania. Kształtowanie postaw tolerancji wymaga od praktyki edukacyjnej czasu i wytrwałości, a także gotowości do ciągłego poszukiwania coraz to efektywniejszych rozwiązań i strategii. Podkreśla to Lewowicki (2014, s. 34), wskazując, iż „przedsięwzięcia edukacyjne zazwyczaj nie przynoszą natychmiastowych skutków w zmianach postaw ludzi. Promowanie nowych idei odbywa się często mozolnie, z trudem. Edukacja, a szczególnie wychowanie, jest na swój sposób heroicznym zmaganiem o to, aby ludzie i ich świat stawali się lepsi. I taka misja przypada również temu obszarowi edukacji, który nazywamy edukacją międzykulturową. Ważne, by kształtować zrozumienie istoty tej edukacji i pozyskiwać coraz więcej sprzymierzeńców. Wspólnota oddziaływań wielu podmiotów życia społecznego – w Polsce, w Europie, na świecie – jest w sferze wychowania do pokojowego współistnienia niezwykle potrzebna. Potrzebny jest też optymizm i – mimo wszystko – wizja świata, w którym ludzie żyją godnie i szczęśliwie. Edukacja może i powinna pełnić kreatywne i konstruktywne funkcje w kształtowaniu wizji i rzeczywistości takiego świata”.

Zatem wychowanie w duchu tolerancji winno przygotowywać człowieka do spotkania z wszelaką innością (kulturową, wyznaniową, narodową, etniczną, pokoleniową seksualną, niepełnosprawności) i być traktowane jako jedno z najważniejszych wyzwań dla systemu edukacji. „Winno pozwalać jednostce nie tylko «cierpliwie znosić» nieakceptowane przez nią zachowania innych, lecz także dążyć do poszukiwania tego, co może ludzi łączyć ponad podziałami i różnicami” (Piejka, 2016, s. 158). Zatem „postawa tolerancji to ukształtowana w procesie edukacyjnym dyspozycja do szanowania cudzych przekonań, upodobań, działań, co nie oznacza rezygnacji z własnych przekonań i wartości, które są jej warunkiem” (Nikitirowicz, 2000 s. 10). Istotnymi kwestiami w budowaniu u młodych ludzi postaw tolerancyjnych jest, po pierwsze, konieczność ukształtowania ich dojrzałości w postrzeganiu i odpowiedzialności przejawiających się w postawach wobec ludzi i świata, a po drugie, rozwijanie umiejętności krytycznego i twórczego myślenia jako podstawy rozpoznawania i definiowania problemów oraz poszukiwania ich rozwiązań. Taka umiejętność winna być kształtowana i rozwijana poprzez zrozumienie swojego zakorzenienia kulturowego niezbędnego dla budowania własnej tożsamości, budowanie świadomości kulturowej różnorodności, kształtowanie postawy zaangażowania na rzecz lokalnej społeczności oraz zdobywania kompetencji, które są niezbędne do funkcjonowania w społecznościach wielokulturowych (Nikitirowicz, 2012, s. 18). Istotne miejsce w procesie kształtowania świadomego wychowania do tolerancji zajmuje dobór właściwych treści i sposób ich przekazu. Dlatego też niezwykle ważna jest rola wychowawcy, nauczyciela, który musi być przewodnikiem po świecie różnych odmienności bez względu na etap kształcenia i wychowania.

Podsumowanie

Tolerancja rodzi się i rozwija wówczas, gdy szanuje się odmienność Innych. Winniśmy ją pojmować jako gotowość jednostek do pozowania nowych postaw, sposobów myślenia i odczuwania, a także m.in. do akceptowania prawa każdego z nas do bycia innym. Zatem tolerancja to aktywna postawa szacunku, akceptacji oraz doceniania wielości kulturowej, jednostek, społeczeństw i państw oraz dojrzałego spojrzenia na świat, odmienności i inności. Zapewnienie szacunku wszystkim obywatelom poprzez wspieranie postaw tolerancji przyczynia się do utrzymania pokoju i bezpieczeństwa.

Literatura

- Ambrosewicz-Jacobs, J. (2003). *Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych*. Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza.
- Bazaniak, J. (2009). Inność obiektem tolerancji. Kształtowanie postaw tolerancyjnych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym w ich środowisku edukacyjnym. *Poznańskie Studia Teologiczne*, 23, 323–357.

- Hanisz, J. (1995). Tolerowanie „inności” kolegów przez uczniów w wieku wczesnoszkolnym. W: A. Rosół, M.S. Szczepański (red.), *Tolerancja. Studia i szkice* (s. 75–93). t. 2. Częstochowa: Wyd. WSP w Częstochowie.
- Keller, J. (1960). Tolerancja jako zasada moralna i postawa. *Studia Filozoficzne*, 1, 181–200.
- Kołąkowski, L. (1997). *Mini wykłady o maksi sprawach*. Kraków: Znak.
- Konieczna-Salamatin, J. (2018). *Unia europejska wartości?* Warszawa: Fundacja im. S. Batorego.
- Lewowicki, T. (2014). Edukacja międzykulturowa – od lokalnych sukcesów ku globalnym przesłaniom i oddziaływaniom. *Edukacja Międzykulturowa*, 3, 19–38.
- Nikitirowicz, J. (2000). Tolerancja jako wartość w pracy nauczyciela w społeczeństwie wielokulturowym. *Chowanna*, 2, 62–74.
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz, J. (2012). Funkcje współczesnej szkoły w kontekście wyzwań społeczeństw wielokulturowych. W: T. Lewowicki, A. Różańska, G. Piechaczek-Ogierman (red.), *Wielokulturowość i problemy edukacji* (s. 15–29). Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Żak.
- Piejka, A. (2016). Tolerancja i integracja drogą do pokojowego współistnienia w społeczeństwie wielokulturowym. *Studia z Teorii Wychowania*, 7/2(15), 157–170.
- Piekarski, A. (1979). *Wolność sumienia i wyznania w Polsce*. Warszawa: Polska Agencja Interpress.
- Pilch, T. (1998). Tolerancja – wartość społeczna i cnota indywidualna. W: J. Kłoczowski, S. Łukasiewicz (red.), *Tożsamość, odmienność, tolerancja a kultura pokoju* (s. 117–126). Lublin: Instytut Europy Środkowo-Wschodniej.
- Schillebeeckx E. (1993). Teologiczne podstawy tolerancji. *Znak* 45, 457(6), 13–21.
- Sztumska, B. (1992). Wychowawcze aspekty tolerancji. W: S. Folaron (red.), *Humanistyczne podstawy tolerancji* (s. 74–79). Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Wesołowska, A.E. (1989). *Wychowanie dla pokoju w pracy szkoły*. Warszawa: WSiP.
- Wolski, J. (2015). Tolerancja a współczesny pluralizm kulturowy. *Łódzkie Studia Teologiczne*, 24, 1, 103–116.



Data wpływu/Received: 19.10.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 7.12.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

EDYTA SKOCZYLA-SKOTLA 

Poszerzanie wiedzy technicznej uczniów szkół podstawowych poprzez lekturę „Małego Gościa Niedzielnego” i poznawanie Szlaku Zabytków Techniki

Expanding Technical Knowledge of Primary School Students Through Reading „Little Sunday Guest” and Exploring the Technical Monuments Route

ORCID: 0000-0001-9518-6183, doktor, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie, Wydział Nauk Społecznych, Katedra Pedagogiki, Polska

Streszczenie

Edukacja techniczna uczniów szkół podstawowych ma przede wszystkim za zadanie budowanie czynnego i krytycznego stosunku dziecka wobec techniki i postępu technicznego oraz zapoznanie z polskimi i zagranicznymi wybranymi osiągnięciami tego obszaru. Pomocne w tym zakresie może być czasopismo „Mały Gość Niedzielnny”, które ma na celu przekazywanie wiedzy w zróżnicowanej formie i w przystępny sposób, z wykorzystaniem ciekawej szaty graficznej. W tekstach zamieszczonych na łamach czasopisma wyodrębnić można obszary tematyczne wiedzy technicznej. Należą tu m.in: terminologia ogólna z zakresu techniki, nazwy urządzeń technicznych i ich elementów, nazwy wytworów techniki, nazwy dziedzin, postacie wynalazców i odkrywców, nazwy wydarzeń związanych z historią techniki.

Oprócz słowa pisanego nauczyciel powinien przybliżać uczniom autentyczne obiekty z obszaru techniki eksponowane w instytucjach kultury. Najczęściej chodzi o muzea, które w atrakcyjny edukacyjnie sposób pokazują dawne i nowoczesne oblicza techniki. W artykule dokonana zostanie prezentacja wybranych instytucji kultury znajdujących się na Szlaku Zabytków Techniki Województwa Śląskiego.

Słowa kluczowe: technika, czasopismo, uczeń, instytucja kultury, wiedza

Abstract

Technical education of primary school students is primarily aimed at building a child's active and critical attitude towards technology and technical progress as well as familiarizing himself with selected Polish and foreign achievements in this area. The magazine „Little Sunday Guest” may be

helpful in this respect, as it aims to convey knowledge in a diverse and accessible way, using interesting graphics. Thematic articles of technical knowledge can be distinguished in the texts published in the journal. These include, among others: general terminology in the field of technology, names of technical devices and their elements, names of the manufacturer of the technique, names of fields, figures of inventors and explorers, names of events related to the history of technology.

In addition to the written word, the teacher should familiarize students with authentic objects from the field of technology, exhibited in cultural institutions. Most often, these are museums that show the ancient and modern face of technology in an attractive educational way. The article will present selected cultural institutions located on the Industrial Monuments Trail of the Śląskie Voivodeship.

Keywords: technique, magazine, student, cultural institution, knowledge

Wstęp

W procesie kształcenia i wychowania dążącym do wszechstronnego rozwoju dziecka znaczące miejsce zajmuje edukacja techniczna, która powinna kształtować u niego czynny i krytyczny stosunek wobec techniki (Karbowiczek, 2014, s. 86) oraz zapoznawać je z wybranymi jej obiektami i osiągnięciami zarówno z Polski, jak i z całego świata. Najnowsza podstawa programowa (Rozporządzenie, 2017) określa tematykę zajęć z techniki, jak również warunki i sposób ich realizacji. Uczniowie powinni dostrzegać różnorodne elementy techniczne w najbliższym otoczeniu oraz zdobyć wiedzę na temat ich budowy, funkcjonowania i bezpiecznego z nich korzystania. Nauczanie techniki powinno być oparte przede wszystkim na poznawaniu i tworzeniu różnorodnych konstrukcji wszechobecnych w życiu codziennym i zawodowym człowieka. Przez *konstrukcje techniczne* rozumieć należy wszystkie wytwory w otaczającej rzeczywistości. Będzie to zarówno dom, samochód, komputer, robot czy most, ale też odzież, zabawka itp. Konstrukcje te powinny być filarem edukacji technicznej (Rozporządzenie, 2017).

Należy dążyć do tego, aby dla uczących się zostało stworzone takie środowisko dydaktyczne, które będzie rozbudzało myślenie twórcze uczniów, inspirowało i poszerzało ich wiedzę w zakresie techniki. Pomocne w tym zadaniu w dużym stopniu może być czasopismo „Mały Gość Niedzielny”, które z uwagi na materiały tekstowe o zróżnicowanej tematyce i ciekawą szatę graficzną może stanowić cenną pomoc dydaktyczną. Jak zauważa Zajac (2014), redakcje czasopism przeznaczonych dla dzieci, mając na celu przekazywanie wiedzy w zróżnicowanej formie i w przystępny sposób, publikują oprócz artykułów popularnonaukowych także fragmenty powieści, opowiadania, wiersze, krótkie notki informacyjne o bieżących odkryciach naukowych lub wynalazkach technicznych, notki biograficzne, opisy edukacyjnych zabaw, eksperymentów i prostych urządzeń technicznych.

Dostępne w kącikach nazwanych np. *Ciekawe treści do przeczytania* lub w bibliotece szkolnej czasopismo powinno służyć rozwijaniu zainteresowań

uczniów i inspirowaniu ich do pełniejszego eksplorowania dawnego i współczesnego świata techniki. Pomocne w tym procesie obok materiałów pisanych powinny być autentyczne eksponaty poznawane przez dzieci m.in. podczas wycieczek. Interesującym celem wypraw szkolnych poszerzających horyzonty wiedzy technicznej mogą być instytucje kultury, przede wszystkim muzea, zlokalizowane np. na Szlaku Zabytków Techniki Województwa Śląskiego.

Obszary tematyczne wiedzy technicznej na łamach czasopisma

Teksty zamieszczone na łamach czasopisma noszą z całą pewnością cechy stylu popularnonaukowego, który można uznać za pododmianę stylu naukowego. Obsługuje ona „sferę kontaktu: nadawca specjalista–odbiorca niespecjalista” (Biniewicz, 2002, s. 27). Chcąc zainteresować czytelnika, autorzy artykułów przekazują wiedzę w sposób przejrzysty, merytoryczny i rzeczowy z wykorzystaniem słownictwo specjalistycznego. Pojawiają się nazwy z różnorodnych obszarów tematycznych. Można wydzielić następujące kręgi semantyczne: terminy ogólne z zakresu nauki i techniki, nazwy urządzeń technicznych i ich elementów, nazwy wytworów techniki, nazwy dziedzin, postacie wynalazców i odkrywców, nazwy wydarzeń związanych z historią techniki.

Dzięki lekturze czasopisma czytelnicy poznają wiadomości ukazujące postacie wynalazców, wydarzenia i osiągnięcia z dziejów techniki oraz jej współczesność. Z dużą częstotliwością ukazują się teksty dotyczące maszyn latających. Są opatrzone tytułami: *W 80 godzin wokół ziemi* (nr 9/2004), *Okno opatrzości* (nr 7–8/2006), *F-16* (nr 12/2006), *Dlaczego latają?* (nr 11/2007), *Skrzydła dla VIP-ów* (nr 5/2008), *Tutki najszybsze na świecie* (nr 6/2008), *Polskie F-16* (nr 7-8/2008), *Sokół kontra Orzeł* (nr 2/2009), *Samolot prezydenta* (nr 6/2010), *Emerytura promów* (nr 4/2011), *Samolot marzeń* (nr 1/2013), *Maszyny jak motyle* (nr 5/2013), *Latający krokodyl* (nr 5/2015), *Podróż pod ciśnieniem* (nr 5/2018).

Często w artykułach pojawiają się informacje dotyczące budowy urządzeń latających. Słownictwo specjalistyczne obejmuje wówczas m.in. nazwy części samolotu, np. kabina, podwozie, silnik, skrzydła, ster, zbiornik paliwa. Autorzy artykułów nie ograniczają się tylko do wymienienia terminów. Wyjaśniają rolę poszczególnych elementów w funkcjonowaniu maszyn, podają elementarną wiedzę fizyczną dopełniającą obraz urządzenia, np. „Ciąg, czyli to coś, co pcha samolot, pochodzi z różnicy ciśnień powietrza wpadającego do silnika i wylatującego z niego” (nr 5/2018). Wiele miejsca zajmują informacje dotyczące miejsca współczesnych samolotów w systemie bezpieczeństwa państwa polskiego. Mowa tu o F-16, PZL-130 Orlik, TS-11 Iskra. Wyekscerpowano także liczne teksty przekazujące informacje na temat pojazdów lądowych.

W artykułach „Małego Gościa Niedzielnego” dostrzec można aspekt historyczny techniki. Wydarzenia z jej dziejów przekazane są w przejrzysty, komuni-

katywny sposób, z zachowaniem rzetelności historycznej i dbałością o szczegóły, np.: „kiedy pierwszy raz w 1903 roku wzbijał się w powietrze, zrobiony był z drewna i płótna. Bracia Orville i Wilbur Wright utrzymali się w powietrzu 12 sekund. Dziś wielkie samoloty pokonują trasy między kontynentami, w powietrzu utrzymują się kilkanaście godzin” (nr 5/2018). Mowa jest zatem zarówno o maszynach historycznych, jak i najnowszych. Zestawienie przeszłości z terażniejszością pozwala młodemu czytelnikowi zauważyć rozwój myśli technicznej, doskonalenie urządzeń działających coraz sprawniej. Kształtuje w nim przekonanie o wręcz nieograniczonych obecnie możliwościach technik.

Lektura artykułów wspiera realizację założeń programowych: Wyszukiwanie informacji na temat nowoczesnych dziedzin techniki, ciekawostek i wynalazków technicznych (rozporządzenie, 2017). Teksty niosą szereg treści dotyczących m.in. najnowszych osiągnięć, tzw. cudów techniki.

Artykuły zamieszczone w dziale *Nauka Technika* służą przede wszystkim odpowiedzi na pytanie: Jak to działa? Dzięki temu dochodzi do zaspokojenia ciekawości młodych czytelników obserwujących uważnie otaczające ich środowiska. Podróżując po kraju i świecie, widzą np. alternatywne źródła energii – turbiny wiatrowe. Dzięki czasopiśmu poznają mechanizm ich funkcjonowania i tworzące je elementy: falownik, czujniki, gondolę, generator, śmigła, tubę. Jako przykład urządzenia podano elektrownię wiatrową w Lipnikach pod Nysą należącą do firmy Tauron Ekoenergia (nr 11/2016). Wśród tekstów zamieszczanych na łamach czasopisma znaleźć można szereg odnoszących się do lubianych przez dzieci obiektów, np. parków wodnych. Najmłodszy często znają je z własnych podróży i wycieczek z rodzicami lub nauczycielami.

Szlak Zabytków Techniki

Wspomniane wycieczki stanowią ubogacaniem edukacji szkolnej. Wycieczka szkolna to celowe i zorganizowane wyjście z codziennego otoczenia (np. z budynku szkoły) w celu utrwalenia i pogłębienia wiedzy o świecie, a w szczególności o najbliższym otoczeniu (Denek, 2009, s. 200). Wycieczka to „lekcja w terenie”, dzięki której uczniowie zdobywają doświadczenie, które trudno byłoby przekazać podczas zajęć w klasie (Jarzyńska, 2012, s. 128).

Z perspektywy edukacyjnej interesującego nas obszaru wiedzy często uczęszczany przez uczniów powinien być Szlak Zabytków Techniki Województwa Śląskiego. Jest to jedyny szlak turystyczny z Europy Centralnej, który należy do prestiżowego Europejskiego Szlaku Dziedzictwa Przemysłowego grupującego najważniejsze postindustrialne zabytki Starego Kontynentu. Na stronie internetowej erih.net przedstawione są wyjątkowe obiekty, z których ponad 100 to tzw. punkty kotwicze, czyli obiekty o szczególnym znaczeniu dla historii przemysłowej Europy i wyjątkowym potencjale turystycznym. W województwie śląskim zlokalizowanych jest aż pięć z nich: zabytkowa Kopalnia Srebra w Tar-

nowskich Górach – obiekt światowego dziedzictwa UNESCO, Kopalnia Guido w Zabrze, Sztolnia Królowa Luiza w Zabrze, Muzeum Tyskich Browarów Książęcych w Tychach, Muzeum Browaru Żywiec (Dudzińska, Rusiecki, 2018, s. 187).

Dla potrzeb edukacyjnych szczególnie atrakcyjna wydaje się instytucja kultury, jaką jest muzeum, czyli jednostka gromadząca, przechowująca i konserwująca zbiory z różnych dziedzin kultury, sztuki, nauki lub techniki, udostępniająca je publiczności w formie wystaw oraz prowadząca m.in. działalność upowszechniającą, edukacyjną, artystyczną, naukową, wydawniczą (Piwowarski, 2008). Podstawowym zadaniem muzeum jest gromadzenie i konserwowanie eksponatów w zależności od profilu zainteresowania placówki, np. archeologicznych znalezisk, dzieł sztuki, eksponatów z dziedziny techniki, okazów przyrodniczych. Przedmioty te oddziałują na wszystkie zmysły dziecka, pomagają w percepcji zagadnień historii, architektury, historii sztuki, plastyki.

Muzeum uczy także szacunku dla tradycji i dziedzictwa kulturowego. Oferta obiektów na Szlaku Zabytków Techniki jest bardzo bogata i dostosowana do różnego wieku zwiedzających. Jako propozycje dla uczniów szkół podstawowych wskazać można m.in. takie muzea, jak: Muzeum Drukarstwa – Cieszyn, Muzeum Górnictwa Rud Żelaza, Muzeum Produkcji Zapalek – Częstochowa, Muzeum Śląskie – Katowice, Centralne Muzeum Pożarnictwa – Mysłowice, Muzeum Chleba, Szkoły i Ciekawostek w Radzionkowie, Muzeum Ustrońskie – Ustroń, Stary Młyn – Muzeum Dawnych Rzemiośle – Żarki. Szczególnie pomocne są tzw. lekcje muzealne, czyli specjalistyczne zajęcia lub cykl lekcji na jeden temat dla zorganizowanych grup uczniów. Poprzez tę formę obcowania z kulturą w muzeum dzieci poznają wiedzę z zakresu historii, sztuki, techniki, nauki. Aktywnie uczestniczą w działaniach popularyzujących sztukę wytwórczą, np. wytwarzanie papieru czerpanego, ozdabianie pisanek, haftowanie, wycinanki wzorów ludowych itp. w oparciu o technikę i tradycje za pomocą zgromadzonych w muzeum zabytków. Udział w zajęciach dostarcza dzieciom wiele przyjemności – bawią się i wykonują szereg ciekawych zadań. Zajęcia muzealne dla najmłodszych przybliżają im kulturę materialną miast i wsi, kulturę dawnych zawodów i grup zawodowych, np. kulturę górniczą, zapoznają z dziejami polityczno-gospodarczymi, z kulturą kulinarną najbliższego regionu itd.

Zwiedzanie wystaw muzealnych niesie ogromny potencjał poznawczo-wychowawczy, z którego w ramach edukacji technicznej powinno się korzystać jak najczęściej. Jako przykład może posłużyć Stary Młyn – Muzeum w Żarkach. Młyn elektryczny, w którym mieści się Muzeum, został zbudowany na przełomie lat 20. i 30. XX w. Początkowo zarządzało nim Prezydium Powiatowej Rady Narodowej w Myszkowie. W 1971 r. został przekazany Gminnej Spółdzielni „Samopomoc Chłopska” w Żarkach. W 1992 r. wojewoda częstochowski zdecydował o przekazaniu młyna na mienie komunalne gminy Żarki. W 2005 r. podję-

to decyzję o całkowitym zawieszeniu działalności młyna. W latach 2013–2015 z inicjatywy burmistrza Żarek Klemensa Podlejskiego i przy wykorzystaniu funduszy unijnych niszczący młyn poddano renowacji i zaadaptowano na Muzeum Dawnych Rzemiosł. Muzeum mimo historycznej siedziby jest placówką nowoczesną i interaktywną. Ma charakter parku naukowo-technicznego. Na parterze prezentowane jest oryginalne wyposażenie młyna. Na piętrze znajdują się eksponaty wzbogacone multimedialnymi prezentacjami. Na antresoli można wysłuchać nagranych historii opowiadanych przez mieszkańców Żarek, a także zapoznać się z postacią Piotra Steinkellera – dawnego właściciela miasta. Muzeum zapoznaje zwiedzających z pięcioma głównymi rzemiosłami rozwijającymi się w Żarkach od wieków: młynarstwem, piekarstwem, szewstwem, bednarstwem i kołodziejstwem. Wystawę uzupełnia prezentacja losów tego uroczego miasteczka. Przy każdym stanowisku zgłębia się historię miasta, odkrywa jego tajemnice i spotyka zasłużonych dla niego ludzi.

Interaktywne elementy ekspozycji w Muzeum pozwalają na czynne uczestnictwo w poznawaniu tajników rzemiosł – można tu zobaczyć, jak wygląda beczka od środka, i samemu spróbować ją zbudować, przesiać mąkę i zemleć zboże na chleb, odnaleźć bajkowych właścicieli butów czy złapać mysz mieszkającą w młynie. Muzeum posiada dużo multimedialnych gier edukacyjnych. Wszystkiego wolno, a nawet trzeba dotykać. Muzeum organizuje też warsztaty i udostępnia specjalną trasę zwiedzania dla małych dzieci, podczas której przygotowano dużą ilość zabaw. Turyści mogą samodzielnie wykonać drobne prace zarówno podczas zwiedzania ekspozycji, jak i zajęć warsztatowych, które są stałym elementem programu. Cały obiekt jest przystosowany dla osób niepełnosprawnych. Od 2017 r. Stary Młyn oficjalnie należy do Szlaku Zabytków Techniki.

Godne polecenia z uwagi na duży potencjał kształtująco-wychowawczy jest Muzeum Chleba, Szkoły i Ciekawostek w Radzionkowie. Zgromadzone zostały w nim eksponaty, które służyły wykonaniu chleba, i wszystko, co o szacunku dla chleba zaświadcza. Są to m.in. tematyczne pocztówki, maszyny i urządzenia, narzędzia, wyposażenie wnętrz, dokumenty z okresu XIX i XX w. oraz archiwalne dokumenty z XVI i XVII w. Intencją Muzeum jest uświadomienie wszystkim, że spośród najróżniejszych wypieków polski tradycyjny chleb nie ma sobie równego. Ideą natomiast jest kultywowanie i uczenie szacunku do chleba oraz związanych z nim tradycji i zwyczajów. Zwiedzający mogą na miejscu własnoręcznie uformować pieczywo i je upiec, co uatrakcyjnia zwiedzanie i przybliża pracę piekarzy (www.muzeum-chleba.pl).

Podsumowanie

Przedstawione działania – lektura czasopisma oraz wycieczka do obiektów na Szlaku Zabytków Techniki – powinny stanowić uzupełnienie zajęć z zakresu edukacji technicznej. Słowo i eksponat przemawiają do świadomości ucznia,

podnoszą jego wiedzę i umożliwiają realizację założeń podstawy programowej w poszerzonym zakresie i atrakcyjnej formie. W myśl Rozporządzenia (2017) dziecko uczy się zauważać znaczenie techniki, zarówno pozytywne, jak i niosące niebezpieczeństwo. Możliwe staje się rozpoznawanie osiągnięć technicznych, które przysłużyły się rozwojowi postępu technicznego, a tym samym człowiekowi (lżejsza praca, komfort życia). Uczeń uczy się zasad bezpiecznego korzystania z wielu urządzeń podczas działań praktycznych w niektórych obiektach zwiedzanych podczas wycieczek. Kompetentny nauczyciel współczesności (Ordon, 2017) potrafi odpowiednio wykorzystać wycieczki w przekazie dziedzictwa kulturowego (Klasińska, 2014), w tym również technicznego, i docenić ofertę edukacyjną instytucji kultury. Nauczyciel ma też świadomość znaczenia czytelnictwa w procesie kształcenia i wychowania, co sprawia, iż powinien wzbogacać zajęcia z zakresu edukacji technicznej materiałami z „Małego Gościa Niedzielnego”, co przyczyni się do doskonalenia komunikacji i rozwoju słownictwa technicznego uczniów.

Literatura

- Biniewicz, J. (2002). *Kształtowanie się polskiego języka nauk matematyczno-przyrodniczych*. Opole: Wyd. UO.
- Denek, K. (2009). *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*. Poznań: Wyd. WSPiA w Poznaniu.
- Dudzińska, A., Rusiecki, M. (2018). *Przewodnik po Szlaku Zabytków Techniki Województwa Śląskiego*. Katowice: Regionalny Instytut Kultury w Katowicach.
- Jarzyńska, I. (2012). Problemy edukacji środowiskowej w nauczaniu uczniów w młodszym wieku szkolnym. W: E. Skoczylas-Krotla, I. Sochacka (red.), *Dylematy współczesnej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej* (s. 121-140). Częstochowa: Wyd. AJD.
- Karbowniczek, J. (red.) (2014). *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*. Warszawa: ERICA.
- Klasińska, B. (2014). Wycieczka jako (nie)zapomniana forma edukacji regionalnej. W: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Aspekty edukacji szkolnej* (s. 365–375). Sosnowiec: Humanitas.
- Ordon, U. (2017). Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej wobec współczesnych przemian oświatowych. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 4(22), 117–124. DOI: 10.15584/ETI.2017.4.15
- Piowarski, J. (2008). Muzeum. W: A. Marzec, E. Sadowska, E. Piowarska (red.), *Nowe oblicza pedagogiki. Przedstawiciele – pojęcia – literatura* (s. 247–248). Częstochowa: Wyd. AJD.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14.02.2017 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U. 2017, poz. 356.
- Zajac, R.M. (2014). Czasopisma popularnonaukowe dla dzieci w latach 1945–1989. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia*, XII.



Data wpływu/Received: 2.08.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 21.11.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

MAGDA URBAŃSKA 

Idea sprawiedliwości naprawczej w mediacji

The Idea of Restorative Justice in Mediation

ORCID: 0000-0001-6967-6605, doktor, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Zakład Pedagogiki Rodziny, Polska

Streszczenie

Sprawiedliwość naprawcza to idea, w centrum której stawiane jest naprawienie krzywdy i zadośćuczynienie. Nie skupia się na karze. Jej istotą jest włączenie wszystkich osób doświadczonych przestępstwem, zarówno osoby poszkodowanej, jak i sprawcy, a także społeczności lokalnej, w proces rozwiązywania problemów powstałych w wyniku przestępstwa oraz naprawienia szkody i cierpienia będących jego skutkiem. Sprawiedliwość naprawcza przede wszystkim dopuszcza do głosu osoby pokrzywdzone oraz umożliwia sprawcy dobrowolne przyjęcie odpowiedzialności za własne działanie. Bazuje na wspólnym ustaleniu, na drodze dialogu i negocjacji, satysfakcjonującego zadośćuczynienia. Jedną z form sprawiedliwości naprawczej są mediacje pomiędzy pokrzywdzonym a sprawcą, którzy przy pomocy bezstronnego i neutralnego mediatora mogą w sposób ugodowy rozwiązać spory powstałe w wyniku przestępstwa.

Słowa kluczowe: sprawiedliwość naprawcza, mediacje pokrzywdzony–sprawca

Abstract

Restorative justice is an idea which centres around repairing the harms and compensation. It is not focused on punishment. Its essence is to engage everyone affected by the crime, both the victim, and the offender, as well as the local community in the process of solving the problems arising out of the crime and repairing the damage and suffering which are resulting from it. Most of all, restorative justice allows the victims to speak as well as it makes it possible for the offender to take responsibility for their own actions voluntarily. It is based on determining the satisfactory compensation jointly, through dialogue and negotiations. One of the forms of restorative justice is mediation between the victim and the offender who, with the assistance of an impartial and neutral mediator, may amicably resolve any disputes resulting from the crime.

Keywords: restorative justice, victim-offender mediation

Wstęp

Sprawiedliwość naprawcza to idea, która przeciwstawiana jest sprawiedliwości retributywnej, opierającej się na stosowaniu kary jako odpłaty za przestępstwo. Jej kluczowym pojęciem jest naprawienie krzywdy wyrządzonej w wyniku przestępstwa oraz zadośćuczynienie. Samo przestępstwo traktowane jest tutaj jako rodzaj konfliktu społecznego (Czarnecka-Działuk, 2014, s. 275; Waszkiewicz, 2009, s. 221). Sprawiedliwość naprawcza nie skupia się na ukaraniu sprawcy, ale na naprawieniu krzywdy, z uwzględnieniem potrzeb i interesów osoby pokrzywdzonej, która w sposób aktywny uczestniczy wraz ze sprawcą w procesie rozwiązywania konfliktów powstałych w wyniku przestępstwa.

Działania podejmowane w ramach sprawiedliwości naprawczej mogą przybierać różne formy. W Polsce idea ta łączona jest przede wszystkim z instytucją mediacji prowadzonej pomiędzy osobą pokrzywdzoną przestępstwem a sprawcą, w tym sprawcą nieletnim. W artykule podjęto próbę przedstawienia głównych założeń koncepcji sprawiedliwości naprawczej i ich realizacji w mediacji pomiędzy pokrzywdzonym a sprawcą, a także ukazania korzyści, które wynikają z tego sposobu rozwiązywania konfliktów.

Sprawiedliwość naprawcza

Sprawiedliwość naprawcza (*restorative justice*), nazywana też sprawiedliwością „restrytutywną”, „kompensacyjną” lub „zadośćuczynieniową”, „naprawczym systemem reakcji na przestępstwo”, „sprawiedliwością restaurującą” (Muszynska, 2010, s. 28–29), opiera się na naprawieniu krzywdy wyrządzonej przestępstwem (Wright, 1999, s. 16). Model ten odwołuje się do restytucji, czyli przywrócenia w miarę możliwości stanu sprzed przestępstwa, zadośćuczynienia osobie pokrzywdzonej rozumianego jako naprawa wyrządzonej krzywdy na skutek bezpośredniego i dobrowolnego udziału sprawcy oraz rozwiązania konfliktu spowodowanego przestępstwem pomiędzy pokrzywdzonym a sprawcą (Gruca-Miąsik, 2008, s. 714, 719). Według Consedine (2004, s. 12) przesłaniem sprawiedliwości naprawczej jest zastępowanie karania pojednaniem, zemsty na sprawcach – pomocą dla ofiar, alienacji i nieczułości – wspólnotą i zjednoczeniem, a negatywizmu i destrukcji – naprawą, przebaczeniem i łaską.

W literaturze przedmiotu można odnaleźć wiele definicji sprawiedliwości naprawczej. Marshall (za: Meier, 1999, s. 39) określa ją mianem procesu, „w którym spotykają się wszystkie strony związane z konkretnym przestępstwem, by wspólnie rozstrzygnąć, jak zaradzić skutkom przestępstwa i ich implikacjom na przyszłość”. Meier podkreśla, że sprawiedliwość naprawcza jest poszukiwaniem konstruktywnej reakcji na przestępstwo, jednak w taki sposób, by w proces rozwiązywania problemów wywołanych przestępstwem włączone zostały potrzeby ofiary oraz gotowość sprawcy do przyjęcia odpowiedzialności

za swoje działanie. Autor ten wskazuje również na dwa ważne elementy tego podejścia, mianowicie że sprawca nie ponosi kary narzuconej mu z zewnątrz, przez sąd, ale samodzielnie i dobrowolnie dystansuje się od przestępstwa poprzez np. zadośćuczynienie na rzecz ofiary lub osoby trzeciej, pracę na rzecz społeczności lokalnej czy przeprosiny, a także – co niezwykle istotne – osoba pokrzywdzona staje się pełnoprawnym partnerem w postępowaniu, odgrywając w nim aktywną rolę (Meier, 1999, s. 39–40). Jak twierdzi Consedine (1999, s. 206–207), celem procesu naprawczego jest uzdrowienie ran każdej osoby dotkniętej przestępstwem, łącznie z poszkodowanym i sprawcą, a poszukiwane rozwiązania koncentrują się na naprawie szkody. Proces ten nie stawia w centrum kary i zemsty, lecz skupia się na naprawie, dążąc do uzdrowienia zarówno jednostki, jak i społeczności. W Dyrektywie (2012, art. 2, pkt 1.d) pojęciem *sprawiedliwości naprawczej* obejmowane są „wszelkie procedury, dzięki którym ofiara oraz sprawca mają możliwość, pod warunkiem wyrażenia przez nich na to dobrowolnej zgody, czynnego udziału w rozwiązaniu kwestii będących wynikiem przestępstwa przy pomocy bezstronnej strony trzeciej”.

Sprawiedliwość naprawcza może przybierać różne formy. Wśród nich wymieniane są: mediacje sprawca–ofiara, rady sąsiedzkie, Sąsiedzkie Ośrodki Sprawiedliwości, Rady Wspólnoty, konferencje rodzinne, grupy orzekające (Wright, 1999, s. 23–24), konferencje grup rodzinnych, zgromadzenia wyrokujące (Dyrektywa, 2012, pkt 46). W Polsce idee sprawiedliwości naprawczej realizowane są głównie poprzez instytucję mediacji pomiędzy pokrzywdzonym a dorosłym sprawcą czynu przestępczego (mediacje w sprawach karnych) oraz mediacji w postępowaniu w sprawach nieletnich (Tabernacka, 2018, s. 147). Idee sprawiedliwości naprawczej popularyzowane są również w środowisku szkolnym poprzez propagowanie mediacji szkolnych i rówieśniczych jako sposobu na rozwiązywanie konfliktów bez użycia przemocy (*Standardy...*, 2018, s. 192–193).

Mediacje pokrzywdzony–sprawca

Mediacje pomiędzy pokrzywdzonym a sprawcą definiowane są jako dobrowolny i poufny proces rozwiązywania sporów powstałych w wyniku przestępstwa (lub czynu karalnego w przypadku nieletnich sprawców) w drodze porozumiewania się pokrzywdzonego i podejrzanego lub oskarżonego (w tym nieletniego) z pomocą bezstronnego i neutralnego mediatora (Ministerstwo Sprawiedliwości, 2019a, 2019b). Możliwość prowadzenia mediacji w sprawach karnych została wprowadzona do polskiego prawa karnego 6 czerwca 1997 r. i weszła w życie 1 września 1998 r., zaś mediacja w sprawach nieletnich – na mocy znowelizowanej 15 września 2000 r. i obowiązującej od 29 stycznia 2001 r. ustawy z 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Bieńkowska, 2011, s. 4; 2012, s. 4).

Mediacja pomiędzy pokrzywdzonym a sprawcą może dotyczyć wszystkich przestępstw, a w przypadku sprawców nieletnich – wszystkich czynów karalnych. Podstawowym warunkiem prowadzenia mediacji jest dobrowolna zgoda pokrzywdzonego i sprawcy (Ministerstwo Sprawiedliwości, 2019a, 2019b), choć – na co warto też zwrócić uwagę – nie wszystkie sprawy powinny być do mediacji kierowane (Kalisz, Zienkiewicz, 2009, s. 76, 83; Sitarz, Bem, 2015, s. 91–98; Kalisz, 2016, s. 173–174, 179–180).

Cele sprawiedliwości naprawczej znajdują swoje odzwierciedlenie przede wszystkim w korzyściach, które niesie ze sobą mediacja pomiędzy pokrzywdzonym a sprawcą przestępstwa, przy czym korzyści te dotyczą nie tylko osób bezpośrednio w nią zaangażowanych, ale odnoszą się również do wymiaru sprawiedliwości i całego społeczeństwa. Literatura przedmiotu wskazuje, że dla osoby poszkodowanej mediacja oznacza m.in. współdecydowanie we własnej sprawie oraz jest szansą na uzyskanie satysfakcjonującego zadośćuczynienia. Zapobiega wtórnej wiktyimizacji ofiary. Poszkodowany ma także możliwość w wyniku spotkania ze sprawcą rozmowy z nim, pozbycia się lęku, który powstał w rezultacie doświadczenia przestępstwa, uzyskania informacji dotyczących przestępstwa bezpośrednio od sprawcy oraz zmniejszenia obaw związanych z przyszłością. Może wyrazić swoje emocje i uzyskać satysfakcję. Niebagatelne znaczenie ma również możliwość przebaczenia. W przypadku sprawcy mediacja pozwala na ujrzenie czynu z perspektywy osoby, która stała się jego ofiarą, przy czym nie jest to już ofiara anonimowa, a konkretny człowiek ze swoim cierpieniem, stratami i przeżyciami będącymi konsekwencją przestępstwa. Bezpośrednie spotkanie sprzyja przyjęciu odpowiedzialności za swój czyn, ale równocześnie jest współdziałaniem na rzecz niwelowania skutków przestępstwa, nierzadko także prowadzącym do zmniejszenia lub uniknięcia kary. Dla sprawcy mediacja staje się okazją do wzbudzenia w sobie żalu, skruchy, przeproszenia, wysunięcia propozycji zadośćuczynienia, niekiedy też pojednania z poszkodowanym. Korzyści z mediacji odnosi również wymiar sprawiedliwości, gdyż łączy się ona z odciążeniem sądów i obniżeniem kosztów wymiaru sprawiedliwości, w tym kosztów utrzymania zakładów karnych. Beneficjentem mediacji jest także całe społeczeństwo, co uwidacznia się w odbudowie zaufania społecznego do działań wymiaru sprawiedliwości oraz wzmocnieniu społeczeństwa obywatelskiego. Mediacja sprzyja edukacji prawnej, zwiększa poczucie bezpieczeństwa i sprawiedliwości, stanowiąc jednocześnie alternatywną wobec postępowania sądowego formę rozwiązywania konfliktów (Waluk, 1999, s. 113–115; Gromelska, 2007, s. 278–280; Waszkiewicz, 2009, s. 220; Siedlecka-Andrychowicz, 2009, s. 203–204; Skorupski, 2009, s. 52–64; Sitarz, 2015, s. 34–36). Równocześnie ze względu na swój wychowawczy i profilaktyczny charakter mediacja staje się narzędziem przeciwdziałania patologiom społecznym (Waluk, 1999, s. 115). Zawarcie satysfakcjonującej ugody może przyczyniać się również do

zapobiegania powrotowi do przestępstwa, co wydaje się szczególnie ważne w przypadku nieletnich sprawców (Waluk, 1999, s. 113; Czarnecka-Działuk, 2014, s. 278–283).

Podsumowanie

Mediacje prowadzone pomiędzy pokrzywdzonym a sprawcą przestępstwa są spotkaniem umożliwiającym rozwiązanie konfliktu powstałego w wyniku przestępstwa, z równoczesną możliwością naprawienia krzywd będących skutkiem danego czynu przestępczego. W trakcie mediacji do głosu dopuszczony zostaje poszkodowany, który ma szansę na uzyskanie satysfakcjonującej go formy zadośćuczynienia. Dla sprawcy to z kolei możliwość wzięcia odpowiedzialności za swoje czyny i naprawienia krzywdy, przy czym jest to jego autonomiczna decyzja wypracowana na drodze dialogu i negocjacji z osobą poszkodowaną jego działaniem. W mediacji konflikt wynikający z przestępstwa zostaje zwrócony osobom, których on bezpośrednio dotyczy, a nie jest jedynie reakcją instytucji państwa na przestępstwo połączoną z ignorowaniem ofiary, co Christie określa mianem *kradzieży konfliktu* (Wright, 1999, s. 20). Mediacja umożliwia tym samym respektowanie potrzeb i interesów osoby pokrzywdzonej przy równoczesnym jej aktywnym udziale w dialogu ze sprawcą na rzecz znalezienia takiego sposobu naprawienia krzywdy i zadośćuczynienia, które będzie satysfakcjonujące dla obu stron.

Literatura

- Bieńkowska, E. (2011). *Mediacja w sprawach nieletnich*. Warszawa: Ministerstwo Sprawiedliwości.
- Bieńkowska, E. (2012). *Mediacja w sprawach karnych*. Warszawa: Ministerstwo Sprawiedliwości.
- Consedine, J. (2004). *Sprawiedliwość naprawcza. Przywrócenie ład społeczny*. Warszawa: Polskie Stowarzyszenie Edukacji Prawnej.
- Czarnecka-Działuk, B. (2014). Profilaktyczne aspekty sprawiedliwości naprawczej – prezentacja wyników badań nieletnich uczestników mediacji. W: M. Plucińska (red.), *Rozwiązywanie sytuacji konfliktowych w wymiarze jednostkowym i społecznym* (s. 275–284). Poznań: Wyd. UAM.
- Dyrektwa Parlamentu Europejskiego i Rady 2012/29/UE z 25.10.2012 ustalająca normy minimalne w zakresie praw, wsparcia i ochrony ofiar przestępstw oraz zastępująca decyzję ramową Rady 2001/220/WSiSW. Pobrane z: http://www.kcik.pl/doc/dyrektwa_parlamentu_europejskiego_i_rady_2012_29_ue.pdf (1.07.2019).
- Gromelska, K. (2007). Mediacja jako jeden z obszarów działania pedagoga resocjalizacyjnego. W: I. Pospiszyl, M. Konopczyński (red.), *Resocjalizacja – w stronę środowiska otwartego* (s. 275–288). Warszawa: Wyd. Pedagogium Wyższej Szkoły Pedagogiki Resocjalizacyjnej w Warszawie.
- Gruca-Miąsik, U. (2008). Zadośćuczynienie. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (s. 713–721). T. 7. Warszawa: Żak.
- Kalisz, A. (2016). *Mediacja jako forma dialogu w stosowaniu prawa*. Warszawa: Difin.
- Kalisz, A., Zienkiewicz, A. (2009). *Mediacja sądowa i pozasądowa. Zarys wykładu*. Warszawa: Wolters Kluwer.

- Meier, B.D. (1999). Sprawiedliwość naprawcza – zarys koncepcji. W: B. Czarnecka-Działuk, D. Wójcik (red.), *Mediacja. Nieletni przestępcy i ich ofiary* (s. 39–54). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Ministerstwo Sprawiedliwości (2019a). *Informacja o postępowaniu mediacyjnym w sprawach karnych*. Pobrane z: <http://www.arch.ms.gov.pl/pl/dzialalnosc/mediacje/publikacje-akty-prawne-statystyki/> (16.07.2019).
- Ministerstwo Sprawiedliwości (2019b). *Informacja o postępowaniu mediacyjnym w sprawach nieletnich*. Pobrane z: <http://www.arch.ms.gov.pl/pl/dzialalnosc/mediacje/publikacje-akty-prawne-statystyki/> (16.07.2019).
- Muszyńska, A. (2010). *Naprawienie szkody wyrządzonej przestępstwem*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Siedlecka-Andrychowicz, A. (2009). Mediacja w sprawach karnych. W: E. Gmurzyńska, R. Morek (red.), *Mediacje. Teoria i praktyka* (s. 203–215). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Sitarz, O. (2015). O mediacji w ogólności. W: O. Sitarz (red.), *Metodyka pracy mediatora w sprawach karnych* (s. 13–38). Warszawa: Difin.
- Sitarz, O., Bem, D. (2015). Mediacja w sprawach karnych – krok po kroku. W: O. Sitarz (red.), *Metodyka pracy mediatora w sprawach karnych* (s. 79–175). Warszawa: Difin.
- Skorupski, W. (2009). Racjonalnie o mediacji. W: M. Leśniak (red.), *Mediacja w rozwiązywaniu konfliktów wieku adolescencji* (s. 51–67). Kraków: Wyd. Krakowskiej Akademii im. A.F. Modrzewskiego.
- Standardy mediacji rówieśniczej i szkolnej w szkołach i innych placówkach oświatowych (2018). W: M. Michalak (red.), *Standardy ochrony praw dziecka* (s. 191–207). Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Tabernacka, M. (2018). *Negocjacje i mediacje w sferze publicznej*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Waluk, J. (1999). Kto i dlaczego wprowadza w Polsce mediację? W: B. Czarnecka-Działuk, D. Wójcik (red.), *Mediacja. Nieletni przestępcy i ich ofiary* (s. 106–120). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Waszkiewicz, P. (2009). Mediacja w sprawach nieletnich. W: E. Gmurzyńska, R. Morek (red.), *Mediacje. Teoria i praktyka* (s. 219–229). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Wright, M. (1999). Geneza i rozwój sprawiedliwości naprawczej. W: B. Czarnecka-Działuk, D. Wójcik (red.), *Mediacja. Nieletni przestępcy i ich ofiary* (s. 14–38). Warszawa: Oficyna Naukowa.



Data wpływu/Received: 11.11.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 12.12.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

MICHAELA AŽALTOVIČOVÁ¹, VIERA TOMKOVÁ²

Technické vzdelávanie a profesijná orientácia žiakov základných škôl

Technical Education and Professional Orientation of Primary School Pupils

¹ ORCID: 0000-0001-7681-5968, Mgr., Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra techniky a informačných technológií, Slovenská republika

² ORCID: 0000-0003-3087-2849, Doc. PaedDr. PhD., Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra techniky a informačných technológií, Slovenská republika

Abstrakt

Žiaci ôsmeho a deviateho ročníka základných škôl stoja pred dôležitým rozhodnutím a to výberom strednej školy. Od výberu strednej školy sa následne odvíja aj ich profesijná orientácia. Výber profesijnej orientácie žiakov predurčuje ich životnú dráhu, ktorá vedie žiakov na následné sa etablovanie v ďalšom živote na trhu práce. Pre žiaka je preto potrebné, aby mal zadefinované svoje profesijné požiadavky a v akej oblasti chce byť neskôr zamestnaný. Dôležitú úlohu pri výbere vhodného štúdia na strednej škole zohrávajú aj charakter a záujmy žiaka.

Kľúčové slová: technické vzdelávanie, profesijná orientácia, výber školy, vzdelávanie

Abstract

Pupils of the eighth and ninth grades of elementary schools are faced with an important decision by choosing a secondary school. The choice of secondary school is subsequently based on their professional orientation. The choice of professional orientation of pupils predetermines their career path, which leads pupils to establish themselves in the next life on the labor market. It is therefore necessary for the pupil to have professional requirements defined and in what area wants to be employed later. The character and interests of the pupil also play an important role in the selection of suitable study at secondary school.

Keywords: technic education, profesional orientation, school choice, education

Úvod

Predpoklady pre správnu profesijnú orientáciu sa u žiaka formujú už v primárnom vzdelávaní. Osvojenie si vedomostí potrebných na výkon budúceho povolania, zodpovednosť za svoje rozhodovanie ovplyvňuje žiakov v orientácii na budúce povolanie už v tomto veku. Vplyvom školy, rodiny a vo veľkej miere masmédií a sociálnych sietí sa predstava o budúcom povolaní u žiaka postupne pretvára (Kožuchová, Pavelka, 2007).

S uplatnením žiaka na trhu práce úzko súvisí aj výchovno-vzdelávací proces. V škole trávajú žiaci väčšinu svojho dňa a práve preto má školské prostredie významný vplyv na ich profesijnú orientáciu. Na žiakov vplýva triedny učiteľ, učiteľ vyučovacieho predmetu, ktorý si žiak obľúbil, alebo učiteľ, ktorý vedie krúžok, ktorý žiak navštevuje. Vo výchovno-vzdelávacom procese je dôležitý pozitívny vzťah medzi učiteľom a žiakom ako aj správna atmosféra, ktorá je na jednotlivých hodinách v triede.

Teoretické východiská pre realizáciu prieskumu

Vo vzdelávacom štandarde vydanom Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky je predmet technika charakterizovaný nasledovne. Učebný predmet vedie žiakov k získaniu užívateľských zručností v rôznych oblastiach ľudskej činnosti a prispieva k poznaniu trhu práce, vytváraniu životnej i profesijnej orientácie žiakov. Koncepcia predmetu vychádza z konkrétnych životných situácií, v ktorých človek prichádza do priameho kontaktu s ľudskou činnosťou a technikou v jej rozmanitých podobách a širších súvislostiach a prostredníctvom technických vymožeností chráni svet a kultúrne pamiatky. Vyučovaci predmet musí byť založený predovšetkým na praktickej činnosti. Jeho náplň sa cielene zameriava na zručnosti a návyky pre uplatnenie žiakov v ďalšom živote a spoločnosti. Je založený na tvorivej myšlienkovvej spoluúčasti a spolupráci žiakov. Náplň učebného predmetu je určená všetkým žiakom bez rozdielu pohlavia. Žiaci sa učia pracovať s rôznymi materiálmi a pomôckami a osvojujú si základné pracovné zručnosti a návyky, rozvíjajú tvorivé technické myslenie. Pri navrhovaní výrobkov v oblasti dizajnu a pracovných postupov spájajú praktické zručnosti s tvorivým myslením. Základné vzdelávanie obohacuje o dôležitú zložku tým, že kladie základy z oblasti techniky, ktoré sú nevyhnutné pre ďalšie štúdium a uplatnenie človeka v reálnom živote. Žiaci sa učia plánovať, organizovať a hodnotiť pracovnú činnosť samostatne i v skupine. Sú vedení k dodržaniu zásad bezpečnosti a hygieny pri práci. V závislosti na veku žiakov sa postupne buduje systém, ktorý žiakom poskytuje dôležité informácie z pracovnej oblasti a pomáha im pri zodpovednom rozhodovaní o ďalšom profesijnom zameraní i rozhodovaní v živote (<https://www.minedu.sk/vzdelavacie-standardy-pre-2-stupen-zs/>).

Žiaci by mali byť pripravení a byť schopní orientácie sa v technickom prostredí nie len po teoretickej ale aj praktickej stránke. Nevyhnutné je ich správne vzdelávanie a akútnosť vytvárania vzťahu k technike. Technické vzdelávanie by malo byť zaradené medzi základné všeobecné poznatky človeka.

Ako sa píše vo vyššie uvedenom popise predmetu Technika vo vzdelávacom štandarde, tento vyučovací predmet prospieva žiakom vo viacerých oblastiach. Podporuje ich tvorivé myslenie, manuálnu zručnosť, prácu v skupinách, orientáciu v pracovných činnostiach a užívateľské zručnosti z rôznych oblastí ľudskej činnosti.

V rámci vyučovacieho predmetu sa žiaci zoznámia s rôznymi pracovnými pomôckami, učia sa pracovať s rôznymi materiálmi. Na základe týchto a vyššie spomínaných nadobudnutých poznatkov a zručností sa tak správne pripravený žiak základnej školy môže stať súčasťou budúcej produktívnej generácie na vykonávanie kvalifikovanej práce v technických odboroch, ktoré vyžaduje trh práce a v ktorých žiak nájde svoje uplatnenie.

Metodológia

Naším cieľom v realizovanom prieskume bolo skúmanie faktorov, ktoré ovplyvňujú záujem žiakov o technické vzdelávanie a ich následná profesijná orientácia na technické odbory stredných škôl.

Prvý z aspektov nášho skúmania bol zameraný na faktory, ktoré ovplyvnili žiakov pri výbere strednej školy. Skúmali sme, do akej miery sú žiaci ovplyvňovaní rodičmi, učiteľmi, kamarátmi, súrodencami a príbuznými, sociálnymi sieťami a médiami všeobecne alebo či výber strednej školy bola ich vlastná voľba.

Druhý z aspektov skúmaných v prieskume bolo ovplyvnenie žiakov pri ich výbere strednej školy. Do tejto kategórie môžeme zahrnúť obsah vzdelávania, učebné pomôcky, metódy práce učiteľa a osobnosť učiteľa. Práve vzťah medzi učiteľom a žiakom pokladáme za faktor, ktorý do veľkej miery ovplyvňuje chuť žiaka sa učiť a jeho motiváciu k ďalšiemu vzdelávaniu v technicky orientovaných predmetoch.

Poslednou skúmanou položkou bol typ strednej školy, akú si žiaci vybrali. Na výber mali z nasledujúcich možností: gymnázium, stredná odborná škola (pri tejto možnosti mali uviesť aj zameranie), konzervatórium, obchodná akadémia, alebo iné (pri tejto možnosti mali žiaci konkretizovať, aký typ strednej školy si zvolili).

Výskumným nástrojom bol dotazník, ktorý pozostával z 18 položiek. Prieskum bol realizovaný na siedmich základných školách v Slovenskej republike v marci 2019. Zúčastnili sa ho žiaci ôsmeho a deviatego ročníka základných škôl. Do prieskumu boli zapojené základné školy z nasledujúcich miest: Radošina, Motešice, Trebišov, Stupava, Bytča, Spišská Stará Ves

a Zvolen. Dotazník obsahoval otvorené a zatvorené otázky a otázky s 5 stupňovým škálovaním. Celkovo sa do prieskumu zapojilo 311 žiakov, z toho 157 chlapcov, 153 dievčat a jeden žiak pohlavie neuviedol. Návratnosť dotazníkov z celkového rozdaného počtu dotazníkov 360 bola 86,4%. Žiaci mali na vyplnenie dotazníka čas 45 minút. Zakrúžkovaním príslušného tvrdenia na škále, vypísaním svojho názoru, mali žiaci vyznačiť svoj postoj. Po zbere dotazníkov, boli výsledky vyhodnotené štatistickými metódami. Pre potreby článku, uvádzame len niektoré položky:

Položka č. 1: Kto alebo čo Ťa pri výbere strednej školy ovplyvnil/o?

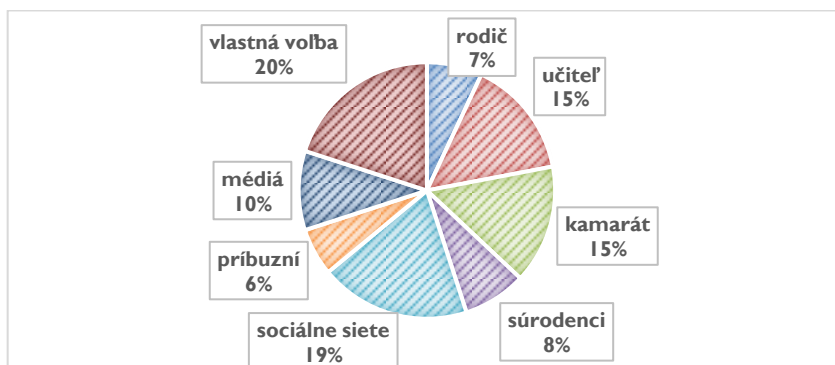
Položka č. 2: Čo ovplyvnilo Tvoje rozhodnutie pri výbere strednej školy?

Položka č. 3: Na akú strednú školu chceš ísť študovať po ukončení základnej školy?

Výsledky

Údaje získané prieskumom boli spracované s použitím popisnej štatistiky. V ďalšej časti sa venujeme zhrnutiu výsledkov.

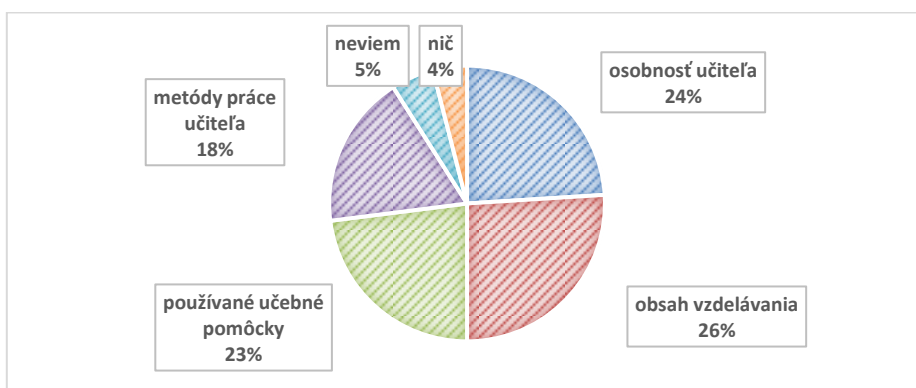
Prvou položkou sme zisťovali percentuálne zastúpenie jednotlivých odpovedí položky, ktorou sme sa žiakov pýtali aké faktory ich ovplyvnili pri výbere strednej školy. 20% žiakov odpovedalo, že to bola ich vlastná voľba, 19% žiakov ovplyvnili sociálne siete. Zhodne po 15% žiakov odpovedalo, že to bol kamarát, alebo učiteľ. Tieto ďalšie tri položky najviac ovplyvnili žiakov pri ich rozhodovaní o výbere strednej školy. Je zaujímavé, že iba 7% žiakov odpovedalo, že ich pri výbere strednej školy ovplyvnil rodič. Vieme, že sú to práve rodičia, ktorí zvyknú najviac ovplyvniť pri výbere ďalšieho štúdia svoje deti. Podľa výskumu (Pavelka a kol., 2019) realizovaného v tomto roku na vzorke 2199 žiakov základných škôl ôsmeho a deviatego ročníka až 42,73% opýtaných žiakov odpovedalo, že práve rodičia a rodina boli pre nich najviac ovplyvňujúcim faktorom pri výbere strednej školy.



Graf 1. Vyhodnotenie položky č. 1

Druhá položka nášho skúmania bola zameraná na ďalšie faktory ovplyvňujúce žiakov pri výbere strednej školy. Na výber mali žiaci z možností či ich ovplyvnili použité učebné pomôcky počas výučby, osobnosť učiteľa a jeho vzťah k žiakom ako aj metódy jeho práce. Ďalšou z možností bol obsah vzdelávania, alebo možnosť neviem, či nič. Podľa nižšie uvedeného grafu sú výsledky nasledovné. Najviac žiakov pri výbere strednej školy ovplyvnil obsah vzdelávania, išlo o 26% žiakov. 24% žiakov odpovedalo, že ich ovplyvnila osobnosť učiteľa. Používané učebné pomôcky počas vyučovacích hodín ovplyvnilo pri výbere strednej školy 23% žiakov. 18% žiakov ovplyvnili metódy práce učiteľa počas vyučovacích hodín.

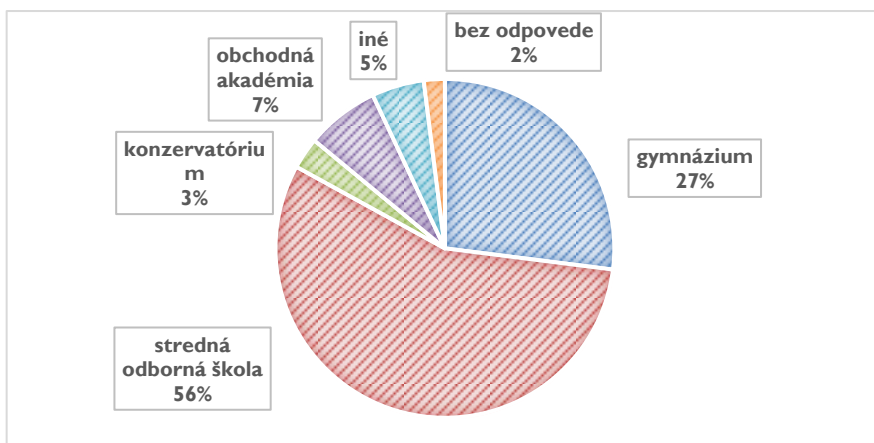
5% žiakov na túto otázku nevedelo odpovedať a 4% žiakov neovplyvnilo podľa nich nič. Podľa vyššie uvedeného môžeme konštatovať, že obsah vzdelávania je pre žiakov najmotivujúcejším faktorom spolu s osobnosťou učiteľa, použitými pracovnými pomôckami a metódami učiteľa. Preto je dôležité, aby si učiteľ vedel vytvoriť pozitívny vzťah k žiakom, vedel využívať na hodinách učebné pomôcky a tak žiakom priblížiť a zatriktívniť obsah vzdelávania vo vyučovacom predmete technika.



Graf 2. Vyhodnotenie položky č. 2

Poslednou položkou sme zisťovali percentuálny podiel voľby výberu strednej školy u žiakov, ktorí sa zúčastnili prieskumu. Až 56% opýtaných žiakov uviedlo, že pre svoje ďalšie štúdium majú v pláne vybrať strednú odbornú školu. 27% žiakov si vybralo gymnázium a iba 7% obchodnú akadémiu, 5% niečo iné, 3% konzervatórium a 2% žiakov na túto otázku ne odpovedalo. Môžeme preto vidieť, že je významný rozdiel v percentách žiakov s výberom strednej odbornej školy a gymnázia. Žiaci sa chcú o svojom ďalšom vzdelávaní orientovať vo väčšej miere na špecifické povolanie, na ktoré ich pripraví stredná odborná škola. Pri výbere možnosti strednej školy mali žiaci uviesť aj

aký odbor si chcú zvoliť. Najčastejšími možnosťami boli odbory: elektrotechnik, technik IKT, technik, drevárstvo, zdravotníctvo, umelecké smery. Uvedené v poradí od najfrekventovanejšieho.



Graf 3. Vyhodnotenie položky č.3

Záver

Príprava žiakov na budúce povolanie vyžaduje systematickú pozornosť spoločnosti, je dlhodobým procesom, na ktorom sa podieľajú nie len učitelia ale aj rodičia a žiaci. Okrem podnetov, ktoré získavajú žiaci prostredníctvom rodiny a známych či masmédií, je potrebné cielene pôsobiť v tejto oblasti aj prostredníctvom školského prostredia. Aby mali žiaci optimálne príležitosti pre svoj osobnostný rozvoj v zmysle dostatočného premýšľania o svojej práci v príprave na budúcu profesiu je potrebné podporovať ich v praktickej príprave, spoločnom premýšľaní, diskutovaní počas vyučovacieho procesu a analyzovaní praktických činností má významný vplyv pre orientovanie sa žiaka v danej problematike.

Ako môžeme vidieť z výsledkov prieskumu nám vyplýva, že žiaci majú záujem o stredné odborné školy s technickým zameraním a pri tomto výbere ich ovplyvnil práve obsah vzdelávania. Práve správne motivujúci učiteľ techniky môže prostredníctvom svojich vyučovacích metód a praktických činností na hodinách techniky prispievať k zatraktívneniu ďalšieho technického vzdelávania na stredných školách u žiakov ôsmeho a deviateho ročníka základných škôl.

Literatúra

- Ažaltovičová, M., Depešová, J. (2018). Aplikácia výsledkov projektu Dielne v technickom vzdelávaní na základnej škole. *Časopis technika a vzdelávanie*.
- Ažaltovičová, M., Tomková V. (2019). *Faktory ovplyvňujúce zvyšovanie záujmu o technické vzdelávanie*. Univerzita Palackého v Olomouci: JTIE.

- Inovovaný švp pre základné školy. In: *Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky*. Dostupné na internete: <http://www.minedu.sk/inovovany-svp-pre-zakladne-skoly/> (30.05.2018).
- Krušpán, I., a kol. (1999). *Technická výchova pre 5. až 9. ročník základných škôl*. IEXPOL Pedagogika, s.r.o.
- Kožuchová, M., Pavelka, J. (2007). *Požiadavky na vedecko-technickú gramotnosť absolventa základnej školy*. Prístupné na internete: <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/konference/07kurikulumVpromenachSkoly/CDkurik/cd/studie/pdf/kozuchovapavelka.pdf> (10.11.2019).
- Lukáčová, D. (2009). *Postoje žiakov ZŠ k technickému vzdelávaniu*. In: *Technické vzdelávanie ako súčasť všeobecného vzdelávania* (s. 277–281). Banská Bystrica: UMB.
- Lukáčová, D., Bánesz, G. (2007). *Premeny technického vzdelávania*. Nitra: Pedagogická fakulta UKF.
- Pavelka, J. (2012). *Generácia dnešných žiakov môže prispieť k zvýšeniu kvality života na Slovensku*. In: *Časopis Technika a vzdelávanie, 1, 1*. Dostupné na internete: <https://www.fpv.umb.sk/app/cmsFile.php?disposition=a&ID=18423> (9.03.2016).
- Pavelka, J., a kol. (2019). *Interest of Primary School Pupils in Technical Activities and Technical Education*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník*. Bratislava: Portál.
- Stratégia popularizácie vedy a techniky v spoločnosti (2018). Dostupné na internete: [http://www.rokovania.sk/appl/material.nsf/0/4DAB9E3E97434015C12572750038C05A/\\$FILE/Zdroj.html](http://www.rokovania.sk/appl/material.nsf/0/4DAB9E3E97434015C12572750038C05A/$FILE/Zdroj.html) (30.05.2018).
- Vzdelávacie štandardy pre základné školy. In: *Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky*. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/vzdelavacie-standardy-pre-2-stupen-zs/> (30.05.2018).
- Záhorec, J., Hašková, A., Munk, M., Bílek, M. (2015). Tertiary Economy and Managerial Study Fields and Issues of Science Education Aimedat Database Systems. *Journal of Baltic Science Education, 14*(4), 535–555.



Data wpływu/Received: 18.11.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 12.12.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

JANA DEPEŠOVÁ 

Technické vzdelávanie v kontexte vplyvu faktorov na priebeh edukačného procesu

Technical Education in the Context of the Influence of Factors on the Educational Process

ORCID: 0000-0001-9834-321X, doc. PaedDr. PhD., Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre,
Pedagogická fakulta, Katedra techniky a informačných technológií, Slovenská republika

Abstrakt

Potreby spoločnosti a požiadavky doby sa nepretržite menia a inovujú. Snaha získať čo najviac informácií, osvojenia si vedomostí potrebných na výkon budúceho povolania a niesť zodpovednosť za svoje rozhodovanie sa očakáva od budúcich učiteľov technickej výchovy, ktorí sú podľa nášho názoru a skúseností pripravení na riešenie pedagogických situácií a pripravení zabezpečiť technickú gramotnosť mládeže a jej správny vzťah k technike. Príspevok je orientovaný na definovanie faktorov, ktoré významne ovplyvňujú edukačný proces. Celkovú klímu procesu vzdelávania vytvárajú nie len pedagogicko-didaktická organizačné faktory edukácie, ale aj faktory prostredia, v ktorom sa vzdelávací proces realizuje.

Kľúčové slová: technické vzdelávanie, edukačné prostredie, žiak, faktory vzdelávania, faktory prostredia

Abstract

The needs of the company and the demands of the time are constantly changing and innovating. Future technical education teachers who, in our opinion and experience, are prepared to address pedagogical situations and are ready to ensure the technical literacy of young people and their correct relationship are expected to seek as much information as possible, to acquire the knowledge necessary to pursue the future profession and to take responsibility for their decision making to technology. The paper is focused on defining factors that significantly influence the educational process. The overall climate of the educational process is created not only by pedagogical-didactic and organizational factors of education, but also by factors of the environment in which the educational process takes place.

Keywords: technical education, educational environment, pupil, educational factors, environmental factors

Úvod

Bezprostredné využívanie techniky vytvára prostredie, pod vplyvom ktorého sa významne mení myslenie, rozhodovanie a konanie človeka. Dynamika technického vývoja a s ňou spojené ďalšie prevratné objavy, a to nielen v technike, majú vplyv aj na systém vzdelávania a jeho formy.

Technické vzdelávanie sa vyznačuje integrujúcim pôsobením, má interdisciplinárny charakter. V tomto ponímaní má predmet technika, ale aj technické vzdelávanie vo všeobecnosti nenahraditeľné miesto pri príprave a rozvoji človeka, technických talentov, či potencionálnych vynálezcov. Východiskom je skutočnosť, že technika a technológie sú vrcholom pyramídy, v ktorej sa integrujú poznatky ostatných prírodných i humanitných vied. Človek v technických produktoch aplikuje princípy prírodných vied (fyziky, chémie, biológie, ekológie...) (Pavelka, 2007).

Vzdelávanie a výchova k technike a technológiám v rámci všeobecného vzdelávania kladie základy, vzdeláva a vychováva:

- multi-predmetovo a špecificky tým, že zrovnoprávňuje obsahovú stránku vyučovania s procesuálnou a posilňuje integráciu poznatkov, vedomostí a zručností získaných v ostatných predmetoch s poznatkami z oblasti techniky a technológií,

- k chápaniu poznatkov z oblasti techniky a technológií do väčšej hĺbky s väčším dôrazom na širšie súvislosti a na transfer poznatkov do mnohých oblastí,

- k tomu, že žiaci nadobúdajú zručnosti a realizujú motorické činnosti pri práci s technickými materiálmi, prístrojmi a zariadeniami, čím sa rozvíjajú okrem poznávacích (kognitívnych) schopností a procesov aj psychomotorické a manuálne zručnosti a návyky,

- k profesijnej orientácii žiaka, k schopnosti orientovať sa v explózii informácií v oblasti vedy a techniky, rozumieť im a vedieť ich využívať,

- k technickému mysleniu, schopnosti navrhovať a riešiť primerané konštruktérsko-technologické problémy a realizovať hodnotiace – kritické a tvorivé myslenie a tvorivé prístupy a produkty (kreativizácia žiaka),

- k tomu, ako má žiť a správať sa človek v prostredí technických objektov, na základe týchto poznávaní nebezpečenstvá techniky a vedieť techniku bezpečne ovládať a používať v praxi,

- k tomu, aby človek – žiak poznával a rozpoznával kvalitatívne parametre techniky a na základe týchto vedel techniku posudzovať, rozlišovať a prípadne aj nakupovať,

- k rozvoju nonkognitívnych, mimopoznávacích vlastností a charakteristík žiakov, ako sú najmä aktivizácia, motivácia a kreativizácia osobnosti žiaka,

- k nadobúdaniu špecifických vedomostí, zručností a schopností, ktoré vytvárajú základné podmienky a východisko na úspešné zvládnutie ďalšieho

odborného vzdelávania a celoživotného vzdelávania (Ďuriš, Kozík, Kožuchová, Pavelka, 2007).

Vzdelávanie a výchova k technike a technológiám výrazne prispieva k nadobúdaniu a k rozvoju ostatných, v smernici Európskeho parlamentu uvádzaných kľúčových zručností. Technika a technológia sa čoraz viac vzdiaľujú vedomiu bežného človeka, ktoré sa mení oveľa pomalšie, v dôsledku čoho ľudia často nerozumejú produktom techniky, boja sa ich, nevedia ich plne využívať alebo ich zneužívajú (na ničenie prírody, zabíjanie atd.). Bez ovládania problematiky techniky a technológií sa národy a štáty stávajú v súčasnom globálnom svete menej konkurencieschopné a upadajú (stanú sa korisťou silnejších). Ak všeobecné vzdelanie má pripraviť ľudí, bez ohľadu na ich povolanie, aby uspeli v súčasnom, rýchle sa meniacom svete, malo by obsahovať aj problematiku techniky a technológií.

S technickým vývojom sú spojené nové, často prevratné objavy a to nielen v samotnej technike. Technika z historického pohľadu sa vyprofilovala do samostatne existujúcej oblasti ľudskej činnosti. Je v jednote s dosiahnutou úrovňou poznania prírodných vied a v úzkej súvislosti so spoločenským, morálnym a kultúrnym stavom spoločnosti (Kozík, Depešová, 2007).

Technické vzdelávanie v kontexte faktorov vzdelávacieho procesu

V súvislosti s dôležitosťou technického vzdelávania jedôležité si uvedomiť podstatu a vplyv vytvárania tvorivého prostredia vo výučbe na kvalitu a úroveň získavaných vedomostí učiacich sa. Vzdelávanie v technických oblastiach ponúka ideálne podmienky na vytváranie takéhoto prostredia. Je nevyhnutné, aby sme vytvorili pre žiakov také edukačné prostredie, v ktorom sa neobjavia nepríjemné stresové okolnosti a žiaci tu budú mať príležitosť na rozvoj svojej sebarealizácie.

Posudzovaním prostredia edukácie z hľadiska pedagogicko-didaktického a organizačného sa zaoberá Petlák (2006), ktorý za rozhodujúce znaky pozitívnej klímy vzdelávacieho procesu považuje nasledovné:

1. Pedagogicko-didaktické hľadisko

- spokojnosť žiakov s výučbou a jej priebehom,
- objektívnosť hodnotenia,
- inovovanie vyučovania,
- neformálnosť prístupu učiteľa k žiakom,
- pozornosť venovaná nielen výučbe, ale aj výchove žiakov.

2. Organizačné hľadisko

- dobrá organizácia činnosti, vedenie a riadenie školy,
- organizovanie rôznych podujatí pre žiakov v mimovyučovacom čase,
- činnosti vyžadované školou musia mať pre žiakov význam a zmysel,

- venovanie pozornosti neformálnym vzťahom medzi osadenstvom školy,
- škola ako miesto rozvíjania a osobnosti žiaka (Petlák, 2006).

Pedagogická činnosť učiteľa je úspešná v tom prípade, ak učiteľ v prvom rade ovláda didaktiku predmetu, ktorú vyučuje. Na druhej strane však musíme povedať, že je potrebné, aby učiteľ tvoril pozitívne podmienky, resp. najpriaznivejšiu klímu pre žiakov v triedach a pri tom si uvedomoval a využíval v praxi vhodné prístupy ku žiakom. Posúdenie špecifického prostredia na výučbu technických predmetov ako objektu skúmania smeruje k vytvoreniu požadovaných podmienok výučby a tvorivej pracovnej klímy. Jurčová (Ďurič, Bratská a kol., 1997) uvádza tvorivú klímu ako faktor formovaný súhrnom vonkajších podmienok pôsobiacich priaznivo či blokujúco na tvorivý výkon jednotlivca alebo skupiny.

Externé vplyvy na kreatívny výkon človeka je možné charakterizovať v troch základných smeroch:

1. **rodina** – vplyv rodinného prostredia na vytváranie priaznivých podmienok pre duševný rast žiakov (podporovanie v štúdiu, pozitívne hodnotenie významu učenia a pod.),

2. **pracovné prostredie** – vplyv celého súboru psychosociálnych a organizačných faktorov, ktoré pôsobia na celú osobnosť a výrazne vplývajú na tvorivú výkonnosť jednotlivcov i skupín,

3. **školské prostredie** – tvorivá klíma vo vyučovaní predstavuje súhrn kvalít školy a ich vzájomnú interakciu, v ktorej prebieha proces vyučovania a vzdelávania. Medzi činitele utvárajúce tvorivú klímu patria najmä: systém pravidiel, povaha učebných úloh, metódy vyučovania, učiteľ a jeho interakcia so žiakmi.

Okrem pedagogicko-didaktických a organizačných faktorov významne vplývajú na priebeh edukačného procesu a faktory hygienické. V tomto smere môžeme konštatovať, že priestory v školských budovách sú tvorené jednotlivými prvkami, interným ovzduším, ale aj ľuďmi ako významným činiteľom prostredia. Podľa „normy STN EN ISO 6385 je pracovné prostredie definované ako súbor fyzikálnych, chemických, biologických, organizačných, sociálnych a kultúrnych faktorov pôsobiacich na človeka“ (Tureková, Lukáčová, Bánesz, 2018, s. 9).

Výskum monitorovania faktorov pracovného prostredia

Posudzovanie prostredia škôl a školských budov z pohľadu faktorov, ktoré tento proces ovplyvňujú je predmetom viacerých šetrení, ale absentujú relevantné výstupy v oblasti posúdenia vplyvu hodnotenia celkovej pohody zo školskej populácie vo vzťahu k vzájomnej previazanosti a súvislosti s prostredím, v ktorom sa vzdelávanie uskutočňuje. Na Katedre techniky a informačných technológií PF UKF v Nitre je realizovaný výskum v rámci riešenia projektu

VEGA 1/0668/18 Predikovanie vplyvu kvality vnútorného prostredia na efektívne riadenie a zvýšenie úrovne vzdelávacieho procesu.

Hlavným cieľom projektu je skúmanie vzdelávacieho prostredia prípravy študentov, budúcich učiteľov technicky orientovaných predmetov. Projekt je zameraný na posúdenie faktorov vnútorného prostredia a ich vplyvu na posúdenie celkovej pohody žiakov počas vyučovania. Reálnosť úspešného riešenia projektu je podložená kľúčovými faktormi:

1. je zabezpečené kvalitné prostredie s najmodernejšou didaktickou technikou,
2. je zabezpečené kvalitné technické prostredie s moderným prístrojovým vybavením indoor quality (meranie mikroklimy, termokamera, psychrometer, hlukomer, luxmeter, analyzátor CO/CO₂),
3. Pedagogická fakulta UKF v Nitre má personálny, organizačný, materiálnypotenciál, pracovisko má skúsenosti v oblasti celoživotného vzdelávania, výskumnú základňu a je prepojené s odbornou praxou,
4. je rozvinutá spolupráca s viacerými vedeckými, výskumnými a odbornými inštitúciami, je základom analýz teoretických podkladov a organizovania workshopov,
5. pracovisko je vybavené prístrojovou technikou vhodnou na podporu na vzdelávania a osvojenie si vedomostí a zručností pri objektivizácii faktorov prostredia, ktoré môžu vplyvať na pohodu, disponuje softvérovými nástrojmi a informačnou technikou.

Vhodné podmienky realizácie výskumu tvoria priestor na monitorovanie faktorov pracovného prostredia, ktoré môžu mať dopad na priebeh vyučovacieho procesu a určenie miery ich vplyvu na výkonnosť žiakov. Dôležitým krokom pri ich posúdení je navrhnúť spôsob vyhodnotenia vzájomných vzťahov týchto faktorov. V súčasnosti sa výskum orientuje na experimentálne meranie vybraných faktorov s cieľom objektivizovať vybrané faktory v rôznych prostrediach škôl. Požadovanými informáciami je získať odozvu od žiakov o vplyve vybraných faktorov prostredia na ich sústredenosť, výkonnosť a vnímanie. Výber monitorovaných faktorov je zameraný najmä na základné faktory vnútorného prostredia – teplota prostredia, vlhkosť, hluk, osvetlenie, škodliviny v prostredí.

Záver

Výkonnosť človeka je okrem iných faktorov ovplyvnená vo veľkej miere pracovným prostredím, pričom mnohé výskumy potvrdzujú, že atmosféra prostredia zvyšuje výkonnosť človeka. Zvlášť je toto prostredie významným faktorom ovplyvňujúcim prácu, ktoré si vyžadujú myslenie, tvorivú činnosť, sústredenosť a kreativitu. Do kategórie prostredia, ktoré je ovplyvňované vonkajšími faktormi patrí aj škola. Poznajúc faktory, ktoré ovplyvňujú pohodu a perceptibilitu, môžeme človeka aj vo výučbovom procese prijať také opatrenia, ktoré zabezpečia optimálne podmienky na jeho výkonnosť.

Je veľmi nevyhnutné, aby bolo pre žiakov vytvorené také edukačné prostredie, v ktorom sa neobjavia nepríjemné stresové okolnosti a žiaci tak majú príležitosť na rozvoj svojej sebarealizácie. Na pohodlie v technickom vzdelávaní vplývajú nielen pedagogické faktory, ale aj hygienické faktory. Preto je nevyhnutné, aby sme docielili žiaducu úroveň pohody v školských triedach a učebniach. Pri vytváraní pozitívnej klímy zohráva dôležitú úlohu učiteľ, ktorý výrazne pôsobí na vyučovací proces.

Príspevok vznikol ako súčasť riešenia projektu **VEGA 1/0668/18** Predikovanie vplyvu kvality vnútorného prostredia na efektívne riadenie a zvýšenie úrovne vzdelávacieho procesu.

Literatúra

- Depešová, J., Tureková, I., Bánesz, G. (2015). Lifelong Learning in the Professional Practice. In: *World Engineering Education Forum (WEEF 2015): Interactive Collaborative Learning (ICL 2015), Florence 20–24.09.2015*. Florence: IEEE.P.
- Ďuriš, M., Kozík, T., Kožuchová, M., Pavelka, J. (2007). *Prečo áno vzdelávaniu k technike a technológiám na základných školách*. Nepochikovaný zdroj.
- Pavelka, J. (2007). Zručnosti v oblasti techniky a technológií ako súčasť vzdelávania ku kľúčovým zručnostiam človeka pre celoživotné učenie. In: *In EduTech*. Prešov: PU.
- Petlák, E. (2006). *Klíma škola a klíma triedy*. Bratislava: IRIS.
- Tureková, I., Depešová, J., Hašková, A., Bagalová, T. (2015). The Education in the Field of the Occupational Risks. In: *EDULEARN15 Proceedings: 7th International Conference on Education and New Learning Technologies Barcelona, Spain. 6–8 July, 2015* (s. 1913–1921). Barcelona: IATED.
- Tureková, I., Lukáčová, D., Bánesz, G. (2018). *Monitorovanie faktorov pracovného prostredia v školách*. Nitra: PF UKF.



Data wpływu/Received: 20.11.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 16.12.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

ZDZISŁAW KAZANOWSKI¹, **TETIANA MARTYNIUK**²

Integracja edukacyjna z rówieśnikami z niepełnosprawnością w percepcji młodzieży polskiej i ukraińskiej

Educational Integration with Peers with Disabilities in the Perception of Polish and Ukrainian Youth

¹ ORCID: 0000-0002-2860-9817, doktor habilitowany, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Socjopedagogiki Specjalnej, Polska

² ORCID: 0000-0002-9288-8179, doktor, Wschodnioeuropejski Uniwersytet Narodowy im. Łesi Ukrainki w Łucku, Wydział Edukacji Nauczycieli i Pracy Socjalnej, Katedra Pracy Socjalnej i Pedagogiki Szkolnictwa Wyższego, Ukraina

Streszczenie

Artykuł prezentuje wyniki analizy gotowości młodzieży polskiej i ukraińskiej do integracji szkolnej z rówieśnikami z niepełnosprawnością. W badaniach uczestniczyło 169 uczniów z Ukrainy i 170 uczniów z Polski. Wyniki badań pokazały, iż występują istotne statystycznie różnice między badanymi grupami w zakresie trzech głównych wymiarów analizowanej gotowości integracyjnej.

Słowa kluczowe: kształcenie integracyjne, gotowość do integracji szkolnej, integracja rówieśnicza

Abstract

The article presents the results of the analysis of the readiness of Polish and Ukrainian youth for school integration with their peers with disabilities. 169 students from Ukraine and 170 students from Poland participated in the analysis. The research results showed that there are statistically significant differences between the study groups in terms of the three main dimensions of the analysed integration readiness.

Keywords: integration education, readiness for school integration, peer integration

Wstęp

Edukacja integracyjna stała się nieodłączną częścią nauczania w wielu krajach europejskich. Według dowodów empirycznych jednym z najważniejszych

czynników sukcesu we wdrażaniu edukacji włączającej są postawy zaangażowanych w nią podmiotów (por. Schwab, 2018). W Polsce znaczny postęp w rozwoju integracji edukacyjnej związany jest ze zmianami, jakie dokonały się w naszym kraju po 1990 r. Wtedy to w polskim ustawodawstwie pojawił się zapis o kształceniu integracyjnym. Znalazł się on w ustawie z 7 września 1991 r. o systemie oświaty, z której wynika, że dzieci i młodzież niepełnosprawna mogą pobierać naukę we wszystkich typach szkół (Walkowska, Gąsiorowski, 2014, s. 110).

Natomiast na Ukrainie proces upowszechniania edukacji integracyjnej dopiero się zaczyna (Tkaczenko, 2017). Wprawdzie „coraz częściej na Ukrainie używa się terminu «dzieci ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi», który zwraca uwagę na konieczność zapewnienia dodatkowego wsparcia dzieciom z pewnymi zaburzeniami w rozwoju, jednak uniemożliwia im korzystanie z usług edukacyjnych realizowanych przez szkoły lokalne” (Husak, Bielkina-Kowalczyk 2014, s. 144).

Zróżnicowane warunki funkcjonowania osób z niepełnosprawnością w różnych krajach zachęcają do podejmowania badań porównawczych ukierunkowanych na odkrywanie środowiskowych uwarunkowań integracji edukacyjnej i społecznej. Polska i Ukraina należą do krajów, które od początku lat 90. XX w. doświadczają dynamicznych transformacji społecznych. Polska często była przedstawiana jako lider tych zmian, podczas gdy Ukraina zmagająca się z dużymi trudnościami w przeprowadzeniu reform. Obecnie oba kraje „stanęły w obliczu kryzysów politycznych i społecznych”, jednak ze względu na towarzyszące im specyficzne zjawiska i uwarunkowania można się spodziewać występowania różnic w poglądach na kwestie społeczne między osobami narodowości polskiej i ukraińskiej (Bałdys, Piątek, 2017).

Założenia badań

Celem badań był opis zjawiska gotowości młodzieży z Polski i Ukrainy do integracji edukacyjnej z rówieśnikami z niepełnosprawnością. W związku z tym sformułowano problem badawczy w postaci pytania: Jakie różnice występują między gotowością badanej młodzieży z Polski i Ukrainy do integracji szkolnej z rówieśnikami z niepełnosprawnością włączanymi w nurt edukacji ogólnodostępnej?

Badania miały charakter sondażowy z wykorzystaniem techniki ankiety. Narzędziem badań była *Skala Gotowości do Integracji Szkolnej z Rówieśnikami z Niepełnosprawnością* (Kazanowski, 2018a, 2018b).

Badania objęły 170 uczniów (w tym 108 kobiet i 62 mężczyzn) w okresie adolescencji z województwa lubelskiego (w Polsce) i 169 uczniów (w tym 91 kobiet i 78 mężczyzn) z obwodu wołyńskiego (na Ukrainie). Wiek życia badanej młodzieży mieścił się w przedziale 15–17 lat. Średnia wieku młodzieży polskiej wynosiła 15,76 roku, a młodzieży ukraińskiej – 15,69 roku.

Wyniki badań

W analizie wyników badań uwzględnione zostały cztery wymiary gotowości integracyjnej. Wymiar pierwszy oznacza gotowość do funkcjonowania w tej samej przestrzeni fizycznej szkoły i nie uwzględnia zobowiązań do wchodzenia w interakcje budujące wzajemne więzi z osobami z niepełnosprawnością. Ten aspekt gotowości integracyjnej wiąże się z koniecznością odrzucenia stereotypu wyrażającego się w przekonaniu, że wspólne przebywanie naznacza zarówno całe środowisko szkoły, jak i poszczególne osoby funkcjonujące w tym środowisku. Drugi obszar gotowości integracyjnej koncentruje się na rozumieniu problemów i potrzeb osób z niepełnosprawnością, natomiast dwa pozostałe uwzględniają gotowość do interakcji wyrażoną chęcią udzielania pomocy (trzeci) lub chęcią współpracy (czwarty).

Tabela 1. Gotowość młodzieży z Polski i Ukrainy do integracji edukacyjnej z rówieśnikami z niepełnosprawnością

Czynnik	Młodzież polska		Młodzież ukraińska		t	p
	M_p	SD_p	M_u	SD_u		
I	4,15	0,58	4,40	0,41	-4,524	0,000
II	3,08	0,59	3,40	0,54	-5,206	0,000
III	3,73	0,62	3,82	0,63	-1,322	0,187
IV	3,42	0,66	3,75	0,62	-4,752	0,000

Oznaczenia w tabeli: I – gotowość do funkcjonowania we wspólnej przestrzeni środowiska szkolnego z uczniem z niepełnosprawnością; II – gotowość do tolerancji dla odmienności ucznia z niepełnosprawnością; III – gotowość do udzielania wsparcia uczniowi z niepełnosprawnością; IV – gotowość do uznania użyteczności zadaniowej ucznia z niepełnosprawnością.

Źródło: opracowanie własne.

Najwyższy poziom w obu grupach odnotowano dla gotowości do przebywania we wspólnej przestrzeni fizycznej środowiska szkolnego ($M_p = 4,15$; $M_u = 4,40$). Dla pozostałych obszarów gotowości integracyjnej średnia osiąga wartość poniżej 4,0. Oznacza to, iż badana młodzież w mniejszym stopniu jest gotowa do udzielania wsparcia uczniom z niepełnosprawnością ($M_p = 3,73$; $M_u = 3,82$), postrzegania ich jako partnerów do wspólnie wykonywanych zadań ($M_p = 3,42$; $M_u = 3,75$). Natomiast najniższe natężenie badanej gotowości odnosiło się do tolerancji dla odmienności uczniów z niepełnosprawnością ($M_p = 3,08$; $M_u = 3,40$).

Badane grupy różniły się istotnie w zakresie trzech wymiarów: gotowości do funkcjonowania we wspólnej przestrzeni środowiska szkolnego z uczniami z niepełnosprawnością ($p < 0,000$), gotowości do tolerancji dla odmienności uczniów z niepełnosprawnością ($p < 0,000$) i gotowości do uznania użyteczności zadaniowej uczniów z niepełnosprawnością ($p < 0,000$). Przy czym wyższe natężenie w tych obszarach gotowości osiągnęli uczniowie z Ukrainy. Jedynie w przypadku gotowości do udzielania wsparcia uczniowi z niepełnosprawnością (czynnik III) uczniowie z Polski i Ukrainy nie różnili się istotnie.

W powstaniu różnicy między badanymi grupami w zakresie gotowości do funkcjonowania we wspólnej przestrzeni fizycznej środowiska szkolnego (czynnik I) istotne okazały się wyniki sześciu stwierdzeń tej skali cząstkowej. Młodzież z Ukrainy bardziej niż młodzież z Polski była skłonna do uznania, że rówieśnik z niepełnosprawnością ma takie same prawo do pełnienia roli ucznia jak osoba pełnosprawna ($p = 0,000$) oraz prawo do relacji rówieśniczych ($0,001$), koleżeńskich ($p = 0,000$) i przyjacielskich ($p = 0,000$). Jednocześnie młodzież ukraińska jest bardziej skłonna dostrzegać u takiej osoby możliwości odniesienia sukcesu ($p = 0,000$), a także silniej deklaruje gotowość do jej obrony, gdyby znalazła się w sytuacji zagrożenia ($p = 0,001$).

Kolejna analizowana podskala cząstkowa dotyczyła gotowości badanych do tolerancji dla odmienności ucznia z niepełnosprawnością (czynnik II). Wyniki ogólne tej skali obliczone dla badanych grup wykazały różnicę statystycznie istotną, przy czym taki wynik jest rezultatem dużych rozbieżnościami pomiędzy opiniami wyrażonymi przez badaną młodzież w ośmiu stwierdzeniach. Tylko w jednym spośród nich badana młodzież z Polski uzyskała lepszy wynik w porównaniu z młodzieżą z Ukrainy, dostrzegając większe możliwości przystosowania się ucznia z niepełnosprawnością do środowiska szkolnego ($p = 0,002$). Natomiast młodzież z Ukrainy w większym stopniu niż młodzież z Polski była przekonana o podobieństwie uczniów z niepełnosprawnością do pozostałych kolegów w klasie ($p = 0,010$), większych możliwościach porozumienia się z takim uczniem ($p = 0,004$), niewielkim wpływie jego obecności na obniżenie poziomu nauczania ($p = 0,000$) oraz trudnościach związanych z organizowaniem wycieczek szkolnych ($p = 0,000$) czy porażką drużyny, w której jednym z członków jest uczeń z niepełnosprawnością ($p = 0,000$). Towarzyszyła temu bardziej pozytywna opinia na temat możliwości kierowania grupą przez takich uczniów ($p = 0,000$) i dobrego radzenia sobie z nauką w szkole ogólnodostępnej mimo występujących ograniczeń ($p = 0,000$).

Badana młodzież z Ukrainy w większym stopniu niż młodzież z Polski wykazała gotowość do udzielania wsparcia uczniowi z niepełnosprawnością (czynnik III) tylko w dwóch spośród 10 twierdzeń tej podskali: pod względem gotowości do zaprzyjaźnienia się z osobą z niepełnosprawnością ($p = 0,000$) i wspólnego uczestniczenia w imprezach szkolnych ($p = 0,000$). Natomiast uczniowie z Polski byli bardziej przekonani o tym, że obecność takich rówieśników w klasie rozbudza potrzebę udzielania wsparcia ($p = 0,013$).

Analizując różnice pomiędzy porównywanymi grupami w zakresie gotowości do uznania użyteczności zadaniowej ucznia z niepełnosprawnością (czynnik IV), stwierdzić można, iż młodzież z Ukrainy jest bardziej niż młodzież z Polski przekonana o możliwości oceniania uczniów z niepełnosprawnością według tych samych kryteriów ($p = 0,000$), odpowiedzialnym pełnieniu przez nich różnych ważnych funkcji w szkole i klasie ($p = 0,000$) oraz o szansach na akceptację przez innych uczniów jako członków tej samej grupy zadaniowej ($p = 0,007$).

Podsumowanie

Włączanie osób z niepełnosprawnością w nurt edukacji ogólnej, zarówno przedszkolnej, jak i szkolnej, umożliwia budowanie wzajemnych interakcji, a tym samym wpływa na kształtowanie się gotowości do integracji także w późniejszych okresach życia, w różnych kręgach społecznego uczestnictwa. Badania prezentowane w tym opracowaniu wykazały, że gotowość integracyjna badanej młodzieży z Ukrainy jest wyższa niż u młodzieży z Polski. Pozytywny obraz ustosunkowania Ukraińców do osób z niepełnosprawnością przyniosły również badania Baczały i Binnebesela (2018) dotyczące opinii na temat potrzeby wsparcia duchowego dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, w których badani studenci z Ukrainy byli w większym stopniu niż studenci z Polski przekonani o potrzebie udzielania wsparcia duchowego tym osobom. Z drugiej strony w badaniach Husaka i Bielkiny-Kowalczuk (2014) zidentyfikowano obecność wielu środowiskowych barier uczestnictwa osób z niepełnosprawnością – zarówno w obszarze postaw rodziców dzieci pełnosprawnych, jak i przygotowania nauczycieli do organizacji kształcenia integracyjnego, które ograniczają gotowość integracyjną uczniów.

O pozytywnym wyniku badania gotowości integracyjnej młodego pokolenia Ukraińców mógł zdecydować fakt, iż badane grupy narodowe różniły się istotnie między sobą, biorąc pod uwagę doświadczenia w kontaktach z osobą z niepełnosprawnością w szkole lub środowisku lokalnym ($\chi^2 = 11,903$; $p = 0,001$). Młodzież z Polski posiadała więcej tego typu doświadczeń (66,47%) niż młodzież z Ukrainy (47,93%). W warunkach szkoły ogólnodostępnej kontakty z osobami z niepełnosprawnością powinny być odpowiednio przygotowane. Tylko wtedy można oczekiwać, że pozwolą one wytworzyć prawdziwy obraz możliwości i ograniczeń tych osób oraz odkryć najbardziej efektywne dla nich metody i środki zaspokajania potrzeb. Może być jednak również tak, że wizerunek osób z niepełnosprawnością, który ukształtował się w wyobrazeniach uczniów z Polski, jest rezultatem niewłaściwie zorganizowanych form kształcenia integracyjnego, co należałoby uznać za czynnik sprzyjający pogłębianiu stereotypów i prowadzący do utrwalania jeszcze bardziej negatywnego obrazu tych osób niż u uczniów, którzy nie mieli takich doświadczeń.

Literatura

- Baczała, D., Binnebesel, J. (2018). Osoba z niepełnosprawnością intelektualną w opiniach młodych obywateli Polski i Ukrainy – wsparcie duchowości. *Seminarie*, 39(1), 119–130.
- Baldys, P., Piątek, P. (2017). Społeczeństwa na rozdrożu. Polska i Ukraina w latach 1989 – 2017. W: P. Baldys, K. Piątek (red.), *Społeczeństwa na rozdrożach. Polska i Ukraina wobec wyzwań XXI wieku* (s. 12–36). Bielsko-Biała: Wyd. AT-H w Bielsku-Białej.
- Husak, P., Bielkiny-Kowalczuk, H. (2014). Inkluzja jako forma nauczania dzieci o szczególnych potrzebach edukacyjnych. *Studia i Prace Pedagogiczne*, 1, 143–150.

- Kazanowski, Z. (2018a). Demograficzne uwarunkowania gotowości młodzieży do integracji szkolnej z rówieśnikami z niepełnosprawnością. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 23(1), 231–236.
- Kazanowski, Z. (2018b). Skala gotowości młodzieży do integracji szkolnej z rówieśnikami z niepełnosprawnością – propozycja narzędzia. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 23(1), 225–230.
- Schwab, S. (2018). *Attitudes Towards Inclusive Schooling. A Study on Students', Teachers' and Parents' Attitudes*. Münster, New York: Waxman.
- Tkaczenko, O. (2017). Edukacja inkluzyjna w Polsce – pytania i odpowiedzi. *Nasz Wybór*. Pobrane z: <http://pl.naszwybir.pl/edukacja-inkluzyjna-polsce-pytania-odpowiedzi/> (17.11.2018).
- Walkowska, W., Gąsiorowski, B. (2014). Założenia i bariery kształcenia integracyjnego. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*, 18(1), 107–121.



Data wpływu/Received: 20.11.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 12.12.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

ZDZISŁAW KAZANOWSKI¹, **TETIANA MARTYNIUK²**

Kontakty z niepełnosprawnymi rówieśnikami w szkole podstawowej a gotowość młodzieży polskiej i ukraińskiej do integracji edukacyjnej

Contacts with Disabled Peers in Primary School and the Readiness of Polish and Ukrainian Youth for Educational Integration

¹ ORCID: 0000-0002-2860-9817, doktor habilitowany, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Socjopedagogiki Specjalnej, Polska

² ORCID: 0000-0002-9288-8179, doktor, Wschodnioeuropejski Uniwersytet Narodowy im. Łesi Ukrainki w Łucku, Wydział Edukacji Nauczycieli i Pracy Socjalnej, Katedra Pracy Socjalnej i Pedagogiki Szkolnictwa Wyższego, Ukraina

Streszczenie

Artykuł prezentuje wyniki badania gotowości młodzieży polskiej i ukraińskiej do integracji szkolnej z uczniami z niepełnosprawnością. W analizie wyników uwzględniono narodowość badanej młodzieży oraz jej doświadczenia w kontaktach z rówieśnikami z niepełnosprawnością w okresie edukacji wczesnoszkolnej. Wyniki badań pokazały, iż doświadczanie kontaktów z rówieśnikami z niepełnosprawnością w okresie wczesnej edukacji może być czynnikiem różnicującym dojrzałość badanych uczniów do uczestnictwa w integracyjnych formach kształcenia.

Słowa kluczowe: kształcenie integracyjne, gotowość do integracji szkolnej, integracja rówieśnicza

Abstract

The article presents the results of the analysis of the readiness of Polish and Ukrainian youth for school integration with their peers with disabilities. The analysis of the research results took into account the nationality of the surveyed youth and their experience in dealing with peers with disabilities during early childhood education. The research results show that experiencing contact with peers with disabilities during early education can be a factor differentiating the maturity of the surveyed students to participate in inclusive forms of education.

Keywords: integration education, readiness for school integration, peer integration

Wstęp

Z faktu przynależności do określonego narodu wynika posiadanie specyficznych doświadczeń dotyczących rzeczywistości. Wprawdzie mówiąc o korzeniach kultury europejskiej, wskazuje się najczęściej na kulturę antyczną i chrześcijaństwo (Chodkowska, 1994), to jednak jak stwierdza Skrzypczak (2010, s. 203), „w swoim dotychczasowym przebiegu, integracja europejska dokonywała się w głównej mierze w sferze ekonomicznej, przy czym stosunkowo niewielką uwagę poświęcano kwestiom kultury”, co zdaniem autorki nie doprowadziło do „powstania swego rodzaju wspólnoty kulturowej”, można więc przyjąć, iż między narodami europejskimi wystąpią różnice w zakresie identyfikacji i tożsamości kulturowej, a te będą oddziaływały na postawy wobec przemian społecznych.

Jedną z istotnych zmian, które pojawiły się w funkcjonowaniu instytucji edukacji większości krajów, jest rozwój integracyjnych form kształcenia. Wzrost zainteresowania tą formą nauczania należy wiązać z rozwojem społecznego modelu niepełnosprawności, który w dążeniu do osiągnięcia maksymalnego zintegrowania osób z niepełnosprawnością ze społeczeństwem eksponuje konieczność wprowadzenia szeregu zmian w ich otoczeniu.

Jak zauważa Mądrzycki (Wałęcka-Matyja, 2013, s. 33–34), „rozpatrując wpływ czynników związanych z kulturą na relacje z osobami niepełnosprawnymi, zakłada się, iż każdy człowiek przynależy do określonego narodu, klasy lub warstwy społecznej. Każda z tych społeczności posiada swoją kulturę, w której skład wchodzi pewnego rodzaju twierdzenia dotyczące rzeczywistości – naukowo sprawdzone lub wierzenia i mity – oraz ideologie, normy społeczne, style zachowania, wzory osobowe itp.”. Wszystkie te elementy kultury wpływają na postawy.

W związku z tym, iż pojęcia niepełnosprawności i integracji są konstruowane społecznie, należy je postrzegać jako zależne od konkretnych kontekstów kulturowych. Należy więc również uwzględniać to, iż różnice kulturowe w rozumieniu niepełnosprawności mogą prowadzić do zróżnicowania zarówno koncepcji, jak i praktyk włączania osób z niepełnosprawnością do uczestnictwa w życiu społecznym (por. Elshabrawy, Hassanein, 2015).

Założenia badań

Przedmiotem badań prezentowanych w tym opracowaniu jest gotowość do integracji szkolnej, czyli nabyty stan dojrzałości ucznia do funkcjonowania w integracyjnych formach kształcenia (Kazanowski, 2018b, s. 232).

Celem badań było ujawnienie różnic w gotowości do integracji szkolnej młodzieży polskiej i ukraińskiej związanych z wcześniejszymi kontaktami z uczniami z niepełnosprawnością w szkole podstawowej. Problem badań sformułowano w postaci pytania: Jakie różnice w zakresie gotowości do integracji

szkolnej występują w związku z wcześniejszymi kontaktami z rówieśnikami z niepełnosprawnością w szkole podstawowej u młodzieży polskiej i ukraińskiej? W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego oraz technikę ankiety. W konstrukcji kwestionariusza ankiety wykorzystano *Skalę Gotowości do Integracji Szkolnej z Rówieśnikami z Niepełnosprawnością* (Kazanowski, 2018a, 2018b). Grupa badana obejmowała 339 osób i składała się ze 170 uczniów z Polski (108 kobiet i 62 mężczyzn) i 169 uczniów z Ukrainy (91 kobiet i 78 mężczyzn). W badaniach uczestniczyła młodzież w wieku 15–17 lat. Średnia wieku młodzieży polskiej i ukraińskiej była zbliżona i wynosiła odpowiednio 15,76 roku (w przypadku młodzieży polskiej) i 15,69 roku (w grupie młodzieży ukraińskiej).

Wyniki badań

W analizie wyników uwzględniono narodowość badanej młodzieży oraz jej doświadczenia w kontaktach z rówieśnikami z niepełnosprawnością w okresie edukacji wczesnoszkolnej.

Tabela 1. Gotowość do integracji szkolnej młodzieży, która miała kontakty z niepełnosprawnymi rówieśnikami w szkole podstawowej

Czynnik	Młodzież polska		Młodzież ukraińska		Z	p
	M _p	SD _p	M _u	SD _u		
I	4,33	0,41	4,35	0,51	-0,567	0,571
II	3,31	0,63	3,35	0,48	0,488	0,626
III	3,90	0,61	3,88	0,69	0,219	0,827
IV	3,65	0,65	3,81	0,73	-1,168	0,243

Oznaczenia w tabeli: I – gotowość do funkcjonowania we wspólnej przestrzeni środowiska szkolnego z uczniem z niepełnosprawnością; II – gotowość do tolerancji dla odmienności ucznia z niepełnosprawnością; III – gotowość do udzielania wsparcia uczniowi z niepełnosprawnością; IV – gotowość do uznania użyteczności zadaniowej ucznia z niepełnosprawnością.

Źródło: opracowanie własne.

Analizując gotowość do integracji szkolnej z niepełnosprawnymi rówieśnikami badanej młodzieży, która miała kontakty z takimi uczniami we wczesnym okresie uczęszczania do szkoły, stwierdzić można, iż obie badane grupy nie różnią się istotnie statystycznie między sobą. Zarówno młodzież polska, jak i ukraińska deklaruje podobne natężenie gotowości do funkcjonowania we wspólnej przestrzeni edukacyjnej z uczniami z niepełnosprawnością (czynnik I), gotowości do tolerowania ich odmienności (czynnik II), udzielania im wsparcia (czynnik III) oraz uznania ich użyteczności zadaniowej (czynnik IV). Obie grupy „narodowe” składające się z młodzieży, która doświadczyła „spotkania” z niepełnosprawnym uczniem w analizowanym okresie, reprezentują zbliżoną intensywność gotowości do włączenia się w działania wspierające integrację edukacyjną i uznania jej za naturalną i wartościową formę kształcenia.

Najsilniej w obu grupach deklarowana jest gotowość do funkcjonowania we wspólnej przestrzeni edukacyjnej z uczniami z niepełnosprawnością ($M_u = 4,35$; $M_p = 4,33$), natomiast najsłabiej – gotowości do tolerowania ich odmienności ($M_u = 3,35$; $M_p = 3,31$).

Tabela 2. Gotowość do integracji szkolnej młodzieży, która nie miała kontaktów z niepełnosprawnymi rówieśnikami w szkole podstawowej

Czynnik	Młodzież polska		Młodzież ukraińska		t	p
	M_p	SD_p	M_u	SD_u		
I	4,03	0,65	4,41	0,39	-5,641	0,000
II	2,91	0,49	3,41	0,56	-7,102	0,000
III	3,60	0,60	3,80	0,62	-2,451	0,015
IV	3,26	0,62	3,74	0,60	-5,997	0,000

Źródło: opracowanie własne.

Uczniowie z Ukrainy, którzy nie mieli kontaktów z niepełnosprawnymi rówieśnikami w szkole podstawowej, deklarują wyższą gotowość do integracji szkolnej z takimi osobami niż uczniowie z Polski. Różnice między badaną młodzieżą są istotne statystycznie w odniesieniu do wszystkich czynników. Młodzież ukraińska i młodzież polska nie różniły się natomiast, biorąc pod uwagę uporządkowanie czynników ze względu na intensywność deklarowanej gotowości. Najsilniej w obu grupach deklarowana jest gotowość do funkcjonowania we wspólnej przestrzeni edukacyjnej z uczniami z niepełnosprawnością ($M_u = 4,41$; $M_p = 4,03$), natomiast najsłabiej – gotowość do tolerowania ich odmienności ($M_u = 3,41$; $M_p = 2,91$).

Tabela 3. Gotowość do integracji szkolnej młodzieży polskiej a kontakty z niepełnosprawnymi rówieśnikami w szkole podstawowej

Czynnik	Młodzież polska, która nie miała kontaktów z niepełnosprawnymi rówieśnikami w szkole podstawowej		Młodzież polska, która miała kontakty z niepełnosprawnymi rówieśnikami w szkole podstawowej		t	p
	M	SD	M	SD		
I	4,03	0,65	4,33	0,41	-3,392	0,001
II	2,91	0,49	3,31	0,63	-4,682	0,000
III	3,60	0,60	3,90	0,61	-3,173	0,002
IV	3,26	0,62	3,65	0,65	-3,981	0,000

Źródło: opracowanie własne.

Młodzież polska, która miała kontakty z niepełnosprawnymi rówieśnikami w szkole podstawowej, deklaruje wyższą gotowość do integracji w szkole z takimi uczniami w porównaniu z młodzieżą, która nie miała takich kontaktów. Różnice osiągnęły poziom istotny statystycznie we wszystkich badanych wymiarach.

Tabela 4. Gotowość do integracji szkolnej młodzieży ukraińskiej a kontakty z niepełnosprawnymi rówieśnikami w szkole podstawowej

Czynnik	Młodzież ukraińska, która nie miała kontaktów z niepełnosprawnymi rówieśnikami w szkole podstawowej		Młodzież ukraińska, która miała kontakty z niepełnosprawnymi rówieśnikami w szkole podstawowej		Z	p
	M	SD	M	SD		
I	4,41	0,39	4,35	0,51	0,368	0,713
II	3,41	0,56	3,35	0,48	0,505	0,614
III	3,80	0,62	3,88	0,69	-0,528	0,597
IV	3,74	0,60	3,81	0,73	-0,792	0,429

Źródło: opracowanie własne.

Natomiast młodzież ukraińska, która miała kontakty z niepełnosprawnymi rówieśnikami w szkole podstawowej, nie różniła się istotnie ze względu na deklarowaną gotowość do integracji szkolnej od młodzieży, która nie miała takich kontaktów. Wyższy poziom w zakresie gotowości do funkcjonowania we wspólnej przestrzeni środowiska szkolnego z uczniem z niepełnosprawnością i gotowości do tolerancji dla odmienności ucznia z niepełnosprawnością deklaruje młodzież ukraińska, która nie miała kontaktów z niepełnosprawnymi rówieśnikami w szkole podstawowej, podczas gdy młodzież, która miała takie kontakty, uzyskała wyższy wynik w dwóch pozostałych obszarach, tzn. gotowości do udzielania wsparcia uczniowi z niepełnosprawnością i gotowości do uznania jego użyteczności zadaniowej.

Podsumowanie

Doświadczenie kontaktu z niepełnosprawnymi rówieśnikami w roli uczniów może stanowić znaczący czynnik pozytywnej zmiany w obszarze gotowości do integracji szkolnej z takimi osobami. Analiza porównawcza gotowości integracyjnej badanych, którzy uczęszczali i nie uczęszczali z niepełnosprawnymi rówieśnikami do tej samej szkoły podstawowej, ujawniła, iż jest to zmienna istotnie różnicująca gotowość integracyjną badanej młodzieży z Polski. W grupie młodzieży z Ukrainy czynnik ten nie różnicował wyników badania. W wynikach uzyskanych przez badaną młodzież z Ukrainy zwraca natomiast uwagę wysokie natężenie gotowości integracyjnej uczniów, którzy nie mieli kontaktów z niepełnosprawnymi rówieśnikami w szkole podstawowej.

Ze względu na ujawnione w badaniach różnice między grupami narodowymi uzasadnione wydaje się uwzględnianie narodowości badanych jako istotnej zmiennej demograficznej. Natomiast rozpoznane podobieństwa zachęcają do poszukiwania uwarunkowań gotowości integracyjnej, które mogą okazać się uniwersalne dla obu systemów edukacyjnych.

Literatura

- Chodkowska, M. (1994). Kulturowe uwarunkowania postaw wobec inwalidztwa oraz osób niepełnosprawnych: ciągłość i możliwości zmiany. W: M. Chodkowska (red.), *Człowiek niepełnosprawny: problemy autorealizacji i społecznego funkcjonowania. Charakteria dla Profesor Zofii Sękowskiej* (s. 111–126). Lublin: Wyd. UMCS.
- Elshabrawy, E., Hassanein, A. (2015). Inclusion, Disability and Culture. *Studies in Inclusive Education*, 28.
- Husak, P., Bielkina-Kowalczyk, H. (2014). Inkluzja jako forma nauczania dzieci o szczególnych potrzebach edukacyjnych. *Studia i Prace Pedagogiczne*, 1, 143–150.
- Kazanowski, Z. (2018b). Demograficzne uwarunkowania gotowości młodzieży do integracji szkolnej z rówieśnikami z niepełnosprawnością. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 23(1), 231–236.
- Kazanowski, Z. (2018a). Skala gotowości młodzieży do integracji szkolnej z rówieśnikami z niepełnosprawnością – propozycja narzędzia. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 23(1), 225–230.
- Skrzypczak, K. (2010). Jaka tożsamość kulturowa dla dzisiejszej Europy? *Refleksje. Pismo naukowe studentów i doktorantów WNPiD UAM*, 1, 203–218.
- Tkaczko, O. (2017). *Edukacja inkluzyjna w Polsce – pytania i odpowiedzi. Nasz Wybór*. Pobrane z: <http://pl.naszwybir.pl/edukacja-inkluzyjna-polsce-pytania-odpowiedzi/> (17.11. 2018).
- Wałęcka-Matyja, K. (2013). Psychologiczne i społeczno-kulturowe determinanty postaw wobec osób niepełnosprawnych i ich rodzin. W: E. Zasepa (red.), *Doświadczenie choroby i niepełnosprawności* (s. 24–38). Warszawa: Wyd. APS.

CZEŚĆ DRUGA / PART TWO

**WYBRANE PROBLEMY
EDUKACJI NAUCZYCIELI**

**SELECTED PROBLEMS
OF TEACHER EDUCATION**



Data wpływu/Received: 18.07.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 12.12.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

URSZULA ORDON 

Wizerunek nauczyciela akademickiego w percepcji studentów specjalności edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna

The Image of a University Teacher Perceived by the Students of Specialization Pre-School and Early School Education

ORCID: 0000-0001-9674-321X, doktor habilitowany, profesor UJD, Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie, Wydział Pedagogiczny, Instytut Edukacji Przedszkolnej i Szkolnej, Polska

Streszczenie

Przeobrażenia polityczno-społeczne w Polsce po 1989 r. wpływają na wszystkie obszary życia, nie omijając systemu edukacji. Praca grupy zawodowej zatrudnionej w tym sektorze nabiera szczególnego znaczenia w kontekście zmian dokonujących się nie tylko w gospodarce i technologii, ale i w świecie wartości. Przed nauczycielami stają nowe wyzwania definiowane przez współczesną pedeutologię.

Zmiany systemowe wymuszają przeobrażenia w szkolnictwie wyższym koncentrujące się m.in. na kadrze akademickiej. Od nauczycieli szkół wyższych oczekuje się, iż staną się inicjatorami i architektami przekształceń rzeczywistości edukacyjnej. Powinni oni odznaczać się autorytetem opartym na profesjonalizmie i kompetentności, wykazywać humanistycznie zorientowaną osobowość wyrażającą się opanowaniem umiejętności okazywania szacunku studentom, a także innym partnerom działań edukacyjnych, zdolnością wzbudzania zainteresowania i zjednywania sobie młodych ludzi, twórczą i aktywną postawą oraz odpowiedzialnością. W literaturze pedeutologicznej podkreśla się również rolę nauczyciela szkoły wyższej w kształtowaniu współczesnego systemu wiedzy i wartości, a także w rozwijaniu osobowości studentów. Szczególnie akcentowane są w tym zakresie ich zdolności społeczne i komunikacyjne.

W niniejszym opracowaniu celem badań jest ustalenie, jakie cechy dotyczące osobowości, profesjonalizmu i postaw nauczyciela akademickiego decydują o jego wizerunku w świadomości studentów kierunku pedagogika, specjalności edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego z zastosowaniem kwestionariusza ankiety.

Słowa kluczowe: nauczyciel akademicki, student, pedeutologia

Abstract

The social and political transformations in Poland after the year 1989 have influenced all spheres of life, including educational system. The job of the social group working in this sector is particularly important in the light of changes taking place not only in economy and technology, but also in the world of values. Teachers are facing new challenges, which are defined by contemporary pedeutology.

Systemic change requires transformations in higher education, which focus, among others, on academic staff. The university teachers are expected to become initiators and architects of transformations in educational reality. They should be characterized by authority based on professionalism and competence, have humanistic oriented personality, which manifests in the ability to respect students as well as other educational partners. They should be able to create interest among young people and be able to win them over. They should also be characterized by creative and active attitude and responsibility. Pedeutology literature emphasizes also the role of a university teacher in development of contemporary system of knowledge and values, as well as in development of personality of students. Their social and communication skills are particularly emphasized in this scope.

As far as this publication is concerned, the aim of the study is to determine which features regarding personality, professionalism and attitude of the university teachers are decisive for their image perceived by the students at the faculty of Pedagogy, specialization „Integrated Pre-school and Early School Education”. The research uses the method of diagnostic survey with the use of survey questionnaire.

Keywords: university teacher, student, pedeutology

Wstęp

Jedną z dyrektyw przyświecających organizatorom współczesnego szkolnictwa na wszystkich szczeblach kształcenia, w tym w szkole wyższej, jest tworzenie odpowiedniej atmosfery placówki edukacyjnej. Denek (2016, s. 68–69) dostrzega, iż staje się ona w coraz większym stopniu instytucją odrzucającą formalizm, działania pozorowane, indoktrynację, dyrygowanie, narzucanie i manipulację na rzecz tworzenia klimatu przyjaźni i zrozumienia, serdeczności oraz wzajemnego zaufania między wszystkimi uczestnikami procesu kształcenia. Klimat szkoły pełen życzliwości, autentycznego dialogu i otwartości wydaje się czynnikiem niezbędnym do umiejętnego kształtowania wszechstronnej osobowości młodego pokolenia. W tym kontekście w odniesieniu do szkolnictwa wyższego szczególnego znaczenia nabiera osoba nauczyciela akademickiego – jednego z głównych twórców formacji intelektualnej i etycznej młodych pokoleń. Zgodnie z oczekiwaniami społecznymi i wyzwaniem zawodowymi nauczyciel szkoły wyższej powinien łączyć profesjonalizm z kompetencją, twórczą i aktywną postawą oraz odpowiedzialnością za jakość wykonywanej pracy dydaktyczno-wychowawczej i naukowej. Przyjrzyjmy się bliżej komponentom postulowanego obrazu nauczyciela akademickiego prezentowanemu w literaturze pedeutologicznej.

Profesjonalizm i osobowość nauczyciela akademickiego

Profesjonalizm zawodowy jest we współczesnym świecie jednym z wyznaczników funkcjonowania jednostki w społeczeństwie. Od jakości działań zawodowych wykonywanych przez człowieka zależą jego losy jednostkowe,

jego rodziny, społeczeństwa, a także państwa. Najczęściej profesjonalizm wiąże się z wiedzą i umiejętnościami odnoszonymi się ściśle do wąsko rozumianej specjalności i ogranicza do sfery życia zawodowego.

W przypadku nauczyciela, w tym nauczyciela szkoły wyższej, odnosi się do realizacji funkcji dydaktyczno-wychowawczych. Jak pisze Nowosad (2007, s. 59–64), przygotowanie profesjonalnego współczesnego nauczyciela akademickiego obejmuje wyposażenie go w umiejętności tworzenia koncepcji naukowych i wdrażania szeroko rozumianych reform oświatowych, a także modyfikowania istniejących elementów systemu oświatowego na różnych szczeblach działalności edukacyjnej w celu poprawy ich jakości. Aby sprostać wyzwaniom i oczekiwaniom społecznym, nauczyciel to „kreator o wszechstronnym działaniu, inspirujący do działania i poszukiwań, uczący otwartości na drugiego człowieka, animator życia wychowawczego i edukacyjnego”. To osoba, jak pisze z kolei Szempruch (2008, s. 14–17), o ukształtowanych kompetencjach merytorycznych, odznaczająca się dobrą znajomością nowoczesnych technologii przekazu wiedzy. Pedagogowie zgodnie podkreślają znaczenie wzorca osobowego nauczyciela w kształtowaniu osobowości, tworzeniu systemu wiedzy i wartości studentów. Profesjonalizm oznacza więc nie tylko posiadanie wiedzy i umiejętności jej przekazania, ale również kwalifikacje etyczne. Niestety, praktyka pedagogiczna i rzeczywistość akademicka często weryfikują negatywnie te postulaty. Autorytaryzm, nepotyzm, plagiatowanie, nieobiektywna ewaluacja studentów to tylko kilka pozycji z długiej listy niedomogów w zakresie etyki współczesnego nauczyciela akademickiego.

Zdaniem Ratajka (2007, s. 18) profesjonalizm nauczyciela akademickiego jest kategorią czułą na zmiany polityczne, społeczne i kulturowe. Autor zachęca do poszukiwania nowych perspektyw w rozwoju profesjonalizmu nauczyciela w obliczu radykalnej zmiany miejsca edukacji akademickiej w społeczeństwie, potrzeb poprawy etosu środowiska akademickiego i poprawy jakości kształcenia w uczelniach wyższych.

Obok profesjonalizmu ważne miejsce w budowaniu dobrego wizerunku nauczyciela szkoły wyższej zajmuje jego osobowość. Jak zauważa Kwiatkowska (2008, s. 167), bycie profesjonalnym nauczycielem oznacza nie tylko fachowość na wzór zawodów technicznych, sprawnościowych, realizowanych przez aplikację reguł technicznych czy technologicznych, ale spełnianie wysokich standardów poznawczych, działaniowych i etycznych. Zadania te kierują uwagę na osobowość nauczyciela.

Osobowość nauczyciela jest czynnikiem warunkującym jego pracę zawodową. W odróżnieniu od kwalifikacji i kompetencji, o których za chwilę, nie jest możliwe jej pełne ukształtowanie w toku studiów. Jak pisze Kotusiewicz (za: Paszenda, 2015, s. 13–14): „Kompetencje merytoryczne oraz sprawność nauczycielskiego działania stanowią podstawowe elementy zawodowego wyposażenia,

nie czynią jednak nauczyciela. To, co konstytuuje nauczyciela, nie mieści się w obszarze racjonalności empirycznej. Można przyjąć, iż «techniczność» bez «osobowego podłoża» staje się w istocie antywartością w wychowaniu”. Osobowość zatem okazuje się czynnikiem kluczowym dla skuteczności poczynań zawodowych nauczyciela.

Kwalifikacje i kompetencje zawodowe nauczyciela

Pedeutologdy proponują różne definicje oraz klasyfikacje kompetencji i kwalifikacji nauczycielskich. Pisząc o kompetencjach i kwalifikacjach nauczyciela, często utożsamiają oba pojęcia, traktują je zamiennie. Czy zatem owe terminy są synonimami? Aby odpowiedzieć na to pytanie, przybliżmy znaczenie obu terminów.

Zdaniem Szloska (2001, s. 36) słowo *kwalifikacja* ściśle wiąże się z czynnością kwalifikowania, czyli określania jakości. W odniesieniu zatem do kwalifikacji zawodowych chodzić będzie o opanowanie czynności zawodowych, umiejętności, które wymagane są do rozwiązywania określonych zadań. Natomiast kompetencje zawodowe ujmowane są w literaturze przedmiotu jako indywidualne zdolności, umiejętności, system wiedzy, doświadczenie, postawy i aktywność zawodowa oraz cechy osobowe jednostki. Poziom kompetencji wpływa w dużym stopniu na efektywność, skuteczność działań wyrażającą się w realizacji określonych standardów zawodowych. Czerepaniak-Walczak (1997, s. 87) definiuje kompetencje zawodowe jako szczególną właściwość – demonstrowaną na poziomie wyznaczonym przez społeczne standardy umiejętność adekwatnego zachowania się oraz przyjmowania na siebie odpowiedzialności za działania własne. Kompetencje oznaczają też zdolność do dokonywania samooceny oraz refleksji nad podejmowanymi działaniami i ich skutecznością.

Przywoływana uprzednio Szempruch podkreśla zmienność zakresu znaczeniowego kompetencji nauczycielskich pod wpływem dynamicznie zachodzących zmian oświatowych. W ich konsekwencji kompetencje zawodowe pracowników oświatowych – w tym także nauczycieli akademickich – muszą mieć charakter dynamiczny i wyrażać się otwartością na potrzeby podmiotów działań edukacyjnych, postawą kreatywną i nowatorską, umiejętnością nawiązywania i prowadzenia dialogu w sytuacjach konfliktowych, a także opanowaniem umiejętności, które można nazwać mediacyjnymi. W repertuarze kompetencji nauczycielskich znalazły się sztuka kompromisu i porozumienia (Szempruch, 2006, s. 11). Dopiero ukształtowanie kompetencji zawodowych nauczyciela daje poczucie bycia ekspertem, specjalistą i mistrzem w realizacji przyjętych zadań zawodowych oraz umożliwia świadome ponoszenie odpowiedzialności zawodowej.

W strukturze kompetencji zawodowych nauczyciela można wyróżnić dwa poziomy. Pierwszy z nich to kompetencje startowe. Stanowią one podstawę kompetencji, a wyrażają się ogólną wiedzą humanistyczną, wysoką kulturą oso-

bisną i sprawnością intelektualną. W dużej mierze są one cechami wrodzonymi, obejmują jednak także efekty kształcenia na wcześniejszych szczeblach edukacji dających wiedzę ogólną oraz kulturę osobistą. Kompetencje startowe stanowią podbudowę dla kolejnego poziomu kompetencji, a mianowicie kompetencji kluczowych. Ich wyznacznikiem w przypadku zawodu nauczycielskiego są: zdolność do realizacji kompleksowych funkcji i zadań edukacyjnych, samodzielność i kreatywność w doborze metod nauczania, tworzenie programów autorskich, projektowanie innowacyjnych działań pedagogicznych, dokonywanie ich oceny. Kompetencje kluczowe stanowią podstawę skutecznych działań pedagogicznych. Zalicza się do nich kompetencje współdziałania, merytoryczne, psychologiczno-pedagogiczne, pragmatyczne, informatyczno-medialne, kreatywne, językowe, społeczne. Przyjrzyjmy się bliżej wymienionym kategoriom kompetencji.

Kompetencje w zakresie współdziałania wyrażają się w umiejętności organizowania współpracy z różnymi podmiotami procesu edukacyjnego w celu realizacji wspólnych zadań. Od nauczyciela akademickiego oczekuje się dużej sprawności w nawiązywaniu relacji partnerskich ze studentami oraz inicjowaniu współpracy z szeroko rozumianym środowiskiem (Kukła, 2008, s. 154–155). Z kolei kompetencje merytoryczne tworzy wysoka jakość wiedzy przedmiotowej i dobra znajomość dyscyplin pokrewnych. Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne obejmują zintegrowaną wiedzę z zakresu psychologii i pedagogiki, a także umiejętności i zdolności psychologiczno-pedagogiczne niezbędne do realizacji zadań pedagogicznych. W przypadku nauczyciela akademickiego wymagają one stałej aktualizacji wiedzy oraz umiejętności w procesie doskonalenia i samokształcenia zawodowego zarówno w zakresie specjalizacji przedmiotowej, jak i w obszarze psychologii oraz pedagogiki. Współczesna szkoła wyższa wymaga również przygotowania w zakresie kompetencji pragmatycznych. Obejmują one umiejętności rozwiązywania problemów związanych z funkcjonowaniem placówki oświatowej, takich jak dobór programów kształcenia, form, metod i środków pracy dydaktyczno-wychowawczej, projektowanie, realizacja i ewaluacja działalności edukacyjnej. Istotnym składnikiem kompetencji kluczowych nauczyciela akademickiego są kompetencje komunikacyjne. Polegają one na utrzymywaniu relacji interpersonalnych dzięki opanowaniu umiejętności sprawnej komunikacji i przekazu informacji. Są one niezbędne szczególnie w zawodzie nauczycielskim, który wymaga efektywnego nawiązywania i podtrzymywania interakcji z innymi osobami w procesie kształcenia. Wskaźnikami kompetencji komunikacyjnych są m.in. kultura mowy, poprawność, czystość, czytelność i estetyka wypowiedzi.

Listę kompetencji kluczowych współczesnego nauczyciela uzupełniają kompetencje kreatywne. Obejmują one umiejętności posługiwania się nowoczesnymi metodami i technikami kształcenia eksponującymi aktywizujące

i oparte na twórczej aktywności sposoby działania. Kompetencje kreatywne są szczególnie istotne dla współczesnej szkoły wyższej, w której winni pracować twórczy i odpowiedzialni nauczyciele umiejący tworzyć zarówno zróżnicowane strategie procesu dydaktycznego, jak i koncepcje własnego rozwoju oraz programy wspierające rozwój indywidualny studentów. Kreatywność w pracy akademickiej przejawia się m.in. w umiejętności przygotowywania autorskich programów nauczania. Pedagog z prawidłowo rozwiniętymi kompetencjami kreatywnymi tworzy nowe formy i metody pracy dydaktycznej i naukowej oraz popularyzuje je w środowisku pedagogicznym. Kompetencje kreatywne wymagają pewnych predyspozycji osobowościowych i zdolności intelektualnych: otwartości, elastyczności i niezależności (Szempruch, 2006, s. 81–91).

Kompetencje zawodowe nowoczesnego nauczyciela szkoły wyższej obejmują również umiejętności informatyczno-medialne. Od ich opanowania zależy efektywne wykorzystanie najnowszych technologii informacyjnych. Dzięki nim nauczyciel może uczestniczyć i prowadzić kształcenie na odległość (e-learning) oraz brać udział w wymianie wiedzy naukowej i doświadczeń w skali krajowej i międzynarodowej poprzez nawiązywanie kontaktów ze środowiskami naukowymi i szkolnymi w różnych krajach świata.

Podstawę funkcjonowania zawodowego nauczyciela akademickich stanowią także kompetencje etyczno-moralne. Z założenia nauczyciel ma być wzorem, osobą ucieleśniającą powszechnie przyjęty system wartości społecznych, wykonującą szczególnie rodzaj zadań zawodowych wiążących się z oddziaływaniem i kształtowaniem osobowości innych ludzi.

Można zatem stwierdzić, iż kompetencje nauczyciela akademickiego obejmują bogaty katalog umiejętności i sprawności. Nie wszystkie z nich można nabyć w drodze kształcenia i samokształcenia, wiele z nich zależy bowiem od uzdolnień i cech osobowościowych.

Wizerunek nauczyciela akademickiego w świetle opinii studentów

W celu uzyskania odpowiedzi na pytania, jak jest postrzegany współczesny nauczyciel akademicki przez studentów, jakie cechy, zachowania, kwalifikacje i kompetencje zawodowe uznawane są przez nich za ważne, posłużono się metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankiety. Próbę badawczą stanowili studenci kształcący się w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym na kierunku pedagogika, specjalności edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na Uniwersytecie Humanistyczno-Przyrodniczym im. Jana Długosza w Częstochowie. Materiał zebrano dzięki kwestionariuszowi ankiety. Badaniami objęto 89 studentów pochodzących z różnych grup społecznych. Większość badanych mieszkała w środowisku miejskim (66,08%).

Jeśli chodzi o dane demograficzne, płeć respondentów okazała się cechą silnie różnicującą badanych (95,52% to kobiety, a 4,48% to mężczyźni), co wynika ze specyfiki kierunku studiów. Jeśli chodzi o wiek, respondenci mieli od 22 do

35 lat. Wykształcenie okazało się cechą zbliżającą badaną populację: odnotowano 44,80% osób z wykształceniem wyższym licencjackim i 55,20% osób z wykształceniem średnim.

Następnie ankietowanych zapytano o czynniki mające ich zdaniem wpływ na wizerunek współczesnego nauczyciela. Zebrane dane zostały zaprezentowane w tabelach.

Tabela 1. Czynniki wpływające na wizerunek współczesnego nauczyciela akademickiego w opinii studentów

Lp.	Czynniki wpływające na wizerunek	Istotne [%]	Mało istotne [%]
1.	Kwalifikacje formalne	89,6	10,4
2.	Postawa etyczna	98,6	1,4
3.	Profesjonalizm, wiedza, kompetencje zawodowe	95,2	4,8
4.	Prezencja, wygląd zewnętrzny, takt, zachowanie	67,2	32,8
5.	Osobowość, cechy charakteru	58,2	41,8

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli 1, studenci uznali trzy cechy za bardzo istotne dla postrzegania nauczycieli akademickich. Pierwszą z nich jest postawa etyczna – istotna dla 98,6% respondentów, drugą – profesjonalizm, wiedza i kompetencje zawodowe (95,2%), trzecią zaś kwalifikacje formalne (89,6%). Zdecydowanie mniej ważne od wymienionych okazały się takie cechy, jak: prezencja, wygląd zewnętrzny, takt, zachowanie (istotne dla 67,2% studentów) oraz osobowość, cechy charakteru (58,2%). Niemniej obie kategorie uzyskały powyżej 50,0% odpowiedzi „istotne”, pozostają zatem w świadomości badanych ważnymi składnikami wizerunku nauczyciela.

W badaniu zapytano również studentów o najistotniejsze czynniki wpływające na postrzeganie nauczycieli akademickich. Uzyskane wyniki zaprezentowano w tabeli 2.

Tabela 2. Najistotniejsze czynniki kształtujące wizerunek zawodu nauczyciela akademickiego w opinii badanych studentów

Lp.	Czynniki kształtujące wizerunek	Istotne [%]	Mało istotne [%]
1.	Gruntowne wykształcenie	89,6	10,4
2.	Wiedza ogólna z dyscypliny podstawowej i z dyscyplin pokrewnych	95,2	4,8
3.	Osobowość	53,8	46,2

Źródło: opracowanie własne.

Najwyżej respondenci cenią u nauczyciela akademickiego rzetelną wiedzę ogólną z dyscypliny podstawowej i z dyscyplin pokrewnych (95,2%). Znaczące jest dla nich także gruntowne wykształcenie (89,6%), a mniej ważna osobowość, przy czym i tak odpowiedź tę jako istotną zaznaczyło 53,8% badanych.

Z przeprowadzonych badań wynika, iż dla większości studentów czynnikami wpływającymi w największym stopniu na autorytet nauczyciela akademickiego są kwalifikacje intelektualne oraz zawodowe. Studenci oczekują zatem od nauczyciela przede wszystkim wiedzy oraz profesjonalizmu. Cechy osobowościowe nauczyciela również były czynnikiem znaczącym, uzyskały jednak znacznie mniej wskazań od wymienionych wcześniej.

Podsumowanie

W opinii studentów pedagogiki, przedstawicieli specjalności edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, nauczyciel akademicki powinien się cechować przede wszystkim profesjonalizmem. Powinien być dobrze wykształconym specjalistą w reprezentowanej przez siebie dyscyplinie naukowej. Odpowiednie kwalifikacje formalne, ukształtowane różnorodne kompetencje oraz umiejętności, a także nienaganna postawa etyczno-moralna to główne czynniki determinujące postawę profesjonalną współczesnego nauczyciela szkoły wyższej. Uzyskane wyniki badań korespondują z oczekiwaniami rynku pracy, na którym najwyżej ceni się fachowość będącą wyznacznikiem skutecznego działania.

Badani mniejszą uwagę zwracają natomiast na czynniki osobowościowe. Takie spostrzeżenie prowadzi do wniosku, iż studenci kierunku pedagogika, przyszli pedagodzy, są skoncentrowani na nabywaniu wiedzy i umiejętności praktycznych potrzebnych w realizacji zadań dydaktycznych. Może to sugerować w przyszłości „techniczne” podejście do zawodu skoncentrowane na wyniku i zadaniu, nie zaś uczniu. Wyniki badań nakazują zatem upomnieć się o humanistyczny wymiar działalności nauczyciela akademickiego i znaczenie ogólnej formacji intelektualnej człowieka w odpowiedzi na technicyzację życia i pogorszenie relacji międzyludzkich we współczesnym społeczeństwie.

Literatura

- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Kraków: Edytor.
- Denek, K. (2016). *Edukacja jutra. Między ideałem a codziennością*. Sosnowiec: Wyd. Wyższej Szkoły Humanitas.
- Kukla, D. (2008). Kompetencje europejskiego nauczyciela. W: M. Blachnik-Gęsiarz, D. Kukla (red.), *Profil kompetentnego nauczyciela w europejskiej szkole* (s. 163–170). Częstochowa: Wyd. WSL.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Michalewska, M., Kowolik, P. (red.) (2003). *Kompetencje nauczycieli reformowanej szkole*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Nowosad, I. (2007). Imperatyw zmiany w pracy nauczyciela. W: E. Sałata, S. Ośko (red.), *Współczesne problemy pedeutologii i edukacji* (s. 59–64). Radom: ITE.
- Szempruch, J. (2006). *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości*. Rzeszów: Wyd. UR.
- Szempruch, J. (2012). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Impuls.

- Szempruch, J. (2008). O funkcjonowaniu zawodowym nauczyciela w zmieniającej się szkole. W: M. Blachnik-Gęsiarz, D. Kukla (red.), *Profil kompetentnego nauczyciela w europejskiej szkole* (s. 9–20). Częstochowa: Wyd. WSL.
- Ratajek, Z. (2007). Nauczyciel akademicki – poszukiwanie nowych perspektyw profesjonalizmu. W: E. Sałata, S. Ośko (red.), *Współczesne problemy pedeutologii i edukacji* (s. 18–26) Radom: ITE.
- Szlosek, F. (2001). Kompetencje czy kwalifikacje zawodowe nauczycieli akademickich? W: E. Sałata (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej* (s. 36–41). Radom.



Data wpływu/Received: 3.09.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 12.12.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

JUSTYNA BOJANOWICZ 

Ocenianie kształtujące w kształceniu akademickim

Formative Assessment in Academic Education

ORCID: 0000-0001-6297-2487, doktor, Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. K. Pułaskiego w Radomiu, Wydział Filologiczno-Pedagogiczny, Katedra Pedagogiki i Psychologii, Polska

Streszczenie

Jednym z elementów pracy nad jakością dydaktyki akademickiej jest doskonalenie sposobu oceniania pracy studenta. Pomocne w tym zakresie mogą się okazać założenia oceniania kształtującego. Polega ono na pozyskiwaniu w trakcie nauczania informacji, które pozwolą rozpoznać, jak przebiega proces uczenia się, tak aby wykładowca mógł modyfikować dalsze nauczanie, a student otrzymywał informację zwrotną pomagającą mu się uczyć. Istotną rolę w tym obszarze odgrywają samocena i ocena koleżeńska. Warunkiem niezbędnym są precyzyjnie określone kryteria oceny pracy studenta.

Słowa kluczowe: kształcenie akademickie, ocenianie kształtujące

Abstract

One of the elements of work on the quality of academic teaching is to improve the way in which student work is assessed. The assumptions of formative assessment may be helpful in this respect. Formative assessment is based on obtaining information during the teaching process, which will allow to recognize the learning process so that the lecturer can modify further teaching and the student receives feedback to help him/her learn. Peer evaluation and self-evaluation play an important role in this area. Precisely defined evaluation criteria are a prerequisite for this.

Keywords: academic education, formative assessment

Wstęp

Motywacją do podjęcia tematu miejsca oceniania kształtującego w kształceniu akademickim był sondaż przeprowadzony w 2018 r. wśród studentów Katedry Pedagogiki i Psychologii na Wydziale Filologiczno-Pedagogicznym Uniwersy-

tetu Technologiczno-Humanistycznego w Radomiu. Analiza zebranego w tym badaniu materiału miała na celu wskazanie kierunku, w jakim powinno zmierzać doskonalenie dydaktyki akademickiej. Jednym z tematów podjętych w tym sondażu był sposób oceniania pracy studentów. Z wypowiedzi respondentów wynika, że podanie przez wykładowcę jedynie oceny końcowej jest niewystarczające. Potrzebna jest bardziej szczegółowa informacja zwrotna na temat wykonanej pracy i jej efektów. Studenci oczekują konstruktywnych uwag, konkretnej, jasnej i rzeczowej oceny swojej pracy. Potrzebują rzetelnej informacji na temat tego, co zrobili dobrze, a co wymaga jeszcze poprawy. Kluczową kwestią jest precyzyjne określenie przez wykładowcę wymagań oraz kryteriów, według których praca studentów będzie oceniana (Bojanowicz, 2018, s. 411–415).

Jak oceniamy pracę studentów? Każdy z nas, wykładowców, wypracował swoje własne zasady, kryteria oceniania. Zapisujemy je w sylabusie przedmiotowym w sposób ogólny, natomiast szczegółowe wymagania i kryteria oceny podajemy studentom na początku zajęć w semestrze. Na początku swojej pracy zawodowej zazwyczaj działamy intuicyjnie, eksperymentujemy. Z upływem czasu w wyniku zdobytego doświadczenia modyfikujemy zazwyczaj swoje stanowisko w tym obszarze. Wieloletnie doświadczenie pozwala nam na wypracowanie względnie stałych reguł, co do których mamy przeświadczenie, że są właściwe, kompletne i profesjonalne. Uważamy, że sprawdzają się w praktyce i przynoszą oczekiwane efekty. Czy jednak nadal nad nimi pracujemy, modyfikujemy je, czy popadamy w rutynę? Czasem zdarza się, że wystawiona przez nas ocena budzi wątpliwości studenta. Czy w takich sytuacjach analizujemy jeszcze raz ocenę, czy bez głębszej refleksji trzymamy się pewnie swojego stanowiska? A jeśli studenci popełniają te same błędy w kolejnych pracach, to czy analizujemy je z uwagi na stosowne przez nas metody pracy? W jakim zakresie efekt pracy studenta jest uzależniony od naszego warsztatu pracy? W jakim stopniu to my ponosimy odpowiedzialność za zaangażowanie studenta w pracę i efekty jego aktywności?

Axer (2005, s.7) uważa, że ocenianie to jedna z najbardziej przykrych czynności, jaką musi wykonywać nauczyciel. Jest szczególnie trudna, jeśli nie można określić precyzyjnie kryteriów, jeśli ocena w jakimś zakresie zależy od subiektywnej oceny nauczyciela. Gdy zadamy sobie pytania: *Czy powinniśmy oceniać poziom opanowania przez studenta wszystkiego, czego uczymy/przekazujemy? Co (ewentualnie) nie powinno być oceniane? Czego nie można oceniać? Kto powinien oceniać? Jak powinien oceniać? Jakimi sposobami powinien oceniać?* – to okazuje się, że ocenianie to bardzo trudne zadanie wymagające ciągłej refleksji i przemyśleń, chociaż na pozór nosi znamiona jedynie technicznej czynności, czyli sprawdzenia i oceny poziomu realizacji celów dydaktycznych, tj. tego, na ile student opanował wiedzę, umiejętności i kompetencje zapisane w sylabusie przedmiotowym.

Nauczanie na szczeblu akademickim charakteryzuje się większą swobodą i samodzielnością studentów w porównaniu z innymi etapami edukacji. To być może powoduje mniejsze skupienie uwagi na czynnościach wykładowcy, a większe na studencie i jego samokształceniu. Jednak szkoła wyższa powinna nie tylko poszerzać wiedzę studentów, lecz przede wszystkim rozwijać ich horyzonty myślowe i samodzielność poznawczą (Piotrowski, 2006, s. 178). W tym celu konieczna jest odpowiednia atmosfera i klimat w kontaktach wykładowca–student mobilizujący do pracy i samokształcenia.

Dominujący model kontroli i oceny akademickiej poddawany jest krytyce. Jak podaje Krajewska (2006, s. 291), model ten preferuje wiedzę i umiejętności, koncentruje się na funkcji selekcyjnej ocen kosztem rozwojowej: eksponującej aktywizowanie i motywowanie do nauki, kształtującej poczucie własnej wartości, sprzyjającej samoocenie, a także społecznej: kształtującej wzajemne stosunki między grupą a jednostką. Akceptuje bierność studentów, brak odpowiedzialności za rezultat oceny, nie dostarcza okazji do współpracy w grupie i wzajemnego zrozumienia się. Ogranicza również okazje do rozwijania aktywności, samodzielności, odpowiedzialności, umiejętności interpersonalnych, uczciwości, podejmowania inicjatywy i współpracy w zespole. W jaki zatem sposób oceniać, aby uczyć studentów się uczyć? Pomocne mogą się okazać założenia i zasady charakteryzujące metodę pracy nazywaną ocenianiem kształtującym.

Ocenianie kształtujące – definiowanie

Ocenianie kształtujące jest procesem poszukiwania sposobów określenia, na jakim etapie uczenia są uczniowie, co mają robić dalej i jak najlepiej powinni to robić (Czetwertyńska, 2015, s. 3). To częste interaktywne ocenianie postępów ucznia i stopnia zrozumienia przez niego materiału, tak by móc określić, jak uczeń ma się dalej uczyć i jak najlepiej go nauczać. Ocenianie kształtujące polega na pozyskiwaniu przez nauczyciela i ucznia w trakcie nauczania informacji, które pozwolą rozpoznać, jak przebiega proces uczenia się, aby nauczyciel mógł modyfikować dalsze nauczanie, a uczeń otrzymywał informację zwrotną pomagającą mu się uczyć (Sterna, 2016, s. 16).

Sterna (2014, s. 15) na podstawie własnego doświadczenia charakteryzuje ocenianie kształtujące nie tyle jako sposób pracy w szkole składający się z realizacji poszczególnych elementów (podawanie uczniom celów lekcji, określanie kryteriów sukcesu, praca z informacją zwrotną, zadawanie uczniom pytań kluczowych, techniki zadawania pytań, ocena koleżeńska, samoocena, współpraca z rodzicami), co raczej jako pomoc uczniom w uczeniu się – strategię całościowego podejścia. Celem oceniania kształtującego nie jest jedynie dokonanie oceny pracy ucznia. Ta jest wyłącznie jednym z jego elementów.

W opracowaniu Thuściak-Deliowskiej oraz Czyżewskiej (2018, s. 69–81) prezentującym przegląd dostępnej polskiej i anglojęzycznej literatury ocenianie

kształtujące definiowane jest jako ocenianie wspomagające uczenie się. Jest jednym z elementów kultury samoregulowanego i autonomicznego uczenia się. Uczeń zajmuje centralne miejsce w procesie edukacji, zaś główną ideą nauczania jest dążenie do jego aktywnej postawy.

Strategie oceniania kształtującego

Ocenianie kształtujące składa się z kilku elementów, które wiążą się ze sobą, tworząc jednolitą metodę nauczania. Wielu autorów prezentujących je w swoich opracowaniach podkreśla, że nie są to nowe, nietypowe, innowacyjne elementy. Nauczyciele je znają, jednak pomimo przeświadczenia o ich wartości nie zawsze stosują je w swojej praktyce dydaktycznej. Wśród głównych powodów można wskazać ich czasochłonność oraz potrzebę konsekwencji i samodyscypliny. Strategie te to (Pater, 2015, s. 20–22):

1. *Określenie i wyjaśnienie celów uczenia się i kryteriów sukcesu w języku zrozumiałym dla ucznia* – nauczyciel musi wiedzieć, po co wprowadza dany temat na lekcji, jak zamierza to zrobić oraz co uczniowie na ten temat już wiedzą. Równie istotne jest podanie kryteriów – na co nauczyciel będzie zwracał uwagę przy ocenie pracy. Informacja ta powinna być na tyle konkretna, aby uczeń sam mógł ocenić, czy opanował dany materiał w wystarczającym stopniu. Kryteria sukcesu mogą być dyskutowane z uczniami na początku zajęć.

2. *Monitorowanie wiedzy i jej zrozumienia przez uczniów w celu dostosowania do nich swojego nauczania* – zadawanie pytań stymulujących myślenie i zachęcanie do udzielania odpowiedzi. W mniejszym stopniu z wykorzystaniem pytań zamkniętych, dotyczących wiedzy i faktów, na korzyść pytań wymagających samodzielne poszukiwanie przez ucznia odpowiedzi, pytań o porównywanie, znajdowania różnic i podobieństw, tworzenia map myślowych w celu powiązania różnych koncepcji.

3. *Udzielanie informacji zwrotnych na temat postępu w nauce* – zawierającej nie tylko wiadomości o tym, co uczeń zrobił dobrze, a co źle, ale przede wszystkim wskazówki mówiące o tym, w jaki sposób może poprawić swoją pracę i jak ma pracować dalej. W ocenianiu kształtującym rozdzielaniu ulega ocena kształtująca od sumującej (stopień). Prawidłowo udzielona informacja zwrotna powoduje, że uczeń na każdym etapie pracy wie, jak powinna wyglądać dobrze wykonana praca, w jaki sposób powinien ją poprawić, poprawia ją oraz potrafi planować swoją dalszą pracę, a nauczyciel mu w tym pomaga.

4. *Wzajemnie korzystanie przez uczniów ze swojej wiedzy i umiejętności* – organizowanie pracy w grupach i parach, wzajemne nauczanie oraz ocena koleżeńską.

5. *Wspomaganie uczniów, aby stali się autorami i podmiotami swojego uczenia się* – kształtowanie umiejętności aktywnego budowania własnej wiedzy i zrozumienia zjawisk poprzez włączenie w proces uczenia się. Nauka samodzielnego oceniania efektów własnej pracy.

Rola wykładowcy w ocenianiu kształtującym

Sterna (2016, s. 17) w następujący sposób charakteryzuje nauczyciela stosującego w praktyce strategię oceniania kształtującego: nauczyciel koncentruje się nie tylko na nauczaniu, ale przede wszystkim na uczeniu się uczniów. Stawia sobie pytania: *Czy moi uczniowie się uczą?*, a nie: *Czy ja ich dobrze nauczam?* Jeśli się nie uczą, to trzeba poznać ich sposób pracy i dostosować do niego własne metody nauczania. Myślenie nauczyciela to: *Co ja robię, jak nauczam?* do: *Co uczniowie wynoszą z moich lekcji?* Przenosząc te pytania na środowisko akademickie, zarówno student, jak i wykładowca poszukuje odpowiedzi na pytanie: *Co powoduje, że się uczymy?* Wykładowca sam nie sprawi, by student się nauczył – student sam musi tego chcieć. Wykładowca buduje sytuacje i kreuje środowisko, w którym studenci efektywnie się uczą. Student powinien być gotowy wziąć odpowiedzialność za swój proces uczenia się. Powinno mu zależeć na wynikach opisujących poziom zdobytej wiedzy, umiejętności czy kompetencji. Wykładowca i student to współpracownicy. Studenci przestają widzieć w wykładowcy tylko ocenającego, a zaczynają go postrzegać jako osobę, która pomaga im się uczyć. Zasady te mają wyjątkowe możliwości i szczególnie dobre warunki urzeczywistnienia właśnie w środowisku akademickim, gdzie w przeważającej mierze to student ponosi odpowiedzialność za efekty swojej pracy.

Z przywołanego we wstępie niniejszego opracowania sondażu wynika, że ponad 40% studentów podczas prezentowania swojej pracy odczuwa niepokój, że ich praca *nie spodoba się wykładowcy* (dostaną słabą ocenę). Stres o umiarkowanym nasileniu mobilizuje do pracy, jednak jego wysoki poziom utrudnia pracę nad zadaniem. Istotne jest zatem budowanie przyjaznej atmosfery w relacjach wykładowca–student dającej poczucie bezpieczeństwa. Studenci wskazali również na konieczność dostarczenia przez wykładowcę klarownej informacji zwrotnej. Prawie połowa studentów kończących studia, a więc mających już kilkuletnią praktykę studiowania, wskazała właśnie na taką potrzebę. Ocena końcowa wystawiona przez wykładowcę nie jest ich zdaniem wystarczająca. Oczekują informacji, co zostało zrobione dobrze, a nad czym muszą jeszcze popracować i w jaki sposób to zrobić. Kolejnym istotnym czynnikiem wskazanym przez studentów są niejasne, wcale bądź słabo przedstawione przez wykładowcę oczekiwania względem zadań, jakie mają wykonać. Przy braku jasnych kryteriów oceniania oraz sprecyzowania wymagań trudno o dobre przygotowanie pracy oraz obiektywną jej ocenę.

Podsumowanie

Jednym z elementów pracy nad poprawą jakości dydaktyki akademickiej jest doskonalenie oceniania. Przedstawione powyżej podstawowe założenia oceniania kształtującego są w tym zakresie szczególnie wartościowe, a środowisko akademickie wyjątkowo sprzyjające. Wykorzystanie ich to m.in. zwiększenie

roli studentów w ocenianiu akademickim (samoocena i ocena koleżeńska w połączeniu z oceną wykładowcy). Jak podaje Krajewska (2006, s. 291), istotnym czynnikiem warunkującym jakość studenckiej nauki jest zdolność do właściwego wartościowania własnych postępów, co jest szczególnie ważne w ocenie kształtującej. Poznanie wyników ostatecznie doskonali osiągnięcia, szczególnie wówczas, gdy student przejawia motywację do nauki, kiedy zna wyniki i wie, co zrobić, aby poprawić błędy i niedociągnięcia.

Aby samoocena oraz ocena koleżeńska przynosiły oczekiwane rezultaty, muszą zostać jasno sprecyzowane kryteria (jeszcze przed podjęciem zadania) zrozumiałe dla wszystkich uczestników procesu nauczania/uczenia się. W przeciwnym wypadku działania te będą nosiły znamiona pozorności. Warto też, aby w określenie tych kryteriów zaangażować studentów.

W ocenie autorki przedstawione w opracowaniu aspekty powinny być tematem refleksji każdego wykładowcy. Ilu wykładowców, tyle indywidualnych stylów pracy. Działania nauczyciela akademickiego sprowadzają się do oceniania, jednak nie może ono oznaczać jedynie do oceny końcowej. Potrzebne jest także ukierunkowanie studenta na to, jak powinien pracować, aby czynić postępy. Warto też dodać, że warunkiem powodzenia w obszarze oceniania jest autentyczne zaangażowanie w ten proces zarówno studenta, jak i wykładowcy.

Literatura

- Axer, J. (2005). Jak trudno jest oceniać w humanistyce. W: *Oceniać, aby uczyć. Program Prometeusz* (s. 7). Warszawa: OBTA UW.
- Bojanowicz, J. (2018). Prezentacje studenckie jako narzędzie rozwijania kompetencji przyszłych pedagogów. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 4(26), 411–417. DOI:10.15584/eti.
- Czetwertyńska, G. (2015). Co kształtuje ocenianie kształtujące? *Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny*, 1(36), 2–7.
- Krajewska, A. (2006). Jakość kształcenia w szkole wyższej. W: K.W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie o pedagogiki szkoły wyższej* (s. 175–185). Szczecin: Oficyna IN PLUS.
- Pater, M. (2015). Strategie i techniki OK. *Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny*, 1(36), 19–24.
- Piotrowski, E. (2006). Osobliwości kształcenia w szkole wyższej. W: K.W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie o pedagogiki szkoły wyższej* (s. 175–185). Szczecin: Oficyna IN PLUS.
- Sterna, D. (2014). *Uczę się w szkole*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Sterna, D. (2016). *Uczę się uczyć. Ocenianie kształtujące w praktyce*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Tłuściak-Deliowska, A., Czyżewska, M. (2018). Od fikcji oceniania do kultury samoregulowanego uczenia się, czyli rozprawa o ocenianiu kształtującym. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 69–81.



Data wpływu/Received: 15.11.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 19.12.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

JUSTYNA BLUSZCZ 

Obserwacja klasowa jako narzędzie kompetencyjnego wspierania nauczyciela – doświadczenia polskie i wybranych krajów Unii Europejskiej

Class Observation as a Tool for Competent Teacher Support: Polish Experience and Other EU Countries

ORCID: 0000-0002-5112-9424, doktor, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, Instytut Pedagogiki, Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki, Polska

Streszczenie

Jedną z bardziej skutecznych form inicjowania zmian kompetencji nauczyciela może być obserwacja – zarówno przyjmująca postać hospitacji, jak i obserwacji koleżeńskiej – zwieńczona rzeczową informacją zwrotną (superwizją). Ten rodzaj procesu wspierania kompetencyjnego nauczyciela potrzebuje m.in. przemyślanego narzędzia, dzięki któremu obserwator będzie mógł konstruktywnie odnieść się do wielu aspektów pracy nauczyciela. Doświadczenia polskie i wybranych krajów Unii Europejskiej pokazują, że konstrukcja narzędzi kompetencyjnego wsparcia nauczyciela mimo wspólnych elementów różni się ze względu na specyfikę i miejsce pracy nauczyciela oraz poziom kompetencji zawodowych. Dodatkowo narzędzia, uwzględniając różne interesy polityki zarządzania szkołą, powinny być starannie przemyślanym konstruktem. Doskonalenie tego narzędzia nie jest jednorazowym aktem. Analiza narzędzi hospitacji/obserwacji z różnych krajów Unii Europejskiej z perspektywy kluczowych celów ewaluacji pracy nauczyciela doprowadza do ukrytej konstatacji, że obserwowany nauczyciel odnosi większe korzyści w rozwoju zawodowym, gdy obserwacja jest bardziej życzliwym partnerskim doradczaniem niż przykrą inspekcją przestrzegania procedur nauczania przez nauczyciela. Dotyczy to nauczycieli na każdym etapie rozwoju zawodowego.

Słowa kluczowe: obserwacja klasowa, hospitacja, kompetencje nauczyciela, rozwój zawodowy nauczyciela, współpraca nauczycieli

Abstract

One of the most effective forms of initiating changes in teacher competences may be an observation – both taking the form of an evaluation visit and a peer observation – ending with factual feedback (supervision). This kind of process of supporting a teacher's competence needs, among

others a well thought-out tool thanks to which the observer will be able to constructively address many aspects of the teacher's work. The experience of Polish and selected EU countries shows that the construction of teacher competence support tools, despite common elements, differs due to the specificity and place of work of the teacher and the level of professional competence. In addition, the tools taking into account the different interests of school management policy should be a carefully thought-out construct. Improving this tool is not a one-time act. Analysis of tools for evaluation visits/peer observations from various EU countries, from the perspective of the key objectives of teacher evaluation, leads to the implicit conclusion that the observed teacher benefits more in professional development when observation is more benevolent partner counseling than unpleasant inspection of teacher compliance with teaching procedures. This applies to teachers at every stage of their professional development.

Keywords: classroom observation, evaluation visit, teacher's competencies, teacher's professional development, class teacher cooperation

Wstęp

Nauczyciel nie staje się w pełni profesjonalny w chwili uzyskania kwalifikacji do wykonywania zawodu. Ten moment to początek drogi doskonalenia kompetencji zawodowych, procesu aktywnego, konstruktywnego i kumulacyjnego, ukierunkowanego na całościowe uczenie się. Zakłada ciągłą analizę i rozumienie podejmowanych przez nauczyciela działań w zróżnicowanych sytuacjach edukacyjnych oraz refleksyjne weryfikowanie posiadanych kompetencji. Nie jest to li tylko wymóg formalny, określony prawnie (ustawa o systemie oświaty, Karta Nauczyciela, rozporządzenia MEN), w świetle których nauczyciel powinien systematycznie, w sposób udokumentowany, doskonalić kompetencje zawodowe. Doskonalenie zawodowe powinno być – i dla większości nauczycieli zaangażowanych w swoją pracę jest – potrzebą wewnętrzną wynikającą z postrzegania zawodu w kategoriach powołania czy misji społecznej.

Celem niniejszego opracowania jest porównanie przykładowych narzędzi wzajemnego kompetencyjnego wspierania się nauczycieli kształcenia ogólnego i zawodowego z wybranych krajów europejskich, wykorzystujących metodę obserwacji (hospitacji).

Doskonalenie zawodowe nauczycieli w świetle badań – wybrane obszary

Analiza wyników ostatnio przeprowadzonego w Polsce międzynarodowego badania nauczycieli TALIS z 2013 r. wykazała, że średnio 94% polskich nauczycieli różnych etapów edukacji korzysta z instytucjonalnych form doskonalenia zawodowego. Większość z nich uczestniczy w kursach doskonalących (81%, średnia TALIS: 71%), konferencjach lub seminariach (52%, średnia TALIS: 44%). Znacznie mniejszy odsetek badanych nauczycieli korzysta z form wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego, takich jak spotkania zespołów przedmiotowych/szkoleniowych, rad pedagogicznych (41%, średnia TALIS: 37%), wzajemna wymiana doświadczeń z innymi nauczycielami w mentoringu,

hospitacjach, coachingu (45%, średnia TALIS: 30%) czy indywidualne lub wspólne badania – 38% (Hernik i in., 2014, s. 23). Niestety, badanie TALIS nie uwzględniało samokształcenia nauczycieli jako jednego z ważniejszych elementów rozwoju zawodowego oraz czasu, jaki temu poświęcają. Ten aspekt był przedmiotem ogólnopolskich badań „Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli” zrealizowanych w 2011 r. przez Instytut Badań Edukacyjnych. W ich świetle okazało się, że nauczyciele różnych etapów edukacji na proces doskonalenia zawodowego przeznaczają średnio 4% tygodniowego czasu pracy, w większości w sobotę i niedzielę (Federowicz i in., 2013, s. 106–109). Nietrudno zatem zauważyć, że wobec deficytu czasu na rozwój zawodowy grupa ta korzysta głównie z form instytucjonalnego wsparcia zawodowego oraz form zaplanowanych w ramach wewnątrzszkolnego systemu doskonalenia nauczycieli.

Przedstawiony obraz doskonalenia zawodowego polskiego nauczyciela nie odbiega od obrazu jego europejskich kolegów. W krajach Unii Europejskiej nauczyciele również borykają się z niewystarczającymi zasobami czasowymi dedykowanymi podnoszeniu kwalifikacji czy doskonaleniu kompetencji. Podobnie jak w Polsce, europejscy nauczyciele wszystkich szczebli edukacji korzystają przede wszystkim z instytucjonalnych form doskonalenia, jednak ze względu na trudności z pogodzeniem czasu pracy z dodatkowo zaplanowanym czasem doskonalenia zawodowego (a nie jak w przypadku polskich nauczycieli głównie ze względu na wysokie koszty) znacznie mniej nauczycieli europejskich korzysta z tego rodzaju wsparcia. Większą wagę przywiązują oni do wewnątrzszkolnego systemu doskonalenia zawodowego, a w szczególności do współpracy między nauczycielami w ramach wspólnych zajęć doskonalących (*collaborative learning activities*) oraz wspólnych badań, np. w trakcie zajęć doskonalących zawodowo (Hernik i in., 2014, s. 25–26). Oznacza to, że duży akcent kładzie się na kompetencje związane z pracą zespołową, nauczycielskim mentoringiem czy metodycznym tutoringiem (w odniesieniu do początkujących nauczycieli). W warunkach polskiej oświaty rozwój tych ostatnich w miejscu pracy napotyka szereg przeciwności natury społecznej i organizacyjnej (indywidualna motywacja, obowiązki administracyjne, atmosfera pracy, odbiór społeczny), jednak mimo to podejmuje się starania na rzecz uczenia się od siebie i kompetencyjnego wspierania w nadziei, że kryzys w pozytywnym postrzeganiu pracy nauczyciela ma szansę się zakończyć w dającej się przewidzieć przyszłości.

Kompetencyjne wspieranie nauczyciela w warunkach pracy

Kompetencje nauczycieli są jednym z kluczowych elementów zapewniania jakości edukacji oferowanej przez szkołę – szkołę rozumianą jako społeczność ucząca się i wspierająca zespołowo. Kluczową rolę w tworzeniu podstaw klima-

tu sprzyjającego kompetencyjnemu wzrostowi nauczycieli odgrywają wprawdzie dyrektorzy, niemniej za atmosferę wspólnotowości odpowiedzialni są sami nauczyciele (zob. Madalińska-Michalak, 2017b). Stanowią oni pierwsze ogniwo wsparcia w sytuacjach niepewności zawodowej doświadczanej zarówno przez początkujących nauczycieli, jak i tych z dłuższym stażem. Jego celem jest nie tylko rozwiązywanie problemów, lecz także rozwój zawodowy. W procesie tym dochodzi bowiem do konfrontacji (komparacji) kompetencji obu stron relacji, a więc „zasobów doświadczeń przedzawodowych i tych nabytych w trakcie pracy (...) wiedzy milczącej i jawnej (...) umiejętności na poziomie indywidualnym, szkolnym, społeczności lokalnej, czy sieci zawodowych” (Madalińska-Michalak, 2017a, s. 35–37). Jednak to od gotowości nauczycieli do wzajemnego uczenia się-doskonalenia w zawodzie zależy postęp ich rozwoju kompetencyjnego. Możliwe, że jest to jeden z najważniejszych aspektów profesjonalizmu w tym zawodzie (Bartkowicz, Kowaluk, Samujło, 2007, s. 248).

Udzielanie wsparcia kompetencyjnego, zwłaszcza młodemu (stażem) nauczycielowi, może wynikać z samopoznania (przez nauczyciela) potrzeby, rozpoznania formalnego lub nieformalnego i przybierać postać m.in. informacyjną (poznawczą) i/lub instrumentalną (informacje zwrotne i ocena wyników) (Szempruch, 2013, s. 180–184). Z punktu widzenia doskonalenia kompetencji zawodowych największą skuteczność może odnosić wsparcie instrumentalne (w postaci pomocy nieoceniającej, informacji zwrotnej, praktycznych porad) będące pokłosiem autorefleksji i autoobserwacji nauczyciela. Motywacja nauczyciela do przyjęcia pomocy jest wówczas motywacją wewnętrzną silniej stymulującą do rozwoju zawodowego niż pojawiająca się w efekcie zewnętrznych (instytucjonalnych) działań ewaluacyjnych.

W praktyce oświatowej podstawową formą poznania/diagnozowania pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela jest **hospitacja** rozumiana jako obserwacja. W polskiej oświacie hospitacja nierozdzielnie łączy się z procesem nadzoru pedagogicznego i jest utożsamiana z narzędziem bardziej kontrolnym niż wspomagającym rozwój zawodowy nauczyciela (zob. Fronckiewicz, Kołodziej-ska, 2011). Jednak w literaturze pedeutologicznej obok terminu *hospitacja* coraz częściej pojawia się termin **obserwacja koleżeńska** (*classroom observation*) (Kołodziejczyk, 2017, s. 172–173), **OK-obserwacja** (Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2014a) czy **spacer edukacyjny** (*learning walk*) (zob. Fisher, Frey, 2014; Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2014b). Mają one partnerski charakter (pomiędzy nauczycielami), a w ich trakcie obserwuje się codzienną pracę w klasie i poszukuje praktycznych rozwiązań konkretnych kwestii. Spacer edukacyjny i OK-obserwacja mogą stanowić źródło zarówno inspiracji merytorycznych, jak i doskonalenia kompetencji metodycznych. W polskich szkołach ta forma wspomagania kompetencyjnego nie stała się powszechną praktyką, nie-

mniej placówki oświatowe zrzeszone w klubie Szkoły Uczącej Się (SUS), założonym przez Centrum Edukacji Obywatelskiej, stosują te metody coraz chętniej, obserwując wymierne, pozytywne rezultaty.

Arkusze obserwacji klasowej jako „narzędzie” rozwoju zawodowego nauczyciela

Centrum Edukacji Zawodowej w Tartu (Estonia) w ramach europejskiego programu Lifelong Learning zorganizowało międzynarodowe spotkanie metodyczne (wizytę studyjną) nt. „Classroom observation as a tool for continuing professional development” (SV/LLP/216/EE). Jego celem była wymiana doświadczeń stosowania obserwacji w klasie obejmujących: 1) różne modele i formy obserwacji; 2) praktyki dotyczące reagowania na lęki nauczycieli (o różnej etiologii) w pierwszych latach ich pracy, a w szczególności lęki przed byciem obserwowanym; 3) konstruowanie narzędzi obserwacji oraz 4) wykorzystywanie wyników obserwacji w klasie do dalszego rozwoju zawodowego poszczególnych nauczycieli i szkoły jako organizacji uczącej się.

Uczestnikami spotkania byli nauczyciele kształcenia ogólnego (2), zawodowego (4), ustawicznego dorosłych (2), nauczyciele akademicy (6) oraz dyplomowany coach/tutor (1). Reprezentowali oni 10 krajów członkowskich Unii Europejskiej: Austrię (1), Belgię (1), Chorwację (1), Estonię (2), Holandię (1), Niemcy (2), Polskę (1), Turcję (2), Wielką Brytanię (3) i Włochy (1).

W trakcie spotkania w ramach gościnnych hospicjacji zostały zaprezentowane dobre praktyki stosowania obserwacji w klasie, przeanalizowano narzędzia gospodarzy oraz wykorzystywane w innych krajach ich odpowiedniki. Porównanie poszczególnych propozycji wykazało różnorodne rozłożenie „punktów ciężkości” obserwacji, a więc tych aspektów pracy nauczyciela, które z perspektywy doświadczeń w danym kraju stanowiły najczęstsze wyzwania dla pracy nauczyciela zarówno w jego początkowym, jak i dalszym etapie rozwoju, a także miały znaczenie dla funkcjonowania szkoły (tabela 1).

Tabela 1. Aspekty pracy nauczyciela brane pod uwagę podczas obserwacji koleżeńskich/hospicjacji w wybranych krajach Unii Europejskiej

Liczba narzędzi	Typ obserwacji	„Punkt ciężkości” obserwacji	Beneficjent
BELGIA (BE)			
1	obserwacja koleżeńska	<ul style="list-style-type: none"> – kompetencje językowe – umiejętności planowania procesu dydaktycznego – prezentacja treści nauczania – stosowanie metodyki nauczania – osobowość nauczyciela – efektywność nauczania – udzielanie informacji zwrotnej – organizacja przestrzeni klasowej 	nauczyciel

CHORWACJA (HR)			
1	obserwacja mentor-ska/quasi-hospitacja	<ul style="list-style-type: none"> – osoba nauczyciela (osobowość, postawy, język) – organizacja jednostki dydaktycznej (planowanie, realizacja ogniw) – poprawność formalno-metodyczna – realizacja jednostki dydaktycznej – analiza (dwustronna) przebiegu jednostki dydaktycznej 	nauczyciel, ośrodek szkoleniowy
ESTONIA (EE)			
2	obserwacja koleżeńska (mentorska)	<ul style="list-style-type: none"> – przebieg konsultacji indywidualnych z uczniem – ogólna ocena nauczyciela – umiejętność samouczenia się, elastyczności działania, tworzenia warunków uczenia się dla ucznia – ocena ucznia – aktywny udział i elastyczność działania – cele i rozgrzewka do nauki – metody i działania – rozwijanie umiejętności społecznych uczących się – rozwój ucznia – podsumowanie lekcji – podsumowanie analizy obserwacji i późniejszych działań nauczyciela 	uczeń/nauczyciel nauczyciel
HOLANDIA (NL)			
1	audyt/hospitacja	<ul style="list-style-type: none"> – kompetencje interpersonalne – kompetencje pedagogiczne – kompetencje zawodowe i dydaktyczne – kompetencje organizacyjne – umiejętności pracy w zespole – umiejętności współpracy ze środowiskiem zewnętrznym – refleksyjność i rozwój zawodowy 	placówka oświatowa
NIEMCY (DE)			
1	obserwacja koleżeńska	<ul style="list-style-type: none"> – efektywność procesu uczenia – tworzenie klimatu nauczania – motywowanie uczniów – przebieg procesu dydaktycznego – pobudzanie uczniów do samouczenia się – zmienność metod uczenia – indywidualne wspieranie ucznia – kompetencje nauczyciela 	nauczyciel
POLSKA (PL)			
2	hospitacja obserwacja koleżeńska	<ul style="list-style-type: none"> – przebieg procesu dydaktycznego – kompetencje dydaktyczno-metodyczne, wychowawcze, komunikacyjne, organizacyjne 	szkoła, nauczyciel
TURCJA (TR)			
2	hospitacja	<ul style="list-style-type: none"> – przygotowanie klasy (zaplecze logistyczne) (10%) – proces dydaktyczny (70%) – rozwój zawodowy (20%) 	szkoła, nauczyciel
WIELKA BRYTANIA (GB)			
4	obserwacja diagnozująca/wspierająca	<ul style="list-style-type: none"> – strategie nauczania-uczenia się – zarządzanie klasą – ewaluacja i ocena uczenia się – bariery uczenia się – współpraca z metodykami – stosowanie wiedzy pedagogicznej/metodycznej 	nauczyciel początkujący, nauczyciel doskonalący się

Źródło: opracowanie własne.

Obszary kompetencji nauczyciela objęte wsparciem przy zastosowaniu obserwacji klasowej

Jednym z kryteriów klasyfikacji kompetencji nauczyciela są jego relacje z podmiotami procesu nauczania-uczenia się, wśród których wyodrębnia się oddziaływanie: 1) nauczyciel–uczeń; 2) nauczyciel–społeczność szkolna (nie-uczniowska); 3) nauczyciel–kadra zarządzająca; 4) nauczyciel–on sam. W analizowanych narzędziach obserwacji/hospitacji koncentracja uwagi na tych relacjach ma zmienne natężenie i wynika z celu, jaki przyświeca obserwacji nauczyciela w działaniu. Koleżeńskie wsparcie obserwowanego nauczyciela lub przyglądanie się jego (dobrym) praktykom to najważniejszy cel obserwacji zaakcentowany w narzędziach 5 krajów (BE, HR, EE, DE, PL i częściowo GB). W strukturze tych narzędzi wiodące miejsce zajmują *umiejętność kierowania przebiegiem procesu dydaktycznego* (planowanie, realizacja ogniw lekcyjnych), *umiejętność stosowania metod dydaktycznych* (elastyczność i adekwatność), *umiejętność ewaluacji postępów uczniów* (udzielanie informacji zwrotnej, motywowanie, indywidualne wspieranie), czy *umiejętność tworzenia klimatu nauczania* (narzędzie estońskie i niemieckie). Wyraźny akcent obserwacji kładzie się w tych narzędziach na prawidłowość czynności nauczyciela w kontekście nadawania wysokiego priorytetu podmiotowości ucznia w procesie dydaktycznym. Szczególnie wybrzmiewa to w strukturze narzędzia estońskiego, gdzie ważnym elementem obserwacji nauczyciela jest jego praca z uczniem podczas indywidualnych konsultacji poza zajęciami (oprócz tych na zajęciach). W rozwiązaniach estońskich dużą wagę przywiązuje się do autorefleksji nauczyciela zarówno dotyczących jego kompetencji zawodowych, związanych z samym procesem dydaktycznym, jak i tych, dzięki którym możliwe jest łączenie w przestrzeni szkolnej funkcji dydaktycznych z wychowawczymi i opiekuńczymi. Estońscy metodycy, uzasadniając rozbudowanie tego aspektu obserwacji, odwoływali się do krajowych doświadczeń, w ramach których zauważyli, że ten obszar pracy, zwłaszcza w początkowym etapie kariery nauczyciela, wymaga szczególnego wsparcia koleżeńkiego (metodycznego). Ich zdaniem nauczyciel nie ma wtedy jeszcze wystarczająco dobrze ukształtowanych umiejętności diagnostycznych wynikających z nabytego doświadczenia zawodowego i dlatego tak ważną częścią obserwacji koleżeńkiej nauczyciela uczynili *kompetencje ujawniane w procesie indywidualnej pracy z uczniem*. Na podobną kwestię zwrócili uwagę też metodycy chorwaccy i brytyjscy, choć w swoich propozycjach narzędzia nie wyeksponowali tego tak dobitnie.

Nie wszystkie narzędzia zaprezentowane podczas spotkania metodycznego były dedykowane wyłącznie indywidualnemu wsparciu rozwoju zawodowego nauczyciela w zakresie zadań dydaktycznych. W niektórych narzędziach obszary poddane obserwacji uwzględniały elementy polityki zarządzania placówką oświatową i jako narzędzia nadzoru pedagogicznego miały służyć m.in. podnie-

sieniu jakości kształcenia w danej placówce oraz wzmacnianiu dobrego wizerunku w oczach lokalnej społeczności. Takie elementy dostrzeżono w narzędziach: holenderskim, tureckim i brytyjskim. Dzięki uwzględnieniu w nich ewaluacji umiejętności współpracy nauczyciela ze środowiskami pozaszkolnymi (np. w trakcie spotkań z potencjalnymi interesariuszami projektów edukacyjnych) oraz umiejętności włączania pracowników szkoły i rodziców uczniów w inicjatywy o charakterze społecznym (przedsięwzięcia lokalne) kadra zarządzająca placówką (dyrektorzy, superwizorzy) może określić *plan rozwoju zawodowego nauczyciela w obszarze jego kompetencji kreatywnych i przedsiębiorczych*. Ten obszar kompetencji nauczyciela okazał się być o tyle ciekawy, że po analizie programów kształcenia i doskonalenia nauczycieli w poszczególnych krajach zauważono, że niewiele miejsca poświęca się na kształtowanie i doskonalenie umiejętności z tego obszaru, co w kontekście coraz większego oczekiwania partycypacji lokalnej społeczności w działania edukacyjno-kulturowe szkoły ma niemałe znaczenie.

W analizowanych narzędziach obserwacji/hospitacji uwzględniona została również ewaluacja kluczowych kompetencji nauczyciela, takich jak: komunikatywność i refleksyjne nauczanie-uczenie się, radzenie sobie z problemami wychowawczymi w trakcie zajęć dydaktycznych, a także przestrzeganie kodeksu etyki nauczyciela. Okazało się, że w metodycznej praktyce każdego z krajów te obszary zajmują ważne miejsce i nawet jeśli arkusz obserwacji nie uwzględni ich szczegółowo, to podczas rozmowy podsumowującej wizytę ewaluacyjną lub obserwację te aspekty wybrzmiewają na równi z innymi. Oznacza to, że niezależnie od kultury pracy, standardów kształcenia nauczycieli czy specyfiki funkcjonowania szkoły w danym kraju kompetencje nauczycieli mają uniwersalny (zawodowy) charakter i odnoszą się do podobnych zadań zawodowych, co pozwala wykonywać tę profesję niemal w każdym kraju na podobnym poziomie.

Podsumowanie

W świetle przedstawionego zarysu narzędzi kompetencyjnego wsparcia nauczycieli metodą obserwacji można zauważyć, że w praktyce oświatowej różni się obserwacje ukierunkowane na indywidualny rozwój nauczyciela i obserwacje ukierunkowane na strategiczny rozwój placówki oświatowej, której nauczyciel jest kluczową postacią. Obserwacja klasowa (koleżeńska) jest szczególnie silnym narzędziem motywującym do doskonalenia swoich kompetencji nauczycieli na początku i w środku drogi zawodowej. Zapewnia bowiem szereg informacji zwrotnych na temat poziomu biegłości zawodowej uzewnętrzniającej się w różnych podejmowanych działaniach na terenie szkoły i poza nią. Z przeprowadzonej analizy dobrych praktyk w zakresie obserwacji pracy nauczyciela mającej na celu wsparcie jego rozwoju zawodowego na drodze ku mistrzostwu pedagogicznemu wynika, że nie sposób wypracować uniwersalnego narzędzia

ewaluacji pracy nauczyciela. Różnorodność zadań w tym zawodzie sprawia, że kompetencyjny rozwój przebiega nierównomiernie, a wsparcie ze strony bardziej doświadczonych współpracowników okazuje się być cennym darem, jaki nauczyciel może otrzymać na każdym etapie swojej pracy. Dlatego ważne jest współistnienie zarówno hospitacji postrzeganej jako element nadzoru pedagogicznego (zob. Fronckiewicz, Kołodziejska, 2011), jak i obserwacji koleżeńskiej (traktowanej w kategoriach swoistego mentoringu). Dzięki tym ostatnim odnotowuje się coraz mniejszą liczbę inspekcji działań nauczyciela na rzecz coraz większej ilości porad i pomocy nauczycielom, a to z kolei sprzyja większej dynamice procesu ich dochodzenia do doskonałości zawodowej.

Literatura

- Bartkowicz, Z., Kowaluk, M., Samujło, M. (red.) (2007). *Nauczyciel kompetentny: Teraźniejszość i przyszłość*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Centrum Edukacji Obywatelskiej (2014a). *Praktyki współpracy nauczycieli: OK- obserwacja*. Pobrane z: <https://sus.ceo.org.pl/laboratoria-i-klub-sus/praktyki-pracy-nauczycieli-lsus/informacja/ok-obskawacja> (3.11.2019).
- Centrum Edukacji Obywatelskiej (2014b). *Praktyki współpracy nauczycieli: Spacer edukacyjny*. Pobrane z: <https://sus.ceo.org.pl/laboratoria-i-klub-sus/praktyki-pracy-nauczycieli-lsus/informacja/spacer-edukacyjny> (5.11.2019).
- Federowicz, M., Haman, J., Herczyński, J., Hernik, K., Krawczyk-Radwan, M., Malinowska, K., ... Wichrowski, A. (2013). *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli. Raport tematyczny z badania*. Pobrane z: <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-czas-i-warunki-pracy-nauczycieli.pdf> (5.11.2019).
- Fisher, D., Frey, N. (2014). Using Teacher Learning Walks to Improve Instruction. *Principal Leadership*, 14(5), 58–61. Pobrane z: <http://prism.scholarslab.org/prisms/f040da08-0573-11e5-a5bb-ce36934e1e2f/visualize?locale=en> (25.10.2019).
- Fronckiewicz, B., Kołodziejska, J. (2011). *Obserwacje od A do Z. Praktyczne rozwiązania*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Hernik, K., Malinowska, K., Piwowarski, R., Przewłocka, J., Smak, M., Wichrowski, A. (red.) (2014). *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym: Główne wyniki badania TALIS 2013. Raport z badania*. Warszawa: IBE.
- Kołodziejczyk, J. (2017). Nie wierzyć własnym oczom – obserwacja w ewaluacji. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 171–181. Pobrane z: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-8ac859a9-8c67-4228-8960-11feb8717218> (20.10.2019).
- Madalińska-Michalak, J. (2017a). Filary pracy a kompetencje nauczyciela. W: J. Madalińska-Michalak, N. Pikuła, K. Białożył (red.), *Edukacja i praca nauczyciela: Ciągłość – zmiana – konteksty* (s. 29–55). Kraków: Wyd. „Scriptum” Tomasz Sekunda.
- Madalińska-Michalak, J. (2017b). Przywództwo dyrektora szkoły a zmiana i uczenie się nauczycieli we wspólnotach praktyków. *Rocznik Lubuski*, 43(1), 217–229.
- Szempluch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Impuls.



Data wpływu/Received: 17.09.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 11.12.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

MAŁGORZATA PIETRZYCKA 

Kultura organizacyjna dyrektora przedszkola w kontekście budowania kapitału społeczności lokalnej

Organizational Culture of Kindergarten Director in Terms of Building a Local Community's Social Capital

ORCID: 0000-0003-0151-0558, Magister, Uczelnia Państwowa im. Jana Grodka w Sanoku, Instytut Społeczno-Artystyczny, Zakład Pedagogiki, Polska

Streszczenie

W artykule skupiono się na wyjaśnieniu terminów *kultura organizacyjna przedszkola* i *kultura organizacyjna dyrektora przedszkola*, analizie definicji kapitału społecznego, jego determinantów, składników. Szczególną uwagę zwrócono na kapitał społeczny współczesnego przedszkola, którym są nauczyciele i rodzice. Przeanalizowano te czynności dyrektora, które wynikają z pełnionych przez niego obowiązków i równocześnie oddziałują na budowanie kapitału społeczności lokalnej.

Słowa kluczowe: dyrektor, kultura organizacyjna dyrektora przedszkola, przedszkole, edukacja, wychowanie, odpowiedzialność, kapitał społeczny

Abstract

The article focuses on explaining the term organizational culture of the kindergarten, the organizational culture of the kindergarten director, analyzing the definition of social capital, its determinants and components. Special attention was paid to the social capital of modern kindergarten, which are teachers and parents. Furthermore, those of director's activities were analyzed, which result from his duties and at the same time affect building of a local community social capital.

Keywords: headmistress, organizational culture of the kindergarten director, kindergarten, education, upbringing, responsibility, social capital

Wstęp

Obecnie coraz częściej zauważa się w systemie polskiej edukacji określenia opisujące kulturę organizacyjną placówek oświatowych i kulturę organizacyjną dyrektorów zarządzających takimi placówkami. We współczesnej rzeczywistości

ści nauczyciel pełniący funkcję dyrektora przedszkola jest dydaktykiem, menedżerem. Jako nauczyciel powinien być wzorem do naśladowania dla zatrudnionej kadry pedagogicznej, autorytetem i mentorem w dziedzinie pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym. Jako menedżer wypełnia obowiązki pracodawcy, zarządcy, organizatora odpowiedzialnego za całość prawidłowego funkcjonowania przedszkola, współpracując z rodzicami, samorządem i różnymi instytucjami.

Od 1 września 2017 r. wprowadzone nowe przepisy prawa oświatowego umożliwiły pobyt i edukację wszystkim dzieciom w wieku 3–5 lat w przedszkolu publicznym na terenie całego kraju (Ustawa, 2016, art. 31.6). Dzieci te lat mają prawo do korzystania z wychowania przedszkolnego w przedszkolu, oddziale przedszkolnym w szkole podstawowej lub innej formie wychowania przedszkolnego.

Od 2017 r., czyli od chwili uzyskania praw przez dzieci do pobytu w przedszkolu, daje się zauważyć wzrost wymagań ze strony rodziców wobec przedszkola. Wykazują oni niejednokrotnie postawy roszczeniowe, mogące stanowić źródło sporów i konfliktów społecznych. Niewątpliwie sprawne zarządzanie przedszkolem przez dyrektora daje duże możliwości na kształtowanie postaw rodziców sprzyjających współpracy, kooperacji, komunikacji zmierzającej do budowania kultury organizacyjnej przedszkola i kapitału społeczności lokalnej.

Sprawne zarządzanie przedszkolem nierozłącznie związane jest z kulturą organizacyjną przedszkola oraz kulturą organizacyjną reprezentowaną przez dyrektora. Budowanie kultury organizacyjnej przez dyrektora ma ścisły związek z jego obowiązkami zawodowymi, których wykonywanie opiera na Prawie oświatowym systematyzującym zarządzanie, pozwalającym na działanie w ramach kompetencji i odpowiedzialności.

Wśród podstawowych aktów prawnych w obszarze zarządzania przedszkolem można m.in. wymienić następujące ustawy i rozporządzenia:

- ustawa z 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59),
- ustawa z 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz.U. 2018, poz. 967 i 2245 oraz 2019, poz. 730 i 1287),
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. 2017, poz. 1658),
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017, poz. 1643).

Kultura organizacyjna przedszkola

Wieloletnie doświadczenia zawodowe związane z zarządzaniem przedszkolem pozwala mi na sformułowanie definicji kultury organizacyjnej przedszkola: „Kultura organizacyjna przedszkola to zasób osiągnięć edukacyjnych przekłada-

jących się na sprawne funkcjonowanie przedszkola umocowane w artefaktach, jej źródłem są umiejętności i kompetencje dyrektora, który poprzez właściwe relacje utrzymywane z nauczycielami, rodzicami i organem prowadzącym warunkuje idealne funkcjonowanie placówki”.

Dyrektor przedszkola jako osoba zarządzająca kieruje placówką i reprezentuje ją na zewnątrz. Kierując placówką, współpracuje z nauczycielami i rodzicami dla dobra wychowanków, reprezentując ich racje, potrzeby i wymagania przed organem prowadzącym w ramach swoich kompetencji. Powinien być dobrym menedżerem, pracować nad rozwojem umiejętności i takich cech osobistych, jak wycucie biznesu. Powinien też posiadać szeroką wiedzę z zakresu pedagogiki, psychologii i zarządzania, takt, wysoki poziom kultury osobistej, dobry kontakt z pracownikami i rodzicami, pewność siebie, chęć niesienia pomocy i umiejętność obdarzania zaufaniem oraz szeroko rozumiany autorytet.

Pisząc o kulturze organizacyjnej przedszkola w oparciu o przedstawioną powyżej definicję, stwierdzić można, że umiejętności i kompetencje dyrektora są tu niezwykle ważne. To one przypuszczalnie mają znaczenie w budowaniu relacji zachodzących pomiędzy dyrektorem a nauczycielami, rodzicami i organem prowadzącym. Dobre relacje dyrektora z uczestnikami procesu edukacyjno-opiekuńczego mającego miejsce w przedszkolu, którego źródłem są artefakty, są gwarancją sukcesu placówki i idealnego jej funkcjonowania. Artefakty tworzące kulturę organizacyjną, w której jest osadzone przedszkole, można podzielić na:

- fizyczne (budynek, wystrój wnętrz, technologia, przestrzeń, otoczenie, baza, wyposażenie placówki, zaplecze biurowe, socjalne, zasoby materialne),
- behawioralne (tradycje, rytuały, ceremoniał, normy, innowacyjność, profesjonalizm, wartości, nagrody, kary, pomoc rodzicom, wysoka jakość usług, życzliwość, ubiór, przyjazna atmosfera, stabilizacja),
- językowe (język komunikacji, dowcipy, anegdoty, spotkania integracyjne pracowników, atrakcyjne formy współpracy z rodzicami).

Analizując artefakty fizyczne, behawioralne i językowe, można stwierdzić, że są one istotne dla dyrektora w procesie budowania kultury organizacyjnej przedszkola.

Uważam, że wszystkie są ważne i stanowią bogate źródło inspiracji do tworzenia przez dyrektora dobrych relacji pomiędzy nim a nauczycielami, rodzicami i organem prowadzącym.

Kultura organizacyjna dyrektora przedszkola

Jak w praktyce przejawia się kultura organizacyjna człowieka, dyrektora placówki oświatowej? Gawrych (2007, s. 238) uważa, że osoby charakteryzujące się wysokim poziomem kultury organizacyjnej wyróżniają się: właściwym zarządzaniem czasem pracy własnej i podwładnych, stosowaniem odpowiednie-

go stylu kierowania ludźmi oraz właściwymi relacjami reprezentowanej przez nich instytucji z otoczeniem.

O wysokim poziomie kultury organizacyjnej dyrektora przedszkola świadczą:

- styl pracy (taktowne, kulturalne delegowanie zadań, poszanowanie partnerów),

- osobisty przykład (pracownicy, obserwując dyrektora, wzorują się na nim, kształtują dyscyplinę pracy, estetykę, ład, porządek, sumienność i rzetelność wykonywania zadań; rodzice, widząc zaangażowanie dyrektora, współpracują z nim, angażują się poprzez uczestnictwo we współzarządzaniu placówką, udzielając wsparcia, działając charytatywnie na rzecz rozwoju przedszkola, poszukując partnerów wspierających działalność statutową przedszkola).

O wysokim poziomie kultury organizacyjnej dyrektora przedszkola można mówić wtedy, gdy podejmowane i prowadzone przez niego działania są nastawione na sukces przedszkola w środowisku lokalnym.

Miarą sukcesu przedszkola, a zarazem wysokiego poziomu kultury organizacyjnej przedszkola i dyrektora najprawdopodobniej są:

- edukacja na najwyższym możliwym poziomie służąca rozwojowi przebywających tam dzieci, nastawiona na przygotowanie przedszkolaka do podjęcia nauki w szkole,

- świadczenie usług wychowawczych wobec dzieci, wsparcie rodziców, zapewnienie doskonałej, bezpiecznej opieki nad dziećmi w czasie, gdy rodzice pracują zawodowo,

- zapewnienie możliwości doskonalenia i rozwoju zawodowego dla zatrudnionej tam kadry,

- wysoki poziom komunikacji pomiędzy organami przedszkola, rodzicami, organem prowadzącym i instytucjami współpracującymi.

Komunikacja jest nieodzowną częścią zarządzania. To dzięki niej kierownicy realizują swoje zadania związane z planowaniem, organizowaniem, kontrolowaniem i motywowaniem (Balawejder, 1998, s. 9).

Dyrektor przedszkola w procesie zarządzania placówką komunikuje się z nauczycielami, pracownikami niepedagogicznymi, rodzicami, dziećmi, organem prowadzącym oraz innymi instytucjami.

Poziom i styl komunikacji pomiędzy dyrektorem a pozostałymi uczestnikami procesu edukacyjno-opiekuńczo-wychowawczego w przedszkolu w dużej mierze zależy od kompetencji komunikacyjnych dyrektora oraz osobistych predyspozycji i cech osobowych bezpośrednio oddziałujących na poziom kultury organizacyjnej dyrektora przedszkola.

Przedstawię trzy wyróżnione wymiary kompetencji komunikacyjnej (Bobyk, 1995, s. 55):

- empatię, czyli zdolność do wczuwania się w emocje innych ludzi oraz odgadywania ich myśli,
- plastyczność zachowań ludzkich, czyli gotowość ich zmiany w zależności od sytuacji,
- interakcyjne opanowanie, czyli umiejętność oddziaływania na innych i podlegania oddziaływaniu innych.

Proponowany model komunikacji podmiotowej między wszystkimi uczestnikami procesu edukacyjnego zakłada (Wojciechowska-Charlak, 2001, s. 89):

- prawo każdego uczestnika do realizacji własnych interesów i potrzeb,
- transparentny przekaz informacji wewnątrz organizacji pomiędzy podmiotami,
- dobrowolność i swobodę wyrażania uczuć, emocji, osądów, dokonywania wyborów,
- właściwy odbiór treści i natychmiastowe rozstrzyganie konfliktów, sporów.

Podsumowując rozważania na temat komunikacji interpersonalnej i jej oddziaływania na kulturę organizacyjną dyrektora przedszkola, przytoczyć można tzw. złote reguły komunikacji, których przestrzeganie oddziałuje na jakość prowadzonych konwersacji (Wróbel, 1997, s. 3):

- zdolność komunikacji werbalnej i niewerbalnej,
- ograniczenie komunikatów niewerbalnych na rzecz komunikatów słownych,
- komunikatywność i poprawność językowa,
- rzeczowość, zwięzłość, uwzględnianie zainteresowań słuchacza,
- zaznaczanie źródeł, podkreślanie własnych poglądów, wyrażanie potrzeb i uczuć, jasne formułowanie próśb i odmowy,
- otwartość, szczerłość, bezpośredniość,
- formułowanie komunikatów typu „ja” zamiast „ty”,
- mówienie do określonej osoby, a nie o niej,
- asertywne wyrażanie i przyjmowanie opinii, krytyki, pretensji,
- negocjowanie nastawione na współpracę,
- ocenianie zachowań zamiast osoby,
- podkreślanie pozytywnych aspektów relacji,
- uważne słuchanie, podtrzymywanie rozmowy, okazywanie zrozumienia.

Reasumując, uważam, że kultura organizacyjna dyrektora przedszkola wpisuje się w kulturę organizacyjną przedszkola.

O wysokim poziomie kultury organizacyjnej dyrektora przedszkola świadczy jego styl pracy i komunikacji oraz jego osobisty przykład.

Kultura organizacyjna dyrektora przedszkola jest ściśle związana z zarządzaniem placówką; oddziałuje na relacje, które zachodzą pomiędzy dyrektorem a nauczycielami, rodzicami i organem prowadzącym.

Kapitał społeczny współczesnego przedszkola – rodzice, nauczyciele a kultura organizacyjna dyrektora przedszkola

Kapitał społeczny to:

- zbiór uznanych, nieformalnych wartości i norm dla jakiejś grupy, dających możliwość wspólnego działania,
- zjawisko kulturowe wytworzone w społeczeństwie, które buduje obywatelskie postawy zaufania publicznego do instytucji państwowych, publicznych,
- wielka siła demokratycznego społeczeństwa, potencjał wytwarzający moralne zasoby,
- poczucie więzi, towarzyskość, członkostwo w organizacjach,
- relacje interpersonalne, normy, zaufanie.

Determinanty kapitału społecznego to:

- poczucie tożsamości,
- duma,
- dostęp do informacji,
- zaufanie do instytucji,
- uczciwość.

Składniki kapitału społecznego to:

- zaufanie,
- wzajemne oczekiwania i zobowiązania wynikające z pełnionych ról społecznych,
- przyjęte normy i sankcje społeczne,
- dostęp do informacji,
- relacje wiedzy.

Analizując powyższe zagadnienia dotyczące kapitału społecznego i przekładając je na grunt przedszkola, można stwierdzić, że kapitałem społecznym we współczesnym przedszkolu są rodzice i nauczyciele.

Dla dyrektora mającego ambicje, by stworzyć idealne przedszkole, te dwie grupy społeczne są tymi, z którymi współpraca daje szansę na osiągnięcie tak szczytnego celu.

Dyrektor, zarządzając przedszkolem, przede wszystkim jest odpowiedzialny za:

- dydaktyczny i wychowawczy poziom przedszkola,
- zapewnienie właściwych warunków organizacyjnych, lokalowych do realizacji zadań opiekuńczych, wychowawczych i edukacyjnych,
- zapewnienie bezpiecznych i higienicznych warunków pracy oraz nauki.

Zadania, które wykonuje w ramach obowiązków zgodnie ze statutem, realizuje we współpracy z radą pedagogiczną, rodzicami i organem prowadzącym.

Mając na uwadze, jak wielkie znaczenie ma w dziś współpraca z rodzicami i nauczycielami, dyrektor powinien tak kierować placówką, by uczestnicy procesów edukacyjnych zachodzących w przedszkolu byli jego współtwórcami, partnerami.

W dobie demokratycznego społeczeństwa dyrektor przedszkola, stawiając na wysoką jakość pracy przedszkola, buduje lokalny kapitał społeczny, którym w placówce są rodzice i nauczyciele.

Rodzice wychowanków tworzą nieformalną grupę, której aktywność jest mocno nastawiona na działania zmierzające do tworzenia doskonałego przedszkola, w którym ich dzieci są bezpieczne, szczęśliwe, uczą się i bawią w najlepszych warunkach. Współdziałają z dyrektorem i nauczycielami, mają poczucie więzi z taką instytucją, jak przedszkole, a właściwe relacje interpersonalne budują zaufanie rodziców do dyrektora i nauczycieli.

Rada pedagogiczna jako organ przedszkola działa zgodnie ze statutem i regulaminem. Współpracuje z dyrektorem w ramach swoich uprawnień. Jest mocno związana z instytucją, jaką jest przedszkole – tym silniej, im dyrektor intensywniej współdziała z nią, wypełniając wzajemne oczekiwania i zobowiązania wynikające z pełnionych ról zawodowych.

Czynności dyrektora wynikające z obowiązków, oddziałujące na budowanie kapitału społecznego

Dyrektor przedszkola w zakresie swoich obowiązków czuwa nad całością funkcjonowania placówki. Planując swoje działania skierowane na budowanie kapitału społecznego, jakim są rodzice w zarządzanym przedszkolu, ma szansę, aby poprzez:

- zapewnianie wysokiego poziomu edukacji i wychowania najmłodszych budować u rodziców postawę zaufania publicznego do instytucji, jaką jest przedszkole,

- aktywne formy współpracy włączać rodziców w budowanie wizerunku przedszkola oraz dobrych relacji i więzi z przedszkolem funkcjonującym w środowisku lokalnym,

- pełną wymianę informacji, uczciwość, kreatywność, zaangażowanie, dobre relacje interpersonalne, spełnianie wzajemnych oczekiwań rozwijać u rodziców postawy dające przekonanie o utożsamianiu się ich z przedszkolem oraz dumie, że ich dziecko jest wychowankiem tego konkretnego przedszkola.

Współpracując z nauczycielami, uznając ich za kapitał społeczny placówki, jest go w stanie rozwijać, gdy:

- zapewnia kadrze pedagogicznej możliwość wykonywania pracy na bardzo wysokim poziomie (wyposażenie, pomoce dydaktyczne, doskonalenie zawodowe, twórczą atmosferę pracy), rozwijając przez to postawę zaufania publicznego do instytucji, w której świadczą pracę,

- aktywnie, twórczo współpracuje z gronem pedagogicznym, swoim przykładem włącza nauczycieli w budowanie wizerunku przedszkola oraz dobrych relacji i więzi z przedszkolem, w którym wspólnie pracują na rzecz środowiska lokalnego,

– poprzez pełną wymianę informacji, uczciwość, kreatywność, zaangażowanie, dobre relacje interpersonalne z kadrami pedagogicznymi spełniania ich oczekiwań – rozwija tym samym u nauczycieli postawy utożsamiania się z przedszkolem oraz dumy, że pracują w tym konkretnym przedszkolu i razem mogą stanowić o jego jakości.

Wnioski

Wysoki poziom kultury organizacyjnej reprezentowanej przez dyrektora przedszkola ma duże znaczenie w budowaniu kapitału społeczności lokalnej. Budowany lokalny kapitał społeczny przynosi bezpośrednie zyski dla przedszkola:

– ekonomiczne – zabezpiecza w przedszkolu opiekę sprawowaną nad dziećmi w wieku 3–7 lat (najmłodszymi mieszkańcami miasta i regionu) podczas pracy zawodowej ich rodziców,

– polityczne – oddziałuje na sprawne funkcjonowanie przedszkola jako instytucji opiekuńczo-wychowawczej działającej zgodnie z obowiązującym Prawem oświatowym w naszym kraju, dając prawo dziecku w wieku 3–5 lat do nieodpłatnej edukacji przedszkolnej w ramach realizacji podstawy programowej w przedszkolu publicznym,

– rozwiązuje problemy społeczne w sferze edukacji najmłodszych – udziela wsparcia w organizacji specjalistycznej opieki, wychowania, rewalidacji, w zapewnianiu bezpieczeństwa dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Literatura

- Balawajder, K. (1998). *Komunikacja, konflikty, negocjacje w organizacji*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Bobryk, J. (1995). *Jak tworzyć rozmawiając. Skuteczność rozmowy*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Gawrych, R. (2007). Etyka a kultura organizacyjna dyrektora szkoły. *Zeszyty Naukowe Ostrołęckiego Towarzystwa Naukowego*, 21, s. 233–241
- Ustawa z 14.12.2016 – Prawo oświatowe. Dz.U. 2017, poz. 59.
- Wojciechowska-Charlak, B.(2001). Uwarunkowania komunikacji podmiotowej. W: W. Kojs (red.), *Procesy komunikacyjne w szkole* (s. 89–95). Katowice: Wyd. UŚ.
- Wróbel, T. (1997). Relacja między przełożonym a podwładnym. *Wszystko dla Szkoły*, 6, 95–115.



Data wpływu/Received: 14.10.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 12.12.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

OLGA PETROVSKAYA ¹, **DMITRO PAVLENKO** ²,
DMITRO ZAIETS ³

Project Management of Teachers and Teachers in Educational Institutions

¹ ORCID: 0000-0002-4902-0032, PhD student of the Department of adult education of the National Academy of Sciences of Ukraine. M.P. Drahomanova, Ukraine

² ORCID: 0000-0002-1310-738X, postgraduate student of adult education department National Pedagogical Drahomanov University, Ukraine

³ ORCID: 0000-0002-8271-5899, PhD student of adult education department National Pedagogical Drahomanov University, Ukraine

Abstract

Based on literary sources and scientific articles on pedagogy and also guided by the results of our own pedagogical experience we substantiated the importance of the teaching program implementation through the content lines of the different subjects through the project activity realization during the education period in order to form the key competencies responsible for students' socialization, active personal formation and ease of adaptive period of teenagers' transition into adulthood. The research emphasizes on the dominant role of the cross-cutting project activity as a method of knowledge obtainment in the research process during the implementation of the concept of the New Ukrainian school and the importance of the project activity organization form and method correction.

Keywords: project activities, competence, Generation Z, integration, through content lines, socialization

Introduction

The success of modern man is largely determined by the ability to organize and plan his life. Children's adaptability to the new social roles of adulthood depends significantly on the performance of the school at the stage of personality formation, in learning to determine the purposes and perspectives, to make an action plan, the ability to find and attract the necessary resources to accomplish the task. The purpose of scientific research is to ensure the socialization of the

younger generation through the development and implementation of the projects integrated in the Educational Foundations. The objectives of the study include some theoretical substantiation of the training modernization necessities in the Educational Foundation reform, the conceptual-categorical apparatus analysis of the integrated project activity organization, the structural-organizational and structural-functional analysis of educational systems (cycles of training organization) and theoretical substantiation of the methodology development in order to organize the project activity at all the levels of the educational process management in the Educational Foundations. Organizational projects, educational projects and individual projects are seen to be the subject of the research. The object of the study is the integrated design of training organization in the Educational Foundations. And the institutions considered in this research are the establishments of the different organization forms, categories of employees, students and different categories of teachers.

A significant problem of social development is the misjudgment of the academic qualification values in comparison with the individual professional values and the acquired individual competencies. The diplomas and certificates obtained are not evaluated by the quality of acquired skills and qualifications, but gained by the fact of the studies. There is a periodic division of public views regarding the importance of one scientific field knowledge over the other. Numerous studies conducted in Ukraine and abroad showed that most modern leaders in politics, business, art, and sports are people having a project-like mindset. The new school has the prerequisites for project thinking development. The project method was based on the concept of pragmatism. It allowed developing the training organization methodology with the introduction of the new modernized approaches. J. Dewey William Kilpatrick developed a “project-based learning system” or the project method.

Main part

The European Council identified self-realization and growth, active civic and social standing and employment, communication skills in native and foreign languages; mathematical and computer literacy, basic competences in science and technology, social and civic competences, a sense of innovation and entrepreneurship, cultural awareness and ability to express themselves in this field as indispensable to all individuals. In turn, the Ministry of Education of Ukraine attributes to the key competences of the New Ukrainian School (primary education) such competences as the fluency in native language, ability to speak native and foreign languages, mathematical skills, environmental knowledge, information and communicative competences, civic, social and cultural competences, innovativeness, entrepreneurship and financial literacy, competences in the natural sciences, competence in the technology usage, etc. For the secondary and senior school students

as well as for the elementary school students, who do not study according to the primary school standards, the key competences are the ability to learn and speak state, native and foreign languages, mathematical skills and basic competences in the science and technology field, information and communicative competences, social, civil, cultural, entrepreneurial and health-saving competences. Independent knowledge acquisition and systematization, an ability to navigate the information space, an ability to see problems and make decisions, an ability to think critically are developed precisely through the project activity.

The project method is a pedagogical technology, focused not on the actual knowledge integration, but on the application and acquisition of some new knowledge and experience. The active involvement of the student into the process of certain project creation gives an opportunity to learn new ways of human activity in the sociocultural environment. The project method as an educational technology embodies a set of ideas, most clearly represented by the American educator and philosopher George Dewey (1859–1952). He believed that the basic education principle is the formation of the child's latest skills, which gives an opportunity to satisfy all everyday demands in the real-life conditions. The project method in school education can be considered as an alternative to the class-lesson work form. Quality student project in the context of modernity is a form of child's expression, the manifestation of the received project knowledge and its implementation in a clear and understandable form. But it should be noted that this method places a huge responsibility on teachers. One of the biggest successes of education reform is undoubtedly an academic freedom for teachers to choose the forms of lesson organization, to submit the new lesson forms and to validate the studied materials, planning their own educational activities, particularly in elementary school. The teachers also got some freedom to implement comprehensive development and formation of the child's character, a possibility to realize the child's talents, skills and abilities in life according to age and individual psychological and physiological characteristics and necessities of the individual. Thanks to the education reforms it became possible to achieve the formation of axiological self-development, acmeology curiosity, creativity, personal demands, self-improvement, ensuring the quality and security of life in a democratic and information society, scientific knowledge, educational and research innovative programs of self-improvement. This type of education is now recommended and approved in the education foundations' work, which is aimed at the socialization of the younger generation. And it is widely introduced in the educational institutions and teachers, strategists, innovators implementing the latest approaches to the modern methodology paradigm of the sustainable science, education and innovation development.

Based on personal experience, interests, and necessities of each student and the class as a whole, a teacher has a right to select a project by activity type (re-

search type, creative type, applied type, information type, role-playing type, etc.), duration (short, medium, long), a substantive area of knowledge (integrated, subject-oriented), the number of participants (individual, group), the nature of coordination (direct and indirect forms of control). According to the project method the main task is to do a combined children's research work together with the teacher in the sociocultural environment. Students adhere to the acmeological trajectory success of planning, execution, analysis, evaluation and understanding of their own reasoning, interpretations. The key to the educational project effectiveness is the Smart-direction that in today's globalized world realizes the necessity to adapt to the intensity, speed and information volumes, which grow extremely, improving training materials, requiring constant updates, continuous correlation of the forms of educational process realization, for its conformity with the requirements of the quality and safety of modern life. The labile trajectory of learning in an interactive educational environment with the help of access-free information and network content is provided by portable education obtaining technologies. The expected outcome of Smart education is Smart society (not only are the educational institutions, but also the teaching staff, the world community integrated into a single system to do the common educational activities on the Internet).

In order to increase the level of students' motivation, both administration and teachers have an opportunity to organize the training process in the educational institutions with the systematical usage of the project method for the development of integrated interdisciplinary training with a combination of science, language, literature, mathematics, social sciences, technology, arts and crafts for 2-9 grade students. The algorithm of project activity organization in the educational institutions is elaborated in the sequence of stages. First stage is to carry out the monitoring of teachers' potential, screening of integrative interconnection possibilities and systematic synergetic interaction of the training organization in the educational institutions as a form of the younger generation socialization, identification of teachers' creative approaches in the projects. Second stage is an organization of the work group created by the teachers-innovators of the General Secondary Education Institution to develop, substantiate and implement the projects (cross-border world, regional, local, local levels). Third stage is a creation of a team formed to carry out the project activities of different organization levels. Fourth stage is to take the integrative strategic plan measures of the educational process organization technologies, mechanisms, forms and methods' implementation. Fifth stage is a theoretical and methodological formation of the integrated project content, which is evaluated by the educational material of the methodological complex of subjects. Sixth stage is to make public the results of teachers' work through the public access to the project activities covered in general. The administration of the educational institution should take care of in-

forming the teaching staff about the project work successes and problems, if necessary, involve the rest of the team in issue solving process, form a positive attitude towards the project work and teacher-executors. Last stage requires the teachers of the pedagogical council being involved in the project implementation process in case the school chooses a project activity as a profile. The purpose of the administration is to search for professional activity areas and inherent types of work in an individual teacher with methodological support for its implementation.

The first-grade students, studying according to the standards of the New Ukrainian School, have a possibility of cross-sectored integration, provided by the typical educational programs created by Shiyani and Savchenko. According to the program of Shiyani the natural, civic, historical, social, health, technological, and informative educational fields are integrated into the subject "I am exploring the world". Approximate distribution of hours between educational sectors within this integrated subject is like this: language and literature - 2; mathematical - 1; natural, technological, informational, social and health safety, civil and historical - together 4 for 1 grade, 5 - for 2 - 4 grades. According to the Savchenko program the subject "I am exploring the world" brings together the natural, civic and historical, social and health care sectors. In both programs, the integrated course "Art" is aimed at the formation of cultural values in the process of learning about art in general and artistic and creative expression in personal and public life. Fostering respect for the national and world artistic heritage can just as well be taught as separate subject like "Fine Arts" or "Musical Arts". This differentiation greatly facilitates the project activity organization in elementary school and emphasizes its importance, because during the project implementation children form a special perception of learning. For them education is not some boring learning material, but a way to achieve the goal. The activities of the students are clearly traced to the results of their achievements.

An important sign of the project method relevance for today's school is an ability to adapt to life, socialize children of N-generation. In Ukraine, the N-generation includes children and adolescents less than 16-18 years old (modern generation of 21st century students with the digital perception of reality, the generation of "N" digital people, related to the information and telecommunication networks of social interaction). The information environment in which N-generation lives has a significant impact on the personality development. The main features of this generation are impatience, focusing on the short-term goals, and dependence on the Internet, code-perception and display of information. Information is perceived more easily with technology than by people, and the virtual world is at the forefront. Specific psychological and pedagogical classifi-

cation features of N-generation include hyperactivity, a tendency to perceive and reproduce reality in the models of algorithmic behavioral motivation and sensory deprivation.

Conclusions

The integrated training project formation in the educational institutions occurs on the author's algorithm as a form of younger generation socialization. Firstly, the screening and diagnostics of teacher's potential synergies of training modules in basic training of 5–9 grade pupils, integration through meaningful lines of disciplines, both scientific and in the humanities. Secondly, the quality monitoring of educational process through the effectiveness results of the teacher and student work to obtain the modern scientific knowledge. Thirdly, the development of special metrics to improve the modern scientific knowledge quality. Fourthly, the assessment of the educational institution performance through the process of organization method development in the institution education system. Fifthly, the relevance and systematization of the experimental evaluation results of the pedagogical exploration.

Literature

- Ridei, N. (2010). *Step Preparation of Future Ecologists: Theory and Practice*. Kherson: Publishing house OLDI-plus.
- Ridei, N. (ed.) (2017). *Multimode Principles of Postgraduate Education for Sustainable Development*. K.: Drahomanov NPU.
- Ridei, N. (ed.) (2019). *Management of Postgraduate Education Systems for Sustainable Development*. K.: Drahomanov NPU.
- Wagner, T. (2017). *Art to Teach. How to Prepare your Child for Real Life*. K.: Nash format.



Data wpływu/Received: 14.10.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 12.12.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

GANNA KASHYNA^{ID¹}, **KARINA NAZAROVA**^{ID²},
VALENTINA BURAK^{ID³}

Development of Scientific and Natural Competence of Technology Teachers in the System of Postgraduate Education by Means of Information and Communication Support

¹ ORCID: 0000-0002-2829-9847, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; Associate Professor, Department of Adult Education; National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

² ORCID: 0000-0002-0133-7364, Doctor of Economics-Professor, Head of Department of Financial Analysis and Audit, Ukraine

³ ORCID: 0000-0001-9085-9000, PhD student of adult education department Dragomanov National Pedagogical University, Ukraine

Abstract

The research deals with the analysis of the results of experimental work on the problem of development of technology teachers' scientific and natural competence in the postgraduate education system in the conditions of modern processes of education informatization. It describes the main results of the technology teachers' scientific and natural training study in the postgraduate education system by means of information and technological support. On this basis it is concluded that the effective knowledge and skill mastering is provided due to the usage of information and technological support in the postgraduate pedagogical education system.

Keywords: science-natural training, technology teacher, postgraduate education, information and communication support

Introduction

The most distinctive feature of the modern civilization is the presence of rapid, inclusive changes, the quality of which must be ensured by education. And the pedagogical worker is both an object and a driver of positive changes. The priority is to train the teacher, whose activity is not limited to the teaching of his own subject, but a specialist being capable of interdisciplinary communication

and being aware of the professional knowledge importance in the context of socio-cultural space. At the new school, it is important for the teacher to be able to organize the educational process as a pedagogical interaction aimed at the development of the child's personality, to prepare him or her to solve the life tasks. All of this requires dramatic changes in the teacher's postgraduate professional education.

The problem of educators' professional development, in general, and the problem of technology teachers' professional development (work training) in postgraduate education, in particular, is revealed in psychology and pedagogical science. The search for these problems' solutions helps to solve a wide range of theoretical and practical issues related to the competency approach implementation. And this improvement becomes possible at the expense of the teachers' continuing education process in order to expand their intellectual awareness, to update the acquired psychological and pedagogical knowledge, to learn some new technologies of the pedagogical process organization, to generalize and to introduce the perspective pedagogical experience.

However, the full understanding of the role of science training in the holistic process of technology teacher's professional development is not yet clearly formed. Besides, the professional competence issues are mostly dealt with indirectly. It's partly revealed that there are some problems to form the cognitive autonomy, to inspire the willingness to use computer tools and to define some methodological bases for using ICT in the teacher training process.

Main part

Experimental verification of the science teacher training technology effectiveness in the system of postgraduate education by means of information and technological support was carried out with the use of various methods, including observation, discussion, study and generalization of pedagogical experience, pedagogical experiment (an experiment organized to test the developed theoretical assumptions, in particular, to prove the hypotheses proposed in the beginning of the study), testing (a corpus of tests used to check the level of knowledge mastering, skills and the degree of personal quality development, etc.), survey (a popular method of sociological research, which provides a massive material collection with the usage of specially designed questionnaires), expert assessment, statistical methods (a number of methods dealing with the data analysis, implemented through MS Excel and MOODLE).

The first stage of the pedagogical experiment (analytical) is considered to deal with the diagnostics of the main system components of the science teacher training technology in the graduate education institutions by means of information-technological software in order to determine the level of technology effectiveness (high, sufficient, medium, low).

This stage requires applying two questionnaire surveys to teachers. The first one is applied to technology teachers to determine the leading experts' position in the field of educational activities through the usage of the multimedia platform for postgraduate education. And the second one is applied to the career education teachers after the training and retraining programs are finished to check the basic component completeness of the science teacher training technology. This stage also requires providing an expert evaluation of the questionnaire and test results in order to check the data accuracy.

The survey indicated rather high respondents' interest to the usage of information and technological support in their professional activities, but it revealed rather low awareness of the available ICT products in education process. The analysis of 27 technology teachers' test results showed an overall low level of ICT knowledge, including programs for multimedia content processing, distance learning platforms, electronic educational resources, children's educational games, etc. The overwhelming number of respondents (92%) showed a low level of information-cognitive component in the system of professional competence formation.

The purpose of the experimental stage was to update the system of technology teachers' advanced training, to determine a set of educational and methodological tools used in the process of the technology teachers' scientific and natural training, to study and implement the existing multimedia educational resources and to develop the new ones. Therefore, some new teaching resources were introduced in the process of technology teachers' professional development in the postgraduate education system, for example, the educational website "Technology teacher's methodical office", as well as other open educational resources (information help, training, game resources, simulators, etc.). A special course "Modern Information and Communication Technologies in Education" was introduced to the Master's Degree Curriculum in the specialty 014.10 Secondary education (Labor training. Technology).

Thus, the information technology introduction into the postgraduate education system took place in three main directions: 1) an intensive usage of information technology support as the means of training with the aim to develop all the system components of the technology teachers' scientific and natural training in the postgraduate education system; 2) the usage of information technology support as the means of activity in the teachers' and trainees' practical work in order to develop some practical skills; 3) the mastering of the information technology as the object of the cognitive process studies.

The end of the formation phase requires evaluating the implementation effectiveness of each system component of the technology teachers' scientific and natural training in the postgraduate education system by means of information and technological support. At this stage, the trainees from the control groups,

who worked in the traditional method and typical training courses, were involved in the work (the number of credits allocated for the study of disciplines was the same in all cases).

The information and cognitive component was defined by the results of the audience responses during the graduation final work presentation, and by the knowledge tests, which examined the knowledge amount in the professionally oriented courses such as “Theory and methods of teaching technology” and “Higher school pedagogy and psychology”. The skill formation degree of the professional work in the open educational pedagogical environment (operational and activity system component) is similar to the tested search-for-problem tasks such as to develop an online course for the lesson of practical training.

Development assessment and reflective component are both determined in the process of the analytical task performance. The first task is to analyze the proposed open educational resources and educational programs for children on certain indicators. The other task is to determine the design and creative usage ability degree of information and technological support in the professional activities (creative process component of the system). The students were offered to do a creative task to design a lesson in school and prepare some multimedia software or distance learning course for it (the original problems, visual material, virtual lab, etc.). This assignment allowed developing some criteria in order to assess the levels of each component formation.

Conclusions

Therefore, we proved in practice the information and technological support efficiency of the science teacher training technology in the postgraduate education system. It applies to both original courses, tailored to the requirements of modern electronic open educational resources, as well as to the vision of the scientific teaching and to the existing open educational resources of various types.

Taking part in the experimental work, the students demonstrated the high level of interest in the usage of the proposed tools in their own teaching and professional activities. Besides at the end of the experiment their motivation for professional self-improvement and self-development has increased significantly.

The development indicators of the science teacher training technology by means of information and technological support in the postgraduate education system are defined with sufficient probability, confirmed by calculation of the difference between the average values of diagnostic indicators in the experimental and control groups.

In the course of system pilot testing of the technology teachers' scientific and natural training in the postgraduate education system by means of information and technological support, the system effectiveness was proved and confirmed

by the statistical methods of the obtained results' analysis and by the expert evaluation method.

Therefore, the systematic application of the means of information and technological support in the process of technology teachers' scientific and natural training in the postgraduate education system effectively influences the technology teachers' professional competence formation and development.

The study outlines the further scientific research prospects in the chosen direction, including an intensive complex update of the scientific and natural training facilities based on the widespread usage of information and communication technologies, as well as on the usage of distance learning and other vocationally oriented courses.

Literature

- Kashina, G. (2018). *Information and Technological Support of Scientific and Natural Training of Technology Teachers in the System of Postgraduate Education*. Stalowa Wola.
- Oliyntyk, V. (2007). *Introduction of New Educational Technologies in Institutions of Postgraduate Pedagogical Education*. Kh.: NTU „KPI”.
- Oliyntyk, V. (2009). *Modernization of the System of Postgraduate Pedagogical Education of Ukraine in the Conditions of Changes*. Bila Tserkva: COIPOPCC.
- Ovcharuk, O. (ed.) (2004). *Competent Approach in Modern Education: World Experience and Ukrainian Perspectives for the colleagues*. K.: K.I.S.
- Zubko, A. (2002). *Organizational and Pedagogical Conditions for Improving the Educational Process in the System of Professional Development of Pedagogical Staff*. K.: Drahomanov NPU.



Data wpływu/Received: 27.09.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 12.12.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

JAROMÍR BASLER 

Begriff des Lehrers und seine sozialen Rollen

Concept of Teacher and Their Social Role

ORCID: 0000-0002-3392-4256, Titel der wissenschaftlichen: Pädagogik, Palacky-Universität, Pädagogische Fakultät, Institut für technische und IT-Bildung, Tschechische Republik

Zusammenfassung des Artikels

Der vorgelegte Artikel fasst ausgewählte bisherige Erkenntnisse aus dem Bereich der Pädagogik zusammen, wobei der Schwerpunkt auf den Begriff des Lehrers und auf seine sozialpädagogischen Rollen gelegt wird. Das Hauptziel des Beitrages besteht in der Durchführung der theoretischen Analyse des Begriffs des Lehrers, der Typologie des Lehrers und seiner sozialen Rollen. Im Rahmen der Metaanalyse wurde festgestellt, dass die Berufsgruppe der Lehrer sehr differenziert ist, ebenso wie die Wahrnehmung des Begriffs des Lehrers. Ferner wurde festgestellt, dass der Lehrerberuf viele soziale Rollen umfasst, die der Lehrer zu vertreten hat, und in diesem Zusammenhang können wir den Lehrerberuf zu Berufen zählen, die hohe Ansprüche an den Menschen stellen.

Schlüsselwörter: Lehrer, soziale Rolle des Lehrers, Typologie des Lehrers, Metaanalyse

Abstract

The presented article summarizes the selected current knowledge from the field of pedagogy with focus on the concept of the teacher and their social pedagogical role. The main aim of the paper is to carry out a theoretical analysis of the concept of the teacher, the teacher's typology and their social roles. In the meta-analysis it has been found that the professional group of teachers is very differentiated as well as the understanding of the concept of the teacher. Furthermore, it has been found that the profession of the teacher includes many social roles that the teacher has to represent and in this context we can classify the teaching profession as one that places high demands on a man.

Keywords: teacher, teacher's social role, teacher's typology, meta-analysis

Einführung

Der Beruf des Lehrers stellt sehr hohe Anforderungen und setzt sich nicht unbedeutende Ziele, die in den curricularen Dokumenten vorgegeben sind. Im Zusammenhang mit dem komplexen Arbeitsinhalt des Bildungs- und Erzie-

hungsprozesses von unterschiedlichen Subjekten ist es möglich, unterschiedliche Auffassungen des Begriffs des Lehrers und seine verschiedenen sozialen Rollen auszusondern. Im Rahmen des untersuchten Themas wurde die sog. Metaanalyse angewendet, die aufgrund der Analyse der früheren Forschungsstudien und Kenntnisse in diesem Bereich ausgewählt wurde. Das Ziel des Beitrages besteht darin, ausgewählte Schlussfolgerungen der bisherigen Erkenntnisse für die gegebene Problematik vorzulegen.

Begriff des Lehrers und seine sozialpädagogischen Rollen

Ein Lehrer im Rahmen der nichtfachlichen Bedeutung ist diejenige Person, die in einer Schule unterrichtet (bzw. in einer anderen Bildungseinrichtung). Im Rahmen der fachlichen Bedeutung umfasst die Lehrergruppe verschiedene Typen von Erziehern (Mitarbeitern, die sich dem Bildungsberuf vom bestimmten Typ widmen), allgemein können wir die Lehrer fachlich (nach der OECD) als Personen definieren, deren Berufstätigkeit die Übergabe von Erkenntnissen, Stellungnahmen und Fertigkeiten (die in formalen curricularen Dokumenten spezifiziert sind) an Schüler und Studenten in Bildungseinrichtungen umfasst. Die Kategorie des Lehrers umfasst nur pädagogische Mitarbeiter, die die Schüler und Studenten (Edukanten) unterrichten, es handelt sich daher nicht um alle Mitarbeiter einer bestimmten Bildungseinrichtung (OECD, 2001). Die Definition umfasst konkret Klassenlehrer, spezielle Pädagogen und weitere Lehrer, die mit der ganzen Klasse der Edukanten in einem Klassenzimmer, in kleinen Gruppen bzw. in einer Lernsituation im Rahmen oder außerhalb der üblichen Klasse arbeiten. Im tertiären Bildungsbereich wird in die Kategorie des Lehrers das akademische Personal einbezogen, d.h. konkret ein Personal, dessen Hauptziel der Unterricht oder die Forschung ist. Das Lehrpersonal umfasst auch den Leiter des Lehrstuhls, dessen Verpflichtungen auch den Unterricht umfassen, aber die Definition schließt jenes Personal aus, das keine direkte pädagogische Tätigkeit ausübt (OECD, 2017). Die Definition nach der OECD wird international anerkannt und es richtet sich nach ihr die fachsprachliche Definition der Kategorie des „Lehrers“ in den Ländern der Europäischen Union (Eurydice, 2001).

Im Rahmen der tschechischen pädagogischen Terminologie wird für den Begriff des Lehrers oft auch der Begriff pädagogischer Mitarbeiter verwendet. Ein Lehrer ist nach dem Gesetz Nr. 563/2004 GBl. ein pädagogischer Mitarbeiter, der die direkte Unterrichts- und Erziehungstätigkeit oder die direkte pädagogisch-psychologische Tätigkeit mit einem direkten Einfluss auf den Auszubildenden ausübt (Trunda, 2016). Wir können hier eine bestimmte Überlappung der Definitionen sehen, aber die Bestimmungen des Gesetzes Nr. 563/2004 GBl. beziehen sich auf Lehrer auf allen Schulebenen (Kindergärten bis Fachoberschulen) bis zum tertiären Bildungsbereich, Hochschullehrer figurieren im erwähnten

Gesetz nicht. Hochschullehrer werden nach dem Gesetz Nr. 111/1998 GBl. über Hochschulen als akademische Mitarbeiter bezeichnet. Akademische Mitarbeiter sind diejenigen Professoren, Dozenten, außerordentlichen Professoren, Fachassistenten, Assistenten, Hochschullehrer und wissenschaftlichen Mitarbeiter, Forscher und Entwickler, die Angestellten der Hochschule sind und die im Arbeitsverhältnis je nach der vereinbarten Tätigkeitsart sowohl die pädagogische als auch die schöpferische Tätigkeit ausüben. Am Unterricht können sich auch weitere Spezialisten aufgrund von Vereinbarungen über die Arbeiten, die außerhalb des Arbeitsverhältnisses geleistet werden, beteiligen (Gesetz Nr. 111/1998 GBl., 1998, § 70).

Nachfolgend sind grundlegende Merkmale angeführt, die den Lehrerberuf charakterisieren (Spilková, Vašutová, 2008):

- Berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten, die einen Professionellen vom Laien deutlich unterscheiden.

- Lange Dauer der Berufsausbildung.

- Sinn für Öffentlichkeit- und Kundendienst, lebenslange Engagiertheit, Hingabe zur Arbeit.

- Verhaltenskodex (nur tertiäre Bildung).

- Existenz von Berufskammern, die auf die Einhaltung der Berufsethik achten.

- Überwachung der Lizenzstandards oder der Anforderungen an die Berufsausübung,

- Entscheidungsautonomie

- Verantwortung für die Ausübung der Tätigkeit.

- Hohes Maß an Vertrauen, Autorität, sozialer Prestige.

Die Berufsgruppe der Lehrer ist sehr differenziert, zu den grundlegenden Kriterien können wir Folgendes zählen: Art der Schule und Altersstruktur der Lehrer. Die Anzahl der Lehrer im tschechischen regionalen Schulwesen beträgt nach dem Jahrbuch der Entwicklung des Schulwesens 2006/07–2016/17 (MŠMT /Tschechisches Ministerium für Bildung, Jugend und Sport/, 2017) insgesamt 147.506 Personen.

Typologie der Lehrer nach der Art der Schule

1. Lehrer an Kindergärten (20,09%)

2. Lehrer an Grundschulen (41,78%)

- a. 1. Stufe (21,58%)

- b. 2. Stufe (20,21%)

3. Lehrer an Mittelschulen (25,81%)

4. Lehrer an Konservatorien und Oberfachschulen (1,75%)

5. Lehrer an öffentlichen Hochschulen (10,57%)

Im Hinblick auf die prozentuelle Verteilung wurde auf das Jahrbuch der Entwicklung des Schulwesens 2006/07–2016/17 (MŠMT, 2017) zurückgegrif-

fen, es handelt sich um Lehrer, die im Schulnetzwerk des Tschechischen Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport registriert sind, in der prozentuellen Vertretung werden somit nicht die Lehrer in privaten Bildungseinrichtungen berücksichtigt. Die größte Vertretung haben die Lehrer an Grundschulen.

Typologie der Lehrer nach den Unterrichtsfächern

1. Lehrer der allgemeinen Bildungsfächer (52,6%)
2. Lehrer der Fachgegenstände (29,3%)
3. Lehrer des praktischen Unterrichts (Berufsbildung) (17,9%)

Die oben genannte Typologie könnte genau nach den einzelnen Unterrichtsfächern differenziert werden, jedoch die gegebene Typologie wäre redundant umfangreich, und zwar aus dem Grund, dass es eine große Diversität der Unterrichtsfächer gibt. Als ein Beispiel können wir Informatiklehrer an Grundschulen anführen. Für Informatiklehrer an Grundschulen halten wir einen Lehrer, der das Fach Informatik oder äquivalente Fächer, z.B. Informations- und Kommunikationstechnologien unterrichtet. Im Falle eines Informatiklehrers an Mittelschulen wäre es erforderlich, diese Definition um weitere verwandte Fachgegenstände, wie z.B. Programmierung und Algorithmisierung, zu erweitern, da es bereits verschiedene Kategorien der Mittelschulen gibt (Gymnasien, Studienfächer an mittleren Fachschulen und Berufsschulen mit und ohne Abitur).

Im Rahmen der Variablen „Alter der Lehrer“ kommt es zu einer schrittweisen Alterung der Population der Lehrer. Průcha (2009) führt an, dass in den letzten mehreren Jahrzehnten in verschiedenen Ländern eine identische Tendenz der **Alterung der Lehrerpoptulation** vorkommt, d.h. dass die Anzahl der Lehrer in höheren Alterskategorien zunimmt, wobei der Anteil der jüngsten Lehrer (bis zu 30 Jahren) sinkt. Der Alterungsprozess der Lehrerpoptulation ist am stärksten im Grundschulwesen ausgeprägt. Diese Erscheinung wird in der pädagogischen Theorie unterschiedlich wahrgenommen, nach einer Gruppe der Spezialisten hat der höhere Anteil an jungen Lehrern einen positiven Einfluss auf den Bildungs- und Erziehungsprozess. Jüngere Lehrer können eine positivere Edukationsumgebung schaffen und sie nutzen innovative Unterrichtsmethoden, wobei sich bei älteren Lehrern routinemäßiges Arbeiten zeigt und es kann ein Verlust der Energie vorkommen, aus diesem Grund muss der Bildungs- und Erziehungsprozess nicht so effektiv wie bei jüngeren Lehrern sein. Nach der anderen Gruppe der Spezialisten ist es wünschenswert, im Lehrerkollegium mehr ältere Pädagogen zu haben, denn je älter die Lehrer sind, desto mehr Berufserfahrungen haben sie, daher können sie im Rahmen des pädagogischen Prozesses besser reagieren und kompliziertere pädagogische Situationen lösen, als jüngere Lehrer. Meiner Meinung nach existiert keine eindeutige Behauptung hinsichtlich dieser Situation, dazu sollte der Direktor der Bildungseinrichtung zuständig sein, der die Qualität des Bildungsprozesses bei einzelnen Mitarbeitern kontrollieren wird.

Der Lehrerberuf besteht aus mehreren sozialen Rollen, die ein Lehrer zu vertreten hat. Die spezifischen sozialen Rollen des Lehrers werden durch Funktionen der Schule sowie durch die spezifischen, vom Lehrer auszuübenden Berufstätigkeiten determiniert. Die Struktur und die Bedeutung der Rollen werden durch die Stufe und die Art der Schule, die allgemeinen Bildungsziele, den Ausbildungsprogramm der Schule sowie durch die pädagogische Strategie der gegebenen Schule beeinflusst (Vašutová, 2007). Eine soziale Rolle ist ein Verhalten, das eine soziale Gruppe von jedem ihrem Mitglied erwartet. Es ist von den Normen und Werten der gegebenen Gruppe sowie von der sozialen Stellung der Einzelperson in der Gruppe abhängig (Průcha et al., 2013). Die sozialen pädagogischen Rollen des Lehrers können wir wie folgt einteilen (bearbeitet nach Vašutová, 2004):

1) Rolle – Lieferant der Erkenntnisse, Fertigkeiten und Werte.

Der Lehrer vermittelt den Schülern mittels des Bildungs- und Erziehungsprogrammes Erkenntnisse, Fertigkeiten und Werteorientierungen.

2) Rolle – Berater und Unterstützer

Der Lehrer ist Begleiter und Facilitator¹ beim Lernen der Schüler mittels ausgewählter Lehrstrategien. Der Lehrer vertritt ebenfalls die Rolle des Beraters – bei erzieherischen Problemen und Lernproblemen der Schüler, bei Unsicherheit der Schüler, bei unerwarteten Lebensereignissen, bei Misserfolg der Schüler, etc.

3) Rolle – Projektant und Gestalter

Der Lehrer erstellt curriculare Dokumente auf der Schulebene, eigene Unterrichtsstrategie, Lernmaterialien, didaktische Hilfsmittel, neue Unterrichtskonzeptionen und innoviert seinen Unterricht.

4) Rolle – Diagnostiker und Kliniker

Der Lehrer führt die grundlegende Diagnostik der Schüler durch, analysiert die Bildungsbedürfnisse der Schüler, Lernstile und deren eventuelle Schwierigkeiten, vermeidet sozial-pathologische Erscheinungen der Schüler und passt den Unterricht den Schülern nach deren individuellen Bedürfnissen an. Der Lehrer führt ebenfalls eine Analyse der sozialen Dynamik der anvertrauten Gruppe (Rolle Alpha, Beta, Gama, Pi) durch und bemüht sich, jenen Schülern zu helfen, die die einen niedrigen sozialen Status in der Gruppe haben. Der Lehrer kommuniziert mit Schülern, Eltern und weiteren Erziehungseinrichtungen hinsichtlich der Bildungs- und Erziehungsangelegenheiten.

¹ Vom Lateinischen *facilis* – einfach, leicht. Der Lehrer sucht in der Rolle des Facilitators optimale Bedingungen für die Erfüllung der Bildungsziele im Hinblick auf individuelle Besonderheiten des Schülers, der Lehrer ist eher ein Begleiter und legt pädagogische Probleme (z.B. Lehraufgaben) vor und die Schüler lösen diese Probleme selbständig oder in Gruppen. Der Lehrer hilft den Schülern bei der Lösung des pädagogischen Problems, er legt aber kein fertiges pädagogisches Problem vor (Křováčková, Skutil, 2014).

5) Rolle – reflektierter Beurteiler

Der Lehrer beurteilt die Ergebnisse (insbesondere Leistungen) der Schüler nach dem eingestellten Bewertungssystem (am häufigsten mit Noten), ferner bewertet er das Curriculum (insbesondere das geplante und durchgeführte Curriculum), die eigene Unterrichtsstrategie und die Qualität seines Unterrichts. Der Lehrer reflektiert ebenfalls die Bewertung seines Unterrichts vonseiten der Schüler, Eltern, der Schulleitung oder anderer Evaluierungsfaktoren. Der Lehrer reflektiert Veränderungen des Bildungssystems und Änderungen des vorgeschriebenen Curriculums sowie sich selbst.

6) Rolle – Klassen- und Schulmanager

Der Lehrer führt die anvertraute Klasse der Schüler (beeinflusst die soziale Dynamik der Gruppe), organisiert den Unterricht und außerschulische Veranstaltungen. Der Lehrer führt die Schüleragenda, das Klassenbuch und nimmt weitere Kompetenzen an, die an ihn delegiert werden, z.B. Verwaltung des fachlichen Klassenraumes, des Kabinetts, der Bibliothek und der ICT-Ausstattung der Schule, Präsentation der Schule, Zusammenarbeit mit weiteren sozialen Partnern.

7) Sozialisierungs- und Pflegemodell

Der Lehrer ist als ein Vorbild tätig, das die Schüler nachahmen können oder sie können seine vollständige Persönlichkeit mittels des Identifizierungsprozesses übernehmen. Der Lehrer sollte ein Modell des Verhaltens und der zwischenmenschlichen Beziehungen vertreten, die ethisch und kultiviert sind, er sollte als ein Modell des künftigen Berufes (in der Berufsbildung) auftreten.

Schluss

Nach den oben genannten Ausführungen können wir daher einen komplexen Charakter des Lehrerbegriffes sowie des eigentlichen Lehrerberufes und seiner sozialen Rollen anerkennen. Wie bereits erwähnt ist die Berufsgruppe der Lehrer sehr differenziert, z.B. nach der Art der Schule oder nach den Unterrichtsfächern. Der komplexe Charakter des Lehrerberufes wird von vielen sozialen Rollen begleitet, die der Lehrer zu vertreten hat, aus diesem Grund werden an den Lehrer sehr hohe Anforderungen gestellt. Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass sich zusammen mit der Entwicklung der Gesellschaft wahrscheinlich auch die erforderlichen sozialen Rollen des Lehrers entwickeln werden, und zwar insbesondere zusammen mit der Entwicklung der virtuellen Lernumgebung (E-Learning, LMS Systeme, virtuelle und erweiterte Realität, etc.).

Der Beitrag ist mit Unterstützung des Projektes IGA_PdF_2019_043 mit der Bezeichnung Analyse der ausgewählten aktuellen Probleme im Unterricht der informatisch orientierten Lehrfächer mit Ausrichtung auf Online-Technologien entstanden.

Literaturverzeichnis

- Eurydice: The Information Network on Education in Europe (2001). *European Glossary on Education*, 3.
- Křováčková, B., Skutil, M. (2014). *Pedagogický a psychologický slovník: terminologický slovník zaměřený na primární a preprimární vzdělávání*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- MŠMT (2017). *Vývojová ročenka školství 2006/07–2016/17*. Verfügbar unter: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2006-07-2016-17> (15.09.19).
- OECD (2001). *Education at a Glance 2001: OECD Indicators*. Paris. DOI: 10.1787/eag-2001-en.
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris. DOI: 10.1787/eag-2017-en.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Prag: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Ausgabe 7. Prag: Portál.
- Spilková, V., Vašutová, J. (2008). *Učitelská profese v měnicích se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie 2008*. Prag: Karls-Universität.
- Trunda, M. (2016). *Zákon o pedagogických pracovnících a navazující školské předpisy*. Ausgabe 3. Třinec: RESK.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brünn: Paido.
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Ausgabe 2. Prag: Karls-Universität.
- Gesetz Nr. 111/1998 GBl.: Gesetz über die Hochschulen und über die Änderung und Ergänzung weiterer Gesetze (Hochschulgesetz) (1998). *Portal der öffentlichen Verwaltung*. Verfügbar unter: <https://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=46613&nr=111~2F1998&rpp=15#local-content> (13.09.19).



Data wpływu/Received: 15.05.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 16.12.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

JOANNA WRÓTNIAK 

Trudności w pracy z dzieckiem nieśmiałym w perspektywie nauczycieli

Difficulties in Working with a Shy Child, in the Eyes of Teachers

ORCID: 0000-0002-0492-4396, doktor, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Teorii Wychowania, Polska

Streszczenie

Problem nieśmiałości wydaje się być pomijany w szerokiej dyskusji dotyczącej problematyki wychowania. Wiedza wychowawców dotycząca tej tematyki warunkuje w pewnym zakresie efektywność podejmowanych działań edukacyjnych. Celem badań było poznanie opinii nauczycieli na temat trudności w pracy z dzieckiem nieśmiałym. Materiał empiryczny zebrano wykorzystując kwestionariusz ankiety własnej konstrukcji zawierający pytania z kafeterią pół-otwartą oraz otwartą.

Słowa kluczowe: dziecko nieśmiałe, trudności, nauczyciel

Abstract

The problem of shyness seems to have been overlooked in the broad discussion of the issue of upbringing. The knowledge of educators on this issue determines to some extent the effectiveness of the educational activities undertaken. The aim of the research was to discern the teachers' opinions on the difficulties in working with a shy child. Empirical material was collected using a self-created questionnaire containing semi-open-ended and open-ended questions.

Keywords: shy child, difficulties, teacher

*Życie człowieka nieśmiałego,
w tym również nieśmiałego ucznia w szkole,
składa się z wielu zmarnowanych szkolnych okazji.*

Christoph Andre

Wstęp

Misją nauczyciela jest zapewnienie każdemu uczniowi poczucia bezpieczeństwa i zadowolenia w szkole, klasie. Nie jest to zadanie łatwe, ponieważ w grupie zawsze znajdują się dzieci o różnych osobowościach, na różnym etapie rozwoju. Obok uczniów aktywnych, głośnych, łatwo nawiązujących kontakty w ich cieniu pozostają dzieci nieśmiałe, zahamowane, bierne, dla których funkcjonowanie w zespole jest dużym problemem (Hurło, Kijowska, Sorokosz, 2017).

Nieśmiałość bywa lekceważona przez nauczycieli, wychowawców przede wszystkim ze względu na brak niedogodności dla otoczenia. Uczeń nieśmiały jest „wygodniejszy” w procesie wychowania. Nie zadaje kłopotliwych pytań, z reguły jest to osoba cicha, bezkonfliktowa. Starannie wykonuje swoje obowiązki, jego zachowanie nie budzi większych zastrzeżeń, jest pozytywnie oceniane przez nauczycieli. Niemniej uczeń nieśmiały z obawy przed krytyką czy oceną najczęściej stawia sobie duże wymagania, ciągle dąży do doskonałości, co może sprzyjać występowaniu u niego objawów silnego zmęczenia, niemożności odprężenia, poczucia presji czasu (Bandelow, 2011).

Uczeń nieśmiały ze względu na przejawianą skłonność do izolacji i unikania kontaktów z rówieśnikami bywa określany jako *odludek* lub *milczek*. Nie przejmuje on inicjatywy podczas działań w grupie, jest uległy i podporządkowany. Gdy czegoś nie rozumie, najczęściej nie prosi o wyjaśnienie (Kusiak, 2016).

Nieśmiałość jest złożoną przypadłością, która niesie ze sobą całą gamę konsekwencji – od lekkiego uczucia skrępowania, przez lęk przed ludźmi bez wyraźnego powodu, aż do paniki i chęci natychmiastowej ucieczki. Jest rodzajem postawy składającej się z przykrych uczuć, myśli na swój temat oraz gotowości do wycofania się z trudnych sytuacji (por. Zimbardo, 2007; Gromelska, 2009).

Można wyróżnić m.in.: nieśmiałość publiczną i prywatną. *Nieśmiałość publiczna* przejawia się w dezorganizacji zachowania zewnętrznego. Opisywana jest przez trzy kategorie zachowań: unikanie kontaktów społecznych; niepowodzenie we właściwym funkcjonowaniu w sytuacji kontaktów społecznych; niezgrabne zachowanie biorące się np. z podejmowanych prób zabrania publicznie głosu. Osoby takie nie potrafią mówić o swoich lękach, niepewnościach, również o swoich zaletach i pragnieniach. Izolują się od świata, od wszelakich kontaktów interpersonalnych. *Nieśmiałość prywatna* przejawia się w swoistych doznaniach wewnętrznych, głównie lękowych. Osoby takie nazywane są nie-

śmiałyimi ekstrawertykami, nikt poza nimi samymi nie wie o ich lękach i obawach. Nieśmiałość prywatna charakteryzuje się takimi kategoriami zachowań, jak: dyskomfort w sytuacjach społecznych, tj. zakłócenie emocjonalne i fizjologiczne jako symptomy; poczucie lęku; negatywna samoocena (por. Staniek, 2013; Zimbardo, 2007). Nieśmiałość, najczęściej w literaturze określana jest jako „złożony zespół objawów wiążący się z zaburzeniami w zakresie sfery behawioralnej, emocjonalnej i samoorientacyjnej” (Zabłocka, 2012, s. 15). W aspekcie behawioralnym za źródło nieśmiałości uważa się obecność innych osób, które pochłaniają uwagę jednostki nieśmiałej, co utrudnia jej skoncentrowanie się na wykonywaniu czynności. Uczniowie nieśmiali w tej sferze mają trudność z przekazaniem wyuczonego materiału przed klasą i nauczycielem. Odznaczają się małym nasileniem aktywności, nie podejmują działań z własnej inicjatywy, nie zgłaszają się samodzielnie do odpowiedzi. Nie wiedzą, jak się zachować w czasie zabawy, w relacjach koleżeńskich podporządkowują się inicjatywie większości. Zaburzenia w sferze emocjonalnej dotyczą przede wszystkim wrażliwości psychicznej jednostki. Nieśmiałość przejawia się w tym obszarze skłonnością do odczuwania niepokoju w obecności innych, uczuciem zażenowania w sytuacjach społecznych. Jednostkom towarzyszy poczucie osobistego zagrożenia w sytuacjach kontaktu społecznego oraz strach przed kontaktami z innymi osobami. Zaburzenia w aspekcie samoorientacji osadzone są w głębokiej naturze samoświadomości jednostki. Obejmują przede wszystkim skłonność do marzycielstwa, zakłócenie procesów myślenia, poczucie niższości i brak pewności siebie w stosunkach z innymi. Osobom nieśmiałym nieustannie towarzyszy obawa przed kompromitacją, krytyką, wyśmianiem, doznaniem porażki i przykrości. Jednostka nieśmiała wyolbrzymia opinię innych o sobie, stając się świadomością niższą (Zabłocka, 2012; Harwas-Napierała, 1995).

Rozwinięcie

Badania miały charakter sondażu diagnostycznego. Ich celem było poznanie opinii nauczycieli na temat trudności w pracy z dzieckiem nieśmiałym. Problem główny zawierał się w pytaniu: *Jakie są opinie badanych nauczycieli na temat trudności w pracy z dzieckiem nieśmiałym? Z tak sformułowanego problemu głównego wynikają następujące problemy szczegółowe: Jak definiują pojęcie ucznia nieśmiałego badani nauczyciele? Jakie symptomy typowe dla ucznia nieśmiałego wymieniają badani nauczyciele? Jak postrzegają sytuację szkolną ucznia nieśmiałego badani nauczyciele? Jakiego rodzaju trudności w pracy z dzieckiem nieśmiałym doświadczają badani nauczyciele? Jakie metody nauczania i wychowania wobec uczniów nieśmiałych stosują badani nauczyciele? Jakie rodzaje wsparcia wobec uczniów nieśmiałych wskazują badani nauczyciele?*

Badania przeprowadzono w 2019 r. wśród nauczycieli w jednej ze szkół podstawowych w Lublinie. Narzędziem służącym zebraniu materiału badawczego była ankieta zawierająca pytania półotwarte i otwarte. Ogółem przebadano 42 nauczycieli. Niemal wszystkie badane osoby to kobiety (39 kobiet, tj. 92,9%). Wśród badanych nauczycieli znalazło się jedynie 3 mężczyzn. Staż pracy badanych w zawodzie nauczyciela zawierał się w następujących przedziałach: 10–20 lat (28,6%), 21–30 lat (52,4%), powyżej 30 lat (19%).

W toku realizacji przyjętego programu badawczego zebrano materiał empiryczny, dzięki któremu możliwe stało się udzielenie odpowiedzi na postawione pytania.

Na początku badani nauczyciele zostali poproszeni o wyjaśnienie pojęcia *uczeń nieśmiały*. Odpowiedzi badanych w tym aspekcie były dość podobne. Wynika z nich, że uczeń nieśmiały jest mało aktywny, cichy, niepodejmujący działania na tle grupy. Nie lubi zwracać na siebie uwagi, wypowiadać się przy innych. To osoba, która nie lubi głośno wyrażać swojego zdania, unika publicznych wypowiedzi, niechętnie przedstawia swoje poglądy. Nie podejmuje samodzielnie działań mu powierzonych. Jest wycofana, wrażliwa, skromna, cicha. Dziecko, które charakteryzuje się wrażliwością, delikatnością, skromnością, raczej bezkonfliktowością. Unika towarzystwa, zabaw klasowych, wyjazdów integracyjnych. Ma trudność w zawieraniu nowych znajomości. Przykładowe definicje badanych nauczycieli były następujące: „*Uczeń niechętnie (może z pozoru) włącza się w działania na forum grupy (publiczności); mówi cicho (nawet szeptem), rumieni się gdy jest speszony, łatwiej pracuje mu się i odkrywa swoje zdolności, emocje w dialogu czy relacji z jedną osobą; sytuuje się na uboczu grupy*”; „*Uczeń, który wstydzi się, staje z boku, mówi cicho. Nie inicjuje żadnych działań, nie wypowiada się, ma poczucie niższości, boi się reakcji innych*”; „*Uczeń ten nie jest pewny siebie i swoich racji, unika kontaktu wzrokowego*”; „*Uczeń cichy, wycofany, chowający się, z problemami w swobodnym komunikowaniu się*”; „*Długo waha się, czy zabrać głos. Wywołany do odpowiedzi, spuszcza wzrok, łamie mu się głos. Jest pewien, że to, co mówi, jest błędne*”; „*Uczeń ten ma problemy z nawiązywaniem kontaktów, z wystąpieniami przed klasą lub inną grupą. Jest bardzo wrażliwy, jeśli chodzi o uwagi krytyczne pod swoim adresem*”; „*Dziecko wycofane, które wywołuje wrażenie spokoju, uległości, często izoluje się, nie przejmuje inicjatywy, nie zwraca się z prośbami*”; „*Uczeń zamknięty w sobie, unikający publicznych wystąpień, mający problemy z autoprezentacją*”.

Drugie pytanie skierowane do badanych nauczycieli dotyczyło wskazania przez nich konkretnych symptomów charakterystycznych dla dzieci nieśmiałych. Informacje na ten temat zamieszczono w tabeli 1.

Tabela 1. Przejawy charakterystyczne dla ucznia nieśmiałego w opinii badanych

Symptomy charakteryzujące ucznia nieśmiałego	N	%
Brakuje im swobody w mówieniu Izolują się od grupy Często spuszczaają wzrok, gdy są o coś pytane	29	69
Nie wierzą w swoje możliwości Unikają kontaktu wzrokowego z nauczycielem	20	47,6
Niechętnie uczestniczą w zadaniach grupowych Unikają wyzwań Nie bronią swoich racji	17	40,5
Wypowiadają się negatywnie na własny temat	4	9,5
Mają problemy z koncentracją uwagi Zaprzeczają własnym zdolnościom	3	7,1

Wyniki nie sumują się do 100 ze względu na możliwość zaznaczenia kilku odpowiedzi.

Źródło: opracowanie własne.

Z danych zamieszczonych w tabeli 1 wynika, że w opinii 29 ankietowanych (69%) najczęściej uczniowie nieśmiali izolują się od grupy, często spuszczaają wzrok, gdy są o coś pytani, oraz brakuje im swobody w mówieniu. Zdaniem 20 respondentów (47,6%) dzieci nieśmiałe unikają kontaktu wzrokowego z nauczycielem oraz nie wierzą w swoje możliwości. Według 17 ankietowanych (40,5%) nie bronią swoich racji, unikają wyzwań oraz niechętnie uczestniczą w zadaniach grupowych. 4 ankietowanych wskazało, iż uczniowie nieśmiali wypowiadają się negatywnie na własny temat. W opinii 3 badanych nauczycieli mają oni problemy z koncentracją uwagi oraz zaprzeczają własnym zdolnościom. Żaden ankietowany nie wskazał własnych objawów typowych dla ucznia nieśmiałego. Poproszono również badanych o podanie wskaźnika procentowego, jaki stanowią dzieci nieśmiałe. Odpowiedzi badanych nauczycieli zawierały się w przedziałach 10–15% (14 ankietowanych) oraz 15–25% (28 ankietowanych). Na powszechność nieśmiałości wskazuje również Carducci (2008, s. 11), który szacuje, że połowę populacji stanowią osoby nieśmiałe, natomiast 95% wie, co znaczy być nieśmiałym w określonych sytuacjach.

Na pytanie, jak postrzegają sytuację szkolną ucznia nieśmiałego, wszyscy badani nauczyciele zadeklarowali, iż sytuacja ucznia nieśmiałego jest trudniejsza w porównaniu z innymi dziećmi. Z wypowiedzi badanych wynika, iż uczniowie nieśmiali przeżywają dodatkowe stresy, niepewność i poczucie bycia negatywnie ocenianym przez nauczyciela i rówieśników. Mają problem z właściwą komunikacją, nie odkrywają własnych talentów, z obawy nie ujawniają swoich możliwości. Przeżywają wiele emocji wewnątrznie, brakuje im strategii na odreagowanie stresu, mają zaniżoną samoocenę, „gorzej się sprzedają”, są łatwym obiektem „ataków” innych uczniów, nie prezentują praw, często nie są w stanie przedstawić swoich myśli, wiadomości, umiejętności. Izolują się od rówieśników, trudniej znoszą porażki, nie podejmują się zadań, szybko blokują się. Uważani są

za mniej towarzyskich, mają problemy ze zdobywaniem kolegów/koleżanek, nie zawsze eksponują swoje zdolności i mogą być niedoceniani. Muszą ciągle pokonywać pewne ograniczenia i zmuszać się do działania. Trudniej wchodzi w relacje z rówieśnikami i nauczycielami. Nie ujawniają swoich problemów i możliwości. Zmagają się z własnymi obawami, lękami. Nie potrafią dzielić się swoją wiedzą i jej przedstawiać innym. Są mniej zauważalni mimo swoich zdolności.

Na pytanie, czy wobec uczniów nieśmiałych badani stosują specyficzne metody nauczania i wychowania, wszyscy ankietowani odpowiedzieli twierdząco. Najczęściej nauczyciele deklarowali, iż angażują dzieci nieśmiałe do zadań, w których osiągną sukces. Poprzez zabawę ułatwiają im pokonywanie barier komunikacyjnych, dowartościowują je, chwalą i pomagają podczas wypowiedzi. Badani wskazywali ponadto stosowanie wzmocnień pozytywnych na forum klasy, angażowanie nieśmiałych jednostek do pracy w grupie. Podkreślali dodatkowo walory indywidualnej rozmowy z uczniami, tworzenie atmosfery spokoju i przyjaźni, umożliwienie im prezentacji swojej wiedzy w sprzyjających warunkach (cisza, skupienie klasy, brak rozmów i negatywnych komentarzy). Przykładowe wypowiedzi w tym obszarze były następujące: „Zapewnienie życzliwości i bezpieczeństwa, integrowanie z klasą, motywowanie, stwarzanie sytuacji dodających pewności siebie, wzmacnianie poczucia własnej wartości”; „Indywidualne podejście: więcej czasu, cierpliwości, zachęt, wzmocnień”; „Metody aktywizujące, ocenianie poza środowiskiem klasowym, wspieranie poprzez rozmowę”.

Zapytano również ankietowanych, jakiego rodzaju trudności doświadczają w pracy z uczniami nieśmiałymi. Z odpowiedzi badanych wynika, że dzieci nieśmiałe są niechętnie do wykonywania i prezentowania efektów swojej pracy, mają wolniejsze tempo pracy, przy ustnej odpowiedzi bardzo się denerwują. Nie zgłaszają się do odpowiedzi pomimo bycia przygotowanymi. Przykłady trudności, które zadeklarowali badani nauczyciele, były następujące: „trudno jest poznać często bardzo wartościowe osoby”; „należy z nimi dłużej rozmawiać, zachęcać, znaleźć dla nich czas”; „niekiedy odmawiają odpowiedzi przy całej klasie”; „zdarza się, że nieśmiałość przyjmuje postać patologiczną, uczeń nie chce podejść do tablicy, odczytać pracy domowej”; „skrytość, co utrudnia właściwą pomoc dziecku”.

Na pytanie, czy uczeń nieśmiały powinien być objęty szczególnym wsparciem pedagogicznym i psychologicznym w szkole, zdecydowana większość badanych (95,2%) odpowiedziała twierdząco. Według ankietowanych wskazane jest monitorowanie funkcjonowania dziecka nieśmiałego w grupie, wspomaganie go w rozwijaniu takich cech, jak pewność siebie, odwaga, poczucie własnej wartości, pomaganie mu w przełamywaniu barier komunikacyjnych oraz wspieranie go w rozwoju i wydobywaniu z niego cennych zdolności i umiejętności, rozmawianie z nim o technikach pokonywania stresu i wstydu, akcentowanie

znaczenia i walorów autoprezentacji, by łatwiej mógł on funkcjonować w grupie. Tylko 2 ankietowanych nie zajęło stanowiska w tym aspekcie.

Poproszono badanych o wskazanie, jakiego rodzaju wsparcia potrzebuje uczeń nieśmiały. Nauczyciele zwracali uwagę m.in. na uczenie asertywności, warsztaty rozwijające zainteresowania, uczące komunikacji, zajęcia rozwijające pewność siebie, włączanie ucznia do pracy grupowej, dostrzeganie jego najdrobniejszych sukcesów czy też wyakcentowanie jego mocnych stron, akceptację i zrozumienie. Przykłady wypowiedzi badanych: „ze strony nauczycieli potrzebuje budowania bazy jego mocnych stron, ze strony rówieśników – zrozumienia i akceptacji, ze strony rodziców – cierpliwości, miłości, akceptacji”; „wsparcia emocjonalnego, wiary w jego możliwości, rozumienia empatycznego ze strony nauczyciela”; „otwartości, wzmacniania mocnych stron, rozmów wspierających ze strony pedagoga szkolnego bądź psychologa”.

W odpowiedzi na pytanie, kto powinien współpracować z nauczycielem w pracy z uczniem nieśmiałym, nauczyciele wymieniali: rodziców, psychologów, pedagogów, wychowawców, innych nauczycieli (np. pracujących w świetlicy) jako osoby wspierające i pomagające im w pracy z uczniami nieśmiałymi.

Podsumowanie

Z uwagi na małą grupę badawczą uzyskane wyniki badań nie upoważniają do ich generalizowania. Mogą one stanowić jedynie punkt wyjścia do przeprowadzenia badań na większej próbie badawczej. Niemniej można je traktować jako podłoże do szerszej dyskusji na temat problemu nieśmiałości wśród uczniów i opracowania konkretnych wskazań ułatwiających nauczycielom, wychowawcom pracę z tą grupą uczniów.

Z przeprowadzonych analiz wynika, że wszyscy badani nauczyciele w podobny sposób postrzegają ucznia nieśmiałego, tj. jako osobę wycofaną, mało aktywną, niepokazującą w pełni swoich możliwości. Wśród symptomów najbardziej charakterystycznych dla jednostek nieśmiałych ankietowani wskazywali: izolowanie się od grupy, spuszczone wzrok, brak swobody w mówieniu. Wszyscy badani zadeklarowali, iż sytuacja ucznia nieśmiałego jest trudniejsza w porównaniu z innymi dziećmi. Z analizy materiału wynika, iż uczniowie nieśmiali przeżywają dodatkowe stresy, niepewność. Mają poczucie bycia negatywnie ocenianymi przez nauczyciela i rówieśników. Dzieci nieśmiałe mają problemy z właściwą komunikacją, nie odkrywają własnych talentów oraz ze względu na obawy nie mają sposobności sprawdzenia swoich możliwości. Wszyscy ankietowani wskazali na potrzebę stosowania wobec jednostek nieśmiałych specyficznych metod nauczania i wychowania, m.in. angażowanie ich do zadań, w których osiągną sukces, stosowanie wzmocnień pozytywnych na forum klasy, integrowanie z klasą. Ponad 95% badanych wskazuje na konieczność objęcia ucznia nieśmiałego szczególnym wsparciem psychologicznym i pedagogicznym

w szkole. Dla uczniów nieśmiałych bowiem szkoła często bywa miejscem trudnym do zniesienia, wywołującym zakłopotanie i poczucie niezręczności. Carducci (2008, s. 227–229) wyszczególnia określone wskazówki, których uwzględnianie ułatwia pracę z uczniami nieśmiałymi, m.in. zadbanie o bezpieczne otoczenie, by dziecko mogło przewidzieć, co może się nagle wydarzyć w klasie; utrzymywanie kontaktu z rodzicami, by informować ich o problemie, którego mogą być nieświadomi; nabycie umiejętności rozpoznawania podstawowych symptomów nieśmiałości, by dać uczniowi czas na przystosowanie się do pewnych zmian; rozpoznawanie i wzmacnianie mocnych stron osoby nieśmiałej; wprowadzanie do programu nauczania treningu umiejętności społecznych; organizowanie zajęć w podgrupach, by dzieci nieśmiałe miały okazję modelować zachowania osób otwartych i towarzyskich.

Zdaniem Staniek (2013, s. 248) w procesie pomagania osobie nieśmiałej istotny jest szacunek dla jej wolności ujmowanej jako możliwość samodzielnego kierowania własnym życiem. Pozwalanie jej na to, by była taka, jaka chce być, nawet jeśli uzna, że chce być nadal nieśmiała.

W pracy z uczniem nieśmiałym nauczyciel powinien zauważać problem, ale go nie wyolbrzymiać; rozmawiać z uczniem o trudnościach tylko w cztery oczy; nie wywoływać go do odpowiedzi jako pierwszego, ale też nie zostawiać go na koniec – by nie potęgować zdenerwowania; dopasowywać zadania do jego umiejętności; nie przyklejać mu etykiety „nieśmiały” – może to wywołać stereotypizację; nie stosować wobec niego taryfy ulgowej oraz pozostawać w stałym kontakcie z innymi nauczycielami, pedagogiem, psychologiem szkolnym oraz rodzicami ucznia nieśmiałego (Staniek, 2013, s. 251–252; por. Dzwonkowska, 2009, s. 47).

Pod skrzydła nauczycieli trafiają różni uczniowie: mniej lub bardziej zdolni, tacy, którzy dobrze radzą sobie z trudnościami, i ci, dla których nawet drobne niepowodzenia pozostawiają trwałe ślady. Istotne jest, by środowisko szkolne sprzyjało dziecku, nie stwarzało mu problemów, które wykraczają poza jego zdolność adaptacyjną i umiejętności radzenia sobie z trudnościami. Osoby nieśmiałe powinny być obdarzone bezwarunkową miłością, akceptacją, by mogły zaakceptować siebie, próbując jednocześnie stać się kimś więcej (Zimbardo, 2007; Zabłocka, 2008). Uznając odrębność każdego dziecka, pomagamy mu rozwijać poczucie własnej wartości, popieramy jego próby rozwijania się, motywujemy go do tego, by stawał się kimś szczególnym.

Powyższe wyniki badań potwierdzają wiedzę nauczycieli, wychowawców w omawianym zakresie. Niemniej z opinii badanych wynika, iż trudno jest im nawiązać właściwy kontakt z uczniami nieśmiałymi, trudno jest im w pełni poznać ich możliwości i talenty, a tym samym przyczynić się do pełnego ich rozwoju. Przede wszystkim z powodu ich skłonności do izolowania się i niekomunikowania własnych potrzeb. Pomimo licznych opracowań teoretycznych i wielu

wskazówek dla nauczycieli, wychowawców, jak pracować z uczniem nieśmiałym, w praktyce nieśmiałość stanowi nadal poważny problem, z którym musi zmagać się zarówno uczeń nieśmiały, jak i towarzyszący mu nauczyciel, wychowawca.

Literatura

- Bandelow, B. (2011). *Nieśmiałość: czym jest i jak ją pokonać*. Sopot: GWP.
- Carducci, B. (2008). *Nieśmiałość. Nowe odważne podejście*. Kraków: Znak.
- Dzwonkowska, I. (2009). *Nieśmiałość a wspierające i trudne relacje z ludźmi*. Kraków: Impuls.
- Gromelska, A. (2009). Nieśmiałość – jak uczyć dziecko pewności siebie? *Życie Szkoły*, 7, 19–22.
- Harwas-Napierała, B. (1995). *Nieśmiałość dorosłych: geneza, diagnostyka, terapia*. Poznań: Wyd. Fundacji Humaniora.
- Hurlo, L., Kijowska, I.M., Sorokosz, I. (2017). *Psychospołeczne wyznaczniki funkcjonowania ucznia we współczesnej szkole*. Elbląg: Wyd. PWSZ w Elblągu.
- Paszkiewicz, A., Łobacz, M. (2013). *Uczeń o specjalnych potrzebach wychowawczych w klasie szkolnej*. Warszawa: Difin.
- Staniek, M. (2013). *Nieśmiałość. Zmień myślenie i odważ się być sobą*. Warszawa: Edgard.
- Zabłocka, M. (2012). *Zrozumieć nieśmiałość. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*. Bydgoszcz: Wyd. UKW.
- Zimbardo, P.G. (2007). *Nieśmiałość. Co to jest? Jak sobie z nią radzić?* Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

CZEŚĆ TRZECIA / PART THREE

**WYBRANE PROBLEMY
EDUKACJI MEDIALNEJ**

**SELECTED PROBLEMS
OF MEDIA EDUCATION**



Data wpływu/Received: 9.11.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 17.12.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

JANUSZ MIĄSO 

Medialna kultura szybkości i jej konsekwencje – sztuka koncentracji jako konieczne antidotum chwili

Media Culture of Speed and Its Consequences – the Art of Concentration as a Necessary Antidote to the Moment

ORCID: 0000 0002 2055 0152, doktor habilitowany, profesor UR, Uniwersytet Rzeszowski, Kolegium Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Katedra Pedagogiki Medialnej, Polska

Streszczenie

Szybko i natychmiast – tak można spokojnie określić aktualną sytuację społeczną, której główną siłą napędową jest technokracja, gdzie nowe media to baza wszelkich przemian. Przemiany te dotyczą każdą sferę życia człowieka, przynoszą wiele udogodnień i radości, ale równocześnie wiele smutków i trudności. Zadaniem pedagogiki medialnej jest wnikliwie diagnozować, krytycznie i konstruktywnie analizować i poszukiwać rozwiązań, które pomogą nowym mediom wykorzystywać ku poprawie jakości życia. Na pewno człowiek, aby wytrzymał szalone tempo życia i aby cyberchoroby nie zniszczyły jego sfery fizycznej, a szczególnie psychicznej, potrzebuje koniecznie zatrzymania, potrzebuje wyciszenia, potrzebuje koncentracji, która jawi się jak powietrze, bez którego nie ma życia.

Słowa kluczowe: medialna kultura szybkości, sztuka koncentracji

Abstract

You can easily and quickly determine the current social situation, whose main driving force is technocracy, where new media is the basis for all changes. These changes affect every sphere of human life, bring many amenities and joy, but also many sorrows and difficulties. The task of media pedagogy is to thoroughly diagnose, critically and constructively analyze and seek solutions that will help new media use to improve the quality of life. Certainly, to endure the crazy pace of life and that cyber-illnesses do not destroy its physical and especially mental sphere, it needs to be stopped, it needs silence, and it needs concentration that appears as the necessary air for life without life.

Keywords: media culture of speed, art of concentration

Wstęp

Faster... faster... faster... szybciej, szybciej i jeszcze raz szybciej. Nie potrzeba wnikliwych badań, aby prawie każdy mógł spokojnie powiedzieć, iż następuje jakieś niebywałe przyśpieszenie. Kultura szybkości, której główną siłą napędową są przede wszystkim nowe media, dotyka po trochu każdego z nas. Szybciej jemy, szybciej się przemieszczamy, szybciej wymieniamy informacje. Przykłady można spokojnie mnożyć. Ostatecznie jakoś szybciej też biegnie nam życie. Czujemy tę potężną presję, która staje się coraz większym obciążeniem – czy zdążę??? Coraz więcej ludzi niestety nie wytrzymuje tego tempa. Dotyczy to starszych i młodszych, syndromy wypalenia, przemęczenia, permanentnego dyskomfortu, że coś nie zdążyłem, coś nie zrobiłem stają się coraz częstsze a nawet powszechniejsze (Spitzer, 2016).

W tym kontekście bardzo znamienne wprowadza w swoją świętą książkę *Nasycone Ja* Gergen (2009), podkreślając, iż prędko wchłaniamy w nasze życie nowe techniki: witamy je z zadowoleniem i wykorzystujemy. Lecz zbyt rzadko zadajemy pytania o to, w jaki sposób zmieniły one nasze życie – czasami nieodwołalnie. W jaki sposób to wszystko wpływa na moje poczucie Ja? Kim są moi sąsiedzi? Komu winien jestem lojalność? Co jest moją kulturą? Co dzieje się z moimi wartościami, moją integralnością czy moim poczuciem spójności, w miarę jak przenikam w świat albo dosłownie, albo przez internet? Jak zmieniają się moje więzi z rodziną i przyjaciółmi, gdy jesteśmy rozrzućeni po świecie? W jaki sposób wpływa to na moje pojmowanie bliskości, rodziny, przyjaciół? Zwiększa się liczba znajomych, obietnic – jak to wszystko wpleść w już i tak bardzo gęstą sieć żądań i zobowiązań, które już na mnie ciążyą? Pewnie każdy z nas mógłby się spokojnie odnaleźć w tych myślach profesora Gergena, dlatego inspiracją dla niniejszego artykułu była dla mnie książka Golemana *Focus* (2014) – o sztuce koncentracji w bardzo szybkim świecie, w którym dekoncentracja i rozproszenia to codzienność. Inspiracją były także pytania, rozmowy, wywiady z wieloma osobami, nauczycielami i studentami, dotyczące tego, co robić, aby przetrwać to szalone przyśpieszenie.

Medialna kultura prędkości

Wielu ekspertów w zakresie nowych mediów podkreśla jako istotny ich aspekt właśnie szybkość, która oczywiście jest obiektywną zaletą, ale równocześnie staje się aktualnie coraz większą trudnością (Toffler, 1998). Van Dijk stwierdza, iż nowe media i ich cyfryzacja umożliwiają znaczący wzrost produkcji, rozprzestrzeniania i konsumpcji informacji oraz sygnałów komunikacyjnych. W przypadku sprzętu kluczową cechą stała się „szybkość” kompute-

rów, modemów, łączy i programów. Znamienne akcentuje Profesor, iż nigdy nie udaje się zaspokoić głodu zwiększania prędkości. Jest to kolejny argument przemawiający za fałszywością obiegowego sądu, wedle którego w nowych mediach czas nie odgrywa żadnej roli. Mamy do czynienia z dokładnie odwrotną tendencją – radykalizacją znaczenia czasu: zaoszczędzony czas zostaje natychmiast wypełniony nowymi potrzebami wymagającymi zaspokojenia (van Dijk, 2010, s. 269).

Potrzeba zwiększania prędkości wynika z motywów rządzących gospodarką (w kapitalizmie jest to maksymalizacja zysków), organizacją (wydajność) oraz konsumpcją (natychmiastowe zaspokajanie potrzeb). Motywy te, podsycane przez szybki wzrost parametrów technicznych sprzętu, prowadzą do powstania **kultury prędkości**. Wynika z tego, że mamy do czynienia również z jakościową zmianą naszej kultury – podkreśla van Dijk i podaje kilka przykładów, które bardzo dobrze obrazują te transformacje. Po pierwsze, wytwory kultury szybko się starzeją. Kolejne trendy przychodzą jeden po drugim i **natychmiast** zastępują stare. We współczesnym świecie wiele tendencji rywalizuje jednocześnie o uwagę odbiorców. Po drugie, w naszą stronę z coraz większą częstotliwością i prędkością wysyłana jest coraz większa ilość informacji, również w celu przyciągnięcia naszej uwagi. Zjawisko to określa się mianem przeciążenia informacją i komunikacją. Prowadzi ono do powierzchownej percepcji wytworów kultury – niestety producenci znają ten mechanizm i z niego korzystają, akcentuje Profesor. Co więcej, komunikacja przebiega z taką prędkością, że nie mamy czasu, aby zastanowić się nad komunikatorem, np. nad listem lub rozmową, którą zamierzamy odbyć. Zamiast tego od razu podnosimy słuchawkę i udzielamy nieprzemyślanych odpowiedzi. Pod wpływem nowych mediów zmienia się też język. Komunikacja słowna staje się lapidarna (jak *staccato*) i wypełnia ją coraz więcej wyrażenń żargonowych i skrótów. Ostatnim przejawem kultury prędkości jest coraz większe znaczenie obrazów w naszej kulturze – informacje w takiej formie można prezentować i konsumować znacznie szybciej niż inne (mowę, tekst, liczby), dlatego obrazu przybywa, a słowa ubywa (van Dijk, 2010, s. 269–270).

Naturalną konsekwencją kultury prędkości jest przeciążenie informacyjne, które stało się chronicznym schorzeniem naszych czasów, a próby jego wyleczenia tylko je zaostrzają, akcentuje Carr w mocnej książce *Płytki umysł* (2013). Jedynym sposobem pokonania tego problemu jest podnoszenie naszych zdolności do przeglądania i przeszukiwania źródeł informacji oraz poleganie w jeszcze większym stopniu na cudownie szybkich maszynach – które stanowią źródło problemu. Obecnie mamy dostęp do takich zasobów informacji, jakich nie znaliśmy dotąd, ale nie mamy czasu, aby z nich korzystać, a zwłaszcza korzystać w sposób przemyślany. W przyszłości sytuacja tylko się pogorszy – znamienne konstatuje Carr (2013, s. 211).

Fragmentaryzacja

Naturalną konsekwencją medialnej kultury prędkości jest dziś bardzo bolesny mechanizm fragmentaryzacji kultury, a może także po trochu człowieka i społeczeństwa. Standardowy wytwór kultury, np. w formie literackiej, uzyskiwał kiedyś wyraźną strukturę. Wywód był podzielony na odrębne zagadnienia, rozdziały, akapity. Czymś zupełnie innym jest struktura internetu, gdzie zawartość stron WWW jest rozłożona na wiele podstron, zdjęć i rysunków, do których można uzyskiwać oddzielny dostęp. W ten sposób tradycyjny linearny układ treści zostaje zastąpiony linkami umożliwiającymi swobodne przechodzenie między fragmentami (van Dijk, 2010, s. 268–269).

Foreman (Carr, 2013, s. 241) bardzo wyraziście i znamienne opisał, o jaką wielką stawkę toczy się więc gra: „Wyrosłem w tradycji zachodniej, w której ideałem (moim ideałem), była złożona, spójna, «przypominająca katedrę» sylwetka dobrze wykształconej i elokwentnej osobowości – mężczyzny bądź kobiety, którzy niosą w sobie samodzielnie skonstruowaną i unikatową wersję całego dziedzictwa Zachodu. Obecnie jednak widzę, jak w nas wszystkich (w tym we mnie samym) złożoną i wewnętrzną spójność zastępuje nowy rodzaj «ja», wyłaniające się wskutek przeciążenia informacyjnego oraz naporu technologii tego, co jest «natychmiast dostępne». W miarę jak jesteśmy pozbawiani naszego «wewnętrznego spójnego dziedzictwa kulturowego», ryzykujemy tym, że staniemy się płacy jak naleśniki: bardzo szerocy i bardzo cienki, ponieważ łączymy się z ogromną siecią informacji, po które możemy sięgnąć, zaledwie wciskając klawisz”.

Falsz wielozadaniowości

Aktualnie bardzo wnikliwie badaniami nad multitaskingiem, czyli wielozadaniowością, zajmuje się wielu bardzo dobrych badaczy, falsyfikując megaopтимistyczne wizje superskutecznego uczenia się za pomocą kilku mediów równocześnie. Wybitny psychiatra niemiecki profesor Spitzer bardzo dużo miejsca poświęca temu problemowi, przywołując w swojej książce *Cyberchoroby* wiele badań z całego świata, które udowadniają bardzo mocno, że jak robimy kilka rzeczy naraz, szczególnie związanych z uczeniem się, to nic nie robimy tak naprawdę z maksymalnym skutkiem. Profesor Spitzer (2016, s. 63) stwierdza, że kto próbuje stosować wielozadaniowość podczas nauki czy pracy, straci na efektywności – udowodniono to w eksperymentach psychologicznych dotyczących podstaw naszego funkcjonowania.

W pewnym trwającym 15 tygodni badaniu z udziałem 97 studentów bardzo dokładnie odnotowano (za ogólną wyrażoną wcześniej zgodą uczestników, jednak w sposób dla nich niezauważalny) czynności wykonywane przez nich podczas zajęć za pomocą specjalnego oprogramowania rejestrującego wszystkie używane programy i umożliwiające ich późniejszą analizę. Chociaż studenci

byli zachęceni, by otwierać wyłącznie „produktywne okna”, a więc programy istotne dla zajęć, analiza wykazała, że przez 42% czasu wykładu studenci mieli okna rozpraszające, m.in. gry, zdjęcia, e-maile, czaty i strony internetowe. Tacy studenci dostawali gorsze oceny za prace domowe, projekty, testy i podczas egzaminów końcowych niż ci, którzy otwierali głównie okna przydatne z punktu widzenia zajęć. Warto dodać, że sami studenci nie zdawali sobie sprawy z rozmiarów swojej wielozadaniowości. W ostatnim czasie wykazano eksperymentalnie, że robienie dodatkowych rzeczy na laptopie podczas wykładu prowadzi do gorszej znajomości materiału, co widać w teście wielokrotnego wyboru przeprowadzonym zaraz po zajęciach. Jeszcze gorsze wyniki osiągają osoby, które w trakcie wykładu przyglądają się, jak inni robią sto rzeczy naraz. W kilku badaniach wykazano, że czatowanie i korzystanie z Facebooka szczególnie źle wpływają na uczenie się. W dodatku wielokrotnie dawało się wyraźnie zaobserwować, że studenci czuli się mocno rozpraszani przez innych studentów korzystających podczas zajęć z mediów elektronicznych (Spitzer, 2016, s. 67–68). W konkluzji obszernego rozdziału poświęconego właśnie mitom wielozadaniowości profesor Spitzer (2016, s. 84) stwierdza mocno, iż ktoś, kto wybiera wielozadaniowość, osiąga gorsze wyniki i zwiększa ryzyko wypadków.

Zastygłe spojrzenie

Znamiennie zatytułowana książka niemieckiego badacza oddziaływania mediów Palzlaffa to nie jest bynajmniej jakieś superskupienie, natomiast jest to ogromny problem na skupieniu się tu i teraz na konkretnej czynności, gdy myśli są zupełnie gdzie indziej i coraz większa liczba nauczycieli skarży się na niemożność przyswajania informacji przez uczniów, bo przesytność spowodowała, że percepcja nowych szkolnych treści już jest niemożliwa. Nauczyciele w moich wywiadach z nimi potwierdzają, że coraz młodsi i coraz większa liczba uczniów patrzy na nich, ale nie przyswaja informacji. Zastygłe spojrzenie i nieobecność realna to jedno z największych wyzwań edukacyjnych – potwierdzają nauczyciele. A zatem czyż to, co istotne, nie zostaje przytłoczone masą tego, co w rzeczywistości nie ma większego znaczenia? – pyta Patzlaff. Czyż nie dochodzi tu do globalnego przytępienia, zamiast tak potrzebnego „wyostrenia świadomości”? (Patzlaff, 2008, s. 23)

Profesor Patzlaff podpowiada bardzo pouczający wywód, swoistego rodzaju paradoksalny wywód, iż społeczeństwo współczesnego wysoko uprzemysłowionego kraju wraz ze wszystkimi ekonomicznymi powiązaniem o światowym zasięgu i z niezwykle zawiłymi, wciąż zmieniającymi się strukturami stawia na ludzi, którzy są w stanie sprostać nowym wymaganiom, stawia na wzrost i postęp. Jednocześnie zaś jest ono w coraz większym stopniu konfrontowane z objawami upadku kultury, które zupełnie nie pasują do obrazu niepowstrzymanego postępu ludzkości. W ten sposób powstaje drażniąca swymi sprzecznościami

sytuacja – z jednej strony technika mediów i technika komputerowa maszerują z taką zaborczą siłą, że mówi się o nastaniu nowej, postindustrialnej epoki, która nie będzie się opierała już na węglu kamiennym, stali i ropie naftowej, lecz na surowcu informacji. Mówi się, że powstanie nowa forma społeczeństwa, a mianowicie otwarte społeczeństwo informacji, w którym każdy będzie miał swobodny dostęp do wszystkich baz danych na świecie i dzięki temu do skarbcza nauki całej ludzkości. Ledwie jednak poczyniono pierwsze kroki na tej drodze, a już kruszą się fundamenty, na których ma być zbudowane to przyszłe społeczeństwo. Okazuje się – akcentuje trafnie profesor Patzlaff – iż od lat 80. XX wieku u coraz większej części społeczeństwa zanika umiejętność przyjmowania informacji w formie druku, nie mówiąc już nawet o umiejętności jej przetwarzania i wykorzystywania. I to wcale nie w krajach Trzeciego Świata, ale w wysoko rozwiniętych krajach przemysłowych, które sądzą, że znajdują się najbliżej owego społeczeństwa informacyjnego. Właśnie w tych krajach szerzy się nowa forma analfabetyzmu, którą najczęściej określa się jako **analfabetyzm funkcjonalny** bądź **postanalfabetyzm**, jako że dotyczy ludzi, którzy mimo lat spędzonych w szkole nie nauczyli się czytać ani pisać bądź też co gorsze – nabyte tam umiejętności utracili. Rozmiary tego dramatycznego fenomenu stały się widoczne dopiero wtedy, gdy w Stanach Zjednoczonych w 1984 r. w raporcie *Commision on Reading* oceniono, że 10% ludności, tzn. około 23 mln obywateli, to analfabeci funkcjonalni, a kolejne 44% ludności (i właśnie ta ostatnia liczba wzbudziła sensację) zakwalifikowano do kategorii *aliterates*, tzn. ludzi, którzy wprawdzie potrafią czytać, jednak tego nie rozumieją (Patzlaff, 2008, s. 95–96).

Również obecnie w Niemczech każdego roku tysiące młodych ludzi przerywa naukę w szkole. Dlatego nie dziwi, ale bardzo martwi fakt, że liczba analfabetów funkcjonalnych w Niemczech wzrosła do 4 mln, co stanowi 15% ludności w wieku powyżej 15 lat. Niektórzy badacze sądzą nawet, że dokładniejsze obliczenia dałyby liczby procentowe znacznie wyższe. W każdym razie tendencja jest wzrostowa – pesymistycznie konstatuje Profesor (2008, s. 96). Prawdopodobnie więc „zastygłe spojrzenie” jako zjawisko będzie się zwiększać, coraz większa liczba uczniów, studentów, ludzi będzie nieobecna tu i teraz, a jak trudno się wtedy komunikować i funkcjonować, to nietrudno sobie wyobrazić (zob. Bloom, 1997).

Focus

Small i Vorgan (2011), psychologowie amerykańscy, już w podtytule swojej bardzo dobrej książki stawiają znamienne pytanie o to, jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości, gdy nasz mózg staje się coraz bardziej „iMózgiem”.

Dlatego w kontekście powyższych analiz związanych z nowymi potężnymi wyzwaniem, jakie czekają człowieka w perspektywie zapewne dalszej ekspansji

medialnej kultury prędkości, jeszcze większej ekspansji nowych mediów, widzi się coraz większą potrzebę badań na ludzką uwagę, a także treningu ludzkiej uwagi, koncentracji, skupienia. Profesor Goleman bardzo obszernie podejmuje te właśnie ważne kwestie, akcentując, iż umiejętności związane z uwagą decydują o jakości wykonania dowolnego zadania. Jeśli są marne, radzimy sobie słabo; jeżeli są rozwinięte, pozwalają osiągać znakomite wyniki. Od tej właśnie subtelnej umiejętności zależy, jak zręcznie będziemy się poruszali w życiu. Związek między zdolnością skupienia uwagi a wysokim poziomem wykonania zadania pozostaje na ogół ukryty, jednak daje o sobie znać w każdym z naszych dokonań. Uwaga bowiem to wszechstronne narzędzie obecne w niezliczonych operacjach umysłu. Krótka lista podstawowych operacji obejmuje: rozumienie treści, pamięć, uczenie się, rozpoznawanie własnych uczuć i ich przyczyn, odczytywanie cudzych emocji oraz płynne wchodzenie w interakcje. Wydobycie na powierzchnię tego niewidzialnego czynnika decydującego o skuteczności pomoże nam dostrzec korzyści z doskonalenia uwagi i pozwoli lepiej zrozumieć, jak ulepszać tę umysłową umiejętność, tak istotną szczególnie w czasie permanentnej dekoncentracji (Goleman, 2014, s. 13).

Wszystko to, co podkreśla profesor Goleman, można sprowadzić do trzech elementów: skupienie na świecie wewnętrznym (*inner focus*), skupienie na innych ludziach (*other focus*) oraz skupienie na rzeczywistości zewnętrznej (*outer focus*). Dobre życie – trafnie akcentuje Profesor – wymaga zręczności w każdym z tych elementów i na szczęście z laboratoriów neurobiologicznych i klas szkolnych płyną dobre wieści – wyniki pokazują, że ten kluczowy umysłowy mięsień można wzmacniać. Uwaga zachowuje się jak mięsień: źle używana może wiotczeć, używana dobrze – rośnie. Skupienie wewnętrzne pozwala zestrzajać działania z przecuciami, przewodnimi wartościami i lepszymi decyzjami. Dzięki skupieniu na innych łatwiej przychodzą nam codzienne kontakty z innymi ludźmi. Skupienie zewnętrzne sprawia, że odnajdujemy drogę w szerokim świecie.

Wszyscy żyjemy w trudnym środowisku napięć, sprzecznych celów i pokus współczesności, o czym była mowa wyżej. Każda z trzech odmian skupienia może nam pomóc odszukać równowagę, która przynosi zadowolenie i produktywność zarazem. „To, na czym się skupiasz, jest twoją rzeczywistością” – inspirująco konstatuje Goleman (2014, s. 14–15), przywołując Gwiazdne Wojny.

Small i Vorgan w *iMózgu* (2011, s. 188) podpowiadają kilka bardzo istotnych zaleceń, które jawią się jakby z dnia na dzień coraz bardziej konieczne, albowiem ilość czasu immersji medialnej, czyli swoistego rodzaju zanurzenia, a nawet czasem zatopienia w świat mediów, zwiększa się, dlatego pewnie po trochu każdy z nas potrzebuje:

– ograniczania czasu poświęcanego wszystkim urządzeniom technologicznym,

- gdy zaczynamy ograniczać czas przy jednym urządzeniu, nie zastępujemy go innym,
- podjęcia wysiłku spędzania więcej czasu z ludźmi, na których nam zależy, wzmocnienia i pielęgnowania relacji *face to face*, realnej wspólnotowości,
- oprócz rozwijania umiejętności interpersonalnych podejmijmy jeszcze większy wysiłek troski o zdrowy styl życia, dietę, ćwiczenia fizyczne, relaks, medytację.

Medytacja

Wybitny polski psycholog Dąbrowski zwraca uwagę na wielką rolę medytacji w rozwoju osobowości – „zdolność do medytacji świadczy o powstawaniu osobowości, wyraża ona przejście od życia wraźniowego do myślowego, od przeżyć zewnętrznych do wewnętrznych, od życia reaktywnego do pogłębionego, wyraża zharmonizowanie osobowości na wyższym poziomie” (Szewczyk, 1998, s. 256).

Słomka podkreśla z kolei w swojej znamiennej książce *Medytuję więc jestem* (1992, s. 40–41), iż medytacja pomaga w:

- ożywieniu głębszych warstw naszej osobowości,
- aktywizowaniu naszych możliwości duchowych,
- otwieraniu się ku innym w przestrzeni miłości,
- otwieraniu się na sens życia, także ostateczny sens życia – na Boga.

Dziś coraz większa liczba ekspertów, a także nauczycieli zachęca do wyciszenia, medytacji, do większej introwersji – wewnętrzności – w świecie bombardowania zewnętrznego. To nie tylko aspekt religijny, choć także, ale jeszcze bardziej troska o zdrowie psychiczne, któremu wyciszenie i medytacja są niezbędnie konieczne.

Podsumowanie

Aktualnie dokonuje się potężna transformacja całej kultury z kultury żyjącej w konkretnych ludziach i wspólnotach w kulturę szybkości i zapośredniczenia w przestrzeni wirtualnej. Inspirująco pisze na ten temat Carr w *Płytkim umyśle*. Podkreśla on, iż kultura jest czymś więcej niż tylko zbiorem tego, co Google określa mianem „światowe zasoby informacji”. Jest czymś więcej niż to, co da się zredukować do kodu dwójkowego i załadować do sieci. Kultura, aby żyć, musi być bezustannie odnawiana w umysłach przedstawicieli każdego pokolenia. Jeśli wydobędziemy pamięć z własnego wnętrza i przekażemy na zewnątrz, to nasza kultura umrze (Carr, 2013, s. 241; zob. Szmyd, 2015). Jeśli natomiast pielęgnować będziemy kulturę w naszych umysłach i sercach oraz w naszych interpersonalnych relacjach *face to face* i wspólnocie, w przestrzeni skupienia, wyciszenia, medytacji, w bliskości ze światem natury, to mamy nadzieję na lepsze człowieczeństwo i społeczeństwo, czego pewnie wszyscy pragniemy i czego sobie gorąco życzymy.

Literatura

- Bloom, A. (1997). *Umysł zamknięty*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Carr, N. (2013). *Płytki umysł*. Gliwice: Helion.
- Goleman, D. (2014). *Focus*. Poznań: Media Rodzina.
- Patzlaff, R. (2008). *Zastygłe spojrzenie*. Kraków: Impuls.
- Słomka, W. (1992). *Medytuję więc jestem*. Łódź: Archidiecezjalne Wyd. Łódzkie.
- Small, G., Vorgan, G. (2011). *iMózg*. Poznań: Vesper.
- Szmyd, J. (2015). *Zagrożone człowieczeństwo*. Katowice: Stowarzyszenie Thesaurus Silaesia – Skarb Śląski.
- Spitzer, M. (2016). *Cyberchoroby*. Słupsk: Dobra Literatura.
- Szewczyk, W. (1998). *Rozumieć siebie i innych*. Tarnów: Biblos.
- Toffler, A. (1998). *Szok przyszłości*. Poznań: Zysk i S-ka.



Data wpływu/Received: 21.08.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 30.11.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

MARTA WRÓŃSKA 

Blogi jako forma komunikowania w kulturze konwergencji – raport z badań własnych

Blogs as a Form of Communication in a Convergence Culture – Own Research Report

ORCID: 0000-0002-2931-5511, doktor habilitowany, profesor UR, Uniwersytet Rzeszowski, Kolegium Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Polska

Streszczenie

Konwergencja mediów i rozwiązań medialnych wpływa na sposób korzystania przez młodzież z urządzeń cyfrowych i aplikacji im dedykowanych. Nowa digitalna rzeczywistość kształtuje kolejne zjawisko społeczne, jakim jest *blogging*, który tworzy specyficzną kulturę komunikacji. W dobie cyfrowych technologii oraz dostępu do wielu programów sieciowych współczesne pokolenie młodych odczuwa potrzebę bycia online, chce mieć szybki dostęp do informacji, a także może je samodzielnie zamieszczać w internecie. W artykule opisano tylko jedną formę medialną, jaką jest blog, i tę uczyniono przedmiotem eksploracji. Głównym celem badań było pozyskanie opinii respondentów na temat blogów jako popularnej formy komunikacji w cyberprzestrzeni. Szczegółowa diagnoza badanego zjawiska była możliwa dzięki sformułowaniu czterech problemów badawczych. Wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Dla respondentów biorących udział w badaniu skonstruowano autorskie narzędzie empiryczne, które umieszczono online na stronie survio.com/pl.

Słowa kluczowe: blogi, konwergencja mediów, kultura konwergencji, wyniki badań własnych

Abstract

The convergence of media and media solutions affects the way young people use digital devices and applications dedicated to them. The new digital reality shapes another social phenomenon – *blogging*, which creates a specific culture of communication. In the era of digital technologies and access to many network programs, the modern generation of young people feels the need to be online, wants to have quick access to information and can also post it on the Internet themselves. The article describes only one media form, which is a blog, and this form has been explored. The main goal of the research was to obtain respondents' opinions on blogs as a popular

form of communication in cyberspace. A detailed diagnosis of the studied phenomenon was possible thanks to the formulation of four research problems. The diagnostic survey method was used. A proprietary empirical tool was constructed for respondents participating in the study, which was placed online at survio.com/pl.

Keywords: blogs, media convergence, convergence culture, own research results

Wstęp

Komunikowanie jest ważnym procesem w przekazywaniu i wymianie informacji. Błyskawicznie postępująca integracja życia społeczeństwa informacyjnego z internetem sprawia, że porozumiewanie się poprzez sieć stało się standardem. Komunikacja w internecie różni się co prawda w zasadniczych aspektach od komunikacji tradycyjnej, zawsze jednak dotyczy drugiej jednostki i określonego procesu społecznego. Najistotniejszą cechą w przekazie informacji pomiędzy komunikującymi się jest czas jej przesłania i odległość, jaką przekazywana informacja może pokonać. Rzeczywistość generowana przez media sprawia, że młode pokolenie chętnie sięga do środków cyfrowych i traktuje je jako źródło pozyskiwania informacji i wiadomości. Obecnie żyjemy w czasach, w których wyjątkowego znaczenia nabiera informacja – jej generowanie, przepływ, wybór kanału komunikacyjnego. Media cyfrowe dają adolescentom ogromne możliwości komunikacyjne, m.in. prowadzenia blogów. Czy ta forma wymiany doświadczeń jest popularna wśród młodzieży? Jakie są ich opinie na ten temat? W artykule zaprezentowano wyniki badań własnych, które są odpowiedzią na wyżej sformułowane pytania.

Blog – wieloaspektowość pojęcia

Definiowanie pojęcia *blogu* jako współczesnego narzędzia komunikacyjnego jest zagadnieniem złożonym ze względu na zmiany technologiczne, które przebiegają w sposób lawinowy, wprowadzając nowe możliwości na poziomie rozwiązań technicznych. Wśród definicji bloga pojawiają się najczęściej odwołania do kwestii technologicznych i społecznościowych, np. blog to regularnie aktualizowana witryna lub strona internetowa, zazwyczaj prowadzona przez osobę lub małą grupę, napisana w stylu nieformalnym lub konwersacyjnym; strona internetowa podobna do dziennika online, która zawiera wpisy chronologiczne dokonywane przez osoby fizyczne. Blogi są zdefiniowane także według formatu: seria wpisów opublikowanych na jednej stronie w odwrotnej kolejności chronologicznej.

Blog to neologizm pochodzący od angielskiego słowa: *weblog* (*Web* – Sieć WWW; *log* – dziennik, rejestr); określaný jest także jako pismo webowe (*web journal*), oznacza dziennik internetowy czy też dziennik sieciowy. Autorem terminu *weblog* jest John Barger, pracownik instytutu badawczego Northwestern University w Chicago, autor jednego z pierwszych interaktywnych dzienników

Robot Wisdom. Słowo *weblog* zaczęło funkcjonować od 1997 r. Dwa lata później Peter Merholz, prezes i jeden z założycieli amerykańskiej firmy Adaptive-Path w zakresie doradztwa i szkoleń z siedzibą w San Francisco, zastosował wyraz *blog*, rozbijając termin skonstruowany przez Bargerę na *we blog* (my blogujemy) (Hoffmann, 2012, s. 14–16; zob. też: Merholz, 2017a, 2017b).

Blog to strona pisana w pierwszej osobie, kreująca subiektywne opinie. Najczęściej ma charakter osobisty. Istotnym wyróżnikiem blogów jest aspekt komunikacyjny. Mają charakter publiczny, zazwyczaj autorzy, pisząc swój blog, nie są w stanie zweryfikować czytelników. Możliwość archiwizacji pozwala na długotrwałe przechowywanie treści. Istotnym elementem blogów jest interaktywność charakterystyczna dla technologii Web 2.0. Dotyczy ona wpisów, których chronologia jest odwrócona (antychronologiczność), linków do blogów polecanych przez autora, wewnętrznej wyszukiwarki, a także miejsc na komentarze czytelników. Możliwość pozostawienia przez czytelnika komentarza pozwala na nawiązanie i utrzymywanie kontaktów, wymianę zdań na poruszane przez autora tematy. Istotna w blogu jest jego treść, długość wpisu oraz reguły gramatyczne z tym związane. Wpisy z błędami ortograficznymi i stylistycznymi są wyłapywane przez tzw. roboty sieciowe, które nadają stronie bloga gorszy ranking przy jej wyszukiwaniu.

Kultura konwergencji

Konwergencja to pojęcie związane z przeobrażeniami medialnymi. Obejmuje i opisuje szereg zmian technologicznych, kulturowych, społecznych, jak też dotyczących przemysłu związanego z mediami. Z punktu widzenia opisywanej w artykule problematyki interesować mnie będzie konwergencja mediów, czyli upodabnianie się urządzeń, które zaczynają pełnić podobne funkcje, choć pierwotnie nie były ze sobą technicznie powiązane, oraz konwergencja rozwiązań. Polega ona na ujednocnieniu metod dostępu do sieci, procesów, usług i aplikacji. To wszystko to rezultat rewolucji cyfrowej, przenikania się różnych mediów tradycyjnych i sieciowych. Interesujący pogląd na procesy konwergencji prezentuje Jenkins. We wstępie do swojej książki *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów* pisze „nie mówimy już o rewolucji cyfrowej, która przewidywała, że stare media zostaną zastąpione nowymi. Teraz mówimy o konwergencji mediów, gdzie stare i nowe media wchodzi w coraz bardziej skomplikowane interakcje” (Jenkins, 2007, s. VII).

Zjawisko konwergencji łączy trzy główne cechy współczesnej telekomunikacji: integrację technologii stanowiącą podstawę procesów konwergencji, konwergencję sieci różnego typu, przez które do tej pory świadczone są zbliżone usługi (telekomunikacyjne, komputerowe, bezprzewodowe), oraz konwergencję usług wąsko- i szerokopasmowych (głosowych, obrazowych, mobilnych i stacjonarnych) oferowanych przez sieci globalne (Wrońska, 2012, s. 27–29). Kon-

wergencja to proces, w którym rozwój technologii jest wyraźnie ukierunkowany na tworzenie spójnych systemów (platform) oferujących usługi, które do tej pory występowały oddzielnie, to wprowadzenie do różnych form mediów technologii informatycznej zdolnej do przetwarzania zawartości multimedialnej. U podłoża procesów konwergencji leży integracja technologii cyfrowego przetwarzania i przekazu informacji (Wrońska, 2012, s. 27–29).

Jak twierdzi Jenkins (2007, s. 9–23), konwergencja reprezentuje zachodzące w społecznościach zmiany kulturowe, które polegają na zachęcaniu konsumentów do wyszukiwania nowych informacji i tworzenia połączeń pomiędzy treściami rozproszonymi w różnych środkach przekazu. Konwergencja mediów i ich rozwiązań medialnych wpływa na sposób korzystania z tych urządzeń i różnorodnych aplikacji przez młodzież. W artykule opisano tylko jedną formę medialną, jaką jest blog, i tę uczyniono przedmiotem badań.

Blogujący studenci – wyniki badań własnych

Głównym celem badań¹ było pozyskanie opinii respondentów na temat blogów jako popularnej formy komunikacji w cyberprzestrzeni. Szczegółowa diagnoza badanego zjawiska była możliwa dzięki sformułowaniu następujących pytań: *Jakie są powody czytania blogów? Która tematyka blogów cieszy się największą popularnością wśród respondentów? W jaki sposób czytelnicy przejawiają swoją aktywność na blogach? Czy i dlaczego respondenci prowadzą własnego bloga?* W badaniach wzięło udział 780 osób. Do badań właściwych wykorzystano 746 poprawnie uzupełnionych arkuszy. Badania miały charakter anonimowy. Wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Dla respondentów biorących udział w badaniu skonstruowano autorskie narzędzie empiryczne, które umieszczono online na stronie [survio.com/pl](https://www.survio.com/pl)². Link do tak przygotowanego kwestionariusza został rozesłany za pośrednictwem portalu społecznościowego Facebook do studentów uczelni rzeszowskich. Dodatkowo link do ankiety umieszczono na forach dla czytelników blogów (<https://www.vinted.pl/forum/hobby/kacik-blogerski>) oraz na grupach zrzeszających osoby interesujące się tematyką blogosfery w serwisie społecznościowym Facebook (Bloggerzy, Grupa przydatna dla bloggerów, Blogosfera, Polskie Blogerki, Blogowicze – Bloguj z Pasją!, Bloggerzy+ LIFESTYLE, Bloggerzy i Blogerki, Blogi, Pasja blogerska, Bloggerzy!)

¹ Badania zostały wykonane przez moich studentów w ramach prowadzonego przeze mnie seminarium magisterskiego w latach 2016–2018.

² Usługa Survio ([survio.com](https://www.survio.com)) została oficjalnie uruchomiona w kwietniu 2012 r. To oparta na sieci usługa/produkt, która jest własnością i jest wspierana przez „Survio s.r.o.”, firmę z siedzibą przy Hlinky 70, Brno 603 00, Czechy. Podstawowe narzędzia Survio do tworzenia ankiet są całkowicie darmowe dla wszystkich użytkowników. Survio zawiera dziesiątki gotowych wzorów ankiet i szablonów graficznych.

W pierwszym pytaniu ankiety poproszono respondentów, by zdefiniowali pojęcie *blog*. Według badanych to darmowa strona internetowa spełniająca funkcję pamiętnika lub rodzaj strony internetowej, na której autor umieszcza wpisy, czy też sposób publikowania treści w internecie. Takich odpowiedzi udzieliło tylko 213 osób, co stanowi 28,55% badanych. Otrzymano także odpowiedzi, i tych było zdecydowanie więcej, bo aż 533, co stanowi 71,45% badanych, w których respondenci podali, iż według nich to Facebook jest blogiem, bo tam umieszczają swoje różne wpisy. Również blogiem jest aplikacja mobilna Snapchat służąca do wysyłania filmów i zdjęć, które można oglądać przez maksymalnie 60 sekund, a od końca 2017 r. jest także możliwość wysłania zdjęcia bez limitu czasowego. Takie odpowiedzi świadczą o istnieniu wśród badanych respondentów chaosu informacyjnego w obszarze definiowanego pojęcia, ale też pokazują, że obecne media społecznościowe i blogi mogą się wzajemnie uzupełniać.

Powody czytania blogów

Formułując pytanie *Jakie są powody czytania blogów?*, założono, że respondenci mogą podać więcej niż jeden powód, stąd otrzymane procenty nie sumują się do 100. Na to pytanie odpowiedziało 625 osób (83,78%), natomiast 121 (16,22%) osób pozostawiło to pytanie bez odpowiedzi. Uzyskane wyniki pokazały, że najistotniejszymi powodami dla respondentów są ciekawe treści publikowane przez autorów (78%) oraz te, które są ściśle związane z ich zainteresowaniami i hobby (70%). Część respondentów (56%) szuka w treściach blogów recenzji na temat produktu, który zamierzają kupić. Ponadto 45% respondentów czyta blogi, by uzyskać gotowe rozwiązania na nurtujące ich problemy, bądź poszukują pewnych inspiracji. Jako istotne powody czytania blogów respondenci podali również perspektywę poznania innych ludzi (22%). Duża liczba odpowiedzi dotyczyła możliwości poszerzenia wiedzy naukowej (21%) i bycia na bieżąco z treściami, które są „na topie” (19%). Uzyskane odpowiedzi nie są zaskoczeniem. Z reguły ludzie czytają blogi, ponieważ chcą poznać czyjeś zdanie na wybrany temat, a tym samym chcą utwierdzić się w przekonaniu, że ich decyzja jest słuszna, albo mogą też ją zmienić. Ponadto czytanie blogów może być pretekstem do własnych przemyśleń.

Tematyka blogów ciesząca się największą popularnością

Na pytanie *Jaka tematyka blogów interesuje Cię najbardziej?* odpowiedzieli wszyscy ankietowani. Było to pytanie otwarte, bez sugerowania odpowiedzi. Z otrzymanych danych wynika, że respondentów interesuje najbardziej tematyka moda (39%). Na wysokim miejscu znalazły się blogi z takich kategorii, jak *lifestyle* (23%), kulinaria (22%), uroda (19%) oraz sport (17%). W swoich odpowiedziach respondenci wymieniali blogi związane z podróżami (12%) oraz

szeroko rozumianą rozrywką (10%), a także związane z fitnesssem i zdrowym stylem życia (37%). Wymieniono blogi: DIY (z ang. *do it yourself/handmade* (20%) oraz blogi, których treści związane są z technologiami informacyjnymi (11%), kulturą i sztuką (10%) i nauką (9%). Najmniejszy procent wskazań uzyskały blogi związane architekturą i designem (4%). Wskazano również na blogi, których treści związane były z religią (2%), polityką (1%), fotografią (1%). Pojawiły się też odpowiedzi wyróżniające blogi, których tematyka leży w zainteresowaniach bardzo wąskiej i niszowej grupy osób. Są to blogi dotyczące piercingu oraz tatuowania (2%), a także mangi i anime (1,5%), które odnoszą się do techniki rysunku spopularyzowanej dzięki japońskim komiksom. Respondenci mieli możliwość podania co najmniej trzech odpowiedzi, stąd otrzymane procenty nie sumują się do 100. Nie dziwi fakt, iż na pierwszym miejscu pojawiła się tematyka modowa. Respondenci są w takim wieku, że *image* ma dla nich duże znaczenie. Każdy z nich chciałby wyglądać atrakcyjnie. Młodzi są świadomi, że odpowiedni strój sprawia, że będą lepiej postrzegani przez otoczenie, a to należy ocenić pozytywnie.

Aktywność na blogach

Następne pytanie dotyczyło aktywności czytelników blogowych. Uznano, że przejawy aktywności respondentów czytających blogi wyznaczają dwa wskaźniki: pozostawione przez nich komentarze na czytany blogu oraz czytanie komentarzy innych osób pod danym wpisem na blogu. Dzięki tym aktywnościom mamy do czynienia z pewnego rodzaju dyskusją pomiędzy osobami czytającymi dane wpisy na temat poruszony przez blogera a osobami komentującymi. Często też sam autor wpisu (blogger) włącza się w żywą rozmowę, poznając w ten sposób stanowisko swoich obserwatorów w danej sprawie. Z danych zebranych od respondentów wynika, że komentowanie należy do najczęstszych form aktywności czytelników blogów. Aż 425 respondentów (56,99%) zadeklarowało, że komentuje wpisy, 205 osób (27,47%) robi to sporadycznie, a 116 osób (15,54%) nie komentuje wpisów. Natomiast komentarze pod wpisami czyta 327 osób (43,83%), 198 osób (26,54%) robi to czasami, a 221 respondentów (29,63%) nie robi tego wcale.

Prowadzenie własnego bloga

Zapytano także respondentów o to, czy prowadzą swojego bloga i z jakiej aplikacji webowej korzystają do publikacji własnych wpisów. Odpowiedz „tak” otrzymano od 157 osób (21,04%), natomiast 589 ankietowanych (78,96%) nie ma swojego bloga. Wśród osób piszących swoje blogi znaleźli się studenci z Uniwersytetu Rzeszowskiego (45 osób, co stanowi 28,67% badanych) i Politechniki Rzeszowskiej (87 osób; 55,41%). Natomiast 25 osób (15,92%) to respondenci z internetu, którzy odpowiedzieli na wysłane do nich e-maile. Między

innymi byli to autorzy takich blogów, jak: venilakostis.pl (Magdalena Kostyszyn), malvina-pe.pl (Malwina Pająk), andrzejtucholski.pl (Andrzej Tucholski), matkojedyna.blogspot.com (Magdalena Mikołajczyk), krotkiporadnik.pl (Justyna Mazur), pokolenieieka.com, hipsterkatoliczka.pl (Jolanta Szymańska), wyrwanezkontekstu.pl (Joanna Pachla). Część osób była laureatami bądź brała udział w znaczących konkursach, m.in. Gali Twórców – Blog Roku i Video Roku 2015, 2016, 2017, 2018, co świadczy o tym, że są to osoby bardzo popularne, których działalność docenia szerokie grono odbiorców. Kontakt z tymi blogerami został nawiązany poprzez adresy e-mail, które są dostępne na blogu każdego z nich lub też w wiadomościach prywatnych na Facebooku. Najpopularniejszą aplikacją do prowadzenia bloga jest Wordpress.com. Na tej platformie pracuje 87 respondentów (55,42%). Platformę Blogger.com wybrało 37 osób (23,56%), natomiast 33 osoby (21,02%) wskazały na aplikację Blog.onet.pl. Tak mała liczba respondentów prowadząca swoje blogi wynika stąd, iż badani są przekonani, że mając swój profil na Facebooku, też „blogują”, o czym pisałam wcześniej.

Pozytywne aspekty prowadzenia bloga.

Ostatnie pytanie w ankiecie brzmiało: *Jakie są pozytywne aspekty prowadzenia bloga?* Otrzymano szereg interesujących odpowiedzi, np.: „mogę pisać, to o czym chcę i umieszczam swoje przemyślenia, wiersze i komentarze”; „możliwość nawiązania kontaktu z osobami o takich samych zainteresowaniach”; „mogę pisać o swoich pasjach, ale i też o problemach”; „świetny sposób na walkę z nudą”; „przełamanie lęku przed rzeczami i zjawiskami nowymi i nieznanymi”; „w końcu uwierzyłem we własny talent i możliwości”. Bardziej precyzyjne i wskazujące na konkrety były odpowiedzi uzyskane od znanych blogerów: „ważne jest określenie grupy docelowej, do której ma być skierowany blog, bo to zapewnia dużą liczbę odwiedzających regularnie daną stronę”; „blog jest doskonałym narzędziem do upowszechniania własnej działalności (promocja marki)”; „blog przyczynia się do wielu dodatkowych możliwości kontaktu z potencjalnymi klientami”; „blogowanie (zwłaszcza jeśli jest to blog firmowy) bardzo często wiąże się z dużą pracą i znikomym zyskiem, jednak wszystko to ma swój cel, który osiąga się po pewnym czasie – o ile oczywiście jest się systematycznym”; „w trakcie blogowania można zbudować sobie autorytet w danej branży. Z każdym kolejnym tekstem, z każdą promocją baza wpisów rośnie. Jeśli są one na dobrym poziomie, to przy odpowiedniej promocji zostaną zauważone”.

Podsumowanie

Obecnie kultura uczestnictwa oznacza, że pokolenie sieci odczuwa potrzebę bycia online. Każdy może mieć dostęp do informacji i każdy może je zamieszczać. Dynamika rozwoju różnych platform komunikacyjnych w internecie daje

coraz szersze możliwości kontaktów z innymi, a także wyrażania i formowania opinii. Nowa digitalna rzeczywistość kształtuje kolejne zjawisko społeczne, jakim jest *blogging*, który tworzy specyficzną kulturę komunikacji. Wyniki badań własnych pokazały, że blogi można uznać za niekonwencjonalną formę utrzymywania relacji interpersonalnych. Poprzez blogi można nawiązać kontakty z odbiorcami treści czy z ich autorami, które z czasem mogą zamienić się w długotrwałe znajomości. Blogi inspirują zarówno czytelników, jak i ich autorów. To właśnie na blogach można codziennie znaleźć mnóstwo pomysłów do wykorzystania w szkole, pracy lub życiu prywatnym. Współczesny świat oferuje bardzo wiele możliwości komunikowania się, a także kreowania siebie i tworzenia swojej tożsamości. Tylko od nas zależy, w jaki sposób będziemy utrzymywać relacje z drugą osobą i czy użyjemy do tego blogów, których w sieci jest ogrom. Cenne są blogi naukowe³. Ważne jest, aby wpisy w blogach pojawiały się regularnie, były konstruowane rzetelnie i interesująco. Trzeba również wchodzić w interakcje z użytkownikami, a to przyniesie pozytywne efekty zarówno dla czytających, jak i dla autorów określonych blogów.

Reasumując, w dobie cyfrowych technologii, dostępu do wielu aplikacji blogi mogą być formą komunikacji i wymiany doświadczeń. Znacznie lepiej służą komunikowaniu niż strona domowa, stąd taka ich popularność wśród osób, które chcą zaistnieć w sferze społecznej.

Literatura

- Hoffmann, Ch.R. (2012). *Cohesive Profiling: Meaning and Interaction in Personal Weblogs*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins
- Jenkins, H. (2007). *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Kulczycki, E. (2019). *Sylwetka blogera naukowego: Bogusław Śliwerski*. Pobrane z: http://ekulczycki.pl/warsztat_badacza/boguslaw-sliwerski/ (10.08.2019).
- Merholz, P. (2017a). *Experience Design Strategist, Coiner of the Word "Blog"*. Pobrane z: <http://www.oreilly.com/pub/au/3171> (19.08.2019).
- Merholz, P. (2017b). *Thoughts and Essays from the Guy Who Coined the Word „Blog"*. Pobrane z: <http://www.peterme.com/page/2> (19.08.2019).
- Wrońska, M. (2012). *Kultura medialna adolescentów. Studium dostępu i zastosowań*. Rzeszów: Wyd. UR.

³ O blogowaniu naukowym wypowiedział m.in. Śliwerski: „Dla mnie jest to znakomity sposób na porozumiewanie się z tysięczną już społecznością anonimowych dla mnie czytelników, których nie widzę, ale mogę uwzględnić ich recepcję treści, oczekiwania czy własne propozycje problemów godnych do badań naukowych, interwencji społeczno-oświatowej czy konsultacji eksperckiej” (Kulczycki, 2019).



Data wpływu/Received: 18.07.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 25.11.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

DOMINIK BORATYN 

Aktywność rad młodzieżowych na portalu społecznościowym Facebook – analiza porównawcza¹

Activity of Youth Councils on the Social Networking site Facebook – Comparative Analysis

ORCID: 0000-0003-2335-7515, magister, Uniwersytet Rzeszowski, Instytut Nauk o Polityce, Polska

Streszczenie

Artykuł porusza tematykę aktywności rad młodzieżowych na portalu społecznościowym Facebook. Badaniom poddane zostały facebookowe strony rad młodzieżowych ze wszystkich miast wojewódzkich w Polsce. Celem publikacji jest zweryfikowanie, na jaką skalę rady młodzieżowe prowadzą aktywną działalność w zakresie komunikacji społecznej z wykorzystaniem Facebooka, a także analiza treści zamieszczonych na badanych stronach oraz odpowiedź na pytanie, czy rady młodzieżowe aktywnie zabiegają o informowanie społeczności lokalnej o swoich działaniach.

Słowa kluczowe: rady młodzieżowe, Facebook, społeczność lokalna, nowe media

Abstract

The following paper discusses the issue of Youth Council activity on the social networking site Facebook. The Facebook pages of Youth Councils from all voivodeship cities in Poland were subjected to research. The article verifies the extent to which Youth Councils are active in the field of social communication with the use of Facebook. The paper also intends to explore the content posted on the selected websites and answer the question of whether Youth Councils are actively seeking to inform the local communities about their activities.

Keywords: Youth Councils, Facebook, local community, new media

¹ Artykuł powstał w ramach projektu pt. „Znaczenie i rola Rad Młodzieżowych w funkcjonowaniu lokalnej wspólnoty samorządowej” realizowanego ze środków na prowadzenie badań naukowych lub prac rozwojowych oraz zadań z nimi związanych, służących rozwojowi młodych naukowców oraz uczestników studiów doktoranckich na Wydziale Socjologiczno-Historycznym Uniwersytetu Rzeszowskiego. Nr projektu – INoP-01/2019/MN.

Wstęp

Jedną z platform społecznościowych, która w ostatnich latach odniosła międzynarodowy sukces w zakresie komunikacji, jest portal Facebook (Kowalewska, 2013, s. 131) stworzony w 2004 r. przez Marka Zuckerberga oraz Dustina Moskovitza, Chrisa Hughesa i Eduardo Saverina. Od tamtej pory portal rozrósł się w jedno z najważniejszych zjawisk internetu nowej generacji, jednocześnie definiując jego społecznościowy charakter (Nacher, 2010, s. 9). W grudniu 2018 r. Facebook łącznie odwiedziło 21,48 mln użytkowników, czyli 76,47% wszystkich polskich internautów, co oznacza, że serwis ten jest zdecydowanym liderem wśród wszystkich portali społecznościowych w naszym kraju (Wojtas, 2019). Należy zaznaczyć, że użytkownikiem Facebooka może być każdy bez względu na płeć, wiek czy miejsce zamieszkania. Współcześnie Facebook to nowoczesna forma komunikacji, tak jak uprzednio telefon czy telegraf. Powszechność oraz wygoda użytkowania portalu sprawiły, że Facebook stał się narzędziem do masowego rozpowszechniania informacji, których inicjatorami są inni użytkownicy portalu (Bąk, 2016, s. 142). Z możliwości Facebooka chętnie korzystają instytucje publiczne, społeczne, a także sektor prywatny, które dzięki portalowi zabiegają o realizację swoich interesów lub celów. Jednym z takich podmiotów są rady młodzieżowe.

Rady młodzieżowe

Zgodnie z przepisami ustawy o samorządzie gminnym rady młodzieżowe powoływane są przez radę gminy (miasta) na wniosek zainteresowanych środowisk jako podmioty o charakterze konsultacyjnym (Ustawa, 1990, art. 5b, pkt 2). Pierwsza rada młodzieżowa została powołana 19 kwietnia 1990 r. w Częstochowie, a inspiracją dla jej powstania były reprezentacje młodzieżowe działające przy jednostkach samorządu terytorialnego we Francji (Mik, 2018, s. 81). Podejmując rozważania dotyczące rad młodzieżowych, należy zauważyć, że pomimo iż funkcjonują one w Polsce od początku lat 90. XX w., to jednak formalne możliwości ich powołania powstały w 2001 r., gdy do ustawy o samorządzie gminnym wprowadzony został art. 5b (Brol, 2013, s. 30).

Najważniejszym celem funkcjonowania rad młodzieżowych jest zwiększenie zainteresowania oraz zaangażowania ludzi młodych w sprawy publiczne na poziomie lokalnym. Młodzieżowe rady gminne są podmiotami, które dają młodzieży możliwość udziału w procesie decyzyjnym na poziomie lokalnym, a także są swoistą „platformą” do dialogu pomiędzy młodymi ludźmi a przedstawicielami lokalnych władz samorządowych. Nie są to jednak jedyne korzyści, jakie wynikają z funkcjonowania rad młodzieżowych. Warto zaznaczyć, że działania tego typu podmiotów przyczyniają się również do:

- zainteresowania młodzieży sferą polityki na poziomie samorządu terytorialnego,

- kształtowania umiejętności podejmowania działań na rzecz swojej wspólnoty samorządowej,
- zwiększenia zrozumienia potrzeb i problemów młodzieży przez władze lokalne,
- zwiększenia skuteczności działań prowadzonych przez władze lokalne na rzecz młodych ludzi,
- zapoznania młodych ludzi z zasadami działania samorządu terytorialnego (Napiontek, Pietrasik, Szaniawska, 2009, s. 3).

Istotnym celem powołania młodzieżowych rad gminnych jest też integracja środowiska ludzi młodych zamieszkałych na terenie danej wspólnoty samorządowej, a także edukacja obywatelska oraz kształtowanie postaw prospołecznych wśród młodzieży (Rada Dzieci i Młodzieży RP...).

Podstawą funkcjonowania rad młodzieżowych jest statut, który zostaje nadany przez właściwą radę gminy (miasta) w momencie powołania rady młodzieżowej. Statut określa tryb wyboru członków oraz zasady działania rady (Ustawa, 1990, art. 5b, pkt 3). „Władze samorządu, powołując Młodzieżową radę, powinny wziąć za nią odpowiedzialność przez cały czas jej funkcjonowania. Powinno się to przejawiać stałym wsparciem merytorycznym i organizacyjnym Młodzieżowej rady oraz stałą gotowością do prowadzenia dialogu z młodzieżą” (*Standardy funkcjonowania w Polsce...*).

W odniesieniu do działalności rad młodzieżowych warto zauważyć, że funkcjonowanie tego typu podmiotów korzystnie wpływa nie tylko na młodzież, ale też na administrację lokalną. Wśród korzyści dla samorządu terytorialnego można wymienić m.in.:

- zwiększenie efektywności działań prowadzonych na rzecz środowiska młodzieży dzięki możliwości konsultowania z jej przedstawicielami planowanych przedsięwzięć,
- zwiększenie legitymizacji działań prowadzonych na rzecz młodzieży,
- lepsze zrozumienie potrzeb młodzieży przez urzędników,
- młodzież jest lepiej poinformowana o pracy władz lokalnych i jej efektach,
- władze lokalne zyskują partnera w realizacji własnych zadań (Napiontek i in., s. 11).

Mając na względzie rolę rad młodzieżowych oraz ich wpływ na lokalną wspólnotę samorządową, warto dokonać analizy aktywności tego typu podmiotów w mediach społecznościowych. Celem badania jest zweryfikowanie tego, w jaki sposób rady młodzieżowe informują społeczność lokalną o swoich działaniach oraz czy robią to w sposób systematyczny (stały). Badaniu poddana została aktywność, tj. wszystkie wpisy zamieszczone na profilach rad młodzieżowych ze wszystkich miast wojewódzkich w Polsce w okresie od 1 kwietnia do 30 czerwca 2019 r.

Aktywność rad młodzieżowych na Facebooku

Wyniki badań oraz informacje o aktywności rad młodzieżowych ze wszystkich miast wojewódzkich w Polsce zostały przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Aktywność rad młodzieżowych na portalu społecznościowym Facebook

Miasto	Liczba polubień strony rady młodzieżowej na Facebooku	Łączna liczba aktywności w badanym okresie	Średnia aktywności dziennie	Liczba reakcji użytkowników pod najpopularniejszą aktywnością ²	Liczba komentarzy pozostawionych przez pozostałych użytkowników pod najpopularniejszą aktywnością	Liczba udostępnień najpopularniejszej aktywności przez pozostałych użytkowników
Poznań	4002	31	0,34	57	1	1
Warszawa	3112	41	0,45	68	0	15
Łódź	3103	49	0,53	78	32	5
Lublin	2785	34	0,37	45	0	3
Bydgoszcz	2475	19	0,20	67	5	14
Zielona Góra	2452	15	0,16	158	8	137
Rzeszów	2333	6	0,06	16	0	1
Gdańsk	2264	18	0,19	56	4	12
Szczecin	2205	22	0,24	93	1	5
Kraków	2130	36	0,39	85	12	14
Białystok	1800	10	0,10	49	5	1
Katowice	1360	11	0,12	11	2	1
Wrocław	1250	25	0,27	51	2	8
Olsztyn	870	0	0,00	0	0	0
Opole	694	40	0,43	85	5	23
Kielce	354	18	0,19	41	11	1
Gorzów Wielkopolski	174	5	0,05	5	0	1
Toruń	77	3	0,03	2	0	0

Źródło: opracowanie własne na podstawie informacji zawartych na Facebooku 16 lipca 2019 r.

Podsumowanie

Mając do dyspozycji dane, które zostały przedstawione w tabeli 1, można wyciągnąć szereg wniosków. Po pierwsze, należy wskazać, że we wszystkich miastach wojewódzkich w Polsce powołane zostały rady młodzieżowe (co wcale nie jest normą, bowiem rady mają charakter fakultatywny i to od woli władz danej gminy zależy, czy taka rada w ogóle zostanie utworzona) oraz że wszystkie z nich posiadają strony (profile) na Facebooku. Spośród 18 analizowanych profili wynika, iż Młodzieżowa Rada Miasta Poznania posiada stronę z największą

² Za najpopularniejszą aktywność autor uważa wpis, który uzyskał największy wynik sumy reakcji, komentarzy i udostępnień ze strony pozostałych użytkowników Facebooka.

sza liczbą polubień. Można zatem stwierdzić, że młodzież z Poznania posiada profil z największym potencjałem. Na drugim miejscu znalazła się Rada Młodzieżowa m.st. Warszawy, a na trzecim – Młodzieżowa Rada Miejska w Łodzi. W zestawieniu liczby polubień dla strony najsłabiej wypadają natomiast rady młodzieżowe z Kielc, Gorzowa Wielkopolskiego oraz Torunia. Jednak w tym ostatnim mieście proces tworzenia rady został zainicjowany w 2018 r., stąd też może wynikać, iż aktywność toruńskiej młodzieży ma charakter symboliczny.

Badając aktywność rad młodzieżowych na Facebooku, należy zauważyć, że liczba polubień dla strony (profilu) nie daje pełnego obrazu faktycznej aktywności danej rady. Widać to wyraźnie w przypadku Młodzieżowej Rady w Rzeszowie, na której profilu w badanym okresie zamieszczono 6 wpisów. W tym zakresie gorzej wypadły wspomniane wcześniej Gorzów Wielkopolski i Toruń, a także Olsztyn. Przykład stolicy województwa warmińsko-mazurskiego jest o tyle ciekawy, że w badanym przedziale czasowym na stronie rady nie zamieszczono żadnego wpisu, a tym samym nie wykazano żadnej aktywności. Na profilu rady młodzieżowej w Olsztynie ostatni post pochodzi z marca 2019 r., a przedostatni z października 2018 r., można zatem wnioskować, że rada młodzieżowa w tym mieście w praktyce nie korzysta z komunikacji za pośrednictwem Facebooka lub – co wymagałoby pogłębionych badań – nie działa w ogóle. Pod względem aktywności i systematyczności najlepiej prowadzonym profilem jest strona rady młodzieżowej w Łodzi, a kolejno miasta stołecznego Warszawa i Opola. Co interesujące, profil rady młodzieżowej w Opolu nie znajduje się w czołówce stron z największą liczbą polubień, jednak jest jednym z trzech najlepiej prowadzonych profili rad młodzieżowych pod względem zamieszczonych aktywności.

Podejmując badania dotyczące aktywności rad młodzieżowych na Facebooku, warto się również przyrzeć treściom zamieszczanym na stronach poszczególnych rad oraz wskazać, jakie aktywności wywołały najwięcej reakcji ze strony pozostałych użytkowników portalu. W tym zakresie na pierwszym miejscu uplasowała się rada młodzieżowa z Zielonej Góry, która na swojej stronie zamieściła pismo popierające strajk nauczycieli w Polsce, który odbył się wiosną 2019 r. Post uzyskał łącznie 303 aktywności ze strony pozostałych użytkowników (158 reakcji, 8 komentarzy, 137 udostępnień). Kolejno najpopularniejszymi wpisami były: zamieszczony na stronie rady młodzieżowej w Łodzi post dotyczący zdobycia głównej nagrody za zorganizowanie najlepszego w Polsce wydarzenia mającego na celu zwiększenie frekwencji wyborczej, tj. Młodzieżowych Dni Europejskości w Manufakturze 2019. Wpis otrzymał łącznie 115 aktywności ze strony pozostałych użytkowników (78 reakcji, 32 komentarze i 5 udostępnień). Następnym najpopularniejszym wpisem był post zamieszczony na stronie rady młodzieżowej w Opolu, który zawierał informację (wraz ze zdjęciami) o uczestnictwie trójki młodzieżowych radnych w zgromadzeniu popierającym wspomniany już wcześniej strajk nauczycieli. Wpis otrzymał 113 aktywności ze

strony pozostałych użytkowników (85 reakcji, 5 komentarzy i 23 udostępnienia). Najmniej aktywności ze strony pozostałych użytkowników Facebooka uzyskały wpisy zamieszczone na stronach: Torunia, Gorzowa Wielkopolskiego i Katowic. W przypadku Torunia post dotyczył zaproszenia na II Toruńskie Sejmik Samorządów Uczniowskich (2 reakcje, 0 komentarzy i 0 udostępnień). W Gorzowie Wielkopolskim wpis odnosił się do ogłoszenia naboru do Rady Dzieci i Młodzieży RP przy Ministrze Edukacji Narodowej (5 reakcji, 0 komentarzy i 1 udostępnienie), a w przypadku Katowic był to komunikat o liczbie osób, które podpisały się pod petycją o darmowy transport miejski dla uczniów szkół ponadpodstawowych (11 reakcji, 2 komentarze i 1 udostępnienie). W analizie aktywności nie uwzględniono rady młodzieżowej z Olsztyna, bowiem w badanym okresie nie stwierdzono aktywności.

Reasumując, aktywność rad młodzieżowych na Facebooku jest stałym elementem funkcjonowania większości rad młodzieżowych z miast wojewódzkich w Polsce. Zdecydowana większość profili prowadzona jest systematycznie, a społeczność lokalna ma dostęp do bieżących wydarzeń oraz projektów podejmowanych przez rady. Zaletą tego typu komunikacji jest dostępność oraz łatwość w nawiązaniu bezpośredniego kontaktu (zarówno z przewodniczącym, jak i samymi radnymi), dzięki czemu wszystkie osoby zainteresowane mogą się włączyć w aktywność poszczególnych rad.

Literatura

- Bąk, A. (2016). Serwisy społecznościowe – efekt Facebooka i nie tylko. *Media i Społeczeństwo*, 6, 134–146
- Brol, M. (2013). Młodzieżowa rada gminy jako przykład uczestnictwa młodzieży w życiu społeczno-politycznym. *Studia Politicae Universitatis Silesiensis*, 10, 30–52.
- Facebook, <https://www.facebook.com/> (07–17.07.2019).
- Kowalewska, M. (2013). Nowe formy komunikacji w zglobalizowanym świecie na przykładzie portalu społecznościowego Facebook. *Acta Humana*, 4, 127–137
- Mik, D. (2018). Reprezentacje młodzieży w samorządzie terytorialnym oraz rola młodzieżowych organów doradczych w aktywizacji społecznej młodzieży. Pobrane z: http://tarnowskiedialoginaukowe.pl/wp-content/uploads/2018/12/06_Mik.pdf (15.07.2019).
- Nacher, A. (2010). Web 2.0: między wikinomią a kontrkulturą – przypadek Facebooka. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia de Cultura*, 1, 7–19
- Napiontek, O., Pietrasik, J., Szaniawska, M. (2009). *Młodzieżowa Rada Gminy Aktywność obywatelska młodzieży w społeczności lokalnej*. Warszawa: Fundacja Civis Polonus.
- Rada Dzieci i Młodzieży RP przy Ministrze Edukacji Narodowej (2018). *O Młodzieżowych Radach. Analiza Młodzieżowych Rad w Polsce na rok 2018*. Warszawa: MEN.
- Standardy funkcjonowania w Polsce młodzieżowych rad gmin, młodzieżowych rad powiatu opracowane przez Ogólnopolską Federację Młodzieżowych Samorządów Lokalnych*.
- Ustawa z 8.03.1990 o samorządzie gminnym. Dz.U. 2019, poz. 506.
- Wojtas, T. (2019). *Facebook traci na zasięgu w Polsce. Mocno w górę WhatsApp, Instagram, Wykop, Pinterest i TikTok – w dół Google+*. Pobrane z: <https://www.wirtualnemedia.pl/artykul/facebook-traci-na-zasiegu-w-polsce-mocno-w-gore-whatsapp-instagram-wykop-pinterest-i-tiktok-w-dol-google> (12.07.2019).



Data wpływu/Received: 9.06.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 15.12.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

MALGORZATA ORŁOWSKA 

E-senior

E-senior

ORCID: 0000-0003-1851-0335, doctor habilitowany, professor nadzwyczajny, Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej, Wydział Stosowanych Nauk Społecznych, Katedra Pedagogiki, Polska

Streszczenie

Partycypacja społeczna współcześnie zmusza wszystkich do życia i komunikacji wirtualnej. Kto jej nie podejmuje, staje się wykluczony. Na tej kanwie narosło wiele stereotypów i uprzedzeń, w tym powszechny o wykluczeniu seniorów ze względu na wiek. Tymczasem nie jest to do końca prawda. W poniższym dyskursie autor przytacza fakty i polemizuje z istniejącym mitem.

Słowa kluczowe: wykluczenie cyfrowe, seniorzy

Abstract

Social participation now forces everyone to live and communicate in a virtual way. Whoever does not take it becomes an excluded person. A lot of stereotypes and prejudices arose on this canvas, including the universal about the exclusion of seniors because of their age. Meanwhile, this is not entirely true. In the discourse below, the author cites facts and argues with the existing myth.

Keywords: digital exclusion, seniors

Wstęp

W przestrzeni społecznej funkcjonuje wiele mitów i stereotypów na temat seniorów. Do najbardziej rozpowszechnionych należy przypisywanie im nieprzystosowania społecznego do współczesnych realiów, a zwłaszcza nieumiejętność poruszania się w świecie ITI.

Nie jest tajemnicą, że współczesny świat jest opanowany przez instrumenty i narzędzia związane z komputerem i internetem. Bez ich znajomości i biegłości w posługiwaniu się nimi jesteśmy skazani na wegetację na obrzeżach współczesnych społeczeństw z piętnem wykluczonych, i to bez szans na socjalizację.

Na ten problem – przed laty, u zarania tworzenia się kontaktów i komunikacji wirtualnej – zwracał już uwagę Castells (1996), budując obraz społeczeństwa sieci, gdzie pełna partycypacja społeczna jest w zasadzie możliwa tylko dla tych, którzy umieją się poruszać w jej obrębie. Dostęp do konta bankowego, usług medycznych, zakupów (a więc podstaw naszej egzystencji) zakreśla ramy naszej współczesnej partycypacji społecznej. Bez tych umiejętności zamknięty jest dla nas świat. Mówimy o wykluczeniu cyfrowym.

Tak więc czy chcemy, czy nie chcemy – w myśl rozważań teoretyków (choćby Appadurai, 2005) – styczności i kontakty interpersonalne zamieniane są na płaszczyznę wirtualną.

Człowiek dojrzały, którego znaczna część życia przebiegała w sferze tych pierwszych – czyli relacji osobistych – może mieć pewne kłopoty z przeniesieniem znacznej ilości kontaktów na płaszczyznę wirtualną. Znalazł się on bowiem w nowej rzeczywistości. Stąd łatwość przypisywania seniorom ograniczeń w tym względzie. Tym bardziej że młodszy członkowie społeczeństwa też nie zawsze sobie radzą w wirtualny świecie.

Poziom partycypacji społecznej seniorów jest i tak dość ograniczony. Obok przytoczonej już nieprzystawalności wynikającej z „bycia z innej epoki” będzie to spowodowane mniejszą sprawnością fizyczną czy psychiczną lub relatywnie mniejszą atrakcyjnością na rynku pracy i ograniczonymi stąd dochodami spowodowanymi zazwyczaj do poziomu emerytury.

Przesłanki metodologiczne

Dla pedagogów i polityków społecznych ważne jest pytanie o poziom aktywności seniorów w sieci i jej uwarunkowania. Czy aby na pewno wiek jest tutaj dyskryminujący. Wszak jest to przesłanka powszechnie im przypisywana jako przyczyna braku aktywności w tej sferze życia społecznego.

Analizowany materiał badawczy pochodzi z badań prowadzonych na próbie generalnej dorosłych Polaków przez GUS. Cechuje się zatem dużą wiarygodnością i pozwala na ekstrapolację wyników analizy w odniesieniu do podejmowanych działań na polu makrostruktur. Dotyczy to konstruowania celów wychowania (andragogika), a nade wszystko wskazówek dla polityki społecznej.

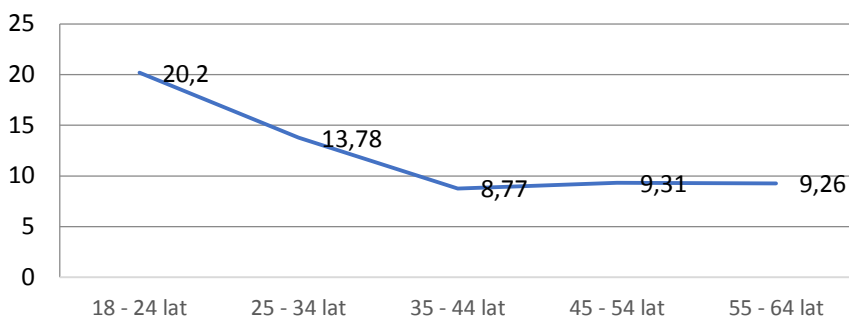
Takie podejście badawcze sytuuje naukę w jej niezbywalnej funkcji (aplikacyjnej) stawiania diagnozy i formułowania wniosków na rzecz praktyki społecznej. Podjęty problem ma istotne znaczenie praktyczne z punktu widzenia zachowania spójności społecznej i niewykluczania znacznej części obywateli z uczestnictwa w życiu społecznym. Istotne staje się zatem postawienie diagnozy zarówno w sferze działań o charakterze inkluzji, jak i profilaktyki. Wyniki prezentowanej analizy wskazują, że przyczyną wykluczenia seniorów niekoniecznie jest sam ich wiek. Zatem otwiera się pole do działań wychowawczych na poziomie wymienionych działań inkluzyjnych oraz – co istotne – z zakresu profilaktyki sprzedającej.

Dyskusja

Według GUS 63,6% ludzi powyżej 65. roku życia nie korzystało nigdy z internetu. Zatem wśród 65-latków internautem był co trzeci z nich – (36,4%) (Ict_gospodarstwa_domowe_2017_cz_2, tab. 7A).

Otwarte pozostaje pytanie, czy jest to odsetek satysfakcjonujący ze społecznego punktu widzenia i jak (czy?) zmienić istniejący stan rzeczy.

Dla opisanego aktualnej rzeczywistości określającej poziom partycypacji społecznej w świecie wirtualnym istotne staje się też zwrócenie uwagi na kilka przesłanek. Jedną z nich – obok przytoczonego powyżej odsetka osób korzystających z internetu – jest ilość czasu poświęcanego na korzystanie z tego medium.



Rysunek 1. Średnia liczba godzin spędzanych tygodniowo online według wieku

Źródło: *Korzystanie z Internetu* (2017), s. 5.

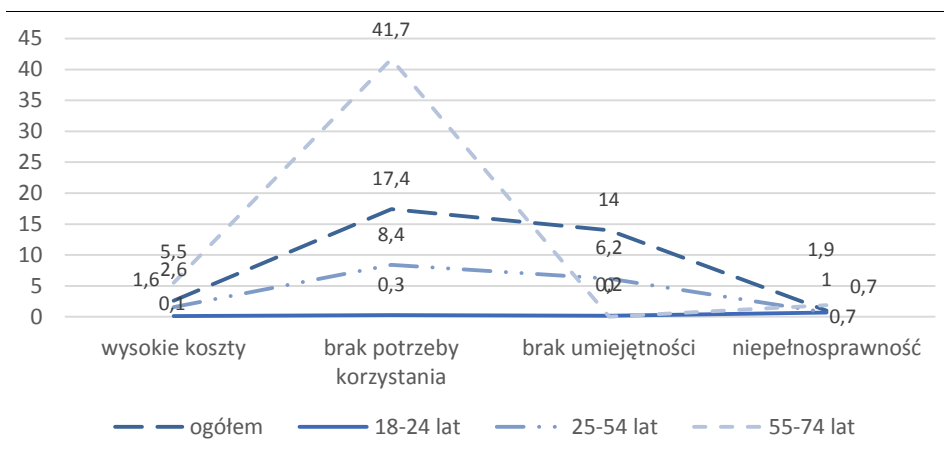
Okazuje się (zob. rysunek 1), że granicą dzielącą badanych na aktywnych i mniej aktywnych internautów według ilością godzin spędzanych w internecie jest przedział wiekowy 35–44 lat. Nie zatem późna starość 65+, ale pełnia sił zawodowych (!), gdzie aktywność jest największa. Niestety nie dysponujemy informacjami na temat przyczyn tego stanu rzeczy. Być może jest to związane z obowiązkami rodzinnymi, a zwłaszcza opiekuńczymi wobec dzieci czy koniecznością podejmowania dodatkowych zajęć zarobkowych i prac na rzecz domu.

Zatem pierwszy mit rzekomej bierności seniorów zostaje oddalony. To nie zaawansowany wiek jest czynnikiem określającym możliwości korzystania z internetu.

Przyjrzyjmy się zatem kolejnym zmiennym. Jedną z nich jest potrzeba korzystania z internetu w ogóle. Czy i w tym przypadku zaawansowany wiek okazał się przeszkodą?

Okazuje się (zob. rysunek 2), że do najpoważniejszych przyczyn braku korzystania z internetu dla całej populacji dorosłych Polaków można zaliczyć dwie przesłanki – prawie na podobnym poziomie: brak potrzeby i brak umiejętności.

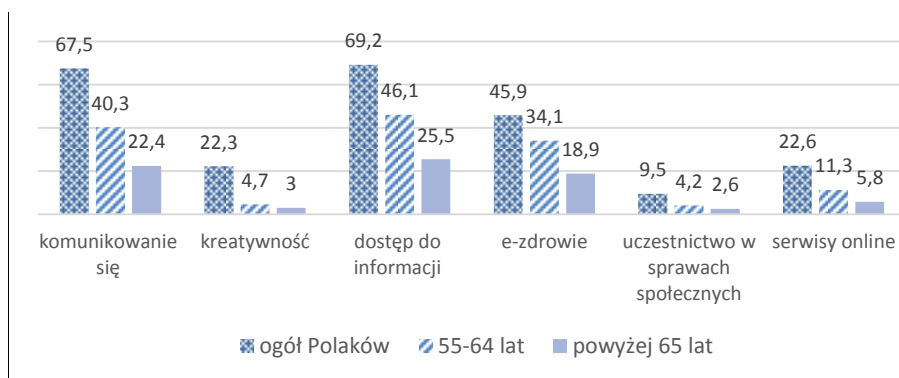
Tym niemniej okazało się, że skala zjawiska braku korzystania z internetu według przyczyn i potrzeb współczesnych Polaków była rzeczywiście w istotny sposób związana z wiekiem. Im człowiek był starszy, tym rzadziej korzystał z internetu (zob. rysunek 2). W tej sytuacji należałoby się zastanowić, co leży u podstaw takich zachowań. Czy wycofanie z życia społecznego jest dominującą przyczyną, czy może brak umiejętności generuje brak potrzeby, którą tłumaczymy niskim poziomem społecznego uczestnictwa?



Rysunek 2. Osoby niekorzystające z internetu według przyczyn i wieku

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Ict_gospodarstwa_domowe_2017_cz_2, tab. 15B.

Jeśli powodem niskiego zainteresowania z korzystaniem z internetu jest brak potrzeb i umiejętności, to być może przyczyn tego stanu należy szukać w ocze-kiwaniach respondentów.

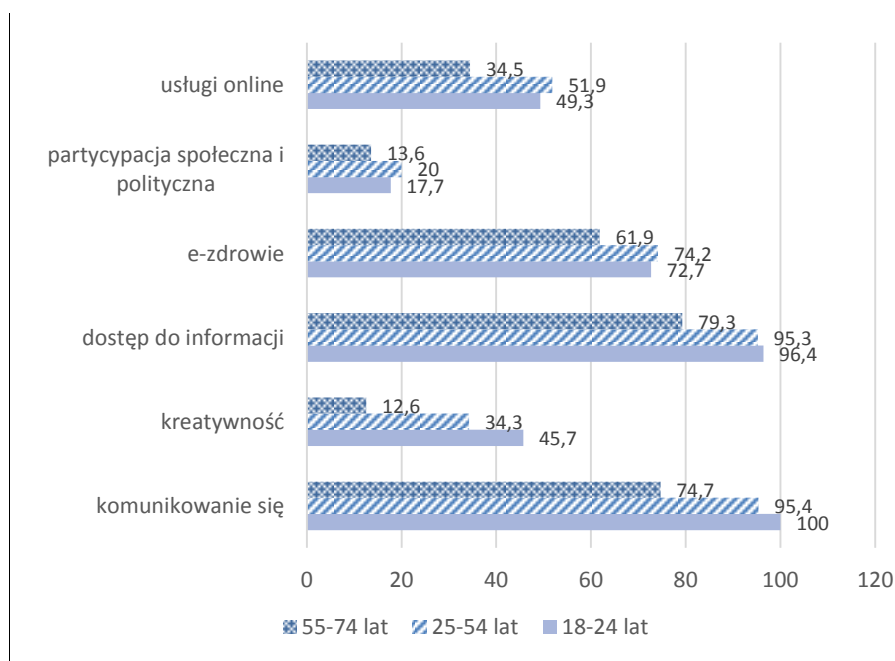


Rysunek 3. Respondenci według celów korzystania z internetu i według wieku

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Ict_gospodarstwa_domowe_2017_cz_2, tab. 12A.

Materiał zaprezentowany na rysunku 3 rozwiewa nasze oczekiwania wobec równego poziomu aktywności różnych grup wiekowych. Niestety, **niezależnie od celów korzystania z internetu udział osób w wieku powyżej 65 lat był zawsze zdecydowanie niższy od zainteresowań pozostałych grup wiekowych**, choć trzeba zauważyć, że co czwarty–piąty z nich korzystał z internetu w celu komunikowania się, poszukiwania informacji czy wiedzy na temat zdrowia. Jednak te obszary życia budziły żywe zainteresowania niezależnie od wieku internautów. Można zatem stwierdzić, że aktywność w internecie podejmuje około 20–25% populacji seniorów.

Inną cechą położenia społecznego, która zazwyczaj różnicuje populacje, jest poziom wykształcenia respondentów. W przypadku seniorów reguła ta potwierdziła się. **Można powiedzieć, że to nie wiek, a raczej poziom wykształcenia decydował o poziomie korzystania z internetu**. Materiał statystyczny zaprezentowany na dwu kolejnych rysunkach (4 i 5) potwierdza nasze domniemania.

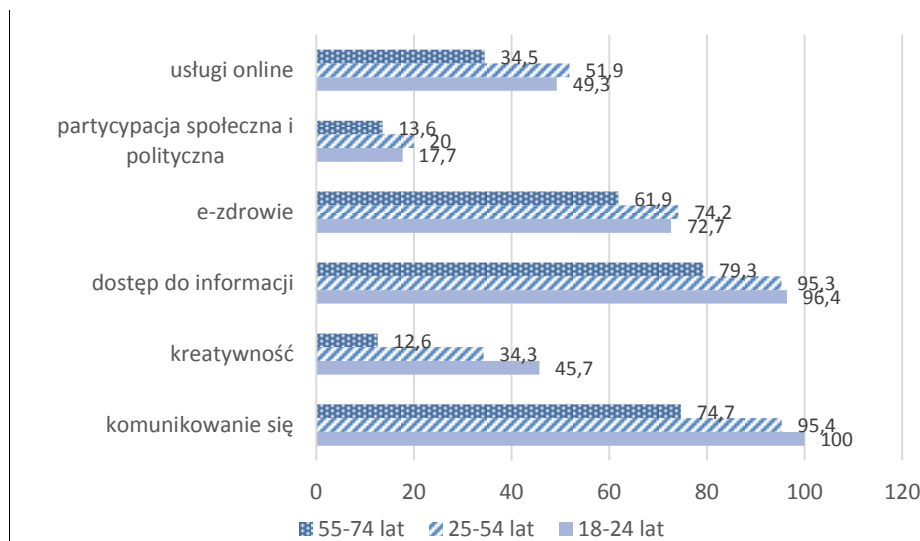


Rysunek 4. Cele korzystania z internetu według wieku dla niskiego poziomu wykształcenia [%]

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Ict_gospodarstwa_domowe_2017_cz_2, tab. 15B.

Osoby o niskim poziomie wykształcenia wykazywały zainteresowanie internetem na poziomie szczytkowym w porównaniu do młodszych przedstawicieli ludzi niewykształconych. Natomiast w przypadku osób o wysokich poziomach

formalnego wykształcenia różnice były zdecydowanie mniejsze. I choć osoby powyżej 65. roku życia rzadziej korzystały z internetu we wszystkich jego formach, to wskaźniki uczestnictwa były relatywnie wysokie.



Rysunek 5. Cele korzystania z internetu według wieku dla wysokiego poziomu wykształcenia [%]

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Ict_gospodarstwa_domowe_2017_cz_2, tab. 15B.

Taka konstatacja napawa optymizmem – to poziom intelektualnego rozwoju decyduje o poziomie partycypacji społecznej w internecie. Wiek jest kwestią drugorzędną. Jeśli przyjrzymy się poszczególnym zachowaniom i preferencjom, to okazuje się, że seniorzy o wysokim poziomie wykształcenia tylko w niewielkim stopniu ustępowali w swojej aktywności wobec innych grup wiekowych. Różnice oczywiście występowały. Zazwyczaj aktywność seniorów była na poziomie około 3/4 aktywności najmłodszych – 18–24-latków (z niektórymi wyjątkami zachowań). Zresztą najmłodszy nie byli adekwatnym poziomem odniesienia w niektórych wyborach. Tak jak w przypadku partycypacji społecznej i politycznej, zakupach przez internet czy w sferze e-zdrowia. To ludzie z grupy pracujących (25–54 lat) byli bardziej aktywni. Możemy w zasadzie pokusić się o wyróżnienie w grupie społecznej ludzi lepiej wykształconych pewnego profilu. Młodszy są bardziej nastawieni na komunikowanie się, dostęp do informacji czy kreatywność, zaś ci starsi (czy bardziej w średnim wieku) – na poszukiwanie informacji o zdrowiu, usługach czy tych związanych z działalnością społeczną. Ci pierwsi są nastawieni na siebie, drudzy bardziej na innych.

Podsumowanie

We współczesnej rzeczywistości kontakty interpersonalne zostały zamienione na wirtualne. Człowiek musi umieć w nich żyć. Oczywiście w ramach działań instytucji państwa osobom wykluczonym powinna być udzielana pomoc. Konieczne są też działania o charakterze profilaktyki uprzedzającej.

Niniejsze rozważania zwracają uwagę na funkcjonujące w życiu społecznym fałszywe stereotypy. Do takich należy wizerunek seniora, który nie umie sobie radzić we współczesnym wirtualnym świecie. Jest on jednak na szczęście tylko po części prawdziwy i odwołuje się do lansowanego ageizmu. Tymczasem okazało się, że bardziej niż wiek wykluczający jest poziom wykształcenia. Bo nawet wraz ze zmniejszającą się z wiekiem aktywnością jest ona dalej wysoka wśród seniorów o wysokich poziomach edukacji. Jest to cenna wskazówka dla wychowawców i polityków społecznych.

Literatura

- Appadurai, A. (2005). *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*. Kraków: Universitas.
- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Korzystanie z Internetu* (2017). Komunikat z badań CBOS nr 49.
www.ict_gospodarstwa_domowe_2017_cz_2 (31.12.2018).



Data wpływu/Received: 16.09.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 12.12.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

PAULINA FORMA 

Internetowa wizualizacja życia rodzinnego na przykładzie zjawiska sharentingu

Online Visualization of Family Life on the Phenomenon of Sharenting

ORCID: 0000-0001-5634-9250, doktor habilitowany, profesor UJK, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Wydział Pedagogiczny i Artystyczny, Instytut Pedagogiki i Psychologii, Zakład Pedagogiki Społecznej, Polska

Streszczenie

Przedmiotem analizy w prezentowanym artykule jest refleksja nad zjawiskiem sharentingu (upowszechniania przez rodziców informacji i wizerunku dotyczących swoich dzieci na łamach portali społecznościowych) odniesiona do opinii użytkowników internetu. Kontekst zmian aktywności rodziców uwidocznia w mojej ocenie również nową funkcję społeczną pedagoga jako organizatora sieci informacji o zagrożeniach wynikających z niewłaściwego postępowania w mediach społecznościowych oraz twórcypowiązań pomiędzy różnymi instytucjami publicznymi i niepublicznymi zajmującymi się dobrem dziecka.

Słowa kluczowe: *sharenting*, media społecznościowe, rola pedagoga społecznego, dobro dziecka

Abstract

The subject of the analysis in the presented article is the reflection on the phenomenon of sharenting (dissemination of information and image of their children on the pages of social media by the parents) related to the opinion of Internet users. The context of changes in parental activity, in my opinion, also reveals the new social function of the pedagogue as the organizer of the information network on the dangers of improper conduct in social media and the creation of links between various public and private institutions dealing with the child's good.

Keywords: *sharenting*, social media, the role of a social pedagogue, the good of the child

Wstęp

Obecne czasy sprzyjają kreacji własnego wizerunku, koncentracji na sobie, własnej ścieżce rozwoju, podkreślaniu indywidualnych osiągnięć, nadużywaniu zaimka „ja”, dzieleniu się z innymi wszystkimi swoimi aktywnościami.

Jak słusznie napisał profesor Tanaś (2016, s. 5), „od wieków bawimy się w mimicry. Zakładanie i zdejmowanie masek jest nam tak samo bliskie jak zwierzętom”. Jego zdaniem „opisał to już wielki Roger Caillois (2005, s. 164–170), konstruuąc typologię gier, w jakie ludzie bawią się od zawsze. Imitacja, naśladowanie, kamuflaż, odgrywanie ról, symulacja, odmienna twarz, tożsamość wieloraka... wiążą się nie tylko z pradawną zdolnością człowieka do przyjmowania wielu, odmiennych często ról, ale też ze skłonnością do wkładania lub zrywania przynależnych im masek”.

Podobne uzasadnienia naukowych rozważań na temat współczesnego zaangażowania ludzi w przestrzeń wirtualną odnajduję u profesora Harariego (2018, s. 92). Wspomniany historyk definiuje cywilizację *homo sapiens* i czynniki wpływające na jej losy, zaliczając do nich m.in. *brexit*, fake newsy, biotechnologię, sztuczną inteligencję, dewastację środowiska naturalnego, kryzys uchodźczy, terroryzm, schyłek liberalizmu czy też rozszerzoną o wirtualną rzeczywistość. We wspomnianym materiale wyraźnie podkreślony jest aspekt wyzwań technicznych, tj. zdecydowany udział technologii informacyjnej w życiu współczesnego człowieka i modyfikacja ludzkiej aktywności implikująca zwiększoną swobodę przepływu danych o rodzinie i jej członkach. Analiza podjętej tematyki została przeprowadzona w oparciu o kilka metod badawczych. Triangulacja metod badawczych nie tylko zwiększa obiektywność badań, lecz także pozwala na pełniejszy ogłód opisywanych zjawisk. Zwolennicy triangulacji metodologicznej w dużej mierze są również rzecznikami równoczesnego wykorzystywania metod ilościowych i jakościowych (Chomczyński, 2012). Podając rozpoznaniu zjawisko sharentingu, wykorzystałam dane z dostępnymi źródłami naukowymi (*desk research*), metodę analizy i syntezy branżowej literatury, informacje pochodzące bezpośrednio od rodziców upubliczniających informacje o życiu rodzinnym swoich członków, obserwacje uczestniczące oraz dane zebrane przy użyciu kwestionariusza ankiety.

Zakładając, iż celem artykułu są teoretyczne rozważania nad zjawiskiem sharentingu, czyli upowszechniania przez współczesnych rodziców informacji, zdjęć i filmów dotyczących swoich dzieci w mediach społecznościowych, sformułowałam następujący problem badawczy: W czym wyraża się zjawisko sharentingu oraz jakie są jego konsekwencje w kontekście życia rodzinnego.

Sharenting a życie rodzinne

Przyglądając się bliżej współczesnym trendom i kształtującym je czynnikiem, można wysunąć wniosek, iż wokół nas dzieje się coś wielkiego i nieuchronnego zarazem. U podstaw leży cyfryzacja, czyli technologia, ale napędzana

przez ludzi, którzy odrzucają *status quo*, wymyślają nowe usługi i produkty. Wszystko dzięki dostępowi do potęgi internetu i znikającym barierom komunikacji. Sama „sieć” nabrała dwójakiego znaczenia. W wąskim ujęciu chodzi o internet. Bez niego nie powstałyby portale społecznościowe czy aplikacje na urządzeniach mobilnych. Od sieci w tym szerokim znaczeniu pochodzi termin *rewolucja sieci* akcentujących rolę w czwartej rewolucji przemysłowej. Zmiany technologiczne przebiegają w różnym tempie i w zależności od cyklu życia urządzeń. W sektorze usług zmiany przebiegają szybciej, stając się wszechogarniającymi, bo internet, jak i portale/sieci są społeczne, tak jak media społecznościowe.

Media nie znaczą już tylko, jak się powszechnie przyjęło: radio, prasę i telewizję. To coś więcej, jak pisze Szkudlarek (1998, s. 139), to niemal fundamentalna dla ludzkiej kondycji instytucja zapośredniczenia zmieniająca w toku historii swe techniczne oprzyrządowanie, operująca w związku z tym różnymi nośnikami znaczeń – ale zachowująca tę zasadniczą cechę, jaką jest konstruowanie paradoksalnej relacji człowieka i jego świata na zasadzie podstawienia, substytucji. Rola, jaką w społeczeństwie odgrywają media, nie jest więc jednoznaczna i ciągle budzi szereg wątpliwości. Niezależnie jednak od tych rozbieżnych opinii jedno jest pewne: skoro media kreują dziś rzeczywistość społeczną, ustalają modele, normy i standardy zachowania, nie wolno pozostawiać ich poza obszarem zainteresowań pedagogiki.

Kaplan, Andreas i Haenlein (2010, s. 59–68) definiują media społecznościowe jako „grupę bazujących na internetowych rozwiązaniach aplikacji, które opierają się na ideologicznych i technologicznych podstawach Web 2.0 i które to umożliwiają tworzenie i wymianę wygenerowanych przez użytkowników treści”.

Media społecznościowe to media służące społecznościowym interakcjom. Wyposażone w rozbudowany zestaw narzędzi komunikacyjnych, coraz częściej wykraczają poza dotychczasową komunikację społecznościową. Dzięki wszechobecnej dostępności i skalowalności technik komunikacyjnych media społecznościowe wyraźnie zmieniły sposób komunikacji zarówno organizacji, społeczności, rodziny, jak i indywidualnych użytkowników oraz stały się naturalnym miejscem wymiany informacji o sobie (sposobie życia).

Warto zaznaczyć, że w Polsce sieć pojawiła się w połowie lat 90. ubiegłego wieku. Wówczas użytkownikami internetu były głównie osoby dorosłe, które wykorzystywały sieć najczęściej w pracy zawodowej. Współcześnie z sieci korzystają niemal wszyscy, używając jej jako narzędzia nie tylko w pracy zawodowej, ale przede wszystkim w życiu prywatnym.

Jak podają Wrońska i Lange (2016, s. 15) z Naukowej i Akademickiej Sieci Komputerowej, dla wielu ludzi internet jest miejscem, które stanowi niejako „środowisko naturalne”, a dla młodszego pokolenia Polaków istnieje „od zawsze”. Dzięki mediom, serwisom społecznościowym, a także komunikatorom,

witrynom ułatwiającym zdobywanie wiedzy, serwisom rozrywkowym dla współczesnych użytkowników świat wirtualny jest rzeczywistością równoległą, tak samo angażującą jak życie w świecie realnym. Zatem konstatacja, że internet stał się powszechnym sposobem komunikacji, miejscem rozrywki oraz źródłem wiedzy, jest oczywista. Ponadto corocznie zwiększa się liczba jego użytkowników. Końcoworoczne analizy polskiego badania internetu wskazują, że w grudniu 2018 r. korzystało z niego 28 mln Polaków (13,9 mln kobiet oraz 14,1 mln mężczyzn). Łącznie wykonali oni 56,8 mld odsłon, zaś przeciętny internauta spędzał w sieci blisko 1 godz. 53 min. dziennie (Polskie Badania Internetu. Raporty i Analizy. Polscy internauci w grudniu 2018, cyt. za: <http://pbi.org.pl/raporty/polscy-internauci-w-grudniu-2018/>).

Można zatem stwierdzić, iż trwająca rewolucja cyfrowa zmienia nadal nasze życie, zmieniając tym samym życie rodzin i jej członków. Jak podają m.in. Karczmarzyk i Zbierchowska (2016, s. 88, 90), społeczeństwo informacyjne wraz nowymi technologiami, mediami czy coraz powszechniej dostępnym internetem to środowisko naturalne dla wielu współczesnych rodzin.

Dziś użytkownikami mediów społecznościowych są nie tylko przedstawiciele młodego pokolenia, ale również ich rodzice (wśród których zdaniem Tapscotta znajdują się członkowie tzw. *net generation*). Aktywność rodziców w kontekście dzielenia się w mediach społecznościowych informacjami o wyglądzie, zachowaniach i rozwoju swoich dzieci jest rzadziej monitorowana i poświęca się jej wciąż stosunkowo niewiele uwagi.

Jak wynika z literatury przedmiotu, w Polsce rośnie zainteresowanie tym zjawiskiem. Brosh (2017, s. 379) i Błasiak (2018, s. 125–134) wskazały, że efekt rozwoju mediów jest widoczny w aktywności rodzicielskiej, bowiem potwierdza ją także redefinicja ich partycypacji w kulturze i komunikacji wewnątrzrodzinnej. Znajduje to szczególny wyraz w pojmowaniu rodzicielstwa czy także narracji rodziców. Odzwierciedlają to ponadto dynamiczne zmiany o charakterze globalnym oraz tzw. nowoczesny porządek społeczny.

Dotychczas aktywność rodzicielska i zadania wynikające z wypełnianych przez rodziców funkcji najczęściej określane były przez pryzmat realizacji potrzeb ekonomicznych, wychowawczych i opiekuńczo-socjalizujących. W dzisiejszej rzeczywistości społecznej aktywność rodziców nie jest już tak oczywista. Wielowymiarowość i zmienność relacji między rodzicami a dziećmi uwidocznia inny, coraz częściej wirtualny obszar działań.

We właściwie funkcjonujących rodzinach (w których rodzice nie przechodzą jedynie na komunikację/relację pośrednią) technologie przesyłania i przetwarzania sprzyjają zacieśnianiu więzi wewnątrzrodzinnych dzięki doskonalszej i szybszej możliwości komunikowania się rodziców z dziećmi, chociażby przy użyciu urządzeń mobilnych jak telefon.

Należy zatem podkreślić, iż tytułowe zaangażowanie rodziców w przestrzeni mediów społecznościowych wynikać będzie z osobistych doświadczeń, osobistej eksploracji i wypracowanego indywidualnego schematu realizacji przyjętych wzorców rodzicielskich. Szeroki wachlarz jednostkowych ustosunkowań wobec roli rodzicielskiej może wahać się zdaniem Łoś (2002, s. 101) od odrzucenia roli aż po przesadne jej gloryfikowanie określane mianem *fetyszyzacji roli*.

Widoczne współcześnie upowszechnienie w rodzinie środków masowej komunikacji prowadzi do tzw. mediatyzacji rzeczywistości społecznej, która oznaczona zdaniem Dobrołowicz (2014, s. 141) proces pośrednictwa mediów w doświadczaniu świata, wpływanie przez media na postrzeganie przez poszczególnych członków rodziny rzeczywistości niedostępnej bezpośrednio poznaniu wraz z konsekwencjami takiego pośrednictwa jak uzasadnia dodatkowo Pisarek (2016, s. 118), kształtowanie obrazu całej rzeczywistości społecznej, a nawet kompleksowych doświadczeń społecznych pod wpływem konstrukcji medialnych. W wyniku mediatyzacji życia wewnątrzrodzinnego pojawia się trend do internalizacji postaw i wzorów zaczerpniętych bezpośrednio z mediów.

Podsumowanie

Uwzględniając rosnącą liczbę członków przestrzeni mediów społecznościowych dokonujących wizualizacji życia rodzinnego na ich łamach, można przypuszczać, iż *sharenting* będzie nadal powszechną praktyką wśród wielu rodziców, zwłaszcza wśród młodych rodziców „dzieci facebookowych”, dla których funkcjonowanie i aktywność w cyberrzeczywistości jest naturalną częścią ich aktywności. Wyniki analizy naukowej prowadzą do wniosku, iż powszechność *sharentingu* uwidoczniła w rodzicielskiej kreacji wirtualnych rzeczywistości swojej rodziny i dzieci często nieoparta jest świadomością, jakie skutki może powodować upublicznianie informacji. Z dokonanej analizy wynika, że konieczna jest pedagogizacja rodziców oraz ich medialna edukacja w zakresie konsekwencji *sharentingu* oraz dalsze eksploracje naukowe w obrębie tego zagadnienia.

Literatura

- Błasiak, A. (2018). *Sharenting – współczesną formą rodzicielskiej narracji. Horyzonty Wychowania*, 17(42), 125–130.
- Brosch, A. (2016). When the Child is Born in the Internet: Sharenting as a Growing Trend among Parents on Facebook, *The New Educational Review*, 43(1), 225–235.
- Brosch, A. (2017). *Sharenting – nowy wymiar rodzicielstwa?* W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa* (s. 379–388). Poznań: Wyd. UAM.
- Caillouis, R. (2005). Gry i ludzie. W: L. Kolankiewicz (red.), *Antropologia widowisk. Zagadnienia i wybór tekstów* (s. 163–174). Warszawa: Wyd. UW.
- Chomczyński P. (2012). Triangulacja. W: K.T. Konecki, P. Chomczyński, *Słownik socjologii jakościowej* (s. 308–310). Warszawa: Wyd. Difin SA.

- Davis, M.M. (2015). Parents on Social Media: Likes and Dislikes of Sharenting. *C.S. Mott Children's Hospital, University of Michigan Health System*, 23(2). Pobrane z: https://mottpoll.org/sites/default/files/documents/031615_sharenting_0.pdf (27.12.2017).
- Dobrołowicz, J. (2014). Mediatyzacja współczesności a procesy socjalizacji i wychowania. *Pedagogia Christiana*, 2(34), 137–150.
- Duggan, M., Lenhart, A., Lampe, C., Ellison, N.B. (2015). *Parents on Social Media. Pew Research Center*. Pobrane z: <http://www.pewinternet.org/2015/07/16/parents-and-social-media/> (9.09.2018).
- Herari, Y.N. (2018). *21 lekcji na XXI wiek*. Warszawa: Wyd. Literackie.
- Ilnicki, R. (2015). Wirtualny habitus cyberkultury. *Hybris*, 31, 134–154.
- Kaplan, A., Andreas, M., Haenlein, M. (2010). Users of the World. Unite! The Challenges and Opportunities of Social Media. *Business Horizons* 2010, 53(1), 59–68.
- Karczmarzyk, M.A., Zbierchowska, A. (2016). Wizerunek rodziny polskiej w Internecie – analiza semiotyczna wybranych forów dyskusyjnych. *Wychowanie w Rodzinie*, XIII(1), 87–99.
- Keith, B.E., Steinberg, S. (2017). Parental Sharing on the Internet. Child Privacy in the Age of Social Media and the Pediatrician's Role. *JAMA Pediatrics*, 171(5), 413–414.
- Łoś, M. (2002). Role społeczne w nowej roli. W: I. Machaj (red.), *Małe struktury społeczne* (s. 93–106). Lublin: Wyd. UMCS.
- Majak, K. (2019). *Troll Parenting, czyli rodzice wyśmiewają własne dzieci w Internecie*. Pobrane z: <http://natemat.pl/60525,troll-parenting-czyli-rodzice-wysmiewaja-wlasne-dzieci-w-internecie> (6.01.2019).
- Oleś, P. (2008). Autonarracyjna aktywność człowieka. W: B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro (red.), *Narracja. Teoria i praktyka* (s. 37–52). Kraków: Wyd. UJ.
- Otero, P. (2017). Sharenting... Should Children's Lives Be Disclosed on Social Media? *Arch Argent Pediatr*, 115(5), 412–413.
- Pisarek, W. (2016). *Słownik terminologii medialnej*. Kraków: Universitas.
- Pyżalski, J. (2017). Dzieci w wieku przedszkolnym w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych – w stronę zagrożeń. W: J. Pyżalski (red.), *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami* (s. 159–181). Łódź: Eter.
- Raport Gospodarka 4.0. Czas zmiany dla biznesu (2017). Warszawa: PKN Orlen.
- Szkudlarek, T. (1998). *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*. Kraków: Impuls.
- Tanaś, M. (red.) (2016). *Nastolatki wobec Internetu*. Warszawa: Wyd. NASK.
- Wrońska, A., Lange, R. (2016). Nastolatek jako użytkownik Internetu – społeczny wzorzec konsumpcji. W: M. Tanaś (red.), *Nastolatki wobec Internetu* (s. 15–26). Warszawa: Wyd. NASK.



Data wpływu/Received: 27.08.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 4.12.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

JOANNA KANDZIA 

Z technologią informacyjną do matematyczno-przyrodniczej krajiny. Raport z projektu

With Information Technology to the Mathematics and Nature of the Land. Project Report

ORCID: 0000-0001-6660-8527, doktor, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Szkoła Nauk Ścisłych UKSW, Wydział Matematyczno-Przyrodniczy, Polska

Streszczenie

Artykuł jest raportem z przeprowadzonego przez autorkę projektu współfinansowanego ze środków Narodowego Centrum Badań i Rozwoju ze środków europejskich WND-POWR.03.01.00-00-U055/17-01 pt. „Z technologią informacyjną do matematyczno-przyrodniczej krajiny”. Był on dedykowany uczniom klas VIII szkoły podstawowej w Warszawie. Głównym jego celem było podniesienie/rozwój kompetencji ogólnorozwojowych w zakresie nauk matematyczno-przyrodniczych w ścisłej korelacji z technologiami informacyjnymi, związanych z poprawnym argumentowaniem, krytycznym i samodzielnym myśleniem, logiką i heurystyką. Przedstawiono krótką charakterystykę projektu oraz analizę przyrostu wiedzy uczniów w zakresie fizyki, informatyki i matematyki.

Słowa kluczowe: e-learning, platforma Moodle, matematyka, fizyka, informatyka, projekt edukacyjny, technologia informacyjna

Abstract

The article is a report on the project carried out by the author co-financed by the National Center for Research and Development from European funds WND-POWR.03.01.00-00-U055/17-01 entitled: With information technology to the mathematical and natural land. It was dedicated to eighth grade students of elementary school in Warsaw. The main goal was to increase/develop general development competences in the field of mathematics and natural sciences in close correlation with information technologies related to correct argumentation, critical and independent thinking, logic and heuristics. Short project characteristics and analysis of students' knowledge growth in physics, computer science and mathematics were presented.

Keywords: computer science, educational project, e-learning, information technology, mathematics, Moodle platform, physics

Wstęp

XXI w., w którym żyjemy, to świat biurokracji i technicyzacji. Każda czynność, proces czy produkt są poddawane standaryzacji. Warunkiem koniecznym adaptacji człowieka do zmieniających się warunków w czasie całego okresu aktywności życiowej i zawodowej jest przygotowanie go do ciągłego uczenia się, samorozwoju czy autokreacji (Kandzia, 2016, s. 63). Określane są kompetencje, jakie powinien posiadać człowiek wykonujący pewne zadania. W społeczeństwie informacyjnym informacja i budowana w oparciu o nią wiedza, a także edukacja, dzięki którym zdobywa się umiejętność pozyskiwania, selekcjonowania i osądzania informacji, są podstawowymi wartościami, dobrami czy też towarami (Kandzia, 2012, s. 159). Matematyka i nauki techniczne leżą w centrum zainteresowania dydaktyków, instytutów badawczych, decydentów, a przede wszystkim samych uczniów i ich rodziców. Realizacja projektu była podyktowana potrzebami edukacji w zakresie nauk matematyczno-przyrodniczych oraz informatycznych uczniów klas kończących szkołę podstawową. W zreformowanej szkole podstawowej istotne jest „oswojenie” młodzieży z nową/zmienioną rzeczywistością, jak również płynne wprowadzenie jej na wyższy, IV poziom edukacji szkolnej.

Opis projektu

Zajęcia rozpoczęły się we wrześniu 2018 r. i trwały do 7 czerwca 2019 r. Zostało zrealizowanych 201 godz. zajęć prowadzonych przez dydaktyków WMPSNŚ UKSW. Grupę docelową stanowiło 61 uczniów (31 dziewczynek i 30 chłopców) dwóch klas VIII o profilu matematycznym Szkoły Podstawowej nr 368 w Warszawie. Cztery grupy 15-osobowe uczestniczyły w 8 blokach tematycznych obejmujących moduły: Fizyczny – układy elektryczne, Informatyczny – tworzenie obiektów w 3D, Matematyczny – uczniowie tworzą kurs e-learningowy, Matematyka na platformie Moodle – wykłady i ćwiczenia, Konkurs matematyczny online, Projekt edukacyjny – Moje kompetencje i wiedza nabyte w trakcie zajęć, Pokazowy wykład z chemii – O tlenie słów kilka, Piknik popularyzujący nauki matematyczno-przyrodnicze. Uczniowie klas VIII szkół podstawowych stoją przed wyborem profilu szkoły średniej. Wskazano na konieczność dobrego wykształcenia już na tym etapie kształcenia. Badawczy charakter zajęć, inny niż szkolny, zakładał poszerzenie wiedzy i pokazanie potencjału, jaki dają nauki matematyczno-przyrodnicze.

Zajęcia pozaszkolne odznaczają się dobrowolnością i chęcią poznania. Uczniowie mogą pracować w swoim tempie. Małe grupy ćwiczeniowe pozwalają na szybsze i lepsze dotarcie do odbiorcy. W szkole nauczyciele zobligowani są programem szkolnym, czasem, sprawdzianami, aparatem administracyjnym. Uczniowie nie zawsze doceniają wagę nauki szkolnej. Po tych zajęciach powinni z większą świadomością spojrzeć na wiedzę nabywaną w szkole. Nauka to cięż-

ka praca, ale też superzabawa i daje wiele satysfakcji. Wiedza o tym, że wszystko, co nas otacza, co dzieje się w naturze i nauce, jest opisywane przez matematykę. Doświadczenia i ćwiczenia miały na celu rozbudzenie aktywności twórczej i ciekawości świata. Miały zainspirować uczniów do poszukiwań matematyki w otaczającej ich rzeczywistości.

W trakcie nauki szkolnej uczniowie nie mają możliwości (prócz librusa) zetknięcia się z nauczaniem zdalnym, które daje wiele możliwości rozwoju intelektualnego i wychowawczego. Wskazano na zalety nauczania zdalnego i funkcjonalność platformy: zasady/sposoby korzystania z otwartego forum, zadawanie pytań, udzielanie odpowiedzi, przygotowanie do konkursów online. Uczniowie sami tworzyli kurs na platformie Moodle, co było nowym i pożądanym doświadczeniem – kreator kursu online. Wskazano na edukacyjne możliwości internetu i inną formę nauki. Zajęcia laboratoryjne z informatyki pozwoliły każdemu dziecku pracować w programie graficznym 3D Blender, a tym samym „dotknąć” nowej technologii. Tematy były wspomagane prezentacjami. Praktycznym efektem zajęć było wymodelowanie trójwymiarowej figurki postaci – małpopsa. Każdy mógł wykazać się kreatywnością, inwencją twórczą, dokładnością, realizmem oceny sytuacji. Laboratorium z fizyki przybliżyło tematykę związaną z podstawowymi układami elektrycznymi i ich działaniem. Wiedza została połączona z nauką pisania prostych programów w C++ obsługujących działanie pinów wyjściowych w Arduino. Uczniowie nabyli umiejętności tworzenia prostych algorytmów realizujących poszczególne zadania.

Zarządzanie projektem i tworzenie projektu edukacyjnego przygotowuje do pracy grupowej, odpowiedzialności za powierzone działania.

Należy preferować i wykorzystywać każdą formę aktywności w celu kształtowania świadomości badawczej jakże niezbędnej w naukach matematyczno-przyrodniczych.

Część merytoryczna każdego kursu została poprzedzona pretestem, a całość zakończono posttestem składającym się z 10 pytań wielokrotnego wyboru¹. Zajęcia wymagały od uczestników sporego zaangażowania i pracy własnej. Poszczególne moduły zrealizowano w ustalonych programowo ramach czasowych. Uczestnicy uzyskali niezbędną pomoc merytoryczną i praktyczną. Każdy z warsztatów zaowocował materiałem dydaktycznym na miarę możliwości uczniów klasy VIII, którzy starali się wykonywać zadania poprawnie. Pomimo niewielkich problemów ze zdyscyplinowaniem grup zajęcia przebiegały w miłej atmosferze. Podsumowaniem były ankiety ewaluacyjne kursów. Dobór do grup był podyktowany warunkami szkolno-klasowymi. Analiza z przyrostu wiedzy obejmie warsztaty z fizyki, informatyki oraz matematyki² i projektu edukacyjnego. Każda z grup odbyła wszystkie zajęcia.

¹ Ze względu na ograniczenia edytorskie pytania nie zostały umieszczone w tekście.

² Ze względu na ograniczenia edytorskie nie dokonano analizy projektu edukacyjnego.

Analiza wyników

Warsztaty z fizyki – układy elektryczne (12 godz. dydaktycznych)

Rezultatem warsztatów było stworzenie migającej diody i sygnalizacji świetlnej z użyciem 3 diod przy wykorzystaniu zestawu Arduino.

Tabela 1. Wyniki testu i posttestu dla 4 grup (61 uczniów) z zakresu fizyki

Grupa/ klasa	Pretest – max 10 pkt punktowo/procentowo		Posttest – max 10 pkt punktowo/procentowo		Przyrost [p.p.]
I/8b	119	79,3%	140	93,3%	14,0
II/8b	129	75,9%	167	98,2%	22,4
I/8c	105	70,0%	141	94,0%	24,0
II/8c	110	15,7%	127	18,1%	2,4
Razem	463/610	75,9%	575/610	94,3%	18,4

Źródło: opracowanie własne.

Analizując globalnie wyniki pretestu i posttestu zebrane w tabeli 1, można zauważyć, że przyrost wiedzy w zakresie znajomości tematyki związanej z układami elektrycznymi nie był zbyt okazały: z 75,9% poprawnych odpowiedzi do 94,3%, czyli 18,4 p.p. W jednej z grup – II/8c – przyrost wyniósł tylko 2,4 p.p. Można stwierdzić, że młodzież dysponowała sporym zasobem wiedzy przed przystąpieniem do zajęć.

Warsztaty z informatyki – uczniowie tworzą obiekty w 3D (12 godz. dydaktycznych)

Rezultatem warsztatów było utworzenie przez uczniów w ramach miniprojektów trójwymiarowych modeli postaci i rzeczy w formacie programu graficznego Blender – małpopsa.

Tabela 2. Wyniki testu i posttestu dla 4 grup (61 uczniów) z zakresu informatyki

Grupa/ klasa	Pretest – max 10 pkt punktowo/procentowo		Posttest – max 10 pkt punktowo/procentowo		Przyrost [p.p.]
I/8b	69	46%	104	69%	23
II/8b	87	51%	122	72%	21
I/8c	72	48%	101	67%	19
II/8c	72	51%	101	72%	21
Razem	300/610	49,2%	428/610	70,2%	21

Źródło: opracowanie własne.

Analizując globalnie wyniki pretestu i posttestu zebrane w tabeli 2, można zauważyć, że przyrost wiedzy w zakresie znajomości tematów związanych z programowaniem w 3D był wyrównany we wszystkich grupach ćwiczeniowych i wyniósł: z 49,2% poprawnych odpowiedzi do 70,2%, czyli 21 p.p. Nie był jaskrawo wysoki, jednak dość znaczny. Uczniowie zdobyli nową wiedzę, podnieśli swoje kompetencje w tej dziedzinie.

Warsztaty z matematyki – uczniowie tworzą kurs e-learningowy (8 godz. dydaktycznych)

Rezultatem warsztatów był kurs e-learningowy stworzony na platformie Moodle, składający się z krótkich tematów oraz testów opracowanych przez uczniów w zakresie wiedzy matematycznej na poziomie klasy VIII.

Tabela 3. Wyniki testu i posttestu dla 4 grup (61 uczniów) z zakresu tworzenia kursu z matematyki

Grupa/ klasa	Pretest – max 50 pkt punktowo/procentowo		Posttest – max 50 pkt punktowo/procentowo		Przyrost [p.p.]
I/8b	276	36,8%	558	74,4%	37,6
II/8b	263	30,9%	678	79,8%	48,8
I/8c	230	30,7%	611	81,5%	50,8
II/8c	278	39,71%	514	73,43%	33,71
Razem	1047/3050	34,3%	2361/3050	77,4%	43,1

Źródło: opracowanie własne.

Analizując globalnie wyniki pretestu i posttestu zebrane w tabeli 3, można zauważyć zdecydowany przyrost wiedzy w zakresie znajomości pracy na platformie e-learningowej: z 34,3% poprawnych odpowiedzi do 77,4%, czyli o 43 p.p. Temat okazał się nowy dla uczestników. Cieszy fakt, że zostały osiągnięte tak duże postępy.

Matematyka na platformie Moodle – wykłady i ćwiczenia (27 godz. dydaktycznych)

Podsumowaniem każdego wykładu był test sprawdzający wiedzę. Uczniowie wypowiadali się na forach dyskusyjnych: Poznajmy się, Twoje doświadczenia z nauczaniem zdalnym, Twoje plany związane z dalszą edukacją.

Analizując wyniki testów oraz wypowiedzi z forów można stwierdzić, że wszyscy uzyskali założone minimum przyrostu wiedzy – 65%. 15 uczniów zmieściło się w przedziale 65–75%; 32 w przedziale 76–86%; 14 w przedziale 87–95%. Największy odsetek można zauważyć w przedziale wyników średnich. Średni wynik kursu to 79,26%³. Można go uznać za zadowalający, jednak można było spodziewać się lepszych wyników.

Matematyczny konkurs online

Uczestnicy projektu rozwiązali po 31 losowo wygenerowanych przez system zadań (z bazy 300 zadań) z 11 działów podstawy programowej z zakresu szkoły podstawowej.

³ Szczegółowe dane znajdują się na platformie Moodle: <https://e.uksw.edu.pl/grade/report/grader/index.php?id=11827>.

Analizując wyniki konkursu uzyskane przez uczniów, można stwierdzić, że wszyscy ukończyli konkurs. 26 uczniów zmieściło się w przedziale 20–40%; 15 w przedziale 41–51%; 18 w przedziale 52–74%. Największy odsetek można zauważyć w przedziale średnim. Najlepsze wyniki to: 74,19%, 69,35%, 64,52%. Średni wynik konkursu to 44,62%⁴. Osiągnięte rezultaty nie były zbyt wysokie. Wydawać się mogło, że dla klas o profilu matematycznym po dodatkowych wykładach i ćwiczeniach oraz po egzaminie ósmoklasisty wyniki powinny być wyższe.

Podsumowanie

Prowadzone zajęcia pozwoliły podnieść kompetencje w zakresie rozbudzenia aktywności twórczej w uczniach oraz ciekawości świata poprzez doświadczenia i ćwiczenia opisujące rzeczywistość za pomocą aparatu matematycznego, otwarcia na nowe/przyszłościowe technologie – przygotowanie do życia w społeczeństwie informacyjnym, społeczeństwie wiedzy, pokazania, że matematyka stwarza szerszą perspektywę opisu rzeczywistości, że wszystko, o czym mówimy, daje się ująć w określony model matematyczny, zwrócenia uwagi na atrakcyjność przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, kształtowania świadomości przydatności wiedzy pozaszkolnej, pokazania, że matematyką i technologiami informacyjnymi można się bawić, rozwijając przy tym aktywność i świadomy udział w procesie uczenia się, wspomagania rozwoju ucznia na płaszczyźnie intelektualnej, społecznej, emocjonalnej, kształtowania samodzielności, umiejętności współpracy, podejmowania decyzji, motywacji poznawczej, samooceny. Była to próba integracji społeczności szkolnej ze środowiskiem akademickim w zakresie popularyzacji nauk matematyczno-przyrodniczych, a tym samym wzbogacenie zajęć prowadzonych w szkole. Obecnie jest to ciągle temat marginalny.

Kurs ułatwił uczniom rozwiązywanie zadań, które stawia się w ramach ich edukacji na poziomie szkoły podstawowej, ale także pokazał perspektywę intelektualnej aktywności na poziomie kształcenia wyższego (liceum, szkoła wyższa) – różnorodność stylów, treści dyskusji akademickich, kryteria rzetelnej i uczciwej debaty opartej na związku wynikania logicznego, związku inferencji i wynikaniu pragmatycznym. Tego rodzaju umiejętności podnoszą kompetencje ogólnorozwojowe uczniów, które są pożądane zarówno na rynku pracy, jak i w każdym obszarze przestrzeni społecznej. Uczniowie byli bardzo zadowoleni z zajęć i możliwości „pracy” na uczelni. Powyższe wnioski są konsekwencją ankiety ewaluacyjnej każdego z kursów oraz wypowiedzi uczniów na forach.

⁴ Zadania konkursowe oraz szczegółowe wyniki znajdują się na platformie Moodle na stronie UKSW: <https://e.uksw.edu.pl/course/view.php?id=12990>.

Główny cel – pokazanie interdyscyplinarności i wzajemnego powiązania nauk matematyczno-przyrodniczych i ich ścisłego związku z nowymi technologiami – został osiągnięty.

Literatura

- Bednarek, J. (2006). *Multimedia w kształceniu*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Furmanek, W. (1997). Kompetencje – próba określenia pojęcia. *Edukacja Ogólnotechniczna*, 7.
- Furmanek, W. (2011). Wiedza wyznacznikiem modelu życia w społeczeństwie informacyjnym. *Edukacja – Technika – Informatyka. Wybrane Problemy Edukacji Informatycznej i Informatycznej*, 2, 2, 13–27.
- Kandzia, J. (2012). Kształcenie online. W: J. Kandzia (red.), *Nowe metody nauczania w matematyce* (s. 157–164). Warszawa: WEMA, projekty.matematyka.uksw.edu.pl/node/56.
- Kandzia, J. (2016). *Edukacja matematyczna a cywilizacja cyfrowa. Podmioty kształcenia wobec wyzwań technologii informacyjnych*. Warszawa: Wyd. UKSW.
- Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.



Data wpływu/Received: 11.11.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 13.12.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

ANNA DZIAMA 

A Computer Tech *Pedagoge*: the Cultural Linguistic Perspective

ORCID: 0000-0002-5788-8587, doktor, University of Rzeszów, Poland

Abstract

Understanding the complexity of a teacher and its role in modern society is vitally important for the advancement in education. The aim of this research paper is to introduce the concept of cultural linguistics and to determine the impacts and the broad understanding of the role of a teacher, referred in this article as the *pedagogue* in the era of information and communication technology. Evidence suggest that there is a growing need to reestablish the position of a *pedagogue* which is one of the most important factors in the proper approach to the use of technology in modern schools. To recognize this role, the fundamentals of cultural linguistics and its schemes will be used to highlight the need for further research. A number of cross-sectional studies has accentuated the problem of digital technology in the classroom and the role/scheme of a *pedagogue* (Palmer, 1996; Ceratto Pargman, 2019; Sharifian, 2011, 2017). This study identified the key elements of a *pedagogue* and presented a sample of exercises that can be used by a teacher to utilities the digitalization of schools.

Keywords: : *pedagogue*, digital technology, information technology, education, cultural linguistics

Introduction. Cultural linguistics and teaching

In his seminal text *Cultural Linguistics*, Sharifian (2017) presents a new approach to roles and schemes. It has been conclusively shown that cultural linguistics is a multidisciplinary area of research that identifies the relationship between culture, language and conceptualisation. It has been argued that, initially, this research area grew out of an scientific interest in combining cognitive linguistics with the three traditions existing in linguistic anthropology, i.e., Boasian linguistics, ethno-semantics, and the ethnography of communication, i.e., speaking to be more precise. Previous studies (Ferarro, 2006; Wierzbička, 1992) have reported that cultural linguistics has a connection with the research in cognitive anthropology, since both present and explore cultural models which

are mutually related to the use of language. It has been argued that for cultural linguistics, numerous structures of human languages are ingrained in cultural conceptualizations, as well as cultural models. Recent studies have shown that cultural linguistics has synthesized numerous disciplines and sub-disciplines, such as mentioned by Sharifian (2017) 'complexity science' and 'distributed cognition', namely, to enhance its theoretical understanding of the concept of cultural perception. Moreover, it has been demonstrated (Palmer, 1996; Sharifian, 2011, 2017) that applications of cultural linguistics have enhanced prolific inquiries in the cultural domains, i.e., intercultural communication as well as political discourse analysis. It can be assumed that the fundamentals of cultural linguistics may be essential in understanding the concept of a *pedagogue*, a teacher in a modern classroom which is abundant in digital technology.

It has been established (Palmer, 1996; Sharifian, 2011, 2017) that human conceptualization is as much a cultural as it is an individual phenomenon, it has to be observed that members of a cultural group continuously convey 'templates' (Sharifian, 2017) for their ideas, behaviors, beliefs and thoughts in the exchange of their conceptual ordeals and experiences (Sharifian, 2017). Factors found to be influencing that behavior is, oftentimes, the complexity of cognitive systems which appear out of by some means determined conceptualizations which have been in a constant change amongst the members of a cultural group over a period of time. Data from several studies (Palmer, 1996; Sharifian, 2011, 2017) suggest that conceptualizations bring about the concept of cultural cognition. Interestingly, as observed by Sharifian (2017) these conceptualizations can be defined as 'distributed' across the minds of a certain group of people founding them. According to Sharifian (2017) in his developed model of cultural conceptualizations these traits can be found in numerous cultural objects such as the art, paintings, ceremonies, observances, oral histories and chronicles. This article will try to show how certain elements of cultural linguistics and schemes may enhance our understanding of a role of a *pedagogue*, the teacher in the 21st century.

Types of schemas

One of the most significant issue presented in this section is the account of several types of schemas which are frequently debated in the literature. It has to be assumed that these conceptualizations observed by Sharifian (2017) regularly occur at the cultural level of human cognition. When discussing the role of a *pedagogue*, one must be aware of the fact that these cultural conceptualizations which are presented and discussed below may not be correspondingly and similarly imprinted in the people's minds of a certain cultural group, either European, Asian or African, to name just a few. It has to be pointed out that the issue of cultural differences among various members can vary, i.e., in fact some people may or not – more or less share those conceptualizations.

Event schema

First of all, let us begin our discussion by presenting *event schemas* which are distracted from our experiences of particular events (Palmer, 1996; Sharifian, 2011, 2017). It has been shown that people habitually have schemas for events and services such as baptisms, confirmations, weddings, burials and funerals. Interestingly, it has to be stated that there are correspondingly categories related to those schemas. Namely, these categories which are linked with a wedding schema might consist of 'wedding presents' and 'wedding receptions'. It has been noted that *event schema* typically includes subschemas of events in the events. For example, in the European tradition, to be more precise, its western part, a Christian Catholic schema of a wedding ceremony, habitually includes subschemas of church service or mass, music and reception, as well as various regional and cultural traditions, i.e., parents blessing newlyweds in Poland. Some events are practiced more or less equally by people from the same cultural group, family, background or upbringing. It is believed that those similar experiences frequently act as a locus for the emergence of cultural event schemas across the group. It is believed that there are similarly cultural differences in schemas and categories that are associated with every event. One can also discuss the school system in various countries in this respect. Some cultures may treat education and a teacher in a unique way. According to Hörner and Döbert (2007) each country has a deeply rooted in its own traditions educational system.

Image schemas

It is a widely held view that *image schemas* are those which deliver structures for certain conceptualizations (Lakoff, Johnson, 1987). According to Palmer (1996) who reports these as 'schemas of intermediate abstractions (between mental images and abstract propositions) that are readily imagined, perhaps as iconic images, and clearly related to physical (embodied) or social experiences'. It has commonly been assumed that when talking about 'the foundation of the nation' one is attached and evokes the *image schema* of 'construction' and 'building' to present the conceptualization of a 'country' or a 'nation'. We can also present the *image schema* of a *pedagogue*, who in ancient times is portrayed, originally, as a slave who accompanies children to schools. Hence, a clear *image schema* of a 'road' and a 'path' is observed (Lakoff, Johnson, 1987).

Proposition schemas

It has been argued that *proposition schemas* can be described as concepts which can be represented as models of ideas, thoughts and behaviors (Sharifian, 2017). Interestingly, those schemas postulate 'concepts and the relations which hold among them' (Sharifian, 2017). For example, this schema may be illustrated by certain concepts of marriage, food, housing and religion. These *proposi-*

tion schemas might in fact provide a source for diverse forms of reasoning across numerous cultural groups. For instance, it can be seen on the example of narratives and oral stories by Polish highlanders who habitually represent *proposition schemas* which mirror highlander culture, values and their worldview. It is also thought that the role of a pedagogue as an educational figure, the one who cares and teaches, often a metaphor of a guardian, as observed by White (2017).

Emotion schemas

According to Sharifian (2017) who sees the emotion concepts as the instantiations of some schemas. For example, Palmer (1996) observes that 'emotions are complex configurations of goal-driven imagery that govern feeling states and scenarios, including discourse scenarios'. It can also be seen in terms of emotions as social and cognitive in nature and perceive them as the events or situations in which they happen. Here, one can think of many emotions a *pedagogue*, or a teacher can evoke. We can talk of an array of positive or negative emotions as discussed in literature (Oplatka, Arar, 2019).

Role schemas

Recent research has suggested that *role schemas* can be defined as some knowledge structure which people possess of specific and explicit role positions in various cultural groups (Palmer, 1996; Sharifian, 2011, 2017). For example, it is believed that those roles and schemas include good knowledge of particular social roles which represent sets of behaviors which are projected of people in specific social positions and situations. Interestingly, these schemas frequently seem to be associated with category cases such as 'doctor', 'truck driver', 'teacher', etc. It has to be pointed out that these schemas take in and show knowledge about different specific characteristics associated with certain role, namely age, appearance, attire, manner of speaking and, to some extent, the level of income and social status. It is noticeable that people in various cultural groups have a paradigm of different categories and schemas about the same role. To illustrate this point, let us talk about the role of a mother. These associated *role schemas* often include good knowledge about responsibilities and household tasks between children and the person denoted as a 'mother'. For Polish people the word for 'mother' evokes a role category with certain qualities, i.e., to love her children, to understand them, to cater for their needs, to mentor them, to protect, etc. Similarly, one can discuss the role of a *pedagogue*.

The scheme of *pedagogue*

Let us examine the role of a pedagogue. According to White (2017) and various dictionaries (the *OED*, *ET*) the *pedagogue* is the Greek slave. Initially, the slave who escorted and accompanied the Greek free children to school, tradi-

tionally he was used by the patrician family just to walk a few paces behind the young master. Interestingly, it has been reported in the literature (White, 2017), somewhat jocularly, that when a young master wanted to find answers to some questions, he would ‘snap his fingers’ and a pedagogue would come forward to give valid information, answer questions, or feasibly, if that was what the young master needed or desired, to conduct an argument or give some tests. The pedagogue could be an expert, but his expertise would only emerge on demand, if it was allowed or required. He didn’t earn a lot, and he certainly knew that, once he would dare to fail to satisfy the needs of the patrician family, he would definitely starve.

It has to be pointed out that at many stages of learning we might come across that approach. However, that traditional role, in which a pedagogue predominantly, a teacher undertaken with a large class of students, means that he/she starts almost all the initiating and his/her students get practice only in responding to teachers. It has been reported that such one-sidedness may have some practical and motivational drawbacks and should be avoided at almost all costs.

Pedagogue – a computer tech

It has been noted in numerous educational systems that for years there has been a growing need to turn the pedagogue into a computer tech – his new role. This has been done by making the teacher use and carry out numerous digital programs, for example, in some countries the learning systems known as CALL or Programmed Learning (PL) were introduced. Frequently, a new computer tech pedagogue is required to write out the lessons in advance using advanced apps and programs. He/she is to ‘supply’ either a computer or tablet, not to mention a smartphone with templates to create certain kinds of activity required for his/her class, so that, when these are asked for by his/her students or supervisors, they are instantly available. The computer tech pedagogue has become and obtained a new role, that of a task-setter, an opponent in a computer class game, a conversational partner, or, sometimes, a tool. Therefore, there are numerous ways in which these functions may be made applicable and relevant to the needs of his/her students, as long as a new kind of highly flexible and responsive resources are taken into consideration. Let us present some new roles of a pedagogue in the contemporary school.

Pedagogue – a story teller

A number of researchers shown that a *pedagogue* as a story teller may create various podcasts on his subjects, he/she can make use of online videos by means of a platform such as Vimeo or YouTube. The reason behind this is the he/she can add learning about the chosen topics this gives most students the ability to learn how to develop essential research skills, learn to check and assess whether

certain online sources are reliable and honest, to authenticateresources found online and to find out about the proper use of various images and newest sound and music clips. It has to be noted that storytelling skills are frequently considered an important and indispensable soft skill and presenting somesubjects to a classroom full of their peers in an attractive and interesting way may help some students to gain more confidence and important presentation skills.

It has to be stated that when students useclassroom information and material which is found online, it offers them the opportunity to recognize copyright laws and open source usage rights and terms. As pointed out above, storytelling skills are believed to be an inseparable part of soft skills array which is a new role of a *pedagogue*. By giving students the opportunity to be a part of teaching process in the digital environment, it may also create empathy as some students can gain a new, meaningful insight into the role of their computer tech *pedagogue*.

Pedagogue as a collaborator

It has commonly been assumed that, so called, collaboration skills are obviously predicted to continue to be a valid and important, also in-demand skill in the future. It has to be noted that some students who are very comfortable collaborating with others from an early stage of their educational process may have, so called ‘the edge’ and advantage in the job market. It has been reported that with online tools, for example, Google docs and similar apps or programs, students are able to share and edit their tasks and work with each other. We are all aware that students are more frequently communicating through social media and online channels. However, as a *pedagogue* who possesses a new role as a collaborator, he/she can monitor their students work with a shared goal in mind that will challenge his/her students to consider interacting online in a new way. The *pedagogue* as a collaborator is knowledgeable of his/her students future workplace, he/she knows trends which his/her students are possibly to be part of smart or remote working teams. It has to be stated that by trusting his/her students to connect with him/her through technology makes a good real-world experience. For example, a *pedagogue* as a collaborator in a digital world knows that group chats and forums may be used for problem-based learning, in which a given problem is assigned to a students’ online group to resolve within a certain, specified by a *pedagogue*, timeframe.

Conclusion

In this article, the aim was to present the complexity of a role of a *pedagogue* (a teacher) and its new role which he/she obtained in modern society, namely a computer tech *pedagogue* whose new title and requirements are needed for the advancement in the 21st century education. An ancient role of a *pedagogue* (White, 2017) was presented in order to confront and contrast his/her role

in the contemporary digital world. The study set out to assess and introduce the concept of cultural linguistics and to present the new computer tech *pedagogue* in the era of information and communication technology. This article has presented and identified different cultural schemes in reference to the role of a *pedagogue*, namely the *event schemas*, *image schemas*, *proposition schemas*, *emotion schemas* and *role schemas* as proposed by Sharifian (2017). These schemas which are part of our conceptual world, set of ideas and beliefs, rooted in our distinctive culture we grew up in, enable us to understand the role of a *pedagogue*.

The result of this research and article indicate that a *pedagogue* received a new role, that of a computer tech, a story teller and collaborator. To begin with, *pedagogue* as a story teller communicates in the most effective way. This can be achieved by giving appropriate meaning, context and understanding in a students' digital world which can be chaotic and frequently disturbed. What's more, by using storytelling techniques plus modern technology, we can be assured that the concepts and material which are taught will be memorized and remembered.

When it comes to the role of a collaborator, a computer tech *pedagogue* can enhance students' motivation in their education. He/she can help their students learn about new skills which will be essential in their job placements such as team working and problem solving.

To sum up, the success of a computer tech *pedagogue*, a new role, is crucially dependent on the material, digital apps and programs being properly selected. Once the teachers are aware of their new role, as a computer tech *pedagogue* in the 21st century, we can say, that a new field of digital teaching is wide open.

References

- Cerratto Pargman T. (2019). Unpacking Emergent Teaching Practices with Digital Technology. In: T. Cerratto Pargman, I. Jahnke (eds.), *Emergent Practices and Material Conditions in Learning and Teaching with Technologies* (p. 33–52). Springer. Cham.
- Ferraro, G. (2006). *Cultural Anthropology: An Applied Perspective*. Cengage Learning.
- Hörner, W., Döbert, H., Von Kopp, B., Mitter, V. (2007). *The Education Systems of Europe*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Palmer, G.B. (1996). *Toward a Theory of Cultural Linguistics*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Oplatka, I., Arar, K. (2019). *Management and Feelings in Teaching and Educational Leadership: A Cultural Perspective*. Bingley, UK: Emerald Publishing Limited.
- Sharifian, F. (2011). *Cultural Conceptualisations and Language: Theoretical Framework and Applications*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Sharifian, F. (2017). *Cultural Linguistics*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Wierzbicka, A. (1992). *Semantics, Culture, and Cognition: Universal Human Concepts in Culture-specific Configuration*. New York: Oxford University Press.
- White, D.L. (2017). *Teacher of the Nations: Ancient Educational Traditions and Paul's Argument in 1 Corinthians*. Boston: De Gruyter.



Data wpływu/Received: 28.10.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 29.11.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

ŚLAWOMIR RĘBISZ 

Geograficzny rozkład afiliacji członków rad redakcyjnych dziesięciu najwyższ rankowanych czasopism z Europy Wschodniej z obszaru *Education* według wskaźnika SCImago Journal Rank w 2018 roku

Geographical Representation of the Editorial Board Members of the Top Ten Journals from Eastern Europe, from the *Education* Area, according to the SCImago Journal Rank index in 2018 Process

ORCID: 0000-0002-2458-0842, doktor, Uniwersytet Rzeszowski, Kolegium Nauk Społecznych,
Instytut Pedagogiki, Katedra Pedagogiki Medialnej i Szkolnej, Polska

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie rozkładu afiliacji geograficznej członków rad redakcyjnych (*editorial board*) wybranych 10 najwyższ sklasyfikowanych czasopism z Europy Wschodniej z obszaru *Education* według wskaźnika SCImago Journal Rank w 2018 r. Jako metodę pomiaru potencjału analizowanych czasopism wybrano bibliometrię. Ponadto zastosowano analizę źródeł zastanych. Z danych zawartych w portalu SCImago wynika, że wśród 10 wyselekcjonowanych pism znajdowało się: 3 periodyki rosyjskie, po 2 polskie, litewskie i słoweńskie oraz 1 czasopismo serbskie. Liczebność składów rad redakcyjnych była zróżnicowana i wahała się od 13 do 54 osób. Wszystkich członków wspomnianych rad było 357 i pochodzili oni łącznie z 55 państw, w tym w stopniu największym z Europy (71,75%), Azji (12,53%), Ameryki Północnej (8,55%), Australii i Oceanii (2,63%), Ameryki Południowej (1,97%) oraz Ameryki Środkowej i Afryki (po 1,31%). Dostrzegalne jest znaczne umiędzynarodowienie rad redakcyjnych badanych pism, przy czym Amerykanie są jedyną nacją, która występowała w radach redakcyjnych wszystkich analizowanych czasopism.

Słowa kluczowe: SCImago Journal Rank (SJR), rada redakcyjna, ranking czasopism, Europa Wschodnia

Abstract

The aim of this article is showing the distribution of geographical affiliation of the members of editorial boards, selected 10 highest ranked journals from Eastern Europe, from the Education area, according to the SCImago Journal Rank index, in 2018. Bibliometric was chosen as the method of measuring the potential of the analysed journals. In addition, the analysis of existing sources was used. Data from the SCImago portal show that from the 10 selected journals there were: 3 Russian, 2 Polish, Lithuanian and Slovenian periodicals and 1 Serbian journal. The number of editorial boards members varied and ranged from 13 to 54 people. All the members of the above-mentioned editorial boards were 357, and they came from 55 countries in total, including, to the greatest extent, from Europe (71.75%), then from Asia (12.53%), North America (8.55%), Australia and Oceania (2.63%), South America (1.97%), and Central America and Africa (1.31% each). The significant internationalisation of the editorial boards of surveyed journals is noticeable, with the Americans being the only nation to appear on the editorial boards of all the surveyed periodicals.

Keywords: SCImago Journal Rank (SJR), editorial board, journal ranking, Eastern Europe

Wstęp

Czasopisma są równie ważne jak książki w komunikacji naukowej, zwłaszcza w naukach społecznych i humanistycznych. Ich funkcją jest przekazywanie nowej wiedzy i odkryć w danej dziedzinie, co sprawia, że rola rady redakcyjnej (*editorial board*) w wyborze treści i informacji do publikacji jest bardzo ważna i odpowiedzialna. Zdolność członków rady redakcyjnej do oceny manuskryptu ma zatem bezpośredni wpływ na jakość badań i publikacji naukowych (Jokić, Sirotić, 2015, s. 8). Jak zauważa Espin i in. (2017), odwołując się do pracy Crane (1967), członkowie *editorial boards* są niewielką, ale potężną grupą „strażników dogmatycznych”, którzy wybierają naukowców i pomysły kształtujące kierunek ich dyscypliny. Można uznać, że usytuowani są na najwyższym poziomie hierarchii władzy naukowej poprzez posiadanie odpowiednich kompetencji i uprawnień do podejmowania decyzji o akceptacji bądź odrzuceniu pracy naukowej (Xie, Wu, Li, 2019). Członkowie zespołów redakcyjnych czasopism jako ich strażnicy odgrywają istotną rolę w rozwoju i budowaniu prestiżu tych pism, ponieważ biorą udział w procesach redakcyjnych, oceniając jakość składanych manuskryptów i decydując o ich ostatecznej publikacji (Mendonça, Pereira, Ferreira, 2018). Zatem członkowie rad redakcyjnych z jednej strony odgrywają główną rolę w określaniu trajektorii i granic wiedzy w swoich dyscyplinach, z drugiej zaś, zalecając publikację artykułu. legitymizują nie tylko badania, ale także osoby, które je prowadziły (García-Carpintero, Granadino, Plaza, 2010; Metz, Harzing, 2009).

W kontekście rad redakcyjnych czasopism naukowych należy zauważyć, że wszystkie prestiżowe pisma, które posiadają status cenionego periodyku, wyraźnie podkreślają listę członków tych rad w swoich wydaniach. Co ważne, są to składy międzynarodowe. Jak zauważają Jokić i Sirotić (2015, s. 7), obecność międzynarodowych ekspertów w redakcjach czasopism wskazuje na uznanie dla

tego periodyku i na fakt, że eksperci ci uznają dany żurnal za wystarczająco ugruntowany, aby poświęcić czas na recenzję tekstów i powiązać ich nazwisko z zadaniem, które wykonują dla czasopisma. Ponadto obecność międzynarodowych członków *editorial board* jest sygnałem dla potencjalnych autorów tekstów o możliwie jak najmniejszej stroniczości procedury recenzowania w porównaniu z redakcjami składającymi się wyłącznie z ekspertów krajowych (Jokić, Sirotić, 2015, s. 7).

Przedmiot i cel badań

Przedmiotem analizy stały się rady redakcyjne 10 najwyżej rangowanych czasopism z Europy Wschodniej (EW) z obszaru *Education* według wskaźnika serwisu SCImago Journal Rank (SJR)¹ w 2018 r. Wspomniany publiczny portal SCImago jest systemem zawierającym informacje o czasopismach indeksowanych w bazie Scopus. Przyjmuje się, że baza ta najlepiej odzwierciedla ogólną światową strukturę nauki w skali globalnej. Jest ona największą na świecie naukową bazą danych, a ponadto obejmuje większość czasopism zawartych w Clarivate Analytics (dawniej Thomson Reuters) – Web of Science (WoS) (Guerrero-Bote, Moya-Anegón, 2012, s. 657; Rębisz, 2017, s. 23)².

Celem głównym niniejszego artykułu było: 1) wskazanie rozkładu afiliacji geograficznej członków rad redakcyjnych wybranych 10 najwyżej sklasyfikowanych czasopism z EW z obszaru *Education* według wskaźnika SJR³ w 2018 r.,

¹ SCImago Journal Rank (SJR) jest publicznie dostępnym portalem, który zawiera informacje o czasopismach i wskaźnikach naukowych opracowanych na podstawie informacji zawartych w bazie Scopus (Elsevier B.V.). Czasopisma są pogrupowane według obszaru tematycznego (27 głównych obszarów tematycznych), kategorii tematycznej (313 konkretnych kategorii) lub kraju. Dane cytatowe pochodzą z ponad 34,1 tys. tytułów i ponad 5 tys. międzynarodowych wydawców oraz z 239 krajów. SJR umożliwia porównywanie czasopism np. z danej dziedziny czy kraju pod względem cytowań, liczby publikowanych artykułów, wskaźnika SJR, wskaźnika Hirscha. SJR stanowi miarę „prestżu” czasopisma i opiera się na założeniu, że cytowania nie są równoważne i większe znaczenie mają te z renomowanych czasopism. Wskaźnik SJR można sprawdzić we wspomnianym serwisie SCImago, w którym każde czasopismo indeksowane w bazie Scopus posiada swój profil („SCImago—About Us”, b.d.).

² Baza Scopus jest największą na świecie bazą bibliograficzną indeksującą wyłącznie recenzowane publikacje naukowe, doniesienia konferencyjne i książki, a także patenty. Jest to baza, która gromadzi dane bibliograficzne oraz informacje o cytowaniu wspomnianych źródeł. Pod koniec 2018 r. znajdowało się w niej ponad 70 mln prac i liczba ta stale rośnie, ponieważ baza jest aktualizowana codziennie. Łącznie w bazie zindeksowanych zostało około 39 tys. czasopism, zaś aktywnych było w tym czasie ponad 25 tys., pochodzących od ponad 5 tys. międzynarodowych wydawców. Właścicielem bazy Scopus jest firma Elsevier (Gaca-Zajac, 2018).

³ Przywołana destynacja geograficzna (Europa Wschodnia) analizowanych czasopism wynika z faktu, iż portal SCImago w taki właśnie sposób klasyfikuje czasopisma z naszego regionu, dzieląc Europę jedynie na Europę Zachodnią i Wschodnią. W skład Europy Wschodniej według klasyfikacji SJR wchodzi następujące państwa: Albania, Armenia, Azerbejdżan, Białoruś, Bośnia i Hercegowina, Bułgaria, Chorwacja, Czarnogóra, Czechy, Estonia, Gruzja, Litwa, Łotwa, Macedonia Północna, Mołdawia, Polska, Rosja, Rumunia, Serbia, Słowacja, Słowenia, Ukraina, Węgry.

zamieszczonych w tym serwisie. Interesujące z punktu widzenia badanej problematyki jest również: 2) wskazanie, w jakich krajach z omawianego regionu wydawane są najbardziej znaczące czasopisma z analizowanego obszaru; 3) ilu członków liczy rada redakcyjna danego czasopisma i 4) jaki jest rozkład afiliacji krajowych tych zespołów 5) z wyszczególnieniem członków rad z polską afiliacją.

Metodologia i narzędzia badań

Jako metodę pomiaru potencjału analizowanych czasopism wybrano bibliometrię. Jest to ilościowa analiza tekstów, opisów bibliograficznych, bibliografii czy cytowań. Metoda ta jest szeroko wykorzystywana do badania potencjału naukowego, a dane zawarte w bazach często stają się punktem wyjścia do różnego rodzaju analiz krajowych czy porównawczych (Olechnicka, 2012; Rębisz, Kapczyński, 2018). Ponadto zastosowano analizę źródeł zastanych. Narzędziem, którym posłużono się do wyselekcjonowania 10 najwyższej rangowanych czasopism, był portal uwzględniający wskaźnik SCImago Journal Rank (SJR). Wysokie wartości parametru SJR świadczą o dużym prestiżu, uznaniu i rozpoznawalności w środowisku naukowym (Gaca, Psonka, 2017, s. 20). Następnie przeanalizowano oficjalne strony wydawnictw wybranych periodyków w celu zebrania wymaganych danych wyznaczonych przez cel badania.

Wyniki

Z danych zawartych w portalu SCImago wynika, że w 2018 r. spośród 1044 indeksowanych tam periodyków z obszaru *Education* jedynie 43 czasopisma z EW znajdowały się w tym systemie, co stanowi zaledwie 4,11% ogółu. Najwięcej jest ich z Rosji (7), Litwy (6), Słowenii (6), Czech (6) i Polski (5). Chorwaci posiadali 4 takie pisma, Serbowie – 3, a Rumunii – 2. Po jednym pochodziło z Bułgarii, Estonii, Węgier i Macedonii Północnej. Generalnie spośród 23 państw z EW uwzględnionych w SJR jedynie 12 krajów posiadało swoje czasopisma z obszaru *Education* indeksowane w tym portalu. W przypadku polskich żurnali stanowią one jedynie 0,48% wszystkich periodów z analizowanego obszaru („SCImago Institutions Ranking”, b.d.).

Uwzględniając wskaźnik SJR⁴, do analizy wyselekcjonowano 10 czasopism posiadających najwyższą wartość wspomnianego wskaźnika (tabela 1).

⁴ Jak już wspomniano, wskaźnik SCImago Journal Rank (SJR) to parametr, który stanowi miarę prestiżu czasopisma i opiera się na założeniu, że cytowania nie są równoważne i większe znaczenie mają te z renomowanych czasopism. Jak pisze Jankowska (2014), wartość cytowania wyznaczana jest przez wartość czasopisma, które je cytuje. Liczy się zatem nie tylko liczba cytowań, ale też prestiż czasopisma cytującego, czyli wskaźnik ten uwzględnia liczbę cytowań czasopisma oraz źródło tych cytowań. W przypadku wskaźnika SJR autocytywania ograniczono do 1/3 ogólnej liczby cytowań.

Tabela 1. Ranking 10 czasopism z Europy Wschodniej z obszaru *Education* w 2018 r. według wartości wskaźnika SJR

Lp.	Tytuł czasopisma	SJR	SJR kwartył	Afiliacja	Liczba członków rad redakcyjnych	Indeksowane w WoS
1	<i>Studies in Second Language Learning and Teaching</i>	0,661	Q2	Polska	54	WoS
2	<i>European Journal of Contemporary Education</i>	0,470	Q2	Rosja	13	WoS
3	<i>Journal of Baltic Science Education</i>	0,387	Q2	Litwa	34	WoS
4	<i>Open Archaeology</i>	0,339	Q3	Polska	54	WoS
5	<i>Voprosy Obrazovaniya/ Educational Studies Moscow</i>	0,320	Q3	Rosja	32	WoS
6	<i>Science of Gymnastics Journal</i>	0,308	Q3	Słowenia	16	WoS
7	<i>Informatics in Education</i>	0,282	Q3	Litwa	42	WoS
8	<i>International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education</i>	0,275	Q3	Serbia	45	–
9	<i>Integration of Education</i>	0,271	Q3	Rosja	26	–
10	<i>Center for Educational Policy Studies Journal</i>	0,253	Q3	Słowenia	41	–

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://www.scimagojr.com/journalrank.php> (20.07.2019).

Z danych zawartych w portalu SCImago wynika, że w 2018 r. wśród 10 najwyżej rangowanych czasopism z EW w obszarze *Education* znajdowały się: 3 periodyki rosyjskie, po 2 polskie, litewskie i słoweńskie oraz jedno czasopismo serbskie. Wszystkie one wydawane są w języku angielskim. Ponadto 7 pierwszych pism z wyżej wymienionego rankingu indeksowanych jest także w bazie WoS, tj. 2 polskie, 2 rosyjskie, 2 litewskie i jedno słoweńskie. W analizowanych 10 czasopismach liczebność składów rad redakcyjnych była zróżnicowana i wahała się od 13 do 54 osób (tabela 1). Wszystkich członków wspomnianych rad było 357 i pochodzili oni łącznie z 55 państw.

Liczba i procentowy udział członków rad redakcyjnych według kraju ich pochodzenia z 10 wyselekcjonowanych czasopism z EW:

1. ***Studies in Second Language Learning and Teaching***. Czasopismo to według wskaźnika SJR uplasowało się na pierwszym miejscu. Posiada afiliację polską, a w skład rady redakcyjnej wchodzi 54 osoby z 13 państw, w tym z Europy stanowiły one 68,5% składu, Ameryki Północnej – 22,2%, Australii i Oceanii – 7,4% i Azji – 1,85% (POL – 19, UK – 9, USA – 7, CAN – 5, IRL – 3, AUT – 2, AUS – 2, NZL – 2, GER – 1, CHRL – 1, HUN – 1, NOR – 1 i ESP – 1) (za: „*Studies in Second Language Learning and Teaching*”, b.d.).

2. ***European Journal of Contemporary Education***. Periodyk ten w rankingu zajmuje drugą pozycję. Posiada afiliację rosyjską. Skład rady redakcyjnej

wynosi 13 osób. Pochodzą one z 9 państw, w tym z Europy stanowiły one 77,8% składu, Ameryki Północnej – 11,1% i Azji – 11,1% (LTU – 3, SVK – 2, RUS – 2, GER – 1, CRO – 1, ROM – 1, SRB – 1, KOR – 1, USA – 1) (za: „European Journal of Contemporary Education”, b.d.).

3. **Journal of Baltic Science Education.** Pismo to posiada afiliację litewską. W jego skład wchodzi 34 członków rady redakcyjnej z 21 państw, w tym z Europy pochodzi 76,2% tego składu, Azji – 9,5%, Ameryki Północnej – 4,7%, Ameryki Południowej – 4,7% oraz Afryki – 4,7% (LTU – 3, TUR – 3, SVK – 3, SLO – 2, KOR – 2, CZ – 2, EST – 2, FIN – 2, GRE – 2, LAT – 2 i po 1 z USA, SWE, RPA, SRB, POL, MLT, ITA, FRA, BRA, BUL, BLR) (za: „Journal of Baltic Science Education”, b.d.).

4. **Open Archaeology.** Kolejne czasopismo pochodzi z Polski. Skład rady redakcyjnej stanowi 54 osoby pochodzące z 18 państw, w tym z Europy stanowiły one 70,4% składu, Ameryki Północnej – 24%, Azji – 3,70% i Ameryki Południowej – 1,85% (USA – 12, UK – 10, POL – 6, ITA – 5, SWE – 3, NOR – 3, NED – 2, GER – 2, BEL – 2 i po 1 z POR, PER, ISR, HUN, GRE, DEN, CRO, CHRL, CAN) (za: „Open Archaeology”, b.d.).

5. **Voprosy Obrazovaniya/Educational Studies Moscow.** Periodyk ten posiada afiliację rosyjską. Rada redakcyjna liczy 32 członków z 7 państw, w tym pochodzący z Europy stanowili 71,9% składu, Ameryki Północnej – 25% i Azji – 3,1% (RUS – 18, UK – 2 i po 1 z SLO, POR, FIN, MAS) (za: „Voprosy Obrazovaniya/Educational Studies Moscow”, b.d.).

6. **Science of Gymnastics Journal.** Na szóstym miejscu plasuje się czasopismo ze Słowenii ze składem rady redakcyjnej liczącym 16 osób z 14 państw, w tym z Europy pochodziło 62,5% członków, Ameryki Północnej – 18,75%, Ameryki Południowej – 6,25%, Australii i Oceanii oraz Azji także po 6,25% (SLO – 2, CAN – 2 oraz po 1 z AUS, BRA, BiH, CRO, GER, HUN, JAP, POR, RUS, ESP, UK, USA) (za: „Science of Gymnastics Journal”, b.d.).

7. **Informatics in Education.** Czasopismo to posiada afiliację litewską. Liczba członków rady redakcyjnej wynosi 42 osoby z 24 krajów. Także w tym przypadku największy odsetek składu rady stanowią członkowie pochodzący z Europy – 73,8%. Pozostałe destynacje to: Azja (16,6%), Ameryka Północna (4,8%), Ameryka Środkowa (2,4%) oraz Australia i Oceania (2,4%) (LTU – 10, UK – 3, JAP – 2, NED – 2, SUI – 2, TUR – 2, USA – 2, GER – 2, POL – 2 i po 1 z AUS, AUT, BUL, CHRL, FIN, GRE, INA, ITA, ISR, LAT, MLT, MEX, SRB, SVK, SLO) (za: „Informatics in Education”, b.d.).

8. **International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education.** Na ósmym miejscu znalazło się pismo serbskie, w którego skład redakcji wchodzi 45 członków z 16 państw reprezentujących w 93,3% Europę, w 1,2% Amerykę Północną i w 1,2% Azję (MKD – 14, SRB – 9, RUS – 7, BUL

– 2, POL – 2 i po 1 z AUT, ALB, GER, CRO, CZ, FIN, IRI, ITA, ROM, TUR, USA) (za: „International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education”, b.d.).

9. *Integration of Education*. Na kolejnym miejscu znajduje się czasopismo z Rosji. W skład jego rady redakcyjnej wchodzi 26 członków z 12 państw, w tym z Europy 65,4%, Azji – 19,2%, Ameryki Północnej – 7,7%, Ameryki Środkowej – 3,8% i Afryki – 3,8% (RUS – 11, IND – 3, CZ – 2, USA – 2 i po 1 z BLR, GER, INA, LIB, MAS, MEX, SRB) (za: „Integration of Education”, b.d.).

10. *Center for Educational Policy Studies Journal*. Ostatni analizowany periodyk posiada afiliację słoweńską. Liczba członków rady redakcyjnej wynosi 41 osób reprezentujących 18 państw. Najwięcej z nich pochodzi kolejno z: Europy (90,5%), Ameryki Północnej (7,3%) oraz Azji (2,4%) (SLO – 18, CRO – 3, USA – 3, NED – 2, SRB – 2 i po 1 z AUT, BUL, FIN, GER, ISL, ITA, JAP, KOS/KXV, MKD, ROM, ESP, SWE, UK) (za: „Center for Educational Policy Studies Journal”, b.d.).

Wnioski

Jak już wspomniano, w analizowanych 10 czasopismach liczebność składów rad redakcyjnych była zróżnicowana i wahała się od 13 do 54 osób (tabela 1). Wszystkich członków wspomnianych rad było 357 i pochodzili oni z 55 państw, w tym w stopniu największym z Europy (71,75%, przy czym z Europy Wschodniej – 50,46%, z Zachodniej – 49,54%), Azji (12,53%), Ameryki Północnej (8,55%), Australii i Oceanii (2,63%), Ameryki Południowej (1,97%) oraz Ameryki Środkowej i Afryki (po 1,31%).

Analizując składy redakcyjne, dostrzegalne jest ich znaczne umiędzynarodowienie, ale i pojawiają się pewne prawidłowości. Wśród omawianych składów redakcyjnych najwięcej swoich przedstawicieli mieli Rosjanie (39), Amerykanie (38), Polacy (30), Brytyjczycy (26), Słoweńcy (24), Litwini (16), Serbowie i Macedończycy (po 15), Niemcy (10) czy Włosi (9). Należy tutaj zaznaczyć, że w przypadku np. Rosjan, Polaków czy Słoweńców ich liczebność jest znaczna, ale wynika z faktu licznej grupy członków rad czasopism reprezentujących afiliację własnego kraju. I tak np. w przypadku periodyku *Voprosy Obrazovaniya/Educational Studies Moscow* (afiliacja rosyjska) liczba członków rady redakcyjnej z Rosji stanowi ponad 56% ogółu jej składu. Z podobną sytuacją mamy do czynienia w słoweńskim piśmie *Center for Educational Policy Studies Journal*, gdzie w skład rady redakcyjnej wchodzi aż 44% Słoweńców, a w polskim czasopiśmie *Studies in Second Language Learning and Teaching* udział członków redakcji z polską afiliacją wynosi ponad 35%. W innych analizowanych czasopismach proporcje poszczególnych nacji nie są już tak duże.

Interesujące z punktu widzenia składu narodowościowego członków rad redakcyjnych analizowanych czasopism jest to, że Amerykanie są jedyną nacją,

która występowała we wszystkich z nich. Równie często przedstawiciele Niemiec byli reprezentowani w tych radach (8 czasopism). Na kolejnym miejscu znaleźli się Serbowie i Brytyjczycy (w 6). Natomiast Polacy, Słoweńcy, Włosi, Finowie, Chorwaci i Rosjanie byli członkami rad redakcyjnych połowy analizowanych czasopism (w 5). W 4 periodykach pojawili się przedstawiciele Grecji, Austrii i Bułgarii. Należy także wspomnieć, że wśród członków *editorial board* pojedynczych czasopism zasiadali również przedstawiciele m.in. z Chin, Japonii, Malezji, Indonezji, Libii, Korei Południowej, Brazylii, RPA, Australii, Nowej Zelandii, Meksyku czy Kosowa.

Podsumowanie

Posiadanie zespołów redakcyjnych odzwierciedlających rosnącą różnorodność geograficzną globalnej społeczności naukowej jest uważane za przynoszące korzyści zarówno czasopismom, jak i dyscyplinom (Espin i in., 2017, s. 2). Dotyczy to w szczególności członków redakcji czasopism najważniejszych dla danej dyscypliny. Wpływ ich zaleceń i opinii na to, co jest akceptowalne i niedopuszczalne, jest odczuwalny na całym świecie, określając nie tylko obecny charakter dyscypliny, ale także jej przyszły postęp (Bedeian, Van Fleet, Hyman, 2009, s. 226). Można postawić tezę, że rosnąca różnorodność afiliacji geograficznej w redakcjach poszerza zakres teoretycznych i metodologicznych podejść prezentowanych w pismach. Korzyści płynące z internacjonalizacji rad redakcyjnych mogą też pomóc zminimalizować pojawiające się uprzedzenia w recenzowaniu, publikowaniu i cytowaniu artykułów opartych na narodowości autora lub kraju pochodzenia (Espin i in., 2017, s. 2).

Literatura

- Bedeian, A.G., Van Fleet, D.D., Hyman, H.H. (2009). Scientific Achievement and Editorial Board Membership. *Organizational Research Methods*, 12(2), 211–238. <https://doi.org/10.1177/1094428107309312>.
- Center for Educational Policy Studies Journal. (b.d.). Pobrane z: <https://ojs.cepsj.si/index.php/cepsj/about/editorialTeam> (21.07.2019).
- Crane, D. (1967). The Gatekeepers of Science: Some Factors Affecting the Selection of Articles for Scientific Journals. *The American Sociologist*, 2(4), 195–201.
- Espin, J., Palmas, S., Carrasco-Rueda, F., Riemer, K., Allen, P.E., Berkebile, N., ... Bruna, E.M. (2017). A Persistent Lack of International Representation on Editorial Boards in Environmental Biology. *PLoS Biology*, 15(12), e2002760. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.2002760>.
- European Journal of Contemporary Education. (b.d.). Pobrane z: <http://ejournal1.com/en/index.html> (20.07.2019).
- Gaca, K., Psonka, T. (2017). Ocena jakości czasopism z wykorzystaniem parametrów bibliometrycznych w bazie Scopus. *Spoleczeństwo Informatyczne*, 1(2), 15–28.
- Gaca-Zajęc, K. (2018). *Elsevir*. Pobrane z: <https://www.elsevier.com/pl-pl/connect/indeksowanie-czasopism-naukowych-w-bazie-scopus> (20.07.2019).
- García-Carpintero, E., Granadino, B., Plaza, L.M. (2010). The Representation of Nationalities on the Editorial Boards of International Journals and the Promotion of the Scientific Output of the Same Countries. *Scientometrics*, 84(3), 799–811. <https://doi.org/10.1007/s11192-010-0199-3>.

- Guerrero-Bote, V.P., Moya-Anegón, F. (2012). A Further Step Forward in Measuring Journals' Scientific Prestige: The SJR2 Indicator. *Journal of Informetrics*, 6(4), 674–688. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2012.07.001>.
- Informatics in Education (b.d.). Pobrane z: https://www.mii.lt/informatics_in_education/ (21.07.2019).
- Integration of Education (b.d.). Pobrane z: <http://edumag.mrsu.ru/index.php/en/editorial-board> (21.07.2019).
- International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (b.d.). Pobrane z: <http://www.ijcrsee.com/index.php/ijcrsee> (21.07.2019).
- Jankowska, E. (2014). Wskaźniki oceny czasopism SJR i SNIP – alternatywa dla IF. *Podkarpackie Studia Biblioteczne*, 3.
- Jokić, M., Sirotić, G. (2015). Do the International Editorial Board Members of Croatian Social Sciences and Humanities Journals Contribute to Their Visibility. *Media Research: Croatian Journal for Journalism and the Media*, 21(2), 5–33.
- Journal of Baltic Science Education (b.d.). Pobrane z: <http://www.scientiasocialis.lt/jbse/> (20.07.2019).
- Mendonça, S., Pereira, J., Ferreira, M.E. (2018). Gatekeeping African Studies: What Does “Editorometrics” Indicate about Journal Governance? *Scientometrics*, 117(3), 1513–1534. <https://doi.org/10.1007/s11192-018-2909-1>.
- Metz, I., Harzing, A.-W. (2009). Gender Diversity in Editorial Boards of Management Journals. *Academy of Management Learning & Education*, 8(4), 540–557. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2009.47785472>.
- Olechnicka, A. (2012). *Potencjał nauki a innowacyjność regionów*. Warszawa: Scholar.
- Open Archaeology (b.d.). Pobrane z: <https://www.degruyter.com/view/j/opar> (20.07.2019).
- Rębisz, S. (2017). The Presence of Polish, Hungarian and Slovak Publications in the Field of Education in the Web of Science Database. A Bibliometric Comparative Study. *Practice and Theory in Systems of Education*, 12(1), 21–35. <https://doi.org/10.1515/ptse-2017-0003>.
- Rębisz, S., Kapczyński, M. (2018). Aktywność publikacyjna pracowników sektora nauki i badań z Polski, Słowacji i Węgier w latach 2005–2009 i 2010–2014. *Zarządzanie Publiczne*, 4(44), 403–425. <https://doi.org/10.4467/20843968ZP.18.032.9935>.
- Science of Gymnastics Journal (b.d.). Pobrane z: <https://www.fsp.uni-lj.si/en/research/scientific-magazines/science-of-gymnastics/> (21.07.2019).
- SCImago Institutions Ranking (b.d.). Pobrane z: <https://www.scimagojr.com/journalrank.php?category=3304&country=Eastern%20Europe&type=j> (20.07.2019).
- SCImago—About Us (b.d.). Pobrane z: <https://www.scimagojr.com/aboutus.php> (20.07.2019).
- Studies in Second Language Learning and Teaching (b.d.). Pobrane z: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssllt> (20.07.2019).
- Voprosy Obrazovaniya/Educational Studies Moscow (b.d.). Pobrane z: <https://vo.hse.ru/en/councilr> (20.07.2019).
- Xie, Y., Wu, Q., Li, X. (2019). Editorial Team Scholarly Index (ETSI): An Alternative Indicator for Evaluating Academic Journal Reputation. *Scientometrics*, 120(3), 1333–1349. <https://doi.org/10.1007/s11192-019-03177-x>.



Data wpływu/Received: 15.05.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 12.12.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

IULIIA SIEKUNOVA 

Problem Pages of History and Development Prospects in the International Space of Ukraine and the Republic of Poland

ORCID: 0000-0003-1346-3322, PhD, associate professor of department of history and political science, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Ukraine

Abstract

In the article, the authors reviewed the main areas of cooperation between Ukraine and the Republic of Poland, highlighted the problematic points and prospects for the further development of bilateral relations of these states in the future. The reasons for the aggravation of the international relationships of the two countries are clearly marked, which mainly boil down to historical conflicts. This obvious problem lies in the different views of the two countries on the tragic past and political history. But the authors analyzed an equally important issue of migration and employment, national consciousness and domestic issues, issues of border and visa-free regime. It was determined that the problem partially also lies in the fact that in the past, trust between states was lost and so far the parties are not able to establish communication to solve these problems. It is proved that this crisis period should not be perceived as the termination of interconnections, but only as an indicator of the development and dynamics of relations between states.

Keywords: International relations, Volyn tragedy, OUN, UPA, “Revolution of dignity”, party “Law and Justice”, labor emigration, xenophobia, genocide, national consciousness, visa-free regime, investments, European Union, integration.

International relations of Ukraine and the Republic of Poland include cooperation in the field of international politics, European integration, economics, education, science, culture, and so forth. Historically, Ukraine and Poland have a lot in common. First of all, this is a strategic partnership and geopolitical neighborhood of these states. Ukrainian-Polish cooperation is based on the unity of views on the future of Europe. Relations between Poland and Ukraine have a complicated history. From the 1990s to 2015, relations between the two countries were generally positive. Poland supported Ukraine’s application for acces-

sion to the European Union and supported Kiev during the political crisis in 2014. But in 2015, the tension between them began to grow.

In our view, history should cease to be a problem in Polish-Ukrainian relations after the fall of communism. In the 1990s, the Polish political elite made a conscious decision, limiting their perseverance in relations with Ukrainian partners, focusing on their own mistakes. On the Polish side, almost every crime committed against the Ukrainian people by the institutions of the Polish state (including the communist state) was directly named and condemned either in the form of a parliamentary bill (the Sejm), or a presidential statement. The crimes in Jaworzno were convicted by Aleksander Kwasniewski, and the crimes in Pavolomi were condemned by Lech Kaczynski. Although in Ukraine, even the compromise draft law on the anniversary of the Volyn tragedy of 2003 (without naming the guilty people) caused objections.

In 2014, Ukrainian President Viktor Yanukovich, after refusing to sign an association agreement between Ukraine and the EU, actually betrayed the interests of the Ukrainian people and, therefore, left our state. Since that moment, two parts of the history of Ukraine were elevated to the top in Ukrainian politics, and both were used as symbols of the Ukrainian resistance and its struggle for independence. The first part, the Holodomor, famine was artificially arranged by the Soviet authorities in the early 1930s, which killed millions of Ukrainians and was intended to eliminate the independence movement of Ukraine. The second part of our history is the militarized Ukrainian Insurgent Army and Stepan Bandera, the leader of the Organization of Ukrainian Nationalists. Both groups were involved in the massacre of the Poles in Volyn and Eastern Galicia, two regions that at that time split between Poland and Western Ukraine, during the Nazi occupation of Poland. After the end of World War II, a significant part of Volyn and Eastern Galicia became part of the Ukrainian Soviet Socialist Republic, and Poland became a Soviet satellite state. Since both states, to varying degrees, were ruled by Moscow, it became necessary to reduce the differences between Poles and Ukrainians and censor any discussion of the killing of Poles in Volyn and Eastern Galicia and other similar events. Only after the Ukrainians began to recognize Stepan Bandera as a national hero, these crimes became the center of a heated argument between the two states. In Poland, these events formed the basis of the plots of books, films and political debates, in 2016 the Polish parliament unanimously approved the law, which declared that the events of the Volyn tragedy are genocide. In February, Warsaw adopted a law by which the denial of the crime of UPA actions committed against the Poles in the period between 1925 and 1950 is considered as a crime (Fridman, Colibasan).

The revival of these historical events should be viewed in the wider context of the growth of nationalism in both states. In Poland, the nationalist protests were partly a response to the policies imposed by the EU and its de facto Ger-

man leader. The requirement of the EU that the members of the union should accept the resettlement of refugees after a massive influx of migrants to Europe led to appeals in Poland for the country to make its own way. In 2015, the “Law and Justice” party came to power in Poland, which campaigned on a nationalist platform. Nationalist parties such as the National Movement and the National Radical Camp have become more active and even supported by some supporters of the “Law and Justice Party”. During this period, a number of nationalist groups and parties emerge in Ukraine, including the Public Association “Freedom”, the National Corps, the Right Sector, and the Organization of Ukrainian Nationalists. Ukrainian nationalism, which spread after the revolution of the “Revolution of Dignity” helps to resist in the fight against Russian aggression and influence in the eastern parts of the country (Kuliksky, 2018).

The largest nationalist protests in both states took place last fall, when tens of thousands took part in a demonstration in Kiev and Warsaw. In Kiev, the demonstrators celebrated the 75th anniversary of the organization of the UPA. In Warsaw, some protesters celebrated Independence Day. In February, Polish demonstrators gathered in front of the Ukrainian Embassy in Warsaw, demanding to limit the support of Ukraine for events and people associated with the UPA. In March, Ukrainians gathered in front of the Polish embassy in Kiev in protest against Polish law, which sets the punishment for denying crimes committed against the Poles almost a century ago. Also last year, several monuments to victims of Polish crimes and a Polish memorial cemetery in Lviv in Western Ukraine were subjected to acts of vandalism. In April 2017, Kiev banned the exhumation of the Poles killed during World War II, and later this year Warsaw refused the answer to the chairman of the Commemorative Committee of Ukraine, with the same question. The protests were held on an “eye for an eye” basis, which is unacceptable in a conscious democratic society.

Border is another problem of relations between states. The introduction of a visa-free regime in the EU and a large number of Ukrainian tourists to Poland leads to the fact that the number of people crossing the border is constantly increasing. EU allocates funds to Ukraine to improve border infrastructure with Poland.

Unfortunately, the roads connecting Poland and Ukraine have still not improved, although rail and air connections are increasing. This is another factor in the worsening of relations between states. Even taking into account that the majority of social tensions are caused by historical events, solving problems in the border regions and improving the situation at least at the local level can bring significant benefits to both states (Grabowski, 2004).

Another factor that complicates the border problem is the migration of Ukrainians to Poland and the socio-economic consequences of this for the Poles. Migration of Ukraine to Poland has been growing since 2014 and this is the larg-

est wave of migration in the modern history of Poland, according to national statistics. Most of them stay in Poland, increasing the significance of the Ukrainian diaspora, although xenophobic conflicts are not uncommon (Berdykhovskaya, 2005). First of all, we still know very little about each other. It is necessary to promote better integration between the Poles and the Ukrainians. According to a report published by the Polish Human Resources Service Work Service in December 2017, about 2 million Ukrainians worked in Poland at the end of 2017, having increased by only 1,000,000 over the year (in 2016 – 3 million). Ukrainian citizens most often fill jobs that are not filled by Polish citizens, and usually their work is paid less than Polish workers, although in general wages increased by 20–30% in 2017 compared to 2016. In this case, in Poland, there should be a problem of accessibility of jobs for the citizens of the state themselves. But Poland still needs more workers to support its growing economy. During the same period, a large number of Poles dissatisfied with the conditions and wages emigrated to the western more developed EU countries. Tens of thousands of Ukrainians who choose Poland to study or work accept this country with its strengths and weaknesses. They do not participate in political-historical conflicts. Most of them are surprised to learn that our states are experiencing a crisis in interstate relations. This is an essential part of the question, because it is these people who represent the future of Polish-Ukrainian relations. And in course of time, the situation with insufficient awareness, misunderstanding and hostility will change. Increasing the number of people involved in public relations between Ukraine and Poland, mutual knowledge and understanding of each other will contribute to the positive development of this issue (Pavlenko, 2002).

After the “Revolution of Dignity”, Ukraine received more “windows to Europe” and hoped to improve and develop strong relations with the states that participated in the Minsk ceasefire negotiations, these are France, Germany, and the United States. Namely, the importance of Poland as a state-conductor of Ukraine in the EU has decreased. But in the end, the current tensions will not change the fact that Poland needs Ukraine as an ally and vice versa. In fact, cooperation between the two states in military matters was increased in 2017, and their economic ties, including trade and investment, remained consistent (Cossack).

In this way, tensions are indicators of internal pressure facing the two governments, not indications of changes in policy or strategy. Both governments led nationalist platforms, and when events in another state caused nationalist protests and coups in their constituencies, they had to respond. In geopolitics, it is necessary to focus on the big picture, and political rhetoric is not always important. There is only one situation in which rhetoric can be permissible: when it involves national dignity and how a nation defines itself. That is why the rhetoric in this case had such a powerful effect. But it is likely that both countries can hold off the growth of nationalism in such a way that it does not affect the rela-

tions between them, despite the acts and vandalism that may arise. Both governments must take a tough stance on this issue, working together to strengthen military ties and ensure that Russia does not extend its influence further west.

So, we will know and understand each other better if we consider our relations not only from the historical past. In our opinion, it is necessary to study modern Poland and modern Ukraine, which are connected on a real basis and common interests. Good neighborly relations between Ukraine and Poland will contribute to the development of the potential of both countries and the expansion of influence in a united Europe.

References

- Berdyhkhovskaya, B. (2005). Poland and Ukraine: Challenges of Modernity: Political Relations, Economics, Society. *New Poland*, 10, 6–9.
- Kuska, M. *Stosunki polsko-okraińskie*. Retrieved from: <http://www.psz.pl/120-unia-europejska/magdalena-kuska-stosunki-polsko-ukrainskie> (24.04.2019).
- Fridman, G., Colibasan, A. *Poland and Ukraine's Battle over the Past*. Retrieved from: <https://www.mauldineconomics.com/this-week-in-geopolitics/poland-and-ukraines-battle-over-the-past/> (29.04.2019).
- Grabowski, S. (2004). What Ukraine needs Poland? *Contemporary*, 2, 59–62.
- Kuliksky, S. (2018). Evaluation of Development of Ukrainian-Polish Economic Relations in the Contemporary Political Context. *Ukraine: Events, Facts, Comments*, 2, 54–62.
- Pavlenko, S. (2002). The Current State of Ukrainian-Polish Relations and the Prospect of Cooperation between the Republic of Poland and Ukraine in the Context of the Future Membership of Poland in the EU. In: *Ukraine and Poland – Strategic Partnership. History. Present Future. – 36. Sciences, works* (p. 10). K.: Publishing House of the Ukrainian Phytosociological Center.

CZEŚĆ CZWARTA / PART FOUR

**WYBRANE PROBLEMY
EDUKACJI ZAWODOWEJ**

**SELECTED PROBLEMS
OF VOCATIONAL EDUCATION**



Data wpływu/Received: 29.09.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 12.12.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

OKSANA VOITOVSKA ¹, SVITLANA TOLOCHKO ²,
NATALIIA RIDEI ³

Professional and Pedagogical Culture and Teachers’ Professional Competence as Components of their Professionalism

¹ ORCID: 0000-0002-1814-5895, PhD, Associate Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine

² ORCID: 0000-0002-9262-2311, PhD, Associate Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine

³ ORCID: 0000-0002-5553-059X, Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Adult Education Department, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine

Abstract

On the basis of the analysis of scientific literature the concept of teacher’s professional competence, professional and pedagogical culture as important and inalienable components of his/her professionalism is considered in the article. The components of teacher’s pedagogical culture, its features, levels of formation and classification of teacher’s pedagogical values are analyzed.

Keywords: professional and pedagogical culture, professional competence, pedagogical values

Introduction

In today’s situation of education reform, the status of a teacher, his/her educational functions radically changes, and the requirements for his/her professional competence, professional and pedagogical culture, and the level of his/her professionalism are correspondingly increasing. We believe that the indicators of the importance of professional competence are the changes that took place in the field of social consciousness in different periods of history. Namely, professional competence and professional-pedagogical culture are characterized by great opportunities for development and stability of society, as they are, for example, a guarantor for solving problematic issues between older and younger generations, facilitate adaptation to new conditions and a more effective process of person’s socialization, etc.

Analysis of recent research and publications

Recently, the problem of teacher's professional competence, professional and pedagogical culture dominates the attention of researchers. It shows that these components play a leading role in the pedagogical activity and in teacher's professionalism formation.

The aim of the article is to carry out an analysis of scientific sources regarding the problem of professional competence and teacher's professional and pedagogical culture as an important and integral part of his/her professionalism.

Presentation of basic material of the research

The concept of "competence" characterizes the synthesis of theoretical and practical readiness of a person to perform certain activities, today it is widely used in the theory and practice of general and professional education.

In the dictionary by S. Morozov, the notion of "competence" is defined as awareness, authority, and the notion of "competence" as a scope of the powers of an organization or a person; a range of issues from which this person has certain knowledge, experience, authority (Morozov, 2009).

In the Concise Oxford English-Russian dictionary (Falla, 2001), the notion of "competence" is defined as an ability. The New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English Language (1993) the term "competence" is defined as sufficiency, conformity, ability to perform a certain task, work, and duty; general skills and abilities, mental abilities.

Shynkaruk (2007) defines the concept of "competence" as an integrated characteristic of personality's traits, the result of training a university graduate to perform activities in certain professional and socio-personal areas (competencies), which is determined by a required volume and level of knowledge and experience in a particular activity.

Goncharenko (1997) defines the concept of "professional competence" as a set of knowledge, abilities which are necessary for effective professional activity, ability to analyze, predict the effects of professional activity, using information.

The content of professional competence, according to Zyazyun (2000) includes knowledge of the subject, teaching methods, pedagogics and psychology.

Under the notion of "professional competence" Lozovetska (2008) understands "formation of an ability to reason and assess professional situations and problems; creative thinking, initiative in performance of production tasks; awareness of understanding of personal responsibility for the results of work".

Markova (1996) distinguishes the following types of professional competence that determine the maturity of a person in a professional activity: (a) special competence, is possession of his/her own professional activities at a very

high level, possibility of designing his/her future professional development; (b) social competence – skill of joint professional activity and use of professional communication techniques adopted in a particular profession; (c) social responsibility for the results of their work; (d) personal competence – possession of ways of personal self-expression and self-development, means of confronting professional deformations of an individual; (e) Individual competence – availability of methods for self-realization and development of a personality within the profession, ability to personal professional growth, self-organization and self-improvement.

Professional-pedagogical competence includes readiness of a teacher to carry out professional and pedagogical activities, specialist's necessary for knowledge of successful pedagogical activities, experience, and professional culture. Formation of this competence continues throughout the professional way. An important and integral part of teacher's professionalism is professional culture, which is understood as an advanced ability to solve professional problems on the basis of the formed professional thinking.

A kind of professional culture is considered a professional-pedagogical culture. According to Isaev (2002), professional and pedagogical culture is an integrated characteristic of teacher's personality, which includes a certain level of mastery of professional-pedagogical values, person-oriented technologies and methods of creative self-realization in professional activity. Scientist distinguishes the following components of pedagogical culture: individual pedagogical orientation, psychological and pedagogical erudition and intelligence, moral purity, harmony of rational and emotional, pedagogical skills, ability to combine pedagogical and scientific activity, system of professional and pedagogical qualities, pedagogical communication and behavior, demand for self-improvement (Isaev, 2002).

Slastonin (Slastonin, Isaev, Shiyarov, 2009) considers person's professional pedagogical culture as integration, synthesis of natural and acquired personal properties that provide a high level of teacher's activity, and distinguishes three components in it: axiological, technological and personal, creative. Axiological component is formed by a set of pedagogical values created by humanity and peculiarly included in a holistic pedagogical process at the present stage of development of education. Technological component includes methods and techniques of teacher's pedagogical activity. Personal and creative component reveals the mechanism of mastering professional-pedagogical culture and its embodiment as a creative act. Having mastered the values of pedagogical culture, a teacher is capable of transforming and interpreting them.

The main functions of professional and pedagogical culture are: epistemological, humanistic, communicative, informational, normative, educational. Features of professional and pedagogical culture are as follows: (a) universal

characteristics of pedagogical reality, which manifests itself in various forms of existence; (b) internalized general culture that performs a function of specifically designing a common culture in the field of teaching activity; (c) system education consisting of a number of components having their own organization that selectively interact with the environment and possess integrative property of the whole, which is not reduced to the properties of individual parts; (d) unit of analysis of professional and pedagogical culture – creative activity of the teacher.

The peculiarities of the implementation and formation of the teacher's professional and pedagogical culture are determined by individual-creative, psycho-physiological and age-related characteristics, formed by the social and pedagogical experience of the individual (Slastonin *et al.*, 2009). According to I.F. Isaev, the measurement of pedagogical culture can be carried out as a measure of the quality of an activity, with expert assessments, testing, questioning, interpretation of the pedagogical research results, etc. The problem of measuring professional and pedagogical culture is related to the problem of criteria and levels of its formation. The criteria are determined on the basis of the systemic understanding of culture, allocation of its structural and functional components, interpretation as a process and result of creative development and creation of pedagogical values, technologies in the professional pedagogical self-realization teacher's personality. The criteria should be disclosed: (a) through qualitative signs (indicators), the extent of which can be judged to a greater or lesser degree of stringency of the criterion; (B) dynamics of measurable quality in time and cultural-pedagogical space (Isaev, 2002).

The bearer of professional and pedagogical culture is a personality as a subject of activity and communication at the professional level, carrying out pedagogical activity and pedagogical communication. There are four levels of professional and pedagogical culture formation: adaptive, reproductive, heuristic, and creative. Adaptive level is an unstable attitude of a teacher to the pedagogical reality. There is no activity in terms of professional and pedagogical self-improvement, advanced training. Reproductive level is a tendency to a stable value related to the pedagogical reality: a teacher successfully solves constructive and predictive tasks, realizes the need for advanced training. Heuristic level is a high level of ability to solve informational, correctional and regulatory tasks. A teacher is in a constant search. Creative level is a high degree of effectiveness of pedagogical activity, psychological and pedagogical knowledge mobility. A teacher initiates an advanced training, seeks to improve (Isaev, 2002).

Professional and pedagogical culture as a self-organizing social-pedagogical system is under the pressure of laws existing in society. Pedagogical culture is conservative in a certain sense. The basis of the teacher's professional culture in the axiological aspect is pedagogical values as relatively stable benchmarks of not only professional activity, but also personal position. Based on the analysis

of the classification of general and professional pedagogical values, one can distinguish the following groups of pedagogical values in the structure of professional and pedagogical culture: (1) values that reveal the meaning of the goals of teacher's professional activities (goal values); (2) values that reveal the importance of methods and means of exercising professional and pedagogical activities (values-means); (3) values that reveal the meaning of relations as the main mechanism for the functioning of a holistic pedagogical activity (values – relations); (4) values that reveal the meaning of psycho-pedagogical knowledge in the process of carrying out pedagogical activities (values-knowledge); (5) values that reveal the meaning and content of the qualities of the teacher's personality (value-quality) (Isaev, 2002).

Presented groups of pedagogical values form the system as a substantive basis, a core of vocational and pedagogical culture. Totality of pedagogical values as norms governing the teacher's professional and pedagogical activity is integral and acts as a cognitive-operating system, which defines the relationship between views on vocational education and vocational and pedagogical activities (Isaev, 2002). Researchers on the problem of teachers' value orientations proposed the following classification of vocational and pedagogical values: (1) "values that reveal the professional status of a teacher; Values showing the degree of personal involvement in the pedagogical profession; (2) values reflecting the goals of pedagogical activity" (Isaev, 2002). The system of objectively existing values (goals, means, relations, qualities, and knowledge) generates in teacher's minds a personal system of value orientations, forms his/her professional culture, determines the personality-professional position and manifests itself in ethical and psychological settings. It is necessary that it existed not only in teacher's mind but also in real actions.

Undoubtedly, the moral life of a modern teacher is complex, with moral and ethical qualities of teacher's personality in many respects determine the scenario of his/her professional life. Teacher's moral life is always connected with both social morality and professional activity. The structure teacher's individual moral includes moral knowledge; moral views; moral needs, motives and intentions related to the moral maturity of a person; the moral qualities of a person. A special place in the structure of individual morality is occupied by moral needs.

Teacher's individual moral is an indicator of the development of his/her personality. Migration processes, both internal and external, deformation of the common cultural values of modern society, which resulted in a crisis of values and ideological orientations, of course, also affected the sphere of education. The problem of forming pedagogical culture and the teacher's morality must be investigated since today it remains acute and unresolved.

Conflicts in the educational environment have become routine. This is an indicator of ineffective activities, a lack of self-organization of a teacher and a violation of his/her professional culture. One of the ways to solve this problem within the framework of continuing education may be “School of Pedagogical Culture and Morality”.

Conclusions

In the article on the basis of the analysis of scientific literature the concept of professional competence and professional and pedagogical culture as important and inalienable components of his/her professionalism are considered. The components of the teacher’s pedagogical culture, his/her features, levels of formation and the classification of teacher’s pedagogical values are analyzed.

References

- Goncharenko, S. (1997). *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. K.: Lybid.
- Zyazun, I.A. (2000) (ed.). *Intellectual and Creative Development of Personality in Conditions of Continuous Education. Continuous Vocational Education: Problems, Searches, Perspectives*. Kyiv: VIPOL.
- Isaev, I.F. (2002). *Professional-pedagogical Culture of the Teacher*. M.: Academy.
- Shynkaruk, V.D. (2007). *A Set of Normative Documents for the Development of Components of the System of Industry Standards of Higher Education*. Ed. K.: Institute of Innovative Technologies.
- Lozovetska, V.T. (2008) Professional Competence. In: V.G. Kremen, *Encyclopedia of Education*. K.: Yurincom Inter.
- Markova, A.K. (1996). *Psychology of Professionalism*. M.: Knowledge.
- Slastonin, V.A., Isaev, I.F., Shiyarov, E.N. (2002). *Pedagogy: Teach. Tutorial for Studio Higher Ped. Tutor Institutions*. M.: Academy.
- Morozov, S.M., Shkaruputa, L.M. (2000). *Glossary of Foreign Language Words*. K.: Naukova Dumka.
- New Webster’s Dictionary and Thesaurus of the English Language* (1993). Lesicon Publication.
- Falla, P. (ed.) (2001). *The Concise Oxford English-Russian Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.



Data wpływu/Received: 25.07.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 9.12.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

**OKSANA TONKHA¹, NATALIIA MEHBALIYEVA²,
OKSANA NAGORNIUK³, NADIYA MINYALO⁴**

Professional Adaptation of the Future Agronomist as a Psychological and Pedagogical Problem

¹ Doctor of Agricultural Sciences, Professor, Dean of the Agrobiological Faculty of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Ukraine

² ORCID: 0000-0002-8277-1655, Postgraduate of the department methods teaching and management of educational institutions of the University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Ukraine

³ ORCID: 0000-0002-6694-9142, Dr PhD in Agriculture Science (ecology), associate professor, Senior Research Fellow Department of Training of Scientific Personnel and methodological and Information Support, Institute of Agroecology and Environmental Management National Academy of Agrarian Sciences of Ukraine, Ukraine

⁴ Postgraduate of the department of Agrosphere Ecology and Environmental Control of the University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Ukraine

Abstract

The article gives a theoretical analysis of the problem of professional adaptation of future specialists-agrarians during their studying in the institutions of higher education. It is singled out the psychological, sociological, socio-pedagogical and pedagogical approaches to the research problem. The correlation between the leading categories of pedagogy and the concept of professional adaptation within the framework of the pedagogical approach to the problem of professional adaptation of future agronomists in the process of studying is established.

Keywords: higher vocational education, professional adaptation of future agronomists, Bologna process, psychological and pedagogical problems

Actuality and state of the problem research

Higher vocational education remains the most important component of the training system. Therefore the representatives of psychological and pedagogical science are constantly interested in the problems associated with the professional training of specialists for different industries. At the same time

we observe in a certain sense the crisis of higher professional education caused by:

- the need to reform the educational system in accordance with the requirements of the Bologna Declaration which foresees significant organizational and content changes in the higher vocational school;
- the need of training specialists in the context of specific labor market demands formed during the transition of the entire manufacturing sector (including AIC) into a new economic plane;
- the separation of the educational process in higher educational institutions from the needs and demands of agribusiness enterprises.

A modern graduate of institutions of higher education is required a high level of professional activity which begins to form during the years of studying; sufficient professional independence and flexibility which will ensure rapid adaptation to changing working conditions; a high level of general and professional culture through which it will be possible to relate their professional claims and offers on the labor market; formed non-standard thinking which forms the ability to solve non-standard professional tasks.

The purpose of the article is to identify the leading scientific and theoretical approaches to the problem of professional adaptation of future agronomists in the process of studying in the institutions of higher education.

The problem of professional adaptation of the future specialist in the agro-industrial sphere is maturing and continues to be resolved throughout the entire period of studying both at secondary and higher educational institutions. Therefore in psychological and pedagogical science professional adaptation is traditionally interpreted as an ongoing process requiring theoretical formulation at different age stages of the development of the individuality of the professional.

For a thorough theoretical elaboration of the problem we need to build our own research methodology. In our opinion the need for this methodology can be explained by several main reasons:

- Firstly by the interdisciplinary nature of the research problem which is at the intersection of several scientific areas – psychology, pedagogy, sociology;
- Secondly the complexity of the categorical-conceptual apparatus of the study which included both highly specialized, and general theoretical categories – “conditions”, “activity”, “training” etc.;
- Thirdly by the fact that within the scope of our research we must consider the process of professional adaptation beyond the limits of systematic and continuous professional activity, since it is about students and not about graduates of agrarian institutions of higher education.

Designing a methodology for studying the problem of professional adaptation of future agronomists we proceed from several main methodological sources:

- general philosophical methodology which gives us the opportunity to take advantages of the laws of dialectics, the general philosophy of being and development;
- general methodology of science which allows to consider the best methods of research;
- methodology of pedagogy within which the scientific apparatus of the research is formulated and its main tasks are determined;
- methodology of a separate pedagogical study, in this case – theoretical substantiation and experimental verification of pedagogical conditions of professional adaptation of future agronomists.

Basing on the four sources mentioned we consider the leading theoretical approaches to the research problem, design the categorical-conceptual apparatus, determine the general study program, outline the list of methods, generalize the results of theoretical analysis and experiment on the problem. In addition, the methodology of the research, which we are aware of, enables us to reflect the achieved results and to make timely adjustments to the research activity.

In the process of determining the leading theoretical approaches to the problem of research we proceeded from a mechanism that determines the level of development of professional adaptation, that is dialectical contradiction between the interests of certain hierarchical elements: the future specialist as the carrier of a certain amount of professional knowledge and personal qualities, on the one hand, and society as a customer and the consumer of the indicated socio-professional level of development.

The peculiarities of professional adaptation of the students in the process of studying in the institutions of higher education are determined, according to our belief, the level of their own professional motivation, the corresponding level of professional knowledge, skills, as well as personal qualities and level of their personalities and professional development.

Among the theoretical approaches to the problem of adaptation of the individual in different conditions of life (including professional activity) we note psychological approach as one of the leading approaches. According to it, in the structure of adaptation processes, different aspects are distinguished, first of all, sensory (adaptation of sensory organs to the intensity of the irritant), socio-psychological (harmonization of personality and environment) and professional (adaptation of a person to new conditions for work) (Rufova, 1999). Psychologists point out that the process of professional adaptation depends on the successful formation in the individuality of the specialist in the primary installation – the attitude – and its introduction into the structure of the psyche (Nadirashvili, 1974; Shaverdyan, 2007; Norakidze, 1970; Krysko, 2000).

Adaptation as a psychological phenomenon is defined as a process of regulating the relationship between personality and the environment by reducing the

degree of inconsistency between the named parties. Professional adaptation is largely due to the processes of self-regulation, and the regulator is the level of activity of the individual, which implements not adaptive but the transformational nature of activity.

We believe that the more active the environment, the greater the effort required by the adaptator to enter it will be; and vice versa – if the environment reduces the level of its activity – the level of activity of the subject of adaptation reduces (adaptive activity passes into the potential phase). Melnikova (1999) in her study proposed a certain hierarchy of strategies of personality behavior in various situations of professional adaptation as presented in Table 1.

Table 1. Strategies of personality behavior in different types of professional adaptation (by Melnikova)

Type of strategy in professional adaptation	Focus on the environment	Focus on oneself, on internal transformations
Active contact type (transformation)	Active change of environment ("strategy of a blacksmith or a warrior")	Active changes of oneself and of the inner world ("the strategy of the person who is raising himself from a stone")
Active avoidance type (escape)	Active deviation from the environment and the search for a new one ("flying bird strategy")	Avoiding contact with the environment and immersion in the inner world ("snail strategy")
Passive contact type (representation-subjugation)	Passive representation of oneself in the environment ("strategy of the pebble and stream")	Passive conquest of the environment ("Chameleon's strategy")
Passive avoidance type (waiting)	Passive excitement of external changes ("sail strategy in anticipation of the wind")	Passive expectation of internal changes ("ripening apple strategy")

In psychology there are four leading stages of adaptation of a person to changing environmental conditions (in this case – professional):

1. Initial stage, when the awareness of a person's new conditions of its existence and life starts; the behavioral norms of the professional environment are assimilated theoretically, but the person is not yet ready to accept these forms of behavior as their own; student prefers to adhere to the previous (accepted in the student environment) norms and rules of conduct.

2. The stage of tolerance – the future specialist and the socio-professional group (environment of professional activity) exhibit mutual patience in relation to one another, taking into account the values and patterns of behavior, taking into account each other.

3. The stage of accommodation – the recognition and acceptance by the future specialist of the bulk of the system of values and behavioral patterns typical of this professional environment. The professional environment also adopts special rules and samples of the behavior of a specialist.

4. Assimilation – the mutual harmonization of socio-professional settings, norms and values of the future specialist and socio-professional group.

Within the psychological approach, the problem of professional adaptation of the future specialist is considered in the plane of the main mental processes – thinking, memory, attention, imagination, representation. Scientists distinguish the stages and phases of professional adaptation, based, first of all, on the condition that professional adaptation is most actively carried out after the completion of education in the institutions of higher education. Instead, the university's stage of professional adaptation is considerably less investigated in scientific works.

Sociological approach to the problem of professional adaptation of the future specialist determines the primary role of social processes, connections, assessments, norms influencing adaptation processes in professional activity. Since sociology studies social relations and relationships in their individual and personal reproduction, professional adaptation belongs to the branch of sociological theories – sociology of personality, sociology of occupations and sociology of labor (Verbets, 2005; Golovakha, 1989; Lukashevich, 1999; Zdorovskaya, 1998; Moskalenko; Tsyba). Undoubtedly successful professional adaptation of the future specialist depends on the status-role positions of the individual in the environment, on the level of his or her social mobility. In general, social adaptation and professional adaptation are interdependent processes, although social adaptation is a broader concept of the system than a professional one. Instead, social mobility and social adaptation together constitute the main factors and components of the process of socialization of the individual which extends throughout life. Within the sociological approach it is also considered the concept of readaptation – a departure from one, the usual conditions of life and addiction to new conditions of life (Semichenko, 2002).

Within the sociological approach, it is often spoken about social adaptation and its manifestations in the process of professional adaptation. The researchers single out the leading functions of social-professional adaptation which are related to the professional development of the individual in the process of studying in the institutions of higher education:

- stabilizing function, the essence of which is that the adaptation of the individual increases the cohesion and stability of the team and improves the moral and psychological climate;

- developmental function, that is the ability to realize the creative abilities of the person in the process of professional adaptation. We believe that this function may be realized in the process of studying in institutions of higher education;

- a socialization function, the content of which is the social growth of the person undergoing the process of professional adaptation while studying at an institution of higher learning.

We consider socio-pedagogical approach as directly related to the sociological approach to the problem of professional adaptation of future specialists. Social pedagogy studies the problems of socialization of the individual in the system of social institutions and institutions at different age stages that fully corresponds to the concept of adaptation within the profession. Socio-pedagogical approach to the problem of professional adaptation unites sociological and pedagogical approaches. The pedagogical approach to the problem of professional adaptation of future specialists is presented in the scientific works of Alekseyeva, Kapustina, Melnikova, Moroz, Nain, Redlich, Hamidulin, Shcherbinina and others (Kapustin, 2002; Melnikov, 1999; Nain, 1982; Redlich, 1999; Khamidulina, 2000; Scherbinin, 1987; Moroz, 1980). The biggest number of the studies we analyzed relates to professional adaptation in the process of training future educators and teachers of educational institutions. Scientists also pay enough attention to the professional adaptation of officers, officers of internal affairs bodies, social psychologists.

Within the pedagogical approach professional adaptation is considered in correlation with the leading pedagogical categories – education, upbringing and development as presented in Table 2.

Table 2. Interconnection of the leading categories of pedagogy and the concept of professional adaptation and within the pedagogical approach to the problem of professional adaptation of future agronomists in the process of learning

Category of pedagogical science	Relationship with the notion of professional adaptation of a future specialist
Learning	The learning process ensures the acquisition of a range of professional knowledge by future professionals, influences the formation of professional skills and abilities. Professional adaptation in the learning process provides the basis for the successful professional adaptation of a young specialist after graduation from in the institutions of higher education
Education	The educational process in an agrarian university should be aimed at forming a system of professional values that form the basis of the motivational component of professional adaptation to work in the agricultural sector of the economy.
Development	The result of successful adaptation of a future specialist and at the same time a factor of this adaptation is the professional development in the learning process, which subsequently becomes the basis for professional self-development

The specificity of the pedagogical approach to the professional adaptation of future specialists foresees that within this approach many adjacent categories and concepts related to professional adaptation are considered – professional orientation, professional competence, professional self-realization, etc. In addition, the pedagogical approach provides an opportunity to trace the development of methodological and organizational-pedagogical provision of the process of professional adaptation within the higher education, as well as the possibility of designing and implementing innovative technologies of professional adaptation. This forms the basis for designing models and technologies for professional adaptation.

Conclusion

The implemented theoretical analysis of professional adaptation as scientific and pedagogical problems gave the possibility to find out its interdisciplinary character and influenced the choice of the leading theoretical approaches (psychological, sociological, socio-pedagogical, pedagogical). Scientific approaches selected in the course of given theoretical analysis provide the opportunity to identify and analyze the categorical and conceptual apparatus of the study what we consider as the prospect of further research.

References

- Golovakha, E.I. (1989). *Life Perspective and Professional Self-determination of Youth*. K.: Scientific Opinion.
- Kapustin, N.P. (2002). *Adaptive Educational System of the School. Theory and Practice*. M.: Pedagogical Society of Russia.
- Khamidulina, N.A. (2000). *Professional Adaptation of Young Teachers in the Current Socio-economic Conditions*. Kemerovo.
- Krysko, V.G. (2000). *Introduction to Social Psychology*. M.: Publishing house MNEPU.
- Lukashevich, N.P. (1999). *Industrial Adaptation of Youth: Essence, Functions, Management*. K.: Scientific Opinion.
- Melnikov, V.A. (1999). *Psychological and Pedagogical Conditions of Adaptation of Students of Military Universities to Professional Activity*. Orenburg.
- Melnikova, H.H. (1999). *Behavior Strategies in the Process of Socio-psychological Adaptation*. Author's abstract.
- Moroz, O.G. (1980). *Professional Adaptation of a Young Teacher*. K.: High school.
- Moskalenko, V.V. (1986). *Socialization of the Personality*. K.: Vishcha school.
- Nadirashvili, Sh.A. (1974). *The Concept of Installation in General and Social Psychology*. Tbilisi: Metsniereba.
- Nain, A.Ya. (1982). Adaptation of Working Youth is an Important Problem of Vocational Pedagogy. *Soviet Pedagogy*, 11, 88–91.
- Norakidze, V.G. (1970). *Personality Properties and Fixed Installation*. Tbilisi: Metsniereba.
- Redlich, S.M. (1999). *Socio-professional Adaptation of Beginning Teachers*. Novokuznetsk: Publishing house NGPI.
- Rufova, N.L. (1999). *Psychological Conditions for the Adaptation of Young Professionals to the Modern Labor Market (For Example, Psychological and Pedagogical Professions)*. Moscow.
- Scherbinin, V.V. (1987). *Psychological and Pedagogical Problems of Professional Adaptation of Graduates of Secondary Schools in Industry*. Tbilisi.
- Semichenko, V.A. (2002). *Psychology of Activity*. K.: Enix.
- Shaverdyan, G.M. (2007). *Fundamentals of Psychotherapy*. M. SPb.: Peter.
- Tsyba, V.T. (2000). *Sociology of Personality: Systematic Approach*. K.: MAUP.
- Verbets, V.V. (2005). *Sociology of Personality*. K.: Knowledge.
- Zdorovskaya, G.E. (1998). Self-education as a Sociological Problem. *SOCIS*, 10, 65–81.



Data wpływu/Received: 2.08.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 16.12.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

KATARZYNA KLIMKOWSKA 

Trudności w funkcjonowaniu zawodowym młodych dorosłych

Difficulties in the Young Adults' Professional Career

ORCID: 0000-0001-6388-274X, doktor habilitowany, profesor UMCS, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Pracy i Andragogiki, Polska

Streszczenie

Celem niniejszego opracowania jest analiza trudności w funkcjonowaniu zawodowym doświadczanych przez młode osoby. W artykule autorka dokonuje analizy badań ilościowo-jakościowych szeroko rozumianego funkcjonowania społeczno-zawodowego studentów różnych kierunków społecznych i humanistycznych, które prowadziła od 2004 r.

Wyniki badań ukazały, że z jednej strony trudności doświadczane przez osoby młode związane są wprost ze specyfiką okresu życia i prawdopodobnie zostaną pokonane w miarę dojrzewania w dorosłości. Z drugiej strony część trudności związanych *stricte* z funkcjonowaniem w pracy dotyczy niepełnej wiedzy młodych osób odnośnie do tego, jakie praktyki w miejscu pracy można uznać za dopuszczalne, a które można określić mianem nadużyć czy wręcz patologii. Artykuł kończą wskazania do praktyki ukierunkowanej na rozwijanie w studentach kompetencji do radzenia sobie z sytuacjami trudnymi w pracy.

Słowa kluczowe: wczesna dorosłość, wylaniająca się dorosłość, funkcjonowanie zawodowe, praca, studenci

Abstract

The aim of this study is to analyse difficulties in professional functioning experienced by young people. In the article the author makes a secondary analysis of quantitative and qualitative research on the broadly understood socio-professional functioning of students of social sciences and humanities, which she has been conducting since 2004.

The research results showed that, on the one hand, the difficulties experienced by young people are directly related to the specificity of the developmental period they are going through and will probably be overcome as they mature in adulthood. On the other hand, some of the difficulties strictly connected with functioning at work are related to the incomplete knowledge on the part of

young people as to which practices in the workplace can be considered acceptable and which can be described as abusive or even pathological. The article ends with recommendations for practical actions aimed at developing students' competence in coping with adversities at work.

Keywords: early adulthood, emerging adulthood, professional functioning, work, students

Wstęp

Praca w znacznej mierze kształtuje styl życia, stanowiąc jedną z wiodących aktywności dorosłych. Funkcjonowanie zawodowe traktowane jako ogół aktywności człowieka związanych z pracą posiada swoją specyfikę w zależności od okresu rozwojowego podmiotu. Obrazując tę kwestię w odniesieniu do problematyki podjętej w artykule, cechy dystynktywne wczesnej dorosłości mają swoje odzwierciedlenie w specyfice funkcjonowania zawodowego młodych osób. Specyfika ta wyraża się zarówno w osiągnięciach, zasobach i możliwościach, jak i w barierach, trudnościach czy problemach. Celem niniejszego opracowania jest analiza trudności w funkcjonowaniu zawodowym doświadczanych przez młode osoby.

Rozwinięcie

Zaangażowanie w pracę, podejście do niej i specyfika funkcjonowania zawodowego zmieniają się w biegu życia, ale niezależnie od okresu rozwojowego praca jako wartość autoteliczna oraz wartość instrumentalna stanowi ważne źródło zaspokajania potrzeb podstawowych i wyższych. Szeroko rozumiana praca – jej aspekty i specyfika – należy do istotniejszych komponentów samoopisu, percepcji siebie dorosłych, kształtowania własnej tożsamości dorosłego (Klimkowska, 2013; Bera, 2008; Turos, 2006; Wiatrowski, 2002; Furmanek, 2000).

Działalność człowieka związaną z pracą można opisywać, m.in. stosując kategorię funkcjonowania zawodowego. Pojęcie to wykracza poza kwestie związane z zatrudnieniem, ale uwzględnia wszelkie aspekty aktywności człowieka odnoszące się do pracy, w tym kompetencje zawodowe czy działania podejmowane przed zatrudnieniem (Duarte, Becerra, Cruise, 2016, s. 661). Na gruncie polskim szerokie ujęcie zaproponowała Czechowska-Bieluga (2010, s. 80), według której funkcjonowanie zawodowe to „funkcjonowanie pracownika w sytuacji pracy, uczestnictwo jednostki w życiu zawodowym, możliwe dzięki pełnieniu ról zawodowych. Można je rozumieć jako rezultat interakcji dwóch systemów: dyspozycji pracownika na danym stanowisku i warunków pracy oraz zadań i celów realizowanych przez instytucje zatrudniające pracownika”. Wprawdzie autorka odnosi funkcjonowanie zawodowe do sytuacji zatrudnienia, jednak aspekty funkcjonowania zawodowego wskazane przez Czechowską-Bielugę, jak funkcjonowanie w sytuacji pracy czy uczestnictwo w życiu zawodowym – obejmujące praktycznie całokształt doświadczeń związanych z pracą – z powodzeniem odnosi się do wszelkich form zatrudnienia, w tym również samozatrudnienia. Decyzje, zachowania i działania zawodowe pozostają w ścisłym związku

ze specyfiką rynku, na którym osoba realizuje swoją pracę. Współczesny rynek pracy jest w literaturze przedmiotu bardzo dobrze opisany. W niniejszym opracowaniu w celu możliwie szerokiego uchwycenia trudności doświadczanych przez młodych pracowników wskazać można takie jego charakterystyki, jak wysoka zmienność i nieprzewidywalność np. w obszarach zatrudnienia, popytu na określoną grupę pracowników, pożądanych kwalifikacji i kompetencji, organizacji pracy i form zatrudnienia czy wymagań procesu pracy (Baraniak, 2010; Wołk, 2009).

Podstawą rozumienia specyfiki funkcjonowania zawodowego jest poznanie specyfiki sytuacji życiowej podmiotu – osoby, aktora i autora własnej kariery życiowej. W niniejszym opracowaniu uwagę skoncentrowano na młodych dorosłych, czyli osobach w wieku 18/20–30/35 lat. Pierwszy okres dorosłości jest z jednej strony czasem największych życiowych możliwości – „życia przed sobą” (Oleś, 2011, s. 39), z drugiej zaś burzliwym okresem obfitującym w liczne dylematy związane z decyzjami, których konsekwencji jednostka będzie doświadczać praktycznie przez całe dorosłe życie. Odnoszą się one do wszystkich najistotniejszych obszarów życia człowieka, jak rodzina, praca czy życie w społeczeństwie. Następnym rozległości okresu wczesnej dorosłości (ok. 15 lat) oraz wielości i dynamiki zmian rozwojowych jest jego wewnętrzna niejednorodności. Badacze wyodrębniają podokresy, które mają swoją specyfikę. Arnett (2000) proponuje oddzielne stadium rozwojowe między adolescencją a wczesną dorosłością, które określił mianem wyłaniającej się/wschodzącej dorosłości. Autor wyjaśnia, że określenie tego stadium wynika ze specyfiki funkcjonowania osób w początkowej fazie wczesnej dorosłości, czyli w wieku 18–29 lat, przejawiającej się w tym, że młodzi ludzie już nie są adolescentami, ale jeszcze nie w pełni podejmują role społeczne i zobowiązania charakterystyczne dla dorosłości – najczęściej nie są w związkach formalnych, są bezdzietni, a ich sytuacja zawodowa nie jest ustabilizowana. Do głównych charakterystyk wyłaniającej się dorosłości według Arnetta (Tanner, Arnett, Leis, 2008, s. 34) należą: 1) poszukiwanie tożsamości; 2) niestabilność; 3) skoncentrowanie na sobie; 4) niezdecydowanie oraz 5) perspektywy, możliwości. Bańka (2006, s. 64) proponuje zawężenie omawianego okresu do wieku 18–25 lat oraz podkreśla znaczenie w wyłaniającej się dorosłości „wzmoczonego eksperymentowania z rynkiem pracy i na rynku pracy” oraz „spiętrzenia zachowań ryzykownych – z jednoczesnym zapotrzebowaniem na wsparcie psychologiczne i instytucjonalne (doradztwo zawodowe, poradnictwo personalne)”. Wyodrębnione przez Bańkę charakterystyki wiążą się bezpośrednio z tranzycją młodych ludzi z edukacji na rynek pracy, co pociąga za sobą nie tylko podjęcie nowych ról społecznych, ale także wypracowanie nowego stylu życia jako osoby dorosłej. Wchodzenie w role dorosłe, któremu towarzyszy zmiana postrzegania siebie w kategoriach dorosłości, często poza wieloma sukcesami i radościami obfituje w liczne trudności, problemy i kryzysy.

Z perspektywy zadań, jakie stoją przed pedagogiką pracy, ważne jest eksplorowanie specyfiki i jakości funkcjonowania zawodowego dorosłych na różnych etapach życia i kariery. Niniejsze opracowanie wpisuje się w powyższe eksploracje, a jego celem badawczym jest ukazanie obszarów trudności w funkcjonowaniu zawodowym młodych pracowników. W artykule autorka dokonuje analizy wtórnej badań ilościowo-jakościowych szeroko rozumianego funkcjonowania społeczno-zawodowego studentów różnych kierunków społecznych i humanistycznych, które prowadziła od 2004 r. (Klimkowska 2013, 2016; Klimkowska, Klimkowski 2015). Badania jakościowe zostały rozszerzone o wywiady fokusowe ukierunkowane na poznanie świata pracy studentów, przeprowadzone w grupach 6 grupach (łącznie 73 osoby) studentów kończących studia pedagogiczne w Lublinie i w Białymstoku. We wszystkich badanych grupach (badania ilościowe i jakościowe) przeważały osoby łączące studia z pracą, przy czym najczęściej była to praca dorywcza, sezonowa lub stała w niepełnym wymiarze.

Doświadczane przez badanych młodych pracowników trudności w funkcjonowaniu zawodowym pogrupować można w następujące obszary: 1) trudności związane z formowaniem własnej tożsamości jako osoby dorosłej i wizji dorosłego życia; 2) trudności związane z postrzeganiem siebie jako specjalisty i jako pracownika, z określeniem wizji swojej kariery; 3) trudności z podjęciem decyzji, przyjęciem zobowiązań; 4) trudności w pełnieniu roli pracownika.

W odniesieniu do pierwszego obszaru – trudności związanych z formowaniem własnej tożsamości jako osoby dorosłej i wizji dorosłego życia – młodzi pracownicy podkreślali: „zdaję sobie sprawę, że posiadanie dowodu osobistego nie oznacza tylko, że mogę kupić piwo, ale naprawdę jestem dorosła. To znaczy inni oczekują, że będę. Ale ja tak się nie czuję. Tak nie za bardzo. I czasem to w pracy wychodzi”. Zarejestrowane dylematy przeżywane przez osoby u progu dorosłości w pełni wpisują się w specyfikę tego okresu życia opisaną w przywołanych wyżej koncepcjach rozwoju. Do czasu podjęcia studiów młode osoby funkcjonowały w relacjach zależności i podrzędności, jako dziecko czy uczeń. W obecnym okresie zupełnie nowym obszarem rozwojowym stała się sfera podejmowania autonomicznych decyzji odnośnie do wiodących wyborów życiowych. Tu młodzi dorośli poszukują często pomocy w rozstrzygnięciu dylematów dotyczących własnej tożsamości, wiodących wartości i celów życiowych. Liczni doświadczają trudności związanych z wyborem spośród wielu dostępnych możliwości. Arnettowski wiek największych życiowych możliwości, wiek „życia przed sobą” (Oleś, 2011, s. 39), zderza się z opisaną przez Baumana (2005) konsumpcjonistyczną rzeczywistością – „tym, co ludzi dręczy w tej chwili najbardziej, nie jest niedostatek, ale przeciwnie – nadmiar możliwych tożsamości, sposobów życia, towarów upiększających życie”. Młody człowiek często doświadczają swoistego paraliżu decyzyjnego, obawiając się podjęcia ryzyka związanego z określonym wyborem – „Skąd mam być pewna, że takie życie będzie

dla mnie, że będę szczęśliwa?” „A jeśli to głupia decyzja, to co wtedy? Pewnych rzeczy nie da się odwrócić”.

Drugi wyodrębniony obszar trudności w funkcjonowaniu zawodowym młodych osób związany jest z ich postrzeganiem siebie w roli zawodowej – jako pracownika, freelancera – z oceną własnych kompetencji i kwalifikacji oraz ze sprecyzowaniem wizji własnej kariery. Badania młodzieży akademickiej studiującej kierunku humanistyczne i społeczne prowadzone przez autorkę wskazują, że praktycznie w każdej grupie studentów znaczący odsetek – ok. 20–30% – miał trudności z określeniem swoich preferencji odnośnie do formy zatrudnienia, miejsca pracy, typu relacji zawodowych. W wywiadach badani przyznawali, że „myślenie o sobie jako pracownika to już tak na serio człowiek jest dorosły”, „Po studiach zdecyduję. Teraz to praca tylko żeby jakąś kasę zarobić”. Dla części studentów eksperymentowanie z różnymi formami pracy i zatrudnienia było poszukiwaniem własnego obszaru zawodowego. Jednak przedłużanie się okresu eksperymentowania na rynku pracy może przynieść efekt w postaci wzmożenia trudności w podjęciu decyzji skutkującej względną stabilnością pozwalającą na rozwój.

Część doświadczanych w omawianym obszarze trudności w funkcjonowaniu zawodowym wiązała się z niepewnością studentów odnośnie do posiadanych kwalifikacji i kompetencji zawodowych. W badaniach przekonani przyszłych tłumaczy na temat własnych kompetencji profesjonalnych generalnie studenci oceniali swoje kompetencje jako średnie, a ok. 15% badanych nie potrafiło dokonać oceny posiadanego poziomu (Klimkowska, Klimkowski, 2015, s. 210). Również w wywiadach wyraźnie wybrzmiała wątpliwość studentów odnośnie do posiadanych zasobów: „Mam kwalifikacje czy kompetencje? I co mi to właściwie daje?”, „Co tak właściwie umiem? Czy w ogóle na czymś się znam? Jak chodziłam na praktyki, to wyszło, że na niczym. I skończyłam w barze (śmiech). Nie jest źle, ale to nie jest przecież praca na serio”. Takie sytuacje powodują, że osoby kończące studia przeżywają często lęk przed aplikowaniem do zawodów, które są dla nich atrakcyjne. Ponadto studenci przyznawali, że nie zawsze wiedzą, jak się skutecznie ubiegać o pracę. Tu mówili wprost o potrzebie zajęć z przygotowania do znalezienia pracy.

Ostatni z wyodrębnionych obszarów trudności w funkcjonowaniu zawodowym związany jest z pełnieniem roli pracownika. W pierwszej kolejności studenci przyznawali, że w pracy „rozbijali się o rzeczywistość”, która niejednokrotnie odbiegała od obietnic rekrutacyjnych. Z wypowiedzi pracujących studentów można było wywnioskować, że w znacznej mierze dzielą oni stereotypowe przekonania dotyczące debiutu w świecie pracy: młody pracownik „musi zapłacić frycowe”, „każdy najmłodszy/młody pracownik jest wykorzystywany, wyzyskiwany, ośmieszany, to poligon, tego się nie zmieni, trzeba to przeżyć”, „musi pracować za innych, musi robić to, czego nie chcą robić starsi pracownicy, takie

jest prawo dżungli”, „musi być na każde zawołanie szefa, nawet po godzinach”, „właściwie dyspozycyjność 24h to norma, gdybym była nie na piątym roku, to nie dałabym rady”. W efekcie doświadczają silnych stresów, przeżywają frustrację i rozczarowanie pracą.

Podsumowanie

Przedstawione analizy nie wyczerpują podjętego tematu, nie stanowią też podstaw do uogólnień na populację generalną młodych pracowników. Ich celem było uchwycenie głównych obszarów trudności w funkcjonowaniu zawodowym doświadczanych przez młodych pracowników. Zarysowany obraz prowadzi do konkluzji, że z jednej strony trudności doświadczane przez osoby młode związane są wprost ze specyfiką okresu życia i prawdopodobnie zostaną pokonane w miarę „stawania się” w pełni dorosłym. Z drugiej strony część trudności, zwłaszcza należąca do ostatniego obszaru, związanego *stricte* z funkcjonowaniem w pracy, wynika z niepełnej wiedzy młodych osób odnośnie do tego, jakie praktyki w miejscu pracy można uznać za dopuszczalne, a które można określić mianem nadużyć czy wręcz patologii.

Wyodrębnione obszary trudności w funkcjonowaniu zawodowym mogą stanowić impuls do dalszych, pogłębionych analiz specyfiki funkcjonowania zawodowego młodych pracowników. Można z nich również wyprowadzić pewne wskazania do praktyki edukacyjnej realizowanej w ramach studiów wyższych i poza uczelnią. Jako szczególnie istotne jawią się dwie kwestie. Po pierwsze, szersze włączanie w kształcenie akademickie aspektów praktycznych przygotowania studentów do wejścia na rynek pracy, obejmujących zarówno umiejętności aplikacji do pracy, jak i wiedzę z zakresu prawa pracy (na temat praw pracowniczych, obowiązków pracodawcy), źródeł pomocy w sytuacji doświadczania nadużyć, mobbingu lub innych patologii w miejscu pracy. Działania te mogą przyjmować formę obligatoryjnych kursów przedsiębiorczości na nieekonomicznych kierunkach studiów czy fakultatywnych zajęć z przedsiębiorczości, planowania i rozwoju własnej kariery. Po drugie, poszerzenie akademickiego obszaru wsparcia studentów w rozwijaniu poczucia własnych zasobów i kompetencji oraz budowania wizji siebie jako pracownika. Tu szczególną rolę można przypisać akademickim biuram karier czy uczelnianym systemom psychologicznego wsparcia studentów.

Literatura

- Arnett, J.J. (2000). Emerging Adulthood, a Theory of Development from the Late Teens through the Twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.
- Bańka, A. (2006). Kapitał kariery – uwarunkowania, rozwój i adaptacja do zmian organizacyjnych oraz strukturalnych rynku pracy. W: Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska (red.), *Współczesna psychologia pracy i organizacji* (s. 59–118). Katowice: Wyd. UŚ.
- Baraniak, B. (2010). *Współczesna pedagogika pracy z perspektywy edukacji, pracy i badań*. Warszawa: Wyd. UKSW.

- Bauman, Z. (2009). Koniec orgii. *Gazeta Wyborcza*, 9 lutego. Pobrane z: http://wyborcza.pl/duzy-format/1,127290,6251875,Bauman_koniec_orgii.html (2.02.2015).
- Bera, R. (2008). *Aksjologiczny sens pracy a poczucie jakości życia młodych emigrantów polskich*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Czechowska-Bieluga, M. (2010). Pleć a poczucie jakości życia przedsiębiorców. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 3, 56–64.
- Duarte, W., Becerra, R., Cruise, K. (2016). The Relationship Between Neurocognitive Functioning and Occupational Functioning in Bipolar Disorder: A Literature Review. *Europe's Journal of Psychology*, 12(4), 659–678. DOI: 10.5964/ejop.v12i4.909.
- Furmanek, W. (2000). *Podstawy edukacji zawodowej*. Rzeszów: Fosze.
- Klimkowska, K. (2013). *Orientacja na sukces zawodowy studentów kończących studia translatorskie*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Klimkowska, K. (2016). Transition to the Translation Market as a Challenge for Translators-to-Be. *Academic Journal of Modern Philology*, 5, 47–57.
- Klimkowska, K., Klimkowski, K. (2015). *Kształtowanie kompetencji świadczenia usług tłumaczeniowych z perspektywy przyszłych tłumaczy*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Oleś, P.K. (2011). *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Tanner, J.L., Arnett, J.J., Leis, J.A. (2008). Emerging Adulthood: Learning and Developing during the First Stage of Adulthood. W: M.C. Smith, N. DeFrates-Densch (red.), *Handbook of Research on Adult Development and Learning* (s. 34–67). New York, London: Routledge.
- Turos, L. (2006). *Andragogika pracy*. Warszawa: Lucjan Turos.
- Wiatrowski, Z. (2002). *Powodzenia i niepowodzenia zawodowe*. Olecko: WM.
- Wołk, Z. (2009). *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*. Radom: ITE.



Data wpływu/Received: 8.12.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 16.12.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

MARTA CIESIELKA 

Osobista analiza SWOT narzędziem motywowania i planowania wyborów edukacyjno-zawodowych młodzieży

Personal SWOT Analysis as a Tool of Motivating and Planning Educational and Vocational Choices of Young People

ORCID: 0000-0001-6388-274X, Doktor inżynier, AGH Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica, Wydział Inżynierii Metali i Informatyki Przemysłowej, Polska

Streszczenie

W artykule opisano główne założenia i zasady analizy SWOT. Zaprezentowano możliwości zastosowania tej metody w planowaniu perspektywy zawodowej młodzieży, a także opisano rezultaty wprowadzenia tego rozwiązania w praktyce szkolnej.

Słowa kluczowe: SWOT analiza, orientacja zawodowa

Abstract

The article describes the main assumptions and principles of SWOT analysis. The possibilities of using this method in planning the youth's professional perspective were presented, and the results of introducing this idea in school practice were described.

Keywords: SWOT analysis, professional orientation, vocational orientation

Wstęp

Współczesny świat, a tym samym i rynek pracy bardzo szybko się zmienia. Szacuje się, że w 2030 r. 47% obecnie istniejących zawodów może nie istnieć, a 65% dzieci urodzonych po 2007 r. będzie pracowało w zawodach, które jeszcze nie istnieją (Rynek, 2019).

Pokolenie współczesnych uczniów zdaniem specjalistów znacznie różni się od poprzednich pokoleń. Kierują się oni innymi przesłankami w wyborze swojej drogi zawodowej niż pokolenia starsze, cenią sobie wolność i swobodę wyboru.

Próbują dopasować otaczającą ich rzeczywistość do własnych potrzeb i upodobań. Są bardzo uważnymi obserwatorami i często sprawdzają wiarygodność osób czy firm, z którymi mają współpracować. Oczekują transparentności i otwartości. Wybierają dialog, a zdecydowanie odrzucają narzucanie pomysłów i rozwiązań. Chętnie podejmują społeczne działania, nawiązują nowe kontakty czy współpracują w zespole (Hojnacki, 2013; Morbitzer, 2013). W swoich przekonaniach jako pracownicy przyszłości będą przedkładać satysfakcję z wykonywanej pracy nad wysokość pensji (Rynek, 2019). Ponadto jak każde młode pokolenie chcą decydować sami o sobie.

Jednocześnie ostatnie badania rynku pracy wykazały wysoki poziom bierności zawodowej młodych ludzi, co zdaniem autorów raportu jest spowodowane „brakiem umiejętności związanych z odnajdywaniem się na rynku pracy oraz niedopasowaniem kwalifikacji do oczekiwań i wymagań pracodawców” (Stachyra-Sokulska, 2018). Stąd szczególnie istotne wydaje się wczesne przygotowanie do kariery przez wykształcenie u młodych ludzi umiejętności planowania własnej przyszłości zawodowej. Konstruowanie strategii własnej przyszłości powinno być prowadzone długofalowo i obejmować analizę własnej aktualnej sytuacji, z uwzględnieniem m.in. własnych celów, wiedzy, zdolności oraz sytuacji. Tak przygotowana strategia daje podstawę do elastycznego zachowania, odpowiedniego ukierunkowania i koordynacji działań (Stachyra-Sokulska, 2018; Ciesielka, 2010).

Zdaniem neurobiologów (Hüther, 2014) przy tego typu działaniach uczniowie nie powinni być sterowani, zmuszani i pouczeni przez nauczycieli lub rodziców. Korzystniejsze dla nich jest samodzielne odkrywanie i rozwijanie własnych umiejętności przy wsparciu osoby dorosłej. Rozwiązaniem, które może być pomocne przy przeprowadzaniu tego typu działań, jest analiza SWOT wraz ze wsparciem coachingowym nauczyciela.

Analiza SWOT w planowaniu własnej perspektywy zawodowej

Analiza SWOT jest jedną z podstawowych metod stosowanych w analizie strategicznej przedsiębiorstwa czy organizacji. Jej nazwa pochodzi od pierwszych liter angielskich słów *strengths* (mocne strony), *weaknesses* (słabe strony), *opportunities* (szanse) i *threats* (zagrożenia). Metoda polega na analizie sytuacji, biorąc pod uwagę powyższe aspekty. Przygotowując analizę SWOT, należy rozpocząć od precyzyjnego określenia celu analizy. Następnie trzeba opracować listę dla poszczególnych kategorii. Niezbędna przy opracowaniu takiej analizy jest dyskusja w zespole, a następnie na podstawie analizy przyjęcie wybranej strategii działania. Znając zapisy dla poszczególnych kategorii, można realizować strategię redukcji zagrożeń i wykorzystywania szans lub eliminacji słabych stron i wzmacniania mocnych. Metoda ta z powodzeniem wykorzystywana jest w marketingu, finansach, produkcji, ale również w działalności doradczej i coachingu (Encyklopedia, 2019).

Wyżej opisana analiza z powodzeniem może być wykorzystana w planowaniu własnej przyszłości zawodowej na każdym etapie życia, także po zakończe-

niu formalnej edukacji. Stąd bardzo istotne wydaje się zapoznanie z tą metodą uczniów i studentów, by na poszczególnych etapach swojego życia mogli taką autoanalizę przeprowadzić i na jej podstawie podjąć świadome kroki we własnym rozwoju zawodowym.

Zajęcia z zakresu orientacji zawodowej obejmujące zastosowanie analizy SWOT prowadzone były w latach 2015–2019 w klasach gimnazjalnych. Były one częścią projektu „Chcę zostać... – mój przyszły zawód” i obejmowały przygotowanie przez każdego ucznia perspektywy własnego kształcenia zawodowego. Istotną częścią realizacji projektu było zapoznanie uczniów z analizą SWOT oraz samodzielne przygotowanie przez uczniów własnej analizy. Analiza SWOT na potrzeby młodzieży niepracującej jeszcze zawodowo została rozbudowana o jeszcze jeden poziom i obejmowała: mocne i słabe strony, szanse i zagrożenia związane ze zdobyciem wybranego zawodu oraz szanse i zagrożenia przy wykonywaniu danego zawodu. Takie ujęcie w zamierzeniu miało pokazać uczniom drogę do wymarzonego zawodu, ale również uświadomić blaski i cienie wykonywania wybranego zawodu. Jako przykład dydaktyczny zastosowania analizy SWOT w planowaniu perspektywy zawodowej posłużył zawód aktora (tabela 1).

W trakcie zajęć przygotowywane przez uczniów analizy SWOT były indywidualnie konsultowane z prowadzącym, pamiętając (ze względu na informacje wrażliwe) o zachowaniu prywatnego charakteru opracowania ucznia. Konsultacja miała charakter indywidualny i nie polegała na ocenie czy krytyce przyjętych przez ucznia kategorii, lecz była dyskusją opartą na zasadach coachingu i skłaniała ucznia do poszukiwania własnych rozwiązań.

Bardzo istotna jest w tym temacie indywidualna rozmowa nauczyciela z uczniem podczas przygotowywania własnej analizy SWOT i skupienie się na odpowiedzi na takie pytania, jak:

- Zastanów się, kim chcesz zostać?
- Czego oczekuje się od osób wykonujących dany zawód?
- Jakie cechy posiadasz lub nie, które mogą pomóc Ci w zostaniu...
- Co możesz zrobić, żeby zostać...
- Co Ci może przeszkodzić w zostaniu...
- Które mocne strony możesz rozwinąć lub wzmocnić? Jak to zrobić? Jak swoje mocne strony możesz wykorzystać?
- Które słabe strony możesz wzmocnić? Po co chcesz to zrobić? Jak to możesz zrobić? Kiedy to możesz zrobić i ile może zająć Ci to czasu?
- Jakie możliwości i szanse pojawiły się? Jakie mogą pojawić się w przyszłości? Które z nich możesz już dziś wykorzystać? Kto może Ci pomóc?
- Jeśli pojawiły się zagrożenia, to jak możesz ich uniknąć lub je ograniczyć?

Znaczna grupa uczniów wykazywała bardzo niską samoocenę i nie dostrzegała swoich atutów, dlatego też rozmowa indywidualna o charakterze coachingowym, a nie mentorskim, powinna ich nauczyć identyfikowania własnych atu-

tów i potencjalnych szans. Z drugiej strony można było znaleźć wśród uczniów grupę osób dość idealistycznie podchodzących do zagadnienia, nieodróżniających ani konieczności planowania własnej perspektywy zawodowej, ani zagrożeń dla jej realizacji. W takim przypadku rozmowa miała na celu urealnienie myślenia ucznia dotyczącego jego osoby w perspektywie wykonywanej pracy.

Tabela 1. Przykładowa analiza SWOT dla zawodu aktor – przykład dydaktyczny

	POZYTYWNE	NEGATYWNE
To zależy ode mnie... WEWNĘTRZNE	Mocne strony: <ul style="list-style-type: none"> – lubię występować, – jestem dobry z języka polskiego, – zajmuję 1. lub 2. miejsca w konkursach recytatorskich, – gram na fortepianie, – dobrze tańczę, – mam dobrą pamięć, – jestem sprawny, – jestem zdrowy, – dobrze funkcjonuję w grupie. 	Słabe strony: <ul style="list-style-type: none"> – nie znam dobrze języka angielskiego (ani żadnego innego), – zbyt słabo śpiewam, – jestem przystojny (tak mówią), – nie znam się na sztuce, – nie umiem pływać.
To się może zdarzyć... ZEWNEŹTRZNE	Szanse: <ul style="list-style-type: none"> – mam jeszcze czas (5 lat), – korepetycje z języka angielskiego + lekcje w szkole, – kurs języka francuskiego w prywatnej szkole językowej, – kurs pływania, – mieszkam blisko Krakowa, – zajęcia „Ze sztuką na ty” w Muzeum Narodowym, – zapiszę się do zespołu „Verso”, – kurs aktorski w szkole Ars Do. 	Zagrożenia: <ul style="list-style-type: none"> – duża konkurencja na egzaminie wstępnym do szkoły teatralnej, – duże wymagania w zawodzie, – jestem słaby, nie dostanę się na studia.
Jak już zostanie... ZEWNEŹTRZNE w przyszłości	Szanse wybranego zawodu: <ul style="list-style-type: none"> – ciekawy zawód, – możliwość wcielania się w różne role, – popularność, – sława, – duże pieniądze, – ciągły rozwój. 	Zagrożenia wybranego zawodu: <ul style="list-style-type: none"> – duża konkurencja, – aktorem może zostać każdy (brak wykształcenia), – nie spodobam się, – brak propozycji pracy (rol), – ciągła dyspozycyjność, – konieczność wykonywania innego zawodu, żeby mieć pieniądze, – duże wymagania (języki, pływanie, jazda konna itp.), – ciągle wzrastające wymagania, – ciągła konieczność przeprowadzania się.

Źródło: opracowanie własne.

Większość uczniów bardzo niechętnie podchodziła do analizowania swojej sytuacji, często nie dostrzegała swoich mocnych stron i szans, a słabe strony i zagrożenia wyolbrzymiała. Czasami można było nawet dostrzec silny paraliż ucznia negatywną stroną przygotowywanej analizy. W każdym tego typu przypadku należy w rozmowie ukierunkować uczniów na poszukiwanie dla poszczególnych potencjalnych zagrożeń szans ich uniknięcia, względnie minimalizacji. Takie podejście daje w perspektywie uczniom umiejętność pozytywnego, kreatywnego i twórczego myślenia.

Wyniki realizacji projektu

Uczniowie bardzo różnie podchodzili do postawionego przed nimi zadania – począwszy od dużego entuzjazmu i zaangażowania do niedostrzegania sensu w planowaniu przyszłości i niechęci do zmierzenia się z analizą własnej osoby. Wszyscy uczniowie wykonali własne analizy SWOT. Praca nad analizą stwarzała okazję do dyskusji, rozważenia różnych możliwości i modyfikacji swoich pierwotnych wyborów. Wśród zawodów wybieranych przez uczniów były m.in. kierowca wycieczkowy, antyterrorysta, spawacz podwodny, tancerka, astronauta, architekt, szef baru, realizator dźwięku na imprezach masowych itp. Zawody wybierane przez uczniów coraz częściej mają charakter interdyscyplinarny i przygotowanie analizy uświadomiło im potrzebę długofalowego zainteresowania danym zagadnieniem oraz podjęcia działań w zakresie edukacji nieformalnej w wybranej dziedzinie. Czasami uczniowie dochodzili do wniosku, że zawód pierwotnie wybrany jest dla nich nieosiągalny lub trudny do osiągnięcia (tak było w przypadku piłkarza zawodowego), i modyfikowali swój wybór w oparciu o swoje zainteresowania i predyspozycje (w tym przypadku uczeń wybrał zawód dziennikarza sportowego – tabela 2).

Tabela 2. Analiza SWOT dla zawodu dziennikarz sportowy – praca ucznia (pisownia oryginalna)

	POZYTYWNE	NEGATYWNE
To zależy ode mnie... WEWNĘTRZNE	Mocne strony: <ul style="list-style-type: none"> – lubię pisać artykuły, – znam się na sporcie, – sport to moja pasja, – umiem dobrze gramatykę i zasady pisowni języka polskiego, – mam drobne doświadczenie w zawodzie – potrafię być obiektywne. 	Słabe strony: <ul style="list-style-type: none"> – nigdy nie pisałem pod presją czasu, – nigdy nie pisałem „na poważnie”, – czasami mam problemy z wysławianiem się, – jestem trochę stronniczy.
To się może zdarzyć... ZEWNEŹTRZNE	Szanse: <ul style="list-style-type: none"> – możliwość szkolenia, – czas na nabranie doświadczenia, – możliwość kształcenia na humanistycznym profilu w szkole średniej. 	Zagrożenia: <ul style="list-style-type: none"> – nie dostanę się do dobrej szkoły na profil humanistyczny, – nie będę miał okazji na nabranie doświadczenia.
Jak już zostanie... ZEWNEŹTRZNE w przyszłości	Szanse wybranego zawodu: <ul style="list-style-type: none"> – liczne podróże, – uczestniczenie w największych wydarzeniach sportowych świata, – praca w dużym wydawnictwie/telewizji, – wysokie zarobki, – znajomości z najlepszymi sportowcami świata. 	Zagrożenia wybranego zawodu: <ul style="list-style-type: none"> – sława, – brak określonych godzin pracy, – wielogodzinna praca, – praca daleko od domu, – krytyka.

Źródło: opracowanie własne.

Przygotowane analizy reprezentowały różny poziom – czasami były świetnie przemyślane innym, razem miały charakter bardzo wstępny. Zdaniem autorki istotne w tym projekcie jest zapoznanie uczniów z metodą i przygotowa-

nie pierwszej własnej analizy SWOT. Stwarza to uczniom możliwość wykonywania tego typu analizy na dowolnym etapie własnej edukacji oraz kariery zawodowej.

Podsumowanie

Analiza SWOT własnej kariery zawodowej może uświadomić uczniom, studentom czy osobom czynnym zawodowo sytuację, w jakiej się znajdują, stwarza możliwość urzeczywistnienia planów czy marzeń, pomaga wytyczyć kierunki działania oraz uczy dostrzegania szans w zakresie własnego rozwoju. Przeprowadzenie analizy pomaga dostrzec to, co należy wykonać, pozwala też ujrzeć problemy w perspektywie i kontekście możliwości. Analiza SWOT jest narzędziem, które z powodzeniem może być wykorzystywane w przyszłości w życiu prywatnym i zawodowym. Daje ona możliwość samodzielnego wyboru kariery zawodowej i wzięcia odpowiedzialności za swoje wybory życiowe.

Autorka chciałaby wyrazić serdeczne podziękowania dla uczniów i nauczyciela, Pani Małgorzaty Zdziech ze Szkoły Podstawowej nr 1 w Krzeszowicach za udział w projekcie.

Literatura

- Ciesielka, M. (2010). „Moja przyszła praca” – orientacja zawodowa na lekcjach techniki w gimnazjum. *Journal of Technology and Information Education*, 2(1), 102–105.
- Encyklopedia zarządzania – analiza SWOT*. Pobrane z: https://mfiles.pl/pl/index.php/Analiza_SWOT (20.08.2019).
- Hojnacki, L. (2013). Cyfrowych tubylców trzeba uczyć inaczej. Dlaczego i jak – wprowadzenie. W: P. Plichta, J. Pyżalski (red.), *Wychowanie i kształcenie w erze cyfrowej* (s. 41–63). Łódź: Regionalne Centrum Polityki Społecznej.
- Hüther, G., Hauser, U. (2014). *Wszystkie dzieci są zdolne. Jak marnujemy wrodzone talenty*. Słupsk: Dobra Literatura.
- Morbitzer, J. (2014). *Ekspertyza dot. zmian uczenia się osób urodzonych po 1990 r.* Pobrane z: <https://www.ore.edu.pl/component/phocadownload/> (14.01.2018).
- Rynek pracy, edukacja, kompetencje – czerwiec 2019*. PARP. Pobrane z: <https://www.parp.gov.pl/component/publications/publication/rynek-pracy-edukacja-kompetencje-czerwiec-2019> (16.08.2019).
- Stachyra-Sokulska, A. (2018). Strategie konstruowania własnej przyszłości i orientacja życiowa a planowanie perspektywy zawodowej u progu dorosłości. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio J, XXXI*, 3, 177–193.



Data wpływu/Received: 2.10.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 29.11.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

OKSANA KONDUR¹, NATALIIA RIDEI²,
YEVHEN KUZMENKO³

Formation of Management-Qualitological Competences Amongspecialists in Education Quality Problem

¹ ORCID: 0000-0001-9342-1127, PhD in Physics and Mathematics, Dean of the Teacher's Training Department of the Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ukraine

² ORCID: 0000-0002-5553-059X, Doctor of pedagogical sciences, professor of adult education department; Dragomanov National Pedagogical University, Ukraine

³ ORCID: 0000-0002-0951-0205, PhD student of adult education department National Pedagogical Drahomanov University, Ukraine

Abstract

The article substantiates the existence of a social contract for highly qualified specialists, professionals in quality management in the HEF. On the basis of the introduced definition “model of professional training of future specialists in education quality in HEF”, the structural and functional model of the system of professional training of such specialists was developed. The training of quality management professionals is based on the international principles of technical regulation in the fields of education, science and innovation, which determines the application of the ISO standards metric. A two-faceted methodology for organizing the professional training of quality specialists in the HEF is proposed.

Keywords: vocational training, quality of education, quality management, institution of higher education, architectonics of the educational and scientific system

Introduction

In connection with the development of globalization, transboundary implementation of educational systems of the Foundation of Higher Education (HEF) of Ukraine to the world academic space of education, science and innovation, changes in international and national legal and technical regulation of transformations of organization forms of different types of HEF and training of Masters, PhD students and ScD students in such institutions, the necessity for continuous degree training in combination with research and innovation, as well as postgraduate study, pro-

longed training for higher qualification level and practical experience there is a necessity for justification, development, introduction of the new models of the targeted training for the HEF education quality management professionals.

The relevance of the research topic is caused by the contradictions that arise between the social demand for the highly qualified specialists in the education quality and the imperfection of their vocational training system in the context of globalization and transboundary implementation of HEF educational systems; the necessity of educational institutions in mobile specialists in the education quality and the lack of scientific, methodological and informational-analytical support for their professional training in higher education institutions; real-world experience of the future education specialists training at HEF and the necessity to develop and substantiate the future professional education training based on the international standards.

Main part

Systematic analysis of the Bologna Process etiology made it possible to make a theoretical justification for the impact of globalization on educational transformations as a phenomenon of the present time.

In the course of the system-axiological analysis of the Quality Forums, it is established that the means of technical regulation of the quality management of educational and scientific systems is the development and implementation of: the cultural policy of the quality management of higher education, its implementation through EU management standards; programs of lifelong learning, creative mechanisms to overcome obstacles in order to achieve the desired quality at the levels of organization of educational and scientific systems – European, national and institutional; measurable parametric metrics for quality control and monitoring, and cyclical diagnostics for predicting and modeling the state and development of educational systems in order to develop quality improvement procedures, a code of academic honor; managing the quality of education in shaping quality and safety of life and employment; modernization of student-centered learning with social guarantees (education, research, life-long employment); adaptation of specific disciplinary, institutional and national content of the culture of quality for the formation of modernization synergetics of the interaction architectonics between educational and scientific symbiosis, geopolitics of quality and interaction of all interested parties.

As the quality assurance system of education is an abstract blended open, complex, dynamic, active organizational management system, an effective management system is required for its effectiveness. Problem analysis of theoretical and methodological knowledge contributed to the identification of priority principles of management of HEF: humanization, social determination, humanization, scientific fundamentals of the competence approach, information technology, strategic forecasting of the state and development of education systems, science

and innovation, responsiveness, degree and perspective, democracy and centralism, motivation and cohesion, legal priority, financial and economic rationality, optimization of resource and institutional activity in the field of quality management.

According to the requirements of today, the modernization of the HLS management system should be made using the model of the international standard ISO 9001: 2009, which is based on the principles of quality management and contains universal requirements for the quality system. Training of education quality professionals is also based on the international principles of technical regulation in the field of education, science and innovation, which provide the systematic unity, regulation, methods of measuring the quality of systematic processes of providing educational services. Namely, the metric of ISO standards of technical regulation of international and national measurements is applied: quality management ISO 9001; procedures for improving ISO 9004; social responsibility ISO 26000, SA 8000; requirements for ISO 17025 testing laboratories in conducting research; ISO 27000 information security management; environmental management ISO 14001; OHSAS 18001 Occupational Safety Management; food safety management ISO 22000, HACCP, FSSC; energy efficiency management ISO 50001 (in education and science).

The model of professional training of the future specialists in education quality in HEF is a set of measures, actions, conditions, requirements of organizational-pedagogical, socio-economic, informational-analytical, personnel, material-technical, financial, competent, professional-special and diagnostic aspects, which are aimed at continuity, cross-cutting, continuity and systematic consistency in education (natural-humanitarian, socio-political, socio-economic, vocational-oriented and special theoretical cycles and educational, research, production, technological, institutional and internship practices), provide the formation and development of professional and practical skills, competences, gaining experience of professionally-oriented activities in accordance with the current and future employment requirements and the necessities of society.

Educational quality professionals must have the following concepts in their minds: quality management is a set of purposeful and coordinated and subordinated quality control actions (screening, monitoring, certification, certification, licensing, standardization, accreditation) of institutions and quality management improvement in perspective. Institutional policy in the field of quality management and setting its goals tree involves forecasting, planning, monitoring, strategic management of improvement and modeling of quality assurance; quality policy – a comprehensive goal setting, both systemic and institutional, in the field of quality, formally formulated at the policy level (geopolitics, cross-border policies, regional, national, local policies) with the consent of stakeholders structures; quality planning management is an integral part of quality management, focused on the

goal setting in its sphere and the prolongation of system-management processes on the basis of information-management platforms and adequate resources for management required in the qualitological achievement; quality assurance is a methodological system of beliefs about guaranteeing extended standards of living (including confidence in the quality and safety of lifelong standards with employment, rights guarantees for employees and retirees) that can be fulfilled based on the assurance that the quality conditions will be guaranteed.

The methodology for organizing the professional training of quality specialists in the HEF has been developed. The methodology is formulated in a two-faceted phenomenon: as a system (scientifically substantiated synergetic methods of educational-cognitive, scientific-research, practical-internship, information-logical, predictive-modeling, instrumental and information-program control of the quality of the system's existence status and its transformation; development, functioning, implementation and testing of quality management of educational and scientific systems and systematic analysis of the quality of their condition and development); as a way of organizing the professional training of students, due to the regularities of harmonization and balance of the goals of training, research, internship, formation of specialists and professionals on quality management of educational systems of professional competences to ensure their sustainable development; socio-ecological efficiency, coherence of training processes, academic mobility of training and internship at the future place of employment, mutual exchange of practical experience with employers, noospheric and ideological integrity of the content of training, employment, international mobility of employment in self-employment.

Training of quality education professionals requires the development of scientific methodological directions: 1) methodology for training specialty and vocational disciplines: educational policy, quality policy, academic culture, quality management of educational systems, metrology, standardization, certification (international and national), strategic and management of education, forecasting and modeling of the state and development of educational and scientific systems (cross-border, regional, national and institutional levels), 2) methodological research system management with expert evaluation of relevant results.

The professional activity of a specialist in quality management in the field of education and science is defined by us as a process that involves: possessing a specialist in system-management skills; the readiness of the specialist to perform professional pedagogical, psychological, socio-economic, organizational and management, research, design, control, expert, regulatory, qualitative, educational tasks in the field of quality management of the partial components of the educational space environment and its systems as a whole; professional development of professional and practical competence and normative activity in the course of professional adaptation, formation and advanced training of self-

improvement and employment during life; formation of specialist managerial and qualitative competence.

With the purpose of effective formation of professional-practical managerial-qualitative competence of the future specialists and professionals in quality management in HEF a structural-functional model of their preparation was developed. It is built on the principles of system, program-target, structural-functional, synergetic, system-activity approaches and it is a complete unity of interaction in the following blocks: target, content, theoretical and methodological, organizational-methodological, practical and control-effective.

Conclusion

To fulfill reasonably the existing social demand for highly qualified specialists, professionals in quality management in HEF we developed structural-functional model of the system of professional training of such specialists.

The model verification is carried out according to the certain criteria (motivational-axiological, cognitive activity) and levels (insufficient, sufficient, medium, increased, high) readiness of future specialists to carry out the competent management polyprofile-qualitological activities in the field of education, science and innovation.

The performance of the designed and justified methods of management of system of professional training of the future specialists for quality education in HEF was experimentally tested in the National Pedagogical University named after Drahomanov and Precarpathian National University named after Vasyl Stefanyk.

Literature

- Kondur, O. (2019). *Quality Management of Educational Systems in the Conditions of Globalization: Theory, Methods of Organization, Practice*. Ivano-Frankivsk: NAIR.
- Ridei, N. (ed.) (2017). *Multimode Principles of Postgraduate Education for Sustainable Development*. K.: Drahomanov NPU.
- Ridei, N. (ed.) (2018). *Management of Postgraduate Education Systems for Sustainable Development*. K.: Drahomanov NPU.



Data wpływu/Received: 2.10.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 29.11.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

YURI BOGUTSKYI¹, **OLEKSANDR KOZLIUK**²,
NATALIIA RIDEI³

Methodology of System Management and Expert Assessment

¹ ORCID: 0000-0003-2485-6711, postgraduate student of adult education department National Pedagogical Drahomanov University, Ukraine

² ORCID: 0000-0003-4993-1909, PhD student of adult education department National Pedagogical Drahomanov University, Ukraine

³ ORCID: 0000-0002-5553-059X, Doctor of pedagogical sciences, professor of adult education department; Dragomanov National Pedagogical University, Ukraine

Abstract

The article deals with the axiological analysis of the terminology apparatus of the general interpretation of the system and its properties; classification features of types of systems; systematic methodology of general, specific, and, in fact, scientific principles and methodological approaches, methodology of system management.

Keywords: system, system methodology, organizational architecture of management, its efficiency, system-forming factors

Introduction

Qualitative studies of content, existence, classification, transformation of systems are now a priority in relation to the randomness of both their understanding and interpretation, their transformations, especially concerning the management of nonlinear systems, evaluation of their state and forecasting and modeling of their development. The multifaceted concept of a system as an object, property, partial component, algorithmic means, complex, specific classification isolation, unity and aggregation requires clarification and concretization from the point of view of open systems – educational, scientific, social, environmental, managerial and political in the context of globalization, with their implementation of cross-border interaction to diagnose and predict sustainability.

The study of system-forming factors and their classification characteristics and parametric characteristics of systems (their essence, architectonics and functioning) is necessary for determination of the system state and modeling its development. The study of the characteristic features of approaches in system methodology makes it possible to develop and program circuits of specific scientific, interdisciplinary knowledge in the field of system management methodology and helps to improve the categorical apparatus of the system approach.

Nowadays, given the global environmental and socio-economic problems associated with the threat of a new type of war, terrorism, cloud-based systems organization and uncertainty in the development of the European Union organizational systems, which must guarantee its security, the methodology of studying systems as well as management is a priority type of scientific knowledge.

Main part

Systems theory is a distinct scientific area. The concept of system formation diversity is considered in the scientific works of and interpreted multifaceted. Namely, the totality of diversity, which is a potential source of any movement; the Union of the types of differences between the objects of the world (environment, Universe) or space of the Land areas identified based on the selected degree measures of system freedom, which are a source of possible variety; native (natural) regularity and form of existence of the real variety of nature. The diversity between the existing place or parts of the mosaic group, which shows the unity of the differentiation of the distribution of types and the intensity of changes of its species composition (structure) along the gradient of environment (climate) and between geographical areas.

General issues in the field of management, its principles and processes studied by scientists, managers, change management, the management of conflicts of interest, management of achievement.

System methodology were examined by scientists in the aspects of the system and society, management systems.

Researchers consider system methodology as a complex of methodology components that can be transformed both individually and collectively according to the system; a set of principles, approaches and methods (methodology, systemology), as well as the types and system activities.

This theoretical-methodological study was carried out in several stages: a systemic-axiological analysis of conceptual and categorical apparatus of the systems theory, its classification and diagnostics of transformation in the process of development; structural-organizational and structural-functional analysis of management systems and organization management; systems analysis quality relevancy of the knowledge organization and management in the paradigm of the methodology of systematic management.

Organizational structure and management organizational system, structure, synergistic unity of elements with relations between them, hierarchically structured in levels of coordination and subordination; reflects structurally-logical, structural-organizational and structural-functional allocation of competent authority (various competency levels from elementary to challenging work) and responsibility for decision-making; the basic concept of volume management, management as science, which represents the functional classification criteria and taxonomic elements of specialization of the work assigned to the positions in the qualifying characteristics, job descriptions, picking positions in structural-organizational units (for composition, competencies and hierarchy structure), which are arranged in the relationship between them (positions and divisions); it is a formalized equipment statically and dynamically, governed by rules of law; the structural elements of the complement of structurally-organizational unit for the intended functional purpose of the control processes.

Organization of management structure is a system composed of relations and the subordination of its constituent parts, the subjects of management activities (including education and research); the relationships between the structural elements are supported through the horizontal coordination (at the elementary level matching) and subordinating vertical subordination links in it. Organization of management structure can be linear, functional, linear-functional, decentralized (divisional), matrix (sometimes even puzzle).

The purpose of scientific reconnaissance is a system-axiological substantiation of the interpretation of the conceptual-categorical apparatus of the scientific methodology of expertise cognition of the development of a structural-organizational system of formulating expert conclusions on the relevance of programs and development plans.

The first stage of the study is to improve the transformation of the system of any functional type of belonging, its classification (taxonomy) in connection with the diagnosis of methodological approaches to its development. The subject of this particular stage research is a system of any functional type. The object is a state of development of any functional system on the basis of sustainability. These scientific methods applied are the system-axiological analysis of the essential content of the conceptual-categorical apparatus and the heuristic methods of systems research.

The second stage of the study is the achievement of overcoming the anticipated systemic-civilizational risks and creative modeling of their prospective future by eliminating bifurcation dangers in the development of systems of any level and functional identity (by types and levels of management). The subject of this stage is a conceptual and categorical apparatus of interpretation of systems and organization of their management. The object is a process of scientific knowledge of the interpretation of concepts and categories in the field of sys-

tems management theory and management systems development; methods of system-axiological analysis of the substantive content of the conceptual-categorical apparatus of systems management and control systems, structural-organizational, structural-functional analysis of control systems and organization of control systems.

The third stage of theoretical and methodological research is to ensure the effectiveness of management of complex systems by improving the methodology of the system management, development and implementation of system management processes to select effective models of quality improvement management and implementation of the quality policy of HEF. The object is the types of management. The subject is the relevance of the management system. The methods applied are the systematic analysis of the qualitative content of the system (species) and its management processes.

The authors summarize the general purpose of the complicated methodological research at the final stage of the formation of the basics of the system management methodology and invite leading methodologists to join the provision of the basis.

Conclusions

A concept-categorical apparatus of the system is determined in its wide sense. And the strategic factors, the functions of the system forming sources and the classification signs of system types of are also defined in this particular research. Updated, from the standpoint of the natural-humanitarian, socio-economic, political and managerial point of view, the principles of system operation diversity diagnosis, taxonomic characters of methodological approaches of system analysis of the research quality. The characteristics of the main approaches to the system methodology are described as problem, situation, innovative, regulatory, purposeful, active, systematic, constructive, comprehensive, synergistic, morphological, program-oriented, axiological, culturological and system activity, information, scenario. The signs of systemic approaches in methodology named above contribute to the programming research design of complex systems (educational-scientific, social, environmental, managerial, political) in the field of methodology and system management.

The interpretation of “management system”, “organization management”, “organizational structure and control” was formulated in the author's interpretation. Also specific phases of the management process, types systemic-organizational activity were defined more specific. And the characteristic of the principles of management of complex objects, status, and analysis algorithm of the control system, types and characteristics of organizational structure were characterized by the author. According to the scale of management activities, functional and technological characteristics, strategic programming and planned state of things

in the types of organizations control it was allocated linearly generalized (staff), program-project, task, unit, model, cluster and other system models, besides already existing system models like linear, functional, linear-functional, decentralized (divisional), matrix (sometimes puzzle).

In the process of qualitative system analysis according to the types of management (projects, activities, goals, work, transformation, contradictions, innovations, relevance) it is found out that in the modern psychological and pedagogical science little attention is paid to this subject because its interpretation is used only in the field of specific methodology. It is updated that the necessity to consider types of control in the framework of the methodology of system control as somehow fundamentally scientific, management philosophy, specific quality policy, education policy, management education and research systems.

It is determined that peer review is a process and a tool for systematic development management methodology. The system of methodological procedures of organizational-managerial evaluation is specified and presented, and the conditions for ensuring the quality and effectiveness of the impact of expert opinions are singled out to anticipate, prevent and mitigate the risks and dangers of the proposed managerial decisions of expert evaluation in order to predict and model the states of development of different levels of systems. Collective and individual assessment methods have been analyzed from the author's point of view and procedures for their use have been proposed. It is determined that multi-stage evaluation of development plans and programs has its own specificity at every stage of strategic planning. The tasks of evaluating strategic plans and programs, types and bases of expert-analytical evaluation of strategic development plans are specified according to the criteria of conformity, reliability, efficiency, effectiveness, autonomy of development of specific systems in ensuring sustainability.

Literature

- Kovbasyuk, Yu. (ed.) (2011). *Encyclopedia of Public Administration*. K.: NADU. Vol. 2: *Methodology of Public Administration*.
- Ridei, N. (ed.) (2017). *Multimode Principles of Postgraduate Education for Sustainable Development*. K.: Drahomanov NPU.
- Ridei, N. (ed.) (2019). *Management of Postgraduate Education Systems for Sustainable Development*. K.: Drahomanov NPU.



Data wpływu/Received: 14.10.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 12.12.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

VLADISLAVA LUBARETS¹, SVITLANA LITOVKA-DEMENINA²,
VIKTIRIA NEHODENKO³

Sociocultural Activity Managers' Professional Training in the Conditions of Information and Educational Environment

¹ ORCID: 0000-0001-8238-1289, PhD of Pedagogical Sciences, associate professor at the department of management and innovative technologies, social and cultural activities, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

² ORCID: 0000-0002-1545-9071, PhD student of adult education department National Pedagogical Drahomanov University, Ukraine

³ ORCID: 0000-0001-6873-2011, Doctor of Economics, Lecturer in the Department of Financial Analysis and Auditing at Kyiv National University of Trade and Economics, Ukraine

Abstract

The article deals with the relevance of transformational digitalization processes of the economy and education in Ukraine and in the world. It has been found out that the peculiarities of the information and educational environment lead to the requests for training the participants of the educational center on the usage of science-intensive educational information technologies. Designing the educational environment for the future sociocultural activity managers involves the development of technology to prepare them for the educational and scientific space organization and digitization.

Keywords: vocational training, future manager of socio-cultural activity, information and educational environment, institutions of higher education

Introduction

Due to the implementation of the socioeconomic reforms and the democratization of the social relations, the role of the vocational education, focused on the person's self-development became the main subject involved in the process of public life improvement. In Ukraine the problem of the sociocultural activity managers' training system improvement is of particular importance in the scientific field 02 "Culture and art", because it combines different spheres of human activity, such as leisure, entertainment, organization of exhibitions and various

conferences, hotel and restaurant business, tourism, sightseeing and entertainment activities, etc.

The demand for professionally trained sociocultural activity managers of high level professional competence, eligible enough to fit the requirements of the digital society, exceeds the available supply. The purpose of training theory is the acquisition of knowledge deeply integrated into nature. The process of professional training in the specialty 028 "Sociocultural activity management" in the scientific field 02 "Culture and art", in general terms, reflects the issues and content of such sciences as cultural philosophy, anthropological cultural studies, social cultural studies, cultural theory, cultural history, cultural sociology, pedagogy of leisure, etc.

The process of growing society digitization generates a new problem, which lies in the sphere of current approaches to the educational system of the sociocultural activity managers' professional training. The problem is the next one. All existing approaches established up till now are mainly aimed at training managers in cultural knowledge. The basic knowledge of the cultural history and cultural studies gives only the general awareness, but for a well-trained professional in the field of sociocultural activity management this level of knowledge is not enough. It must also contain some leisure and fitness aspects of the industry, certainly supported by the future sociocultural activity managers.

Main part

The educational environment in the process of the future sociocultural activity managers' training in higher education institutions is now in its infancy and involves a number of complex tasks, originated from the multifaceted nature and multidisciplinary structure of the vocational training. The educational process in the context of the society and education digitalization should be flexible, mobile, dynamic, open and highly-qualitative. It must also take into account all the changes in the entertainment and hospitality industry, and be aimed at providing this field with highly qualified specialists as far as this sphere is one of the most profitable sectors in the national economy. Therefore, the continued relevance of the initiative in the search for ways to train future managers for the entertainment and hospitality industry through the introduction of the additional educational and professional programs in the scientific field 028 "Sociocultural activity management" is caused by the continuous society progress and the modern market demand for the highly qualified sociocultural activity managers.

Accordingly, the educational process digitization implementation in the higher education institutions (hereinafter referred to as HEI) aimed at the highly qualified specialists' training in the sociocultural sphere is considered to be one of the main directions in the managerial education modernization. Its development is based on the usage of modern digital technologies. The formation of the

information and educational environment in the HEI creates new opportunities for the further transformation of the traditional educational technologies to a new quality level.

The main principles of the digital society development are priority measures aimed at the implementation of the state policy in the field. Properly implemented, it will ensure the educational process improvement, the vocational education accessibility and effectiveness, the future sociocultural activity managers' training in the digital society life. It will provide conditions for the successful upgrade of the education quality level in the line with the personnel support requirements in the process of Ukrainian innovative development. For example:

- information & educational environment formation and introduction in the system of the future sociocultural activity managers' professional training in the conditions of the general information and educational environment;

- development of additional training programs of different complexity levels depending on the identified necessities, as well as the release of the electronic educational resources (electronic cabinets, methodological complexes, electronic textbooks, encyclopedias) of professional orientation in the scientific field "Sociocultural activity management";

- an open network of educational resources in the future sociocultural activity managers' training and a wide access of educational institutions to the global information resources;

- search for methodological support and the usage of the digital technologies in teaching professionally-oriented disciplines according to the scientific field "Sociocultural activity management";

- providing free access to electronic learning resources, particularly for people enrolled in the correspondence or distance forms;

- ensuring HEI broadband access to the international research and education networks and the Internet.

Studies in the e-learning theory, globalization and digitalization and usage of Information and communication technologies in the educational activities were provided in the scientific works of the following Ukrainian scientists: Bykov, Kartashova, Semenikhin, Spirin etc. However, the detailed analysis of the research works mentioned above allowed determining some lack of knowledge in the modern theory and teaching technology methods on the problem of the future sociocultural activity managers' professional training organization and implementation in the conditions of information &-educational environment. The analysis of the scientific, methodical and educational-methodical literature on psychology and professional pedagogy revealed the lack of specific scientific papers devoted to the study of the sociocultural activity managers' professional training in the conditions of information &-educational environment.

The synthesis of the research and priority measures aimed at the state policy implementation to ensure the educational process improvement, the managerial education availability and effectiveness in the sociocultural environment indicates some considerable contradictions defining the underlying problem. In particular, firstly, there are some contradictions between the requirement upgrade of the future sociocultural activity managers' quality characteristics, formed as a result of the influence of the intensive social and cultural activity integration, and the professional competence level, formed in the traditional professional training system in the HEI; based on the real experience gained in the process of the future sociocultural activity managers' professional training. Secondly, the continuous growth of scientific and professional information volumes, defining the content of managerial education, contradicts with the inability of its processing at use of traditional educational systems. Thirdly, the innovative educational technologies in the future sociocultural activity managers' professional training contradict with the lack of effective digital technology usage, namely, the development of authentic professional dynamic open information-educational environment.

The meaning of the educational environment digitalization in the system of future sociocultural activity managers' training and the search for the ways for the effective implementation of constantly updated digital technologies also becomes more and more relevant. The social importance of the managers' vocational training problem in the sociocultural sphere in higher education institutions and the necessity to eliminate the contradictions mentioned above and its solutions at the theoretical and methodological levels led to the choice of the this article topic. Conceptual basics of the future sociocultural environment managers' professional training and the of the future sociocultural activity managers' professional training in the context of the information & educational environment in the higher education institutions require a systematic approach. The scientific and methodological level of the identified problem conceptualization lies in a comprehensive approach to the selected problem solution and is reflected in the theoretical and practical basics of the managers' professional training by forming their professional socio-informative competence in the conditions of IEE for the further realization of the different aspects of their professional activity, such as scientific and pedagogical aspects, functional-procedural aspects, information-technological aspects, etc. Today, in the conditions of the technical and social infrastructure digitalization, the decisive change is the attitude of HEI to professional activity. There is a number of fundamentally important questions regarding the theoretical substantiation of the feasibility of forming professional socio-informative competence in the conditions of access control systems as far as the modeling of the socio-pedagogical system in the provision of professional training of IEE managers as a problem of theory and practice research.

The scientific-metric platform of the information & educational environment of the sociocultural activity managers' professional training allows the process of the professional socio-informative competence formation among the future specialists. Qualimetric metric is focused on the systematic vocational training interaction and the socio-informative competence formation process digitization among the future sociocultural activity managers to ensure further prolongation of education continuity, retraining and acquisition of additional competences and professional qualification of the professionals and professional skills, quality improvement through the process of training models, by types of structural organization and purpose functions of cross-cutting professional training, which ensure the efficiency of the employment and competitiveness in the sphere of leisure, tourism, hotels and restaurants, and media-innovation. The future sociocultural activity managers' training is based on the international principles of technical regulation in the fields of culture, education and science, which provide systematic unity, normalization, methods of measuring the quality of provided educational services.

In order to intensify and improve the educational process, it is necessary to create a unified information and educational environment between the university and production. This is due to the necessity to adapt the educational process to the realities of professional activity, which will facilitate participation in the projects aimed at fulfilling the demands of businesses in the hospitality industry. It is also necessary to create better conditions for the practical training implementation, namely, to deepen the connection between business and university. Both students and teachers should have more contact with hospitality practices. Practical training should be extended, and practice abroad should be mandatory. An in-depth attention requires some analysis of specific production cases during the practical training. In addition, it is envisaged that the creation of the unified educational information environment of the Health Protection Institute of Ukraine will encompass both vocational and technical educational institutions and will promote the development of the traditional and innovative approaches to the implementation of scientific, educational, administrative and leisure activities. Qualitative characteristics of IEE, such as web technologies, should contribute to improve the vocational education quality and accessibility for the various population categories being currently in crisis.

Conclusions

The most fruitful drive for innovation is the contact with the employers, collaboration and networking, as well as the positive changes in the work environment. Innovations also include a renewed attitude to old manufacturing practices, such as mentoring. Therefore, the latest technologies have great prospects for the vocational training in the workplace. At the present stage of education digi-

talization, the exchange of information educational content becomes relevant. The digital technology usage in the learning process creates additional conditions and leads to the emergence of new goals and update of the education content, allowing each educational process participant to form and develop his own educational trajectory. This is due to the emergence of new, virtually unlimited pedagogical opportunities for individualization and differentiation of the educational process, for its flexible adaptation to the students' individual characteristics. The usage of information and educational technologies is changing the nature of educational communications, enhances the processing and multimedia capabilities of learning tools, expands the scope of innovative pedagogical activities, etc.

Therefore, we can conclude that the existence of a scientifically formed single IEE, which combines theory and practice and allows predicting its development, is important for the technology of forming the future sociocultural activity managers' readiness for effective professional work in the various fields related to the culture and art. In the future there is a necessity for practical implementation of the future sociocultural activity managers' training methods in the educational process.

Literature

- Bykov, V. (2009). Improving the Relevance of Information and Communication Technologies in Education of Ukraine. *Pedagogy and Psychology, 1*, 28–33.
- Kartashova, L. (2016). Open Network Resource “Accent”: An Innovative Opportunity for Educators. *Computer at School and Family, 5*, 3–8.
- Lyubarets, V. (2018). *Professional Training of Future Managers of Socio-cultural Activities for the Hospitality Industry: Theoretical Underpinnings*. Kiev: Unviersitario book.



Data wpływu/Received: 2.10.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 29.11.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

NATALIIA TYTOVA ¹, OKSANA KATSERO ²,
VALENTINA YATSENKO ³

Psychological-Pedagogical Training of Professional Education in Ukraine

¹ ORCID: 0000-0002-9415-4427, Ph.D., Associate Professor, Department of theory and methodology of vocational training Dragomanov National Pedagogical University, Ukraine

² ORCID: 0000-0002-5347-5996, PhD student of adult education department; Dragomanov National Pedagogical University, Ukraine

³ ORCID: 0000-0002-3300-9533, PhD student of adult education department Dragomanov National Pedagogical University, Ukraine

Abstract

In the article substantiation of theoretical and methodological foundations of professional training of teachers of vocational training in ZVO, the system of their psychological and pedagogical training was developed and experimentally tested.

Keywords: vocational training teachers, vocational training, psychological and pedagogical training, information student-centered portable environment, educational process

Introduction

Changes at the legislative and regulatory levels in higher education require timely and adequate response, thoughtful and balanced strategic approach that would include such conceptual tendencies of development of professional education, namely: democratization, transparency, humanization and humanitarization, fundamentalization, informatization, technologization, continuity and efficiency, first and foremost, professional training of future teachers of vocational training. Updating the state professional education standards is based on the competence approach and in coordination with the international Project of the European Commission “Harmonization of educational structures in Europe”. Modernization of educational programs and the transformation of education degrees require the introduction of information and innovative pedagogical tech-

nologies that would contribute to quality assurance of psycho-pedagogical training of future specialists and meets the current requirements of the state and society, the educational area and in particular to the personality of future teacher, his professional qualities.

Main part

Scientific and theoretical basis for defining the conceptual foundations of research are the philosophical, methodological, pedagogical and psychological state: in the sphere of professional education, in particular basic professional education; historical aspects; design pedagogy; professional-pedagogical training of future specialists; vocational guidance; professional mobility; technology differentiated instruction; informatization of education; business education; cultural education; in the field of psychology.

The aim is to study theoretical and methodological foundations of the study process, the development and experimental testing of the system of psycho-pedagogical training of future teachers of vocational training. Object of professional training of future teachers of vocational training in Foundation of Higher Education (HEF). Subject – the system of psychological-pedagogical training of future teachers of vocational training.

Theoretical propositions which provide grounds to justify the conceptual – categorical apparatus of research, and to analyze the theoretical and methodological foundations, concepts and theories that are the basis for improving the content and structure of psycho-pedagogical training of future teachers of vocational training, organizational and pedagogical conditions of the system model and development opportunities to ensure self-improvement specialists in the sphere of professional education. The nature of psychological and pedagogical training of future teachers of vocational training is based on the unity of pedagogical theory and practices of contextual teaching and education is based on the laws and mechanisms of pedagogical creativity. Its basic principles are: scientific character, cultural, fundamentally, humanizing, consistency, innovation, accessibility, unity, and continuity, continuity and diversity.

Methodological principles of research of psychology-pedagogical preparation of future teachers of vocational training in HEF contribute to the justification and implementation of complex approaches: competence (the formation of psycho-pedagogical competences); activity (professional development in various spheres of functional activity); the personality-oriented (personal needs of future teachers of vocational training taking into account the influence of factors of social transformation); acmeological (self-realization, self-reflection and self-correction of future specialists in the process of psycho-pedagogical training); axiological (diversification of vocational and academic components of the system of academic values); the system (interpretation of psycho-pedagogical train-

ing of future teachers of vocational education as an open social system), synergistic (the transformation of value orientations, active self-knowledge and self-education of future specialists). Methodical provisions shall ensure that system of psychological and pedagogical training of future teachers of vocational training that reflects dynamic processes, where the involved teachers, employers, the public and students and is their interaction, transform pedagogical reality and defines the roles of participants in the educational process. The concept of psycho-pedagogical training of future teachers of vocational training as a targeted component of the system is based on transparency approaches participate and diversification of the educational process.

Organizational and managerial provisions of the study of psychological and pedagogical education substantiate the selectivity of organizational, managerial and pedagogical conditions for the effective implementation of the developed model of the system of training future teachers of vocational training. The practical provisions provide for verification of the model of the system of psychological and pedagogical training of future teachers of vocational training, which is carried out during the analytical-motivational, functional-ascertaining, formative and control stages of pedagogical experiment. Evaluation of the effectiveness of the system of psychological and pedagogical training of future teachers of vocational training is ensured through the use of diagnostic tools.

Conclusion

The article presents a systematic generalization and proposes updated mechanisms for solving the scientific problem of theoretical and methodological foundations of psychological and pedagogical training of future teachers of vocational training. The theoretical retrospective and comparative types of analysis of the conceptual-categorical apparatus of the scientific problem of the research have been carried out. Studying the theory and practice of professional training of future teachers of vocational training gives grounds to distinguish the psychological and pedagogical aspects of the formation and development of research problems, to carry out a semantic analysis of the state of psychological and pedagogical training of future teachers of vocational training in Ukraine and the European Union. Psychological and pedagogical training of future teachers of vocational training is interpreted as a complex multilevel process of multifunctional activity of the future specialist in the field of vocational education, the result of which is the formation of psychological and pedagogical readiness of the future teacher of vocational training, manifesting competence in psychology, psychological and pedagogical culture of personality. It is established that a special psychological and pedagogical professional competence is a special system-forming complex of qualities (professional craftsmanship, pedagogical skill, mentoring, prompting to solve professional problem-situational tasks),

abilities (algorithmization, cyclicity of the professional processes of technological processes). knowledge, abilities and skills of psychological and pedagogical orientation in accordance with the semantic purpose of professional environments in the types of economic activity and the etiology of the professional development of pedagogical psychological and methodological influence of the educational process on the modernization of the system of professional training of future teachers of vocational training with the transformative ability of their optimal transformation.

Formed the content and structure of psycho-pedagogical training of future teachers of vocational training. The developed content of training courses, providing psycho-pedagogical training of future teachers of vocational training, the organization of cognitive activity of students as a consecutive study system object that the result should constitute a system of formation of special psychological and pedagogical professional competence of future teachers of vocational training. The structure of PSIKHOLOGO-pedagogical training of future teachers of vocational training consists of invariant, variable, professional and efficient components that optimally the study presented cycle of psychological and pedagogical disciplines: "Psychology", "Professional pedagogy", "Methodology of professional education", the course work in the methodology of professional training, E-learning, "Methodology of educational work", "Fundamentals of inclusive education" and selective courses. Theoretically grounded and designed a model system of psychological and pedagogical training of future teachers of vocational training that interpreted as an interrelated and interdependent set of subsystems: axiological-target, content-functional, professionally-molding, methodological, procedural and monitoring that are relevant, which are connected external and internal relationships of organizational-pedagogical conditions.

An information-based, student-centered, portable environment for the psychological and pedagogical training of future vocational education teachers on the MOODLE platform has been developed. It is substantiated that informative student-centered portable environment of psychological and pedagogical preparation of future teachers of vocational training creates opportunities, on the one hand, for the teacher to quickly receive information about the educational and cognitive activity of the student during the semester, to provide him with timely assistance, correctness and correctness and to keep in the archive the dynamics of each student's educational achievements during the whole period of his/her studies, to apply transparent, participatory and diversification approaches to the vocational training of education recipients; on the other hand, provides the student with a set of methods for assessing the results of his activity, self-determination of his own level of success (self-assessment), gives him/her the opportunity to get acquainted with the methodological recommendations for the

performance of works (laboratory-practical, seminars, etc.), to get an electronic theoretical material referring to various scientific sources, published on the Internet, etc. Introduced and established that an informational student-centered portable environment of psychological and pedagogical training of future teachers of vocational training educators promotes constant contact between students and the teacher through the means of information and communication technologies; diagnostics of the dynamics of student success at the stages of educational and cognitive activity (mastering information, performing practical or independent work, etc.); adequate ranking of qualifying characteristics of the level of educational achievement of future vocational education teachers; promotion of self-development through the mechanism of self-assessment by students of their own educational achievements; opportunities for the student to compare the formed self-assessment with her interpretation of the teacher; providing feedback to the student-teacher relationship in the process of evaluating the educational achievements of the future professional vocational training teachers, which, in turn, ensures transparency and objectivity in the evaluation activity of the teacher of HEF.

Implemented experimental verification (on the basis of the stages of the pedagogical experiment – analytical-motivational, functional and ascertaining, forming and control) efficiency of the developed model of the system of psychopedagogical training of future teachers of vocational training, the results of which indicate that there is positive dynamics in the development of high and adequate levels of special psychological and pedagogical professional competence of future teachers of vocational training in the experimental groups. Determined that the formation stage of the study, there were positive changes of the level of special psychological and pedagogical professional competence of future teachers of vocational training in the experimental groups, the indices of which in the beginning of the experiment almost did not differ from respondents in the control groups. The average percentage deviation in positive growth by all criteria – has increased at a high (+1,81%) and sufficient (+1,91%) levels, and negative dynamics was reduced on average (-2,38%) and insufficient (-0,33%) levels. During the control phase of the pedagogical experiment it is established that the developed system of psychological and pedagogical training of future teachers of vocational training is verified using the χ^2 – test of Pearson. It is shown that for $\alpha = 0,05$ all observed values of the criterion K. Pearson exceeds a critical value, the reliability is $p = 0,95$ it can be argued that future teachers of vocational training in the experimental group, there were positive dynamics in the level of development of special psychological and pedagogical professional competence in all criteria. In case of increase of level of reliability to $\alpha = 0.01$ and obtained confirmation of the conclusions about the improvement of the level of special psychological and pedagogical professional competence of students of

the experimental group at the motivational and incentive-based and heuristically diagnostic criteria. The results of the study gave the grounds to justify proposals about the prospects for psycho-pedagogical training of future teachers of vocational training in ZVO.

Literature

- Kurland, Z. (2012). *Theory and Methodology of Vocational Education*. Kiev: Knowledge.
- Lewowicki, T. (2000). *Vocational Education: Pedagogy and Psychology*. Kiev: Wipol.
- Nichkalo, N. (2014). *Development of Vocational Education in the Conditions of Globalization and Integration Processes*. Kiev: Publishing House of NPU Drahomanov.
- Titova, N. (2018). *Theoretical and Methodological Foundations of Psychological and Pedagogical Preparation of Future Teachers of Vocational Training*. Kyiv: NPU Drahomanov.

CZEŚĆ PIĄTA / PART FIVE

PRACE STUDENCKIE

STUDENTS' RESEARCH



Data wpływu/Received: 9.12.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 17.10.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

GABRIELA SZCZEPANIK¹, WOJCIECH WALAT²

Studiujące osoby niepełnosprawne w opinii studentów Uniwersytetu Rzeszowskiego*

Opinions of the University of Rzeszów Students' on Their Peers: Students with Disabilities

¹ Studentka, Kolegium Nauk Społecznych, Uniwersytet Rzeszowski, Polska

² ORCID: 0000-0002-3158-1923, doktor habilitowany, profesor UR, Uniwersytet Rzeszowski, Kolegium Nauk Społecznych, Zakład Dydaktyki Ogólnej i Systemów Edukacyjnych, Polska

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie sytuacji studiujących osób niepełnosprawnych oraz tego, w jaki sposób postrzegana jest ta grupa studentów przez ich rówieśników na Uniwersytecie Rzeszowskim. Aby tego dokonać, niezbędne jest wyjaśnienie i przeanalizowanie pojęcia *niepełnosprawność*. Pokazane jest także historyczne odniesienie do tego terminu, by na końcu móc stwierdzić, że osoba niepełnosprawna to nie tylko jednostka chora, ale przede wszystkim wartościowy członek całej naszej społeczności. Następnym krokiem jest przedstawienie danych z kilku poprzednich lat dotyczących liczby studiujących osób niepełnosprawnych na uniwersytetach w całej Polsce. Jak wynika z zebranych danych, co roku przybywa ich coraz więcej, a to dlatego, że dzisiejsze uczelnie wyższe są bardziej przyjazne grupie osób z niepełnosprawnością, głównie przez skuteczne próby likwidowania barier architektonicznych. W trzeciej części opiszemy wyniki ankiety przeprowadzonej wśród studentów Uniwersytetu Rzeszowskiego i analizujemy otrzymane wyniki. W podsumowaniu formułujemy wnioski znaczące dla teorii i praktyki edukacyjnej.

Słowa kluczowe: osoby niepełnosprawne, studia wyższe, dydaktyka szkoły wyższej

* Artykuł powstał w ramach prac badawczych Koła Naukowego „Edukacja bez Granic” w oparciu o platformę badawczą Pracowni Lifelong Learning, Laboratorium Zagadnień Społeczeństwa Informacyjnego w Centrum Innowacji i Transferu Wiedzy Techniczno-Przyrodniczej Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Abstract

The aim of this article is to present the situation of students with disabilities and how this group of students is perceived by their peers at the University of Rzeszów. In order to do this, it is necessary to clarify and analyze the concept of disability. There is also a historical reference to this term in order to conclude that a person with a disability is not only a disabled person, but above all a valuable member of our entire community. The next aim and step of this research paper is to present the data from the previous years concerning the number of students with disabilities studying at universities all over Poland. According to the collected data, every year there are more and more of them, because today's universities are more friendly to a group of people with disabilities, mainly due to effective attempts to eliminate architectural barriers. The third part of this article presents and describes the results of the survey conducted among students of the University of Rzeszów and the analysis of the obtained results. In summary, we formulate conclusions that are significant for the theory and practice of education.

Keywords: persons with disabilities, university studies, university education

Wstęp

Określenie człowieka mianem osoby niepełnosprawnej oznacza, że stan zdrowia tej osoby powoduje „trwale lub długotrwałe utrudnienie, ograniczenie, lub uniemożliwienie udziału w stosunkach społecznych i wypełnianiu ról według przyjętych kryteriów i obowiązujących norm” (Kowalik, 2007, s. 797). W związku z tym musimy przyjąć dwa aspekty niepełnosprawności: dysfunkcjonalność organizmu i niepełnosprawność społeczną. Ta pierwsza nie utrudnia w tak dużym stopniu podjęcia studiów jak ta druga, związana z niepełnosprawnością społeczną. Współcześnie posiadanie wyższego wykształcenia jest niemalże wymogiem do podjęcia nie tylko pracy zarobkowej, ale przede wszystkim wspinania się po szczeblach kariery zawodowej. Niepełnosprawni studenci chcą mieć takie same szanse na rynku pracy jak ich zdrowi fizycznie koledzy, dlatego przepisy dotyczące dostępu osób niepełnosprawnych do studiów wyższych zawarte są w prawnym porządku Unii Europejskiej (Szawczyk-Zawada, 2012, s. 11–12). Dostęp do edukacji na uniwersytetach powiązany jest ze stwarzaniem wszystkim osobom z niepełnosprawnością pełnych możliwości uczestnictwa w życiu społecznym, a także wdrażaniem zasad tolerancji, równego traktowania i niedyskryminacji.

Przedmiotem badań opisanych w artykule jest przedstawienie opinii studentów z różnych kierunków, uczelni, wydziałów w Polsce na temat osób z niepełnosprawnością pobierających naukę na uczelniach wyższych.

Analiza pojęcia *niepełnosprawność*

Według *Encyklopedii PWN* niepełnosprawność to ograniczenie lub brak zdolności do wykonywania czynności w sposób lub w zakresie uważanym za normalny dla człowieka, wynikające z uszkodzenia i upośledzenia funkcji organizmu. Co więcej, powinno się przeanalizować to określenie również pod

względem językowym. Niepełnosprawność często wymienia się ze słowem *inwalidztwo*, choć określenia te się nie pokrywają, gdyż niepełnosprawność jest pojęciem znacznie szerszym. Wcześniej używano słowa *kalectwo*, dziś już spotykamy się z określeniem *osoba z niepełnosprawnością*. Według WHO osoba niepełnosprawna to osoba, która jest całkowicie lub częściowa niezdolna do zaspokojenia sobie możliwości normalnego życia indywidualnego czy też społecznego przez nabyte lub wrodzone upośledzenie fizyczne lub psychiczne. Termin ten nadal nie oddaje w pełni znaczenia tego zjawiska, jednak używanie zamiennie takich słów, jak *ułomność*, *upośledzenie*, *niedołężność*, jest pejoratywne, jednak zgodnie przyjęte przez społeczeństwo. Przez wiele lat próbowano jednoznacznie określić pojęcie niepełnosprawności.

W 1994 r. zajmowało się tym Europejskie Forum Niepełnosprawności Parlamentu Europejskiego, a później także pojawiły się odniesienia do tego terminu w Międzynarodowej Klasyfikacji Niepełnosprawności (ICF), by w końcu przyjąć, że osoba niepełnosprawna postrzegana jest nie tylko jako jednostka z problemami chorobowymi wymagająca specjalistycznej i kompleksowej opieki medycznej, ale i jako członek społeczności, który ma takie same prawa jak reszta. W Polsce działa system zabezpieczenia społecznego osób niepełnosprawnych, czyli minimalizacji funkcjonalnych ograniczeń tych osób, oraz zapewnienie im dostępu do powszechnego ubezpieczenia społecznego pracowników, osób pracujących na własny rachunek oraz rolników, zapewnienie pomocy społecznej, dostępu do edukacji i pomocy technicznych. W związku z tym w każdym akcie prawnym od początku lat 90. pojęcie *niepełnosprawność* zastąpiło pojęcie wcześniej wspomnianego *inwalidztwa*.

Przegląd badań dotyczących funkcjonowania studentów niepełnosprawnych na uczelniach wyższych

Należy zadać sobie pytanie czy wszystkie osoby niepełnosprawne są zdolne do podjęcia studiów. W głównej mierze chodzi o zdolności intelektualne jednostki oraz stopień jej niepełnosprawności (*Stan zdrowia...*). Postęp techniczny i społeczny sprawił, że podjęcie edukacji na uczelniach wyższych nie jest już tak dużą przeszkodą dla osób niepełnosprawnych jak kiedyś. Stale zwiększające się liczby studentów niepełnosprawnych pokazują, że granice między studentami w pełni zdrowymi fizycznie i psychicznie a studentami z niepełnosprawnością zacierają się i dlatego studiujący niepełnosprawni mają z roku na rok coraz większe szanse na znalezienie ciekawej, pasjonującej, zgodniej z oczekiwaniami i co najważniejsze – pozwalającej na niezależność finansową pracy. Jednak grupa niepełnosprawnych studentów chcących kontynuować naukę na uczelniach wyższych – publicznych czy prywatnych – powinna już na początku sprawdzić, jakie udogodnienia oferuje konkretna uczelnia dla danej grupy studentów i czy na uczelni wyższej pracuje specjalista oferujący pomoc niepełnosprawnym stu-

dentom. Najbardziej rozbudowane formy pomocy oferują m.in. UW, UJ, UAM i AGH (<https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/898303,niepelnosprawni-studia-student-pomoc.html>).

Metodologia badań własnych

Główny problem przeprowadzonych badań sformułowano w formie pytania: *Jak postrzegane są niepełnosprawne osoby studiujące przez studentów Uniwersytetu Rzeszowskiego?* Z tak sformułowanego problemu głównego wyprowadzono trzy uzupełniające się problemy szczegółowe:

1. *Jaka jest wiedza studentów na temat osób z niepełnosprawnością?*
2. *Jak traktowani są niepełnosprawni studenci przez studiujące osoby pełnosprawne?*
3. *Jaki jest stosunek studentów pełnosprawnych do ich niepełnosprawnych kolegów?*

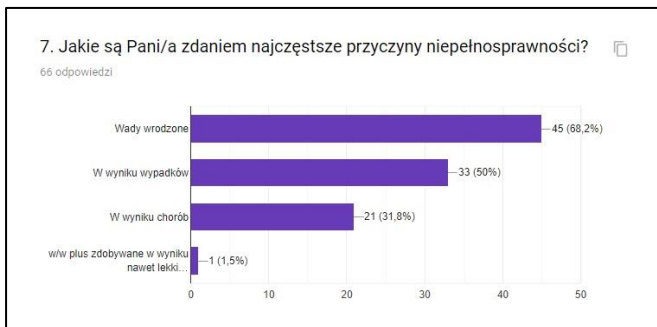
Badania sondażowe przeprowadzono online za pomocą autorsko przygotowanego arkusza ankiety w formie elektronicznej umieszczonego na platformie Google: https://docs.google.com/forms/d/1WLUKujP8K2iwC8_Tjqz9_gldEzf9SOBnuIN3bUDAh94/edit#responses.

W badaniach wzięło udział 66 studentów. Zdecydowana większość, bo aż 80% spośród badanych, to kobiety. Według wskazań metrycznych w badaniach wzięły udział dwie grupy wiekowe: 19–21 lat (62% wszystkich respondentów) oraz 22–24 lata (38%). Większość badanych osób zamieszkuje wieś, natomiast miasto jedynie 42% ankietowanych.

Analiza badań dotyczących wiedzy studentów na temat osób niepełnosprawnych

Na pytanie *Czy osoby niepełnosprawne, z którymi kontakt mają respondenci na co dzień, żyją pośród rodziny czy przyjaciół ankietowanego?* 40% osób odpowiedziało twierdząco. Można wnioskować, iż mniej niż połowa badanych osób spotyka w życiu codziennym osobę niepełnosprawną.

Ważne było również sprawdzenie znajomości pojęcia *niepełnosprawność* przez badanych studentów. Na pytanie *Z czym kojarzy się Panu/Pani pojęcie niepełnosprawności?* najwięcej, bo aż 53% badanych, odpowiedziało, że z poruszaniem się na wózku znacznie mniejszej części badanych niepełnosprawność kojarzy się z ogólnym unieruchomieniem (15%) i z dysfunkcjami psychicznymi (13%). Pojedyncze odpowiedzi respondentów wskazują na to, że niektórym niepełnosprawność kojarzy się również ze znaczącym brakiem sprawności, słabszym wzrokiem czy słuchem, a niekiedy nawet z zespołem Downa. Najczęstszymi przyczynami niepełnosprawności według studentów Uniwersytetu Rzeszowskiego są wady wrodzone, ale także wypadki czy przewlekłe choroby (rysunek 1).



Rysunek 1. Wyniki badań dotyczące określenia przyczyny niepełnosprawności

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wyników badań dotyczących sposobu traktowania osób niepełnosprawnych przez innych ludzi (studentów, władze wydziału)

Przeprowadzając analizę wyników badań dotyczących sposobu traktowania osób niepełnosprawnych przez innych ludzi, szczególnie na uczelniach wyższych, czyli przez rówieśników, wykładowców czy władze wydziału, można stwierdzić, że opinia publiczna nie postrzega źle sytuacji studiujących niepełnosprawnych. Ponad połowa badanych (54%) uważa, że niepełnosprawni studenci są traktowani na równi ze swoimi zdrowymi studiującymi rówieśnikami. Tylko nieliczni spośród respondentów (22%) twierdzą, że niepełnosprawni studenci są traktowani lepiej lub gorzej niż reszta studentów. W trakcie analizy pytania *Czy studiuje Pan/Pani z osobą niepełnosprawną?* okazało się, że tylko 16% spośród badanych ma wśród studiujących kolegów osobę niepełnosprawną. Jednak znaczna większość badanych (62%) nie uważa, aby na uczelniach studenci niepełnosprawni mogli liczyć na specjalne przywileje ze względu na swój stan zdrowia.



Rysunek 2. Wyniki badań dotyczące określenia trudności, z jakimi spotykają się osoby niepełnosprawne na uczelni

Źródło: opracowanie własne.

Na pytanie *Jakie trudności Pana/i zdaniem spotykają studentów niepełnosprawnych na uczelni* (rysunek 2) znaczna część osób odpowiedziała, że są bariery architektoniczne (72,7%). Prawie 1/5 ankietowanych uważa również, że sporą przeszkodą jest brak tolerancji ze strony zdrowych w stosunku do studentów niepełnosprawnych (18,2%). Tylko nieliczni zaznaczyli, że sporą trudnością jest bariera technologiczna (9,1%).

Analiza wyników badań dotyczących stosunku ludzi wobec studiujących osób niepełnosprawnych

Dla zbadania stosunku studentów wobec studiujących osób niepełnosprawnych zadano pytanie *Czy zatrudniłby Pan/i osobę niepełnosprawną, będąc potencjalnym pracodawcą?* (rysunek 3).



Rysunek 3. Wyniki badań dotyczące dostępu osób niepełnosprawnych do edukacji wyższej

Źródło: opracowanie własne.

Aż 77% ankietowanych odpowiedziało, że nie widzi przeszkód w zatrudnieniu takiej osoby, natomiast pozostała część respondentów z niewiadomych przyczyn nie chciałaby w swojej kadrze pracowniczej mieć osoby niepełnosprawnej. Natomiast na pytanie *Czy Pani/Pana zdaniem osoby niepełnosprawne powinny mieć dostęp do edukacji wyższej i pracować w każdym sektorze usług?* twierdząco odpowiedziało nieco ponad 80% respondentów, a prawie 20% ankietowanych uważa, że niepełnosprawni nie powinni mieć dostępu do edukacji wyższej, a tym samym pracować w żadnym sektorze usług.

Na koniec sprawdzono pytaniem kontrolnym, jaki jest rzeczywisty stosunek studentów do studiujących osób niepełnosprawnych. W tym celu zadano pytanie *Czy zdarzyło się kiedykolwiek Panu/i naśmiewać z osoby niepełnosprawnej?*, na które 90% ankietowanych dało odpowiedź przeczącą, a pozostałe 10% przyznało, że zdarzyło im się naśmiewać z osób z niepełnosprawnością.

Podsumowanie

Niepełnosprawność jest tematem trudnym, dlatego gdy zdecydowano się na przeprowadzenie badań wśród studentów Uniwersytetu Rzeszowskiego, spodziewano się uzyskać inne wyniki. Zakładano, że stosunek zdrowych fizycznie osób do osób niepełnosprawnych jest negatywny. Jednak po przeanalizowaniu wszystkich odpowiedzi respondentów pojawiło się pozytywne zaskoczenie. Otóż 77% ankietowanych z chęcią zatrudniłoby osobę niepełnosprawną w swojej firmie, będąc potencjalnym pracodawcą. Aż 80% zgadza się, by osoby niepełnosprawne miały dostęp do szkolnictwa wyższego pozwalającego na dobrą pracę, natomiast 90% badanych osób nigdy nie zdarzyło się szydzić z osoby niepełnosprawnej. Zauważono jednak, że znacznie więcej wśród respondentów było osób, które z niepełnosprawnością miały do czynienia przy okazji jakiegoś spotkania towarzyskiego, poprzez znajomych, niż tych, które studiują z niepełnosprawną osobą. Większość jednak zgodnie przyznaje, że największym problemem na uczelniach wyższych dla studiujących osób niepełnosprawnych nie jest brak tolerancji, a bariery architektoniczne.

Literatura

- Bartyzel-Lechforowicz, H. (2011). Wybrane aspekty integracji społecznej osób niepełnosprawnych. W: M. Struck-Peregończyk, A. Rozmus (red.), *Między integracją a wykluczeniem. Wybrane problemy edukacji akademickiej osób niepełnosprawnych* (s. 33–55). Kraków, Rzeszów, Zamość: Konsorcjum.
- <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/898303,niepelnospawni-studia-student-pomoc.html> (24.04.2019).
- Stan zdrowia. Dane na podstawie badania stanu zdrowia ludności*. Pobrane z: <http://www.niepelnospawni.gov.pl/niepelnospawnosc-w-liczbach-stan-zdrowia/dane-na-podstawie-badania-stanu> (24.04.2019).
- Szewczyk-Zawada, A. (2012). Zakaz dyskryminacji w sferze szkolnictwa wyższego w polskim systemie prawnym. Uwagi na tle przepisów prawa UE. W: J. Pakuła (red.), *Prawo o szkolnictwie wyższym. Nowe prawo – aktualne problemy* (s. 9–20). Toruń: TNOiK.
- Kowalik, S. (2007) Psychologiczne podstawy niepełnosprawności i rehabilitacji. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej* (s. 797–820). T. 3, GPW, Gdańsk: Kowalik.



Data wpływu/Received: 5.07.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 17.10.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

ANNA CZERWONKA¹, WALDEMAR LIB²

Motywy wyboru studiów przez studentów – sprawozdanie z badań pilotażowych*

Students' Motives in Choosing Higher Education – Report on Pilot Studies

¹ Studentka, Kolegium Nauk Społecznych, Uniwersytet Rzeszowski, Polska

² ORCID: 0000-0002-4559-9198, doktor, Uniwersytet Rzeszowski, Kolegium Nauk Społecznych, Zakład Dydaktyki Ogólnej i Systemów Edukacyjnych, Polska

Streszczenie

Rozważania ujęte w artykule dotyczą motywów wyboru uczelni oraz kierunku studiów przez absolwentów szkół średnich, a także wyobrażeń studentów na temat ich przyszłości na rynku pracy. Badania zostały przeprowadzone wśród studentów Uniwersytetu Rzeszowskiego i Politechniki Rzeszowskiej w maju 2019 r. Dla porównania przedstawione zostały także wyniki badań przeprowadzone w tym zakresie w 2004 r. przez GUS. Pozwoliło to na porównanie motywów, jakimi kierowali się absolwenci szkół średnich w przeszłości i obecnie podczas wyboru kierunku studiów.

Słowa kluczowe: motywacja, motyw podjęcia studiów, uczelnia wyższa

Abstract

This article presents an analysis and discussion concerning secondary school students' motives for their choice of the field and university as well as graduates' ideas about their future on the labour market. This research was conducted among students of the University of Rzeszów and the Rzeszów University of Technology in May 2019. The Central Statistical Office 2004 research has also been presented and compared to determine the choice of students university field interest with the data collected in the current investigation.

Keywords: motivation, students' motive, university

* Artykuł powstał przy użyciu platformy badawczej Pracowni Optymalizacji Transferu Wiedzy Laboratorium Zagadnień Społeczeństwa Informacyjnego w Centrum Innowacji i Transferu Wiedzy Techniczno-Przyrodniczej Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Wstęp

Co roku wielu młodych ludzi podejmuje naukę na różnych uczelniach oraz różnych kierunkach studiów. Nie zawsze wybory te są odpowiednie. Często motyw, jakimi kieruje się dana osoba, są niezrozumiałe, jeśli wziąć pod uwagę jej zainteresowania, predyspozycje czy też możliwości. Istotne jest, aby wybór ten dokonany był w zgodzie z samym sobą, a nie kierowany sugestiami innych osób. Ważne jest, aby absolwent szkoły średniej mógł się rozwijać poprzez wybór właściwych studiów, co w przyszłości pozwoli mu osiągnąć sukces na rynku zawodowym. Można, zatem założyć, że sukcesy w nauce i w przyszłej pracy dotyczą tych osób, które zdobywają wiedzę oraz pracują zgodnie ze swoimi zainteresowaniami i predyspozycjami. Dzięki temu z dużym zaangażowaniem uczestniczą w studiach oraz pracy, czują satysfakcję z osiągniętego przez nich celu osobistego.

Motywacja, motywy oraz ich rodzaje

Znaczna część osób stawia przed sobą jakieś cele, które chce realizować w życiu. Aby dany cel spełnić, muszą posiadać jakąś motywację. Istnieje wiele definicji motywacji oraz kilka jej podziałów. Na przykład motywacja odnosić się może do emocji, konkretnej klasy motywów najczęściej wywołanych przez zewnętrzne sytuacje posiadające dla nas szczególną wartość. Inne typy motywacji mogą w dużym wymiarze skupiać się na wewnętrznych stanach organizmu, takich jak np. głód, pragnienie, stanach umysłowych czy też bodźcach prowadzących do osiągnięć czy władzy. Interesująco podział i charakterystykę motywacji według różnych autorów przedstawiła Głoskowska-Sołdatow w artykule *Wybrane aspekty motywowania uczniów do nauki* (2019). Ze względu na ograniczoną objętość artykułu oraz zdaniem autorów największe znaczenie dla omawianego problemu ograniczono się do przedstawienia podziału, którego dokonali Zimbardo, Johnson, McCann (2010, s. 60). Według nich „motywacja jest więc ogólnym określeniem wszystkich procesów zaangażowanych w inicjowanie, ukierunkowywanie i utrzymywanie fizycznych i psychicznych aktywności. Wymaga pobudzenia i determinuje jedną z możliwych reakcji, którą uruchomisz w danej sytuacji – choć wybór nie zawsze jest celowy i świadomy”. Dlatego też stwierdzić można, że motywacja może przekształcić się w różnorakie formy. Mimo to dotyczy wszystkich procesów umysłowych, które mobilizują ludzi, przyzwalają na dokonywanie wyboru i wyznaczają kierunek ludzkiemu zachowaniu i działaniu. Psycholodzy wyróżniają m.in. motywację wewnętrzną oraz zewnętrzną. „Motywacja wewnętrzna to pragnienie zaangażowania się w działanie dla samego działania, nie ze względu na zewnętrzne skutki, np. nagrodę” (Zimbardo i in., 2010, s. 62; por. Głoskowska-Sołdatow, 2019). Na motywację wewnętrzną zwracają też uwagę specjaliści związani z zarządzaniem jako na kluczowy czynnik zaangażowania pracownika (Pierścieniak, Krent, Jakiela, 2013, s. 38–47). Potwierdzeniem może być organizowanie czasu wolnego, jak

gra na gitarze, jazda na rowerze, co zazwyczaj motywowane jest wewnątrznie. Pracownik zmotywowany wewnątrznie z kolei to taki, który wykonuje swoją pracę, bo ją lubi, bo to, co robi, jest dla niego ciekawe, interesujące, ważne, chce temu poświęcać czas. Jeśli pracownik czuje, że to, co robi, pomaga się mu rozwijać, może korzystać ze swoich talentów oraz umiejętności i w kreatywny sposób rozwiązywać problemy.

To wyobrażenie motywacji ma własne początki w wewnętrznych własnościach, takich jak szczególne zainteresowania czy cechy osobowościowe.

Z kolei „motywacja zewnętrzna to pragnienie angażowania się w działania w celu osiągnięcia zewnętrznych rezultatów swoich zachowań, np. nagrody” (Zimbardo i in., 2010, s. 62; por. Głowska-Soldatow, 2019). Odnosi się do zachowań nakierowanych na zewnętrzne konsekwencje, np. pieniądze, oceny szkolne czy też pochwały, a nie zachowania ukierunkowane na usunięcie wewnętrznej napięć z chęcią działania.

Z motywacją nierozzerwalnie związany jest motyw. Zdaniem Zimbardo, Johnsona i McCanna (2010, s. 62) „motyw to wewnętrzny mechanizm wywołujący stan pobudzenia organizmu, prowadzący do dokonania wyboru i ukierunkowania zachowania. Pojęcie *motyw* jest często stosowane w węższym znaczeniu, jako proces motywacyjny, który jest w większym stopniu wyuczony niż osadzony w biologii (jak popęd)”. Głowska-Soldatow (2019) jako motyw określa czynnik pobudzający celową działalność człowieka, umożliwiający utrzymanie kierunkowej działalności przez określony czas.

Ostatnie rozróżnienie odnosi się do odmienności motywów i popędów, które pochodzą z motywacji świadomej, których podłoże znajduje się w motywacji nieświadomej. Wynika z tego, że zmotywowani ludzie nie zawsze muszą być świadomi popędów czy motywów, które występują u podłoża ich zachowania – w podobny sposób tak jak pobudzenie emocjonalne może ukazać się świadomie lub na poziomie nieświadomym.

Motywy podejmowania studiów wyższych oraz wyboru kierunków studiów na podstawie badań GUS z 2004 roku

Obecnie wielu młodych ludzi decyduje się na kontynuowanie nauki, podejmując studia. Na decyzję o podjęciu dalszej nauki wpływa wiele różnych motywów. Mogą to być m.in. chęć zdobycia pracy i osiągnięcia odpowiednich zarobków, zainteresowania, sytuacja rodzinna czy wyznawane wartości. W związku z tym wyróżnić można wiele motywów wyboru własnej drogi życiowej. Tym samym przytoczyć można tu badania GUS z 2004 r. (Jarecki 2008, s. 145–146). Rolą tych badań było ukazanie motywów wyboru studiów i kierunków studiów. Na ich podstawie możemy zauważyć, że najważniejszymi motywami była możliwość znalezienia dobrej pracy. Tak wskazało ok. 69% badanych osób. Drugim ważnym czynnikiem był rozwój zainteresowań (61%). Kolejnymi motywami były prestiż społeczny związa-

ny z ukończeniem studiów (ok. 27%) oraz oddziaływanie nauczycieli i rodziców (ok. 12%). Z badań tych wynika także, że osoby biorące udział w badaniu jako najmniej istotne motywy wskazywali wpływ koleżanek i kolegów (3,9%), wymogi stawiane przez pracodawców (3,4%) oraz uniknięcie powołania do wojska.

Z wyborem studiów wiąże się również wybór określonego kierunku studiów. Młodzi ludzie często wybierają kierunki bez głębszej refleksji, czego następstwem zazwyczaj jest niezadowolenie, brak satysfakcji ze studiów. Konsekwencjami może być brak poczucia sensu studiowania, obniżenie zaangażowania w przyswajaniu wiedzy, często rezygnacja ze studiów i poczucie zmarnowania czasu. Analizując badania z 2004 r., zauważyć można, że najważniejszymi motywami wyboru kierunku studiów, które znalazły się w pierwszej trójce, były dwa motywy zewnętrzne związane z podjęciem dobrze płatnej pracy i prestiżem posiadania wykształcenia wyższego (tu można domniemać, że nieważne jakiego) oraz motyw wewnętrzny, czyli rozwój zainteresowań. Kolejnym ważnym czynnikiem była łatwość dostania się na dany kierunek. Z kolei najmniej znaczącymi motywami są: wpływ rodziny lub nauczycieli, niedostanie się na inny kierunek oraz wpływ przyjaciół. W badaniach tych przedstawiona została reguła wyboru kierunku studiów zgodnie z zainteresowaniem. Największa zgodność występuje na kierunkach medycznych (100%), pedagogicznych (ok. 83%) oraz inżynieryjno-technicznych (ok. 72%).

Kolejnym aspektem związanym z wyborem kierunku studiów może być możliwość zdobycia doświadczenia zawodowego w trakcie studiów. Z raportu opracowanego w 2018 r. na zlecenie Programu Kariera Polskiej Rady Biznesu (*Student w pracy 2018*) wśród studentów pracujących wynika, że przeszkodą do podjęcia pracy jest brak możliwości osiągnięcia niezbędnego doświadczenia. Autorzy raportu twierdzą, że często trudno podjąć jest pracę studentom oraz absolwentom w wybranym zawodzie ze względu na oferowanie przez pracodawców bezpłatnych praktyk czy staży, na które ich po prostu nie stać ze względu na brak środków do życia. Pracodawcy z kolei twierdzą, że studenci rozpoczynający swoją pracę nie posiadają odpowiedniego doświadczenia.

Metodologia oraz i opis wyników badań.

Badania ankietowe zostały przeprowadzone z wykorzystaniem ankiety online w maju 2019 r. Wzięło w nich udział 50 studentów z Uniwersytetu Rzeszowskiego i Politechniki Rzeszowskiej studiujących na różnych kierunkach. Znaczna część respondentów (70%) to osoby w wieku 18–21 lat, 26% spośród badanych to osoby w wieku 22–25 lat, a pozostałe mają więcej niż 25 lat. Najliczniejszą grupę stanowili studenci Uniwersytetu Rzeszowskiego – nieco ponad połowa osób.

Analizując wyniki badań dotyczących motywów podjęcia studiów na uczelni wyższej, widać, że najwięcej respondentów (34%) wskazało na rozwój zainteresowań. Następnym najczęstszym (28%) motywem była potrzeba znalezienia

dobrej pracy. Na trzecim miejscu uplasowała się chęć zdobycia dyplomu (20%). Dalsze miejsca zajęły motywy związane z wpływem rodziny lub nauczycieli (10%), przyjaciół (8%) oraz chęć przeżycia czegoś nowego i fakt, że uczelnia znajduje się w pobliżu miejsca zamieszkania.

Podjęto także starania pozwalające ustalić motywy wyboru kierunku studiów. W wyniku analizy uzyskanego materiału można zauważyć, że za najważniejsze można uznać: możliwość znalezienia dobrej pracy i chęć posiadania dobrego wynagrodzenia (62%), rozwój zainteresowań (60%) oraz ciekawą ofertę programową danego kierunku (32%), łatwość dostania się na dany kierunek (30%), wpływ rodziców i nauczycieli (20%), wpływ przyjaciół (8%). Najmniej, bo zaledwie 2% respondentów, kierowało się opiniami internautów na temat danego kierunku studiów. Jest to dość ciekawe, ponieważ w powszechnej opinii uważa się, że młodzież opiera swoją wiedzę o otaczającej rzeczywistości głównie na informacjach płynących z internetu, a swoje opinie buduje na opiniach społeczności internautów i portali społecznościowych.

Prawie połowa osób (42%) za główny motyw wyboru uczelni wskazywała miejsce zamieszkania. Wpływ na to może mieć silna więź rodzinna czy też pewien strach spowodowany wizją opuszczenia rodzinnego domu. Mogą tu także ważyć względy ekonomiczne. Studiowanie z dala od domu rodzinnego wiąże się z koniecznością mieszkania w akademiku czy wynajęcia mieszkania oraz wydawania pieniędzy na wszystko, co jest związane z prowadzeniem życia. Po 18% respondentów wskazało również na aspekty wydające się świadczyć przeciwko sobie, bo na renomę uczelni oraz łatwość dostania się na uczelnię. Jako motyw decydujący o wyborze uczelni 10% badanych wybrało wpływ przyjaciół, a 5% – wpływ rodziców.

Przechodząc do analizy wyników, które dotyczą wyobrażeń studentów na temat ich przyszłości na rynku pracy po ukończeniu studiów, należy podkreślić, że są one bardzo zróżnicowane. Zdecydowana większość respondentów (72%) opowiedziała się za chęcią znalezienia pracy w zawodzie zgodnym z kierunkiem studiowania. Odpowiedź „nie” udzieliło 12% spośród badanych, natomiast „nie wiem” – 16%. Jest to pozytywny prognostyk, ponieważ zdecydowana większość osób chce pracować w swoim zawodzie po zakończeniu studiów, co może potwierdzać trafność motywów podjęcia studiów na danej uczelni i określonym kierunku. Przechodząc do doświadczenia studenta nabywanego podczas nauki, tylko 14% respondentów opowiedziało, że pracuje czy też zdobywa doświadczenie poprzez staż/praktyki związane z kierunkiem ich studiów; tu też 32% osób pracuje, aby móc się utrzymać, gdzie praca ta nie jest związana z kierunkiem ich studiów. Niewiele osób, bo tylko 10% studentów, bierze udział w organizacjach studenckich, np. wolontariacie. 38% badanych pracuje dorywczo, a praca ta nie jest związana ze studiowanym kierunkiem. Pozostali pracują jako wolontariusze lub nigdzie nie pracuje.

Podsumowanie

Podsumowując przedstawione wyniki badań, zauważyć można, że badani studenci w zróżnicowany sposób odnosili się do motywów wyboru studiów oraz swojej wizji przyszłej pracy po ich ukończeniu. Przytaczając wcześniejsze wyniki badań przeprowadzonych w 2004 r., zauważyć można, że głównym motywem wyboru studiów była możliwość znalezienia dobrej pracy, następnie rozwój zainteresowań i prestiż ukończenia studiów. Odwołując się do przeprowadzonych badań, ankietowani także i w tym przypadku za dwa główne motywy wyboru wskazywali rozwój zainteresowań, który w tych badaniach uplasował się na pierwszym miejscu, oraz znalezienie pracy. Również w przypadku wyboru kierunku studiów motywy te są podobne. Pozytywem może być także to, że młodzi ludzie w większości będą się starać pracować w swoim zawodzie. Budujące może być to, że badane osoby, wybierając studia, chcą się samodoskonalić, mają świadomość tego, że rozwój własnej pasji pozwoli im cieszyć się oraz poczuć satysfakcję z tego, jak dużo pracy włożyli w to, aby osiągnąć swój sukces. Może też rzutować to na ich pozytywny rozwój kariery. Podobnymi motywami kierują się także absolwenci szkół średnich wybierający uczelnię i kierunek studiów w Słowacji (por. Lib, Stebila, 2017). Zupełnie odmiennymi motywami kierowali się natomiast absolwenci podejmujący studia na kierunku edukacja techniczno-informatyczna w AGH. Tu najważniejsze było to, na jakiej uczelni będą badani studiować (79,2%), prestiż zawodu inżyniera (54,43%), natomiast mniej lub nawet mało istotne było zainteresowanie wybranym kierunkiem (15,7%), które było porównywalne ze zbiegiem okoliczności związanym z wyborem studiów, na który wskazało 13,22% respondentów (Ciesielka, Noworyta, 2013, s. 41).

Literatura

- Ciesielka, M., Noworyta, M. (2013) Motywy podjęcia studiów na kierunku edukacja techniczno-informatyczna w AGH. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 4(1), 39–44.
- Głowska-Sołdatow, M. (2019) *Wybrane aspekty motywowania uczniów do nauki*. Pobrane z: https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/2735/1/Ma%C5%82gorzata%20G%C5%82oskowska-So%C5%82datow_Wybrane%20aspekty%20motywowania%20uczni%C3%B3w%20do%20nauki.pdf (20.5.2019).
- Jarecki, W. (2008). Motywy wyboru studiów i kierunku studiów wyższych. *Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania Uniwersytetu Szczecińskiego*, 3, 143–153.
- Lib, W., Stebila, J. (2017). Motywy podjęcia studiów przez absolwentów szkół średnich w Polsce i Słowacji – w świetle badań porównawczych. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 4(22), 56–64.
- Pierścieniak, A., Krent, D., Jakiela, K. (2013) Motywacja wewnętrzna jako kluczowy czynnik zaangażowania pracownika. *Przedsiębiorstwo i Region*, 5, 38–47.
- Student w pracy 2018*. Pobrane z: <http://wgospodarce.pl/informacje/49560-student-w-pracy-2018> (26.07.2019).
- Zimbardo, Ph., Johnson, R., McCann, V. (2010). *Psychologia kluczowe koncepcje*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.



Data wpływu/Received: 4.09.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 17.10.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

DAMIAN BASARA¹, TOMASZ WARZOCHA² 

Internet w życiu polskiego studenta^{*}

The Internet in the Life of a Student

¹ Student kierunku Pedagogika, specjalność Resocjalizacja Uniwersytet Rzeszowski, Kolegium Nauk Społecznych, Polska

² ORCID: 0000-0001-8393-3989, doktor inżynier, Uniwersytet Rzeszowski, Kolegium Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Dydaktyki Ogólnej i Systemów Edukacyjnych, Polska

Streszczenie

Poniższy artykuł koncentruje się wokół zagadnień poświęconych zjawisku sieciowości, w tym oddziaływaniu internetu na ludzką psychikę. Codzienne posługiwanie się urządzeniami z dostępem do internetu wpływa na poziom komunikacji interpersonalnej, która w większym lub mniejszym stopniu przenosi się do komunikacji wirtualnej. Szeroki dostęp do komunikatorów społecznościowych sprawia, że przenosimy się poniekąd do komunikacji z wykorzystaniem hieroglifów, którymi dzisiaj są potocznie nazywane emotikony mające na celu wyrazić nasze emocje, samopoczucie towarzyszące w określonej chwili, dniu czy sytuacji. Dostęp do tego typu rozwiązań sprawia, że najmłodsze pokolenia osób mają trudności w normalnym komunikowaniu się ze sobą. Doskonały przykład stanowią osoby siedzące przy tym samym stoliku, ale komunikujące się z wykorzystaniem określonej aplikacji. Umiejętność korzystania z określonej technologii powinna wynikać w znaczącym stopniu z predyspozycji, postaw i hierarchii wartości użytkownika. Biorąc pod uwagę stwierdzenie „Nie ma mnie w sieci, to nie istnieję”, może stanowić co najmniej trudność w określeniu, co dla użytkownika ma znaczenie i które wartości odgrywają większą rolę. W artykule zwrócono uwagę na kryteria diagnostyczne warunkujące uzależnienie internetowe. Przedstawione zostały również wybrane wyniki badań własnych przeprowadzonych za pomocą kwestionariusza ankiety.

Słowa kluczowe: internet, sieć, zagrożenie, edukacja, samokształcenie

^{*} Artykuł powstał przy użyciu platformy badawczej Pracowni Technologii Informatyczno-Komunikacyjnych Laboratorium Zagadnień Społeczeństwa Informatycznego w Centrum Innowacji i Transferu Wiedzy Techniczno-Przyrodniczej Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Abstract

The article concentrates on the issues devoted to the phenomenon of net-holism, including the impact of the Internet on the human psyche. Daily use of devices with Internet access affects the level of interpersonal communication, which more or less moves to virtual communication. Wide access to social communicators makes us move to communication using hieroglyphs, which today are commonly called smileys, to express our emotions, feelings accompanying a certain moment, day or situation. Taking into account the access to such solutions makes it difficult for the youngest generations of people to communicate normally with each other. A perfect example are people sitting at the same table but communicating using a specific application. The ability to use a specific technology should result to a significant extent from the predisposition and the hierarchy of values of the person who uses it. Taking into account the statement – I do not exist on the Internet, it may be at least difficult to maintain a certain attitude towards a given technology. The article also draws attention to the diagnostic criteria that determine Internet addiction. It also presents selected results of own research conducted by means of a questionnaire.

Keywords: Internet, network, threat, education, self-education

Wstęp

Z badań przeprowadzonych przez CBOS w 2011 r. wynika, że ponad połowa dorosłych Polaków (56%) korzysta z internetu. Zdecydowaną większość poddanych wtedy ankielowaniom stanowiły osoby młode, tj. między 19. a 34. rokiem życia. Technologia rozwoju internetu, jak również dostęp do zasobów internetowych staje się czymś zupełnie normalnym i bez większych problemów każdy z nas może z dowolnego urządzenia z dostępem do sieci korzystać. Obecnie dostęp do tych zasobów posiada zdecydowanie wyższy odsetek osób niż kilka lat wcześniej. Możliwość korzystania z informacji zamieszczonych w sieci posiadamy dzięki urządzeniom elektronicznym, m.in. smartfonom, tabletom, smartwatchom, laptopom czy urządzeniom stacjonarnym. Również miejsca, gdzie jest dostęp do sieci internetowej, są coraz bardziej wszechobecne – sklepy, galerie handlowe, transport publiczny, miejsca kulturowe itd. Dostęp do internetu jest na tyle powszechny, że z każdego miejsca na świecie możemy się ze sobą komunikować, widząc się nawzajem, używając do tego niezbędnych aplikacji zainstalowanych na smartfonach, np. SnapChat, Facebook, Instagram itp. (Warzocha, 2018b). Czy to coś złego? Oczywiście nie. Niewątpliwie odkąd internet i dostęp do jego zasobów stał się powszechny na masową skalę, nasze życie stało się o wiele prostsze, łatwiejsze. Szybki dostęp do informacji, zakupy przez internet, kontakty ze znajomymi bez wychodzenia z domu – to wszystko sprawia, że internet jest medium bardzo atrakcyjnym, pozwalającym w krótkim czasie pozyskać potrzebną informację. To od osoby i jej kompetencji zależy, czy informacja ta będzie odpowiednio zinterpretowana oraz wykorzystana w umiętny sposób.

Wpływ internetu na umysł człowieka

W czasach, kiedy internet nie był czymś powszechnym, głównym przekazywaniem informacji była książka. Nierzadko poszukiwania upragnionych treści

zajmowały wiele godzin spędzanych pośród bibliotecznych półek – co nie zawsze dawało gwarancję pozyskania informacji, jakiej potrzebowaliśmy. Zanurzenie się w tradycyjnej literaturze, które kiedyś stanowiło podstawę wiedzy dzisiaj, jest czymś, co sprawia nam kłopot. Nie potrafimy się odnaleźć w świecie zdominowanym przez media cyfrowe. Umiejętne korzystanie z zasobów internetu pozwala nam zaoszczędzić czas, którego i tak niejednokrotnie nam brakuje.

Możemy zatem postawić hipotezę, iż problemy z czytaniem książek mają istotny wpływ na sposób myślenia współczesnego człowieka. Spójrzmy teraz na relacje międzyludzkie. W dobie internetu coraz mocniej zanika chęć spotkania, rozmowy twarzą w twarz. Popularne aplikacje umożliwiają nam „wyciągnięcie” od naszego rozmówcy z drugiej strony ekranu interesujących nas informacji, a następnie ucięcie konwersacji krótkim pożegnaniem. Takie zachowanie zdecydowanie sprzyja spłycaaniu kontaktów z drugim człowiekiem, przez co ludzie, szczególnie młodzi, stają się coraz bardziej samotni.

Kryteria diagnostyczne

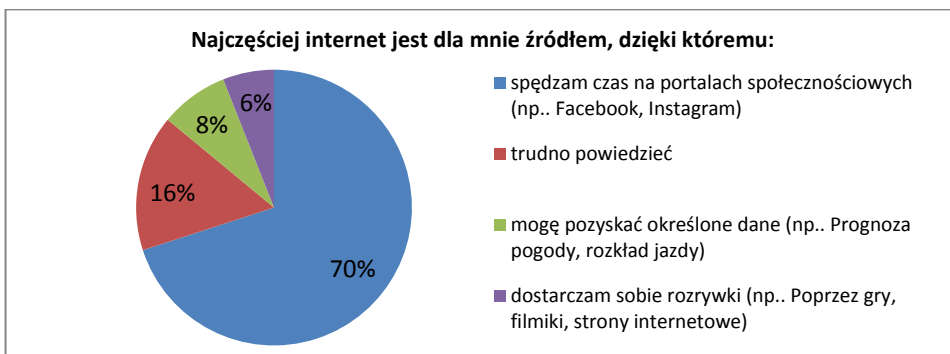
Woronowicz (2009), opierając się na kryteriach diagnostycznych uzależnień według ICD-10, zaproponował, aby uzależnienie od internetu rozpoznawać tylko wtedy, gdy w ciągu ostatniego roku stwierdzono występowanie co najmniej trzech objawów z poniższej listy:

- silna potrzeba lub poczucie przymusu korzystania z internetu,
- subiektywne przekonanie o możliwości kontrolowania zachowań związanych z internetem, tj. upośledzenie kontroli nad powstrzymywaniem się od korzystania z internetu oraz nad długością spędzania przy nim czasu,
- po zaprzestaniu lub ograniczeniu korzystania z internetu pojawiają się: pobudzenie psychoruchowe, niepokój lub lęk, wyraźne obniżenie nastroju, obsesyjne myślenie o tym, co się dzieje w internecie, fantazje i marzenia senne na temat internetu, celowe lub mimowolne poruszanie palcami w sposób charakterystyczny dla pisania na klawiaturze (objawy te ustępują z chwilą powrotu do komputera),
- spędzanie coraz większej ilości czasu przy internecie lub wykonywanie czynności związanych z internetem w celu uzyskania zadowolenia lub dobrego samopoczucia, które uprzednio osiągnąć było w znacznie krótszym czasie (np. testowanie nowych przeglądarek stron WWW, porządkowanie ściągniętych z internetu materiałów, plików, programów),
- postępujące zaniedbywanie alternatywnych źródeł przyjemności lub do tychczasowych zainteresowań na rzecz internetu,
- korzystanie z internetu pomimo szkodliwych następstw (fizycznych, psychicznych i społecznych), o których wiadomo, że mają związek ze spędzaniem czasu przy internecie (np. ograniczenie czasu snu, występowanie problemów rodzinnych, spóźnianie się do pracy, na spotkania, zaniedbywanie obowiązków).

Metodologia badań własnych

Badanie przeprowadzono w maju 2019 r. w oparciu o metodę sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem elektronicznej ankiety online opracowanej w Formularzu Google. W prowadzonym badaniu wzięło udział 50 studentów uczelni wyższych z różnych kierunków studiów. W dalszej części artykułu przedstawiono wyniki wybranych pytań ankietowych.

Poddanych badaniu respondentów zapytano m.in. o cel korzystania z internetu. Większość osób (70%) uznała, że najczęściej internet umożliwia im spędzanie czasu na portalach społecznościowych, takich jak Facebook czy Instagram.

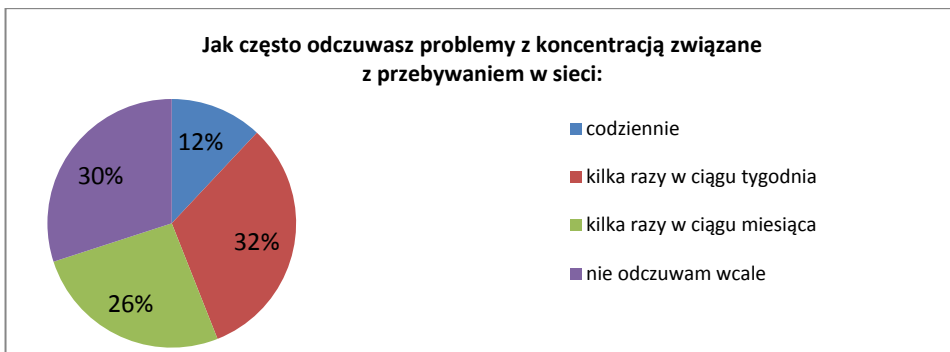


Rysunek 1. Funkcje internetu w opinii ankietowanych

Źródło: opracowanie własne.

Niepokojące jest, iż jedynie 8% badanych korzysta z internetu w celu uzyskania konkretnych danych, informacji.

W kolejnym pytaniu studenci oceniali, jak przebywanie w sieci wpływa na poziom ich koncentracji.

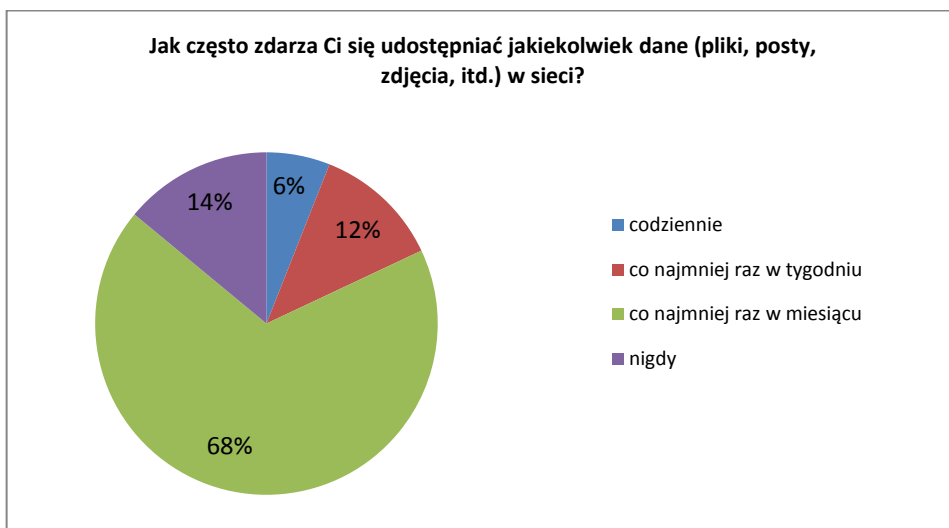


Rysunek 2. Problemy ankietowanych z koncentracją związane z przebywaniem w sieci

Źródło: opracowanie własne.

W 70% badani deklarowali występowanie trudności z koncentracją z powodu korzystania z internetu. Należy zwrócić uwagę na fakt, iż przebywanie i korzystanie z sieci sprawia, że 12% respondentów doświadcza ich każdego dnia, a 32% co najmniej kilka razy w przeciągu tygodnia, co daje nam prawie połowę poddanych badaniu osób.

Kolejne pytanie dotyczyło częstotliwości udostępnianych przez studentów danych w sieci.



Rysunek 3. Częstotliwość udostępniania przez ankietowanych danych w sieci

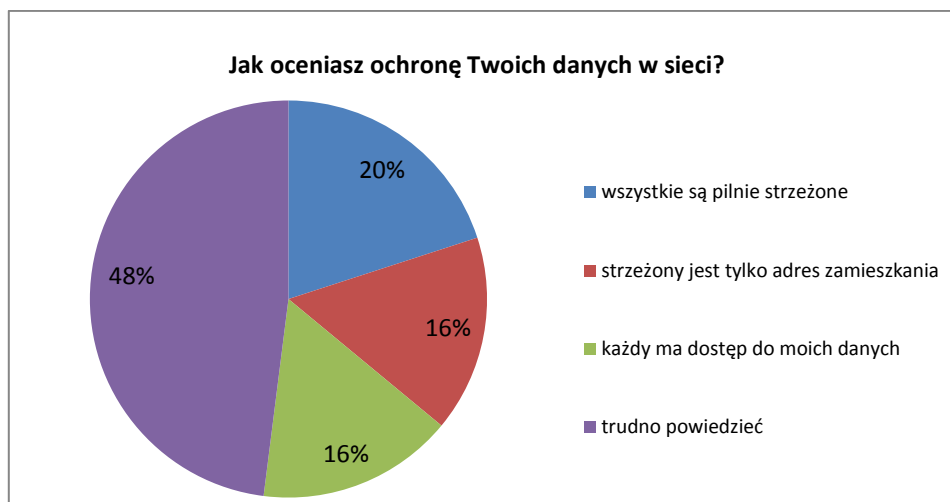
Źródło: opracowanie własne.

Aż 86% ankietowanych przyznaje się, że udostępnia dowolne dane w sieci, w tym 12% nie rzadziej niż raz w tygodniu, 6% robi to codziennie, natomiast 68% – co najmniej raz w miesiącu. Z powyższych danych wynika, że pomimo regularnego korzystania z dostępu do internetu tylko niewielka część poddanych badaniu studentów (18%) udostępnia pliki systematycznie – pozostali robią to **tylko** raz w miesiącu. W tym momencie rodzi się pytanie: To co tak naprawdę w sieci robią i do czego ją wykorzystują...?

Kolejne pytanie dotyczyło określenia poziomu świadomości w zakresie ochrony danych w internecie.

Ogromna część respondentów (84%) twierdzi, że dostęp do prywatnych danych nie jest powszechny, lub nie potrafi tego określić. Sporo, bo aż 20% z nich, wierzy w to, że wszystkie ich dane są pilnie strzeżone. Jest to zatrważające, ponieważ średniej klasy informatyk lub pasjonat jest w stanie zdobyć nasze zdjęcia, pliki czy posty bez większego wysiłku dzięki znajomości pod-

stawowych metod i technik. Na uwagę zasługuje fakt, że co szósta poddana badaniu osoba ma świadomość tego, że każdy może mieć dostęp do prywatnych danych, a mimo to udostępnia je w sieci w większym lub mniejszym stopniu czy zakresie bez większego problemu, co potwierdza wcześniejsze pytanie (86% badanych).



Rysunek 4. Ocena ochrony danych ankietowanych w sieci

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Zjawisko siecioholizmu stanowi obecnie realne zagrożenie dla młodych ludzi. Analizując przytoczone wyżej wyniki badań, można stwierdzić, że spory odsetek studentów nie korzysta (lub nie potrafi korzystać) z internetu w sposób racjonalny, przemyślany, czego dowodzi fakt, iż zamiast poszukiwać konkretnych informacji (obyczajowych, naukowych, społecznych), wolą przeglądać media czy portale społecznościowe. Przebywanie w sieci powoduje także coraz częściej wyraźne problemy z umiejętnością skoncentrowania się przy wykonywaniu określonych czynności, co negatywnie rzutuje na poziom czytelnictwa i proces samokształcenia. Taka rzeczywistość generuje nowe postawy uczniów, wpływa na ich osobowość, a także zdrowie psychiczne i somatyczne (Warzocha, 2018a). Szczególną uwagę należy zwrócić na poważny brak świadomości dotyczący publikacji i ochrony danych w sieci – jedynie 16% badanych było w stanie stwierdzić, że w internecie nikt nie jest anonimowy. Przywołane przykłady destruktywnych zachowań stanowią wyzwanie dla świata współczesnej nauki i edukacji oraz mogą być podstawą do dalszych, szerszych badań w tym zakresie.

Literatura

- Carr, N. (2013). *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*. Gliwice: Helion.
- Guerreschi, C. (2006). *Nowe uzależnienia*. Kraków: Salvator.
- Kuciński, M., Laskowska, E. (red.) (2010). *Internet a relacje międzyludzkie*. Bydgoszcz: Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.
- Muchacki, M. (2014). *Cywilizacja informatyczna i Internet. Konteksty współczesnego konsumenta TI*. Kraków: Impuls.
- Rozmus, B. *Uzależnienia behawioralne. Materiały szkoleniowe*. Radom: Stowarzyszenie Katolicki Ruch Antynarkotyczny KARAN.
- Warzocha, A. (2008a). Połączeni, ale samotni. Postawy młodszych uczniów pokolenia iGEN. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 4, 96–101.
- Warzocha, T. (2008b). TIK jako czasoprzetrzenny przełom w komunikacji e-społeczeństwa. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 3, 275–280.
- Woronowicz, B. (2009). *Uzależnienia. Geneza, terapia, powrót do zdrowia*. Poznań: Media Rodzina.



Data wpływu/Received: 14.09.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 17.10.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

MAŁGORZATA MICHNO¹, WALDEMAR LIB²

Czynniki wpływające na wybór kierunku studiów przez studentów – badania pilotażowe*

Factors Influencing Students' Choice of their Studies – Pilot Research Studies

¹ Studentka, Kolegium Nauk Społecznych, Uniwersytet Rzeszowski, Polska

² ORCID: 0000-0002-4559-9198, doktor, Uniwersytet Rzeszowski, Kolegium Nauk Społecznych, Zakład Dydaktyki Ogólnej i Systemów Edukacyjnych, Polska

Streszczenie

W artykule poruszono niezwykle ważną i aktualną problematykę dotyczącą wyboru kierunku studiów po ukończeniu szkoły średniej. Wybór ten stanowi bardzo ważną decyzję życiową, która może decydować o przyszłości zawodowej i społecznej młodego człowieka. Jest on tym trudniejszy, że obecnie szybkie tempo rozwoju technologicznego generuje bardzo szybkie zmiany na rynku pracy. Dziś cenione zawody za kilka lat mogą stracić na znaczeniu, a dzisiaj niszowe – stać się bardzo atrakcyjne i prestiżowe za kilka lat. Pewne zawody występujące obecnie na rynku pracy za 10 lat mogą już nie istnieć i zostaną zastąpione innymi, jeszcze niewystępującymi obecnie. W niniejszym opracowaniu przedstawiono wyniki badań pilotażowych przeprowadzonych na studentach wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Rzeszowskiego, dotyczących czynników wpływających na ich wybór kierunku studiów. Badania przeprowadzono z wykorzystaniem ankiety elektronicznej dostępnej przez internet.

Słowa kluczowe: zawód, wybór studiów, uczelnia wyższa

Abstract

This article deals with an extremely important and current issue concerning the choice of a field of study after high school graduation. This choice is a very important life decision, which may determine the professional and social future of a young person. This is all the more difficult

* Artykuł powstał przy użyciu platformy badawczej Pracowni Optymalizacji Transferu Wiedzy Laboratorium Zagadnień Społeczeństwa Informacyjnego w Centrum Innowacji i Transferu Wiedzy Techniczno-Przyrodniczej Uniwersytetu Rzeszowskiego.

because the current rapid pace of technological development generates very rapid changes on the labour market. Today, the valued profession may lose its importance in a few years' time, and today's niche profession may become very attractive and prestigious in a few years' time. Some occupations currently on the labour market may no longer exist in 10 years' time and will be replaced by different ones not yet present. This research paper presents the results of pilot studies carried out on students of the Faculty of Pedagogy of the University of Rzeszów concerning factors influencing their choice of a particular field of study. The research was conducted using an electronic survey available via the Internet.

Keywords: profession, choice of a field of study, university

Wstęp

Młodzież w chwili zakończenia edukacji w szkole średniej i otrzymania świadectwa maturalnego musi zmierzyć się z decyzją dotyczącą dalszej swojej przyszłości. Absolwenci szkół średnich decydują, kim chcą zostać w przyszłości, jaką drogę obrać w swoim życiu. Powinni także ocenić swoje zainteresowania, mocne i słabe strony, kierując się tymi przesłankami, muszą podjąć jedną z najważniejszych decyzji dotyczącą dalszego rozwoju. Stają przed dylematem wyboru uczelni i kierunku studiów.

Podjęcie właściwej decyzji jest bardzo istotne, ponieważ może to zaowocować w przyszłości m.in. podjęciem wymarzonej pracy, wysoką pozycją społeczną, zarobkami. Wydaje się, że młodzi ludzie, wybierając studia, powinni kierować się swoimi zainteresowaniami, mocnymi stronami oraz tym, jaki zawód chcieliby wykonywać w przyszłości. Studia powinny być preludium do ich kariery, ponieważ mają one za zadanie przygotować ich do wykonywania wybranego zawodu oraz mogą być źródłem cennej wiedzy i doświadczenia, które będą mogli wykorzystać w przyszłej pracy. Decyzja o wyborze studiów powinna być dokładnie przemyślana, nie powinna być podejmowana pod wpływem chwilowego impulsu, reklam kierunków studiów czy opinii innych osób. Osoba podejmująca ją musi być pewna, że jest to coś, czemu faktycznie chce poświęcić swoje życie. Czynniki te są bardzo ważne, ponieważ dla pracodawcy bardzo istotne jest, aby osoba, którą zatrudnia, była zaangażowana w to, co robi, aktywna, zmobilizowana i chętna do działania, co jest niemożliwe, gdy motywacja osoby wybierającej kierunek studiów nie opiera się na chęci zdobycia wiedzy, umiejętności oraz związanych z nimi postaw zawodowych, tylko ma na celu uzyskanie tytułu i dyplomu bez faktycznego zainteresowania się daną dziedziną i związanym z nią zawodem.

Podjęty temat rozważań zawsze był ważny z powodu zmieniającego się otoczenia, a dzisiaj, w dobie gwałtownego rozwoju technologii i jej ogromnego wpływu na społeczeństwo i rynek pracy, jest tym bardziej interesujący. Niektóre z zawodów występujących dotychczas na rynku pracy zmieniają swoje znaczenie, stając się mniej atrakcyjne dla młodego człowieka, inne wręcz odwrotnie –

ich znaczenie wzrasta, a w ślad za nim prestiż i zarobki, inne całkowicie znikają z rynku pracy. Ocenia się, że w 2030 r. około 47% istniejących obecnie zawodów może zniknąć (Rynek, 2019).

Czynniki decydujące o podjęciu studiów

Wiele czynników warunkuje decyzję o podjęciu studiów. Wśród nich możemy wyróżnić m.in. osobiste predyspozycje i możliwości, zainteresowania, chęć uzyskania dobrze płatnej pracy, popularność kierunku studiów w danej chwili, prestiż uczelni, obecną sytuację na rynku pracy, sytuację finansową w rodzinie, położenie uczelni. Istotne znaczenie ma również wpływ najbliższych, znajomych i mass mediów. Wiele osób kieruje się też pracą swoich rodziców, gdyż mają z nią styczność od najmłodszych lat zarówno podczas rozmów z bliskimi, jak i wizyt w ich miejscu pracy. Nie powinno to być jednak priorytetem podczas wyboru kierunku studiów, ponieważ nie zawsze zainteresowania rodziców odzwierciedlają zainteresowania dzieci.

Na decyzję o podjęciu studiów może mieć wpływ wiele czynników, równie ważne są motywacje, z powodu których młodzież pragnie się dalej kształcić.

Najprościej rzecz ujmując – motywacja to stan gotowości do podjęcia działań, które z pewnych względów są istotne dla jednostki. Jest siłą napędową do osiągnięcia celów i pokonywania trudności (<http://www.dlamozgu.pl/motywacja-cele>).

Wybierając kierunek studiów wbrew zainteresowaniom, możemy nie osiągnąć takiego sukcesu jak osoby, które rzeczywiście interesują się daną dziedziną. Dlatego należy zadbać o to, aby wybór studiów nie był przypadkowy ani motywowany chęcią posiadania statusu studenta oraz płynących z tego korzyści, ponieważ osoba z takim podejściem będzie wykazywać minimalne zaangażowanie i robić wszystko, aby się przez te studia jakoś „prześlizgnąć”. Wybór kierunku studiów musi być w pełni świadomy i dobrowolny, ponieważ ma to bardzo ważny wpływ na późniejsze rezultaty.

Skutkami nietrafnego wyboru i mało świadomych decyzji mogą być m.in.:

- niepodjęcie pracy zgodnej z zakończonymi studiami,
- niska motywacja i związana z nią jakość wykonywanej pracy,
- brak satysfakcji z pracy,
- napięcie psychiczne, gdy stwierdzimy, że wykonywany zawód nie sprawia przyjemności, przerasta możliwości jednostki czy w końcu że jest nudny (por. Breś, 2019).

Podejście do studiowania

Po podjęciu tak ważnej życiowej decyzji, jaką jest właściwy wybór kierunku studiów, bardzo istotna jest też kwestia podejścia, jakie młodzi ludzie mają do studiowania. W dużej mierze ich przyszłość zależna jest od zaangażowania i trudu, jaki włożą w okres studiów. Jeżeli zależy im na zdobyciu satysfakcjonującej i dobrze płatnej pracy, muszą być gotowi na poświęcenie bardzo dużej

ilości czasu na samodoskonalenie, samokształcenie i edukację, gdyż w przeciwnym razie przyszły sukces zawodowy może stać się niemożliwy do osiągnięcia.

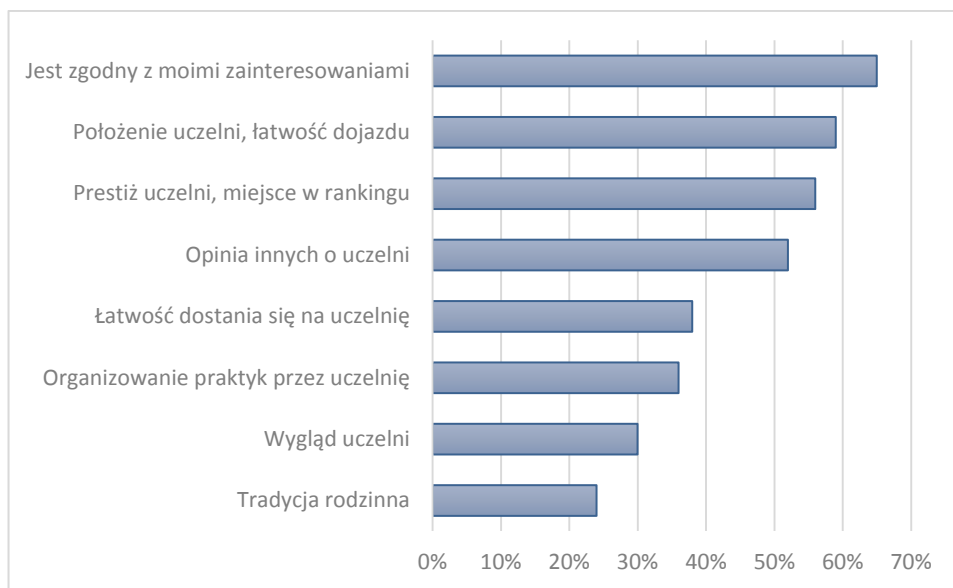
Polańska (1997, s. 5) zwraca uwagę na bardzo ważne określenie: „prawdziwe studiowanie”, które rozumie jako trudną i potrzebującą znacznego wysiłku pracę twórczą wymagającą oprócz znacznego zaangażowania także serca, wyobraźni, fantazji, rozeznania przez sumienie tego, co dobre i złe. Chodzi tutaj o to, że gdy osoba podejmująca studia nie jest szczerze zainteresowana wybranym kierunkiem studiów, wybiera go pod przymusem lub z braku innego pomysłu, będzie czuła, że jest na nich za karę. Taka osoba oczywiście może osiągnąć zadowalające wyniki w nauce poprzez uczenie się na pamięć, jednak metoda ta nie daje długotrwałych efektów, a przyswojone informacje mogą szybko wylecieć z głowy. Aby nauka przyniosła upragnione rezultaty, absolwenci szkół średnich muszą się nauczyć odpowiedniego gospodarowania swoim czasem związanym z nakładem pracy oraz systematyczności. Niestety, bez chęci do działania i odpowiedniej motywacji systematyczna i skrupulatna praca może być bardzo ciężka do osiągnięcia, a czasem nawet niemożliwa. Dlatego tak ważne jest wybranie takiego kierunku studiów, którego tematyka będzie ciekawa dla studenta, a swoją wiedzę będzie on poszerzać z przyjemnością i dlatego, że sam tego chce, a nie z powodu poczucia ciężącego obowiązku. Istotną kwestią w podejściu do studiowania jest również aspiracja osoby, która te studia podejmuje, ponieważ bez niej nie będzie dla niej ważne to, jakie wyniki uzyskuje. Wielu studentów przechodzi z roku na rok, otrzymując najniższe oceny, a takie podejście nie jest korzystne. Człowiek rozpoczynający studia powinien starać się osiągać coraz lepsze wyniki w nauce, ponieważ tylko konsekwentne i stałe poszerzanie wiedzy poprzez ciężką pracę jest w stanie zaowocować w przyszłości.

Metodologiai wyniki badań własnych

Główny postawiony problem badawczy zawiera się w pytaniu: *„Jakie są główne czynniki, którymi kierowali się studenci pedagogiki przy wyborze kierunku studiów?”*

Badania ankietowe zostały przeprowadzone z wykorzystaniem ankiety elektronicznej na grupie studentów Uniwersytetu Rzeszowskiego z Wydziału Pedagogicznego w maju 2019 r. Łącznie wzięło w nich udział 51 osób, z czego większość (78%) stanowiły kobiety, a 22% mężczyźni. 53% spośród respondentów pochodzi ze wsi, 25% – z miast poniżej 100 tys. mieszkańców, pozostałe 22% zamieszkuje miasta powyżej 100 tys. mieszkańców.

Zdecydowana większość respondentów (88%) zadeklarowała, że wybrała całkowicie świadomie dany kierunek studiów, że nie było tu żadnej przypadkowości, uzasadniając, iż jest to ten obszar wiedzy, którym się interesują, a kierunek i specjalność to jest to, czym się chcą zajmować w pracy zawodowej. 22% spośród badanych odpowiedziało, że pojawiła się tu pewna doza przypadkowości, ponieważ chcąc studiować na Uniwersytecie Rzeszowskim, nie znalazło dla siebie odpowiedniego kierunku studiów, a ten ostatecznie wybrany jest najbliższy ich zainteresowaniom.

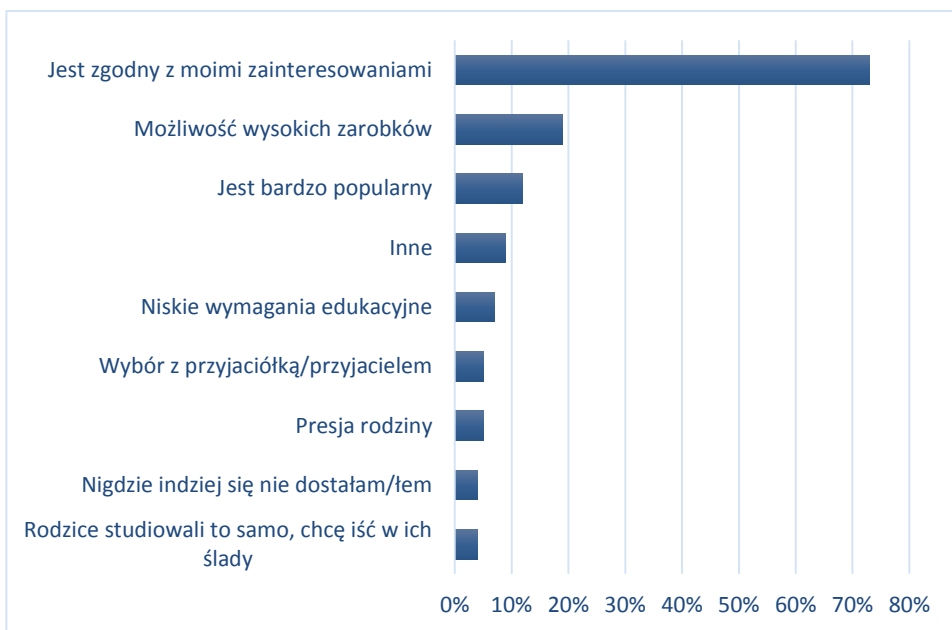


Rysunek 1. Czynniki wyboru uczelni wyższej

Źródło: opracowanie własne.

Jak widać na rysunku 1, najważniejszym czynnikiem wyboru uczelni według badanych jest kształcenie zgodne z ich zainteresowaniami (68%). Widzimy tu również, że ważnym czynnikiem jest położenie uczelni i mnogość połączeń komunikacyjnych wyrażająca się łatwym dojazdem (59%). Pamiętajmy, że co najmniej 78% spośród badanych mieszka z pewnością poza Rzeszowem. Jako mniej ważne wskazane zostały: prestiż uczelni, opinia innych o uczelni, łatwość dostania się na uczelnię, organizacja przez uczelnię praktyk pogłębiających umiejętności i doświadczenia. Na ostatnim miejscu uplasowała się tradycja rodzinna, którą nieznacznie wyprzedza wygląd uczelni.

O ile całkowicie zrozumiały jest czynnik wyboru uczelni dotyczący zgodności oferowanego kierunku studiów z zainteresowaniami potencjalnych studentów, to dość ciekawe jest to, że łatwy dojazd do uczelni jest ważniejszy od jej prestiżu. Wynikać to może stąd, że potencjalni studenci są bardzo związani z rodziną i nie chcą mieszkać w akademikach lub że pozycja materialna rodziny uniemożliwia rodzicom ponoszenie kosztów związanych z życiem ich dzieci w dużym mieście. Widzimy tu także, że badani nie zwracają dużej uwagi na łatwość dostania się na uczelnię, co może potwierdzać, że nie podjęli tych studiów przypadkowo, tylko z głębokim namysłem i świadomością. Uplasowanie się na ostatnim miejscu czynnika dotyczącego tradycji rodzinnych może po prostu świadczyć o braku takich tradycji.



Rysunek 2. Czynniki wyboru kierunku studiów

Źródło: opracowanie własne.

Dane przedstawione na rysunku 2 również wskazują, że najważniejszym czynnikiem, którym kierowali się badani podczas wyboru już samego kierunku studiów, była jego zgodność z zainteresowaniami. Potwierdziło to 73% osób. Kolejne, lecz już zdecydowanie rzadziej wskazywane, to możliwość wysokich zarobków (19%), popularność kierunku (12%). Wśród czynników o najniższej mocy decyzyjnej (poniżej 10% wskazań) są: niskie wymagania edukacyjne, wybór kierunku studiów, bo wybrała go także przyjaciółka lub przyjaciel, pod naciskiem rodziców, z powodu braku lepszego wyboru (nie dostałam się żadne inne studia) oraz tradycje rodzinne – rodzice studiowali ten sam kierunek studiów i ja chcę iść w ich ślady.

Warto zauważyć, że w przypadku wyboru uczelni oraz kierunku studiów pewne czynniki zajmują podobne pozycje między innymi. Ten sam czynnik był wskazywany jako najważniejszy przez respondentów i była to zgodność z ich zainteresowaniami. W przypadku wyboru uczelni wskazało to 68%, a w przypadku wyboru kierunku studiów – 73% spośród ogółu badanych. Łatwość dostania się na uczelnię można skorelować z łatwością studiowania. W obydwu przypadkach te czynniki plasują się w środkowych częściach rysunków. Tradycje rodzinne są najmniej istotne podczas wyboru uczelni i kierunku studiów. Wydaje się, że potwierdza to fakt powszechności podejmowania studiów dopie-

ro w ostatnich latach. Zapewne w większości przypadków rodzice respondentów nie studiowali a swoją edukację zakończyli na niższych poziomach kształcenia. Stąd brak takich tradycji rodzinnych.

Ankietowani wskazali również, co jest całkowicie zrozumiałe, że wybór kierunku studiów jest dla nich ważny ze względu na możliwość wysokich zarobków, co oczywiście jest związane z dobrą pracą i często wysokim statusem społecznym.

Badani deklarowali też, że decyzję o rozpoczęciu studiów podjęli samodzielnie – tak twierdziło 67% osób. Pod wpływem rodziców zdecydowało się na to 19%, partnera bądź partnerki – 9%, rodzeństwa – 3%, a znajomych i przyjaciół – 2%.

Większość studentów (67%) jest zadowolona z wybranego kierunku studiów i gdyby miała go wybierać ponownie, wybrałaby ten sam. 33% osób twierdziło, że chciałoby zmienić go, uzasadniając, że nie spełnił ich oczekiwań.

Po zakończeniu studiów 80% osób chce pracować w swoim zawodzie, 15% – raczej tak, a jedynie 5% – raczej nie.

Podsumowanie

Znaczenie podjętej tematyki badawczej dla teorii i praktyki edukacyjnej jest niezmiernie istotne, ponieważ problem trafnego wyboru kierunku studiów dotyka ogromnej liczby młodych ludzi i znacznie wpływa na ich dalsze życie. Jest to temat trudny, wpływający na życie danej osoby i niestety młodzi ludzie podejmujący tę decyzję często pozostawieni są sami sobie i pod wpływem chwili czy innych czynników mogą popełnić błąd. Temat ten powinien być podejmowany po to, aby nakierować ich i w jakimś stopniu ułatwić im tę trudną decyzję, ponieważ dobrze wykształceni pracownicy i specjaliści wpływają na całokształt naszego społeczeństwa.

Z przedstawionych w artykule danych wynika, że badani decyzję dotyczącą wyboru uczelni i studiów podejmowali samodzielnie i byli z niej zadowoleni.

Literatura

Breś A., *Czynniki ważne przy planowaniu kariery zawodowej*. Pobrane z: <https://www.metis.pl/content/view/204/32/> (20.11.2019).

Encyklopedia PWN (1985). Warszawa.

<http://www.dlamożgu.pl/motywacja-cele> (20.03.2019).

Liberska, B. (1974). *Problemy efektywności kształcenia wyższego*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Polańska, A. (1997). *Sztuka studiowania*. Gdynia: MIRROR.

Rynek pracy, edukacja, kompetencje – czerwiec 2019. PARP, Pobrane z: <https://www.parp.gov.pl/component/publications/publication/rynek-pracy-edukacja-kompetencje-czerwiec-2019> (20.08.2019).

Ścieżki edukacyjne. Pobrane z: http://go4business.wneiz.pl/nauka_wneiz/sip/sip3-2008/SiP-3-1084.pdf (12.03.2019).



Data wpływu/Received: 7.07.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 5.09.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

DARIUSZ ŻÓŁTOWSKI

YouTube w edukacji polonistycznej. Rekonesans

YouTube in Polish Language Education. The Reconnaissance

Licencjat, Uniwersytet Warszawski, Wydział Polonistyki, Polska

Streszczenie

Artykuł prezentuje możliwości wykorzystania YouTube’a na lekcjach języka polskiego. Autor przedstawia przegląd tematów, które można zastosować, by włączyć treści z YouTube’a w edukację polonistyczną.

Słowa kluczowe: YouTube, edukacja polonistyczna, edukacja medialna

Abstract

The article presents the possibilities of using YouTube in Polish language lessons. The author presents an overview of topics that can be used to include YouTube content in Polish language education.

Keywords: YouTube, Polish language education, media literacy

Wstęp

Współczesność stawia przed nauczycielami szereg wyzwań, do których należy przede wszystkim potrzeba porozumienia się z uczniem – cyfrowym tubylcem znajdującym się w centrum świata nowych technologii niemal od początku swego istnienia. Współczesne dzieci są nie tylko obserwatorami, ale przede wszystkim aktywnymi użytkownikami nowych mediów. Według Bąk (2015, s. 7–8) „64% dzieci w wieku od 6 miesięcy do 6,5 lat korzysta z urządzeń mobilnych, 25% –codziennie”, a „w grupie dzieci rocznych i dwuletnich – 43% korzysta z tego typu urządzeń”. Czy tak rozwinięty dostęp do mediów to szansa, czy zagrożenie? Oto kluczowe, pojawiające się w obliczu powyższych faktów pytanie, które od lat zadają sobie nauczyciele, rodzice i naukowcy. Pytanie to

warto odnieść także do polonistyki szkolnej. O pewnych aspektach twórczego wykorzystania tej platformy przez polonistykę stosowaną pisały już Trysińska (2017) i Maciejak (2018). Autorki będące językoznawczyniami związanymi zawodowo z Uniwersytetem Warszawskim sygnalizowały przede wszystkim naukową wartość YouTube'a jako materiału badawczego dla studiów polonistycznych, użytecznego nie tylko w dyskursie akademickim, lecz również w szkole.

Ten stan rzeczy wydaje się jednak nie mieć przełożenia na pragmatykę dydaktyczną. Jak przekonuje Gregorczyk (2012, s. 59), nauczyciele „bardziej jednak dostrzegają wynikające stąd [z ucyfrowienia młodzieży – przyp. D.Ż.] zagrożenia niż zalety i obiecujący potencjał dydaktyczny”. Tymczasem digitalizacja uczniów sprzyja edukacji polonistycznej rozumianej jako kształtowanie szeregu kompetencji miękkich niezbędnych do życia w zglobalizowanej społeczności. Nieograniczony dostęp do treści udostępnianych na YouTube to edukacyjna szansa, przed którą jak dotąd nie stało żadne pokolenie. Problemu bowiem nie stanowi to, że dzieci oglądają YouTube'a, lecz fakt, że nikt tych treści z nimi nie omawia. Najczęściej ani nauczyciele, ani rodzice nie podejmują tego tematu. Oczywiście zdają sobie z niego sprawę, ale wolą go ignorować. Omówienie wymaga nie tylko spreparowania odpowiedniego komentarza, lecz także wspólnego uważnego obejrzenia, które jest przejawem zainteresowania światem dziecka, tym, co go bezpośrednio dotyka. Działanie to jest bardzo czasochłonne, wymaga zanurzenia się w temacie oraz zaangażowania i nie gwarantuje natychmiastowego powodzenia. Aktywna kontrola jest więc iluzoryczna. Ten stan rzeczy należy zakończyć, wprowadzając do programu polonistycznego treści udostępnione w serwisie YouTube.

Służebna funkcja edukacji medialnej na lekcjach języka polskiego

Edukacja polonistyczna zapisana w podstawie programowej języka polskiego i zaprogramowana przez ustawodawcę pełna jest paradoksów, które można streścić następująco: „jest to sytuacja schizofreniczna: z jednej strony istnieją zapisy podstawy programowej odnośnie do filmu, spektaklu, audycji itd., a z drugiej nie mamy kanonu wieliterackiego – przez co wspomniane zapisy są jakby martwe. Ich realizację składa się na «chude barki» nauczyciela polonisty, co jest niewybaczalnym błędem prawodawcy” (Żółtowski, 2018/2019, s. 9).

Powyższy *passus* prezentuje zastaną rzeczywistość dydaktyki języka polskiego – przedmiotu wiodącego i egzaminacyjnego. Wobec tego faktu edukacja medialna jako szereg umiejętności, których nie sprawdzają egzaminy zewnętrzne, jest raczej niedoceniana. Nie ewaluje się jej, przez co poloniści, szczególnie ci starszej daty, permanentnie ją ignorują. Jednocześnie uczniowie są otoczeni przez najróżniejsze przekazy medialne, w oparciu o nie wykuwają własny światopogląd, poddają się ich perswazyjnej sile.

Co w tej ambiwalentnej sytuacji powinien zrobić nauczyciel polonista? Nade wszystko winien nie pozostawiać swoich uczniów samych i wprowadzać edukację medialną. W tym celu może sięgnąć po podstawowe narzędzie pomocnicze, jakim jest *Katalog kompetencji medialnych...*, jednak poloniści nie mogą się ograniczać jedynie do tej pozycji. Należałoby raczej w myśl Komeniusza sięgnąć po to, co bliskie uczniowi, równocześnie spełniając chyba podstawową funkcję nauczycielską – objaśnianie, tłumaczenie i opisywanie świata otaczającego ucznia. Tutaj tworzy się przestrzeń do wykorzystania YouTube’a, który mimo całej swojej oczywistości i hiperdostępności wymaga wszak uczciwego skomentowania.

YouTube jako przestrzeń dialogu

Następujące dynamicznie przemiany, dokonujące się we wszystkich obszarach życia społeczeństwa i jednostki, wymagają, aby transfer umiejętności między nauczycielem a uczniami odbywał się w atmosferze partnerstwa. Jak pisze Chołody (2016, s. 10): „Nauczyciel zobowiązany jest przede wszystkim do podejmowania permanentnych prób zrozumienia tajemniczego języka ucznia, *ergo*: świata młodzieży, bo dzięki zbliżeniu do języka swoich podopiecznych, zbliża się do nich samych, do realiów, w których wychowankowie «prawdziwie» – a nie w szkolnym laboratorium! – istnieją”.

Toteż podstawowym zadaniem nauczyciela winno być otwarcie platformy do tego spotkania. Być może odpowiednią przestrzenią do pracy byłby YouTube, którego wprowadzenie do praktyki szkolnej to gest wyjścia w stronę ucznia. Powstały w lutym 2005 r. serwis internetowy otwiera niespotykane dotąd perspektywy, pozwala informacji obiegać świat w nadzwyczajnym tempie, umożliwia również współtworzenie i współdzielenie treści. Jest więc ziszczeniem opracowanej przez Jenkinsa (2007) koncepcji kultury konwergencji, która pozwala zarówno uczniowi, jak i nauczycielowi być jej równoprawnymi twórcami, wręcz partnerami.

Nauczyciele muszą uświadomić sobie, że bez zrozumienia specyfiki YouTube’a nie sposób zrozumieć współczesnego ucznia, który traktuje to medium jako jedną z podstawowych metod spędzania wolnego czasu, a czasem nawet upatruje w nim centrum własnego mikrokosmosu. Wystarczy wspomnieć, że Młodzieżowym Słowem Roku 2018 został *dżban*, który swoją błyskotliwą karierę zawdzięcza awangardowemu youtuberowi – Klocuchowi. To tylko pokazuje, jak wielki wpływ na młodzież mają tego rodzaju twórcy. Toteż tym bardziej nauczyciele zamiast upatrywać w tym zagrożenie, powinni dostrzec szansę i przestrzeń do metodycznego zagospodarowania.

YouTube wdziera się do szkół coraz wyraźniej, najczęściej jednak, niestety, nauczyciele widzą w nim jedynie bazę danych: filmów, spektakli, audiobooków itd. Wszystko to – rzecz jasna – ułatwia pracę z uczniami, aczkolwiek odcina się

od terazniejszości. Ukazuje wartości tradycyjne, konserwujące utrwalone porządki szkoły i ma wspomagać przyswajanie treści kanonicznych. Tymczasem to właśnie wykorzystanie treści tworzonych przez współczesnych youtuberów może być kluczem do skutecznego nauczania, wzorcową wręcz realizacją zasady stopniowania trudności. Uczenie na przykładach tego, co leży w zasięgu uczniowskiej percepcji i żywo go interesuje, może przynieść niespodziewane efekty.

Sięgnięcie po YouTube przez nauczycieli języka polskiego w codziennej praktyce dydaktycznej nie tylko ułatwia pracę, lecz także umożliwia rozeznanie w treściach, które interesują dzieci i młodzież w wieku szkolnym. Ten wywiad i następująca po nim w razie wykrycia niepokojących sygnałów interwencja mogłyby przecież zapobiec lub co najmniej ograniczyć zasięg patostreamingu.

YouTube – kilka propozycji wykorzystania w praktyce dydaktycznej

Język polski – będący przedmiotem wbrew pozorom kształtującym nade wszystko kompetencje miękkie – może okazać się najbardziej przydatnym źródłem umiejętności w przyszłym życiu uczniów. Dzieje się tak dlatego, że polonistyka szkolna nie tylko wyposaża dzieci w niezbędne kompetencje językowe, lecz również uczy osławionej sztuki argumentacji, np. za pomocą rozprawki, recenzji etc. Ponadto wykształca w uczniu umiejętności analityczne, które są niemal niezbywalne i przy odpowiednim zastosowaniu uniwersalne. Mogą posłużyć do analizowania i interpretowania zupełnie dowolnej gałęzi sztuki. Równocześnie w życiu każdego człowieka coraz większą rolę zaczyna odgrywać popkultura w jej zglobalizowanym wymiarze.

Należy więc położyć bezwzględny nacisk na nauczanie właściwej analizy zjawisk popkulturowych, w szkole raczej zepchniętych na margines przez ich domniemaną „brzydotę” i skupienie się na kulturze wysokiej, przede wszystkim zaś literaturze pięknej. Tym bardziej nauczyciele poloniści powinni swoim uczniom prezentować materiały, takie jak vlogi, wideorecenzje, omówienia, *gameplaye*, a następnie poddawać je drobiazgowej analizie w następujących obszarach:

- elementy werbalne,
- montaż,
- sugestie, przekaz podprogowy,
- merytoryka wypowiedzi,
- elementy niewerbalne,
- treść,
- zabiegi retoryczne,
- narracja,
- gra aktorska.

Takie działania mogą służyć rzetelnej analizie popkultury mającej na celu demaskowanie wszelkich manipulacji oraz niedomówień, ale aby odniosło to jakikolwiek skutek – musi być poprzedzone obfitym treściowo wprowadzeniem

tych pojęć i ich objaśnieniem na przykładach. Tutaj też niezawodnym źródłem mogą być filmy pochodzące z YouTube'a. W ten sposób oprócz realizacji treści zapisanych w podstawie programowej uczniowie nabywają umiejętności krytycznego podejścia do ogólnie dostępnych i pozornie obiektywnych treści.

Dzięki tego rodzaju tekstom nauczyciel ma szansę w praktyce uświadomić uczniów, czym jest reklama, jakimi technikami posługują się firmy, aby nakłonić do zakupu określonego produktu. Aby zezemplifikować to doświadczenie, pozwolę sobie sięgnąć do własnej praktyki dydaktycznej. Podczas jednej z lekcji, poświęconej sile reklamy, odtworzyłem uczniom pasmo z piosenkami dla najmłodszych dzieci. Jednocześnie poprosiłem uczniów, by zwrócili uwagę na to, czy pojawienie się treści reklamowych jest jakkolwiek sygnowane oraz w jakich momentach te reklamy się pojawiają. Finalnie doszliśmy do wspólnego wniosku, że najmłodsze dziecko może nie odczuwać granicy między piosenką a materiałem promocyjnym. Jak wynikało z wywiadu, który przeprowadziłem później, uczniowie wcześniej nie zdawali sobie sprawy, że takie zjawisko istnieje, a przynajmniej nie widzieli w tym niczego niemoralnego.

YouTube można wykorzystać również w kształceniu językowym, nauce kultury języka. Oto przykładowe zagadnienia, przy których materiały youtube'owe mogą być przydatne:

1. Językowy *savoir-vivre*: grzeczność językowa w internecie, netykieta, stosowanie formuł grzecznościowych, zwracanie się do adresata, szacunek oraz ewentualne bariery komunikacyjne (przede wszystkim czy istnieją, czy w internecie do każdego można zwrócić się *per ty*).

2. Komunikacja werbalna i niewerbalna. Pozajęzykowe czynniki mające wpływ na semantykę wypowiedzi.

3. Praktyczne zastosowanie zasad grzeczności językowej (napisanie komentarza pod filmem na YouTube, wejście w polemikę).

4. Hejt w internecie (analiza komentarzy youtube'owych, zwrócenie uwagi na ich merytorykę oraz charakter stawianych zarzutów, czy odnoszą się do podejmowanych treści, czy może innym aspektów, jak wygląd, także na język oraz sposób komunikacji).

5. Wykrycie i poprawienie błędów językowych (użycie zdań, które napisali „realni” użytkownicy polszczyzny, a nie autorzy podręczników, najczęściej profesorowie polonistyki).

6. Komizm słowny, sytuacji i postaci (co sprawia, że ludzie się śmieją).

7. Styl popularnonaukowy (na przykładzie kanałów, takich jak: Polimaty, Mówiąc Inaczej, SciFun, Nauka. To lubię, Historia bez cenzury, Uwaga! Naukowy Bełkot).

8. Funkcjonalny podział norm językowych.

Wszystko, co wymieniono powyżej, zbliża polonistykę szkolną do pragmatyki językowej. Obrazuje treści na czytelnych i bliskich uczniowi przykładach. Stanowi „żywą” formę ćwiczeń adekwatnych do zainteresowań uczniowskich.

Podsumowanie

W oparciu o powyższe przesłanki można stwierdzić, co następuje:

1. Należy uczyć krytycznego, nastawionego na rzetelne badanie korzystania z YouTube'a.

2. Warto wykorzystywać materiały zamieszczone w serwisie YouTube do nauczania treści zawartych w podstawie programowej języka polskiego, takich jak: tworzenie wypowiedzi (zwłaszcza retoryka), odbiór tekstów kultury, kształcenie językowe itd.

3. Wprowadzenie treści tworzonych przez youtuberów pozwala na aktywną kontrolę działalności uczniów w sieci, a co za tym idzie – zmniejsza ryzyko zagrożenia cyberprzemocą etc.

4. Rozmowa z uczniem na temat tego, co ogląda, może zapobiec wystąpieniu zjawisk niepożądanych.

5. YouTube stwarza platformę do międzypokoleniowego dialogu na temat wartości.

Literatura

- Bąk, A. (2015). *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce. Wyniki badania ilościowego*. Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje.
- Budzisz, W., Cywińska, M., Czajka, R., Dąbrowska, A., Drzewiecki, P., Głowacka, D., Gnoiński, W., Gruhn, A., Hojnacki, L., Jasiewicz, J., Lipszyc, J., Majewski, W., Mierzecka, A., Murawska-Najmiec, E., Siewicz, K., Stunża, G., Trafiłowski, P., Wilkowski, M., Wojtasik, Ł., Woźniak, M., Zaród, M. (2014). *Katalog kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych*. Warszawa: Fundacja Nowoczesna Polska.
- Chołody, M. (2016). Nauczyciel-tłumacz. Z pamiętnika poznańskiego polonisty 3. W: W. Heller, A.M. Janiak (red.), *Kompetencje interpersonalne w przestrzeni szkoły* (s. 9–16). Poznań, Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM.
- Gregorczyk, G. (2012). Młodzi i media. *Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny*, 2, 59–62.
- Jenkins, H. (2007). *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Maciejak, K. (2018). *YouTube w edukacji. Strategie nadawcze wideoblogerów*. Kraków: Universitas.
- Trysińska, M. (2017). Youtube – nowe źródło materiału w badaniach nad kompetencjami komunikacyjnymi dzieci. *Prace Filologiczne*, LXXI, 299–311.
- Żółtowski, D. (2018/2019). *Przeciw zgodzie narodowej. Pokłóćmy się o kanon (szkolny)*. *Język Polski w Szkole Podstawowej*, 4, 7–16.



Data wpływu/Received: 10.10.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 17.11.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

JOANNA OPIELA

Lifelong learning jako proces systematycznego podnoszenia kwalifikacji*

Lifelong Learning as a Process of Continuous Improvement of Qualifications

Licencjat, Uniwersytet Rzeszowski, Instytut Nauk o Polityce, Polska

Streszczenie

Poniższy artykuł traktuje o kształceniu ustawicznym: jego znaczeniu, wartości i formach. Dzisiejsze wymogi rynku pracy sprawiają, że nawet osoby, które już dawno zakończyły swoją edukację, muszą ciągle rozszerzać swoje kwalifikacje. To daje im szansę na lepsze stanowisko pracy, a co za tym idzie – lepsze wynagrodzenie i – w perspektywie – lepszą jakość życia.

Słowa kluczowe: kształcenie, kwalifikacje, *lifelong learning*, uniwersytet trzeciego wieku

Abstract

The following article deals with lifelong learning in its meaning, values and forms. Today's labour market requirements mean that even people who have long since left education must constantly improve their qualifications. This gives them opportunity for a better job and, as a result, a better salary, and in the long term, a better quality of life.

Keywords: education, qualifications, *lifelong learning*, Third Century University

W dzisiejszych czasach rynek pracy charakteryzuje się wysoką dynamiką oraz ciągłymi zmianami. Wiele zawodów zanika, powstaje też wiele nowych, dotąd niespotykanych i nieznanymi miejsc pracy. Rozwój technologii nie tylko wymusił konieczność specjalizacji, ale też niewystarczająca okazała się wiedza

* Artykuł powstał pod kierunkiem dr Anny Pięty-Szawary z Zakładu Teorii Państwa, Prawa i Polityki Instytutu Nauk o Polityce Kolegium Nauk Społecznych Uniwersytetu Rzeszowskiego.

ogólna z danego zakresu. Pojawiła się potrzeba ciągłego zdobywania informacji w nowych obszarach oraz poszerzania tych już posiadanych. To sprawia, że obecnie nauka nie kojarzy się już tylko ze zdobywaniem wiedzy w szkole, w młodym wieku, lecz dotyczy również osób starszych, które chcą systematycznie uzupełniać swoje wykształcenie.

Współcześnie zjawisko uczenia się w odniesieniu do osób dorosłych ma szczególne znaczenie, gdyż wpływa na poprawę jakości ich życia nie tylko odnośnie do wykonywanego zawodu, lecz również staje się przydatne w życiu codziennym. Warunki oraz możliwości, które daje kształcenie ustawiczne, sprawiają, że staje się ono jedną z najlepszych inwestycji człowieka w swoje życie.

Lifelong learning, czyli uczenie się przez całe życie, którego polskim odpowiednikiem jest kształcenie ustawiczne, będące ideą silnie promowaną na całym świecie, odnosi się do zdobywania wiedzy od fazy przedszkolnej do emerytalnej. Łączy zarówno formalne, jak i nieformalne możliwości zdobywania wykształcenia. Formalne odnoszą się do państwowych placówek systemu edukacji, natomiast nieformalne funkcjonują poza państwowym systemem edukacji (Kształcenie, 2011). Kształcenie ustawiczne Symela (1997, s. 4) definiuje jako „proces ciągłego doskonalenia zasobu wykształcenia i kwalifikacji oraz ciągłej adaptacji intelektualnej, psychicznej i profesjonalnej do przyspieszonego rytmu zmienności, który jest znamieniem współczesnej cywilizacji”.

Jak wcześniej wspomniano, współczesność charakteryzuje się ciągłą zmiennością, a kształcenie ustawiczne daje osobom dorosłym możliwość przygotowania się do tych zmian. Dzięki niemu dorośli nie podlegają stagnacji, lecz mają szansę dokonywania zmian w swoim życiu. Ponadto poprzez tego typu kształcenie mogą ciągle poszerzać swoją wiedzę, co daje im szansę na zdobycie lepszej pracy na skutek podniesienia swoich kwalifikacji przy posiadanym już stażu pracy oraz doświadczeniu. Kształcenie ustawiczne przynosi także szansę na rozwój swoich osobistych pasji i zainteresowań (Kształcenie, 2011).

Polski system oświaty posiada bogate tradycje dotyczące aktywności edukacyjnej osób dorosłych. Ludność znajdująca się pod zaborami poprzez samokształcenie broniła się przed wynarodowieniem. Nauczanie odbywało się wtedy na zasadzie tzw. tajnych kompletów (Kształcenie, 2011, s. 16). Istotne znaczenie dla jej rozwoju miały ponadto późniejsze dążenia niepodległościowe, brak szkół, oświatowe tendencje pozytywizmu, ruchy robotnicze czy gwałtowny rozwój przemysłu. Wówczas zajęcia zazwyczaj były prowadzone w prywatnych mieszkaniach, w kilkuosobowych grupach.

Po wybuchu II wojny światowej działanie placówek oświatowych zostało całkowicie poddane kontroli niemieckich władz, które zarządziły o likwidacji szkół średnich i wyższych. Z podobnym problemem zmagali się mieszkańcy ziem znajdujących się pod wpływem ZSRR, gdzie również daleko idącym modyfikacjom podlegały realizowane uprzednio programy nauczania. Zakończenie

wojny nie wiązało się z istotnymi zmianami edukacyjnymi, gdyż cały system został podporządkowany partii oraz ideologii komunistycznej. To administracja centralna decydowała o tym, jakie treści i w jaki sposób miały być przekazywane społeczeństwu (Kształcenie, 2011, s. 17–19).

Jedną z placówek zajmujących się kształceniem osób dorosłych było Towarzystwo Uniwersytetów Robotniczych i Ludowych, którego miejsce zajęło następnie Towarzystwo Wiedzy Powszechnej całkowicie uzależnione od aparatu centralnego. Kolejne lata to czas rozwoju pozaszkolnych form edukacji osób dorosłych, które określano mianem kursów doskonalenia zawodowego. To zakłady pracy podjęły szkolenie pracowników, wprowadzając w miejsce „oświaty dorosłych” – „edukację pracujących” czy „kształcenie robotników”. W tej sytuacji osoby nieposiadające pracy zostały całkowicie pozbawione możliwości rozwoju osobistego (Kształcenie, 2011, s. 20–23).

Kolejne zmiany, które początkowo wybiórczo traktowały o kształceniu ustawicznym, przyniosły dopiero ustawy z roku 1996, 2001 i 2003. Istotny wpływ na rozwój pozaszkolnych form edukacji osób dorosłych miało natomiast członkostwo Polski w Unii Europejskiej (Kształcenie, 2011, s. 24).

Wybrane dokumenty Unii Europejskiej odnośnie do kształcenia ustawicznego:

1. Deklaracja bolońska. Dokument podpisany 19 czerwca 1999 r. Sygnatariuszami byli ministrowie szkolnictwa wyższego 29 państw europejskich. Celem było utworzenie do 2010 r. ogólnych zasad, na jakich miało opierać się szkolnictwo wyższe.

Założenia (UMCS, 2019):

- konieczność uznania niezależności i autonomii uniwersytetów,
- konieczność wypracowania spójnego systemu, który łączyłby ludzi z różnych kultur, systemów edukacyjnych i języków np. poprzez wprowadzenie punktów ECTS,
- szukanie sposobów na poprawę mobilności obywateli,
- dążenie do poprawy zatrudnienia i dopasowania do rynków pracy systemów kształcenia,
- dążenie do poprawy atrakcyjności oraz konkurencyjności szkolnictwa wyższego.

2. Strategia lizbońska. Została zatwierdzona w marcu 2000 r. Jej celem był szybki i konkurencyjny rozwój gospodarki w odniesieniu do Stanów Zjednoczonych. Dokument ten został w 2005 r. odnowiony, na co wpływ miało między innymi poszerzenie Unii Europejskiej o nowe państwa.

Założenia (Kształcenie, 2011, s. 43–44):

- większe nakłady finansowe na badania naukowe i wiedzę,
- promocja Unii Europejskiej jako miejsca wartego inwestycji,
- zwiększenie zatrudnienia oraz zmniejszenie stopy bezrobocia.

Strategia oraz jej nowelizacja zostały zastąpiony przez Strategię na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. Strategia ta obejmuje trzy priorytety: inteligentny i zrównoważony rozwój odnoszący się do gospodarki opartej na wiedzy i innowacji oraz do efektywnego wykorzystania zasobów środowiska, a ponadto rozwój sprzyjający włączeniu społecznemu, który polega na działaniach umożliwiających utrzymanie zatrudnienia na możliwie najwyższym poziomie, a także spójności terytorialnej i społecznej (Kształcenie, 2011, s. 44).

3. Deklaracja kopenhaska. Podkreśla, jak wielki wpływ na postęp w poszczególnych dziedzinach gospodarki ma edukacja, akcentując konieczność dostosowania jej do ciągłego postępu technologicznego (Kształcenie, 2011, s. 38).

4. Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie przyjęte przez Parlament Europejski w październiku 2007 r. Dzięki nim pracodawcy mogli porównywać poziom kwalifikacji uzyskanych w różnych systemach edukacji. Posiadały dwa nadrzędne cele: promocję mobilności zawodowej oraz stwarzanie warunków do uczenia się przez całe życie (Kształcenie, 2011, s. 39).

5. Biała Księga Komisji Europejskiej o Edukacji. Dokument ten traktuje kształcenie ustawiczne jako strategię, dzięki której możliwe ma być swobodne funkcjonowanie w warunkach postępu naukowo-technicznego, wielości źródeł i informacji oraz licznej konkurencji na rynku pracy. Jego celem jest zachęta do poszerzania wiedzy i zdobywania nowej, walka z marginalizacją społeczną oraz opanowanie trzech języków Wspólnoty (Kształcenie, 2011, s. 41).

Głównym celem projektów realizowanych ze środków „Programu operacyjnego wiedza, edukacja, rozwój” (POWER) w obszarze edukacji dorosłych jest wzmocnienie kompetencji zawodowych i kluczowych kadry zajmującej się niezawodową edukacją osób dorosłych z wykorzystaniem programów mobilności ponadnarodowej (FRSE, 2019).

W ramach POWER 2014–2020 w IV osi priorytetowej „Innowacje społeczne i współpraca międzynarodowa”, działanie 4.2 realizowany jest projekt o nazwie „Ponadnarodowa mobilność kadry niezawodowej edukacji dorosłych”. Projekt ten skierowany jest do organizacji, które działają w obszarze niezawodowej edukacji osób dorosłych. Wspiera on inicjatywy związane z podnoszeniem kompetencji kluczowych i zawodowych kadry, które są niezbędne podczas uczenia się osób dorosłych. Beneficjentami takiego projektu mogą być (FRSE, 2019):

- uniwersytety ludowe, uniwersytety trzeciego wieku,
- szkoły ogólnokształcące dla dorosłych,
- biblioteki, muzea, domy kultury,
- szkoły językowe czy komputerowe dla dorosłych,
- organizacje pozarządowe, które prowadzą działalność w obszarze niezawodowej edukacji osób dorosłych.

Przykładami uniwersytetów ludowych mogą być: Uniwersytet Ludowy w Gaci, Ekologiczny Uniwersytet Ludowy Grzybów, Kaszubski Uniwersytet Ludowy Wieżyca oraz Bałtycki Uniwersytet Ludowy w Opaleniu. Dorosli mogą również skorzystać takich form, jak szkoły ogólnokształcące dla dorosłych, wśród których można wymienić np. Zespół Szkół Ogólnokształcących w Katowicach, czy Cosinus – bezpłatne szkoły dla dorosłych.

Projekt POWER przewiduje różnorodne formy wsparcia, takie jak: szkolenia kadry (np. kursy, szkolenia, konferencje doskonalące umiejętności), *job shadowing* (polegający na obserwacji, jak wygląda praca w placówce zajmującej się niezawodową edukacją osób dorosłych), prowadzenie zajęć dla dorosłych słuchaczy w organizacji zagranicznej (FRSE, 2019).

Najważniejsze akty prawne regulujące kształcenie ustawiczne na poziomie krajowym w Polsce to m.in.: Konstytucja RP (1997), która w art. 65 ust. 5 określa politykę władz publicznych zmierzającą do pełnego produktywnego zatrudnienia poprzez realizowanie programów zwalczania bezrobocia, w tym organizowania i wspierania poradnictwa oraz szkolenia zawodowego.

Kolejnym dokumentem regulującym zasady kształcenia ustawicznego jest Rozporządzenie (2019, art. 117, ust. 5), w którym uregulowane zostały zasady określania placówek i ośrodków publicznych i ich zadania, tryb ich działania, warunki organizacji tegoż kształcenia oraz sposoby oceny jego efektywności i odpłatności. Ponadto zasady prowadzenia poradnictwa zawodowego, bezpłatne szkolenia dla osób bezrobotnych, dofinansowanie studiów podyplomowych czy zasady otrzymywania bonów stażowych lub szkoleniowych reguluje Ustawa (2004), a także art. 17, art. 94 pkt 6 i art. 103 Ustawy (1974), które nakładają na pracodawcę konieczność stworzenia swoim pracownikom warunków do podnoszenia ich kwalifikacji zawodowych.

Wymienione akty prawne dają możliwość rozwoju różnych form wspierania osób dorosłych w dążeniu do poszerzania swojej wiedzy. Formy te mogą przybierać następującą postać:

1. Szkolne formy edukacji osób dorosłych odwołujące się do standardowego systemu szkolnictwa i skierowane do osób, które nie przeszły normalnego trybu nauki lub nie ukończyły danej klasy.
2. Pozaszkolne formy edukacji, takie jak np. wszelkiego rodzaju kursy, tytuły kwalifikacyjne, seminaria, zjazdy pozwalające na podnoszenie posiadanych już kwalifikacji w określonym zawodzie.
3. E-edukacja – kształcenie na odległość – forma coraz bardziej popularna w dzisiejszych czasach, w której brak jest bezpośredniego kontaktu ucznia z nauczycielem, wymagająca od uczącego się dużej dyscypliny oraz systematyczności. Jej zaletą jest możliwość poszerzania swojej wiedzy bez wychodzenia z domu.
4. Uniwersytet trzeciego wieku – najpopularniejsza forma zdobywania wiedzy wśród osób starszych, tworzona zazwyczaj w strukturach uniwersytetów już

istniejących, stowarzyszeniach prowadzących działalność popularnonaukową, a także domach kultury, bibliotekach czy ośrodkach pomocy społecznej. Warunkami, jakie należy spełnić, aby zostać przyjętym, są: wniesienie opłaty rekrutacyjnej oraz wypełnienie deklaracji uczestnictwa (Nowicki, Wiśniewski, 2015, s. 17–21). Wśród przykładów można wymienić np. Dębicki Uniwersytet Trzeciego Wieku, Mielecki Uniwersytet Trzeciego Wieku, Uniwersytet Trzeciego Wieku Uniwersytetu Rzeszowskiego, Jasielskie Stowarzyszenie Uniwersytetu Trzeciego Wieku, Uniwersytet Trzeciego Wieku im. Heleny Kretz.

Z możliwości zdobywania wiedzy i podnoszenia swoich kwalifikacji skorzystać mogą też osoby bezrobotne. Dla osób pozostających bez pracy przygotowane zostały takie formy wsparcia, jak:

- szkolenia organizowane przez powiatowe urzędy pracy,
- boni szkoleniowy przyznawany przez starostę na wniosek bezrobotnego, w którym wskazuje on, jakiego rodzaju szkolenie chce podjąć, zobowiązując się jednocześnie do podjęcia zatrudnienia,
 - pożyczka szkoleniowa – nieoprocentowana; musi zostać spłacona w ciągu 18 miesięcy od dnia zakończenia szkolenia; może wynosić nawet do 400% przeciętnego wynagrodzenia; warunkiem jej uzyskania jest ukończenie szkolenia; w innym przypadku musi zostać zwrócona wraz z odsetkami,
 - studia podyplomowe skierowane do osób powyżej 45. roku życia – z tej formy skorzystać mogą zarówno osoby bezrobotne, jak i pracujące; powiatowy urząd pracy może sfinansować koszty studiów nawet do 300% przeciętnego wynagrodzenia,
 - staż – jest możliwością zdobycia praktycznych umiejętności w miejscu pracy bez nawiązania stosunku pracy z pracodawcą,
 - przygotowanie zawodowe dorosłych również odbywa się bez nawiązania stosunku pracy, polega natomiast na sfinansowaniu przez powiatowy urząd pracy praktycznej nauki zawodu, która kończy się egzaminem (Nowicki, Wiśniewski, 2015, s. 21–27).

Reasumując, należy stwierdzić, że współcześnie istnieją różne formy zdobywania wiedzy i poszerzania swoich umiejętności, podnoszenia kwalifikacji czy nawet rozwijania zainteresowań przez osoby dorosłe. Skierowane są one ponadto nie tylko do osób pracujących, ale także i do tych, które zmagają się z problemem bezrobocia, dając im równe szanse i możliwość podniesienia swoich kwalifikacji, a co za tym idzie – poprawy jakości życia osobistego.

Literatura

FRSE. Pobrane z: [https://power.frse.org.pl/\(16.08.2019\)](https://power.frse.org.pl/(16.08.2019)).

Konstytucja RP z 2.04.1997. Dz.U. nr 78, poz. 483, z późn. zm.

Kształcenie ustawiczne i jego rola w rozwoju zawodowym człowieka (2011), Kielce: Wojewódzki Urząd Pracy.

- Nowicki, J., Wiśniewski, P. (2015). *Uczymy się przez całe życie. Przewodnik po kształceniu ustawicznym*. Warszawa: Wojewódzki Urząd Pracy.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 19.03.2019 w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych na podstawie art. 117 ust. 5 ustawy z 14.12.2016 r. – Prawo oświatowe. Dz.U. 2018, poz. 996, 1000, 1290, 1669 i 245 oraz 2019, poz. 534.
- SGGW. Pobrane z: <https://www.uo.sggw.pl/pl/>(13.08.2019).
- Symela, K. (1997). *Zasady wdrażania i oceny modułowych programów szkoleniowych dorosłych*. Pobrane z: http://www.wup.kielce.pl/images/stories/CIZ/Kształcenie_ustawiczne_www.pdf (13.08.2019).
- UMCS. Pobrane z: <https://www.umcs.pl/pl/deklaracja-bolonska,5282.htm> (13.08.2019).
- Ustawa z 26.06.1974 – Kodeks Pracy. Dz.U. 2014, poz.1502, z późn. zm.
- Ustawa z 20.04.2004 o promocji zatrudnienia i instytucjach na rynku pracy. Dz.U. 2004, nr 99, poz.1001.



Data wpływu/Received: 10.09.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 17.10.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

**AGNIESZKA DROZD¹, WIOLETTA PIETRASZEK²,
TOMASZ WARZOCHA³**

Wykorzystanie modeli wytrzymałych konstrukcji na przykładzie mostów w dydaktyce w klasach I–III*

The Use of Models of Durable Structures on Example of Bridges in Grades I–III in Didactics

¹ Studentka kierunku Pedagogika, specjalność specjalność Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, Uniwersytet Rzeszowski, Kolegium Nauk Społecznych, Polska

² Studentka kierunku Pedagogika, specjalność specjalność Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, Uniwersytet Rzeszowski, Kolegium Nauk Społecznych, Polska

³ ORCID: 0000-0001-8393-3989, doktor inżynier, Uniwersytet Rzeszowski, Kolegium Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Dydaktyki Ogólnej i Systemów Edukacyjnych, Polska

Streszczenie

Przedstawione w artykule zagadnienia mogą stanowić podstawę propozycji rozwiązań metodycznych mających na celu rozwinięcie zainteresowań techniką dzieci już od najmłodszych lat. Ponadto zawarte i omówione zostały wszelkie korzyści wynikające z korzystania z takich materiałów w środowisku szkolnym. Poruszono również kwestię zapotrzebowania przemysłu na osoby kończące studia na kierunkach technicznych. Umiejętność rozbudzania zainteresowań i pasji wobec techniki i jej narzędzi w dużej mierze zależy od kompetencji posługiwania się nią przez nauczyciela prowadzącego ten przedmiot w szkole. Pokazywanie szerokiego wachlarza możliwości wykorzystania podstawowych materiałów, jakimi są papier, plastik, szkło i drewno, pozwala zbudować, skonstruować bardzo interesujące modele mające wykorzystanie w życiu codziennym. Jednym z takich przykładów jest zastosowanie patyczków drewnianych w konstruowaniu modeli metodycznych konstrukcji mostowych przedstawionych w niniejszym artykule.

Słowa kluczowe: most, konstrukcje, wytrzymały

* Opracowanie powstało przy współpracy Pracowni Technologii Informatyczno-Komunikacyjnych Laboratorium Zagadnień Społeczeństwa Informatycznego w Centrum Innowacji i Transferu Wiedzy Techniczno-Przyrodniczej Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Abstract

The article presents model which may constitute a basis, a proposal of methodological solutions aimed at developing interest in the technique of children from an early age. Moreover, all the benefits of using such materials in the school environment are included and discussed. The issue of industry's demand for people graduating from technical faculties was also raised. The ability to arouse interest and passion for technology and its tools largely depends on the competence of the teacher conducting the subject at school. Showing a wide range of possibilities to use basic materials such as paper, plastic, glass and wood, makes it possible to build and construct very interesting models that can be used in everyday life. One such example is the use of wooden sticks in the construction of methodical models of bridge structures presented in this article.

Keywords: bridge, structures, durable

Wstęp

W artykule zostały przedstawione modele wytrzymałych konstrukcji-mostów, które mogą zostać wykorzystywane w szkole w klasach I–III. Opracowanie składa się z trzech części. W pierwszej opisano dokładnie cel i główne założenia projektu oraz argumenty przemawiające za użytecznością wykonanej pracy. Druga część zawiera precyzyjny opis elementów składowych konstrukcji, ze szczegółową analizą każdego etapu. Ostatni fragment artykułu składa się z wniosków oraz podsumowujących sentencji na temat przedstawionego tematu.

Cel i główne założenia projektowe

Jak można zaobserwować, z roku na rok zmniejsza się liczba absolwentów kończących kierunki techniczne. W przemyśle brakuje rąk do pracy, inżynierów, dobrych konstruktorów. Nie jest to trend jedynie polski, ale też ogólnoświatowy. Nie ma nowoczesnego państwa bez innowacyjnej myśli technicznej, bez nowatorskiego przemysłu. A zatem jest potrzeba, by rozbudzać i rozwijać zainteresowania, pasje, talenty inżynieryjne już od najmłodszych lat. Środowiskiem, które ma duże możliwości w tym kierunku, jest środowisko szkolne, a w nim przede wszystkim nauczyciele klas I–III szkoły podstawowej. Mają oni za zadanie wykorzystać w młodych osobach ich otwartość, a ciekawość na świat sprawia, że stają się chętni na odkrywanie tego, co nowe, czy nieznanne. W tym celu to nauczyciel powinien zastosować ciekawe i odkrywcze środki dydaktyczne, które będą miały za zadanie zachęcać, a nie zniechęcać. Dydaktycy powinni starać się wychowywać dzieci w sposób, który będzie wpływał na progres w rozwoju i kształtowanie u dzieci odpowiednich postaw i umiejętności. W edukacji wczesnoszkolnej jest niewiele zajęć, które pozwalają na rozwinięcie predyspozycji manualnych, lecz warto zacząć to zmieniać. Należy zauważyć, że jednym z zadań zawartych w podstawie programowej jest rozwijanie predyspozycji i zdolności poznawczych dziecka; kształtowanie u dziecka pozytywnego stosunku do nauki oraz rozwijanie ciekawości w poznawaniu otaczającego świata i w dążeniu do prawdy.

Dlatego też zamysłem projektu było skonstruowanie modeli konstrukcji mostowej, które mogą zostać wykorzystywane jako środki dydaktyczne w szkole w klasach I–III. Na zajęciach w szkole, wykorzystując takie modele, uczniowie mogą rozwijać małą motorykę poprzez łączenie, sklejanie ze sobą poszczególnych komponentów modeli. Równie ważnym aspektem jest rozwijanie wyobraźni, która ma ogromne znaczenie dla procesów uczenia się i zdobywania wiedzy, a także kształtowania wrażliwości estetycznej dziecka. Orientacja operacyjna sprawia, że uczeń potrafi dzięki niej zaplanować kroki działania, które musi podjąć, aby projekt powstał. Za pomocą podejmowanych działań kształtuje się również wyobraźnia konstrukcyjna, która pozwala na taki dobór elementów, by konstrukcja charakteryzowała się stabilnością i wytrzymałością. Kolejnym z zamysłów kreatora było pobudzenie wyobraźni zarówno przestrzennej, jak i kinetycznej.

Realizacja projektu

Konstrukcja modeli i ich wykorzystanie jako środek dydaktyczny

Po dokładnej analizie założeń oraz celów projektowych przystąpiono do tworzenia drewnianych elementów modeli mostowych. Do ich wykonania przygotowano i użyto cienkie drewniane patyczki, a do ich złączenia wykorzystano klej na gorąco. Głównym zamysłem autorów było skonstruowanie trzech bazowych modeli, które były takich samych rozmiarów, kształtów i wykonane z identycznego materiału, natomiast różniła je liczba elementów składowych konstrukcji.



Rysunek 1. Model nr 1

Źródło: opracowanie własne.

Model nr 1 ma kształt prostopadłościanu, składa się z 12 elementów pasujących do siebie. Konstrukcja ta poprzez niezastosowanie dodatkowych wzmocnień jest niestabilna. Można zaobserwować, że z powodu słabej sztywności podczas działania na nią siłą łatwo ulega deformacji, więc nie spełnia wymogów wytrzy-

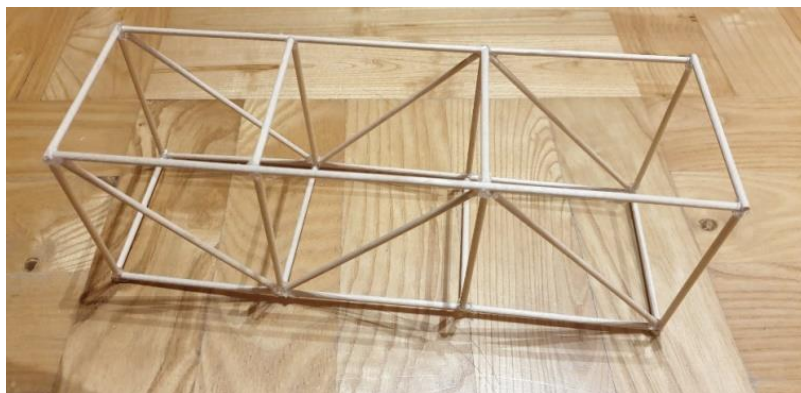
małej konstrukcji. Wywierając nacisk na ściany boczne modelu, uczeń z pewnością zauważy wiotkość i nietrwałość z powodu niewystarczającej ilości podpór.

W modelu nr 2 autorzy dołożyli dodatkowe wzmocnienia na ścianach bocznych, wykonane z takiego samego materiału jak całość modelu. Dzięki temu konstrukcja ulegała mniejszym odchyleniom niż model nr 1, lecz sztywność konstrukcji wciąż nie była zadowalająca. Uczeń, dostając ten model, jest w stanie wyczuć w dłoniach większą stabilność konstrukcji dzięki zwiększonej liczbie wzmocnień w postaci belek umieszczonych na ścianach bocznych.



Rysunek 2. Model nr 2

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 3. Model nr 3

Źródło: opracowanie własne.

Zmiany wprowadzone w modelu nr 3 polegały na dołożeniu poprzecznych usztywnień na ścianach bocznych, powodując tym samym zwiększenie sztywności i wytrzymałości konstrukcji. Model ten pod wpływem nacisku nie ulega de-

formacji. W tym modelu uczeń jest w stanie wyraźnie dostrzec zmiany w stabilności. Sztywność modelu dzięki zastosowaniu belek kratownicowych zwiększyła się w porównaniu do poprzednich.

Autorzy w kolejnym kroku stworzyli trzy identyczne modele, które także zbudowane są z drewnianych patyczków i sklejone klejem na gorąco. Dodatkowo konstruktorzy dołożyli podłogę, która pełni istotną funkcję, ponieważ pozwala na pokonanie napotkanej przeszkody. Każdy pojedynczy model nie daje żadnych efektów, natomiast po połączeniu ich w jedną całość powstaje most, kładka, dzięki której można przeprawić się z jednej strony na drugą. Na zajęciach dzieci mogą konstruować znacznie więcej takich modeli i łączyć je za pomocą różnego typu drucików. W ten sposób powstaje długi most, który może połączyć dwa oddalone od siebie elementy.



Rysunek 4. Model nr 4

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 5. Model nr 5

Źródło: opracowanie własne.

W ostatnim etapie wykonano całościowy model mostu, dzięki któremu w przystępny sposób możemy zobrazować i uświadomić sobie, jak ważne jest dobranie odpowiedniej liczby podpór, przęseł w konstrukcji, aby była ona trwała, odporna na nacisk i zniszczenia spowodowane brakiem odpowiedniej ilości wzmocnień. Podczas konstrukcji tego modelu bardzo istotna była precyzja oraz zachowanie estetyki pracy.

Podsumowanie

Zgodnie z początkowymi założeniami projektu wykonane modele mostów mogą posłużyć jako środki dydaktyczne w szkołach. Wykorzystując modele konstrukcji, można rozbudzać zainteresowania młodych techników. Przygotowane przez autorów konstrukcje należy wykorzystywać przy tłumaczeniu różnych praw fizyki, matematyki, a przez to rozbudzać wyobraźnię, pozwalać tworzyć, budować i odkrywać. Dzięki temu można zyskać zdolnych przyszłych budowniczych, inżynierów i konstruktorów.

Literatura

- Franus, E. (2000). *Wielkie funkcje technicznego intelektu*. Rzeszów: Wyd UR.
<https://www.scenariuszelekcji.edu.pl/scenariusz/jak-zbudowac-wytrzymaly-most-1> (10.07.2019).
Podstawa programowania kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych w zakresie zajęć technicznych. Pobrane z: www.gov.pl (6.07.2019).
- Walat, W., Lib, W. (2009). *Zajęcia techniczne w szkole podstawowej i gimnazjum – materiały edukacyjne przygotowane dla potrzeb projektu „Wdrażanie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół”*. Warszawa: CODN.



Data wpływu/Received: 8.07.2019
Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 17.10.2019
Data publikacji/Published: 29.12.2019
Licencja/License: CC BY-SA 4.0

MARIA KURECKA¹, MAGDALENA CZEPIEL²,
WALDEMAR LIB³ 

Od wełny do stroju, czyli średniowieczna moda – propozycja rozwiązań metodycznych w klasach I–III*

From Wool to Costume, or Medieval Fashion – a Proposal for Methodological Concepts in Early Education Classes I-III solution

¹ Studentka, Uniwersytet Rzeszowski, Kolegium Nauk Społecznych, Polska

² Studentka, Uniwersytet Rzeszowski, Kolegium Nauk Społecznych, Polska

³ ORCID: 0000-0002-4559-9198, doktor, Uniwersytet Rzeszowski, Kolegium Nauk Społecznych, Zakład Dydaktyki Ogólnej i Systemów Edukacyjnych, Polska

Streszczenie

Artykuł dotyczy projektu opisującego proces technologiczny wytwarzania materiałów, a także cech konstrukcyjnych szytej i filcowanej średniowiecznej odzieży. Projekt został opracowany jako materiał dydaktyczny przeznaczony dla edukacji wczesnoszkolnej. W artykule przedstawiono także cele i założenia przyjęte przez autorów, a dotyczące realizacji zajęć technicznych w klasach I–III z jego wykorzystaniem.

Poruszono również kwestię, jaką jest ciekawa i atrakcyjna forma prowadzenia zajęć edukacyjnych w nauczaniu początkowym, ze szczególnym uwzględnieniem zajęć technicznych, które mogą już od najmłodszych lat rozbudzać w uczniach techniczną pasję. Dzięki rozwijaniu jej u tak młodych ludzi mamy okazję przygotować przyszłych techników i inżynierów, na których pracę i kompetencje zawodowe zapotrzebowanie wciąż rośnie w świecie tak prężnie rozwijającej się cywilizacji.

Słowa kluczowe: technika średniowiecza, cechy konstrukcyjne, dydaktyka techniki

* Artykuł powstał przy współpracy Pracowni Optymalizacji Transferu Wiedzy Laboratorium Zagadnień Społeczeństwa Informacyjnego w Centrum Innowacji i Transferu Wiedzy Techniczno-Przyrodniczej Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Abstract

The aim of this article is to present a school project describing the technological process of manufacturing materials, as well as structural features of sewn and felted medieval clothing. The project has been developed as a didactic material for early childhood education. The article also deals with the objectives and assumptions adopted by the authors, and concerning the implementation of technical education in classes I-III with its use.

The issue of an interesting and attractive form of conducting educational classes in initial education has been discussed in this research paper; with a particular emphasis on technical classes so that they could arouse technical passion among students from an early age. Thanks to such project, aimed at young learners, we have the opportunity to prepare future technicians and engineers, as illustrated by a growing demand for such professionals in the world of a rapidly developing civilization.

Keywords: medieval technique, constructional features, technical education didactics

Wstęp

W artykule został przedstawiony proces technologiczny wytwarzania materiałów i cechy konstrukcyjne podczas szycia i filcowania strojów powstających już w epoce średniowiecza, na przykładzie trzech najbardziej charakterystycznych przedstawicieli mieszkańców owej epoki: wikingów, Słowian oraz koczowników. Opracowanie składa się z czterech części. Pierwsza z nich stanowi wprowadzenie do tematu ukazujące cele i założenia, jakimi autorzy kierowali się podczas jego wyboru, a także prezentuje jego związki z dydaktyką. W drugiej części został opisany proces wytwarzania materiałów z sierści zwierzęcej, począwszy od pozyskiwania tworzywa z okrywy włosowej zwierząt, poprzez cały proces obróbki, po uzyskanie gotowego materiału. Ponadto podkreślono fakt, iż owe stroje powstały już kilkaset lat temu, więc do ich produkcji nie były potrzebne skomplikowane urządzenia, zwracając przy tym uwagę uczniów na długą historię wytwarzania wyrobów włókienniczych. W kolejnej części zostały omówione podobieństwa i różnice w strojach poszczególnych mieszkańców epoki średniowiecza, a także uzasadnienie, jakie czynniki wpłynęły na ich krój i wygląd. Na podstawie stroju koczownika został omówiony proces szycia stroju oraz jego cechy konstrukcyjne niezbędne, by spełniał postawione mu funkcje. W ostatniej, czwartej części nastąpiła ocena użyteczności i atrakcyjności projektu oraz prezentacja sposobów przeprowadzenia go z uczniami klas I–III szkoły podstawowe.

Cele i główne założenia projektowe

Żyjemy w czasach, w których technologia rozwija się w tempie wręcz błyskawicznym. Świat proponuje coraz to nowsze rozwiązania ułatwiające codzienne funkcjonowanie, wyręczając przy tym człowieka wynalazkami, które niedługo będą towarzyszyły nam niemal w każdej dziedzinie życia. Nie sposób nie zauważyć, iż młode pokolenie ma przed sobą bardzo trudne zadanie: nie tylko nadążyć za postępującym wciąż rozwojem technologicznym, ale również

zrozumieć podstawy jego funkcjonowania. Znacząca jest w tym rola szkół, a w szczególności nauczycieli uczniów klas I–III, którzy mają ogromny wpływ nie tylko na rozwój osobowości młodych ludzi, ale też na sferę ich zainteresowań. Ważne, by od początkowych szczebli edukacji nauczanie kierować tak, by pomóc uczniom odnaleźć się w świecie pełnym techniki, zrozumieć go i przygotować ich do współtworzenia go w przyszłości. Okres nauczania początkowego to czas, kiedy nauczyciel jako osoba znacząca ma głęboki wpływ na dalsze zainteresowania i pasję młodych ludzi, dlatego ważne jest, by lekcje przeprowadzone były w sposób atrakcyjny i pasjonujący. Każda lekcja może łączyć ze sobą różne wątki. Chociażby zajęcia techniki mogą być doskonałą okazją do poznawania współczesnych rozwiązań technicznych i zawodów związanych z wykonywaniem określonych prac oraz historii techniki, tego, jak kiedyś wykonywano te prace. Są to doskonałe momenty pracy dydaktycznej, podczas których można wzbudzić w uczniach najpierw zainteresowanie techniką, a później techniczną pasję. Nauczanie techniki na tym poziomie edukacji warto rozpocząć od podstawowych zagadnień technicznych, które nie wymagają od uczniów znajomości i rozumienia skomplikowanych praw fizyki czy matematyki, które poznają oni dopiero w wyższych klasach. Zajęcia te powinny rozwijać zdolności manualne, uczyć precyzji wykonywanych prac, cierpliwości, budzić ciekawość wobec otaczającego świata. Wdrażając młodych ludzi w świat techniki, zapominamy często o podstawach historycznych, przechodząc bezpośrednio do zaawansowanych technologii.

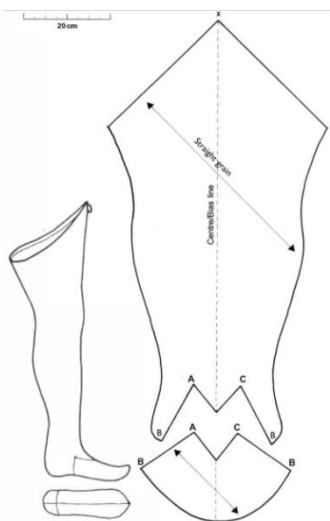
Biorąc pod uwagę powyższe założenia, autorzy opracowali projekt, w którym zajęcia techniczne połączyli z rozpoznaniem historycznej techniki i technologii, postawiwszy na podstawowy jej element, jakim jest wytwarzanie ubrań i odzieży w procesie szycia i filcowania. Podczas ich wytwarzania uczniowie poznają nie tylko proces technologiczny wytwarzania materiałów, ale również liczne cechy konstrukcyjne, bez uwzględnienia których wykonanie wytrzymałego i funkcjonalnego stroju staje się wręcz niemożliwe. Jednocześnie poznając uwarunkowania wpływające na dobór takich, a nie innych cech ubioru mieszkańców danego rejonu, ucząc się myślenia przyczynowo-skutkowego oraz poszerzają swoją wiedzę geograficzną.

Kolejnym założeniem było opracowanie takiego projektu, który wpłynie na integrację grupy, rozwinięcie umiejętności współpracy, kooperacji, odpowiedzialności za wykonanie zadania oraz pobudzi wyobraźnię i wzniesi ciekawość do świata techniki.

Realizacja projektu. Rekonstrukcja mody średniowiecza

Po określeniu założeń projektowych oraz dokonaniu dokładnej analizy założonych celów przystąpiono do opracowania projektu. Początkowo autorzy skupili się na dokładnym wyjaśnieniu procesu otrzymywania wełny oraz omówieniu

jej cech, które zdecydowały o tym, że to właśnie sierść zwierzęca była dominującym tworzywem do produkcji ubrań. Następnie przedstawiono stroje trzech (w subiektywnym odczuciu) najciekawszych mieszkańców epoki średniowiecza, omawiając dokładne różnice między nimi wynikające z określonych czynników, tj. miejsce zamieszkania, a co się z tym wiąże – klimatu, ukształtowania terenu, dostępności pożywienia w najbliższym otoczeniu itp.; trybu życia: osiadły/koczowniczy, stanu materialnego ludu żyjącego na danym terenie (kogo??) czy dostępności surowca. Następnie przystąpiono do kluczowej części projektu, jaką była rekonstrukcja średniowiecznej mody – odtwarzając strój koczownika oraz wikingów. Części garderoby zostały wykonane w dwóch procesach: szycia i filcowania. Do stworzenia ubrań wykorzystano materiał powstały z owczej wełny oraz wełnianych nici uzyskanych z owczej przędzy. Szycie rozpoczęto od opracowania kroju każdej z części ubioru, czyli w przypadku stroju koczownika były to: nogawiczki (nogawki wraz z butami), koszula, kaftan oraz gacie (przypominają współczesne szorty).



Rysunek 1. Kroje



Rysunek 2. Nogawiczki

Źródło: opracowanie własne.

Przy tworzeniu kroju każdej z części zwracano szczególną uwagę na cechy konstrukcyjne, tj. krój początkowy różni się wielkością od zaplanowanego efektu, wykrojony jest z kilkucentymetrowym zapasem z każdej strony, który wykorzystany zostaje na wykonanie szwów oraz obróbki materiału.

Każdy element musi się składać z dwóch identycznych kawałków – na przód i tył stroju. Należy również zwrócić uwagę, że każdy element danego ubioru składa się z kilku części, które następnie zszywane są ze sobą w jeden

element. Krój nogawiczki (rysunek 1) składa się z dwóch części: stopy oraz podłużnego prostokąta, po to, aby można było precyzyjnie wykonać krój każdego elementu oraz zwiększyć komfort noszenia.



Rysunek 3. Krój gaci



Rysunek 4. Krój gaci, miara

Źródło: opracowanie własne.

Krój gaci, czyli średniowiecznej bielizny, składa się z trzech części: dwóch podłużnych pasów połączonych prostokątem, aby można było wykonywać swobodne ruchy nóg. Gacie związane były rzemieniem, do którego przywiązywane były nogawiczki.



Rysunek 5. Rękaw



Rysunek 6. Kwadraty – elementy koszuli

Źródło: opracowanie własne.

Krój koszuli składa się z kilku połączonych ze sobą elementów. Również kluczową rolę pełnią małe kwadratowe elementy, które wszywane są pod pachami w celu usprawnienia ruchów rąk. Istotną funkcję spełniają też kliny, które wszywane są między przednią i tylną częścią materiału na wysokości tali, dzięki czemu koszula staje się elastyczna i podatna na zmianę wielkości ciała oraz umożliwia swobodne ruchy.



Rysunek 7. Kaftan

Źródło: opracowanie własne.

Krój kaftana złożony jest z rękawów, dwóch części przednich, części tylnej, kwadratów oraz dwóch podwójnych klinów, które wszywane są analogicznie jak w kroju koszuli. Kaftan jednak różni się od koszuli tym, że część przednia składa się z dwóch niepołączonych ze sobą elementów, które mogą być zapinane lub luźno opadające.

Kolejnym ważnym elementem, na który autorzy zwracali szczególną uwagę, było dokładne obszywanie każdej części garderoby. W przeciwnym wypadku materiał narażony jest na strzępienie się i prucie.



Rysunek 8. Wełna czesankowa.



Rysunek 9. Filcowanie

Źródło: opracowanie własne.

Pozostałe części garderoby, tj. okrycie głowy, grube skarpetki itd., powstały w procesie filcowania, który polega na wytwarzaniu z wyczesanej owczej wełny na mokro ciepłego, ale twardego materiału. Wymaga on dużo mniejszego nakładu pracy niż podczas wykonywania materiałów, gdyż wykonuje się go przy użyciu jedynie oczyszczonej i wyczesanej wełny.

Do filcowania należy przygotować: mydło szare, kłębek wyczesanej wełny, ciepłą wodę, folię bąbelkową lub skórę zwierzęcą, średniej grubości oraz cienką piankę lub cienką skórę zwierzęcą. Filcowanie należy rozpocząć od wycięcia z pianki formy, którą chcemy otrzymać. Ważne, by była ona o 30% większa od oczekiwanej wielkości. Na tak przygotowaną formę nakładamy kawałeczki wyczesanej wełny, układając je na przemian poziomo, a następnie pionowo aż do wyczerpania danej ilości wełny. Następnie zalewamy formę ciepłą wodą z mydłem, masujemy za pomocą folii bąbelkowej. Czynność tę wykonujemy z obydwu stron. Materiał masujemy i ugniatamy aż do uzyskania oczekiwanego efektu.



Rysunek 10. Filcowana czapka

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Zaprezentowany projekt został opracowany w celu przeprowadzenia go na zajęciach technicznych w klasach I–III, a jego głównym celem jest rozpoznanie technik wytwarzania strojów dawniej i dziś, a przede wszystkim rozwinięcie zainteresowań dzieci technikami wytwarzania przedmiotów użytkowych oraz zdolności manualnych, cierpliwości, dokładności, umiejętności współpracy w grupie oraz odpowiedzialności za powierzone zadania i bezpieczeństwo wszystkich osób biorących udział w pracach.

Zajęcia techniczne już od najmłodszych lat mogą być połączone również z poznawaniem treści z innych przedmiotów (historii, geografii, przyrody) i prowadzone w duchu klasowej integracji i zabawy. Przeprowadzone w odpowiedni

sposób mogą być też doskonałą okazją, by rozbudzić w uczniach techniczną pasję, która odkryta już w tak młodym wieku, będzie mogła być rozwijana przez kolejne lata edukacji, co doprowadzić może do wykształcenia przyszłych inżynierów, budowniczych, konstruktorów, naukowców, którzy swoją pracę będą wykonywali z pasją.

Literatura

- Lib, W., Walat, W. (2014a). Scenariusze zajęć technicznych. W: *Nowe Raz dwa trzy teraz my! klasa 3 edukacja wczesnoszkolna książka nauczyciela*. Cz. 1 (s. 117–120). Warszawa: Nowa Era.
- Lib, W., Walat, W. (2014b). Scenariusze zajęć technicznych. W: *Nowe Raz dwa trzy teraz my! klasa 3 edukacja wczesnoszkolna książka nauczyciela*. Cz. 2 (s. 111). Warszawa: Nowa Era.
- Lib, W., Walat, W. (2014c). Scenariusze zajęć technicznych. W: *Nowe Raz dwa trzy teraz my! klasa 3 edukacja wczesnoszkolna książka nauczyciela*. Cz. 3 (s. 119). Warszawa: Nowa Era.
- Lib, W., Walat, W. (2014d). Scenariusze zajęć technicznych. W: *Nowe Raz dwa trzy teraz my! klasa 3 edukacja wczesnoszkolna książka nauczyciela*. Cz. 4 (s. 109–111). Warszawa: Nowa Era.
- McKittericka, R. (red.) (2010). *Wczesne Średniowiecze*. Warszawa: Świat Książki.

LISTA RECENZENTÓW W ROKU 2019

- Dr hab. inż. Fabian Andruszkiewicz, prof. UO – Uniwersytet Opolski (Polska)
- Dr hab. Mirosław Babiaryz, prof. UJK – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach (Polska)
- Doc. PaedDr., PhD., Gabriel Bánész – Constantine the Philosopher University in Nitra (Słowacja)
- Dr hab. Krystyna Barłóg, prof. UR – Uniwersytet Rzeszowski (Polska)
- Dr hab. Eunika Baron-Polańczyk, prof. UZG – Uniwersytet Zielonogórski (Polska)
- Dr hab. Hanna Batorowska, prof. UP – Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej (Polska)
w Krakowie (Polska)
- Dr hab. Józef Bednarek, prof. APS – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (Polska)
- Dr hab. Jacek J. Błęszyński, prof. UMK – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu (Polska)
- Prof. dr hab. Wojciech Czarny – Uniwersytet Rzeszowski (Polska)
- Dr hab. Marta Czechowska-Bieluga, prof. UMCS – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (Polska)
- Doc. PhDr. PaedDr. Jiri Dostal – Palacký University Olomouc (Czechy)
- Dr hab. Anna Dudak, prof. UMCS – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (Polska)
- prof. PaedDr. Milan Ďuriš, CSc. – Matej Bel University in Banská Bystrica (Słowacja)
- Dr hab. Anna Fidelus, prof. UKSW – Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (Polska)
- Prof. Olga Filatova – Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Rosja)
- Dr hab. Paulina Forma , prof. UJK – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach (Polska)
- Dr hab. Piotr Gindrich, prof. UMCS – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (Polska)
- Dr hab. Grzegorz Grzybek, prof. UR – Uniwersytet Rzeszowski (Polska)
- PhD, prof. Slavoljub Hilčenko – College of Vocational Studies for Teacher and Trainers Education in Subotica (Serbia)
- Prof. PaedDr. Ph.D. Jarmila Honziková – University of West Bohemia in Pilsen (Czechy)
- Dr hab. Barbara Kalinowska-Witek, prof. UMCS – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (Polska)
- Prof. dr hab. Janusz Kirenko – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (Polska)
- Assoc. Prof. Milan Klement – Palacký University Olomouc (Czechy)
- Dr hab. Katarzyna Klimkowska, prof. UMCS – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (Polska)
- Dr hab. Waldemar Klinkosz, prof. UKSW – Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego (Polska)
- Dr hab. Sławomir Koziej, prof. UJK – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach (Polska)
- Dr hab. Krzysztof Kraszewski, prof. UP – Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (Polska)
- Dr hab. inż. Tadeusz Kwater – Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna w Jarosławiu (Polska)
- Dr hab. Janusz Miąso, prof. UR – Uniwersytet Rzeszowski (Polska)
- Prof. dr hab. Inż. Andrzej W. Mitas – Politechnika Śląska (Polska)
- Dr hab. Jarosław Moszczyński, prof. UWM – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski (Polska)

Prof. PhD. Oksana Nagorniuk – Institute of Agroecology and Environmental Management NAAS of Ukraine (Ukraina)

Dr hab. Henryk Noga, prof. UP – Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (Polska)

Dr hab. Anna Odrowąż-Coates, prof. APS – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (Polska)

Dr hab. Urszula Ordon, prof. AJD – Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie (Polska)

Dr hab. Małgorzata Orłowska, prof. WSB – Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej (Polska)

Prof. Jozef Pavelka – University of Prešov (Słowacja)

Dr hab. Elżbieta Perzycka, prof. US – Uniwersytet Szczeciński (Polska)

Dr hab. Monika Podkowińska, prof. SGGW – Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie (Polska)

Dr hab. Katarzyna Potyrała, prof. UP – Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (Polska)

Prof. PhD Natalia Ridei – National Dragomanov Pedagogical University in Kyiv (Ukraina)

Dr hab. Roman Rosiek, prof. UP – Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (Polska)

Dr hab. Andrzej Różański, prof. UMCS – Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie (Polska)

Doc., Ing., Ph.D. Ladislav Rudolf – University of Ostrava (Czechy)

Ph.D. Hadi Saleh – Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Rosja)

Dr hab. Elżbieta Sałata, prof. UTH – Uniwersytet Techniczno-Humanistyczny w Radomiu (Polska)

Dr hab. Eugenia Smyrnova-Trybulska, prof. UŚ – Uniwersytet Śląski (Polska)

Prof. dr hab. inż. Wiktoria Sobczyk – AGH Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie (Polska)

Ph.D. Jan Stebila – Matej Bel University in Banská Bystrica (Słowacja)

Dr hab. Mariusz Śniadkowski, prof. PL – Politechnika Lubelska (Polska)

Doc. PaedDr., PhD., Viera Tomkova – Constantine the Philosopher University in Nitra (Słowacja)

Dr hab. Paweł Topol, prof. UAM – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu (Polska)

Dr hab. Marta Uberman, prof. UR – Uniwersytet Rzeszowski (Polska)

Ph.D. Ekaterina Usenkova – Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Rosja)

Dr hab. Jolanta Wilsz – Wyższa Szkoła Bankowa w Warszawie (Polska)

Dr hab. Marta Wrońska, prof. UR – Uniwersytet Rzeszowski (Polska)

Dr hab. Teresa Zubrzycka-Maciąg, prof. UMCS – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (Polska)

Dr hab. inż. Jan Zych, prof. UJK – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

LIST OF REVIEWERS IN YEAR 2019

- Dr hab. inż. Fabian Andruszkiewicz, prof. UO – University of Opole (Poland)
- Dr hab. prof. UJK Mirosław Babiary – Jan Kochanowski University in Kielce (Poland)
- Doc. PaedDr., PhD., Gabriel Bánesz – Constantine the Philosopher University in Nitra (Slovakia)
- Dr hab. Krystyna Barłóg, prof. UR – University of Rzeszów (Poland)
- Dr hab. Eunika Baron-Polańczyk, prof. UZG – University of Zielona Góra (Poland)
- Dr hab. Hanna Batorowska, prof. UP – The Pedagogical University of Cracow named after the Commission of National Education (Poland)
- Dr hab. Józef Bednarek, prof. APS – The Maria Grzegorzewska University in Warsaw (Poland)
- Dr hab. Jacek J. Bleszyński, prof. UMK – Nicolaus Copernicus University in Toruń (Poland)
- Prof. dr hab. Wojciech Czarny – University of Rzeszów (Poland)
- Dr hab. Marta Czechowska-Bieluga, prof. UMCS – Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (Poland)
- Doc. PhD. PaedDr. Jiri Dostal – Palacký University Olomouc (Czech Republic)
- Dr hab. Anna Dudak, prof. UMCS – Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (Poland)
- prof. PaedDr. Milan Ďuriš, CSc. – Matej Bel University in Banská Bystrica (Slovakia)
- Dr hab. Anna Fidelus, prof. UKSW – Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw (Poland)
- Prof. Olga Filatova – Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Russia)
- Dr hab. Paulina Forma, prof. UJK – Jan Kochanowski University in Kielce (Poland)
- Dr hab. Piotr Gindrich, prof. UMCS – Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (Poland)
- Dr hab. Grzegorz Grzybek, prof. UR – University of Rzeszów (Poland)
- PhD, prof. Slavoljub Hilčenko – College of Vocational Studies for Teacher and Trainers Education in Subotica (Serbia)
- Prof. PaedDr. Ph.D. Jarmila Honziková – University of West Bohemia in Pilsen (Czech Republic)
- Dr hab. Barbara Kalinowska-Witek, prof. UMCS – Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (Poland)
- Prof. dr hab. Janusz Kirenko – Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (Poland)
- Assoc. Prof. Milan Klement – Palacký University Olomouc (Czech Republic)
- Dr hab. Katarzyna Klimkowska, prof. UMCS – Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (Poland)
- Dr hab. Waldemar Klinkosz, prof. UKSW – Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw (Poland)
- Dr hab. Sławomir Koziej, prof. UJK – Jan Kochanowski University in Kielce (Poland)
- Dr hab. Krzysztof Kraszewski, prof. UP – The Pedagogical University of Cracow named after the Commission of National Education (Poland)
- Dr hab. inż. Tadeusz Kwater – State Higher School of Technology and Economics in Jarosław (Poland)
- Dr hab. Janusz Miąso, prof. UR – University of Rzeszów (Poland)
- Prof. dr hab. Inż. Andrzej W. Mitas – Silesian University of Technology (Poland)
- Dr hab. Jarosław Moszczyński, prof. UWM – University of Warmia nad Mazury in Olsztyn (Poland)
- Prof. PhD. Oksana Nagorniuk – Institute of Agroecology and Environmental Management NAAS of Ukraine (Ukraine)

Dr hab. Henryk Noga, prof. UP – The Pedagogical University of Cracow, named after the Commission of National Education (Poland)

Dr hab. Anna Odrowąż-Coates, prof. APS – The Maria Grzegorzewska University in Warsaw (Poland)

Dr hab. Urszula Ordon, prof. AJD – Jan Długosz University in Częstochowa (Poland)

Dr hab. Małgorzata Orłowska, prof. WSB – WSB University in Dąbrowa Górnicza (Poland)

Prof. Jozef Pavelka – University of Prešov (Slovakia)

Dr hab. Elżbieta Perzycka, prof. US – University of Szczecin (Poland)

Dr hab. Monika Podkowińska, prof. SGGW – Warsaw University of Life Sciences (Poland)

Dr hab. Katarzyna Potyrała, prof. UP – The Pedagogical University of Cracow, named after the Commission of National Education (Poland)

Prof. PhD Natalia Ridei – National Dragomanov Pedagogical University in Kyiv (Ukraine)

Dr hab. Roman Rosiek, prof. UP – The Pedagogical University of Cracow, named after the Commission of National Education (Poland)

Dr hab. Andrzej Różański, prof. UMCS – Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (Poland)

Doc., Ing., Ph.D. Ladislav Rudolf – University of Ostrava (Czech Republic)

Ph.D. Hadi Saleh – Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Russia)

Dr hab. Elżbieta Sałata, prof. UTH – Kazimierz Pulaski University of Technology and Humanities in Radom (Poland)

Dr hab. Eugenia Smyrnova-Trybulska, prof. UŚ – University of Silesia in Katowice (Poland)

Prof. dr hab. inż. Wiktoria Sobczyk – AGH University of Science and Technology (Poland)

Ph.D. Jan Stebila – Matej Bel University in Banská Bystrica (Slovakia)

Dr hab. Mariusz Śniadkowski, prof. PL – Lublin University of Technology (Poland)

Doc. PaedDr., PhD., Viera Tomkova – Constantine the Philosopher University in Nitra (Slovakia)

Dr hab. Paweł Topol, prof. UAM – Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)

Dr hab. Marta Uberman, prof. UR – University of Rzeszów (Poland)

Ph.D. Ekaterina Usenkova – Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Russia)

Dr hab. Jolanta Wilsz – WSB Universities (Poland)

Dr hab. Marta Wrońska, prof. UR – University of Rzeszów (Poland)

Dr hab. Teresa Zubrzycka-Maciąg, prof. UMCS – Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (Poland)

Dr hab. inż. Jan Zych, prof. UJK – Jan Kochanowski University in Kielce (Poland)

