

ISSN 2080-9069

EDUKACJA – TECHNIKA – INFORMATYKA
EDUCATION – TECHNOLOGY – COMPUTER SCIENCE

KWARTALNIK NAUKOWY NR 4/26/2018
QUARTERLY JOURNAL No 4/26/2018



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU RZESZOWSKIEGO
RZESZÓW 2018

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. – Uniwersytet w Olomuńcu (Czechy)
Dr hab. prof. UR Stanisław Domoradzki – Uniwersytet Rzeszowski (Polska)
Prof. PaedDr. Milan Ďuriš, CSc. – Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy (Słowacja)
Prof. Ph.D. Olga Filatova – Vladimir State University Named A&N Stoletovs (Rosja)
Prof. Ph.D. Vlado Galičić – Uniwersytet w Rijeci (Chorwacja)
Doc. Ph.D. Slavoljub Hilcenko – Wyższa Szkoła Zawodowa w Suboticy (Serbia)
Prof. Ing. Tomáš Kozík, DrSc. – Uniwersytet Konstantyna Filozofa w Nitrze (Słowacja)
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. Ph.D. Oksana Nagorniuk – Narodowy Uniwersytet Inżynierii Środowiska w Kijowie (Ukraina)
Dr hab. prof. UP Henryk Noga – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie (Polska)
Dr hab. prof. UR Aleksander Piecuch – Uniwersytet Rzeszowski (Polska)
Prof. dr hab. Mario Plenkowski – Uniwersytet w Zagrzebiu (Chorwacja)
Dr hab. prof. PK Czesław Plewka – Politechnika Koszalińska (Polska)
Prof. dr hab. Natalia Ridei – Narodowy Uniwersytet Inżynierii Środowiska w Kijowie (Ukraina)
Doc. Ing. Čestmír Serafin, Dr. Ing-Paed. – Uniwersytet w Olomuńcu (Czechy)
Prof. dr hab. inż. Wiktoria Sobczyk – AGH Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie (Polska)
Prof. Ing. Ján Stoffá DrSc. – Wydział Pedagogiczny w Olomuńcu (Czechy)
Dr hab. prof. ASP Maciej Tanaś – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej (Polska)

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 2018

ADRES REDAKCJI/ADDRESS OF EDITORIAL OFFICE

Wydział Pedagogiczny Zakład Dydaktyki Ogólnej i Systemów Edukacyjnych ul. Ks. Jałowego 24, 35-010 Rzeszów tel. +48 17 851 8517, 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. ??,??; ark. druk. ??,??; zlec. red. ???/2018; nakład 120 egz.

Druk i oprawa: Drukarnia Uniwersytetu Rzeszowskiego

SPIS TREŚCI

OD REDAKCJI	17
CZĘŚĆ PIERWSZA	
WYBRANE PROBLEMY EDUKACJI FORMALNEJ I NIEFORMALNEJ	
MAŁGORZATA MAKIEWICZ	
Model kultury matematycznej ucznia	23
BEATA ŁUBIANKA	
Uzdolnienia matematyczne – definicja, struktura, pomiar	31
DANUTA MORAŃSKA	
Nauczanie programowania w edukacji wczesnoszkolnej – rozwijanie myślenia komputacyjnego. Dylematy i problemy	37
DANUTA MORAŃSKA	
Kształtowanie motywacji do nauki w polskich szkołach w opinii nauczycieli	43
GABRIEL BÁNESZ, DANKA LUKÁČOVÁ	
Mikroklimatické podmienky v odbornej učebni	49
JOANNA NIEMIEC	
Roczne przygotowanie przedszkolne w teorii i praktyce pedagogicznej	55
ADRIANNA SARNAT-CIASTKO	
Tutoring młodzieżowy w Zespole Szkół Usług i Przedsiębiorczości w Płocku jako propozycja innowacyjnego programu profilaktycznego. Wnioski z badań własnych	62
JANA DEPEŠOVÁ	
Štúdium kvality vnútorného prostredia a jeho vplyv na výkon žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese	68
MARTA CIESIELKA, ANNA ŁUDZIK	
Przygotowanie do wyższych studiów technicznych w opinii studentów – badania wstępne	74
CZĘŚĆ DRUGA	
WYBRANE PROBLEMY SPOŁECZEŃSTWA INFORMACYJNEGO	
PAULINA FORMA	
Sieciowa tożsamość – czyli o wirtualnej przestrzeni socjalizacji i inkulturacji dzieci i młodzieży	83

BEATA BALCEROWICZ	
Chaos i edukacja społeczeństwa informacyjnego	90
ANNA WARZOCHA	
Połączeni, ale samotni. Postawy młodszych uczniów pokolenia <i>iGen</i>	96
MONIKA PUŁA	
Kreowanie własnego wizerunku w mediach społecznościowych	102
MALGORZATA RATAJ, JOANNA WÓJCIK	
Edukacja mobilna – czy jesteśmy na to gotowi?	107
VIERA TOMKOVÁ	
K problematike dištančného vzdelávania v Slovenskej republike	112
WALDEMAR LIB	
Znajomość pojęć technicznych przez licealistów – sprawozdanie z badań pilotażowych	119
KRYSTIAN TUCZYŃSKI	
Znaczenie technologii Web 2.0 w kształceniu e-learningowym	127
MAREK SIWICKI	
Atrakcje szklanego ekranu <i>versus</i> „podwórko z trzepakami”	135
MAREK SIWICKI, SYLWIA GALANCIAK	
Metafora „cybergrzechu” jako inspiracja do refleksji nad pokusami Sieci	143
EWA NOWICKA, BARBARA WALAS	
Edukacja medialna dzieci w wieku przedszkolnym	151
ZBIGNIEW ŁĘSKI	
Młodzież a nowe technologie. Profil korzystania z komputera przez studentów oraz uczniów szkół średnich – studium badawcze	157
JACEK UZIĄK, EDMUND LORENCOWICZ, MILAN KOSZEL, SŁAWOMIR KOCIRA	
The Information Technology Use and Skills by Undergraduate Students: Case Study	163
JACEK UZIĄK, EDMUND LORENCOWICZ, MILAN KOSZEL, SŁAWOMIR KOCIRA	
The Use of Information Technology in Course Delivery and Students’ Cheating: Case Study	169
MARZENA KOWALUK-ROMANEK	
Korzystanie z internetu a poziom lęku i radzenie sobie ze stresem uczniów w okresie adolescencji	175
KATARZYNA GARWOL, JAROSŁAW HERBERT	
Wpływ korzystania z technologii cyfrowych na aktywność fizyczną dzieci w wieku 7–17 lat w opinii rodziców	182

CZEŚĆ TRZECIA

WYBRANE PROBLEMY ZASTOSOWAŃ IT W EDUKACJI

KONRAD GAUDA

Audiowizualne systemy prezentacji w placówce oświatowej – metodyka projektowania 191

JOANNA KANDZIA

Kursy e-learningowe – pakiety edukacyjne tworzone przez studentów 199

JACEK JĘDRYCZKOWSKI

Samokształcenie z zastosowaniem otwartego kursu online na przykładzie statystyk edukacyjnego kanału YouTube 205

MAGDALENA ANDRZEJEWSKA

Przyczyny niepowodzeń edukacyjnych studentów informatyki na wstępnych kursach programowania 211

MALGORZATA CHOJAK

Neuronalna strategia wykonywania czynności edukacyjnych na materiałach polisensorycznych oraz na tablecie u dzieci o różnym czasie kontaktu z mediami 218

ROMAN ROSIEK, JOANNA GANCZAREK, KAROLINA PIETRAS

Analiza stopnia złożoności obrazu w eyetrackingowych badaniach dzieł sztuki 224

BOŻENA ROŻEK, ROMAN ROSIEK

Analiza parametrów okulograficznych zarejestrowanych podczas percepcji rysunków w sytuacjach zadaniowych 232

RAFAL IRENEUSZ WAWER, MARZENA KOWALUK-ROMANEK

Obrazy i ich funkcje w procesie badawczym 240

JOZEF PAVELKA

Odbornosť vyučovania techniky v základných školách na Slovensku 246

ALEKSANDER MARSZALEK

Pole elektromagnetyczne emitowane przez elektroniczne przyrządy laboratoryjne 252

CZEŚĆ CZWARTA

WYBRANE PROBLEMY EDUKACJI ZAWODOWEJ

JANUSZ NOWAK

Stan i perspektywy rozwoju szkolnictwa zawodowego w Polsce 261

EUGENE KOVALEV, NATALIA KOVALEVA

Implementation of Models for Assessing Professional Competencies Using ICT Tools 268

ŁUKASZ BRZEZIŃSKI	
Coaching w poradnictwie zawodowym dla osób dorosłych – wybrane refleksje	275
MIROSLAW BOBEK	
Kompetencje pracowników młodocianych kończących naukę w Rzemieślniczej Szkole Zawodowej – raport z badań	282
AGNIESZKA WRÓBEL-CHMIEL	
Edukacja zawodowa skazanych szansą na lepszą przyszłość dla kobiet i mężczyzn odbywających karę pozbawienia wolności – Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój POWER	288
KRZYSZTOF HANDKIEWICZ	
Przebieg państwowego egzaminu na fizjoterapeutę w systemie szkolnictwa niemieckiego	294
OLEG BOYKO	
Army Leader Behavioral Competencies Identification at Future Officers Professional Training in the Higher Military Institutes	299
HADI M. SALEH, VELOZ LLANO JUAN GABRIEL	
The Main Areas of Formation Telemedical Communication Systems of Republic Ecuador	305
NADIJA PYSAR	
Prospects for Development of Ukraine’s Energy Market as Part of the “Intermarium” Project	308
MONIKA WAWER, PIOTR MURYJAS	
Ocena wiedzy współczesnych menedżerów w zakresie narzędzi klasy <i>business intelligence</i>	315
MONIKA WAWER, PIOTR MURYJAS	
Współczesne narzędzia <i>business intelligence</i> w zarządzaniu przedsiębiorstwem	321
MARTIN MALČÍK, MIROSLAVA MIKLOŠÍKOVÁ, ZUZANA SIKOROVÁ	
Using the Method of the Concept Map in Higher Education of Adults	327
MIROSLAVA MIKLOŠÍKOVÁ	
Rozvíjení tvořivosti v průběhu edukace dospělých	334
CZEŚĆ PIĄTA	
WYBRANE PROBLEMY EDUKACJINAUCZYCIELI	
WIELISŁAWA OSMAŃSKA-FURMANEK, BOŻENA SOLECKA	
Systemowe wspomaganie szkół w rozwoju	343

MONIKA ZIELIŃSKA	
Zaangażowanie rodziców w pracę szkoły w świetle wyników badań nauczycieli szkół podstawowych	348
FABIAN ANDRUSZKIEWICZ, OLGA CHYŻNA	
Rola nauczyciela w edukacji wielokulturowej i międzykulturowej na Ukrainie i w Polsce	354
ANNA ALEKSANYAN	
The Role of New Educational Technologies in Teachers' Professional Preparation in Higher Education	360
TOMASZ WARZOCHA	
Poziom radzenia sobie ze stresem przez nauczycieli akademickich korzystających z technologii informacyjno-komunikacyjnych	365
ANNA WOLPIUK-OCHOCIŃSKA	
Kompetencje społeczne i poczucie własnej skuteczności jako predyktory poczucia szczęścia u nauczycieli	372
MARTA ÜBERMAN	
Nauczanie prac ręcznych dziecka w myśli pedagogicznej i metodycznej pierwszej połowy XX wieku	379
EWA PIWOWARSKA, URSZULA ORDON, JÓZEF ZENTKO	
Zajęcia techniczne i edukacja plastyczna w opiniach nauczycieli wychowania przedszkolnego – wybrane zagadnienia	385
URSZULA ORDON, EWA PIWOWARSKA, JÓZEF ZENTKO	
Różnice pomiędzy zajęciami technicznymi a plastycznymi dostrzegane przez nauczycieli wychowania przedszkolnego – wybrane zagadnienia	391
DOROTA OSUCHOWSKA	
The Teaching of Dictionary Use to Multilingual Groups: Traditional (Print) versus Online Dictionaries	397
CECYLIA LANGIER, MARTYNA SIEMBIDA	
Wartości preferowane przez studentów edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego	403
JUSTYNA BOJANOWICZ	
Prezentacje studenckie jako narzędzie rozwijania kompetencji zawodowych przyszłych pedagogów	411
WIESŁAWA WALC	
Nauczyciel a prawa dziecka w szkole	418

NATALIIA RIDEI, IURII BOGUTSKII, ANASTASIIA SHOLUDIAK State and Perspectives of Development of the European Space of Education and Science: the System of Scientific Knowledge for a Period of Life	424
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

CZĘŚĆ SZÓSTA

WYBRANE PROBLEMY EDUKACJI INKLUZYJNEJ

KRYSTYNA BARŁÓG

Metody i strategie w edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	435
-----------------------------------------------------------------------------------	-----

MAGDA URBAŃSKA

Szkolny program mediacyjny jako narzędzie zapobiegania przemocy w szkole	442
--------------------------------------------------------------------------------	-----

ELŻBIETA STANIEC

Metody komunikacji niewerbalnej z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie ...	448
--------------------------------------------------------------------------------	-----

MARLENA PIENIAŻEK

TIK w wolontariacie jako przestrzeń aktywności prospołecznej	460
--------------------------------------------------------------------	-----

DANUTA OCHOJSKA

Radzenie sobie ze stresem uczniów w okresie dorastania	467
--------------------------------------------------------------	-----

MAGDA CHMIEL

Czynniki determinujące wybór przez rodziców zajęć pozaszkolnych dzieci	475
------------------------------------------------------------------------------	-----

ANNA ŚNIEGULSKA

Sukces wychowawczy w subiektywnej perspektywie matek w okresie wczesnej dorosłości	481
---------------------------------------------------------------------------------------------	-----

BARBARA LULEK

Od rytuału przejścia do pułapek izonomii. Sposoby rozumienia rodzicielstwa przez rodziców uczniów szkoły podstawowej	488
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ANNA PIERZCHAŁA

Uczeń w obliczu sytuacji problemowej – strategie działania z perspektywy analizy transakcyjnej i pedagogiki twórczości. Studium badawcze	497
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ANNA GRABOWIEC

Obszary działań nauczycieli w zakresie pomocy dzieciom z rodzin alkoholowych	504
-----------------------------------------------------------------------------------	-----

CZĘŚĆ SIÓDMA

SYSTEM EDUKACYJNY Z PERSPEKTYWY BADAŃ STUDENCKO- -DOKTORANCKICH

DAMIAN WICHEREK

Polityka oświatowa w programach partii politycznych Sejmu VIII kadencji	513
-------------------------------------------------------------------------------	-----

KAROL PIĘKOŚ	
System oświaty w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej	518
MAGDALENA SZCZEPANEK	
Przemiany polskiego systemu edukacji podstawowej od lat 80. XX wieku	524
ANNA SOLECKA	
„Dobra szkoła” dawniej a dziś w opinii dzieci, rodziców i nauczycieli – propozycja metodologii badań	529
DOMINIK BORATYN	
Rola nauczyciela w edukacji obywatelskiej dzieci i młodzieży	535
ANDŻELIKA SEREDA	
Przygotowanie zawodowe nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z punktu widzenia nowoczesnej szkoły – propozycja metodologii badań	541
JUSTYNA GIERULA	
Uwarunkowania losów zawodowych nauczycieli szkoły podstawowej w ujęciu pamiętnikarskim – propozycja metodologii badań	546
KAROLINA PUDELKO	
Zalety i wady „darmowych” podręczników stosowanych w klasach I–III szkoły podstawowej	552
LIDIA ULANOWSKA	
Możliwości i ograniczenia wykorzystania zabaw konstrukcyjnych w przedszkolu – propozycja metodologii badań	557
LISTA RECENZENTÓW W ROKU 2018	562

CONTENTS

EDITORIAL	19
PART ONE	
SELECTED PROBLEMS OF FORMAL AND NON-FORMAL EDUCATION	
MALGORZATA MAKIEWICZ	
Student's Mathematical Culture Model	23
BEATA ŁUBIANKA	
Mathematical Giftedness– Definition, Structure, Measurement	31
DANUTA MORAŃSKA	
Teaching Programming in Early Childhood Education – Developing Computational Thinking. Dilemmas and Problems	37
DANUTA MORAŃSKA	
Developing Motivation to Learn in Polish Schools in the Opinion of Teachers	43
GABRIEL BÁNESZ, DANKA LUKÁČOVÁ	
Microclimatic Conditions in a Vocational Classroom	49
JOANNA NIEMIEC	
One-year Kindergarten Preparation in Theory and in Practice	55
ADRIANNA SARNAT-CIASTKO	
Peer Tutoring in School Complex of Services and Entrepreneurship in Płock as a Proposition of Innovative Preventive Project. The Conclusion from own Research	62
JANA DEPEŠOVÁ	
Study of the Quality of the Interior Environment and its Impact on a Student's Performance in the Education and Learning Process	68
MARTA CIESIELKA, ANNA ŁUDZIK	
Preparation for Technical University in the Opinion of Students – Preliminary Research	74
PART TWO	
SELECTED PROBLEMS OF THE INFORMATION SOCIETY	
PAULINA FORMA	
Network Identity – about the Virtual Space of Socialization and Inculturation of Children and Youth	83

BEATA BALCEROWICZ	
Chaos and Education of the Information Society	90
ANNA WARZOCHA	
Connected but Lonely. Attitudes of Younger Pupils of <i>iGen</i>	96
MONIKA PULA	
Creating an Own Image in Social Media	102
MALGORZATA RATAJ, JOANNA WÓJCIK	
Are We Ready for Mobile Education?	107
VIERA TOMKOVÁ	
The Issue of Distance Education in the Slovak Republik	112
WALDEMAR LIB	
Secondary School Students' Knowledge of Technology Terminology – a Report on the Pilot Study	119
KRYSTIAN TUCZYŃSKI	
The Importance of Web 2.0 Technology in e-learning Education	127
MAREK SIWICKI	
Attractions of the Glass Screen <i>versus</i> the Backyard with Carpet-beating Frames	135
MAREK SIWICKI, SYLWIA GALANCIK	
The Metaphor of „Cybersin” as an Inspiration to Reflect on the Temptations of the Web	143
EWA NOWICKA, BARBARA WALAS	
Media Education of Children in Preschool Age	151
ZBIGNIEW ŁĘSKI	
Youth and New Technologies. A Profile of Computer Use by University and High School Students – Research Study	157
JACEK UZIĄK, EDMUND LORENCOWICZ, MILAN KOSZEL, SŁAWOMIR KOCIRA	
The Information Technology Use and Skillsby Undergraduate Students: Case Study	163
JACEK UZIĄK, EDMUND LORENCOWICZ, MILAN KOSZEL, SŁAWOMIR KOCIRA	
The Use of Information Technology in Course Delivery and Students' Cheating: Case Study	169
MARZENA KOWALUK-ROMANEK	
Use of the Internet and the Level of Anxiety and Dealing with Stress of Students during the Adolescence Period	175

KATARZYNA GARWOL, JAROSŁAW HERBERT	
Influence of the Use of Digital Technologies on the Physical Activity of Children Aged 7–17 Years in the Opinion of Parents	182
PART THREE	
SELECTED PROBLEMS OF APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGY IN EDUCATION	
KONRAD GAUDA	
Audiovisual Presentation Systems in the Educational Institution – Design Methodology	191
JOANNA KANDZIA	
E-learning Courses – Educational Packages Created by Students	199
JACEK JĘDRYCKOWSKI	
Self-study Using an Open Online Course on the Example of Educational YouTube Channel Statistics	205
MAGDALENA ANDRZEJEWSKA	
Factors Affecting of Computer Science Students’ Failure in an Introductory-level Programming Courses	211
MALGORZATA CHOJAK	
Neuronal Strategy of Performing Educational Activities on Polysensoric Materials and on a Tablet with Children with Different Contact Rime with the Media	218
ROMAN ROSIEK, JOANNA GANCZAREK, KAROLINA PIETRAS	
Analysis of Image Complexity in Eyetracking Studies of Visual Art	224
BOŻENA ROŻEK, ROMAN ROSIEK	
Analysis of Eye Tracking Parameters Measured During Perception of Illustrations in Task-solving Contexts	232
RAFAL IRENEUSZ WAWER, MARZENA KOWALUK-ROMANEK	
Images and Their Functions in the Study Process	240
JOZEF PAVELKA	
Professional Eligibility of Teaching Technology at Basic Schools in Slovakia	246
ALEKSANDER MARSZAŁEK	
Electromagnetic Field Emitted by Electronic Laboratory Instruments	252
PART FOUR	
THE PROBLEMS OF VOCATIONAL EDUCATION	
JANUSZ NOWAK	
The State and the Prospects for the Development of Vocational Education in Poland ...	261

EUGENE KOVALEV, NATALIA KOVALEVA Implementation of Models for Assessing Professional Competencies Using ICT Tools	268
ŁUKASZ BRZEZIŃSKI Coaching in Professional Career Counseling for Adult – Selected Reflections	275
MIROSLAW BOBEK Competences of Juvenile Employee Graduating from the Craft Vocational School – a Research Report	282
AGNIESZKA WRÓBEL-CHMIEL Vocational Education Condemned by Chance for a Better Future for Men and Women Serving Imprisonment – Operational Programme Knowledge Education Development POWER	288
KRZYSZTOF HANDKIEWICZ The Course of the State Examination for a Physiotherapist in the German School System	294
OLEG BOYKO Army Leader Behavioral Competencies Identification at Future Officers Profession- al Training in the Higher Military Institutes	299
HADI M. SALEH, VELOZ LLANO JUAN GABRIEL The Main Areas of Formation Telemedical Communication Systems of Republic Ecuador	305
NADIJA PYSAR Prospects for Development of Ukraine’s Energy Market as Part of the “Intermarium” Project	308
MONIKA WAWER, PIOTR MURYJAS Assessment of Knowledge of Contemporary Managers about <i>Business Intelligence</i> Tools	315
MONIKA WAWER, PIOTR MURYJAS Contemporary <i>Business Intelligence</i> Tools in Enterprise Management	321
MARTIN MALČÍK, MIROSLAVA MIKLOŠÍKOVÁ, ZUZANA SIKOROVÁ Using the Method of the Concept Map in Higher Education of Adults	327
MIROSLAVA MIKLOŠÍKOVÁ The Development of the Creativity in the Education of Adults	334

PART FIVE

SELECTED PROBLEMS OF TEACHERS' EDUCATION

WIELISŁAWA OSMAŃSKA-FURMANEK, BOŻENA SOLECKA

Systemic Support for Schools in Development 343

MONIKA ZIELIŃSKA

Parents' Involvement in Functioning of the School in the Light of the Results of Research Carried out among Primary School Teachers 348

FABIAN ANDRUSZKIEWICZ, OLGA CHYŻNA

The Teacher's Role in Multicultural and Intercultural Education in Ukraine and Poland 354

ANNA ALEKSANYAN

The Role of New Educational Technologies in Teachers' Professional Preparation in Higher Education 360

TOMASZ WARZOCHA

Level of Coping with Stress by Academic Teachers Using ICT 365

ANNA WOLPIUK-OCHOCIŃSKA

Social Competencies, General Self-efficacy as Predictors of Level of Happiness ... 372

MARTA UBERMAN

Teaching Handicraft to Children in a Pedagogical and Methodological thought of the First Half of the 20th Century 379

EWA PIWOWARSKA, URSZULA ORDON, JÓZEF ZENTKO

Arts & Crafts and Fine Art Classes in the Opinions of Teachers of Preschool Education – Selected Issues 385

URSZULA ORDON, EWA PIWOWARSKA, JÓZEF ZENTKO

Differences between Arts & Crafts and Fine Art Classes Noticed by Preschool Teachers – Selected Issues 391

DOROTA OSUCHOWSKA

The Teaching of Dictionary Use to Multilingual Groups: Traditional (Print) versus Online Dictionaries 397

CECYLIA LANGIER, MARTYNA SIEMBIDA

Values Preferred by Students of Pre-school and Early School Education 403

JUSTYNA BOJANOWICZ

Student Presentations as a Tool for Developing Professional Competences of Future Pedagogers 411

WIESŁAWA WALC

Teacher and Child's Rights at School 418

NATALIIA RIDEI, IURII BOGUTSKII, ANASTASIIA SHOLUDIAK State and Perspectives of Development of the European Space of Education and Science: the System of Scientific Knowledge for a Period of Life	424
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

PART SIX

SELECTED PROBLEMS OF INCLUSIVE EDUCATION

KRYSTYNA BARŁÓG Methods and Strategies in Education of Children with Special Educational Needs	435
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

MAGDA URBAŃSKA School Mediation Programme as a Tool for Prevention of Violence at School	442
----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ELŻBIETA STANIEC Methods of Non-verbal Communication with People with Intellectual Disabilities	448
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

MARLENA PIENIAŻEK ICT in Volunteering as a Area for Pro-social Activity	460
-----------------------------------------------------------------------------------------	-----

DANUTA OCHOJSKA Coping with Stress of the Students in Adolescence	467
-----------------------------------------------------------------------------------	-----

MAGDA CHMIEL Factors Determining the Parents' Choice of Extracurricular Classes	475
-------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ANNA ŚNIEGULSKA Educational Success in the Subjective Perspective of Young Adult Mothers	481
----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

BARBARA LULEK Ways of Understanding Parenthood by Parents of Primary School Students. From Transition Ritual to Isonomy Traps	488
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ANNA PIERZCHAŁA A Student Facing a Problem Situation – Action Strategies from the Perspective of Transactional Analysis and Pedagogy of Creativity. Research Study	497
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ANNA GRABOWIEC The Areas of Teacher Action in Helping Children from Alcoholic Families	504
--------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

PART SEVEN

STUDENT-DOCTORAL RESEARCH PERSPECTIVE ON EDUCATIONAL SYSTEM

DAMIAN WICHEREK Educational Policy in the Political Programs of the Sejm of the 8th Term	513
----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

KAROL PIĘKOŚ The System of Education in the Polish People's Republic	518
--------------------------------------------------------------------------------------	-----

MAGDALENA SZCZEPANEK	
Transformations of the Polish Basic Education System Since the 1980s XX Century	524
ANNA SOLECKA	
„Good School” in the Past and Today in the Opinion of Children, Parents and Teachers – a Proposal for Research Methodology	529
DOMINIK BORATYN	
The Role of the Teacher in Civic Education of Children and Youth	535
ANDŻELIKA SEREDA	
Professional Training of Early School Education Teachers from the Point of View of a Modern School – a Proposal for Research Methodology	541
JUSTYNA GIERULA	
Conditioning the Fate of Professional Primary School Teachers from the Diary Perspective – Proposal of Research Methodology	546
KAROLINA PUDEŁKO	
Advantages and Disadvantages of „Free” Text Books Used in Grades I–III of Primary School	552
LIDIA ULANOWSKA	
Possibilities and Limitations of the Use of Construction Plays in Kindergarten – Proposition of Research Methodology	557
LIST OF REVIEWERS IN YEAR 2018	564

OD REDAKCJI

Numer 4 kwartalnika naukowego „Edukacja – Technika – Informatyka” w 2018 roku składa się z siedmiu części tematycznych.

W rozdziale pierwszym, zatytułowanym *Wybrane problemy edukacji formalnej i nieformalnej*, zapoznajemy się z artykułami poruszającymi m.in. fenomen kultury matematycznej ucznia jako kategorii, która pomaga określić ideał współczesnego kształcenia matematycznego: „w skład kultury matematycznej wchodzi również twórczość i wyobraźnia, właściwe rozumienie pojęć oraz postrzeganie piękna i zarazem użyteczności tej dyscypliny” (Makiewicz, s. 17).

Rozdział drugi, zatytułowany *Wybrane problemy społeczeństwa informacyjnego*, otwiera opracowanie podejmujące tematykę socjalizacji i inkulturacji, wskazując na nowe ich wymiary oraz odnosząc je do realiów przestrzeni wirtualnej i kultury wirtualnej, a kończy artykuł, w którym opisano problematykę spędzania czasu wolnego przez dzieci w wieku 7–17 lat, a zwłaszcza rodzajów podejmowanych przez nie aktywności, z punktu widzenia ich rodziców. Współczesność charakteryzuje się tym, iż zabawy z rówieśnikami, ruch na świeżym powietrzu często zostają zastąpione wielogodzinnym korzystaniem ze sprzętu IT, który w posiadanie dzieci dostał się wraz z rozwojem współczesnej technologii.

Rozdział trzeci, zatytułowany *Wybrane problemy zastosowań IT w edukacji*, otwiera artykuł opisujący zasady projektowania audiowizualnych systemów prezentacji przeznaczonych przede wszystkim na potrzeby sal dydaktycznych i konferencyjnych, w tym istotę adaptacji akustycznej pomieszczenia wraz z zasadami nagłaśniania oraz metodykę obliczeń związanych z doбором systemu projekcji obrazu. Na zakończenie zapoznajemy się z potrzebą rozszerzenia kształcenia inżynierskiego w zakresie badań pola elektromagnetycznego emitowanego przez elektroniczne przyrządy laboratoryjne.

W rozdziale czwartym, zatytułowanym *Wybrane problemy edukacji zawodowej*, zapoznajemy się artykułami opisującymi m.in. rozwiązania dotyczące podniesienia efektywności kształcenia zawodowego i zwiększenia jego prestiżu w społeczeństwie na tle oczekiwań rynku pracy oraz obserwowane zjawisko wysokiej oceny kompetencji zawodowych kształtowanych przez pracowników młodocianych pobierających naukę zawodu rzemieślniczego w systemie dualnym.

Rozdział piąty, zatytułowany *Wybrane problemy edukacji nauczycieli*, otwiera opracowanie prezentujące znaczenie, jakie odgrywa Ośrodek Rozwoju Edukacji

(ORE) we wspomaganiu szkół w ich wielostronnym rozwoju. Opisano w nim te działania, które służą współpracy różnych środowisk, instytucji, organizacji krajowych i międzynarodowych działających na rzecz rozwoju edukacyjnego dzieci i młodzieży. Na zakończenie dowiadujemy się, iż nauczyciel akademicki w swojej codziennej pracy potrzebuje opanowania kompetencji pedagogicznych i kompetencji w zakresie kreatywności metodycznej, mistrzostwa w swojej wiedzy fachowej dla optymalnego wykonywania swojego zawodu.

Rozdział szósty, zatytułowany *Wybrane problemy edukacji inkluzyjnej*, otwiera artykuł prezentujący teoretyczne oraz praktyczne uzasadnienia i argumentacje zasadności wykorzystywania atrakcyjnych propozycji pracy edukacyjnej z uwzględnieniem specjalnych potrzeb i możliwości ich wykorzystania praktycznego. W ostatnim artykule zaprezentowano szerokie możliwości niesienia pomocy dzieciom z rodzin alkoholowych przez szkołę.

W rozdziale siódmym *System edukacyjny z perspektywy badań studencko-doktoranckich* zamieszczono dziewięć artykułów, z których trzy dotyczą polityki oświatowej, w tym edukacji obywatelskiej, która pełni znaczącą rolę w rozwoju demokratycznego społeczeństwa obywatelskiego. Pozostałe artykuły pokazują szeroką paletę zainteresowań badawczych studentów: od czynników określających „dobrą szkołę”, po wady i zalety „darmowych” podręczników, które stały się wizytówką polskiej szkoły drugiego dziesięciolecia XXI w.

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

EDITORIAL

The fourth volume of the quarterly scientific journal *Education – Technical Education – Information Technology* 2018 consists of seven subject chapters.

The first chapter, entitled *Selected Problems of Formal and Non-Formal Education*, deals with the phenomenon of student's mathematical culture as a category that helps to define the ideal of contemporary mathematical education (...) *mathematical culture also includes creativity and imagination, proper understanding of concept and perception of beauty and, at the same time, usefulness of this discipline* (Makiewicz, p. 17).

The second chapter, entitled *Selected Problems of Information Society*, opens with a study on socialization and enculturation, indicating new dimensions and referring them to the realities of virtualization and virtual culture. The research paper on the free time, activities and pastime spent by children and teenagers aged 7–17 years old from the parents perspective concludes this chapter. It has to be pointed out that modernity, i.e. technology development can be characterized by the whale of time children spend with their peers in front of the computer screens playing games instead of the time they spend in the open air.

The third chapter, entitled *Selected Problems of Application of Information Technology in Education*, begins with the research paper describing the principles of designing audio-visual presentation system intended primarily for the needs of teaching and conference rooms, including the essence of acoustic adaptation of the room along with the principles of sound amplification and the methodology of calculations related to the choice of the image projection system. Finally, we learn of the needs to extend engineering training in the scope of electro-magnetic field emitted by electronic laboratory instruments.

The fourth chapter, entitled *Selected Problems of Vocational Education*, presents among others, solutions concerning the increase of effectiveness of vocational education and the growth of its prestige in the society in terms of the labour market expectations and the easily-observed phenomenon of high evaluation of professional competence shaped by young workers who study the craftsmanship in the dual system.

The fifth chapter, entitled *Selected Problems of Teachers' Education*, is concerned with a study presenting the importance of the Center for Development of Education (in Polish: *ORE*) in supporting schools in their multilateral development. Activities that serve the cooperation of various institutions, i.e. national,

international are also outlined with the aim to work towards the advancement and development of children and adolescents. Lastly, we learnt that academic teachers need to master their pedagogical competences in their daily work as well as the competence in the field of methodical creativity, improving their professional knowledge in order to enhance the optimization of their profession.

The sixth chapter, entitled *Selected Problems of Inclusive Education*, opens with a paper on the theoretical and practical justifications and arguments as to the legitimacy of using attractive proposals for educational work, taking into account special needs and possibilities of their practical application. The last paper in this chapter presents a wide range of possibilities the school can offer to help children from alcoholic families.

Chapter seventh, entitled *Student-Doctoral Research Perspective on Educational System*, consists of nine papers, three of which are concerned with educational policy and civic studies playing a significant role in shaping democratic civil society. Other papers in this chapter present a wide scope of research interests: the factors which define “good school”, the advantages and disadvantages of “free of charge” textbooks, which have become the hallmark of Polish school of the second decade of the 21st century.

We encourage our readers to contribute their critical texts in response to the subjects covered in this volume.

CZEŚĆ PIERWSZA/PART ONE

**WYBRANE PROBLEMY EDUKACJI
FORMALNEJ I NIEFORMALNEJ**

**SELECTED PROBLEMS
OF FORMAL AND NON-FORMAL EDUCATION**



MAŁGORZATA MAKIEWICZ

Model kultury matematycznej ucznia

Student's Mathematical Culture Model

Doktor habilitowany, Uniwersytet Szczeciński, Wydział Matematyczno-Fizyczny, Instytut Matematyki, Zakład Dydaktyki Matematyki, Polska

Streszczenie

Kultura matematyczna nie odnosi się tylko do pewnej techniki, sprawności czy do posługiwania się formalnym językiem przy dowodzeniu i rozwiązywaniu problemów. W skład kultury matematycznej wchodzi również twórczość i wyobraźnia, właściwe rozumienie pojęć oraz postrzeganie piękna i zarazem użyteczności tej dyscypliny. Celem artykułu jest przedstawienie modelu kultury matematycznej ucznia i pokazanie kilku symptomów tej kultury.

Słowa kluczowe: kultura matematyczna, edukacja matematyczna, twórczość, wyobraźnia, elegancja myślenia, język matematyczny

Abstract

Mathematical culture, does not relate to a certain technique, skill or the ability of using formal language in the process of proving and solving problems. What mathematical culture embraces is also creativity and ingenuity, appropriate understanding of certain ideas as well as perceiving beauty and the usefulness of this discipline at the same time. The aim of this text is to demonstrate Student's mathematical culture model and demonstration of several symptoms of this culture.

Keywords: mathematical culture, mathematical education, creativity, imagination, elegance of thoughts, mathematical language

Wstęp

Matematyka to praktycznie jedyny nauczany w szkole przedmiot formalny. Rzeczywista wyjątkowość edukacji matematycznej dystansuje umiejętności przydatne w życiu codziennym i w pewnych specjalnościach technicznych, ekonomicznych, społecznych na rzecz wartości wyższych niezbędnych w uprawianiu jakiegokolwiek nauki czy dyscypliny życia społecznego.

Matematyka szkolna często postrzegana jest jako przedmiot trudny ze względu na specyficzny język, wielość pojęć, konieczność precyzji rozumowania. Słaby nauczyciel *realizuje program nauczania* oparty na *podstawie progra-*

mowej. Uczy technik matematycznych, pojęć i algorytmów. Koncentruje się na technicznej stronie matematyki. Paradoksalnie jego uczniowie (o ile trening będzie prowadzony rzetelnie) osiągają dość dobre wyniki na egzaminach zewnętrznych. Nauczyciel-mistrz koncentruje się na uczniu. Pomaga mu w aktywnym budowaniu wiedzy. Poprzez konflikty poznawcze, na drodze negocjowania znaczeń omawianych pojęć wdraża do samodzielności poznawczej, do otwartego dostrzegania i formułowania problemów, do ich rozwiązywania możliwie najlepszym (najbardziej eleganckim) sposobem. W ten sposób uczy analizowania i syntezy problemu, abstrahowania, właściwego oszacowania wyniku, doceniania pełnowartościowej argumentacji. Wychowuje do kultury matematycznej. Uczeń nauczyciela-mistrza zostaje doskonałym prawnikiem, analitykiem, kierowcą. Wyposażony jest bowiem w uniwersalne wartości oferowane przez matematykę. „Społeczeństwo wiedzy oczekuje od absolwentów szkół zdolności do myślenia krytycznego, umiejętności filtrowania, porządkowania i sprawdzania wiarygodności informacji” (Makiewicz, 2010a, s. 181). Na szczęście słyszymy coraz więcej postulatów typu: „na lekcjach matematyki, oprócz konkretnych narzędzi i metod, młodzi ludzie powinni się uczyć logicznego myślenia, umiejętności wyciągania wniosków z danych, czyli myślenia dedukcyjnego. Tego właśnie uczy rozwiązywanie zadań z geometrii czy równań z logarytmami i sinusami. One uczą wykorzystywania danych, zmuszają do logicznego myślenia na abstrakcyjnych przykładach” (Ciesielski, Pogoda, 2013, s. 44).

Kultura matematyczna jako fenomen

Na pożółkłych kartach *Kultury* Czarnowskiego czytamy, że „kultura jest dobrem zbiorowym i zbiorowym dorobkiem, owocem twórczego i przetwórczego wysiłku niezliczonych pokoleń” (Czarnowski, 1946, s. 4). Kulturę rozumiemy i definiujemy wielorako. Mając na myśli fenomen kultury, bierzemy pod uwagę zarówno normy przyjęte w określonym czasie, terytorium, uwarunkowaniach, materialne przejawy myśli i talentu ludzkiego (dzieła sztuki, wytwory sztuk pięknych i muzyki, intelektu), jak i związki zachodzące między ludźmi oraz procesy do nich prowadzące. Szkoła, edukacja, związki ujawniające się podczas procesu wychowania to również „część kultury, istotny czynnik ją kształtujący. Kultura obejmuje wytwarzanie i przypisywanie znaczeń rzeczom w konkretnych sytuacjach i w ten sposób akcentuje swój nadorganiczny charakter” (Bruner, 2006, s. 16).

Kultura matematyczna zrodziła się na tradycjach starogreckich. Przez wieki kształtowała się w poszanowaniu prawdy, klarowności rozumowania, wnioskowania. Bez wątpieniamatematyka zawsze„odgrywała wielką rolę wśród elity intelektualnej. Struktura nadana wówczas matematyce narzuciła innym dyscyplinom sposób ich uprawiania. Śledząc rozwój myśli matematycznej, oglądamy rozwój techniki, cywilizacji” (Duda, 1990, s. 27). Do dzisiaj mamy kłopoty

z dobrym wyznaczeniem pola semantycznego kultury matematycznej: „zarówno pojęcie kultury, jak – w szczególności – kultury matematycznej – to pojęcia bardzo względne, a na pewno trudne do zdefiniowania” (Więśław, 1998, s. 27).

Dziś kultura matematyczna unosi się ponad techniką, sprawnością, posługiwaniem się językiem formalnym, dowodzeniem czy rozwiązywaniem problemów. „W skład kultury matematycznej wchodzi również twórczość i wyobraźnia geometryczna, dobre rozumienie pojęć oraz postrzeganie piękna tej dyscypliny. Kultura matematyczna polega także na tym, że zauważa się pewne idee matematyczne, problemy, a nawet twierdzenia w otaczającym nas świecie, w przyrodzie martwej, ożywionej, w dziełach rąk ludzkich” (Makiewicz, 2010b, s. 9).

Kotarbiński (1970, s. 99) określił komponenty logiczno-filozoficznej kultury człowieka: „uporządkowane operowanie terminami ontologicznymi, świadomość istoty oznaczania i nazywania stosunków semiotycznych, biegłość komunikacyjna, umiejętność definiowania i poprawnego uzasadniania wniosków”. Ze względu na matematyczny wymiar kultury warto uwzględnić również: „posługiwanie się językiem matematycznym wraz z dostrzeganiem jego różnic względem struktury logicznej języka naturalnego, wykorzystywanie praw i reguł rozumowania w celu lepszego zrozumienia pojęć, matematyzację i interpretację oraz swobodne posługiwanie się obiektami abstrakcyjnymi” (Siwek, 2005, s. 170). Ważny jest proces konstruowania kultury matematycznej w umyśle innego człowieka: „Młode pokolenie tworzy od nowa kulturę, z którą ma żyć. Wrasta w nią, a przy tym tworzy nowe formy – np. wiedzy. Wiedzy nie przekazujemy. Konstruujemy ją odtwórczo lub twórczo” (Freudenthal, 1963, s. 14).

Przy określeniu modelu kultury matematycznej ucznia uwzględniono powstały na gruncie krytyki koncentracji wokół poszczególnych działów matematyki: analizy, algebry, arytmetyki, geometrii, teorii mnogości, schemat Kuriny. Do kanonu Kuriny (1991, s. 30) należą:

1. Zdobycie sprawności matematycznej.
2. Zrozumienie ciągłego przejścia w poszczególnych dyscyplinach matematyki między matematyką-nauką i matematyką-przedmiotem nauczania.
3. Zrozumienie języka matematyki.
4. Umiejętność wybierania odpowiednich metod przy rozwiązywaniu zadań.
5. Posiadanie dobrej wyobraźni geometrycznej.
6. Opanowanie techniki obliczeń.
7. Opanowanie umiejętności przeprowadzania dowodów.
8. Opanowanie umiejętności wprowadzania pojęć.
9. Możliwość uprawiania w pewnym stopniu twórczości matematycznej.
10. Postrzeganie piękna matematyki.

Okazuje się jednak, że niektórych czynników wskazanych przez Kurinę nie można w pełni odnieść do warunków realizowanych w klasie szkolnej. Zrozumienie przejścia między matematyką-nauką i matematyką-przedmiotem nauczania

nia, przeprowadzanie poprawnych dowodów czy postrzeganie matematycznego piękna dedykowane jest przede wszystkim zawodowym matematykom. Do ich zgłębienia potrzeba ogólnej wiedzy matematycznej oraz wrażliwości na sztukę. Na trud i czas konieczny do osiągnięcia pewnej biegłości w matematyce wskazują Ciesielski i Pogoda (2013, s. 164): w „wyższej matematyce niewiele można zrobić bez solidnego przygotowania. Niektóre osoby chciałyby, jak anegdotyczny król, poznać matematykę w jeden wieczór. Niech spróbują w jeden wieczór nauczyć się obcego języka, na przykład chińskiego”.

Najbardziej zewnętrzna warstwa kultury matematycznej człowieka ujawnia się w podjęciu pewnej aktywności. Może się tak stać na skutek zaciekawienia, postawienia pytania lub konfliktu poznawczego – „coś mi się tu nie zgadza”. Wyrazem tej aktywności jest wyrażenie chęci, podjęcie choćby minimalnej próby zmierzenia się z problemem, gotowość do podjęcia problemu. Kolejna warstwa związana jest ze zrozumieniem sytuacji. Niezbędne jest tu świadome i rozumne posługiwanie się językiem matematyki. Głębsze warstwy są ściśle związane z umiejętnościami i wyobraźnią oraz wykorzystaniem posiadanej wiedzy teoretycznej w sytuacji nowej. Jeszcze głębsze – z interpretacją, refleksją, odważnym przypuszczaniem, generowaniem wielu różnych (i istotnie różnych) odpowiedzi, modyfikowaniem, uzmiennianiem, metaforyzowaniem, jednym słowem – zbliżaniem się do fenomenu twórczości (Makiewicz, 2011, s. 16).

Model kultury matematycznej ucznia ze względu na strukturę i czytelność zachodzących relacji wzorowany został na modelu zdolności kierunkowych Limont (2010, s. 50). Uwzględnia dwie strefy: warunków koniecznych i sprzyjających. Strefa warunków koniecznych obejmuje dwa komponenty niezbędne do podjęcia aktywności matematycznej: posługiwanie się językiem matematyki (w dwóch kierunkach: zrozumienia i interpretacji tekstu matematycznego oraz przekazywania myśli własnych za pomocą matematycznych pojęć, wzorów i formuł) oraz opanowanie podstawowej sprawności matematycznej, czyli wiedzy i umiejętności matematycznych niezbędnych podczas rozwiązywania zadań i prowadzenia matematycznych rozumowań. Warunki te (jako konieczne) wynikają bezpośrednio z faktu opanowania przez ucznia kultury matematycznej.

Warunki sprzyjające kulturze matematycznej ucznia rozumiemy w kategoriach czynników *klimatu dla kreatywności* (Karwowski, 2009, s. 59) obejmującego wspieranie dostrzegania problemów, formułowanie pomysłów, podejmowanie ryzyka, otwartość. Posiadanie rozwiniętej kultury matematycznej pozwala także na „umiejętności zobaczenie w rozważanym problemie nieistniejących obiektów matematycznych, które jednak zdumiewająco skutecznie pozwalają się z tym problemem uporać” (Kordos, 2009, s. 5). Dlatego z perspektywy szkolnej edukacji matematycznej najważniejszymi czynnikami są: wyobraźnia (związana jest ze zdolnością do wytwarzania wyobrażeń obrazowych, werbalnych i logicznych związanych z obiektami matematycznymi oraz z możliwością manipulo-

wania tymi wyobrażeniami), elegancja (związana z umiejętnością dokonania wyboru najlepszej w danych warunkach drogi podczas prowadzonego rozumowania matematycznego) (Aigner, 2003, s. 11–15) oraz twórczość rozumiana w kategoriach Guilforda (1978) i Urbana (1990, s. 99–113), realizująca się na poziomie płynnym lub skryształizowanym (Nęcka, 2001, s. 218), z uwzględnieniem twórczości mini-t (Kaufman, Beghetto, 2009, s. 1–12) traktowanej jako *aktywność rozwojowa* (Limont, 2010a).

Przejawy kultury matematycznej ucznia

Diagnoza przejawów kultury matematycznej ucznia odbywa się zazwyczaj na lekcjach matematyki lub na zajęciach koła matematycznego – podczas rozwiązywania zadań problemowych. Sformułowanie problemu diagnostycznego powinno być jasne i precyzyjne, a jego treść ma stwarzać szansę ujawnienia myślenia dywergencyjnego, wyobraźni, twórczości.

Przykładowo zadanie dotyczące narysowania i nazwania jak największej liczby różnych przekrojów sześcienu dobrze służy ujawnieniu zarówno opanowanego języka matematyki (w dwóch kierunkach: uczeń powinien dobrze zrozumieć polecenie „narysuj przekrój” oraz mieć zdolność nazywania otrzymanych figur płaskich). Zadanie daje również możliwość przeanalizowania wskaźników wyobrażeń obrazowych (liczba różnych przekrojów) i werbalnych (liczba poprawnych nazw przekrojów). „Zadanie to (...) pozwala określić płynność myślenia wyrażoną ilością przedstawień oraz giętkość myślenia wyrażoną liczbą kategorii przedstawień. Można zbadać wzajemne relacje pomiędzy przedstawieniami zaprezentowanymi przez uczniów, odkrywając w ten sposób ścieżkę rozumowania ucznia” (Makiewicz, 2013, s. 178).

Symptomy kultury matematycznej ucznia można dostrzec już w młodszych klasach, gdy uczeń dostrzega błąd w wyniku dodawania następujących pięciu liczb trzycyfrowych: 322, 346, 478, 332, 354. Uczeń protestuje, widząc na tablicy wynik 1733: „Przecież dodawaliśmy same liczby parzyste, więc wynik nie może być liczbą nieparzystą. Gdzieś musi być błąd”. Spostrzeżenie zaliczymy do „eleganckich”, a u jego autora odnotujemy myślenie krytyczne oraz dobrą sprawność i komunikację.

Przykład konstrukcji nowej figury można zaliczyć do przejawów kultury matematycznej ucznia. Podczas lekcji geometrii o figurach podobnych uczeń dokonuje uogólnienia i przeniesienia własności pierścienia kołowego na wielokąty foremne. Zachowując równoległości boków, rysuje trójkąt z wyciętym trójkątem, kwadrat z wyciętym kwadratem itd. Otrzymane figury nazywa *dziurko-kątami*. W ten sposób ujawnia twórczość mini-t, zdolność operowania językiem matematycznym oraz wyobraźnia na poziomie konstrukcyjnym.

Uczennica prezentuje samodzielnie wykonaną fotografię symetrii (fotografia 1). Obraz przedstawia XIX-wieczną kamienicę oraz elewację nowoczesnego bu-

dynku po przeciwnej stronie ulicy. Fotografia zaopatrzona jest autorskim tytułem *Symetria względem czasu*. „Fotografia i jej autorska nazwa stanowi wyraz drogi poszukiwania dodatkowego, pozamatematycznego sensu symetrii. Odbiorca zostaje zachęcony do oddalenia się poza obszar matematyki, do szerszego pojęcia symetrii w architekturze, czasie, budowie materii. Nie tylko jako izometrii przestrzeni, ale przede wszystkim jako harmonii świata” (Makiewicz, 2013, s. 106).



**Fotografia 1. Katarzyna Kalkowska, *Symetria względem czasu*
(Międzynarodowy Konkurs Fotograficzny *Matematyka w obiektywie*)**

Przykład ten pokazuje, że kulturę matematyczną można rozwijać za pomocą sztuki wizualnej. Prowadzony w Zakładzie Dydaktyki Matematyki WMF US eksperyment pedagogiczny potwierdził skuteczność zastosowania fotografii w nauczaniu matematyki na rozwój wszystkich składników kultury matematycznej: języka matematyki, sprawności, twórczości, wyobraźni oraz matematycznej elegancji (Makiewicz, 2013).

Podsumowanie

Żyjemy w świecie matematycznym, nasza rzeczywistość wymaga matematycznych narzędzi myślenia i rozwiązywania problemów. Krzywych Béziera potrzebuje grafik komputerowy zajmujący się reklamą wizualną, rozkładu Poissona – badacz przyrody, harmonii złotego podziału – architekt, aparatu analizy matematycznej – ekonomista, a fraktali – diagnostyk zajmujący się mutacjami chromosomów lub meteorolog. Widzimy, że zastosowania matematyki znacznie

szerzej nas otaczają i mocniej kształtują naszą rzeczywistość niż rachunki szkolne ćwiczone na lekcjach. Pochodne cząstkowe znalazły zastosowanie w ekonometrii, równania różniczkowe – w elektrodynamice, mechanice, demografii czy chemii i kosmologii, system binarny – w informatyce (Makiewicz, 2013, s. 9). Sensem edukacji matematycznej nie jest jedynie wyposażenie ucznia w wiedzę i matematyczne umiejętności przydatne w innych dziedzinach wiedzy. Matematyka szkolna uczy pozazmysłowego wnioskowania, argumentowania oraz abstrahowania od dostrzegalnych zjawisk. Wyposaża ucznia, studenta w uniwersalne narzędzia poznawcze oraz umiejętność operowania bytami abstrakcyjnymi.

Fenomen kultury matematycznej ucznia jest kategorią, która pomaga określić ideał współczesnego kształcenia matematycznego. Ideał przybliżający matematyczne rozumowanie, wzbogacający poziom i zakres interpretowania zjawisk występujących w świecie, wspomagający własną kondycję poznawczą i komunikacyjną, a także potęgę wyobraźni i wewnętrzną chęć tworzenia nowych konstruktów, odkrywania nowych faktów. Wychowanie ucznia do kultury matematycznej ma na celu nawiązanie łączności ze światem nauki. Jest również próbą postulowanego przez Hammonda (1983, s. 28) „uleczenia matematycznej ignorancji oraz zachętą do rozkoszowania się matematycznymi intuicjami”. Prowadzenie ucznia do krainy kultury matematycznej, nauka odkrywania i tworzenia jest pewnego rodzaju zabezpieczeniem poznawczym w samodzielnej drodze przez naukę. To jak ekwipunek, żywność i woda przygotowywane przez matkę na daleką podróż syna. Bo jak mawiał Penrose (1995, s. 468): „umysł zawsze może nawiązać kontakt ze światem, ale postrzegany fragment jest na ogół bardzo mały. Odkrycie matematyczne polega na poszerzeniu pola widzenia”.

Literatura

- Aigner, M. (2003). Die pure Eleganz der Mathematik, Gegenworte. Hefte für den Disput über Wissen. *Grezen der Wissenschaft*, 12, 11–15.
- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Ciesielski, K., Pogoda, Z. (2013). *Królowa bez Nobla. Rozmowy o matematyce*. Warszawa: Demart.
- Czarnowski, S. (1946). *Kultura*. Warszawa: SW Książka.
- Duda, R. (1990). Dyskusja „Co to jest kultura matematyczna?”. *Matematyka. Społeczeństwo. Nauczanie*, 5, 2–4.
- Freudenthal, H. (1963). Was ist Axiomatik und welchen Bildungswert kann sie haben? *Der Mathematikunterricht*, 4, 5–29.
- Guilford, J.P. (1978). *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa: PWN.
- Hammond, A.L. (1983). Matematyka – nasza niedostrzegalna kultura. W: L.A. Steen (red.), *Matematyka współczesna. Dwanaście esejów* (s. 26–49). Warszawa: WNT.
- Kaufman, J.C. Beghetto, R.A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1–12.
- Karwowski, M. (2009). *Klimat dla kreatywności. Koncepcje, metody, działania*. Warszawa: Difin.
- Kotarbiński, T. (1970). Logika jako szkolny przedmiot pomocniczy. Ze szczególnym uwzględnieniem studiów humanistycznych. *Studia Logika*, XXVI, 99–112.
- Kordos, M. (2009). *Zobaczyć to, czego nie widać, czyli kultura matematyczna w praktyce*. Toruń: Aksjomat.

- Kurina, F. (1991). Kultura matematyczna nauczyciela matematyki. *Matematyka. Społeczeństwo. Nauczanie*, 6, 30–32.
- Limont, W. (2010a). Pedagogika twórczości, czyli edukacja ku twórczości. W: B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji* (s. 263–289). T. 4. Gdańsk: GWP.
- Limont, W. (2010b). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Sopot: GWP.
- Makiewicz, M. (2011). *Elementy kultury matematycznej w fotografii*. Szczecin: KMDM US.
- Makiewicz, M. (2010a). Kształcenie u uczniów postawy badacza-odkrywcy poprzez sztukę na przykładzie zajęć koła matematycznego w gimnazjum. *Rocznik Pedagogiczny*, 33, 181–190.
- Makiewicz, M. (2010b). *Matematyka w obiektywie. Kultura matematyczna dla nauczycieli*. Szczecin: Wyd. US.
- Makiewicz, M. (2013). *O fotografii w edukacji matematycznej. Jak kształtować kulturę matematyczną uczniów*. Szczecin: KMDM US.
- Nęcka, E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Penrose, R. (1995). *Nowy umysł cesarza. O komputerach, umyśle i prawach fizyki*. Warszawa: PWN.
- Siwek, H. (2005). *Dydaktyka matematyki. Teoria i zastosowania w matematyce szkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Urban, K.K. (1990). Recent Trends in Creativity Research and Theory in Western Europe. *European Journal of High Ability*, 1, 99–113.
- Więśław, W. (1998). Kultura matematyczna a kultura matematyków. *Matematyka. Społeczeństwo. Nauczanie*, 21, 27–31.



BEATA ŁUBIANKA

Uzdolnienia matematyczne – definicja, struktura, pomiar

Mathematical Giftedness – Definition, Structure, Measurement

Doktor, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Wydział Pedagogiczny i Artystyczny, Instytut Pedagogiki i Psychologii, Zakład Psychologii, Polska

Streszczenie

W artykule przedstawiono informacje dotyczące wybranych zagadnień związanych z uzdolnieniami matematycznymi. Omówiono poznawcze aspekty odnoszące się do definicji, struktury oraz pomiaru uzdolnień matematycznych. Zaprezentowane analizy stanowią aktualizację wiedzy dla kształcenia nauczycieli w zakresie przedmiotów matematycznych, informatycznych oraz technicznych.

Słowa kluczowe: uzdolnienia matematyczne, struktura i pomiar uzdolnień

Abstract

The article presents information on selected issues related to mathematical giftedness. Cognitive aspects related to the definition, structure and measurement of mathematical giftedness are discussed. The presented analyzes constitute an update of knowledge for teacher's education in the fields of mathematical, IT and technical subjects.

Keywords: mathematical giftedness, structure and measurement of giftedness

Wstęp

Uzdolnienia matematyczne wyodrębniane są spośród zdolności specjalnych i wchodzi w skład zdolności człowieka (Hornowski, 1986). Pojęcie *zdolności* odnosi się zarówno do podmiotu – człowieka, którego zdolności w różnym stopniu charakteryzują, jak i do przedmiotu – charakterystyki rodzaju zdolności. Używane jest najczęściej dla określenia tych właściwości człowieka, które warunkują jego powodzenie w różnych dziedzinach życia przy wykonywaniu różnych zadań. Pietrasiński (1976) zdolności definiuje jako różnice indywidualne wyrażające się w tym, że przy jednakowej motywacji i wcześniejszym przygotowaniu poszczególne osoby osiągają w porównywalnych warunkach różne rezultaty w działaniu i w uczeniu się. Obok ogólnych zdolności, które odnoszą się do całego umysłu, wymienia on też zdolności specjalne, zwane uzdolnieniami

mi, które są wyspecjalizowanymi układami przetwarzającymi określone bodźce. Pojęcia *zdolności*, *uzdolnień*, *talentu*, *geniuszu* mimo bliskiego treściowego zakresu nie są synonimiczne (Limont, 2010). Zdolności specjalne ujmowane są jako predyspozycje umożliwiające osobie osiągnięcie sukcesów w poszczególnych dziedzinach lub efektywność wykonywania czynności w specyficznej sferze działalności. Rozwój uzdolnień specjalnych na najwyższym poziomie nazywany jest talentem. Natomiast genialność jest wyrazem twórczych i oryginalnych osiągnięć jednostki w danej dziedzinie (Sękowski, 2001).

Przegląd literatury dotyczącej uzdolnień matematycznych pokazuje, że tematyka ta posiada różne ujęcia, przy czym większość badań dotyczących uzdolnień matematycznych odnosi się do szkolnych uzdolnień matematycznych (Łubianka, 2007), gdzie uczniowie poznają szkolną wiedzę będącą odbiciem różnych gałęzi matematyki jako nauki (Davis, Hersh, 1994; Kucharzewska, 2014). W badaniach tych analizowany jest zarówno aspekt poznawczy (Krutiecki, 1971; Kość, 1982; Dąbek, 1984; Hornowski, 1986; Jaśko, 1992), edukacyjne wsparcie uczniów i nauczycieli (Kotlarski, 1990; Gruszczyk-Kolczyńska, 2012; Oszwa, 2017; Szwed, 2017), jak i kontekst odchodzenia od uczenia się matematyki (Baczko-Dombi, 2017).

Uzdolnienia matematyczne – próba definicji

Uzdolnienia matematyczne można określić jako specyficzne właściwości percepcji, myślenia i pamięci, które przejawiają się na materiale dotyczącym liczb i symboli. W literaturze przedmiotu wyróżniane są dwie grupy definicji opisujących uzdolnienia matematyczne:

1. Strukturalne są skoncentrowane na elementach składowych uzdolnień matematycznych i wynikającej z nich strukturze uzdolnień. Przykładem jest definicja Krutieckiego (1971). Píše on, że uzdolnienia te charakteryzuje uogólnione, zredukowane i plastyczne myślenie w zakresie stosunków matematycznych, symboli i oznaczeń matematycznych oraz matematyczny typ myślenia.

2. Funkcjonalne zwracają uwagę na naturę uzdolnień matematycznych. Zakładają, że każde uzdolnienie, niezależnie od elementów je tworzących, jest uzdolnieniem do czegoś. Przykładem może być określenie uzdolnień matematycznych jako dyspozycji, które stanowią warunek pomyślnego uczenia się i uzyskiwania osiągnięć w matematyce (Rican, 1964, za: Kość 1982).

Dodatkowo jako uzupełnienie kontekstu definicji warto wspomnieć o rodzajach uzdolnień matematycznych. Wyróżnia się uzdolnienia (Krutiecki, 1968, za: Gawda 1996):

- produktywne – heurystyczne, które pozwalają na formułowanie oryginalnych praw czy znajdowanie nowych rozwiązań matematycznych problemów,
- nieproduktywne – algorytmiczne, związane z opanowaniem znanych schematów rozwiązań, postępowaniem według z góry ustalonych zasad i reguł rozwiązań zadań.

Struktura uzdolnień matematycznych

Ważnym czynnikiem związanym ze zrozumieniem zdolności matematycznych jest poznanie ich wewnętrznej struktury. Przegląda badań (por. Łubianka, 2007) ukazuje, że naukowcy (por. Dąbek, 1984; Kotlarski, 1990), przybliżając strukturę uzdolnień, początek i bazę dla swoich ustaleń czynią w pracach Krutieckiego (1971). Jego koncepcja struktury uzdolnień matematycznych odnosi się przede wszystkim do uzdolnień dzieci i młodzieży szkolnej. Wychodząc z analizy etapów rozwiązania problemów, wyróżnia on następujące składniki uzdolnień matematycznych (Krutiecki, 1971 s. 257–258; Hornowski, 1986, s. 154–155):

- odbieranie informacji matematycznych:
 - zdolność do sformalizowanego postrzegania materiału matematycznego,
 - zdolność do pojmowania struktury zadania;
- przetwarzanie informacji matematycznej:
 - zdolność myślenia logicznego ma materiale liczbowym, przestrzennym i symbolicznym,
 - zdolność do szybkiego uogólniania tego materiału,
 - giętkość procesów myślowych przy rozwiązywaniu zadań, dążenie do rozwiązań prostych, ekonomicznych i racjonalnych,
 - zdolność do szybkiej zmiany kierunku myślenia i odwracania przebiegu rozumowania przy rozwiązywaniu problemów;
- przechowywanie informacji matematycznej:
 - pamięć matematyczna,
 - zapamiętywanie sposobów rozwiązań;
- ogólny składnik syntetyczny:
 - matematycznie ukierunkowany umysł,
 - zamiłowanie i pasja w interpretowaniu świata w kategoriach logicznych.

Przedstawiony schemat Krutieckiego ma istotne znaczenie w procesie nauczania i uczenia się matematyki, nie wyjaśnia on jednak genezy poszczególnych komponentów, ich dynamiki oraz zmienności. Wnioskiem z badań Krutieckiego jest obserwacja, że w zakresie poszczególnych składowych uzdolnień matematycznych różnice pomiędzy uczniami podczas kolejnych etapów edukacji coraz bardziej pogłębiają się na niekorzyść nieuzdolnionych matematycznie (Kotlarski 1990, s. 36–41). Tym samym, jak wskazują Gruszczyk-Kolczyńska (2012), Oszwa (2017), Szwed (2017), ważne, możliwe i celowe jest rozwijanie i wspieranie już od najmłodszych klas szkolnych podczas realizacji programu nauczania poszczególnych komponentów wchodzących w skład zdolności matematycznych.

Pomiar uzdolnień matematycznych

Tradycja zarówno badań naukowych, jak i praktyki szkolnej wskazuje, że spośród dwóch najczęściej stosowanych kryteriów do oceny poziomu uzdolnień (Sękowski, 1998) – psychologicznego i psychopedagogicznego – we wskazywaniu osób uzdolnionych matematycznie dominujące jest kryterium psychopedagogiczne. Pozwala ono na podstawie oceny szkolnej z matematyki oraz udziału i osiągnięć w olimpiadach i konkursach matematycznych na klasyfikację uczniów pod względem poziomu zdolności matematycznych (Białecki, 1978). Dodatkowo w polskim systemie edukacji na poziomie kształcenia ponadgimnazjalnego istnieją klasy realizujące rozszerzony program nauczania z matematyki. Uczęszczają do nich uczniowie już w szczególny sposób zainteresowani nauką przedmiotu. Możliwe jest też w ocenie zdolności stosowanie szkolnych testów osiągnięć matematycznych lub specjalnie skonstruowanych testów uzdolnień matematycznych (Kotlarski, 1990). Można także posłużyć się wieloetapowymi procedurami ze wspólnym wykorzystaniem zarówno ocen szkolnych, osiągnięć w olimpiadach i konkursach przedmiotowych, jak i wyników testów inteligencji ogólnej czy twórczości, nominacji nauczycieli, oryginalnych rozwiązań zadań matematycznych czy też autooceny własnych uzdolnień (Siekańska, 2004).

Na poziomie nauki szkolnej istnienie różnic w zakresie zdolności matematycznych jest szybko zauważalne przez nauczycieli oraz rodziców (Klakła, 1982). Ocena szkolna z przedmiotu matematyka mimo jej zróżnicowania jest dobrym kryterium określania zdolności matematycznych. W otrzymaną ocenę wpisane są już zaktualizowane w działaniu rozwiązania danego zadania, posiadane zdolności, a nie tylko ich możliwy potencjał określony nawet wysokim wynikiem w teście inteligencji ogólnej czy twórczości (Siekańska, 2004). Tym samym nauczyciel przedmiotu nie tylko spełnia rolę w określeniu poziomu uzdolnień, ale też w ich rozwijaniu i kształtowaniu (Szwed, 2017). Na szczególną uwagę tym samym zasługuje poznanie możliwych do przejawiania u uczniów symptomów wskazujących na ponadprzeciętne uzdolnienia matematyczne. Janowicz (1985), Wrona (2004) oraz Makowska (2010) do oznak zdolności matematycznych zaliczają:

- wysoką aktywność poznawczą związaną z zadawaniem pytań dotyczących świata matematyki,
- zaangażowanie w proces uczenia się przedmiotu,
- nadprogramowe czytanie literatury popularnonaukowej,
- generowanie różnych sposobów rozwiązania danego zadania,
- samokontrolę w myśleniu,
- umiejętność krytycznego spojrzenia na własne rozwiązania,
- twórcze wykorzystywanie wiedzy i umiejętności matematycznych w rozwiązywaniu sytuacji problemowych z życia codziennego,

– umiejętność uogólniania i szybkiego łączenia wiedzy z różnych dziedzin matematyki podczas rozwiązywania zadań.

Wymienione przykłady być może nie stanowią kompletu, jednak w połączeniu z ocenami i wynikami testów osiągnięć matematycznych pozwalają z dużym prawdopodobieństwem stwierdzić, czy dany uczeń posiada umiejętności matematyczne, i w znacznym stopniu oszacować ich wielkość.

Podsumowanie

Wiedza o uzdolnieniach matematycznych integralnie wpisuje się we współczesne przemiany globalizacyjne, stawiając zarówno przed uczniami, jak i nauczycielami coraz to nowe wymagania. Są one głównie związane ze skutecznym łączeniem teorii z praktyką nauczania. Wiąże się to ze zdobyciem i rozwojem kompetencji matematycznych, informatycznych oraz podstawowych naukowo-technicznych. Są one ważne dla procesu uczenia się przez całe życie i na trwałe już wpisały się w osiąganie celów osobistych, uczestniczenie w społeczeństwie wiedzy i konkurencyjność gospodarki (Eurydice, 2012).

Literatura

- Baczko-Dombi, A. (2017). Ucieczka od matematyki. Rekonstrukcja procesu w kontekście społecznego wizerunku przedmiotu. *Edukacja*, 1, 140, 39–54.
- Białecki, I. (1978). Kształtowanie się wybitnych uzdolnień i metody selekcji uczniów wybitnie uzdolnionych a olimpiady matematyczne. W: L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii seria II* (s. 287–332). T. 8. Warszawa: PWN.
- Davis, P.J., Hersh, R. (1994). *Świat matematyki*. Warszawa: PWN.
- Dąbek, A. (1984). *Psychologiczna analiza zdolności matematycznych. Struktura i kształcenie*. Zielona Góra: Wyd. WSP w Zielonej Górze.
- Eurydice (2012). *Nauczanie matematyki w Europie: ogólne wyzwania i strategie krajowe*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Hadamard, J. (1964). *Psychologia odkryć matematycznych*. Warszawa: PWN.
- Hornowski, B. (1986). *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*. Warszawa: WSiP.
- Janowicz, J. (1985). *Kształcenie uczniów uzdolnionych matematycznie*. Wrocław: Instytut Kształcenia Nauczycieli.
- Jaśko, M.P. (1992) Struktura zdolności matematyczno-przyrodniczych. W: A. Biela, C. Walesa (red.), *Problemy współczesnej psychologii* (s. 123–127). T. 1. Lublin: Wyd. PTP oddział w Lublinie.
- Makowska, K. (2010). *Praca z uczniem zdolnym i słabym na matematyce*. Kielce: WP ZNM.
- Gawda, B. (1996). Elementy postawy twórczej u młodzieży o zróżnicowanych uzdolnieniach matematycznych. W: S. Popek (red.), *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka* (s. 101–111). Lublin: Wyd. UMCS.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2012). *O dzieciach matematycznie uzdolnionych*. Warszawa: Nowa Era.
- Klakla, M. (1982). Z badań nad rozpoznawaniem uzdolnień matematycznych. *Dydaktyka Matematyki*, 2, 33–81.
- Kotlarski, K. (1990). *Czynniki oddziałujące na poziom uzdolnień. Na przykładzie uzdolnień matematycznych*. Poznań: Wyd. UAM.
- Krutiecki, W.A. (1971). Zagadnienia ogólne dotyczące struktury zdolności matematycznych. W: J. Strelau (red.), *Zagadnienia psychologii różnic indywidualnych* (s. 257–276). Warszawa: PWN.

- Kucharzewska, A. (2014). Czym jest matematyka i jak jej nauczać? *Studia Psychologiczne*, 52(4), 63–74.
- Limont, W. (2010). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak pracować z nim*. Gdańsk: GWP.
- Lubianka, B. (2007). Wokół uzdolnień matematycznych – przegląd badań. W: P. Francuz, W. Otrębski (red.), *Studia z Psychologii w KUL* (s. 185–208). T. 14. Lublin: Wyd. KUL.
- Oszwa, U. (2017). Wczesna matematyzacja dziecka – czynniki stymulujące i hamujące. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 2(10), 403–414.
- Sękowski, A.E. (1998). Wybrane różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów zdolnych. *Przegląd Psychologiczny*, 41(1/2), 105–120.
- Sękowski, A.E. (2001). *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: TN KUL.
- Siekańska, M. (2004). Koncepcje zdolności a identyfikacja uczniów zdolnych W: A.E. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań* (s. 115–124). Warszawa: PWN.
- Szwed, T. (2017). Odkrywanie i wspomaganie rozwoju zdolności i talentów matematycznych wśród uczniów. *Ogrody Nauk i Sztuk*, 7, 168–178.
- Pietrasiański, Z. (1976). Zdolności. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia* (s. 735–762). Warszawa: PWN.
- Wrona, L. (2004). Uzdolnienia matematyczne. W: W. Pilecka, G. Rutkowska, L. Wrona (red.), *Podstawy psychologii – podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich* (s. 315–318). Kraków: Wyd. Akademii Pedagogicznej.



DANUTA MORAŃSKA

Nauczanie programowania w edukacji wczesnoszkolnej – rozwijanie myślenia komputacyjnego. Dylematy i problemy

Teaching Programming in Early Childhood Education – Developing Computational Thinking. Dilemmas and Problems

Doktor, Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu, Instytut Innowacyjnej Edukacji, Instytut Pedagogiki, Polska

Streszczenie

Nowa cyfrowa rzeczywistość wymaga nowych kompetencji. Prognozy dotyczące rozwoju społeczeństwa we wszystkich obszarach wskazują na potrzebę rozwijania kompetencji informatycznych, w tym myślenia komputacyjnego. Włączenie nauki programowania do podstawy programowej kształcenia ogólnego powinno wpłynąć na zapewnienie dzieciom warunków do rozwinięcia oczekiwanych kompetencji. W artykule zwrócono uwagę na dylematy i problemy, z jakimi muszą się zmierzyć współcześni nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej.

Słowa kluczowe: programowanie, myślenie komputacyjne, podstawa programowa, edukacja wczesnoszkolna, edukacja informatyczna

Abstract

New digital reality requires new competences. Predictions related to the development in all social domains indicate the necessity for developing computer skills, including computational thinking. Incorporation of programming classes to the core curriculum of general education should effect in giving children the possibility to build up expected competences. The article mentions the dilemmas and problems which must be handled by early childhood education teachers.

Keywords: programming, computational thinking, the core curriculum, early childhood education, IT education

Wstęp

Przemiana cywilizacyjna związana z rozwojem informatyki systematycznie zmienia sposób funkcjonowania społeczeństw we wszystkich obszarach życia. Pojawiają się nowe e-zawody, dynamicznie rośnie zakres e-usług. W coraz większym zakresie nowoczesne zastosowania informatyki wkraczają w codzienne życie współczesnych pokoleń, wspomagając człowieka w jego funkcjonowa-

niu. Powszechna cyfryzacja przejawiająca się m.in. modyfikacją sposobów wykonywania pracy, uczenia się, komunikowania się, zarządzaniem danymi, rozwiązywaniem problemów, zwiększeniem się na rynku udziału e-usług, rozwojem robotyki i sztucznej inteligencji, sprawia, że życie człowieka staje się inne niż poprzednich pokoleń. Dodatkowo dynamika tych zmian jest niezwykła. Koniecznością jest zatem rozwijanie kompetencji informatycznych współczesnych społeczeństw, tak aby mogły w sposób racjonalny i twórczy spożytkować nowe dobra. Przy czym mówiąc o kompetencjach informatycznych, nie należy mieć na myśli wyłącznie umiejętności korzystania z nowoczesnych środków informatycznych, ale przede wszystkim posiadanie świadomości informatycznej, pewnej kultury informatycznej przejawiającej się znajomością roli narzędzi i metod informatycznych w rozwiązywaniu problemów z różnych dziedzin oraz takie ich stosowanie, aby uzyskane efekty służyły rozwojowi jednostki i społeczeństwa.

Równoległe z umiejętnościami stosowania najnowszych rozwiązań informatycznych istnieje potrzeba rozwoju kompetencji społecznych związanych z budowaniem relacji międzyludzkich poprzez rozwijanie umiejętności negocjacji, współpracy i współdziałania oraz wzajemnego szacunku. Powszechna empatyzacja w środowisku, w którym technologie spełniają coraz większą rolę, powinna wyznaczać kierunki myślenia o sposobie nauczania korzystania z nowych technologii.

Rozwijanie myślenia komputacyjnego – nowe wyzwanie dla edukacji

Intensywny rozwój nowych zastosowań technologii informacyjno-komunikacyjnych i ich wpływ na funkcjonowanie współczesnego człowieka spowodowały, iż z biegiem czasu dotychczasowe rozumienie kompetencji informatycznych musiało ulec ewolucji. Wielość i zakres zastosowań spowodowały zmiany w stylach i strategiach działania współczesnego człowieka. Szczególnie jest to widoczne u pokolenia millenialsów, dla których narzędzia i środki technologii informacyjnej stanowią naturalne środowisko życia. Wraz z postępowaniem cywilizacyjnym oczywiste zatem stało się poszerzenie kompetencji informatycznych o myślenie komputacyjne (*computational thinking*) pozwalające na rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin przy użyciu metod komputerowych. Zdaniem Sysło rozwijanie myślenia algorytmicznego przestało już wystarczać. Znaleźliśmy się w momencie, w którym należy rozwijać myślenie „obejmujące myślenie na wielu poziomach abstrakcji nierozzerwalnie związane z informatyką i jej metodami” (Sysło, 2014, s. 15–32). Można tutaj doszukiwać się analogii do fundamentalnych zmian związanych z poprzednią zmianą cywilizacyjną, gdy wejście w cywilizację industrialną wymagało od ówczesnych posiadania umiejętności czytania, pisania i liczenia (3R – *reading, writing, arithmetic*). Nie ulega wątpliwości, że aktualnie ponownie jesteśmy na kolejnym etapie fundamentalnej zmiany.

Rozwijanie myślenia komputacyjnego ma miejsce, gdy (Sysło, 2014, s. 15–32):

- problemy są formułowane tak, aby można je było rozwiązać metodami komputerowymi za pomocą narzędzi informatycznych,
- rozwiązanie problemu wymaga określenia związków logicznych pomiędzy danymi i wnioskowania na podstawie analizy wzajemnych powiązań; problem można przedstawić w postaci algorytmu poprzez projektowanie i analizę możliwych rozwiązań,
- możliwe jest tworzenie modeli sytuacji i symulacji zjawisk oraz procesów za pomocą narzędzi i metod komputerowych,
- uzyskuje się możliwie najbardziej efektywne rozwiązanie przy najlepszym wykorzystaniu narzędzi i środków informatycznych,
- stosuje się uzyskane rozwiązanie do rozwiązywania innych problemów.

Przy stosowaniu metod komputerowych do rozwiązywania problemów zaleca się, aby uzyskane rozwiązania:

- zostały przedstawione w sposób czytelny i przejrzysty (komunikatywny),
- zachowały poprawność merytoryczną, czyli były realizowane w zgodzie z koniecznymi założeniami,
- wykazywały wysoką efektywność uwzględniającą wykorzystanie zasobów informatycznych.

W rozwijaniu myślenia komputacyjnego chodzi zatem o nauczanie programowania jako sposobu na rozwiązywanie problemów za pomocą współczesnych narzędzi i metod informatycznych. Narzędzie stanowi tutaj środek do realizacji rozwiązania problemu. Praca koncepcyjna jako element pracy intelektualnej wyprzedza wybór narzędzia i realizację rozwiązania przy zachowaniu wszystkich elementów metody projektu. Najistotniejszy pozostaje jednak wymiar społeczny podejmowanych działań.

Dylematy i problemy związane z rozwijaniem myślenia komputacyjnego uczniów klas młodszych

Rozwijanie myślenia komputacyjnego w klasach młodszych na pierwszym etapie może być związane z rozwijaniem logicznego i algorytmicznego myślenia metodami komputerowymi bez konieczności korzystania z narzędzi informatycznych. Problemy, które rozwiązują dzieci, mogą polegać na wypełnianiu krzyżówek, diagramów, planowaniu algorytmów przejść przez labirynty, grze w szachy, wydawaniu poleceń koledze (Przytomska-Pietrzak, 2017). Jednym z ciekawszych pomysłów jest zastosowanie mat edukacyjnych. Istotne jest proponowanie zajęć zespołowych oraz dbałość o prospołeczny charakter podejmowanych tematów problemów.

W trakcie rozwiązywania problemu to dzieci powinny być stroną aktywną. Nauczyciel natomiast spełnia rolę animatora, organizatora sytuacji edukacyjnych, doradcy wówczas, gdy pomoc jest niezbędna.

Nauka programowania jest procesem trudnym dla nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, wymagającym nowych kompetencji metodycznych i merytorycznych (Fessakis, Gouli, Mavroudi, 2013, s. 87–97). Do prawidłowej realizacji nowych zadań niezbędne jest posiadanie odpowiedniego poziomu kultury informatycznej związanej nie tylko z umiejętnościami korzystania z typowych aplikacji biurowych, programów do tworzenia materiałów edukacyjnych czy też internetu, ale również rozwiniętej umiejętności myślenia komputacyjnego na takim poziomie, aby w sposób naturalny organizować i zarządzać procesem uczenia się uczniów. W przypadku nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej kwestie te stanowią spore wyzwanie.

Główną wytyczną określającą zadania nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jest podstawa programowa. Jej zapisy wskazują główne kierunki działania nauczycieli w zakresie rozwijania myślenia komputacyjnego we współczesnej szkole:

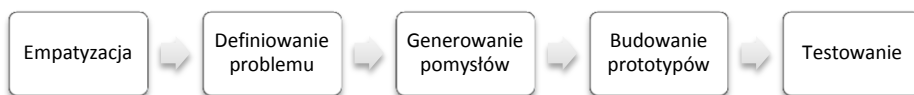
„Szkoła ma stwarzać uczniom warunki do nabywania wiedzy i umiejętności potrzebnych do rozwiązywania problemów z wykorzystaniem metod i technik wywodzących się z informatyki, w tym logicznego i algorytmicznego myślenia, programowania, posługiwania się aplikacjami komputerowymi, wyszukiwania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, posługiwania się komputerem i podstawowymi urządzeniami cyfrowymi oraz stosowania tych umiejętności na zajęciach z różnych przedmiotów m.in. do pracy nad tekstem, wykonywania obliczeń, przetwarzania informacji i jej prezentacji w różnych postaciach” (Rozporządzenie, 2017).

Szczegółowe zapisy zostały zawarte w celach kształcenia ogólnego w szkole podstawowej, wśród których znalazły się: rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania, rozwijanie kompetencji, takich jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość, rozbudzanie ciekawości poznawczej uczniów oraz motywacji do nauki, kształtowanie postawy otwartej wobec świata, aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za siebie i innych.

Skupienie uwagi na człowieku lub określonych społecznościach, ich potrzebach i oczekiwaniach sprzyja kształtowaniu postaw prospołecznych uczniów. Może stanowić również, jako czynnik wspierający, skuteczny element profilaktyki cyberzagrożeń. Oczekiwane efekty w zakresie rozwijania kompetencji społecznych można uzyskać w dwojaki sposób: poprzez organizowanie pracy zespołowej nad rozwiązaniem problemu, wymagającej współpracy, współdziałania i kompromisu oraz tam, gdzie to możliwe, uwzględnienie kontekstu społecznego w trakcie opracowywania rozwiązania problemu (personalizacja).

W rozwijaniu myślenia komputacyjnego można zatem do realizacji projektu zastosować metodę *Design Thinking*, której główną zasadą jest empatyzacja, czyli wczucie się w rolę odbiorcy produktu będącego efektem rozwiązania problemu.

Kolejne etapy tej metody są zgodne z etapami klasycznej metody problemowej. Synergia działań związanych z rozwijaniem myślenia projektowego i myślenia komputacyjnego polega na zastosowaniu do rozwiązywania problemu narzędzi i metod komputerowych.



Rysunek 1. Etapy metody *Design Thinking*

Źródło: <http://designthinking.pl/co-to-jest-design-thinking/#etapy>.

W trakcie rozwiązywania problemów uczący się nabywają umiejętności charakterystyczne dla pracy metodą projektową, takie jak:

- holistyczne podejście do problemu (Pea, Kurland, 1984, s. 137–168),
- logiczne myślenie, kreatywne działanie,
- konsekwencja w realizacji zadań, wytrwałość (Duncan, Bell, Tanimoto, 2014, s. 60–69),
- ciekawość poznawczą, kompetencje naukowe,
- wysoki poziom samooceny i wiara we własne możliwości.

Realizacja zajęć dydaktycznych metodą *Design Thinking* przy zastosowaniu metod i narzędzi komputerowych stwarza dogodne warunki do realizacji sytuacji edukacyjnych sprzyjających rozwijaniu kompetencji kluczowych, oczekiwanych w rozwijającym się społeczeństwie niezależnie od etapu kształcenia. Wybór tematyki problemu zależy od predyspozycji uczniów.

Podsumowanie

Nowe wyzwania postawione przed współczesną edukacją wczesnoszkolną są trudne dla nauczycieli. Z jednej strony zdają sobie oni sprawę z niepodważalnej potrzeby zmiany w sposobie przygotowania młodych ludzi do życia w cyfrowej rzeczywistości. Jednocześnie w szkołach w przeważającej liczbie funkcjonują nauczyciele, którzy z problematyką rozwijania kompetencji komputacyjnych i programowaniem nie mieli żadnego kontaktu w trakcie studiów przygotowujących ich do zawodu. Tymczasem badania Kalelioglu (2015, s. 200–210) dowodzą, że dzieci urodzone w świecie cyfrowych mediów potrzebują pomocy w adaptacji do rzeczywistości, która je otacza. Kluczem do realizacji tego zadania jest właściwa edukacja skupiona nie tylko na nabywaniu sprawności w posługiwaniu się coraz bardziej wyszukanymi narzędziami i oprogramowaniem, ale ucząca, w jaki sposób twórczo i racjonalnie wykorzystywać nowe możliwości technologiczne, tworząc korzystne warunki dla własnego rozwoju i dla dobra ogółu.

Warunkiem koniecznym do realizacji tego zadania jest odpowiednio przygotowana kadra pedagogiczna świadoma korzyści i zagrożeń wynikających z życia w cyfrowym świecie. Od współczesnego pedagoga oczekuje się posiadania kompetencji, które następnie będzie rozwijał u swoich uczniów. Niezbędna jest zatem dogłębna korekta systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Zadanie to zostało współcześnie uznane za priorytetowe przez instytucje odpowiedzialne za rozwój edukacji w naszym kraju. Przeprowadzone badania wśród 300 nauczycieli wykazały, że problematyka obejmująca rozwijanie myślenia komputacyjnego i programowania sprawia trudność średnio 40% pedagogów. Brak adekwatnych kompetencji stanowi duże utrudnienie w realizacji zadań zawodowych.

Literatura

- Duncan, C., Bell, T., Tanimoto, S. (2014). *Should Your 8-year-old Learn Coding?* Proceedings of the 9th Workshop in Primary and Secondary Computing Education, ACM.
- Fessakis, G., Gouli, E., Mavroudi, E. (2013). Problem Solving by 5–6 Years Old Kindergarten Children in a Computer Programming Environment: A Case Study. *Computers & Education*, 63, 87–97.
- Kalelioğlu, F. (2015). A New Way of Teaching Programming Skills to K-12 Students: Code. org. *Computers in Human Behavior*, 52, 200–210.
- Pea, R.D., Kurland, D.M. (1984). On the Cognitive Effects of Learning Computer Programming. *New Ideas Psychology*, 2(2), 137–168.
- Przytomska-Pietrzak, A. (2017). Programowanie czas zacząć! *Biuletyn Nauczycieli Bibliotekarzy*, 6. Pobrane z: http://bnb.oeiizk.waw.pl/6-2017/12_przytomska-pietrzak.pdf (12.06.2018).
- 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. poz. 56.
- Sysło, M.M. (2014) Myślenie komputacyjne. Nowe spojrzenie na kompetencje informatyczne. *Informatyka w Edukacji*, XI. Pobrane z: http://files.programowanie-kodowanie.webnode.com/200000006-1a5371b4fe/My%C5%9Blenie_Komputacyjne_IwE2014_MMSyslo.pdf (12.06.2018).



DANUTA MORAŃSKA

Kształtowanie motywacji do nauki w polskich szkołach w opinii nauczycieli

Developing Motivation to Learn in Polish Schools in the Opinion of Teachers

Doktor, Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu, Instytut Innowacyjnej Edukacji, Instytut Pedagogiki, Polska

Streszczenie

Motywacja do uczenia się jest jednym z najważniejszych czynników decydujących o podejmowaniu przez uczniów aktywności edukacyjnej. O jej trwałości decyduje fakt, czy została wywołana czynnikiem zewnętrznym czy też wynika z wewnętrznego przekonania o potrzebie posiadania wiedzy. W artykule przedstawiono opinie nauczycieli na temat motywacji uczniów do uczenia się.

Słowa kluczowe: efekty kształcenia, nauczyciele, motywacja do uczenia się

Abstract

Motivation to get knowledge is one of the most important factors resulting in students educational activity. Its durability comes out of the fact whether motivation was caused by external factor or inner belief that it is necessary to possess some knowledge. The article contains opinions given by the teachers about students educational motivations.

Keywords: learning outcomes, teachers, motivation to learn

Wstęp

Umiejętność uczenia się uważana jest współcześnie za jedną z kompetencji kluczowych. Jej kształtowanie zależy od dwóch czynników: motywacji do uczenia się oraz wiary w sukces (Zalecenia, 2006, s. 21; Rozporządzenie, 2008, 2017). Przeprowadzone badania miały na celu zdiagnozowanie sposobu postrzegania przez nauczycieli znaczenia motywacji w procesie kształcenia. Dostarczyły materiału empirycznego, na podstawie którego można wnioskować o sposobie rozumienia przez nauczycieli zadań współczesnej edukacji.

W badaniach sformułowane zostały następujące problemy badawcze:

– Jakie czynniki zdaniem nauczycieli regulują motywację uczniów do uczenia się?

– Jakie działania zdaniem nauczycieli mogą wpłynąć na podniesienie motywacji uczniów do nauki?

Badania miały charakter diagnostyczny i zostały przeprowadzone metodą sondażową oraz metodą analizy dokumentów. O opinie na temat kształtowania motywacji do nauki w polskich szkołach zapytano 347 nauczycieli szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych z województw śląskiego, łódzkiego i opolskiego (166 nauczycieli szkół gimnazjalnych oraz 181 nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych). Do badań poddano materiały opracowane przez nauczycieli na warsztatach dotyczących kształtowania motywacji do nauki. Badania zostały przeprowadzone wśród nauczycieli uczestniczących w projektach „Partnerzy w nauce” oraz „Aktywny w szkole, aktywny w życiu”, realizowanych przez Uniwersytet Śląski w Katowicach. Większość badanych stanowiły kobiety. Staż pracy badanych zawierał się w przedziale od 1 roku do 29 lat, przy czym przeważała liczba nauczycieli ze stażem pracy powyżej 15 lat.

Czynniki kształtujące motywację uczniów do uczenia się

W trakcie badań nauczyciele wskazali czynniki, które ich zdaniem w największym stopniu decydują o kształtowaniu motywacji uczniów do uczenia się. Badani wyodrębnili pięć grup czynników, do których zaliczyli: 1) szkołę jako instytucję; 2) osobę ucznia; 3) środowisko rodzinne; 4) środowisko rówieśnicze; 5) osobę nauczyciela.

Szkoła stanowi środowisko, w którym uczniowie funkcjonują przez znaczną część dnia. Określone w dokumentach oświatowych zadania szkoły w sposób szczegółowy opisują zakres czynności nauczyciela wykonywanych w celu zapewnienia uczniom optymalnych warunków rozwoju. Nauczyciele, analizując zmiany zachodzące w społeczeństwie, dostrzegają czynniki mające wpływ na motywowanie uczniów do nauki. Należą do nich: infrastruktura, organizacja pracy nauczycieli i uczniów oraz sposób zarządzania placówką.

Kolejnym czynnikiem wyodrębnionym przez nauczycieli jest osoba ucznia. Charakteryzując wychowanka, wyróżniono dwie kategorie: postawę ucznia oraz cechy indywidualne. Przedstawiony przez nauczycieli opis charakteryzuje „idealnego” ucznia, z jakim chcieliby pracować. W rzeczywistości prowadzenie procesu kształcenia wymaga wcześniejszego przygotowania ucznia do podjęcia czynności uczenia się oraz podtrzymywania u niego potrzeby poznawania nowej wiedzy. Kluczowe znaczenie w projektowaniu procesu kształcenia ma zatem wiedza na temat sytuacji ucznia, jego cech psychofizycznych oraz środowiska, w którym funkcjonuje.

Według nauczycieli na kształtowanie motywacji do nauki szczególny wpływ ma również środowisko rodzinne ucznia. Wśród kategorii mających kluczowe

znaczenie dla kształtowania postaw ucznia wobec szkoły nauczyciele wymieniają stosunek rodziców do szkoły. Sposób postrzegania szkoły przez najbliższe otoczenie oraz tradycje związane z uczeniem się w fundamentalny sposób regulują stosunek ucznia do procesu uczenia się. Nastawienie do obowiązków szkolnych oraz do nauczycieli wyniesione z domu bardzo często zdaniem nauczycieli rzutuje na zachowanie ucznia w szkole. Uważają, że wzajemne wsparcie realizowane w triadzie nauczyciel–uczeń–rodzic stanowi najczęściej o sukcesach szkolnych.

Analizując czynniki determinujące kształtowanie motywacji do nauki, nauczyciele zwrócili uwagę na wpływ wywierany na ucznia przez środowisko rówieśnicze.

Cechy rozwojowe adolescentów, ich poczucie niezależności i poszukiwanie autorytetów niesie ze sobą podatność na wpływy koleżanek i kolegów. Na podstawie własnych obserwacji nauczyciele zwrócili uwagę na pojawiające się w grupie rówieśniczej wzajemne sympatie i antypatie, wspólne zainteresowania, obowiązującą „modę”, sposób komunikowania się, narzucanie pewnych norm i zachowań, tolerancję lub jej brak. Wśród wpływów pozytywnych można dostrzec np. wzajemną pomoc członkom grupy, natomiast do negatywnych należą np. obawa przed odrzuceniem, wyśmiewanie, brak asertywności.

Kolejnym ważnym czynnikiem decydującym o motywacji uczniów do nauki jest osoba nauczyciela. Badani nauczyciele, dokonując charakterystyki osób wykonujących ten zawód, mających bezpośredni wpływ na motywację ucznia do nauki, wymieniają przygotowanie merytoryczne, przygotowanie metodyczne, cechy osobowości i predyspozycje zawodowe. Jako szczególne predyspozycje wyodrębnili permanentne doskonalenie zawodowe polegające na systematycznym aktualizowaniu wiedzy merytorycznej i metodycznej, w tym przygotowanie z zakresu psychologii kształcenia oraz najnowszych aktywizujących metod kształcenia w środowisku cyfrowym.

Metody kształtowania motywacji do uczenia się możliwe do zastosowania przez nauczycieli – projektowanie z przyszłości

Po analizie czynników wpływających na kształtowanie postaw uczniów wobec procesu uczenia się nauczyciele określili działania, jakie mogą podjąć, aby zwiększyć motywację uczniów do nauki. Każdy z badanych nauczycieli wypowiedział się indywidualnie. Swoje wypowiedzi zawarli oni w pięciu kategoriach, które sami określili: ocenianie, warunki rozwoju, warunki do nauki, warsztat pracy, nauczyciel.

Określając warunki oceniania, badani zauważyli potrzebę stosowania wzmocnień pozytywnych, które służą budowaniu wiary ucznia w możliwość osiągnięcia sukcesu przy umiarkowanym wysiłku na miarę indywidualnych możliwości. Ocenianie i kontrolę pracy ucznia zaczęli dostrzegać z perspektywy informacji

zwrotnej dającej odpowiedź uczniowi na pytanie o wyniki jego pracy w porównaniu ze stawianymi wymaganiami. Nauczyciele zwrócili również uwagę na rolę systematyczności w ocenianiu i bieżącym informowaniu o czynionych postępach.

W kategorii związanej ze stwarzaniem w szkole odpowiednich warunków rozwoju nauczyciele wskazali na potrzebę lepszej pracy z uczniem słabym i uczniem zdolnym. W wielu szkołach częściowo zadanie to jest realizowane poprzez prowadzenie zajęć wyrównawczych (częściej) lub kół zainteresowań (rzadziej). Wielu badanych uznało, że lepsze efekty kształcenia, zwiększenie zainteresowania uczeniem się wymagałoby traktowania ucznia w sposób bardziej partnerski, pozwalające na współdecydowanie i w konsekwencji przejmowanie współodpowiedzialności za uzyskiwane efekty. Wymaga to od nauczycieli większej wiary w możliwość osiągnięcia sukcesu przez każdego z uczniów.

Zdaniem nauczycieli w kształtowaniu postawy wobec uczenia się mogą pomóc zajęcia z doradztwa zawodowego polegające na określeniu perspektywy zatrudnienia w poszczególnych zawodach. Uzyskanie informacji odnośnie do niezbędnych kwalifikacji i kompetencji, a także przeprowadzenie badań pozwalających uczniom na diagnozę ich zainteresowań, zdolności i predyspozycji zawodowych może wpłynąć na poprawę świadomości uczniów w zakresie podejmowania czynności związanych z uczeniem się. Wysiłek włożony w naukę nabiera wtedy dla uczniów większego sensu i tym samym zwiększa ich motywację i zaangażowanie. Według badanych działania te zdecydowanie powinny być podejmowane już w okresie nauki gimnazjalnej, np. w klasie II.

W swoich opiniach na temat działań, które mogłyby zwiększyć motywację do nauki na prowadzonych przez badanych nauczycieli lekcjach, pojawiły się wypowiedzi na temat poprawy w szkole indywidualnych warunków rozwoju poszczególnych uczniów. Nauczyciele odnieśli się do potrzeby diagnozy indywidualnej uczniów poszerzonej o informacje na temat stanu zdrowia, dysfunkcji, zdolności, predyspozycji, zainteresowań, cech środowiska rodzinnego i rówieśniczego. Wiedza ta zdaniem badanych jest niezbędna do realizacji indywidualizacji kształcenia. Taka diagnoza powinna zostać przeprowadzona przez wychowawcę klasy przy współpracy z pedagogiem lub psychologiem szkolnym na początku nauki na każdym etapie kształcenia i powinni mieć do niej dostęp wszyscy nauczyciele realizujący proces kształcenia w danym zespole klasowym.

Analiza czynników decydujących o motywacji do nauki wywołała wśród nauczycieli głęboką refleksję dotyczącą stosowanych przez nich metod i form kształcenia. Wszyscy badani dostrzegli potrzebę modyfikacji swojego własnego warsztatu metodycznego. W zdecydowanej większości zadeklarowane zmiany dotyczyły zwiększenia liczby sytuacji dydaktycznych pozwalających na aktywny udział ucznia w procesie kształcenia. Działania te wymagają lepszej organizacji, planowania i bardziej skrupulatnego zarządzania czasem lekcji.

Zdaniem nauczycieli zbyt mało uwagi poświęcali dotychczas na dokładne przedstawienie celów prowadzonych zajęć i wzbudzenie zainteresowania problematyką omawianą na lekcji. W niewielkim stopniu podejmowane były działania zmierzające do akceptacji przez uczniów celów lekcji oraz odnoszenie poznawanej wiedzy do praktycznych zastosowań związanych ze środowiskiem funkcjonowania uczniów. Słabo nawiązywano do zainteresowań i doświadczeń uczniów w celu łączenia z nimi przewidzianych programem nauczania treści kształcenia. W związku z tym nauczyciele postulują również częstsze wprowadzanie projektów interdyscyplinarnych ukazujących konkretne zastosowania poznawanej wiedzy.

Za dziedzinę wymagającą szczególnej uwagi uznano bazę dydaktyczną, jaką dysponuje szkoła, a szczególnie jej wyposażenie w media edukacyjne obejmujące zastosowanie technologii informacyjnej. Zdaniem nauczycieli przemyślane i adekwatne do sytuacji stosowanie nowoczesnych rozwiązań metodycznych, wspartych zastosowaniami technologii informacyjnej, w znacznym stopniu pozwoliłoby na podniesienie atrakcyjności i dzięki temu skuteczności kształcenia. Za takimi rozwiązaniami opowiedzieli się jedynie nauczyciele posiadający kompetencje w zakresie korzystania z narzędzi i środków technologii informacyjnej.

W trakcie charakterystyki zmian dotyczących osoby nauczyciela pojawiły się postulaty dotyczące „większego zaangażowania w wykonywanie pracy nauczyciela”, a także większej konsekwencji w realizacji zadań.

Podsumowanie

Badania przeprowadzone wśród nauczycieli szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych wskazują na potrzebę podejmowania problematyki kształtowania motywacji do uczenia się. Sytuacja, z którą spotykają się badani, w ich ocenie jest trudna i stanowi wyzwanie, ponieważ do szkół na tych etapach kształcenia trafiają uczniowie o ukształtowanej już w pewnym zakresie postawie wobec procesu uczenia się. Czasami występujące u uczniów negatywne nastawienie trudno jest zmienić. Potrzeba kształtowania świadomości nauczycieli na temat ich roli w budowaniu zainteresowania uczniów uczeniem się powinna objąć całe środowisko nauczycielskie na wszystkich etapach kształcenia, również etap przedszkolny.

Nauczyciele dostrzegają rolę i wpływ funkcjonowania placówki oświatowej, w tym relacji nauczyciel–uczeń, organizacji procesu kształcenia, a także środowiska rodzinnego i rówieśniczego na budowanie postaw uczniów wobec szkoły i procesu uczenia się. Zdają sobie sprawę także z tego, w jakim stopniu osoba ucznia, jego cechy osobowościowe oraz ogólny stan psychofizyczny, doświadczenia i zainteresowania determinują poziom i kierunek motywacji uczniów do nauki. Najważniejsze jednak są opinie na temat predyspozycji nauczycielskich. W trakcie badań w wielu przypadkach pojawiła się głęboka refleksja nad potrze-

bą fundamentalnych zmian w sposobie postrzegania swojej roli w procesie kształcenia uczniów, co pozwoliło na nakreślenie głównych kierunków modernizacji. Konkluzje te w pełni uzasadniają potrzebę prowadzenia szkoleń i warsztatów związanych tematycznie z kształtowaniem motywacji do nauki jako determinanty umiejętności uczenia się.

Informacje uzyskane w trakcie badań wskazują na ciągłą potrzebę doskonalenia zawodowego nauczycieli, szczególnie w okresie zmian związanych nie tylko z przemianą cywilizacyjną, ale też z postępem w zakresie badań prowadzonych w obszarze nauk o edukacji. W przedstawionych sugestjach zawarta jest chęć lepszego poznania i zrozumienia kierunku przemian zachodzących we współczesnej edukacji oraz pogłębienia wiedzy z zakresu psychologii rozwojowej. Nauczyciele w swoich opiniach podkreślają, że wsparcie w tym kierunku jest im bardzo potrzebne. Należy zauważyć, że w trakcie omawiania zagadnień dotyczących kształtowania motywacji do nauki wiele ze stosowanych mechanizmów motywowania jest przez nauczycieli stosowanych w praktyce. Jednak wiedza na ich temat przysłała wraz z doświadczeniem i została zdobyta metodą prób i błędów.

Spółczesne społeczeństwo informacyjne wymaga nowoczesnego kształcenia. Polega ono głównie na stwarzaniu uczniom sytuacji edukacyjnych do nabywania i rozwijania niezbędnych kompetencji stanowiących podstawę wykształcenia. Ale najważniejszy jest stosunek do samego procesu kształcenia, ponieważ tylko pozytywna postawa i odpowiednia motywacja do uczenia się gwarantują sukces związany w przygotowaniu pokolenia zainteresowanego rozwojem i doskonaleniem.

Literatura

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23.12.2008 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17.
- 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.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18.12.2006 w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. LEX 742, PE-CONS 3650/1/06 REV 1.



GABRIEL BÁNESZ¹, DANKA LUKÁČOVÁ²

Mikroklimatické podmienky v odbornej učebni

Microclimatic Conditions in a Vocational Classroom

¹ Doc. PaedDr., PhD., Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra techniky a informačných technológií, Slovenská republika

² Doc. PaedDr., PhD., Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra techniky a informačných technológií, Slovenská republika

Abstrakt

Meranie a posudzovanie mikroklimatických podmienok na vybranom pracovisku patrí k základným posudzovaným faktorom pracovného prostredia. Príspevok prezentuje namerané hodnoty mikroklimatických hodnôt vo vybranom pracovnom prostredí. Ide o odbornú učebňu, ktorá slúži na výučbu predmetov s podporou výpočtovej techniky. Sledované mikroklimatické hodnoty boli teplota, vlhkosť vzduchu, rosný bod, rýchlosť prúdenia vzduchu a obsah oxidu uhličitého a uhoľnatého. Namerané hodnoty boli spracované popisnou štatistikou a vyhodnotené podľa platnej legislatívy. V závere príspevku autori navrhujú opatrenia pre skvalitnenie mikroklimatických podmienok v sledovanej učebni.

Kľúčové slová: mikroklimatické podmienky, meranie, odborná učebňa

Abstract

Measurement and assessment of microclimatic conditions at certain workplace is one of the basic factors in the work environment. The paper presents measured values of microclimatic values in the work environment. It is a special classroom which is used for teaching subjects with the support of Information Technology. The monitored microclimatic values were temperature, air humidity, dew point, air flow rate and content of CO₂ and CO. Measured values were processed by descriptive statistics and evaluated according to valid legislation. At the end of the paper, the authors suggest measures to improve microclimatic conditions in the classroom.

Keywords: measurement, microclimatic conditions, work environment

Úvod

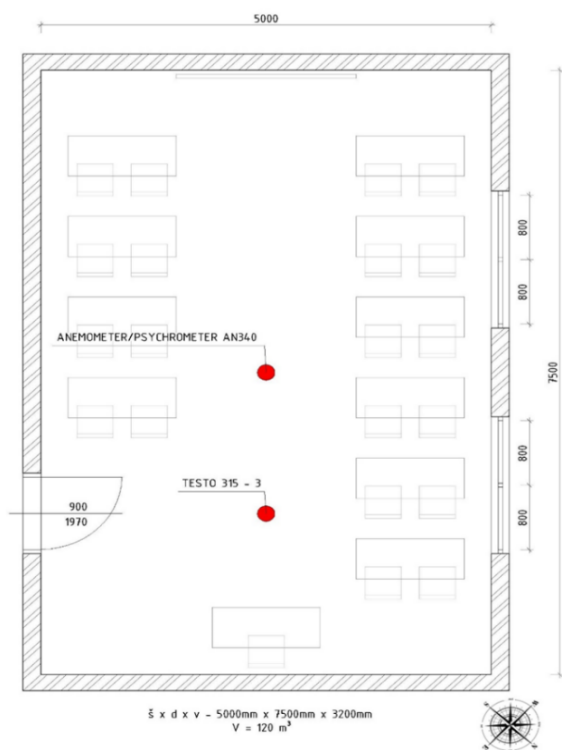
Jedným z faktorov ovplyvňujúcich kvalitu pracovného prostredia sú mikroklimatické podmienky pracovného prostredia. Ide hlavne o teplotu vzduchu, vlhkosť vzduchu, rýchlosť prúdenia vzduchu, rosný bod. Uvedené veličiny sú vnímané u pracovníkov aj subjektívne a môžu vyvolať pocity pohody,

respektíve nepohody počas vykonávanej práce na danom pracovisku. Každá práca je spojená produkovaním tepla z organizmu pracovníka, ktoré ovplyvňuje mikroklimatické faktory pracovného prostredia. Z tohto dôvodu, je dôležité meranie uvedených podmienok v priebehu času a následne ich vyhodnocovať.

Podľa Alegrea (2017) pracovníci prevažnú časť svojho aktívneho pracovného života trávajú vo vnútornom pracovnom prostredí. Podľa štatistík, vo vnútornom prostredí sú horšie mikroklimatické podmienky ako vo vonkajšom prostredí. Napríklad koncentrácia CO₂ vo vonkajšom prostredí je rádovo 350 ppm a vo vnútornom prostredí sa pohybuje v hodnotách nad 1000 ppm. Z tohto dôvodu bola vo vybranom prostredí sledovaná aj hodnota CO₂ a CO (Alegre, 2018).

Miesto merania

Mikroklimatické hodnoty a obsah CO₂ a CO sme merali v budove Pedagogickej fakulty UKF v Nitre na Katedre techniky a informačných technológií v bloku D v učebni DRD 01060 na Dražovskej ulici č. 4. Uvedená miestnosť sa nachádza na druhom nadzemnom podlaží a je určená pre výučbu predmetov so zameraním na využitie výpočtovej techniky.



Obrázok 1. Pôdorys učebne DRD 01060 (Mlynarčík, 2018)

Z tohto dôvodu je každý stôl vybavený počítačom, konkrétne ide o 20 ks notebookov a jeden kus PC typu tower so zobrazovacou jednotkou typu LCD monitor. Daná učebňa ešte navyše obsahuje skriňu so switchmi, ktoré do istej miery môžu svojou činnosťou ovplyvňovať kvalitu mikroklimy. Učebňa je vybavená 10 ks lavíc pre študentov a jedného učiteľského stola. Pôdorys uvedenej učebne je na obrázku 1.

Učebňa je vybavená dvomi oknami pre osvetlenie a jednými dverami pre vstup. Orientácie učebne je severovýchodná. V miestach vyznačenými červenými bodmi, boli umiestnené prístroje pre merania mikroklimatických podmienok a množstva CO₂ a CO.

Daná miestnosť je súčasťou budovy, ktorá pôvodne nebola určená pre výučbu, ale bola súčasťou továrne na spracovanie tabaku. Bola postavená v roku 1936. Vmieste, kde je popísaná uvedená miestnosť, boli pôvodne šatne a jedáleň. Po rekonštrukcii v roku 2004 bola prispôbena pre jej využitie ako odborná učebňa.

Podmienky merania

Meranie bolo zrealizované dňa 20. februára 2018 od 7,50 do 15,00. Vonkajšie počasie podľa SHMU bolo zamračené, bez zrážok s teplotami pohybujúcimi sa okolo 0°C. V uvedenej učebni sa postupne vystriedalo 5 skupín študentov 2. a 3. ročníka spolu 64 študentov vo veku do 25 rokov, z čoho bolo 28 mužov, 36 žien a jeden učiteľ.

Pracovnú činnosť všetkých zúčastnených z hľadiska tepelného výdaja môžeme charakterizovať ako fyzicky nenáročnú.

Meracie prístroje a metódy merania

Na meranie mikroklimatických veličín boli použité prístroje:

- Testo 315-3 (meranie koncentrácie CO, CO₂)
- Anemometer/Psychrometer AN340 (meranie TA, RH, WBT, DP, VEL, VOL)

Nakoľko prístroje neboli kalibrované, tak išlo len o skriningové meranie.

Výsledky merania

Prostredníctvom meracích prístrojov sme merali nasledovné veličiny:

- teplota vzduchu TA (°C)
- relatívna vlhkosť vzduchu RH (%)
- teplota mokrého teplomera WBT (°C)
- teplota rosného bodu DP (°C)
- hladinu oxidu uhoľnatého CO (ppm)
- hladinu oxidu uhličitého CO₂ (ppm)
- rýchlosť prúdenia vzduchu VEL (m.s⁻¹)

– objem prúdiaceho vzduchu VOL (cm³)

Namerané hodnoty sú uvedené v tabuľke 1

Ako vyplýva z tabuľky 1, priemerná teplota vzduchu v miestnosti bola 24,0°C, pričom sa pohybovala v intervale od minimálnej hodnoty 20,1°C po maximálnu hodnotu 25,8°C s rozptylom 2,1°C. Najčastejšiou zaznamenanou hodnotou teploty (modus) bola hodnota 24,2°C.

V prípade relatívnej vlhkosti vzduchu bola priemerná hodnota 24,3%, pričom namerané hodnoty sa pohybovali v intervale od minima 19,1% po maximum 30,8% s rozptylom 7,9%. Najčastejšie zaznamenanou hodnotou vlhkosti (modus) bola hodnota 23,3%.

Tabuľka 1. Hodnoty nameraných mikroklimatických veličín

ČAS	MERANÉ VELIČINY							
	TA [°C]	RH [%]	WBT [°C]	DP [°C]	CO [ppm]	CO ₂ [ppm]	VEL [m.s ⁻¹]	VOL [cm ³]
7:50	24,2	24,6	12,9	2,6	0	930	0	0
8:05	24,9	25	13,4	4	0	1540	0	0
8:20	25,8	28,4	14,7	6,3	0,5	1910	0	0
8:35	25	26	13,5	3,5	0,5	1660	0	0
8:50	24,6	23,3	12,8	2,3	0,5	1470	0	0
9:05	24,3	21,6	12,3	0,9	0,5	1240	0	0
9:20	21,6	19,5	10,3	-1,9	0	910	0	0
9:35	24,1	23,3	12,6	1,9	0	1330	0	0
9:50	25,1	25	13,5	3,8	0,5	1700	0	0
10:05	25,2	27,3	14,1	5,3	0,5	2060	0	0
10:20	24,8	22,9	12,8	1,9	0,5	1470	0	0
10:35	22,6	20,8	11	-1,1	0,5	990	0	0
11:05	23,2	19,1	11,2	-1,2	0	920	0	0
11:20	23,7	21,1	11,8	0,2	0	1140	0	0
11:35	24,2	22,6	12,5	1,6	0	1460	0	0
11:50	24,3	22,4	12,6	2	0,5	1570	0	0
12:05	24,4	23,3	12,7	2,1	0,5	1560	0	0
12:20	24,7	23,5	12,9	2,6	0,5	1660	0	0
13:00	20,2	27	10,6	0,8	0	660	0	0
13:15	23,3	24,5	12,3	1,9	0	1340	0	0
13:30	24,8	25,5	13,4	3,8	0,5	1690	0	0
13:45	25,5	27,6	14,3	5,6	0,5	2160	0	0
14:00	25,3	27,7	14,1	5,3	0	2060	0	0
14:15	25	30,8	14,5	6,7	0,5	2380	0	0
14:45	20,1	23,8	10,4	-0,4	0	640	0	0
15:00	23,5	25,8	12,6	2,8	0	1240	0	0
priemer	24,0	24,3	12,7	2,4	0,3	1449,6	0,0	0,0

Ďalšou meranou a charakteristickou veličinou bola teplota mokrého teplomera. Ide o hodnotu, pomocou ktorej, s teplotou suchého teplomera, sa určuje relatívna vlhkosť vzduchu psychrometrickou metódou. Priemerná teplota vlhkého teplomera bola 12,2°C, pričom sa merané hodnoty pohybovali do minimálnej hodnoty 10,3°C po maximálnu 14,7°C. Najčastejšie zaznamenanou

hodnotou mokrého teplomera (modus) bola hodnota 12,6°C. Rozptyl nameraných hodnôt bol 1,51°C.

V prípade rosného bodu bol priemer 2,4°C, pričom hodnoty sa pohybovali v intervale od minima -1,9°C po maximum 6,7°C s rozptylom 5,2°C. Najčastejšie zaznamenanou hodnotou vlhkosti (modus) bola hodnota 1,9°C.

Priemer obsahu oxidu uhličitého v sledovanom priestore bol 1449,6 ppm, pričom merané hodnoty a v sledovanom čase sa pohybovali od minimálnej hodnoty 640 ppm po maximálnu hodnotu 2380 ppm, s rozptylom 204563,8 ppm. Najčastejšou nameranou hodnotou bol obsah CO₂ 1660 ppm.

Obsah oxidu uhľnatého sa pohyboval v sledovanom čase maximálne po hodnotu 0,5 ppm, teda na úrovni, ktorá v žiadnom prípade nemala výrazný vplyv na kvalitu mikroklímy v sledovanom priestore (Mlynarčík, 2018).

Rýchlosť prúdenia vzduchu bola počas celého merania nulová.

Diskusia výsledkov a záver

Rozsah optimálnych a prípustných hodnôt faktorov tepelno-vlhkostnej mikroklímy pre chladné obdobie uvádza vyhláška MZ SR 99/2016 Z.z o podrobnostiach o ochrane zdravia pred záťažou teplom a chladom pri práci.

Na základe nameraných hodnôt môžeme uviesť nasledovné.

Najviac vnímaným faktorom pracovnej mikroklímy je jednoznačne teplota prostredia. Od 1. marca 2016 nadobudol účinnosť vykonávací predpis zákona č. 355/2007 Z. z. – vyhláška Ministerstva zdravotníctva SR č. 99/2016 Z.z. o podrobnostiach o ochrane zdravia pred záťažou teplom a chladom pri práci kde sú uvedené optimálne hodnoty teploty prostredia a to od 20°C do 24°C. Nami namerane hodnoty sa pohybovali v rozmedzí prípustných hodnôt pre chladné obdobie roka.

Chladné obdobie roka je charakteristické tým že sú budovy vykurované čo má za následok výrazný pokles koncentrácie vodných par vo vzduchu. Aj v našom prípade bola vlhkosť vzduchu veľmi nízka a pod úrovňou stanoveného intervalu 30–70%.

Koncentráciu CO a CO₂ sa vyjadruje počtom častíc na jeden milión častíc vzduchu. Hladina CO bola veľmi nízka a počas trvania merania neprekročila hranicu 0,5 ppm a bola z hľadiska kvality prostredia zanedbateľná.

Najvyššia nameraná koncentrácia CO₂ bola 2380 ppm. Lepšiu koncentráciu na prácu a sústredenosť dosiahneme vtedy ak sa koncentrácia CO₂ pohybuje pod hranicou 1500 ppm. Podľa nameraných hodnôt bola táto hranica viackrát prekročená, preto odporúčame pravidelnejšie vetranie počas vyučovania.

Namerané hodnoty mikroklimatických hodnôt poukázali na ich stav počas vyučovacieho procesu. Môžeme konštatovať, že najdôležitejšie sledované hodnoty neprekročili prípustné hodnoty okrem obsahu oxidu uhličitého. V tomto

prípade navrhujeme lepšiu organizáciu vyučovacieho procesu počas zimného obdobia a počas prestávok zabezpečiť dostatočné vetranie miestnosti (Tureková, Turňová, 2013).

Literatúra

- Alegre – Meranie koncentrácie CO₂ v interiéri*. Dostupné na <<http://alegre.sk/meranie-koncentracie-co2-v-interieri>> (18.03.2018).
- Hatina, T., Obtulovičová, I. (2000). *Bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci*. Bratislava: Eurounion.
- Mikloš, V. (2011). *Manažérstvo bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci*. Košice: Technická univerzita v Košiciach EQUILIBRIA.
- Mlynarčík, F. (2018). *Mikroklimatické pracovné prostriedky a ich vplyv na pracovnú pohodu pracovníka*. Nitra: UKF (diplomová práca).
- STN EN 15251:2007. *Vstupné údaje o vnútornom prostredí budov na navrhovanie a hodnotenie energetickej hospodárnosti budov – kvalita vzduchu, tepelný stav prostredia, osvetlenie a akustika*.
- Tureková, I., Turňová, Z. (2013). Assessment of Human Factor in Production Engineering. In: *Occupational Safety and Hygiene: Proceedings of the 9th International Symposium on Occupational Safety and Hygiene, SHO 2013* (p. 567–571). Boca Raton: CRC Press.
- Vyhláška Ministerstva zdravotníctva Slovenskej republiky 99/2016 Z.z o podrobnostiach o ochrane zdravia pred záťažou teplom a chladom pri práci*.
- Zdravé bývanie – Rosný bod v závislosti od vlhkosti a teploty*. Dostupné na: <http://www.zdravebyvanie.com/rosny-bod-v-zavislosti-od-vlhkosti-a-teploty/> (15.05.2018).



JOANNA NIEMIEC

Roczne przygotowanie przedszkolne w teorii i praktyce pedagogicznej

One-year Kindergarten Preparation in Theory and in Practice

Magister, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Katedra Wczesnej Edukacji, Polska

Streszczenie

Artykuł został poświęcony najnowszym zmianom legislacyjnym dotyczącym edukacji przedszkolnej, ze szczególnym uwzględnieniem obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego. Opracowanie zawiera także analizę badań dotyczącą rocznego przygotowania przedszkolnego realizowanego w punktach przedszkolnych przy szkołach podstawowych na terenie Gminy Miasto Rzeszów.

Słowa kluczowe: dziecko, wychowanie przedszkolne, roczne przygotowanie przedszkolne, punkty przedszkolne

Abstract

The article focuses on the latest legislative changes in pre-school education with special regard to the one-year kindergarten preparation. The study shall also analysis the survey results referring to the one-year kindergarten preparation carried out at pre-school points at primary schools in the City of Rzeszów Commune.

Keywords: child, pre-school education, one-year kindergarten preparation, pre-school point

Wstęp

Powszechnie podkreśla się, że edukacja przedszkolna to „inwestycja w przyszłość”, „lokata”, która nie tylko gwarantuje harmonijny rozwój dziecka w wieku przedszkolnym, wyrównuje także szanse dzieci ze środowisk „zaniedbanych pod względem edukacyjnym” oraz dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Finalnym zadaniem przedszkola jest przygotowanie dziecka do rozpoczęcia nauki w klasie I szkoły podstawowej. Ustawowo w Polsce wychowaniem przedszkolnym obejmuje się dzieci w wieku od 3 do 7 lat, a w szczególnie uzasadnionych przypadkach, także 2,5 latki (Ustawa, 2017). Trzeba jednak rozgraniczyć, co jest obowiązkiem, a co prawem w kontekście wychowania przedszkolnego. Dzieci w wieku od 3 do 5 lat mają prawo korzystać z wychowania

przedszkolnego realizowanego w przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych formach wychowania przedszkolnego tj. w zespołach wychowania przedszkolnego i punktach przedszkolnych. Natomiast dzieci 6-letnie objęte są obowiązkiem rocznego przygotowania przedszkolnego realizowanego we wszystkich wyżej wymienionych typach placówek. Obowiązek ten może być również realizowany w ramach indywidualnego rocznego przygotowania przedszkolnego – gdy stan zdrowia dziecka uniemożliwia mu uczestnictwo w zajęciach wraz z rówieśnikami (Rozporządzenie, 2017), a także w ramach tzw. edukacji domowej – dziecko pobiera naukę poza placówką, a jego kształceniem zajmują się rodzice lub zatrudniani przez nich nauczyciele (Ustawa, 2017, art.37). Zapewnienie bazy placówek wychowania przedszkolnego dla dzieci mających prawo do edukacji przedszkolnej (każdy 3 latek od 1 września 2017 r.) oraz obowiązku dla 6-latków to zadanie własne gminy (Ustawa, 2017, art. 31).

Roczne przygotowanie przedszkolne na przykładzie Gminy Miasto Rzeszów – badania własne

Zmieniające się przepisy prawne od kilku lat obligują gminy do zapewnienia miejsc w placówkach przedszkolnych coraz młodszym dzieciom. Aby sprostać tym wymaganiom, tworzone są nowe publiczne placówki, organizuje się miejsca na realizację rocznego przygotowania przedszkolnego w szkołach podstawowych, a tam, gdzie to nie wystarcza, gminy posiłkują się ofertą placówek niepublicznych, zwłaszcza przedszkoli prywatnych (Ustawa, 2017). Zgodnie z danymi zamieszczonymi na stronie Biuletynu Informacji Publicznej Miasta Rzeszowa początkiem roku szkolnego 2017/2018 w mieście funkcjonowało 31 publicznych przedszkoli, 10 zespołów szkolno-przedszkolnych, 8 punktów przedszkolnych przy szkołach podstawowych oraz 3 oddziały przedszkolne przy szkołach podstawowych (BIPMR, 2017). Ofertę edukacyjną wzbogacały także 42 niepubliczne przedszkola, 4 niepubliczne punkty przedszkolne oraz 5 przedszkoli publicznych, dla których Gmina Miasto Rzeszów nie jest organem prowadzącym (SIUMR, 2017). W związku z ograniczoną liczbą miejsc w tradycyjnych placówkach przedszkolnych władze miasta Rzeszowa rokrocznie zachęcają rodziców, aby posłali swoje 6-latki do punktów przedszkolnych przy szkołach podstawowych. Placówki te zostały powołane Uchwałą (2014). Warto zatem przyjrzeć się bliżej rzeszowskim punktom przedszkolnym oraz poznać opinię rodziców, którzy wybrali dla swych pociech ten rodzaj placówki.

Badania przedstawione w niniejszym artykule mają charakter diagnostyczny (Łobocki, 2000, s. 155–156). Ich przedmiotem była opinia rodziców na temat rocznego przygotowania przedszkolnego realizowanego w punktach przedszkolnych przy szkołach podstawowych, zaś celem – poznanie opinii rodziców na temat wad i zalet nauki w punktach przedszkolnych. W badaniach zastosowano

metodę sondażu diagnostycznego oraz technikę ankiety. Narzędzie badawcze w postaci kwestionariusza ankiety zostało opracowane przez autorkę artykułu. Badania przeprowadzono w styczniu 2018 r. na terenie Gminy Miasto Rzeszów wśród 78 rodziców dzieci uczęszczających do punktów przedszkolnych przy rzeszowskich szkołach podstawowych i realizujących w nich obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego.

Analiza i interpretacja wyników badań własnych

Wśród respondentów przeważały kobiety (90%), a wiek badanych wahał się między 31. a 46. rokiem życia. Zdecydowana większość rodziców deklarowała wykształcenie wyższe (67%) oraz wyższe niepełne (18%), 13% respondentów zadeklarowało wykształcenie średnie, a 2% – zawodowe.

Pierwsze pytanie dotyczyło różnic między publicznymi i niepublicznymi placówkami wychowania przedszkolnego. Dla 90% respondentów główna różnica polega na sposobie finansowania tych placówek (publiczne – gmina, niepubliczne – czesne). Ponad połowa badanych (62%) wskazała jako czynnik różnicujący także sposób rekrutacji w placówkach publicznych i niepublicznych. Zdaniem 11% rodziców tylko w publicznych placówkach realizowana jest podstawa programowa wychowania przedszkolnego, a dla prawie 13% niepubliczne placówki nie muszą zatrudniać wykwalifikowanej kadry nauczycieli. Wśród innych wpisywanych przez rodziców różnic między placówkami badani zwrócili uwagę, że w placówkach niepublicznych grupy są mniej liczne. Zdaniem rodziców placówki niepubliczne są także bardziej elastyczne w zakresie godzin funkcjonowania oraz mają bogatszą ofertę zajęć dodatkowych (rytmika, gimnastyka korekcyjna, większa liczba godzin z języka obcego).

W pytaniu, drugim dotyczącym różnic między zespołami wychowania przedszkolnego i punktami przedszkolnymi, tylko 4 respondent udzieliło poprawnej odpowiedzi. Zdecydowana większość rodziców myliła zespoły wychowania przedszkolnego z zespołami szkolno-przedszkolnymi. Znaczna część respondentów pozostawiło to pytanie bez odpowiedzi lub wpisało „nie wiem” (54 badanych).

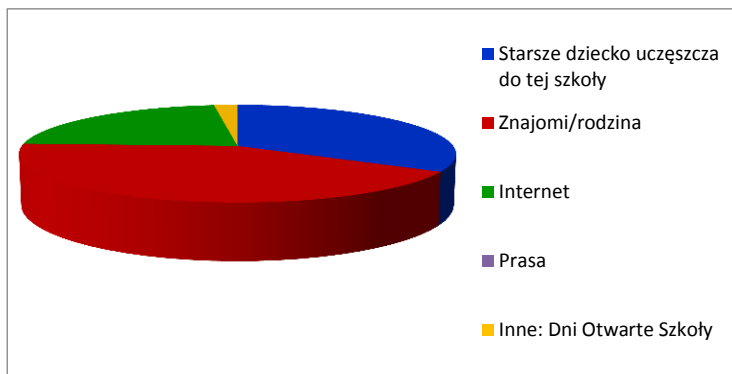
Na pytanie dotyczące kryteriów wyboru placówki prawie wszyscy badani (71 ankietowanych) wskazali „możliwość adaptacji dziecka do szkoły przed rozpoczęciem nauki w klasie I”, dla zdecydowanej większości (49 ankietowanych) znaczenie miał też fakt, iż do szkoły uczęszczało w tym czasie starsze dziecko. Spośród proponowanych możliwości 45 respondentów wybrało również lokalizację szkoły – placówka najbliższej położona od miejsca zamieszkania. Pojawiły się także opinie, że na wybór miejsca realizacji rocznego przygotowania przedszkolnego wpływ miała doświadczona kadra pracująca w punkcie przedszkolnym oraz fakt, że była to placówka o charakterze integracyjnym.

Czwarte pytanie ankiety dotyczyło różnic między punktem przedszkolnym przy szkołach podstawowych a „tradycyjnymi” placówkami przedszkolnymi. Tu rodzice zwrócili uwagę na fakt, iż w punktach przedszkolnych przy szkołach podstawowych uczniowie:

- mają możliwość wcześniejszej i łatwiejszej adaptacji do warunków panujących w szkole,
- poznają zwyczaje panujące w szkole,
- uczestniczą czynnie w życiu szkoły (uroczystości, konkursy),
- mają możliwość „przyzwyczaić się” do starszych uczniów,
- poznają kolegów i koleżanki, z którymi będą się uczyć w klasie I,
- oswiają się z otoczeniem, innymi uczniami, nauczycielami.

Część rodziców wyraziła także opinie, że roczne przygotowanie przedszkolne w szkołach podstawowych „lepiej przygotowuje” do roli ucznia – bardziej w tych placówkach przywiązuje się wagę do realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, dzieci stają się bardziej samodzielne i pewne siebie.

Badani rodzice zostali zapytani również skąd dowiedzieli się o możliwości realizowania rocznego przygotowania przedszkolnego w punktach przedszkolnych przy szkołach podstawowych. Głównymi źródłami wiedzy są: znajomi i rodzina, własne doświadczenie (respondenci mieli starsze dziecko, które uczęszczało do tej szkoły podstawowej) oraz internet. Wśród źródeł informacji sugerowanych przez rodziców pojawiły się także Dni Otwarte Szkoły.



Rysunek 1. Źródła wiedzy na temat punktów przedszkolnych przy szkole podstawowej

Źródło: opracowanie własne.

Respondenci wskazali wiele zalet odbycia rocznego przygotowania przedszkolnego w punkcie przedszkolnym przy szkole podstawowej. Do najważniejszych z nich należały:

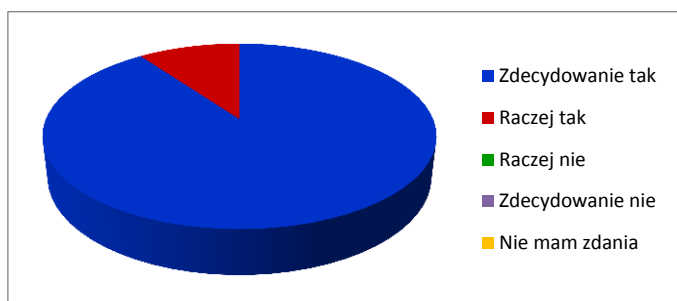
- poznanie przez dziecko nowego otoczenia, w których będzie się w przyszłości uczyło,

- poznanie i przyswojenie zasad obowiązujących w szkole, np. odrabianie zadań domowych, wyrabianie nawyków szkolnych,
- łatwiejsza, mniej stresująca adaptacja w klasie I,
- poznanie dzieci, z którymi będzie się uczyło w klasie I, nawiązanie przyjaźni,
- poznanie nauczycieli, budynku (pomieszczeń),
- uczestniczenie w życiu szkoły, uroczystościach, konkursach,
- łatwiejsze przejście z etapu przedszkolaka na etap ucznia,
- dzieci stają się bardziej samodzielne, czują się „bardziej dorosłe”.

Tylko 9 badanych rodziców wskazało wady odbywania rocznego przygotowania przedszkolnego w punktach przedszkolnych:

- brak odpowiednio dostosowanych pomieszczeń – oddzielnej łazienki, mniejsze sale,
- mała liczba dzieci w okresie przerw w pracy szkoły (przerwy świąteczne, ferie),
- brak zajęć dodatkowych jakie oferują przedszkola (rytmika, dodatkowy język, gimnastyka korekcyjna),
- kontakty ze starszymi dziećmi mogą budzić w przedszkolakach lęk.

Zdecydowana większość pytaných uważała, że roczne przygotowanie przedszkole realizowane w szkole podstawowej ułatwia adaptację dziecka w klasie I (70 ankietowanych – zdecydowanie tak, 8 ankietowanych – raczej tak).



Rysunek 2. Czy roczne przygotowanie przedszkolne realizowane w punktach przedszkolnych przy szkołach podstawowych ułatwia adaptację w klasie I?

Źródło: opracowanie własne.

Końcowe pytania ankiety dotyczyły opinii respondentów odnośnie do rzeszowskich placówek przedszkolnych. Wszyscy badani rodzice wyrażali pozytywne opinie na temat ofert edukacyjnej rzeszowskich placówek wychowania przedszkolnego (25% – zdecydowanie tak, 75% – raczej tak).

Wśród wskazówek jakich udzielili rodzice pytani o sposoby uatrakcyjnienia oferty edukacyjnej rzeszowskich przedszkoli, przeważały:

- wprowadzenie większej ilości bezpłatnych zajęć edukacyjnych (plastycznych, muzycznych, ruchowych) – 60 ankietowanych,
- wprowadzenie bezpłatnych materiałów dydaktycznych – 38 ankietowanych,
- lepsze wyposażenie placówek w zabawki i gry dydaktyczne – 26 ankietowanych,
- wydłużenie czasu pracy przedszkoli – 7 ankietowanych.

Respondenci wyrazili również życzenie, aby zwiększyć liczbę punktów przedszkolnych przy szkołach podstawowych oraz oddziałów integracyjnych.

Wyniki przeprowadzonej wśród rodziców ankiety wykazały wysoki poziom wiedzy na temat publicznych i niepublicznych placówek wychowania przedszkolnego oraz niemal całkowity brak wiedzy na temat innych form wychowania przedszkolnego. Zdecydowana większość badanych rodziców widziała ścisły związek między posłaniem dziecka do punktu przedszkolnego przy szkole podstawowej a łatwiejszą adaptacją tego dziecka do warunków szkolnych i nauki w klasie I. Wszyscy badani wyrażali pozytywne opinie na temat oferty edukacyjnej rzeszowskich placówek przedszkolnych. Wiedzę dotyczącą rocznego przygotowania przedszkolnego respondenci czerpali z doświadczenia własnego oraz opinii znajomych, a wybór placówki warunkowali głównie miejscem zamieszkania, a także posyłaniem do tej placówki starszych dzieci.

Wnioski i podsumowanie

Badania własne wykazały, że poziom wiedzy rodziców oraz ich opinie na temat wychowania przedszkolnego bywają bardzo różne. Z jednej strony wynika to z dużej dynamiki zmian w przepisach prawnych dotyczących wychowania przedszkolnego, z drugiej – z zawilości tych przepisów. Na podstawie badań własnych wysuwa się wniosek, że istnieje potrzeba doinformowania rodziców, aby w świadomy i przemyślany sposób wybierali rodzaj placówki edukacji przedszkolnej dla swojego dziecka. Obecna oferta edukacyjna wychowania przedszkolnego w naszym kraju obejmuje bogaty wachlarz różnorodnych placówek zajmujących się nauką, opieką i wychowaniem dzieci, również tych o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Placówki te mogą mieć różne ograny prowadzące, a co za tym idzie – różne źródła finansowania. Wszystkim jednak przyświecać powinien jeden wspólny cel – wsparcie całościowego rozwoju dziecka dla jego obecnej i przyszłej edukacji.

Literatura

- BIPMR. Pobrane z: <http://www.rzeszow.pl/mieszkancy/oswiata/wykaz-szkol/wykaz-przedszkoli1> (12.01.2018).
- Ciepielewska-Kowalik, A. (2016). *Koprodukcja w polityce opieki i edukacji przedszkolnej*. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN.
- Guz, S., Centner-Guz, M., Zawierchowska, I. (red.) (2015). *W trosce o rozwój i wczesną edukację dziecka*. Lublin: Wyd. UMCS.

- Kilm-Klimaszewska, A. (2012). *Pedagogika przedszkolna*. Warszawa: ERICA.
- Łobocki, M. (2000). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9.08.2017 w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży. Dz.U. 2017, poz. 1616.
- SIUMR. Pobrane z: <http://bip.erzeszow.pl/edukacja/samorzadowe-jednostki-edukacyjne/jednostki-oswiatowe/przedszkola> (12.01.2018).
- Skoczylas-Krotla, E., Sochacka I. (red.) (2012). *Dylematy współczesnej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Częstochowa: Wyd. AJD.
- Uchwała Rady Miasta Rzeszowa nr LXIX/1288/2014 z 25.02.2014 w sprawie utworzenia punktów przedszkolnych w szkołach podstawowych i zespole szkół prowadzonych przez Gminę Miasto Rzeszów.
- Ustawa z 14.12.2016 – Prawo oświatowe. Dz.U. 2017, poz. 59.
- Żuchelkowska, K. (2017). *W stronę dobrej edukacji przedszkolnej*. Bydgoszcz: Wyd. UKW.



ADRIANNA SARNAT-CIASTKO

Tutoring młodzieżowy w Zespole Szkół Usług i Przedsiębiorczości w Płocku jako propozycja innowacyjnego programu profilaktycznego. Wnioski z badań własnych

Peer Tutoring in School Complex of Services and Entrepreneurship in Płock as a Proposition of Innovative Preventive Project. The Conclusion from own Research

Doktor, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie, Wydział Pedagogiczny Instytut Pedagogiki, Zakład Psychoprofilaktyki, Polska

Streszczenie

Od 2008 r. w polskim systemie oświaty utrwała się obecność tutoringu szkolnego, który rozumiany jest jako indywidualne, spersonalizowane wsparcie zapewniane uczniowi przez nauczyciela. Warto jednak zauważyć, że obok szkół wykorzystujących tę formułę pracy pojawiają się placówki, które rozbudzają potencjał tutorski tkwiący w samych podopiecznych. Jedną z takich szkół jest Zespół Szkół Usług i Przedsiębiorczości w Płocku, w którym w latach 2015–2018 realizowana jest innowacja pedagogiczna pt. „Pasje zawodowe – program innowacyjny z wykorzystaniem metody tutoringu rówieśniczego”. Innowacja ta w niezamierzony sposób przywołuje dorobek młodzieżowych programów wsparcia rówieśniczego stworzonych przez Gaś, co wskazuje, że krąży w przestrzeni działań profilaktycznych. Opisanie tego aspektu, a także wskazanie dostrzeżonych poprzez obserwacje badawcze owoców tej innowacji stanie się głównym celem niniejszego artykułu.

Słowa kluczowe: tutoring szkolny, tutoring rówieśniczy, profilaktyka, innowacje pedagogiczne

Abstract

Since 2008 a presence of the school tutoring, that is interpreted as individual, personalized support provided by the teacher to the student, has been perpetuated in Polish educational system. However it is worth to notice that in addition to schools which use this form of work, there are institutions that awaken the tutors' potential directly from pupils. One of those schools is School Complex of Services and Entrepreneurship in Płock in which the pedagogical innovation "The Professional Passions – the Program with the Use of Peer Tutoring Method" is carried out from 2015 till 2018. This innovation unintentionally evokes the achievements of youth peer support programs created by Gaś, which indicates that it is entering the space of preventive activities. Describing this aspect, as well as pointing the identified fruits of this innovation perceived by research observations, will become the main goal of this article.

Keywords: school tutoring, peer tutoring, prevention, pedagogical innovation

Wstęp

Współczesna polska szkoła, stojąc w obliczu wielu wyzwań, jakie stawiają przed nią m.in. „permanentnereformy” edukacji (Dumowska, 2003 s. 24), nieustająco szuka sposobów na jak najbardziej efektywne realizowanie przypisanych sobie zadań, które mieszczą się w obszarze nauczania i wychowania. Owo „szukanie” staje się przejawem autonomii placówek, tworzeniem klasycznie już postrzeganych „lokalnych społeczności innowacyjnych” (Śliwerski, 2008, s. 13), które znając swój własny potencjał i potrzeby, obierają najwłaściwszy dla siebie kierunek. Od 2008 r. dla kilkuset szkół w Polsce (por. Sarnat-Ciastko, 2015, s. 108) taką drogą okazał się tutoring szkolny traktowany jako spersonalizowana i zindywidualizowana forma pracy nauczyciela (wychowawcy) z uczniem, która jest celowa, długotrwała, oparta na mocnych stronach podopiecznego, służąca wspieraniu jego rozwoju. Należy jednak zaznaczyć, że niejako w cieniu tutoringu szkolnego pojawiły się także placówki, które zdecydowały się koncentrować swoją uwagę na innej formule tutoringu – tutoringu rówieśniczym. Ten z kolei zakłada budowanie współpracy między dwojgiem uczniów, z których jeden wchodzi w rolę tutora, a drugi podopiecznego. Ta budząca zupełnie inne zasoby szkoły perspektywa stała się tym samym interesującą przestrzenią rozważań i obserwacji badawczych.

Dokonując pogłębionego przeglądu literatury odnoszącej się do tutoringu rówieśniczego, zauważamy, że ta w pierwszej kolejności przywołuje znaczące doświadczenia anglosaskiego systemu kształcenia, w którym *peer tutoring* (tutoring rówieśniczy), *cross-age tutoring* (tutoring przekrojowy, zapraszający do współpracy uczniów w różnym wieku) czy *peer learning* (rówieśnicze nauczanie) są znane ze swojej skuteczności w podnoszeniu efektywności uczenia się przez uczniów. Zwraca na to przede wszystkim uwagę Topping (2001, s. 23), który w stworzonej przez siebie definicji tutoringu rówieśniczego podkreśla jego specyfikę wynikającą z tego, iż w tym konkretnym przypadku tutorzy „nie są profesjonalnymi nauczycielami” (1994, s. 23). Warto zauważyć, że źródeł owej efektywności można upatrywać m.in. w zbieżnych i zrozumiałych dla rówieśników języku i kulturze, doświadczanym przez nich poczuciu swobody, możliwości wyrażania bez skrupowania własnych opinii, gotowości do podejmowania ryzyka, zwiększonym poczuciu własnej wartości (wynikającym z posiadania tutora bądź podopiecznego), poczuciu odpowiedzialności czy też doświadczaniu pozytywnych owoców współpracy i swojego wpływu na ich zaistnienie (Kalkowski, 1995, s. 8–9).

Licznie opisane i zweryfikowane naukowo doświadczenia szkół spoza Polski nie są jednak jedynym punktem odniesienia w czynionych tutaj rozważaniach. Jak już wspomniano, wykorzystanie zasobów kryjących się w relacjach rówieśniczych stało się punktem odniesienia kilku udokumentowanych w litera-

turze przedmiotu rodzimych działań. W pierwszej kolejności należy zwrócić uwagę na pracę Pawlak (2009), która eksperymentalnie weryfikowała skuteczność tutoringu rówieśniczego w grupie dzieci 7- i 8-letnich, Gondek (2005) badającą skuteczność tej formy pracy w odniesieniu do uczenia się pojęć matematycznych czy autorów programu „Edukacyjny Tutoring Rówieśniczy” również służącego wsparciu w nauce przedmiotów ścisłych (Król-Maurkiewicz, 2013). Powyższe doświadczenia ewidentnie sięgające po inspiracje tkwiące wpeer tutoring nie wyczerpują jednak pełnego obrazu rodzimych prób wykorzystania potencjału relacji rówieśniczej. Kluczowe w tej perspektywie wydają się Młodzieżowe Programy Wsparcia Rówieśniczego stworzone i weryfikowane przez Gasia (1999, s. 35), w których centrum znaleźli się młodzieżowi wolontariusze – „odpowiednio przygotowani rówieśnicy, cieszący się zaufaniem swojego środowiska”. Proponowane przez niego działania stały się rodzajem programów wczesnej interwencji opartych na założeniu, że „rówieśnicy wywierają silny wpływ (pozytywny lub negatywny) na zachowanie nastolatków” (Gaś, 1999, s. 44). Warto przy tym zaznaczyć, że propozycje te ukierunkowane zostały na realizację trzech rodzajów celów związanych z: uaktywnianiem młodzieży dla jej środowiska lokalnego, w tym budzeniem jej odpowiedzialności za siebie i innych, nauką reagowania na negatywną presję rówieśniczą oraz budowaniem kompetencji „w zakresie funkcjonowania społecznego, interpersonalnego i intrapsychicznego” (Gaś, 1999, s. 44).

Niewątpliwie propozycje Gasia stały się ważnym punktem odniesienia dla innych programów profilaktycznych, jednak jej swoiste echa znaleźć można również w propozycji innowacji pedagogicznej realizowanej w Zespole Szkół Usług i Przedsiębiorczości im. abpa A.J. Nowowiejskiego w Płocku przez trzy lata szkolne, między 2015 a 2018 r., pn. „Pasje zawodowe – program innowacyjny z wykorzystaniem metody tutoringu rówieśniczego”. Warto zauważyć, że w niebywały sposób innowacja ta stała się łącznikiem zarówno założeń prezentowanych przez Gasia, jak i klasycznie pojmowanego tutoringu rówieśniczego. Potwierdza to choćby istniejący w dokumencie prezentujący tę innowację opis tutoringu, gdzie ten zdaniem autorów „zakłada pewien rodzaj nierówności między uczniami w zakresie doświadczenia, wiedzy, umiejętności i kompetencji. Rodzi sytuacje, kiedy jedna strona ma coś, czego nie ma druga, ale gdy są postawione przed wspólnym zadaniem, razem dysponują zasobami, by sobie z nimi poradzić. Różnice między uczniami wynikają między innymi z różnic w ich doświadczeniu życiowym. Te naturalne różnice są dobrym pretekstem do zaprojektowania sytuacji edukacyjnej, w której uczniowie uczą kolegów” (ZSUiP, 2015).

Biorąc pod uwagę powyższe, przyjęto, że celami innowacji staną się: przygotowanie młodzieży do dokonywania świadomych wyborów życiowych zwią-

zanych z dalszą edukacją i przyszłą karierą zawodową zmierzające do ograniczenia pomyłek przy wyborze profilu kształcenia¹, a także zwiększenie oferty możliwych do wykorzystania form tutoringu (w placówce obecny jest już bowiem tutoring szkolny). Sama przyjęta formuła działań realizowanych w ramach innowacji skierowana została do uczniów samego ZSUiP (w ramach którego funkcjonują technikum oraz szkoła branżowa), a także uczniów gimnazjów, którzy podczas rekrutacji do innowacji zadeklarowali chęć kształcenia się w zawodach, tj. technik obsługi turystycznej, technik organizacji reklamy, technik spedytor, technik żywienia i usług gastronomicznych oraz kucharz, fryzjer, piekarz, cukiernik, sprzedawca². Tym samym w naturalny sposób wytypowane zostały dwie grupy: tutorów (zwanych w projekcie młodzieżowymi), którymi stała się młodzież z ZSUiP, oraz ich podopiecznych – młodzież gimnazjalna. Co ważne, żadna z osób pełniących powyższe role nie pojawiła się w tym projekcie przypadkowo. Obok rekrutacji dla uczniów spoza ZSUiP analogiczne działania zostały podjęte dla przyszłych tutorów młodzieżowych. Ci – zgodnie z przyjętymi zasadami realizacji peer tutoring (por. Sarnat-Ciastko, 2015, s. 30) – przeszli odpowiednie szkolenie przygotowujące ich do pełnienia tej roli, zakończone wręczeniem certyfikatów. W realizowanej innowacji niewralgicznym momentem okazywała się oczywiście sama współpraca tutorów młodzieżowych z ich podopiecznymi. Młodzież z klas gimnazjalnych miała do dyspozycji 10-godzinne warsztaty, w których mogła skorzystać ze spotkania z doradcą zawodowym, psychologiem, wziąć udział w integracyjnym spotkaniu z tutorami młodzieżowymi, którzy następnie prowadzili dla nich 4-godzinne warsztaty zawodowe oraz mogli towarzyszyć im w 3-godzinnej wizycie u pracodawcy. Podejmowane działania wypełnione były zatem różnorodnymi aktywnościami, które jak najlepiej miały przybliżyć przyszłym adeptom danych zawodów ich tajniki.

Należy zauważyć, że realizowana w Płocku innowacja pedagogiczna „Pasje zawodowe – program innowacyjny z wykorzystaniem metody tutoringu równieśniczego” stała się obiektem badań autorki niniejszego artykułu, którą w szczególności zainteresowała kwestia tego, jakie są opinie o tutoringu wśród młodzieży tej placówki z perspektywy bycia podopiecznym lub/i tutorem. Specyfiką szkoły – jak już zauważono – okazało się wykorzystywanie zarówno tutoringu szkolnego (a zatem pracy ucznia i nauczyciela) oraz młodzieżowego (współpracy tutorskiej uczniów). Obserwacje badawcze zostały przez nią podjęte w lutym 2017 r. i uwzględniały przeprowadzenie sondażu diagnostycznego opartego na wywiadach częściowo kierowanych z kadrą pedagogiczną opiekującą się inno-

¹ Okazuje się, że obserwacje prowadzone w ZSUiP wskazują na to, że aż 20% uczniów klas I z tej szkoły zmienia nietrafione dla siebie plany edukacyjne.

² Oczywiście obok wymienionych grup uczniów w innowacji kluczową, choć pośrednią rolę pełnili także ich opiekunowie oraz przedstawiciele zakładów pracy, w których odbywały się wizyty podopiecznych tutorów młodzieżowych.

wacją oraz wylosowanymi uczniami, jak i wykorzystanie ankiet zawierających pytania otwarte: „Mieć tutora”, „Być tutorem”, „Mieć tutora i być tutorem”. Ostatecznie badania zostały przeprowadzone na grupie 84 uczniów (29 posiadających tutora, 45 tutorów młodzieżowych, 10 uczniów pełniących obie role jednocześnie, w tym 66 dziewcząt i 17 chłopców) oraz 5 twórców i opiekunów innowacji. Warto zauważyć, że podczas samej realizacji badań uczniowie wykazali się dużym zaangażowaniem. Można było odnieść wrażenie, że badanym zależało na podzieleniu się swoim doświadczeniem. Dotyczyło to zwłaszcza uczniów pełniących funkcję tutora młodzieżowego, w mniejszym stopniu tych, którzy korzystają z pomocy tutora-nauczyciela.

Analiza zebranych danych wskazała, że zdecydowana większość badanych wyraża się o realizacji tutoringu rówieśniczego pozytywnie. Dostrzegła i doceniła w tym swój udział³: *Gdy gimnazjum było u nas (...) mogłam im pokazać, co umiem najlepiej; Szkołę się w tutoringu i oprowadzam gimnazjalistów po szkole i swoim zawodzie*. Dla badanych uczniów ważne okazało się to, że podczas realizacji takich działań zaspakajane były ich potrzeby bycia potrzebnym: *Poczucie potrzeby poznawania mojej wiedzy przez młodszych*. Tutorzy młodzieżowi stali się świadomi bycia wzorem dla innych – ponoszenia odpowiedzialności za swoje wychowanie: *Mogą brać przykład ze mnie, jak innym pomagam, i mogą pomagać innym*. Stali się także bardziej świadomi trwania w procesie zdobywania kompetencji: *[tutoring rówieśniczy polega – przyp. A.S.C.] na przejściu nauczania pod okiem głównego tutora i byciem „pomocną dłońią” dla innych poprzez tą wiedzę*. Co równie istotne, wydaje się, że podjęte w szkole działania wzmocniły ich umiejętność uważnego spoglądania na drugiego człowieka: *Tutoring młodzieżowy polega na: poznawaniu uczuć innych ludzi, bezinteresownej pomocy dla uczniów, jak i przyszłych uczniów (gimnazjalistów)*. Stał się zatem przestrzenią dodatkowego, nieoczekiwanego rozwoju uczniów, którzy czując w sobie ekspercką siłę tutora młodzieżowego, zaczęli odważniej reagować również na potrzeby swojego rówieśniczego otoczenia (por. Sarnat-Ciastko, 2017, s. 186).

Twórcy opisywanej tutaj innowacji wskazują, że ta pozwala wzmocnić kompetencje miękkie uczniów ZSUiP, które są związane z ich emocjonalnym i społecznym funkcjonowaniem, a także samodzielnością. Bez wątplenia zatem takie założenia wskazują, że przeszkolona grupa uczniów może stawać się pozytywną grupą odniesienia dla innych, tzw. nieprofesjonalnych pomagaczy, o których Gaś (1999, s. 40) pisał, że „choć (...) są różni, to praca ich jest wysoce skuteczna, albowiem utrzymują oni bliski kontakt z osobami, którym pomagają; osobiście angażują się w ich sprawy; są autentyczni i spontaniczni”. Z tej perspektywy szczególnie interesujący wydaje się fakt, że jest to przecież pewnaal-

³ Poniższe wypowiedzi są odpowiedziami badanych uczniów uzyskanymi z wypełnianych przez nich ankiet.

ternatywna forma doradztwa zawodowego gimnazjalistów, którzy – jak zauważono – często nie potrafią dokonywać trafnych dla siebie wyborów dalszego etapu kształcenia. Stąd też rola tutorów rówieśników jest interesującym rozwiązaniem wartym podjęcia dalszych pogłębionych obserwacji badawczych z wykorzystaniem grup kontrolnych.

Literatura

- Dumowska, B. (2003). *Edukacja autorska w szkołach publicznych w szkole*. Kraków: Impuls.
- Gaś, Z.B. (1999). *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego*. Katowice: Śląsk.
- Gondek, J. (2005). Tutoring – stara czy nowa metoda/strategia edukacyjna? Wartości poznawcze i dydaktyczne współpracy z rówieśnikami. *Forum Dydaktyczne*, 0, 9–11.
- Kalkowski, P. (1995). *Peer and Cross-Age Tutoring*. School Improvement Research Series. Office of Education Research and Improvement (OERI), Close-Up #18.
- Król-Mazurkiewicz, J. (2013). Tutoring rówieśniczy – edukacyjnym SPA dla zmęczonej szkoły. W: E. Murawska (red.), *Szkoła w dyskursie teorii i praktyki. Wybrane konteksty* (s. 47–58). Słupsk, Poznań: Contact.
- Pawlak, A. (2009). *Tutoring dziecięcy w procesie nauczania-uczenia się dzieci siedmioletnich i ośmioletnich*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Sarnat-Ciastko, A. (2015). *Tutoring w polskiej szkole*. Warszawa: Difin.
- Sarnat-Ciastko, A. (2017). Stany Ja tutorów rówieśników. Efekty realizacji innowacji pedagogicznej „Pasje zawodowe – program z wykorzystaniem metody tutoringów rówieśniczego”. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 6, 177–189. <http://dx.doi.org/10.16926/eat.2017.06.11>.
- Śliwerski, B. (2008). *Edukacja autorska*. Kraków: Impuls.
- Topping, K. (1994). A Typology of Peer Tutoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 2(1), 23–24. <http://dx.doi.org/10.1080/0968465940020104>.
- Topping, K. (2001). *Peer Assisted Learning*. Newton: Brookline Books.
- ZSUiP (2015). *Pasje zawodowe – program innowacyjny z wykorzystaniem metody tutoringów rówieśniczego*. Płock.



JANA DEPEŠOVÁ

Štúdium kvality vnútorného prostredia a jeho vplyv na výkon žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese

Study of the Quality of the Interior Environment and its Impact on a Student's Performance in the Education and Learning Process

Doc., PaedDr, PhD, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra techniky a informačných technológií, Slovenská republika

Abstrakt

Vplyv kvality vnútorného prostredia na ľudskú výkonnosť, ako dokazujú aj najnovšie výskumy, zohráva vo výchovno-vzdelávacom procese významnejšiu úlohu, ako sa pôvodne predpokladalo. Je preto nevyhnutné poznať vzťahy medzi jednotlivými faktormi a ich potenciálom ovplyvňovať pohodu, sústredenosť a vnímanie žiaka. Skúmaná problematika je obsahom riešenia projektu Vega, ktorého cieľom je definovať, analyzovať a objektivizovať tie faktory, ktoré sú najvýznamnejšie z hľadiska vplyvu na kvalitu výučby a prostredníctvom didaktických testov získať relevantné informácie o vplyve prostredia na sústredenosť a výkonnosť žiakov. Získané výsledky prinesú aplikačné výstupy riadenia vnútornej klímy potrebné na zvýšenie kvality vyučovacieho procesu.

Kľúčové slová: výchovno-vzdelávací proces, kvalita vzdelávacieho prostredia, výkonnosť žiakov, faktory školského prostredia

Abstract

As the latest researches showed, the influence of the quality of the internal environment on human performance plays more significant role in the educational process than we originally assumed. It is therefore necessary to know the relationships between the individual factors and their potential to influence the well-being, concentration and perception of a student. The aim of the VEGA project, is to define, analyze and objectify those factors that are most relevant from the point of view of impact on the quality of teaching. Using the didactic tests, it is possible to obtain relevant information about the impact of the environment on student's concentration and performance. The obtained results will provide the rules of internal climate.

Keywords: educational process, quality of the educational environment, pupil performance, factors of the school environment

Úvod

Výkonnosť človeka je okrem iných faktorov ovplyvnená vo veľkej miere pracovným prostredím, pričom mnohé výskumy potvrdzujú, že atmosféra prostredia zvyšuje výkonnosť človeka. Zvlášť je prostredie významným faktorom ovplyvňujúcim prácu, ktorá si vyžaduje 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 vo výučbovom procese prijať také opatrenia, ktoré zabezpečia optimálne podmienky na jeho výkonnosť.

V súčasnosti v SR a EÚ boli realizované výskumy v oblasti posudzovania prostredia škôl a školských budov, ale absentujú relevantné výstupy v oblasti vedomostnej úrovne 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, ktorý je práve v prvom roku riešenia, takže konkrétne výsledky ešte nie sú známe, ale riešitelia predpokladajú, že výskum prinesie konkrétne výstupy poznania úrovne kvality života z hľadiska aspektov hygieny, ktoré významne ovplyvňujú priebeh vzdelávacieho procesu. Vedecký projekt, realizovaný riešiteľským kolektívom sa zameriava hlavne na spôsob objektivizácie univerzitného výučbového prostredia s cieľom nájsť efektívne nástroje objektivizácie. Projekt definuje vplyv meniaceho sa prostredia na výkonnosť žiakov, skvalitnenie výchovno-vzdelávacieho procesu, dosiahnutie lepšej pripravenosti a technických zručností študentov.

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 vedomostnú úroveň. Reálnosť úspešného riešenia projektu je podložená kľúčovými faktormi:

- je zabezpečené kvalitné prostredie s najmodernejšou didaktickou technikou,

- je zabezpečené kvalitné technické prostredie s moderným prístrojovým vybavením indoor quality (meranie mikroklímy, termokamera, psychrometer, hlukomer, luxmeter, analyzátor CO/CO₂),

- Pedagogická fakulta ako akademická pôda je zárukou kvalitných foriem vzdelávania, má potenciál personálny, organizačný, materiálny, má skúsenosti v oblasti celoživotného vzdelávania, má výskumnú základňu a je prepojená s odbornou praxou,

- je rozvinutá spolupráca s viacerými vedeckými, výskumnými a odbornými inštitúciami napr. PF PU v Olomouci, FPV PU v Prešove, FPV UMB v Banskej Bystrici, Univerzitou Rzeszow Poľsko, Univerzitou Radom Poľsko, Szeged Maďarsko, Inštitútom pre výskum práce a rodiny v Bratislave, Krajským

inšpektorátom práce Nitra, EATON, BOSPO Prievidza a pod. Táto spolupráca bude základom analýz teoretických podkladov a organizovania workshopov v úvodnej fáze projektu a pri expertnej činnosti odborníkov a vedcov,

– pracovisko je vybavené prístrojovou technikou na získanie vedomostí a zručností pri objektivizácii faktorov, ktoré môžu vplyvať na pohodu prostredia, disponuje softvérovými nástrojmi a informačnou technikou,

– na pomoc učiteľom technických predmetov na základných a stredných školách je na KTIT PF UKF v Nitre je zriadené metodicko-poradenské centrum so zameraním na programovanie a technológiou obrábania na CNC obrábacích strojoch,

– má podporu MPSVaR, pretože výchova a vzdelávanie v kontexte celoživotného vzdelávania je zaradené do strategických cieľov štátnej politiky v oblasti BOZP s výhľadom do roku 2020,

– riešiteľské pracovisko má skúsenosti s obdobnými projektmi ako napríklad:

- *KEGA 014UKF-4/2016: Manuál predikovania kvality prostredia v školských budovách. Doba riešenia 1/2016 – 12/2018.*

- *KEGA 041UKF-4/2011: Implementácia moderných trendov vzdelávania z oblasti BOZP do celoživotného vzdelávania. Informácie o projekte: <https://www.portalvs.sk/en/prehľad-projektov/kega/5313>*

- *KEGA – 3/7227/09: Dobudovanie reálneho online e-laboratória prostredia pre integrované rozvíjanie kľúčových kompetencií študenta a učiteľa tretieho tisícročia. Doba riešenia: 1/2009 – 12/2011. Informácie o projekte: <https://www.portalvs.sk/sk/prehľad-projektov/kega/353>*

- *KEGA – 3/6396/08 Model komunikácie odbornej univerzitnej katedry s pedagogickou praxou v digitálnom informačnom prostredí. Projekt, ktorého ciele boli splnené excelentne. Informácie o projekte: <https://www.portalvs.sk/sk/prehľad-projektov/kega/3424>*

Metodika skúmania uvedenej problematiky predpokladá v úvodnej etape využitie obvyklých metód zaužívaných v štruktúre pedagogického výskumu – definovanie cieľov, úloh, metodiky prieskumu analýzy hodnotenia výsledkov, diskusie a definovanie záverov vo vzťahu k témam riešeného projektu. Vysokú mieru spoľahlivosti výsledkov zabezpečia kombinácie viacerých validizovaných kvalitatívnych a kvantitatívnych metód, pričom získané údaje budú spracované štandardnými postupmi deskriptívnej a testovacej štatistiky. V edukačnom procese sa zameriame na aplikáciu moderných metód vzdelávania, napríklad reálny experiment s technickým meraním a overením výsledkov, prednáška spojená s diskusiou, demonštrácia, názorné ukážky s využitím audiovizuálnej techniky, počítačov, prípadové štúdie pri vzdelávaní študentov a tvorivých zamestnancov, workshopy, brainstorming, simulácia, samoštúdium, e-learning.

Naplnenie cieľov projektu bude podriadené tejto hierarchickej postupnosti:

– v rámci vybraného školského systému uskutočniť výskum (vstupnú analýzu) s cieľom zistiť vplyv prostredia na správanie a výkon žiakov v edukačnom procese, vykonať monitorovanie prostredia v školách v procese výučby z hľadiska faktorov indoor quality. Pre výber monitorovania sú vybrané tie faktory, ktoré výrazným spôsobom zasahujú do celkovej pohodovej kontinuity žiaka t.j. mikroklimatické parametre pracovného prostredia a vnútorného prostredia stavieb (operatívna teplota vzduchu, výsledná teplota guľového teplomera, relatívna vlhkosť vzduchu, rýchlosť prúdenia vzduchu a stereoteplota), hluk, osvetlenie, chemické faktory,

– objektivizovať vybrané faktory v prostredí školy a sledovať ich vplyv na kognitívne vedomosti študentov. Navrhnuť metódu komplexného hodnotenia nameraných faktorov a vytvorenie simulácie ich vzájomných väzieb. Súčasťou tohto čiastkového cieľa budú návrhy optimalizácie faktorov.

– Vybudovanie excelentného Centra prevýchovu a vzdelávanie – na základe empirických analýz a zahraničných skúseností vytvoriť a implementovať inovatívne a interaktívne vzdelávanie, ktoré zvýši kompetencie učiteľov a odborníkov v oblasti bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci.

Etapy riešenia projektu

Riešením projektu sa predpokladá dosiahnutie zvýšenej úrovne kvality vzdelávacieho procesu technicky orientovaných predmetov optimalizáciou vnútornej mikroklimy. Aby sme mohli optimalizovať pohodu vyučujúcich a žiakov, resp. študentov, je nevyhnutné analyzovať, posúdiť a vyhodnotiť faktory, ktoré na pohodu edukácie vplyvajú. V jednotlivých etapách riešenia projektu bude riešený čiastkový cieľ:

1. etapa: Štúdium metód a spôsobov vzdelávania učiteľov v technických predmetoch v SR a krajinách EÚ. Výskum úrovne stavu vzdelávania v SR v technicky orientovaných predmetoch na oblasť bezpečnosti a vplyv prostredia na výkon človeka.

Pri tejto analýze významnú úlohu zohráva poznanie faktorov vnútorného. Výsledky vstupnej analýzy budú premietnuté do tvorby bezpečnostných štandardov reprezentatívnych skupín, podrobených výskumu, čím sa vytvorí kvalitatívne a kvantitatívne ukazovatele pre posúdenie úrovne vzdelávania v oblasti BOZP a vplyv prostredia na výkon žiaka.

2. etapa: Výskum monitorovania faktorov pracovného prostredia, ktoré môžu mať dopad na priebeh vyučovacieho procesu a určenie miery ich vplyvu. Navrhnuť spôsob vyhodnotenia vzájomných vzťahov týchto faktorov a súčasne pripraviť softvérový nástroj pre jednoduchosť ich vyhodnocovania.

Ďalšia časť projektu je zameraná na objektivizáciu vybraných faktorov prostredia škôl a prostredníctvom didaktických testov získať informácie o vplyve prostredia na výkonnosť žiakov. Monitorovanie bude zamerané okrem základných

faktorov vnútorného prostredia aj na ďalšie faktory ako hluk, osvetlenie, škodliviny v prostredí. Pri objektivizácii faktorov mikroklimy budú využité existujúce moderné prístroje.

3. etapa: Vybudovanie excelentného Centra pre výchovu a vzdelávanie

Budovanie Centra vyžaduje materiálne zabezpečenie pre výskum a nákup kvalitných IT prostriedkov, dokúpenie modernej didaktickej techniky (termokamera, merače CO/CO₂, psychrometre, luxmetre, vlhkomery) a prípravu materiálov pre jeho efektívne fungovanie.

V súvislosti s požiadavkami trhu práce potrebujeme odborníkov technicky vzdelaných a k tomu je potrebné prispôsobiť aj prípravu učiteľov technických predmetov. Znalosť modernej prístrojovej techniky, posudzovanie kvality prostredia, obsluha prístrojov ako termokamier, psychrometrov, meračov čistoty prostredia, častíc a vyhodnocovanie výsledkov modernou softvérovou technikou sú rovnako významné aj v pracovnom prostredí ako aj v školskom prostredí. To sú nástroje, ktoré podporia súčasných učiteľov súčasných ale aj pripravujúcich sa na svoje povolanie reflektujúc na zmeny pracovných podmienok a prinášajúc inováciu do predmetov výučby technicky orientovaných predmetov.

Záver

Pre spoločnosť a výrobné organizácie je rentabilné investovať do vzdelávania a vyžadovať od zamestnancov zvyšovanie vzdelanostnej úrovne tak, ako to navrhujú medzinárodné, ale aj naše národné dokumenty. Návratnosť takto vynaložených prostriedkov je v tomto smere evidentná a pomôže riešiť aj mnohé problémy, s ktorými sa stretávame v praxi. Vzdelanie zohráva zásadnú úlohu v príprave novej generácie pre život.

Oblasť vzdelávania technicky orientovaných predmetov z hľadiska bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci je v súčasnosti široko diskutovanou problematikou v krajinách EÚ, ale aj v ďalších krajinách sveta. Je to dané tým, že úroveň rozvoja právnych noriem v oblasti ochrany zdravia a ich aplikovanie v každodennom živote človeka priamo súvisí s kvalitou jeho života a hospodárskym rozvojom spoločnosti. V oblasti vzdelávania to znamená, že zvyšovanie informovanosti o ochrane zdravia a bezpečnosti pri práci sa začína už v škole. Objavili sa odporúčania, aby sa otázky ochrany zdravia a bezpečnosti pri práci lepšie začlenili do učebných osnov najmä v oblasti odborného vzdelávania a aby sa viac podporovali duševné zdravie a pohoda.

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. (2014). Implementation Model of Teaching Practice with the Application of a Videoconference System. In: *ICETA 2014: Proceedings from 12th IEEE International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications, December 4–5, 2014, Starý Smokovec The High Tatras* (p. 91–96). Danvers: IEEE.
- Tureková, I., Depešová, J. (2014). Objectivization and Lighting design at Office Work. In: *QUAESTI 2014: proceedings from the 2nd year of virtual multidisciplinary conference, Žilina 15.–19. December 2014* (p. 474–478). Slovensko: EDIS.
- 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* (p. 1913–1921). Barcelona: IATED.
- Tureková, I., Kozík, T., Bulla, R. (2014). Význam celoživotného vzdelávania odborných pracovníkov v oblasti BOZP/Ivana Tureková, Tomáš Kozík, Róbert Bulla; recenzent: Ivana Bartlová, Lenka Černá. In: *Bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci 2014: zborník prednášok XIV. ročníku mezinárodnej konferencie, konanej v Ostrave dňa 14.5.–15.5.2014* (p. 144–147). Ostrava: VŠB.
- 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. 2015.– ISBN 978-1-4799-8706-1. (p. 886–894). European Commission. *Makingan European Area of Lifelong Learning Reality [on-line]* Brusel: European Commission (2001). Retrived from: www.bologna-berlin2003.de/pdf/MitteilungEng.pdf. (21.11.2001)
- Piecuch, A. (2010). W kierunku indywidualizacji procesu kształcenia. In: *Technické vzdelávanie ako súčasť všeobecného vzdelávania* (p. 347–355). Banská Bystrica: FPV UMB.



MARTA CIESIELKA¹, ANNA ŁUDZIK²

Przygotowanie do wyższych studiów technicznych w opinii studentów – badania wstępne

Preparation for Technical University in the Opinion of Students – Preliminary Research

¹ Doktor inżynier, AGH Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica; Wydział Inżynierii Metali i Informatyki Przemysłowej, Polska

² Magister inżynier, AGH Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica; Wydział Inżynierii Metali i Informatyki Przemysłowej, Polska

Streszczenie

W opracowaniu przedstawiono wyniki badań opinii studentów w zakresie ich przygotowania do wymagań wyższych studiów technicznych. Wstępne badania objęły m.in. takie zagadnienia, jak: okoliczności związane z wyborem kierunku studiów, samoocena przygotowania do studiów oraz trudności, z jakimi spotkali się studenci I roku.

Słowa kluczowe: studenci, studia techniczne, motywy wyboru studiów, I rok studiów

Abstract

The results of the research on students' opinions regarding their preparation for the requirements of higher technical studies were presented at this article. Preliminary research included, among others, such issues as: circumstances related to the choice of the field of study, self-assessment of preparation for studies and difficulties encountered by first-year students.

Keywords: students, technical studies, motives of studies' choice, the first year of study

Wstęp

Studia o charakterze technicznym są coraz częściej wybieranym typem studiów. Jednak mają one swoją specyfikę i stawiają szczególne wymagania przed kandydatami, co często objawia się trudnościami, jakich doświadczaą studenci, zwłaszcza na I roku studiów. Badania dotyczące sytuacji studentów Akademii Górniczo-Hutniczej prowadzone były w latach 70. i 90. XX w. (Bugiel, 1994, 1996). Wykazywały one trudności studentów w obszarze dydaktycznym, organizacyjno-bytowym oraz psychologiczno-społecznym. Nie bez znaczenia jest też poziom przygotowania absolwentów szkół średnich w zakresie matema-

tyki, fizyki (Utyska, 2007) oraz szeroko pojętej techniki (Ciesielka, 2018; Lib, 2009), który uległ znacznym zmianą w ciągu ostatnich 20 lat.

Zmiany, jakie można zaobserwować, oraz potrzeby i trudności zgłaszane przez studentów I roku skłaniają do dostosowywania środowiska dydaktycznego zarówno od strony nauczycieli akademickich (np. dobór metod nauczania), studentów (np. kompensacja zgłaszanych deficytów), jak i od strony organizacyjnej.

Badania własne

Celem projektu było zbadanie opinii studentów I roku dotyczącej ich przygotowania do wyższych studiów technicznych. Badania przeprowadzono wśród studentów Wydziału Inżynierii Metali i Informatyki Przemysłowej (WIMiIP) Akademii Górniczo-Hutniczej pod koniec II semestru studiów. Objęły one takie zagadnienia, jak: formy przygotowania do podjęcia edukacji na uczelni wyższej, motywy podjęcia dodatkowych zajęć w szkole średniej, trudności na I roku studiów oraz ocena własnych umiejętności.

Jako metodę badawczą zastosowano badanie ankietowe realizowane w formie mieszanej (tradycyjna ankieta i on-line). W rezultacie ankietę wypełniło 261 studentów z wszystkich kierunków, co stanowiło 61% studentów I roku na WIMiIP. Wydział prowadzi studia na 6 kierunkach: Edukacja techniczno-informatyczna, Informatyka stosowana, Inżynieria ciepła, Inżynieria materiałowa, Inżynieria obliczeniowa oraz Metalurgia. W niniejszej publikacji badania zostaną zaprezentowane całościowo, bez podziału na poszczególne kierunki, gdyż szczegółowe informacje istotne są wyłącznie dla nauczycieli akademickich pracujących na WIMiIP.

Większość studentów I roku (79%) ukończyła liceum ogólnokształcące, pozostali deklarują ukończenie technikum. Zaobserwowano zróżnicowanie w średnich wynikach egzaminu maturalnego dla poszczególnych kierunków. Z egzaminu z matematyki na poziomie podstawowym studenci osiągnęli średnio 73–85%, a na poziomie rozszerzonym 39–58%. Z języka obcego na poziomie podstawowym osiągnęli średnio 77–85%, a na poziomie rozszerzonym 65–79%. Nieliczni studenci na egzaminie dojrzałości zdawali fizykę (poziom podstawowy 3%, a rozszerzony 14%) oraz informatykę (poziom podstawowy 2%, a rozszerzony 8%).

Studenci najczęściej deklarują, że przygotowując się do studiów wyższych, bazowali na zajęciach w szkole (78%) oraz samodzielnej pracy (66%). Znaczna grupa korzystała z korepetycji (38%, w 2018 r., a w 1996 r. 24%) (Bugiel, 1996) oraz zajęć fakultatywnych (13%). Najczęściej zajęcia te dotyczyły matematyki (49% ogólnej liczby respondentów) oraz języka angielskiego (23%). Studenci uczestniczyli w nich, ponieważ chcieli uzyskać jak najlepszy wynik na maturze (59%) oraz zależało im na dostaniu się na studia (31%). Tylko 20% deklaruje, że chcieli wiedzieć więcej. Nieliczni studenci stwierdzili, że motywem podjęcia dodatkowych zajęć były pewne problemy w przyswajaniu wiedzy, takie jak:

brak systematyczności w uczeniu się (16%) czy niewłaściwy sposób tłumaczenia przez nauczycieli (18%).

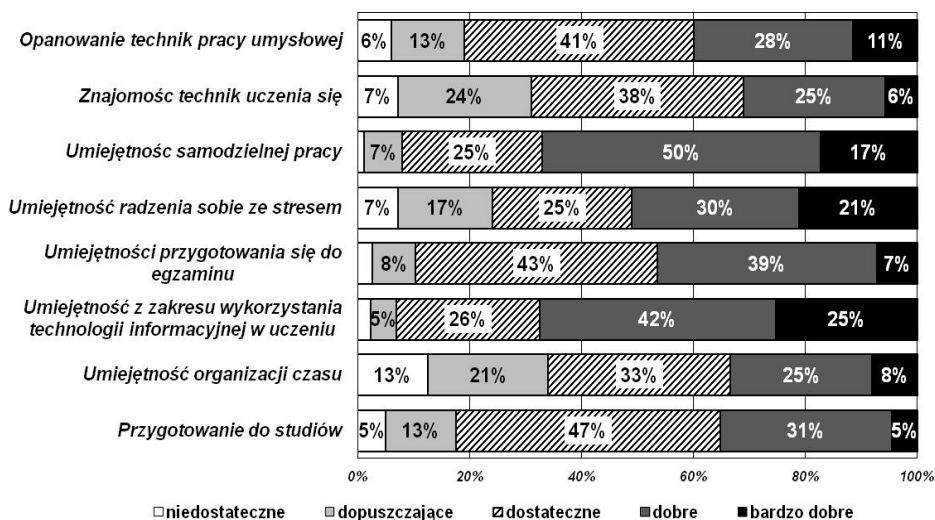
Rozpatrując poszczególne aspekty przygotowania studentów do studiowania, kluczową sprawą są okoliczności wyboru przez nich uczelni i kierunku studiów. Znacząca grupa studentów wybrała uczelnię, będąc jeszcze uczniami szkoły średniej (21%) lub w klasie maturalnej (32%). Niestety największa grupa wybór ten zostawiła na ostatnią chwilę, tj. bezpośrednio przed zgłoszeniem na studia (43%). Grupa tego typu studentów jest bardzo liczna. Wynika to z organizacji procesu rekrutacyjnego na uczelnię wyższą, który dopuszcza wielokrotnie wybór kierunku studiów np. w przypadku niepowodzenia. Jednak przy poprzedniej formule naboru na studia, opierającej się na egzaminie wstępnym, grupa ta była również bardzo liczna – 35% w 1996 r. (Bugiel, 1996).

Tabela 1. Poziom informacji na temat studiów przed rozpoczęciem roku akademickiego

Poziom informacji:	Niedostateczny	Niezupełnie wystarczający	Dostateczny
Organizacja studiów (przebieg sesji)	14%	37%	49%
Wymagania w zakresie samokształcenia	16%	39%	44%
Możliwości zatrudnienia	19%	38%	43%
Zakres wiedzy i umiejętności możliwych do opanowania	27%	30%	43%
Przedmioty, wymagania, poziom nauczania	23%	44%	33%

Źródło: opracowanie własne.

Uczelnia publikuje na stronie internetowej dla kandydatów liczne opracowania dotyczące organizacji studiów czy możliwości zatrudnienia po ukończeniu studiów. Prezentowane są też szczegółowe programy studiów na poszczególnych kierunkach wraz z sylabusami wszystkich wykładanych przedmiotów. Jednak pomimo tego liczna grupa studentów deklaruje, że dokonując wyboru, nie miała dostatecznej wiedzy o kierunku studiów, na którym obecnie studiuje (tab. 1). Podobne sygnały odnotowuje się na innych uczelniach (Utryska, 2007). W zakresie ogólnych informacji dotyczących studiowania tylko 49% studentów miało dostateczną wiedzę na temat organizacji studiów, a 44% na temat wymogów w zakresie samokształcenia. Jeśli chodzi o informacje ściśle związane z danym kierunkiem, które są publikowane na stronach internetowych dla kandydatów, tylko 43% studentów miało dostateczną informację o możliwości zatrudnienia oraz na temat wiedzy i umiejętności możliwych do „opanowania” w ramach danego kierunku studiów. Informacje publikowane w programach studiów i sylabusach poszczególnych przedmiotów dostatecznie znane były tylko 33% studentów. Zjawisko to dziwi, tym bardziej że jako źródło informacji o studiach ankietowani najczęściej wskazywali internet (77%), a na kolejnych miejscach: rozmowy z kolegami (66%) i studentami (41%) oraz foldery i przewodniki (42%), a także wizytę na uczelni (32%).



Rysunek 1. Ocena umiejętności własnych w ocenie studentów

Źródło: opracowanie własne.

Powodzenie na studiach zależy od wielu czynników, m.in. przygotowania do studiów, umiejętności samodzielnej pracy, opanowania technik pracy umysłowej czy umiejętności radzenia sobie ze stresem. W tym obszarze studenci wysoko oceniają swoje umiejętności (rys. 1) w zakresie wykorzystania technologii informacyjnej w uczeniu się (67% ocen *dobrze* i *bardzo dobrze*). Jednak badania uprzednio przeprowadzone wskazują, że studenci nie radzą sobie z wyszukiwaniem informacji i ich przetwarzaniem (Ciesielka, 2009, 2010). Równie dobrze (67% ocen *dobrze* i *bardzo dobrze*) studenci oceniają swoje umiejętności samodzielnej pracy, jak również umiejętność przygotowania się do egzaminu (39% ocen *dobrze* i 7% *bardzo dobrze*). Deklarują też, że potrafią radzić sobie ze stresem (30% ocen *dobrze* i 21% *bardzo dobrze*). Obszary, w których studenci deklarują braki, to znajomość technik uczenia się (31% ocen poniżej *dostatecznych*) oraz umiejętność organizacji czasu (34% ocen poniżej *dostatecznych*). W wielu przypadkach tego typu umiejętności studenci AGH mogą uzupełnić w ramach zajęć (wybieralnych), które proponuje uczelnia.

Wśród trudności, z jakimi borykali się studenci I roku, najczęściej wskazywane były: niewystarczający zasób wiedzy (57%) oraz odmienny sposób nauczania niż w szkole średniej (57%). Trudnościami, jakie również studenci deklarowali, były: zbyt duże tempo nauki (34%) i obawa przed skreśleniem z listy studentów (35%). Porównując niniejsze badania z badaniami Bugła z 1996 r., można zaobserwować zmiany w podejściu studentów do studiów, a tym samym różnice w wykazywanych przez nich trudnościach na I roku (tab. 2). Zdecydo-

wanie więcej współczesnych studentów ma wątpliwości co do własnej wiedzy ze szkoły średniej (49% w 1996 r., 57% współcześnie) oraz obawia się odmiennego sposobu uczenia niż w szkole średniej (22% w 1996 r., 57% współcześnie). Aktualnie studenci zdecydowanie mniej obawiają się zbyt dużego tempa nauki (44% w 1996 r., aktualnie 34%) oraz problemów finansowych (21% w 1996 r., aktualnie 13%). Natomiast największy spadek deklarowanych trudności odnotowano w zakresie obaw co do skreślenia z listy studentów (78% w 1996 r., aktualnie 35%). Prawdopodobnie jest to spowodowane zmianą regulaminów studiów (np. system punktów ECTS) oraz uwarunkowań społecznych (np. zniesienie obowiązkowej służby wojskowej). Często wspomniana w licznych publikacjach (Morbitzer, 2014) przebojowość i duża pewność siebie współczesnego pokolenia nie znalazła odbicia w prezentowanych wynikach badań. Poziom deklarowanego przez studentów braku wiary we własne siły właściwie nie uległ zmianie wśród studentów I roku na przestrzeni lat (24% w 1996 r., aktualnie 26%).

Tabela 2. Trudności studentów I roku (dane z 1996 r. na podst. Bugiel, 1996)

Rodzaj trudności	1996	2016
Niewystarczający zasób wiedzy po szkole średniej	49%	57%
Odmienne niż w szkole średniej sposób nauczania	22%	57%
Zbyt duże tempo nauki	44%	34%
Wysoki poziom nauczania	20%	25%
Brak wiary we własne siły	24%	26%
Obawa przed skreśleniem z listy studentów	78%	35%
Wysokie koszty nauki mogące przekroczyć finansowe możliwości własne i rodziców	21%	13%
Trudności natury socjalnej (brak akademika, stypendium)	8%	8%
Przystosowanie się do nowego środowiska (kolegów z grupy studenckiej)	4%	15%
Rozkład zajęć	brak danych	29%
Nie miałem żadnych trudności	2%	10%
Inne	brak danych	3%

Źródło: opracowanie własne.

Wśród przyczyn trudności, jakie pojawiły się przy zaliczaniu przedmiotów (tab. 3), studenci najczęściej wymieniają brak systematycznej pracy (53%) i zaniedbania własne (33%). Wskazania te dziwią w kontekście uprzednich wyników, kiedy to ankietowani studenci deklarowali umiejętność samodzielnej pracy (rys. 1). Druga grupa trudności wiąże się z nauczaniem przedmiotami – zdaniem studentów są to trudne przedmioty (44%), zakres materiału do opanowania jest zbyt duży (33%), wymagania zbyt wysokie (26%) oraz że trudnością jest brak odpowiednich materiałów do uczenia się (31%).

Tabela 3. Przyczyny trudności studentów w zaliczaniu przedmiotów

Rodzaje trudności w zaliczeniu przedmiotu:	Udział %
Zaniedbania własne (opuszczenie zajęć, lekceważenie przedmiotu)	33
Brak systematycznej pracy	53
Przyczyny osobiste (nerwy, choroba)	21
Niedogodne terminy zaliczeń, egzaminów	7
Zbyt duży zakres materiału do opanowania	33
Zbyt wysokie wymagania prowadzących	26
Brak odpowiednich materiałów (podręczników) do uczenia się	31
Trudny przedmiot	44
Brak obiektywności ocen stosowany przez prowadzących	13
Nie miałem żadnych trudności	11

Źródło: opracowanie własne.

Większość studentów uczy się okazjonalnie (47%), a tylko 32% uczy się systematycznie, co przynosi najlepsze rezultaty. Jednak występuje też znacząca grupa (21%), która uczy się w ostatniej chwili, przed egzaminem. Pomimo takiego podejścia większość studentów (64%) jest całkowicie zadowolona z wyników pierwszej sesji egzaminacyjnej. Tylko 6% nie jest zadowolone z uzyskanych rezultatów.

Podsumowanie

Przeprowadzone badania dają pogląd na sytuację współczesnych studentów uczelni technicznej, w tym wypadku WIMiIP AGH, i mogą być podstawą do zmiany podejścia zarówno studentów (kandydatów), jak i nauczycieli akademickich. Zdiagnozowane problemy lokują się przede wszystkim w: niedoinformowaniu studentów w zakresie wymogów studiów wyższych, niewystarczającym zasobie wiedzy studentów i brakach w zakresie technologii pracy umysłowej, w szczególności organizacji czasu i samodzielnej pracy. Ponadto wśród trudności studenci wymieniali: odmienny niż w szkole średniej sposób nauczania, zbyt duże tempo nauki oraz z ich strony brak systematycznej pracy.

Warto pochylić się nad zgłaszanymi problemami i spróbować je usunąć lub chociaż złagodzić. Przede wszystkim należy ich istnienie uświadomić studentom i wskazać możliwości działania, takie jak: kursy wyrównawcze, zajęcia o charakterze adaptacyjnym czy wsparcie studentów starszych roczników np. w ramach działalności koła naukowego.

Literatura

- Bugiel, J. (red.) (1996). *Pierwszy rok studiów na uczelni technicznej: Oczekiwania – bariery – podstawy*. Kraków: Eureka.
- Bugiel, J., Haber, L. (1994). *Kim są studenci uczelni technicznej*. Kraków: Text.
- Ciesielka, M. (2009). Ocena umiejętności studentów wyższej uczelni technicznej w zakresie wykorzystania informacji. W: *Technické vzdelávanie ako súčasť všeobecného vzdelávania* (s. 93–97), J. Pavlovkin, L. Žáčok (red.), Veľká Lomnica, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.

- Ciesielka, M. (2010). Ocena umiejętności studentów wyższej uczelni technicznej w zakresie wykorzystania informacji w ocenie własnej i nauczyciela. W: V. Stoffová (red.), *XXII. Did-MatTech 2009* (s. 140–144). Trnava: Trnava University.
- Ciesielka, M. (2018). Współcześni studenci kierunków technicznych – cyfrowi tubylcy, techniczni imigranci. *Zeszyty Naukowe Wydziału Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej*, 58, 15–18.
- Lib, W. (2009). Technical Language as a Creator of Technical Culture and Popular Culture. *Journal of Technology and Information Education*, 1(3), 24–28.
- 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).
- Utryska, B. (2007). Studia techniczne – proces rekrutacji i oczekiwania wobec kandydatów. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(30), 11–22.

CZEŚĆ DRUGA/PART TWO

**WYBRANE PROBLEMY
SPOŁECZEŃSTWA INFORMACYJNEGO**

**SELECTED PROBLEMS
OF THE INFORMATION SOCIETY**



PAULINA FORMA

Sieciowa tożsamość – czyli o wirtualnej przestrzeni socjalizacji i inkulturacji dzieci i młodzieży

Network Identity – about the Virtual Space of Socialization and Inculturation of Children and Youth

Doktor, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Wydział Pedagogiczny i Artystyczny, Instytut Pedagogiki i Psychologii, Zakład Pedagogiki Społecznej, Polska

Streszczenie

Artykuł ma charakter teoretyczno-empiryczny. Podejmuje tematykę socjalizacji i inkulturacji, wskazując na nowe ich wymiary oraz odnosząc je do realiów przestrzeni wirtualnej i kultury wirtualnej. Celem podjętej analizy była ocena aktywności młodego pokolenia w internecie oraz przyjmowania przez młodzież sieciowej tożsamości, kreowania zachowań.

Słowa kluczowe: wirtualny świat, wirtualna kultura, socjalizacja, inkulturacja, sieciowa tożsamość

Abstract

The article is of a theoretical and empirical. It is discussing few pedagogically important spaces for socialisation and inculturation of children and young people: virtual world, virtual culture. The aim of the analysis was to assess the activity of the young generation on the Internet, the youth's acceptance of network identity.

Keywords: virtual world, virtual culture, socialization, inculturation, network identity

Wstęp

Próby komplementarnego ujęcia socjalizacji i wchodzenia w kulturę, jak i zróżnicowane podejścia badawcze do tych procesów w ramach poszczególnych dyscyplin nauk społecznych i humanistycznych nie dają wyczerpujących opisów (Roter, 2005, s. 46). Jak wynika z literatury przedmiotu oraz dostępnych raportów, młodzi ludzie tworzą własną tożsamość zarówno pod wpływem socjalizacji wewnątrzrodzinnej, zewnątrzrodzinnej, jak i autosocjalizacji.

Dokonując analizy innowacyjności oraz otwartości internetowych źródeł na proces socjalizacji, inkulturacji i autosocjalizacji użytkowników, założono, iż

pod wpływem synergii tych procesów młody człowiek tworzy swoją tożsamość, swoją biografię i kształtuje własną osobowość. Mając własny potencjał i charakterystyczne dla siebie wyróżnione w literaturze pedagogicznej przez Radlińską (Theiss, 2006, s. 34) siły ludzkie w otoczeniu przestrzeni wirtualnej (zawierającej także zasoby instytucji kultury – *open glam*), jaką stanowi (jej otwartość, miejsca dostępu, poziom merytoryczny przekazywanych treści czy świadczonych usług itp.), przejmuje uznane i aprobowane wzory i normy społeczne. Ten humanistyczny, epistemologiczno-badawczy paradygmat wyrażono w przyjętych na użytek niniejszego artykułu teoriach naukowych, wyborze tematu i tere- nu badań (szkoła, przestrzeń wirtualna, tj. technologie informatyczne) tworzą- cych przestrzeń socjalizacyjną i inkulturacyjną dla respondentów. Diagnoza oddziaływania internetu na socjalizację dzieci wskazała na te obszary funkcyj- nowania przestrzeni wirtualnej, w tym zawierającej zasoby, które można wzmocnić, przekształcić, zmodyfikować, tak by stworzyć optymalne oddziały- wanie na młodego człowieka. Bliskie temu uzasadnieniu są założenia teorii „ekologii humanistycznej” Bronfenbrennera, która stanowi odniesienie do in- terpretacji otrzymanych wyników badań i wskazuje na tzw. społeczny konstrukt jednostki budowany przez różne podmioty, sytuacje, oddziaływania oraz „przy- jazne” środowiska.

Rozwinięcie

Ujmując na potrzeby niniejszego tekstu socjalizację i inkulturację jako pro- cesy wyłaniania się, kształtowania i rozwoju osobowości ludzkiej w realiach kultury wirtualnej, warto dodać, iż z jednej strony aktualizują się one w zależno- ści od organizmu jednostki i w interakcjach z nim, a z drugiej w zależności i interakcjach ze społecznymi i ekologicznymi warunkami żywioowymi istnieją- cymi w konkretnym, określonym społeczeństwie (Hurrelmann, 1994, s. 44). Uwzględniając ponadto fakt, że współcześnie internet towarzyszy młodym lu- dziom praktycznie w ciągu całego dnia, a rozwój technologii mobilnej spowo- dował, że wirtualna przestrzeń „oddaliła się” poza gospodarstwa domowe i tym samym stała się towarzyszem młodego pokolenia zarówno w szkole, jak i miej- scach publicznych, środkach komunikacji, zasadne wydało mi się sformułowa- nie kilku problemów badawczych:

- Jaka jest częstość korzystania z internetu przez młodych ludzi?
- Z jakich środków multimedialnych korzysta młodzież do przeglądania in- ternetu?
- W jakich miejscach młodzież najczęściej korzysta z internetu?
- Jakie sytuacje związane z użytkowaniem internetu powodują napięcia i zmiany w zachowaniu młodzieży?

Otrzymane wyniki zaprezentowano poniżej. Jak wynika z danych empirycz- nych otrzymanych z badań zrealizowanych w 2017 r. wśród uczniów święto-

krzyskich szkół za pomocą standaryzowanego kwestionariusza ankiety audytoryjnej na próbie młodego pokolenia, wszyscy korzystają z internetu. Zdecydowana większość (ankieta została skierowana do 127 osób; ostatecznie badana zbiorowość stanowiła łącznie 100 osób) deklaruje, że korzysta z internetu wiele razy dziennie lub cały czas w domu (76%), szkole (45%), u znajomych (42%), w miejscach publicznych, gdzie jest dostępna sieć WiFi (39%).

Tabela 1. Częstość korzystania z internetu przez badanych

	W domu	W szkole	W drodze do domu/szkoły	U znajomych	W miejscach publicznych, gdzie jest dostępna sieć WiFi
Wiele razy, cały czas	42%	25%	10%	26%	18%
Raz dziennie	25%	11%	1%	10%	15%
Kilka razy dziennie	3%	5%	2%	2%	5%
Kilka razy w tygodniu	3%	3%	2%	1%	1%
Kilka razy w miesiącu	2%	1%	0%	1%	0%
Nie korzystam	1%	0%	0%	0%	0%
Razem	76%	45%	15%	40%	39%

Źródło: opracowanie własne.

Zróznicowanie czasu poświęconego na korzystania z internetu zmienia się wraz z płcią respondentów, i to we wszystkich badanych lokacjach, tj. w domu, szkole, drodze, u znajomych, w miejscach publicznych. Użytkowanie internetu wyraźniejsze jest u większości badanych dziewcząt niż chłopców.

Tabela 2. Użytkowanie internetu ze względu na płeć badanych

Płeć	W domu		W szkole		W drodze do domu/szkoły		U znajomych		W miejscach publicznych, gdzie jest dostępna sieć WiFi	
	K	M	K	M	K	M	K	M	K	M
Wiele razy, cały czas	22%	20%	13%	12%	5%	5%	14%	12%	10%	8%
Raz dziennie	13%	12%	6%	5%	1%	0%	6%	4%	9%	6%
Kilka razy dziennie	2%	1%	3%	2%	1%	1%	1%	1%	3%	2%
Kilka razy w tygodniu	2%	1%	2%	1%	1%	1%	1%	0%	1%	0%
Kilka razy w miesiącu	1%	1%	1%	0%	0%	0%	1%	0%	0%	0%
Kie korzystam	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Razem	41%	35%	25%	20%	8%	7%	23%	17%	23%	16%

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3. Środki multimedialne, z których korzysta młodzież do przeglądania internetu

Wszyscy	Komputer stacjonarny	Laptop	Konsola do gier	Tablet	Telefon komórkowy, smartfon
100%	14%	19%	6%	15%	46%

Źródło: opracowanie własne.

Na korzystanie z internetu, a tym samym dostępnych w nim treści, zdecydowanie wpływa środek, z którego korzystają młodzi ludzie. Najczęściej łączą się z siecią za pomocą: telefonu komórkowego i smartfonu (46%), laptopa (19%), tabletu (15%). Natomiast badani relatywnie mniej czasu przebywają w sieci przy wykorzystaniu komputera stacjonarnego (14%) i konsoli do gier (6%).

Należy zaznaczyć, że w porównaniu do danych z Raportu z 2014 r. („Nastolatki wobec Internetu”) zrealizowanego przez Pracownię Edukacyjnych Zastosowań Technologii Informacyjno-Komunikacyjnych NASK współcześnie zdecydowanie wzrosła rola telefonii mobilnej jako medium komunikacji internetowej (Lange, 2014). O rozwoju i dostępności tego segmentu mobilnego do wirtualnego świata świadczy także spadek cen usług i rozwój technologii. Można zatem przypuszczać, że prawdopodobnie nadal będzie się rozwijał w populacji dzieci i młodzieży.

Jak słusznie podkreślają współautorzy Raportu „Nastolatki wobec Internetu 3.0” (Kamieniecki i in., 2017, s. 7), „od ubiegłej dekady statystyka publiczna odnotowuje dynamiczny wzrost popularności Internetu w Polsce (GUS, 2016). Technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK) są masowo rozpowszechnione wśród ogółu społeczeństwa, zarówno z powodu ich dostępności, rozwoju technologii, jak również kosztów ich użytkowania. Łatwy i stosunkowo tani dostęp do sieci internetowej znacząco wpłynął na wzory zachowań całego społeczeństwa, jak i poszczególnych jednostek. Szczególną aktywność w cyberprzestrzeni wykazują osoby młode”. Dla mnie jako pedagoga społecznego niezwykle istotne jest to, iż racjonalny odbiór treści, także z wirtualnego świata, prowadzi do rozwoju osobowości, poznawania, rozumienia, wchodzenia w kulturę – *open glam* (Forma, 2017, s. 44). Należy zatem pamiętać, iż korzystanie z internetu stało się dla dzieci i młodzieży niemalże normą społeczną. Już od najmłodszych lat życia przestrzeń wirtualna towarzyszy im w ich aktywnościach poznawczych, rekreacyjnych i interakcyjnych (Wrońska, Lange, 2016, s. 15).

Tabela 4. Miejsce najczęstszego użytkowania internetu

Wszyscy	Komputer stacjonarny	Laptop	Konsola do gier	Tablet	Telefon komórkowy, smartfon
100%	14%	19%	6%	15%	46%

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 5. Zmiany zachowań związane z użytkowanie internetu

Przejawianie zachowań	Tak	Nie
Dłuższe niż planowane przebywanie w sieci	64%	36%
Odczuwanie poirytowania w chwili odłączenia internetu	32%	68%
Rezygnacja z posiłku na rzecz korzystania z internetu	5%	4%
Rezygnacja ze snu na rzecz korzystania z internetu	9%	11%
Rezygnacja ze spotkań ze znajomymina rzecz korzystania z internetu	7%	13%
Kłamstwa, aby móc korzystać z internetu	16%	15%

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z otrzymanych danych, badani internet najczęściej wykorzystują do: poszerzania swojej wiedzy (edukacji szkolnej), zdobywania informacji na temat swoich pasji, zainteresowań, odrabiania lekcji, przygotowywania się do zajęć, sprawdzianów, czytania blogów, korzystania z komunikatorów społecznościowych, jak np. FB, korzystania z poczty, słuchania muzyki, oglądania filmów, korzystania ze sklepów internetowych.

Odnosząc wirtualne uczestnictwo młodzieży do konkretnych etapów socjalizacji, należy zaznaczyć, iż młody człowiek podlega socjalizacji w trzech etapach odbywających się jednocześnie. Po pierwsze, jego udział w wypełnianiu ról społecznych kształtują rodzice, głównie ich wpływ i struktura rodziny, na co zwraca uwagę m.in. Winiarczyk (2011, s. 71) – socjalizacja pierwotna. Drugi etap to socjalizacja zachodząca w obrębie instytucji pozarodzinnych, np. szkoły (socjalizacja wtórna). Trzecim etapem jest tzw. etap tercjalny (tzn. trzeciorzędowy), jaki zachodzi m.in. poprzez media (wirtualną przestrzeń).

Zatem młody człowiek buduje swoją tożsamość sieciową i tym samym rolę społeczną poprzez świadomość samego siebie, własnych właściwości osobowościowych i możliwości działania w rzeczywistości oraz poprzez tzw. odzwierciedlenia, tj. reakcje innych osób, członków wirtualnych interakcji, osób z klasy, szkoły, nauczycieli, wychowawców na jego zachowania społeczne.

Opis społecznego położenia młodego człowieka i rozwoju jego sieciowej tożsamości nie uwzględnia na potrzeby niniejszej analizy wszystkich obszarów dostrzeżonych przez autora powyższej klasyfikacji, stąd zredukowano opis, akcentując jeden typ mechanizmu socjalizacji dziecka. Odniesiono się zatem do relacji pomiędzy młodymi osobami – użytkownikami internetu, odbiorcami kultury wirtualnej, w pewien sposób obrazując proces socjalizacji poznawczo (Narkiewicz-Niedbałec, 2006, s. 7). Nawiązując do tytułu niniejszego artykułu, należy zaznaczyć, iż obecnie niezwykle ważnym czynnikiem socjalizacji jest kultura popularna (masowa), która w coraz większym stopniu zaznacza swą obecność w życiu współczesnych społeczeństw. Kultura wirtualna dostarcza bowiem wzorców, pod wpływem których kształtuje się osobowość i tożsamość jednostek, dlatego też można zaryzykować stwierdzenie, że tradycyjne instytucje socjalizacji, takie jak wspomniana powyżej rodzina czy szkoła, nie mają już decydującego wpływu na młode pokolenie i jego aktywność.

Odnosząc się do badań pedagogów, w tym przede wszystkim doniesień pedagogów społecznych, należy wskazać, że współczesne dzieciństwo i okres dorastania zdominowane są przez media i multimedia, a socjalizacja wpisana jest w tę przestrzeń, poddając się ogólnym trendom globalizacji. Autorzy podejmujący te kwestie określają je jako „dzieciństwo medialne” z jego desygnatami telewizyjnymi, komputerowymi, sieciowymi (Matyjas, 2008, s. 92–93).

Kontekst przestrzeni wirtualnej i kultury wirtualnej w odniesieniu do sieciowej tożsamości i socjalizacji widoczny jest także w opracowaniach Melosika

(2003, s. 355), który sygnalizuje dezintegrację współczesnej edukacji (również socjalizacji wynikającej z faktu, iż „ustrój prawdy” staje się coraz bardziej „nieuporządkowany i chaotyczny”; ma przy tym miejsce swoista dekompozycja modernistycznej syntezy w socjalizacji, bowiem „stałe granice modernizmu, wewnątrz których edukacja i socjalizacja była bezpiecznie zamknięta, roztopiają się”).

Podsumowanie

Reasumując, mnogość zjawisk socjalizacyjno-inkulturacyjnych w połączeniu z wykorzystywaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, tj. internetu, zarówno w refleksji teoretycznej, jak i praktycznej wskazuje na nowy sposób nabywania kompetencji cyfrowych widoczny w procesie samoedukacji. Coraz łatwiej dostrzec wielowymiarowy i interdyscyplinarny charakter socjalizacji i internetowego budowania tożsamości oraz opuszczenie młodego pokolenia w świecie wirtualnym. Samodzielne poruszanie się w cyberprzestrzeni implikuje także samodzielne zmaganie się z potencjalnymi zagrożeniami i ich skutkami, ale również ułatwia samokształcenie. Jak podaje m.in. Warzocha (2011), dziś technologii informacyjne wykorzystuje się m.in. poprzez e-learning. Indywidualna ścieżka eksploracji wirtualnej przestrzeni powinna być zatem wsparta kontrolą i filtracją, aby proces socjalizacyjny i inkulturacyjny nie został zakłócony. Należy pamiętać, na co słusznie zwraca uwagę Tanaś (2016, s. 51), iż budowanie sieciowej tożsamości i uczestnictwo w życiu społecznym poprzez technologie cyfrowe wpływa na kondycję emocjonalną oraz na jakość interakcji i więzi, a także postaw społecznych i obywatelskich.

Literatura

- Bartoszek, A. (1994). *Spoleczne tworzenie osobowości. Zarys socjologicznych teorii osobowości*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Forma, P. (2012). *Socjalizacja dziecka z rodziny wielodzietnej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kielce: Wyd. UJK.
- Forma, P. (2017). Koziołek Matołek jako „Open Glam”. W: K. Kępczyk, R. Kasprzak (red.), *Koziołek Matołek rozwija i uczy* (s. 42–66). Pacanów: Wyd. ECB.
- Izdebska, J. (2005). Dzieciństwo przed szklanym ekranem telewizora, komputera – nowe jego oblicze. W: J. Izdebska, T. Sosnowski (red.), *Dziecko a media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa* (s. 89–99). T. 2. Białystok: Trans Humana.
- Kulczycki, E., Wendland, M. (red.) (2012). *Komunikologia. Teoria i praktyka*. Poznań: Wyd. UAM.
- Matyjas, B. (2008). *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*. Warszawa: Żak.
- Melosik, Z. (2003). Pedagogika postmodernizmu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika* (s. 452–463). T. 1. Warszawa: PWN.
- Melosik, Z. (2005). Młodzież a przemiany kultury współczesnej. W: R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości* (s. 13–31). Wrocław: Wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

- Narkiewicz-Niedbałec, E. (2006). *Socjalizacja poznawcza uczącej się młodzieży*. Zielona Góra: Wyd. UZ.
- Tanaś, M. (2016). Primum non nocere a internetowa wolność i aktywność nastolatków. W: M. Tanaś (red.), *Nastolatki wobec Internetu* (s. 41–54). Warszawa: NASK.
- Theiss, W. (1984). *Radlińska Helena*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Theiss, W. Radlińska Helena (2006). W: Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (s. 34). T. 5. Warszawa: Żak.
- Turner, J.H. (1998). *Socjologia, podstawowe pojęcia i ich zastosowanie*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Warzocha, T. (2011). Wykorzystanie technologii e-learningu w procesie kształcenia (s. 192–196). Velka Lomnica.
- Winiarczyk, A. (2011). Migracje zarobkowe jedną z przyczyn niepełności rodziny. *Pedagogika Rodziny*, 1(2), 71–80.



BEATA BALCEROWICZ

Chaos i edukacja społeczeństwa informacyjnego

Chaos and Education of the Information Society

Magister, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Polska

Streszczenie

Artykuł dotyczy społeczeństwa informacyjnego – znaczenia pojęcia i jego współczesnej interpretacji. Społeczeństwo informacyjne zostało opisane pod kątem technologii, informacji, ekonomii oraz edukacji (*Lifelong Learning*).

Słowa kluczowe: społeczeństwo informacyjne, społeczeństwo wiedzy, globalizacja, edukacja przez całe życie

Abstract

The article is about information society – meaning of the term and contemporary interpretation. Article describes information society in relations to technology, information, economy and education (*Lifelong Learning*).

Keywords: information society, knowledge society, globalization, Lifelong Learning

Globalna wioska i trzecia fala

Żyjemy w globalnej wiosce ciągłych zmian naukowo-technologicznych, którym nadajemy rytm. W obliczu wielu przemian, których jesteśmy przyczyną, możemy zapytać: Jaki jest świat, który nas otacza? Chętnie korzystamy z osiągnięć powstałych na przestrzeni całej historii ludzkości, jednak czy technologie, które stworzyliśmy, zaczęły kształtować nas na nowo na przestrzeni ostatniego stulecia? Wobec globalizacji i problemów, jakie ona ze sobą niesie, warto się zastanowić nad zmianami, które zachodzą w edukacji, kulturze, technologii i innych obszarach ludzkiej działalności. Nad problemami globalnymi pochylano się już na przełomie lat 60. i 70. XX w. w licznych raportach. Biorąc pod uwagę zaawansowany rozwój technologii, problemy globalne nigdy nie były tak poważne jak obecne, jednak nie jesteśmy świadkami pierwszego przełomu związanego rozwojem technologicznym.

Toffler (1985, s. 32–34) w koncepcji trzech fal podzielił historię ludzkości na trzy podstawowe okresy. Każdy z okresów został porównany do fali, która

„zmywa” poprzednie dokonania, ale jednocześnie nadbudowuje je. Ludzie w swej historii doświadczyli już dwóch wielkich przemian, obecnie jesteśmy świadkami i jednocześnie uczestnikami kolejnej „fali”.

Pierwsza fala cywilizacji rozpoczęła się razem z rolnictwem. Ludzkość dzieliła się na ludy prymitywne (żyjące ze zbieractwa i łowiectwa) oraz cywilizowane (zajmujące się uprawą roli). Gdzie pojawiało się rolnictwo, tam również pojawiała się cywilizacja.

Druga fala cywilizacji rozpoczęła się uprzemysłowieniem końca XVII w. Industrializm odciskał swe piętno na systemie społecznym i wszystkich aspektach życia ludzi pracujących w wielkich fabrykach. Powstały korporacje, które obok masowej edukacji i rodzin nuklearnych stały się zjawiskami charakterystycznymi dla drugiej fali.

Znakiem rozpoznawczym trzeciej fali jest informacja, która obiega glob z prędkością światła, informacja, która jest traktowana jako towar o wartości większej niż dobra materialne. Można powiedzieć, że dzięki technologii nasze codzienne aktywności nabierają charakteru globalnego – fizyczne odległości zanikają – popularny staje się zdalny tryb pracy, transport zostaje zastępowany komunikacją na odległość, dom jest miejscem pracy oraz życia rodzinnego. Trzecia fala napędzana niewyczerpalnym źródłem informacji jest bardziej podobna do pierwszej fali ze względu na skierowanie aktywności na środowisko lokalne. W tym miejscu należy powrócić do znaczenia zjawiska globalizacji. Dzięki technologiom trzeciej fali doszło do „zmniejszeniu się” świata, co było przyczyną powstania świadomości dotyczącej zjawiska globalizacji świata i problemów globalnych.

Globalizacja jest przyczyną wielu zmian, jednak nie byłaby ona w stanie zaistnieć bez rozwoju technologii. To osobliwy rodzaj transakcji związanej – technologie napędzające globalizację oraz globalizacja napędzająca powstawanie technologii. Dzięki temu „wiązaniu” jesteśmy przyczyną i skutkiem zmian zachodzących w polityce, gospodarce, kulturze oraz edukacji.

Rozwój technologiczny i techniczny niesie ze sobą zmiany w nauce, polityce, kulturze, edukacji i innych obszarach aktywności człowieka. Wszystkie te sfery przenikają się wzajemnie i warunkują. Powstawanie społeczeństwa informacyjnego niesie ze sobą wiele konsekwencji, które są trudne do przewidzenia (Tanaś, 1999, s. 97).

Informacja jako definicja współczesności

Czego dotyczą wszystkie informacje społeczeństwa informacji? Najczęściej źródłem informacji jesteśmy my – udostępniamy je na serwisach społecznościowych. Do źródeł można zaliczyć: informacje „produkowane” przez korporacje, a dotyczące działania aplikacji, firmy przetwarzające i zbierających dane, mass media i wiele innych. Skoro ilość informacji codziennie wzrasta, to ile ich

jest? Zgodnie badaniem IDC Digital Universe „Extracting Value from Chaos” ilość danych podwaja się co 2 lata (IDC, 2011, s. 1). Jest to wartość zgodna z prawem Moore’a dotyczącym podwójnego wzrostu mocy obliczeniowej komputerów co 2 lata (Moore, 1965, s. 2–3). Ile danych zostaje zapisanych w sieci w ciągu sekundy? Badania firmy Cisco podają, że w 2016 r. ta wartość wynosiła 26,600 GB. Prognozy na 2021 r. wynoszą 105,800 GB (Cisco, 2017). Skoro ilość danych rośnie tak szybko, to ile danych zostało już stworzonych? Prognozy zawarte w raporcie IDC (International Data Corporation) zapowiadają, że w 2025 r. ilość wszystkich światowych danych wyniesie 163 zettabajtów (1 ZB = 1 000 000 000 000 GB) i będzie to dziesięć razy więcej danych niż w 2016 r. (IDC, 2017, s. 3). Warto podkreślić, że dostępne na rynku dyski twarde są w stanie zapisać od 1 do 8 TB danych (1 TB = 1000 GB).

Rewolucja informacyjna, której jesteśmy świadkami, zaistniała poprzez połączenie takich czynników, jak rozwój elektroniki, powstanie i wdrożenie cyfrowych środków obróbki danych, opanowanie kosmosu, a co za tym idzie – powstanie satelitarnych technologii łączności oraz internetu i technologii informacyjnych (Smyrnova-Trybulska, 2018, s. 35).

Definicyjne oblicza społeczeństwa informacyjnego

Określenie *społeczeństwo informacyjne* zostało użyte po raz pierwszy przez Umesamo w 1963 r. Pojęcie *społeczeństwa informacyjnego* rozpowszechniło się w Europie za sprawą Nory i Minca (1987) (Głoban-Klas, Sienkiewicz, 1999, s. 43).

Definicja społeczeństwa informacyjnego autorstwa OECD (2011, s. 14) podkreśla, że przenikanie ICT (TIK) poprzez ekonomiczne, społeczne, polityczne i kulturowe aspekty życia prowadzi do wielu znaczących zmian w funkcjonowaniu i organizacji.

Siłę roboczą społeczeństwa informacyjnego stanowią pracownicy informacyjni. Działają oni w gospodarce informacyjnej, której podstawą działania jest cyfrowe przetwarzanie informacji. Społeczeństwo charakteryzują: otwartość, szybka i tania wymiana informacji, permanentna edukacja oraz wydajność pracy (Juszczak, 2000, s. 11–12).

Społeczeństwo informacyjne powinno posiadać i posługiwać się środkami przetwarzania informacji i komunikacji w taki sposób, aby przetwarzanie ich stało się podstawą tworzenia dochodu narodowego (Głoban-Klas, Sienkiewicz, 1999, s. 53).

Informacje są produkowane, te najbardziej wartościowe dają przewagę. Informacje to odpowiedzi na pytania: co? kto? ile? jak? gdzie? Informacje nie są wiedzą, ale bez informacji nie byłoby wiedzy. Wiedza to zapamiętane przez człowieka informacje, które poprzez jego doświadczenia będzie on w stanie wykorzystać w praktyce. Wiedza to odpowiedź na pytanie: dlaczego? *Informacja, wiedza i mądrość* to trzy ściśle powiązane ze sobą pojęcia. Mądrość to wie-

dza wzbogacona o wartości. Pytania właściwe mądrości to: w jakim celu? czy to cel dobry i słuszny? (Chmielnicka, 2004, s. 8–14). W tym miejscu warto postawić pytanie: Jesteśmy społeczeństwem informacyjnym czy społeczeństwem wiedzy?

W literaturze często pojawia się pojęcia *społeczeństwa informacyjnego* i *społeczeństwa informatycznego*. Zgłębiając ich znaczenie, warto zauważyć, że nie są one tożsame. Różnice pomiędzy informacją a środkami informatycznymi wskazał Kwiatkowski (1994). *Informacja* jest pojęciem szerszym niż *środki informatyczne*, które służą jedynie magazynowaniu i przekształcaniu informacji. Komputery to pierwsze narzędzia, które mają wspomagać ludzką myśl, a nie mięśnie.

Istnieje wiele określeń pozwalających na przedstawienie tofflerowskiej „trzeciej fali”. Najchętniej używane synonimy to: *społeczeństwo informacyjne*, *społeczeństwo wiedzy*, *społeczeństwo postindustrialne*. Inne określenia, które powstały na początku rozpowszechniania się idei społeczeństwa informacyjnego, to: *społeczeństwo przemysłowe*, *postindustrialne* (Bell), *nowe społeczeństwo przemysłowe* (Galbraith), *społeczeństwo techniczne* (Ellul), *przemysłowe społeczeństwo programowane* (Touraine), *zaawansowane społeczeństwo przemysłowe* (Marcuse). Już w 1986 r. Beniger wymienił 75 terminów dotyczących ogólnie rozumianego społeczeństwa informacyjnego. O czym świadczy wielość terminów? O próbie uchwycenia zjawiska, próbie jego opisanie i zrozumienia. Liczba publikacji na ten temat świadczy o atrakcyjności ówczesnie nowej ideologii. Znakami rozpoznawczym społeczeństwa informacji stała się informacja i wiedza. Drucker (2003, s. 264) uznał wiedzę za „główną” branżę, która jest źródłem zasobu produkcyjnego dla gospodarki.

Biorąc pod uwagę liczbę terminów i ich częstość używania, pojęcie *społeczeństwa informacyjnego* rozmyło się. Występowanie trzech najpopularniejszych określeń (*information society*, *knowledge society*, *postindustrial society*) w treściach książek znajdujących się w zasobach cyfrowych Google Books ustalone za pomocą narzędzia N-gram Viewer (pozwala ono na sprawdzenie częstości występowania fraz w cyfrowych wersjach książek znajdujących się w bazie Google Books; zbiór zawiera 5,2 mln pozycji, co stanowi około 4% wszystkich kiedykolwiek wydanych książek) wskazuje, że najczęściej występującym pojęciem było *information society*, drugim *knowledge society*. *Społeczeństwo wiedzy* zyskuje na popularności w okresie 2000–2008, co może wskazywać na lepsze zrozumienie powiązań pomiędzy informacją i wiedzą (N-gram Viewer, 2018). Ze względu na opisane informacje oraz najszerszy związek pojęcia *społeczeństwo informacyjne* z rozwojem społecznym, kulturą i działalnością człowieka w dalszej części artykułu będzie używane właśnie ono.

Budowa społeczeństwa informacyjnego na podstawach społeczeństwa przemysłowego stwarza osobliwy rodzaj chaosu. Siła maszyn i ludzkich mięśni

zderza się z wartością kreatywności i sposobami na wykorzystanie informacji. Surowce naturalne epoki industrialnej poprzez wydobywanie kiedyś się wyczerpią, natomiast surowcem społeczeństwa informacji są informacje, które im bardziej są „wydobywane”, tym więcej się ich tworzy. Pierwsza fala czerpała energię z natury – słońca, wiatru, siły zwierząt i ludzi. Druga fala czerpała energię z ziemi – ropy naftowej, węgla i gazu. Z tego rodzaju energii korzystamy do dziś. Energię trzeciej fali są informacje i komputery je przetwarzające. Ku jakiemu zjawisku prowadzi taki proceder? Zmianie charakteru pracy wielu osób z fizycznego na umysłowy. Oczywiście nie byłoby to możliwe, gdyby nie specjalistyczne umiejętności, które nieaktualizowane, za jakiś czas okażą się bezużyteczne.

Podejście ekonomiczne

Rozwój TIK i jego znaczenie dla produkcji i funkcjonowania wszystkich innych branż na przestrzeni czasu wzrosło. Wzrosło również zatrudnienie osób, które biorą udział w przetwarzaniu informacji. Wzrostowi uległo też znaczenie wykształcenia i umiejętności, które pełnią rolę czynnika konkurencyjności dla kandydatów.

W I kwartale 2018 r. najwięcej osób pracowało w sektorze usługowym (58,4% wszystkich pracujących). Pracujący w sektorze przemysłowym stanowili 31,8%, natomiast 9,3% było zatrudnionych w sektorze rolniczym (GUS, 2018, s. 15). Zgodnie z tymi danymi polskie społeczeństwo wpisuje się w koncepcję społeczeństwa informacyjnego.

Informacje stały się towarem, a co za tym idzie – wszelkie usługi związane z informacjami powstały od zera lub zostały udoskonalone. Działania na informacjach, takie jak przechowywanie, przesyłanie, wytwarzanie – ogólnie przetwarzanie, stały się podstawą działalności społeczeństwa.

Edukacja i determinizm technologiczny

Skoro technologia warunkuje powstawanie przyszłych miejsc pracy, a umiejętność posługiwania się środkami informatycznymi często determinuje znalezienie zatrudnienia, warto zastanowić się nad strategiami radzenia sobie ze zmiennymi wymaganiami rynku pracy. Ze względu na dynamikę zachodzących zmian wykształcenie zdobyte w trakcie formalnej edukacji po jej zakończeniu może już nie być poszukiwane na rynku lub treści jej nauczania, wiedza i umiejętności zdobyte w trakcie nauki na przestrzeni lat mogą się zmienić na tyle, że wyuczony zawód nie będzie już przydatny. Rozwarstwianie się społeczeństwa definiuje poziom umiejętności posługiwania się nowymi technologiami. Gwałtowny rozwój powoduje zapotrzebowanie na nowe umiejętności, których wcześniej nie był w stanie przewidzieć system edukacyjny. Brak umiejętności związanych z posługiwaniem się TIK może prowadzić do wykluczenia cyfrowego, społecznego, bezrobocia.

Remedium na szybką dezaktualizację wiedzy jest koncepcja LLL, poprzez którą rozumie się proces ciągłego odnawiania, rozwijania i doskonalenia kwalifikacji ogólnych i zawodowych, który trwa przez całe życie. W koncepcję *Lifelong Learning* wpisują się kursy, studia podyplomowe, kursy e-learningowe oraz wszystkie inne aktywności pozwalające na zdobycie aktualnej wiedzy i doskonalenie umiejętności. Zadaniem oświaty jest podkreślanie znaczenia uczenia się przez całe życie i przygotowywanie uczniów do samodzielnej nauki poza murami szkoły.

Literatura

- Chmielnicka, E. (2004). Informacja, wiedza, mądrość. Co społeczeństwo wiedzy cenić powinno? *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1(23), 7–18.
- Cisco (2017). *The Zettabyte Era: Trends and Analysis*. Pobrane z: <https://www.cisco.com/c/en/us/solutions/collateral/service-provider/visual-networking-index-vni/vni-hyperconnectivity-wp.pdf> (9.08.2018).
- Druker, P.F. (2003). *The Age of Discontinuity; Guidelines to Our Changing Society*. Newark: Transaction Publishers.
- Gantz, J., Reinsel, D. (2011). *Extracting Value from Chaos*. Pobrane z: <https://www.emc.com/collateral/analyst-reports/idc-extracting-value-from-chaos-ar.pdf> (2.08.2018).
- Goban-Klas, T., Sienkiewicz, P. (1999). *Spoleczeństwo informacyjne: szanse, zagrożenia, wyzwania*. Kraków: Wyd. Postępu Telekomunikacji.
- GUS (2018). *Aktywność ekonomiczna ludności Polski I kwartał 2018 r.* Pobrane z: http://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5475/4/29/1/aktywnosc_ekonomiczna_ludnosci_polski_ikw_2018.pdf (11.08.2018).
- IDC (2017). *Data Age 2025: The Evolution of Data to Life-Critical*. Pobrane z: <https://www.seagate.com/www-content/our-story/trends/files/Seagate-WP-DataAge2025-March-2017.pdf> (9.08.2018).
- Juszczyk S. (2000). *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Kwiatkowski, S.M. (1994). *Komputery w procesie kształcenia i zarządzania szkołą*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Moore, G. (1965). *Cramming More Components into Integrated Circuits*. Pobrane z: http://svmoore.pbworks.com/w/file/attach/59055901/Gordon_Moore_1965_Article.pdf (3.08.2018).
- OECD (2011). *OECD Guide to Measuring the Information Society*. Pobrane z: https://read.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/oecd-guide-to-measuring-the-information-society-2011_9789264113541-en#page1 (10.08.2018).
- Smyrnova-Trybulska, E. (2018). *Technologie informacyjno-komunikacyjne i e-learning we współczesnej edukacji*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Tanaś, M. (1999). Cywilizacja globalna, społeczeństwo informacyjne, a edukacja. *Kultura i Edukacja*, 1(99), 89–111.



ANNA WARZOCHA

Połączeni, ale samotni. Postawy młodszych uczniów pokolenia *iGen*

Connected but Lonely. Attitudes of Younger Pupils of *iGen*

Magister, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy, im. Jana Długosza w Częstochowie, Wydział Pedagogiczny, Instytut Edukacji Przedszkolnej i Szkolnej, Zakład Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, Polska

Streszczenie

Dotychczasowe możliwości wzajemnego komunikowania się zostały poszerzone o internetowe, społecznościowe portale (Instagram, Twitter), aplikacje typu Snapchat, które zaszyfrowują wiadomość w obraz (np. zdjęcia, rysunki, filmy) i krótki tekst. Tak zorganizowana korespondencja wiedzy prym w dzisiejszych czasach i wydaje się, że z dużym skutkiem próbuje zdominować tę dziedzinę życia. Poprzez wspomniany cyfrowy performans umacnia się kultura związana z kultem ciała, wizerunku, rozrasta widowiskowa rzeczywistość, w której kultury sieciowe wzmocniają warstwę wizualną i porzucają mowę, a jednocześnie zamazywany jest naturalny, rzeczywisty przekaz i jego odbiór. Taka rzeczywistość generuje nowe postawy uczniów, wpływa na ich osobowość, a także zdrowie psychiczne i somatyczne. Opracowanie zestawia wnioski wypływające z lektury i badań neurodydaktyków, psychologów i obserwacji własnych, a także być może stanowi prolegomenę do dywagacji na temat współczesnej pedagogii wczesnoszkolnej.

Słowa kluczowe: pokolenie *iGen*, postawy młodszych uczniów, kultura wizualna, portale społecznościowe, nowe media

Abstract

Existing options of mutual communication have been extended to internet, social networking sites (Instagram, Twitter), applications such as Snapchat, which encode a message into an image (e.g. photos, pictures, films) and a short text. Correspondence organized in such a way is in the forefront nowadays and it seems to be trying to dominate this area of life with a wide effect. Through the mentioned digital performance a culture connected with the cult of the body, the image strengthens, spectacular reality grows, in which network cultures enhance visual level and abandon speech and at the same time natural, actual message and its reception are blurred. Such a reality generates new attitudes of students, influences their personality, and their mental and somatic health. Thesis compiles conclusions resulting from the reading and researches carried out by neurodidacticians, psychologists and own observations and it can constitute a prolegomenon to considerations about contemporary pedagogy of early years education.

Keywords: *iGen*, attitudes of younger students, visual culture, social networking sites, new media

Aktualny świat zdominowany przez ekspansywny rozwój technologiczny, naznaczony ekonomią i kulturą wizualną (a nawet audiowizualną), przystosowuje i kreuje człowieka do kooperacji z nowymi mediami, które z kolei regularnie zmieniają jego zainteresowania, potrzeby, możliwości i postawy. Współczesny *Homo sapiens* to *Homo irretitus*, dla którego cyfrowe maszyny są jego przedłużeniem, MacLuchan'owskimi technologicznymi protezami, dzięki którym funkcjonuje w globalnym środowisku zdominowanym przez internet. Dotychczasowe możliwości wzajemnego komunikowania się zostały poszerzone o internetowe, społecznościowe portale (Instagram, Twitter), aplikacje typu Snapchat, które zmieniają sposób dialogu poprzez zaszyfrowanie wiadomości w obraz (np. zdjęcia, rysunki, filmy) i krótki tekst. Tak zorganizowana korespondencja wiedzie prym w dzisiejszych czasach i wydaje się, że z dużym skutkiem próbuje zdominować tę dziedzinę życia. Poprzez wspomniany cyfrowy performans umacnia się kultura związana z kultem ciała, wizerunku, rozrasta widowiskowa rzeczywistość, w której kultury sieciowe wzmacniają warstwę wizualną i porzucają mowę, hołdują indywidualizmowi, ale także powierzchowności i ludyczności, nie tylko zamazując naturalny, rzeczywisty przekaz i jego odbiór, ale przede wszystkim ontologiczny fundament.

Refleksje o współczesnym człowieku przedstawiane przez przedstawicieli nauk społecznych i humanistycznych (Postman, 2002; Delsol, 2017, 2018; Mirzoeff, 2016; Sztompka, 2012; Burszta, 2016; Hopfinger, 2010; Spitzer, 2013; Lindstrom, 2005; Twenge, 2017; Kasprzak, Kłakówna, Kołodziej, Regiewicz, Waligóra, 2016) także odnoszą się do najmłodszych uczestników dzisiejszej komunikacji kulturowej. Jeśli bowiem człowiek dorosły ma wykształcone pewne mechanizmy obronne przed uleganiem projekcji mediów, to dziecko wydaje się wobec nich bezbronne. Dzieje się tak m.in. w wyniku jego dorastania w ikonicznej, widowiskowej rzeczywistości, na którą składają się inherentne dwie przestrzenie: realna i wirtualna, oraz braku rozwiniętej u małego człowieka umiejętności dostrzegania granicy między fikcją a rzeczywistością. Taka sytuacja może skutkować przyjmowaniem przez młodą generację *a priori* wszystkiego, co przekaz medialny przynosi, a informacje, jakie trafiają do odbiorcy, mogą się stawać dla niego kształtującymi go treściami.

Lindstrom (2005, s. 23), analizując wpływ nowych mediów na osobowość, tak pisał o dzisiejszej młodzieży i dzieciach: „urodziły się (...) z myszką w rękę i ekranem komputera będącym ich oknem na świat, nauczyły się odróżniać ikony, zanim nauczyły się czytać”.

Z moich obserwacji wynika (w wyniku wieloletniej pracy pedagogicznej i na stanowisku doradcy metodycznego), że przeciętny pierwszoklasista szkoły podstawowej często rozpoczyna naukę, nie rozumiejąc potrzeby czytania, ale z silną motywacją do rozwijania posiadanej umiejętności obsługi różnorodnych narzędzi cyfrowej technologii: telefonu, tabletu, komputera i innych. Najczęściej takie działanie jest związane z dostarczeniem sobie szybkiej przyjemności wyni-

kającej z immersji, czyli współczesnego, symptomatycznego odbioru gier i zabaw proponowanych przez nowe media.

Uczniowie pierwszego etapu edukacyjnego nie tylko sprawnie surfują po sieci i przebywają online i offline z podobnym bezstresowym nastawieniem, ale także posiadają konta w mediach społecznościowych i dzięki nim się kontaktują. Są tym samym najmłodszymi przedstawicielami *Homo irretitus*, których zachowanie jest charakterystyczne i podobne bez względu na to, gdzie żyją, niezależnie od poziomu zamożności czy wykształcenia rodziców. Spitzer w książce *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci* (2013, s. 183) pisał: „Typowy cyfrowy tubylec jest on-line jeżeli nie bez przerwy, to przez większą część dnia: utrzymuje stały kontakt mailowy, SMS-owy lub za pośrednictwem serwisów społecznościowych z przyjaciółmi i krewnymi, słucha przez wiele godzin dziennie muzyki, grając przy tym na konsoli lub oglądając wieczorny program telewizyjny. Zamiast budzika nastawia komórkę, po obudzeniu, jeszcze przed opuszczeniem łóżka, odczytuje najnowsze SMS-y, pozostaje przez cały dzień osiągalny i około 23.00 wysyła ostatnią wiadomość, po czym zasypia przy dźwiękach muzyki z iPod’a lub telefonu”.

Dzisiaj suponowaną postawę wzmaga coraz większa masowość i dostępność do internetu oraz mniejsza cena jego narzędzi, które stają się atrybutem aktualnego ucznia szkoły podstawowej, jego przedłużeniem, sztuczną pamięcią, bez których współcześni młodzi ludzie nie potrafią funkcjonować.

Wyniki przeprowadzonych w Polsce badań zdecydowanie wskazały na bardzo dużą popularność internetu. Okazuje się, że znaczna część młodszych dzieci (81% w wieku 6–12 lat), a w przypadku nastolatków prawie wszyscy (95% w wieku 13–15 lat i 94% w wieku 16–19 lat) korzystają z możliwości, jakie proponuje im sieć, co powoduje, wzięwszy pod uwagę fakt, że w młodszym wieku szkolnym zachodzi najbardziej intensywna interioryzacja oddziaływań kulturowo-cywilizacyjnych, wielką siłą oddziaływania mediów na osobowość uczniów.

Tabela 1. Zawieranie nowych znajomości w internecie

Czy dzieci (młodzież) w Pana(i) gospodarstwie domowym zawierają przez internet nowe znajomości?	Odpowiedzi respondentów z gospodarstw domowych, w których są dzieci/młodzież w wieku:		
	6–12 lat	13–15 lat	16–19 lat
	w %		
Tak	24	34	35
Nie	70	52	46
Nie wiem	6	14	19

Źródło: Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej. Komunikat z badań nr 110/2015.

W opinii rodziców i opiekunów 24% najmłodszych użytkowników sieci, w wieku 6–12 lat, za pośrednictwem internetu pozyskuje nowych znajomych i prowadzi w niej wirtualną aktywność towarzyską. Do takiego zachowania naj-

pewniej namawia dzieci podszyta ekonomią reklama wraz z obiegowymi regułami typu: „nie ma cię na Facebooku, nie istniejesz”, ale także sposób życia dorosłych.

Homo est animal sociale (Arystoteles) – człowiek jest istotą społeczną, która rozwija się poprzez relacje interpersonalne i którego mózg rośnie wraz ze wzrostem grupy, z którą przebywa (Spitzer, 2013, s. 102–111). Chodzi tu jednak o kontakty bezpośrednie, rzeczywiste, uczące reakcji werbalnej i niewerbalnej, społecznego przeżywania i odbioru wrażeń, budowania zespołowych wspomnień, żartu sytuacyjnego, metaforycznej analizy doświadczeń, radzenia sobie z trudnymi zdarzeniami, a także wspólnego rozwiązywania problemów i przekształcania ich w korzyści. Tymczasem cybernetyczne grono znajomych przynosi w znacznej mierze w wyniku przyjętego w portalach społecznościowych lapidarnego i zdawkowego komunikowania się informacje często nieprawdziwe, oparte na potrzebie autoprezentacji, ale również generujące negatywne emocje u odbiorcy. Pozostawia samotnego użytkownika i intensyfikuje samotne rozpatrywanie radości i zmartwień, samotne wyciąganie wniosków i samotne generowanie pomysłów. Spitzer (2013, s. 112) podkreśla, że „w wirtualnym świecie roi się od kłamstwa, mobbingu, mactwa, agresywnych zachowań, nagonek i pomówień, co może powodować u dzieci stresy, lęki, a nawet doprowadzić do depresji”. Takie ciągłe korespondowanie i działanie z komputerem wpływa, co zostało wielokrotnie w literaturze opisane, na zmianę postaw odbiorczych oraz jak dowodzą uczeni, na somatyczne i psychiczne ludzkie właściwości (Spitzer, 2012, 2013; Carr, 2013; Burszta, 2015; Twenge, 2017).

„Ktoś, kto nie miał okazji do naturalnego rozwinięcia zachowań społecznych i jako dziecko lub młodociany większość kontaktów utrzymuje za pomocą internetu, a więc prowadzi wirtualne życie społeczne, najprawdopodobniej rozwinięte zachowanie odbiegające od norm, które w realnym życiu uznawane jest za nieodpowiednie. Przekonał się na podstawie najnowszych wyników badań, że korzystanie z cyfrowych mediów wpływa negatywnie na poprawny rozwój tych obszarów w mózgu, które odpowiadają za nasze zachowania społeczne. (...) Młodzi ludzie coraz częściej nie wiedzą, którą drogą prowadzi ich droga, na ile ich stać i czego tak naprawdę chcą. Mają po prostu zbyt mało okazji, by odpowiedzi na te pytania szukać w konkretnych sytuacjach w rzeczywistym świecie, w osobistych kontaktach z innymi” (Spitzer, 2013, s. 111).

Podobnie twierdzi Twenge (2017), amerykańska profesor psychologii zajmująca się od 25 lat analizowaniem zmian, które zachodzą w kolejnych pokoleniach młodzieży. W swojej najnowszej książce *iGen* na podstawie wyników systematycznie prowadzonych badań sondażowych stawia diagnozę pokoleniu urodzonemu po 1995 r. i konkluduje, że na jego kondycję „wpływają różne czynniki. Jednak połączenie dwóch wynalazków: smartfona z dostępem do sieci oraz mediów społecznościowych spowodowało trzęsienie ziemi o niespotykanej dotąd sile” (Twenge, 2017, s. 28).

Autorka określa generację *iGen* jako bardziej depresyjną od swoich rówieśników żyjących wcześniej, załężnioną i w stanie kryzysu zdrowia psychicznego. Powodem takiego *sui generis* pokolenia jest wyimaginowana rzeczywistość kreowana na portalach społecznościowych rozwijających zgodnie z założeniami kultury wizualnej opisaną choćby przez Mirzoeffa (2016) i Sztompkę (2016) konieczność wpisania się w aktualne trendy, dążenie do ideału wizerunkowego i takiego życia, które torują w sieci celebryci.

„Z naszych mediów – pisał Llosa (2015, s. 26–28) – niemal całkowicie zniknęła krytyka literatury i sztuki, (...) a tematy kuchni i mody zajmują niemal obowiązkowo sporą część działów poświęconych kulturze, a szefowie kuchni i styliści grają pierwsze skrzypce, pełniąc rolę nadawaną kiedyś naukowcom, kompozytorom, filozofom”.

Tym samym traci duchowość, związana z nią tożsamość i poczucie bezpieczeństwa, a wektor samorozwoju zostaje skierowany w stronę powierzchowności, blichtru, hedonizmu, ludyczności i indywidualizmu. Sugerowana rzeczywistość wraz ze swoimi komunikatami: „ty wybierasz” czy od lat funkcjonujące „róbta, co chceta” nie tylko trywializuje fundamentalne przemyślenia naukowe, ale zaburza wspólnotowe relacje, zmieniając paradygmat kulturowy, w którym podstawową zasadą jest zwracanie uwagi głównie na samego siebie.

Jednocześnie wystarczający i mylnie traktowany jako „okno na świat” ekran komputera, smartfona czy ipada, z którym młode pokolenie *iGen* się nie rozstaje, powoduje, że jego przedstawiciele wolą zostać w domu, niż eksplorować empirycznie świat i zdobywać wiedzę *a posteriori*, stając się, przyjmując stwierdzenie Baudrillarda (2006, s. 59), „zakładnikami informacji na globalnej scenie środków masowego przekazu”.

Twenge dostrzega fakt, że mimo dłuższego czasu spędzanego przez współczesne dzieci i ich rodziców pod jednym dachem, występuje zjawisko słabej jakości ich wzajemnych relacji, które zdecydowanie nie są lepsze od tych, które obserwowaliśmy przed „erą cyfrowej zarazy” (Kłakówna, Regiewicz, 2016, s. 7), gdy młodzi ludzie swój wolny czas spędzali na spotkaniach towarzyskich, grach i zabawach poza domem.

„Spotykam moich kumpli z ich rodzinami. Nie rozmawiają ze sobą – opowiada Atena, bohaterka książki amerykańskiej badaczki – Mówią do nich po prostu «OK, OK», nie odrywając wzroku od telefonów”. Podobnie jak jej rówieśnicy, Atena potrafi sprawnie wyłączyć głos rodziców, aby móc skupić się na telefonie. Spotkania z przyjaciółmi odbywają się przez posyłanie tekstów, zdjęć, filmików ze smartfona na smartfon. „Jestem w kontakcie z moim telefonem bardziej niż z prawdziwymi ludźmi”. „I chyba lubimy nasze telefony bardziej niż realnych ludzi” – mówi przywołana wcześniej Atena (Jaklewicz, 2017).

Portale społecznościowe dające iluzję posiadania przyjaciół, ich obecności, bliskości, najczęściej łączą swoich młodych odbiorców jedynie łączem internet-

towym, jednak wyrzucenie z takiego grona jest boleśnie przez nich odczuwane. Strach istnieje nie tylko przed wirtualnym odrzuceniem, ale także przed odpowiedzią liczbą tzw. lajków pod zamieszczonym postem czy zdjęciem, których suma ma świadczyć o atrakcyjności i randze środowiskowej adresata.

Suponowany rys socjologiczno-psychologiczny odnosi się dzisiaj również do najmłodszych dzieci szkolnych. Przede wszystkim warto zwrócić uwagę na fakt, że komputer, internet, telefon komórkowy i aparat fotograficzny są dla nich naturalnie wpisane w pejzaż kulturowo-cywilizacyjny i innego świata nie znają. Ekrany stanowią dla nich źródło informacji, a kod ikoniczny bywa prymarny w komunikowaniu się, nie tylko za pośrednictwem urządzeń cyfrowych. Współcześni uczniowie serfują po sieci, przebywają online i offline z takim samym emocjonalnym, wygodnym nastawieniem, żyjąc jednocześnie w wymiarze interaktywnym i realnym. Funkcjonują towarzysko na portalach społecznościowych, nagrywają, fotografują, tworzą grupy fanowskie, realizują się jako autorzy filmów zamieszczanych w internecie, subskrybują, „lajkują”, „hejtują”, wychowują się w czasach czatów, forów, odczytują memy. Mają możliwość posiadania własnego konta bankowego, „dysponują pełnym zrozumieniem dzisiejszej gospodarki i mechanizmów rynkowych” (Lindstrom, 2005, s. 21), nie znają barier psychologicznych, wychodząc z założenia, że „wszystko jest możliwe – widziałem w telewizji” (Lindstrom, 2005, s. 21). Często przedkładają indywidualną relację z postaciami z gier komputerowych czy bohaterami telewizyjnych bajek nad zabawę towarzyską, naturalną i charakterystyczną dla takich dzieci, wyrażając tym samym nawyk samotności.

Literatura

- Baudrillard, J. (2006). *Wojny w zatoce nie było*. Warszawa: Sic!
- Burszta, W.J. (2015). *Preteksty*. Gdańsk: Katedra.
- Carr, N. (2013). *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg?* Gliwice: Helion.
- Delsol, Ch. (2017). *Nienawiść do świata. Totalitaryzmy i ponowoczesność*. Warszawa: PAX.
- Delsol, Ch. (2018). *Kamienie węgielne. Na czym nam zależy*. Kraków: Znak.
- Hopfinger, M. (2010). *Literatura i nowe media po 1989 roku*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Jaklewicz, T. (2017). *Pokolenie smartfona*. Pobrane z: <https://www.gosc.pl/doc/4346417.Pokolenie-smartfona> (30.11.2017).
- Kasprzak, P., Klakówna, Z.A., Kołodziej, P., Regiewicz, A., Waligóra, J. (2016). *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy. Audiowizualne aspekty kultury w ponowoczesności*. Toruń: Wyd. A. Marszałek.
- Lindstrom, M. (2005). *Dziecko reklamy. Dlaczego nasze dzieci lubią to co lubią*. Warszawa: Świat Książki.
- Llosa, M.V. (2015). *Cywilizacja spektaklu*. Kraków: Znak.
- Mirzoeff, N. (2016). *Jak zobaczyć świat?* Kraków, Warszawa: Karakter.
- Postman, N. (2002). *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show – businessu*. Warszawa: Muza.
- Spitzer, M. (2013). *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*. Słupsk: Dobra Literatura.
- Sztompka, P. (2012). Wyobraźnia wizualna i socjologia. W: M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospoleczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*. Kraków: Znak.
- Twenge, J. (2017). *iGen. The 10 Trends Shaping Today's Young People and the Nation*. New York, Atria.



MONIKA PUŁA

Kreowanie własnego wizerunku w mediach społecznościowych

Creating an Own Image in Social Media

Studentka, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Katedra Pedagogiki Medialnej, Polska

Streszczenie

Celem artykułu jest przybliżenie tematyki kreowania własnego wizerunku w mediach społecznościowych, które z roku na rok rozrastają się, a profile użytkowników stają się swego rodzaju osobistymi wizytówkami. Autorka zwraca szczególną uwagę na fakt, że granica pomiędzy światem wirtualnym i realnym staje się coraz bardziej rozmyta. Wyjaśnia, dlaczego portale społecznościowe, takie jak Facebook oraz Instagram, są tak popularne, oraz podkreśla znaczenie informacji, które są tam zamieszczane. Zaznacza, że media społecznościowe zrewolucjonizowały sposób kreowania własnego wizerunku, co w dobie mediów społecznościowych jest łatwiejsze niż wcześniej. W *social media* znajdują się nie tylko nasi znajomi czy najbliższa rodzina, ale także potencjalni przyszli pracodawcy lub klienci. Okazuje się, że w świecie nowych mediów kreowanie swojego wizerunku oraz selekcjonowanie informacji o sobie staje się koniecznością.

Słowa kluczowe: media społecznościowe, social media, wizerunek

Abstract

The goal of the article is to present the subject of creating own image in social media, which is growing year by year, and causes user profiles are becoming a kind of personal business cards. The author draws particular attention to the fact that the boundary between the virtual and the real world is becoming increasingly blurred. Author explains why sites such as Facebook and Instagram are so popular and highlights the importance of the information that is posted there. She points out that social media revolutionized the way of creating own image, which in the era of social media is easier than before. In social media there are not only our friends and family, but also potential future employers or customers. It turns out that in the world of new media it is becoming necessary to create own image and select information about oneself.

Keywords: social media, own image, public relations

Jesteśmy dziećmi sieci, czy tego chcemy, czy nie, i nie mamy na to wpływu. Dorastaliśmy w sieci i w niej żyjemy. Granica między światem wirtualnym jest coraz cieńsza – będąc w wirtualności, jednocześnie jesteśmy w rzeczywistości. Dziś to, co dawniej było nazywane światem wirtualnym, staje się światem realnym.

Za tym podąża mnóstwo zmian w życiu, a coraz większa część życia staje się wirtualna (Czerski, 2012).

O tym, jak wielkie znaczenie z życia ludzi ma Internet, można się przekonać, analizując dane statystyczne tylko z 2017 r. Prawie 82% gospodarstw domowych w Polsce w 2017 r. posiadało przynajmniej jeden komputer, aż 78% miało stały dostęp do szerokopasmowego Internetu. W 2016 r. ponad 60% osób korzystających z Internetu spędzało swój czas w mediach (GUS, 2017).

Popularne staje się powiedzenie, że jeśli cię nie ma na Facebooku, to nie istniejesz. Coraz więcej osób wybiera życie w sieci, przynajmniej częściowo rezygnując z realnego. Może to być spowodowane chęcią przedstawienia nowej wersji siebie – wersji, która będzie inteligentniejsza, bardziej przyjazna, otwarta, szczerza i uczciwsza, a także pozbawiona wadosoby realnie istniejącej. W sieci można zmienić również wygląd – zdjęcie można poprawić w programach graficznych, wynająć profesjonalnego fotografa, który wykona sesję zdjęciową, lub po prostu zastosować jeden z filtrów, które obecnie są tak popularne w mediach społecznościowych (Sokołowski, 2014).

Otoczamy się mediami niezależnie od tego, czy tego chcemy, czy nie. Dziś do opisu mediów, z których korzystamy na codzień, służy wyrażenie *nowe media* (Levinson, Zawadzka, 2010), więc już sama nazwa podkreśla, że poruszamy się w środowisku, które niedawno powstało i ciągle się zmienia. Najważniejsze rzeczy, które charakteryzują nowe media, to przede wszystkim dostępność i elastyczność. Wszystko, czego szukamy, mamy w zasięgu naszego smartfona. W każdym z dzisiejszych mediów odnajdziemy charakter społecznościowy – ludzie w sieci łączą się w grupy, wyrażają swoje opinie, dyskutują oraz dzielą się częścią swojego życia. W sieci komunikujemy się w różnej formie: poprzez pismo, dźwięk, fotografie i filmy. Obecnie młodzi ludzie często nie wyobrażają sobie wysyłanie wiadomości bez używania tzw. emotikon. Według statystyk w Polsce wśród top 3 odwiedzanych domen znajdują się kolejno: Google, Facebook oraz YouTube, a liczba odwiedzających je internautów wciąż rośnie (Polskie Badanie Internetu, 2018).

Przed powstaniem nowych mediów kreowanie wizerunku przebiegało w całkiem inny sposób. Różnicę łatwo zauważyć przede wszystkim w skali – dawniej osoba, która cieszyła się dobrą opinią, była znana tylko w swojej społeczności lokalnej, obecnie przy wykorzystaniu nowych mediów można docierać do osób na całym świecie. Zdarza się, że nawet z pozoru zwykłe zdjęcie podbija Internet i dyskutują o nim tysiące, a nawet miliony użytkowników. Doświadczył tego Marcin Ryczek, który poprzez udostępnienie fotografii na Facebooku, którą pokochało tysiące ludzi, stał się sławny i otrzymał propozycję współpracy z wieloma agencjami prasowych (*Zdjęcie z Krakowa podbiło internet*, 2017).

Innym przykładem jest spontaniczne zdjęcie wykonane w autobusie miejskim i przedstawiające ojca czytającego dziecku książkę *Dzieci z Bullerbyn*,

czyli lekturę od kilku pokoleń towarzyszącą młodym ludziom. Zdjęcie to wywołało falę pozytywnych komentarzy wśród użytkowników Twittera (*To zdjęcie podbija sieć. Ludzie są zachwyceni zachowaniem ojca*, 2017).

Oba przykłady pokazują, że obecnie często nieświadomie możemy wykreować siebie, a nawet inną osobę. Przedstawione zdjęcia opisują pozytywne sytuacje, jednak równie łatwo można zaprezentować kogoś w niekorzystnym świetle. Wyrażaniu negatywnych opinii, które stają się krzywdzące dla innych ludzi, sprzyja to, że w mediach społecznościowych otrzymujemy wycinek rzeczywistości, który jest wyrwany z szerszego kontekstu. Obecność w mediach społecznościowych jest więc ściśle związana z kreowaniem wizerunku, ponieważ każda informacja, którą tam umieścimy, jest składową ogólnego obrazu siebie, jaki chcemy pokazać innym.

Popularność mediów społecznościowych wynika z tego, że oferują zarówno możliwość dzielenia się informacjami o sobie, jak i tworzą przestrzeń do wyrażania własnych opinii na różne tematy, a także komunikacji z innymi użytkownikami. Dają użytkownikom możliwość wyboru, w jakiej formie będą komunicowali się z innymi. W mediach nie dominuje tekst – częściej używany jest obraz, dźwięk oraz ich połączenie w postaci teledysków lub filmów (Lessig, Próchniak, 2009). Dodatkowo możemy udostępniać materiały innych użytkowników z jednoczesnym wyrażaniem własnej opinii. Każdy, kto zakłada swój profil w sieci, może umieścić tam takie informacje o sobie, jakie chce, dlatego portale społecznościowe są idealnym narzędziem do kreowania własnego wizerunku (Kotyśko, Izdebski, Michalak, Andryszak, Pluto-Prądko, 2014).

Są również sytuacje, kiedy okazuje się, że założenie konta i zaistnienie w mediach społecznościowych jest konieczne. Zdarza się, że uczniowie czy studenci przyznają, że pojawili się w *social media*, ponieważ tylko tam mogli odnaleźć informacje ze szkoły lub uczelni, uzyskać informacje odnośnie do zmiany planu zajęć czy skontaktować się z osobami z grupy.

Odpowiedź na pytanie, dlaczego wizerunek w mediach społecznościowych jest tak ważny jest bardzo prosta. Z punktu widzenia marki – tam jest jej klient, z punktu widzenia osoby prywatnej – tam jest jej pracodawca. I chociaż często osoby te nie myślą w kategoriach poszukiwania pracy, może się okazać, że pracodawca podczas procesu rekrutacyjnego sprawdza profil kandydata. A może się też okazać, że właśnie wizerunek, który osoba posiada w mediach społecznościowych, był ostatecznym kryterium przyjęcia lub odrzucenia kandydatury danej osoby. Dlatego w czasach, kiedy media są wszechobecne, konieczne jest dbanie o spójność wizerunku – nie tylko na różnych platformach, ale też po to, aby to, co o sobie mówimy, było zgodne z tym, co piszemy. Według badań ponad 90% osób zajmujących się rekrutacją wykorzystuje portale społecznościowe podczas poszukiwania pracowników. Najpopularniejszy portal wykorzystywany podczas rekrutacji to GoldenLine, natomiast wśród mediów społecznościowych

są to: LinkedIn, Facebook oraz Twitter (Buchnowska, 2015). Obecnie prawie cały proces rekrutacyjny może przebiegać w *social media*: od opublikowania ogłoszenia o pracę, poprzez kontakt z kandydatami, wyszukiwanie dodatkowych informacji o nich, aż po sprawdzenie ich kompetencji z różnych dziedzin, np. umiejętności twardych oraz miękkich. Facebook wydaje się idealnym narzędziem do oceny takich kompetencji – jeśli ktoś jest aktywny w różnego rodzaju grupach specjalistycznych, można ocenić nie tylko jego wiedzę, ale także umiejętności komunikacyjne (dbałość o kulturę języka). Jest to również forma kreowania swojego wizerunku, ponieważ osoby najbardziej aktywne i pomocne są znane przez całą społeczność w danej grupie, więc w ten sposób powiększają swoją sieć kontaktów. Obok wizerunku specjalisty ważny jest też wizerunek osoby prywatnej – warto zadbać o to, żeby nie pojawiały się kompromitujące zdjęcia, wpisy oraz filmy. Dodatkowo warto zachować umiar i nie dzielić się wszystkimi faktami ze swojego życia oraz życia swojej rodziny.

W mediach społecznościowych każdy może przedstawić siebie w dowolnej odsłonie. Okazuje się, że może powstać nawet kilka różnych wersji w zależności od grupy odbiorców (Melosik, 2013). Obecnie na Facebooku jest 83 mln fałszywych kont (Melosik, 2013). Część z nich jest założona przez nastolatków. Aktualnie Facebook staje się medium, w którym jest nie tylko młodzież, ale również rodzice. Właśnie dlatego młodzi ludzie obok oficjalnego konta zakładają inne, o którym rodzice nie wiedzą, po to, by nie mogli kontrolować treści, którymi dzieli się z grupą starannie wyselekcjonowanych znajomych.

Nie można pominąć tematyki zdjęć, które wrzucamy do sieci, a które bardzo dużo mówią o wizerunku osób. Z jednej strony często dzielimy się swoją prywatnością, publikujemy zdjęcia przedstawiające intymne chwile z naszego życia. Z drugiej strony unikamy zdjęć, które mogłyby pokazać porażki, niepowodzenia oraz jakiegokolwiek nieprzyjemne aspekty życia (Melosik, 2013). Dodatkowo już podczas robienia fotografii stosujemy odpowiednie kadry oraz ekspozycję z myślą o publikacji zdjęć w mediach społecznościowych (co drugi nastolatek wykonuje zdjęcie z zamiarem zamieszczenia go w sieci). Tematyka zdjęć najczęściej dotyczy autora. Dodatkowo popularne są zdjęcia z podróży, wykonane wraz ze znajomymi oraz dotyczące związków. Najczęściej zdjęcia są zamieszczane, aby stać się bardziej rozpoznawalnym przez znajomych albo pochwalić się wyglądem (Brosch, 2014).

Media społecznościowe są wizytówką wszystkich, którzy mają tam konto. Dają szansę zyskać popularność dzięki przedstawieniu się jako osoba kompetentna, mogą pomóc w znalezieniu zatrudnienia. Jednak obecność w sieci nie same korzyści. Łatwo można wywołać negatywne opinie użytkowników, którzy w sieci bez zastanowienia wyrażają własne zdanie. Pomimo to użytkownicy prawdopodobnie nie zrezygnują z obecności w *social media*. Raczej zmienią platformę na taką, która przyniesie im więcej korzyści, niż zrezygnują z korzysta-

nia z mediów społecznościowych. Jednocześnie portale społecznościowe wprowadzają ciągle zmiany i ulepszenia. Na podstawie zamieszczonych o sobie informacji oraz odwiedzanych stron internauci otrzymują treści, które prawdopodobnie ich zainteresują. Jeden portal społecznościowy (np. Facebook) może zastąpić dziesiątki stron internetowych, które użytkownik odwiedzał wcześniej. Poprawia to komfort korzystania z mediów, ale równocześnie skłania go do spędzania większej ilości czasu na danej stronie.

Literatura

- Brosch, A. (2014). *Autoprezentacja nastolatków w mediach społecznościowych*. Pobrane z: https://www.researchgate.net/publication/275522523_Autoprezentacja_nastolatkow_w_mediach_spoecznych (25.11.2017).
- Buchnowska, D. (2015). *Ocena poziomu e-rekrutacji wśród największych firm w Polsce – projekt badania*. Pobrane z: <http://bazekon.icm.edu.pl/bazekon/element/bwmeta1.element.ekon-element-000171399549> (25.11.2017).
- Czerski, P. (2012). My, dzieci sieci: wokół manifestu. *Polska Dziennik Bałtycki*. Pobrane z: <http://www.dziennikbaltycki.pl/artukul/506821,pisarz-piotr-czerski-my-dzieci-sieci,id,t.html> (7.04.2017).
- GUS (2017). *Spoleczeństwo informacyjne w Polsce w 2017 r.* Pobrane z: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spoeczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne/> (20.11.2017).
- Kotyško, M., Izdebski, P., Michalak, M., Andryszak, P., Pluto-Prądyńska, A. (2014). Nadmierne korzystanie z sieci społecznościowych. *Alcoholism and Drug Addiction*, 27(2), 177–194. [https://doi.org/10.1016/S0867-4361\(14\)70012-4](https://doi.org/10.1016/S0867-4361(14)70012-4) (24.11.2017).
- Lessig, L., Próchniak, R. (2009). *Remiks: aby sztuka i biznes rozkwitały w hybrydowej gospodarce*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Levinson, P., Zawadzka, M. (2010). *Nowe nowe media*. Kraków: Wyd. WAM.
- Melosik, Z. (2013). *Facebook i społeczne konstrukcje narcyzmu (o tożsamości zamkniętej w celi wizerunku)*. Pobrane z: <https://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/10101> (25.11.2018).
- Polskie Badanie Internetu (2018). *Polski internet w marcu 2018*. Pobrane z: <http://pbi.org.pl/badanie-gemius-pbi/polski-internet-marcu-2018/> (10.04.2018).
- Sokołowski, M. (2014). *Oblicza internetu: sieciowe dyskursy: (roz)poznawanie cyfrowego świata*. Elbląg: Wyd. PWSZ w Elblągu.
- To zdjęcie podbija sieć. Ludzie są zachwyceni zachowaniem ojca* (2017). Pobrane z: <https://wiadomosci.wp.pl/to-zdjecie-podbija-siec-ludzie-sa-zachwyceni-zachowaniem-ojca-6192256897169025a> (3.12.2017).
- Zdjęcie z Krakowa podbiło internet* (2017). Pobrane z: <https://www.tvn24.pl/krakow,50/zdjecie-z-krakowa-podbilo-internet,305613.html> (3.12.2017).



MAŁGORZATA RATAJ¹, JOANNA WÓJCIK²

Edukacja mobilna – czy jesteśmy na to gotowi?

Are We Ready for Mobile Education?

¹ Doktor, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie, Katedra Zastosowań Matematyki, Polska

² Doktor, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie, Katedra Zastosowań Matematyki, Polska

Streszczenie

Celem artykułu jest przedstawienie możliwości wsparcia nowoczesnymi narzędziami m-learningowymi kształcenia na uczelniach. W artykule zaprezentowano dynamikę rozwoju rynku aplikacji mobilnych. Zastosowane metody badawcze to analiza krytyczna źródeł literaturowych oraz studia przypadków wdrożenia m-learningu na uczelniach. Po przeanalizowaniu rozwoju rynku aplikacji edukacyjnych w świetle polskich realiów wydaje się, że rozsądną opcją jest wsparcie tradycyjnych metod nauczania przez iPady. Wyzwania, jakie z tym się wiążą, to konieczność opracowania aplikacji edukacyjnych skrojonych do potrzeb specyficznych kierunków studiów lub przetłumaczenia istniejących na język polski.

Słowa kluczowe: tablet, i-Pad, aplikacja mobilna, urządzenia mobilne, internet mobilny, edukacja mobilna

Abstract

The goal of this article is to show the possibilities of supporting the educational system at Universities by modern m-learning tools. This article presents dynamic development of mobile applications. Implemented research methods: critical analysis of literature sources and case studies of implementation of m-learning at Universities. It seems, after the analysis development of the educational app market in the light of Polish reality, that a reasonable option is supporting traditional methods of teaching by iPads. The challenges are: necessity to create educational apps tailored to the needs of particular field of study or translating already existing into Polish language.

Keywords: iPad, mobile app, mobile tools, mobile Internet, mobile learning

Wstęp

Nowe technologie zmieniały, zmieniają i będą zmieniać oblicze auli wykładowych i sal ćwiczeniowych. Choć otwierają one drogę do nowych form edukacji, to trzeba przyznać, że budowa nowych strategii nauczania nie jest łatwa. Dlaczego? Niestety często nie jesteśmy w stanie określić kierunku, w jakim

zmierza rozwój nowych technologii. Dobrze obrazuje to – a jednocześnie stanowi dla nas przestrożę – wypowiedź Stolla, dziennikarza amerykańskiego „Newsweeka”, który powiedział: „Czyżby komputery zabrały nam poczucie zdrowego rozsądku? Prawda jest taka, że żadna baza danych nie zastąpi codziennej gazety, (...) Te drogie zabawki są zbyt skomplikowane, aby wykorzystywać je w klasach” (JK, 2016). 17 lat po wypowiedzeniu tych słów, w grudniu 2012 r., papierowy amerykański „Newsweek” przeszedł do historii.

Współczesny nauczyciel, by sprostać oczekiwaniom studentów w XXI w. – przykuć ich uwagę i zmobilizować do nauki – musi być zaznajomiony ze współczesnymi pomocami dydaktycznymi.

Artykuł ten ma charakter przeglądowy. Przedstawiono w nim analizę rynku związanego z urządzeniami mobilnymi, internetem mobilnym oraz aplikacjami mobilnymi.

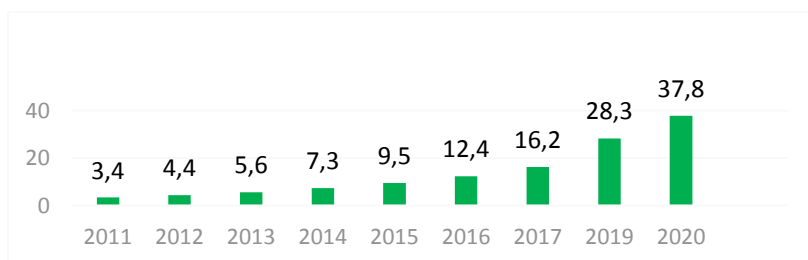
Celem niniejszego opracowania jest zbadanie potencjału wykorzystania iPada w edukacji uczelnianej. Analiza pozwoli odpowiedzieć na pytania: Czy jesteśmy pod względem technicznym przygotowani na *m-learning*?

Aby odpowiedzieć na te pytanie, przestudiowano 47 artykułów akademickich poruszających temat *m-learningu*. Pomocne okazały się też rankingi: Statista, RFBenchmark, Teachthought, eMarketer czy Raport Polskie Badania Internetu.

Co mówią statystyki?

Jak rozwija się rynek edukacji mobilnej na świecie? Czy podążamy za trendami światowymi? Korzystanie z edukacji mobilnej wiąże się z dostępem do internetu mobilnego – jakie parametry szybkości ma internet mobilny w Polsce? Czy posiadamy urządzenia mobilne? Jakie edukacyjne aplikacje mobilne są w naszym zasięgu?

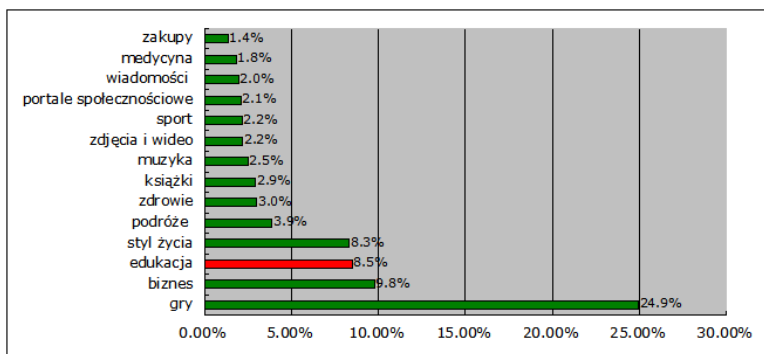
Światowy rynek edukacji mobilnej dynamicznie się rozwija i jak wynika z prognoz, tendencja ta powinna się utrzymać. W 2020 r. osiągnie 37 800 000 USD, jak wynika z badań przeprowadzonych przez zespół statista.com.



Rysunek 1. Światowy rynek edukacji mobilnej w latach 2011–2020 (mln USD)

Źródło: www.statista.com.

Jakie aplikacje cieszą się największym zainteresowaniem wśród posiadaczy urządzeń mobilnych? Nie jest zaskoczeniem fakt, że największą popularnością cieszą się gry, które stanowią niemal 25% wszystkich pobrań. Ale co godne uwagi, materiały edukacyjne plasują się już na trzeciej pozycji wśród najczęściej pobieranych aplikacji w Apple App Store (rys. 2). Informacja ta wskazuje, że użytkownicy urządzeń mobilnych idą ramię w ramię z duchem nowych technologii i nie tylko chcą, ale wykorzystują – m.in. iPady – w ramach swojej edukacji.

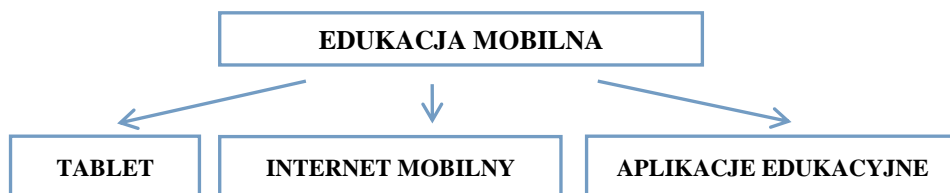


Rysunek 2. Wybrane popularne aplikacje w Apple App Store w maju 2018 r. (liczba pobrań w %)

Źródło: www.statista.com.

Czego dowiadujemy się ze statystyk dotyczących Polski?

Czy jesteśmy pod względem technicznym przygotowani na *m-learning*? Aby odpowiedzieć na to pytanie, musimy przeanalizować dostęp do trzech narzędzi niezbędnych w *m-learningu*. Należą do nich: tablet, internet mobilny oraz aplikacje mobilne.

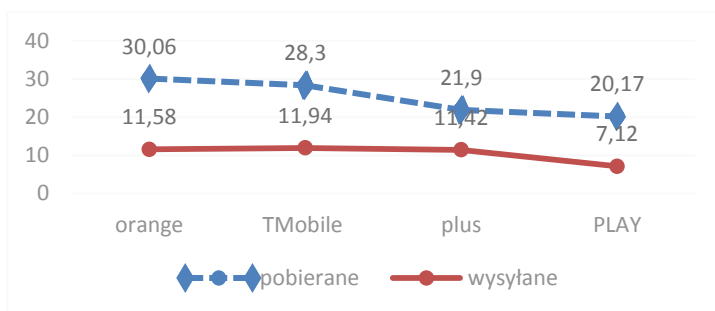


Rysunek 3. Narzędzia niezbędne w edukacji mobilnej

Źródło: opracowanie własne.

Jaką popularnością cieszą się tablety w Polsce? Jak donosi raport eMarketer: w 2015 r. 7 400 000 osób używało tabletu. Z prognoz wynika, że do 2020 r. liczba ta ma wzrosnąć do prawie 10 mln, czyli ponad 1/4 naszego społeczeństwa będzie posiadała tablety (emarketer.com).

Aby korzystać z aplikacji mobilnych, potrzebny jest internet mobilny. W czerwcowym rankingu szybkości i jakości internetu mobilnego operatorów komórkowych w Polsce według RFBenchmark na czele znalazły się dwie sieci: T-Mobile oraz Orange. Na podstawie 26 127 pomiarów wśród użytkowników internetu mobilnego można zauważyć, że najlepsza średnia szybkość wysyłania danych to 11,94 Mb/s (T-Mobile). Natomiast pod względem szybkości pobierania danych na pierwszym miejscu plasują się usługi Orange z 30 Mb/s.



Rysunek 4. Ranking prędkości internetu mobilnego w LTE w Polsce (dane w Mb/s za czerwiec 2018 r.)

Źródło: RFBenchmark.pl.

Parametry zaprezentowane na rysunku 4 są wystarczające do pracy z aplikacjami mobilnymi. Według taksonomii Laytona (2018) pozwolą one na prowadzenie wideokonferencji czy pobieranie dużych plików.

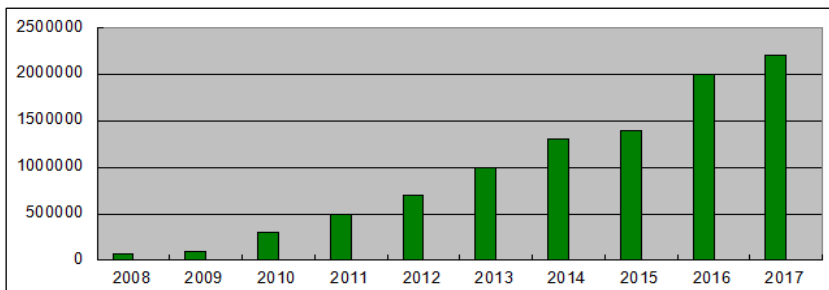
Jakim zainteresowaniem cieszą się serwisy edukacyjne?

Według raportów PBI „serwisy związane z edukacją raz w miesiącu (...) odwiedza średnio prawie 19 000 000 internautów, z czego 13 900 000 korzysta przy tym z komputera, a 11 600 000 mln – z urządzeń mobilnych. (...) W sierpniu 2017 roku serwisy edukacyjne były na szóstym miejscu pod względem najczęściej odwiedzanych kategorii tematycznych z ponad 16 000 000 użytkowników” (Górska, 2018).

Według danych opublikowanych na stronie www.statista.com w 2017 r. Apple App Store posiadał w swych zasobach 2 200 000 aplikacji.

Apple App Store został uruchomiony w lipcu 2008 r., a już w kwietniu 2009 r. odnotował 1 mln pobrań aplikacji. Według analiz przeprowadzonych przez zespół Statista.com szacuje się, że w 2022 r. na całym świecie użytkownicy iPadów pobiorą około 2 600 000 aplikacji z Apple App Store.

Jak podaje Educational App Store, na rynku jest obecnie 500 tys. aplikacji edukacyjnych. Niewątpliwym mankamentem jest brak ich polskich wersji językowych.



Rysunek 5. Liczba aplikacji dostępnych w Apple App Store w latach 2008–2017

Źródło: www.statista.com.

Przedstawione w tym artykule rysunki nie pozostawiają cienia wątpliwości, że rynek związany z m-edukacją dynamicznie się rozwija, a Polska w tej dziedzinie nie pozostaje w tyle. Przed każdym nauczycielem akademickim stoi niełatwa decyzja: Czy wzbogacić zajęcia o materiały z wykorzystaniem tabletów? Przeprowadzona analiza stanowi podstawę do wykonania badania ankietowego, które rzuci światło na to, w jakim stopniu studenci na polskich uczelniach i poza nimi wykorzystują iPady. Czy są otwarci na zajęcia w formie m-learningu? Czy kadra dydaktyczna jest gotowa wykorzystywać aplikacje mobile podczas zajęć? Czy nauczyciel z iPadem w ręku ma szansę zostać entuzjastą nowych technologii czy technofobem?

Literatura

emarketer.com (25.08.2018).

Gmiterek, G. (2013). Możliwości wykorzystania iPada w nauce i szkolnictwie wyższym. *e-Mentor*, 2(49), 30–34.

JK (2016). *Proroctwa z 1995 roku: Internet? To się nie przyjmie!* Pobrane z: www.newsweek.pl (12.02.2016).

Layton, S. (2018). *How to Decide What Internet Speed You Need*. Pobrane z: www.nerdwallet.com/blog/utilities/how-to-decide-what-internet-speed-you-need (1.08.2018).

Piedfort, M. (2017). *Higher Ed Mobile Apps: What Is Your University's Plan?* Pobrane z: www.workzone.com/blog/higher-ed-apps/ (4.08.2018).

RFBenchmark.pl (20.06.2018).

Teachthought (2017). *The 55 Best Free Education Apps For iPad*. Pobrane z: https://www.tablety.pl/apple_ios/2018-06-01/ios-12-wwdc-2018-apple-iphone/ (7.07.2018).

Whalley, B., Mauchline, A., France, D., Park, J., Welsh, K. (2017). *Every Student Use of iPads: A Vade Mecum for Students' Active Learning*. University of Chester. Pobrane z: chesterrep.openrepository.com/handle/10034/620209 (4.06.2018).

Whalley, B., Mauchline, A., France, D., Park, J., Welsh, K. (2018). *The iPad Six Years on: Progress and Problems for Enhancing Mobile Learning with Special Reference to Fieldwork Education. Mobile Learning in Higher Education: Challenges in Context*. Pobrane z: www.researchgate.net/publication/322065620_The_iPad_six_years_on_Progress_and_Problems_for_Enhancing_Mobile_Learning_with_Special_Reference_to_Fieldwork_Education (2.07.2018).

www.statista.com (18.08.2018).



VIERA TOMKOVÁ

K problematike dištančného vzdelávania v Slovenskej republike

The Issue of Distance Education in the Slovak Republic

Doc. PaedDr., PhD., Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra techniky a informačných technológií, Slovenská republika

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá charakteristikou dištančného vzdelávania s cieľom poukázať na základné princípy tvorby učebných textov pre študentov vysokej školy. Katedra techniky a informačných technológií PF UKF v Nitre rieši projekt KEGA zameraný na nácvik zapájania jednoduchých a zložitejších pneumatických a hydraulických zapojení. Vzdelávanie bude realizované aj dištančnou formou vzdelávania, zaujímalo nás, či študenti poznajú formy dištančného vzdelávania. V príspevku sú prezentované výsledky vstupného prieskumu na vzorke študentov vysokej školy.

Kľúčové slová: dištančné vzdelávanie, samoštúdium, učebný text, formy vzdelávania

Abstract

The article is dealing with characteristics of distance education with the aim to show basic principles of preparing educational texts for university students. Department of Technology and Information Technology FE UCP in Nitra is working on project KEGA, focused on the practice of engagement simple and complex pneumatic and hydraulic connections. The learning will be realized by distance form of education, we were curious, if students are familiar with forms of distance education. In the article are presented results of entry research on sample of university students.

Keywords: distance education, self-study, study material, forms of distance education

Úvod

Vo všetkých oblastiach vzdelávania sa v súčasnosti uplatňujú prvky dištančného vzdelávania. Najpoužívanejšie z nich – systémy na riadenie elektronického vzdelávania – sú akceptované v celej spoločnosti. Ich uplatňovanie vo vzdelávaní sa realizuje s cieľom zabezpečiť efektívny priebeh vzdelávania a jeho riadenie. Napriek masívnemu využívaniu digitálnych technológií v dištančnom vzdelávaní sú aj naďalej diskutovanou témou v kruhoch odborníkov z pedagogiky, didaktiky a psychológie vzdelávania. Pracovníci Katedry techniky a informačných technológií PF UKF v Nitre riešia výskumný projekt KEGA

011UKF-4/2017 Vzdialené laboratória v dištančných formách vzdelávania. Cieľom projektu je vytvoriť kurz pre dištančné vzdelávanie študentov na nácvik zapájania jednoduchých a zložitejších pneumatických a hydraulických systémov pomocou stavebníc a overenie účinnosti uvedenej formy vzdelávania v porovnaní s výsledkami študentov vzdelávaných prezenčne.

Dištančné vzdelávanie ako forma vzdelávania

Dištančné vzdelávanie je vyučovacou metódou, ktorá namiesto bezprostredného kontaktu učiteľa a žiaka zavádza tzv. priamy kontakt. Ako konštatuje Průcha (1999, s. 185), dištančné vzdelávanie je veľmi perspektívne z hľadiska ďalšieho vzdelávania dospelých. Jeho podstata spočíva v samostatnom štúdiu účastníkov. To znamená, že vzdelávanie sa realizuje bez účasti žiakov/študentov na tradičnej forme vyučovacej jednotky. Podobný názor zastáva aj Juszczuk (2003, s. 14), podľa ktorého je realizácia dištančného vzdelávania porovnateľná s rôznymi formami externého vzdelávania, kde sa komunikácia s učiteľom často uskutočňuje prostredníctvom konzultácií (priamy kontakt) a interakčne pomocou internetu. Je potrebné si však uvedomiť, že dištančné vzdelávanie vo všetkých jeho formách musí obsahovať i prezenčné časti výučby.

Ak hovoríme o dištančnom vzdelávaní vo všeobecnosti, ide o formu štúdia sprostredkovanú médiami (v minulosti telefón, rozhlas, televízia; v súčasnosti stále viac počítač, zvlášť Internet a elektronická pošta) (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 55). Problematikou dištančného vzdelávania v technickom vzdelávaní v Českej republike sa zaoberajú Klement, Chráska, Dostál, Marešová (2012, s. 14), ktorí konštatujú, že dištančné vzdelávanie s využitím starších médií, ako sú korešpondencia, noviny, televízia, rozhlas, je už prekonané, nakoľko neposkytuje študentom, a ani vyučujúcim, potrebný komfort a ani efektivitu štúdia. Na stredných školách predstavuje dištančné vzdelávanie samostatné štúdium uskutočňované prevažne alebo úplne prostredníctvom informačných technológií, poprípade spojené s individuálnymi konzultáciami. Na vysokých školách ide o samostatné štúdium účastníkov, spravidla bez prezenčného kontaktu študujúcich s vyučujúcimi. Výučbu zabezpečujú špeciálne pripravené učebné materiály (študijné opory), počítačové programy a iné metódy umožňujúce individuálny prístup (komentáre a podpora lektorov, tútorov a konzultantov) (Průcha a kol., 2009, s. 55). S uvedenou charakteristikou dištančného vzdelávania na vysokej škole nemôžeme súhlasiť. V Slovenskej republike je aj pri dištančnom vzdelávaní využívaná aj prezenčná forma vzdelávania. Formy dištančného vzdelávania sú uplatňované ako doplnkové študijné materiály určené k rozšíreniu a prehĺbeniu vedomostí študentov, k ich testovaniu, prezentácií rôznych technológií výroby, pokusov a pod., na ktoré nie je priestor pri klasickom vzdelávaní.

Dištančné vzdelávanie sa riadi štyrmi základnými princípmi:

1. princíp seba vzdelávania,

2. princíp individualizácie,
3. princíp interaktivity,
4. princíp využitia multimédií (Rohlíková, Vejvodová, 2012, s. 152).

Princíp sebazvedelávania umožňuje využívať vlastnú voľbu učiaceho sa, čo, kedy a kde sa bude vzdelávať. Dôraz je kladený na samostatnosť študujúceho a didakticky kvalitne spracované učivo. Princíp individualizácie zahŕňa individuálny plán štúdia, individuálne tempo, komunikáciu študujúci – tútor, psychologickú pomoc, motiváciu a remotiváciu. Princíp interaktivity predstavuje dávkovanie malého množstva učiva, možnosť rýchlej spätnej väzby, kontrolné otázky a testy s okamžitým vyhodnotením. Princíp využitia multimédií znamená využívanie rôznych spôsobov a prostriedkov prezentácie učiva, zapájanie zmyslov pri učení sa a sprostredkovanie efektívnej komunikácie.

Problematike definovania princípov dištančného vzdelávania sa venujú aj Klement a kol. (2012, s. 23). Napriek skutočnosti, že sú rozlične pomenované a členené, je možné konštatovať, že sú vo svojej podstate zhodné. Uvedené princípy majú za cieľ zefektívniť vzdelávanie študujúceho. Veľmi dôležitá je predovšetkým kvalitná pedagogická práca, ktorá sa pri dištančnom vzdelávaní prejavuje najmä pri tvorbe študijných textov, didaktických materiálov a špecifickej práce tútora.

Pri tvorbe učebného textu pre dištančné vzdelávanie je vhodné sa riadiť nasledovnými odporúčaniami: vypracovaný text má poskytnúť študujúcemu všetok potrebný obsah tak, aby nemusel byť vysvetlený počas výučby, text má obsahovať veľa formálnych a obsahových prvkov, ktoré pomôžu úplne nahradiť prezenčný výklad a študujúcemu umožnia porozumieť poznatkom a zapamätať si ich, študijný text by mal byť doplnený študijnými oporami ako sú napr. videokazety, audiokazety alebo interaktívne programy na CD.

Problematikou tvorby študijného textu pre dištančné vzdelávanie sa zaoberali aj Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 517), ktorí medzi základné prvky študijného textu určeného pre samoštúdium zaraďujú:

- zrozumiteľnosť textu,
- jeho rozčlenenie do kratších študijných jednotiek,
- časté aktivizujúce a motivačné prvky,
- dostatočný počet konkrétnych príkladov a praktických ukážok aplikácie obsahu,
- bohaté uplatnenie prvkov spätnej väzby pre študujúceho (kontrolné otázky, testy, domáce úlohy zasielané tútorovi k ohodnoteniu, zadávanie spoločných projektov s ďalšími účastníkmi štúdia).

Súčasťou kvalitných učebných textov pre dištančné vzdelávanie sú aj tzv. študijné návody, ktoré študujúcemu radia, ako by mal postupovať pri štúdiu, ako pracovať so študijnými oporami, ktorým častiam študijného textu by mal venovať zvýšenú pozornosť, ako vypracovávať písomné zadania alebo ako sa pripraviť ku skúške (Průcha a kol., 2009, s. 517).

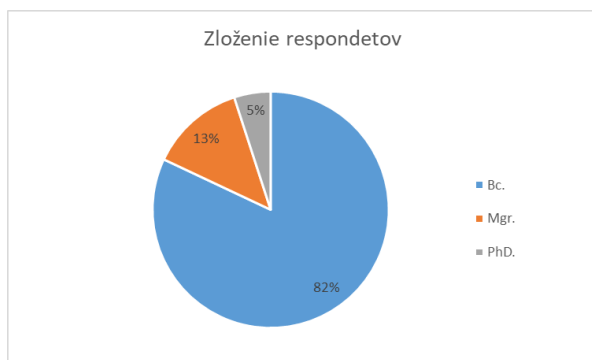
Prieskum na vzorke študentov vysokej školy v Slovenskej republike

Prvé zmienky o dištančnom vzdelávaní sa objavujú pred 150 rokmi. Historicky prvou inštitúciou pre dištančné vzdelávanie bola korešpondenčná škola v Anglicku v roku 1840. V šesťdesiatych rokoch minulého storočia začala éra multimediálneho vzdelávania prostredníctvom počítačových programov a sieti, telekomunikačných družíc, audiovizuálnych učebníc a pod. Na vysokoškolskej úrovni sa dištančné vzdelávanie začalo uplatňovať v roku 1969, kedy bola založená anglická Otvorená univerzita. V súčasnosti je najviac využívaný e-learning, t.j. elektronické učenie spojeného s počítačom a internetom (podrobnejšie in Prúcha, 2006).

Vzhľadom na vyššie uvedené skutočnosti, sme sa rozhodli zistiť, či študenti študujúci na vysokej škole vedia, aké formy vzdelávania môžeme zaradiť k dištančnému vzdelávaniu. Rozhodli sme sa realizovať prieskum na vzorke študentov študujúcich na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre (UKF), ktorí sú vzdelávaní rôznymi dištančnými formami vzdelávania. Univerzita má na svojom webovom sídle záložku s názvom Informačné systémy, ktorej súčasťou je Vzdelávací portál (EDU). Základnou výskumnou metódou výskumu bol dotazník pre študentov vysokej školy pozostávajúci z 15 položiek. Pre účely tohto príspevku sme vyhodnotili len položku č. 5, ktorá má priamy súvis s riešenou problematikou v príspevku. Dotazník mali možnosť respondenti vyplniť v tlačenej podobe alebo online cez formulár GoogleDocs.

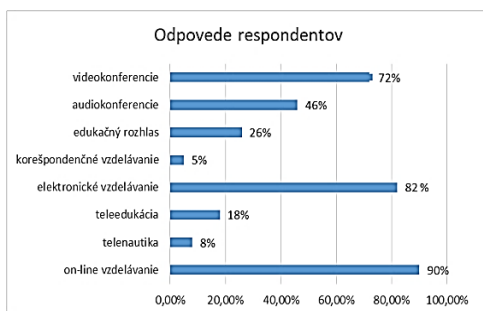
Charakteristika výskumnej vzorky

Prieskumu sa zúčastnilo 39 náhodne oslovených študentov študujúcich na UKF v Nitre. Zber dát sa realizoval v mesiacoch apríl a máj 2018. Výskumná vzorka bola tvorená 32 (82%) študentmi bakalárskeho štúdia, 5 (13%) študentmi magisterského štúdia a 2 študenti (5%) uviedli, že sú doktorandi. Rozloženie respondentov je vidieť na grafe 1.

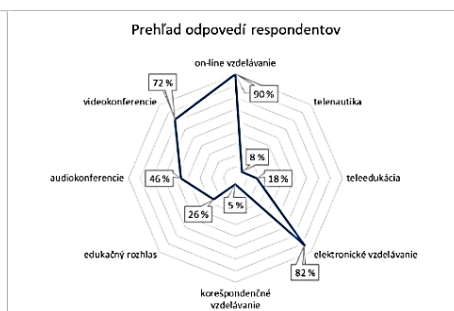


Graf 1 Zloženie respondentov

Respondenti mali za úlohu vyznačiť z ponúkaných možností, čo všetko môžeme zaradiť k formám dištančného vzdelávania. Pri zostavovaní možností sme vychádzali z foriem, ktoré vo svojich publikáciách uvádzajú autori uvedení v zozname literatúry. Respondenti mali v ponuke nasledovné formy dištančného vzdelávania: on-line vzdelávanie, telenautika, teleedukácia, elektronické vzdelávanie, korešpondenčné vzdelávanie pomocou tradičnej pošty, edukačný rozhlas, audiokonferencia a videokonferencia. Respondenti mali označiť všetky možnosti, o ktorých si myslia, že patria k dištančnému vzdelávaniu. Boli upozornení na skutočnosť, že môžu vybrať aj viac odpovedí alebo všetky. V ponuke boli zaradené aj staršie formy dištančného vzdelávania, ktoré už nie sú bežne používané v pedagogickej praxi, ale mohli sa s nimi stretnúť počas vzdelávania na základnej alebo strednej škole. Predpokladali sme, že väčšina respondentov dosiahne minimálne 75% úspešnosť, t.j. označia aspoň šesť možností. Na grafe 2 je znázornené vyhodnotenie odpovedí respondentov. Väčšina respondentov označila možnosť on-line vzdelávanie (90%) a elektronické vzdelávanie (82%). Videokonferencie označilo 72% opýtaných študentov. Najmenej respondentov označilo možnosť korešpondenčného vzdelávania tradičnou poštou (5%) a telenautiku (8%).



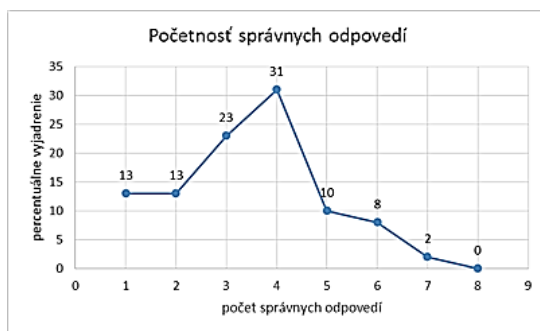
Graf 2 Odpovede respondentov



Graf 3 Vyhodnotenie odpovedí pomocou radarového grafu

Pre názornosť sme výsledky vyhodnotili aj pomocou radarového grafu (graf 3). Na grafe sú jasne viditeľné preferované odpovede respondentov. Môžeme tvrdiť, že respondenti dištančné vzdelávanie (DV) chápu ako on-line vzdelávanie, elektronické vzdelávanie alebo videokonferencie.

Zaujímalo nás aj vyhodnotenie početnosti odpovedí (graf 4). Z grafu vidieť, že najviac respondentov (31%) označilo 4 možnosti. Všetky možnosti neoznačil ani jeden respondent, jeden respondent (2%) označil sedem možností a traja respondenti (8%) označilo šesť foriem DV. Rovnaký počet päť respondentov (13%) označilo len jednu alebo dve možnosti.



Graf 4. Početnosť správnych odpovedí

Z vyhodnotenia vyplýva, že študenti pod pojmom dištančné vzdelávanie rozumejú moderné formy elektronického vzdelávania sprostredkovaných pomocou počítača, Internetu a multimédií. Naopak historicky staršie formy dištančného vzdelávania nepoznajú.

Záver

Dištančné vzdelávanie patrí v súčasnosti k základným formám celoživotného vzdelávania a svoje uplatnenie nachádza pri príprave študentov na vysokých školách. Základnými princípmi dištančného vzdelávania, ktoré je definované ako riadené samoštúdium, sú samostatnosť a usmerňovanie. Dnešní študenti na vysokých školách sú uvedenými formami vzdelávania a študenti študujúci učiteľské študijné programy budú viaceré formy CV uplatňovať vo svojej budúcej praxi. Preto je dôležité, aby vedeli definovať dištančné vzdelávanie a poznali jeho rôzne formy. Prieskumom sme zistili, že študenti nevedia presne, ktoré formy vzdelávania zaraďujeme do dištančného vzdelávania. Najčastejšie označili možnosti, ktoré majú súvis s prácou na počítači, Internetom a multimédiami. Počas štúdia študenti získavajú mnohé informácie pomocou vzdelávacích systémov ako je napr. Moodle, ale nie všetky kurzy, ktoré majú k dispozícii spĺňajú kritéria kvalitného študijného materiálu, ktorý by ich viedol k samostatnosti pri štúdiu a aj motivácii študentov. V príspevku sme poukázali na základné požiadavky kladené na kvalitné študijné materiál pre dištančné vzdelávanie a uviedli základné pravidlá ich tvorby.

Literatúra

- Huba, M. (red.) (2007). *Základy e-vzdelávania*. Bratislava: STU v Bratislave.
- Juszczyk, S. (red.) (2003). *Dištančné vzdelávanie*. Bratislava: IRIS.
- Klement, M. (red.) (2012). *E-learning. Elektronické študijné opory a jejich hodnocení*. Olomouc: UP v Olomouci.
- Průcha, J. (red.) (1999). *Vzdelávání a školství ve světě. Základy mezinárodní komprace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (red.) (2006). *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál.

- Průcha, J. a kol. (red.) (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (red.) (2009). *Pedagogický slovník. Nové, rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Portál.
- Rohlíková, L., Vejvodová, J. (red.) (2012). *Vyučovací metody na vysoké škole. Praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada Publishing.
- Tomková, V. (2016). Vzdelávanie študentov študijného programu BOZP pomocou MOODLE. *Technika a vzdelávanie*, 5(2), 50–52.
- Zounek, J. a kol. (red.) (2016). *E-learning. Učení (se) s digitálnymi technológiami*. Praha: Wolters Kluwer ČR.



WALDEMAR LIB

Znajomość pojęć technicznych przez licealistów – sprawozdanie z badań pilotażowych*

Secondary School Students' Knowledge of Technology Terminology – a Report on the Pilot Study

Doktor, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Zakład Dydaktyki Ogólnej i Systemów Edukacyjnych, Polska

Streszczenie

Rozwój techniki na przestrzeni dziejów spowodował, że wzrosła liczba nowych pojęć technicznych stale włączanych do słownictwa nie tylko specjalistycznego, lecz również pojęć technicznych, którymi człowiek posługuje się każdego dnia. Spowodowało to, że specjalistyczne pojęcia techniczne stały się nieodzownym komponentem języka potocznego. Uważa się także, że technika jest największą siłą sprawczą wpływającą na rozwój języka. W prezentowanym artykule przedstawiono pilotażowe wyniki badań dotyczące znajomości pojęć technicznych przez uczniów liceów ogólnokształcących.

Słowa kluczowe: pojęcia techniczne, dydaktyka techniki, zasób pojęć technicznych

Abstract

Technological developments throughout history have led to an increase in the number of new technical terms that are constantly being incorporated into not only specialist vocabulary, but also technical terms that people use on a daily basis. As a result, specialist technical terms have become an indispensable component of everyday language. It is also believed that technology is the greatest driving force behind language development. This research paper presents the results of the pilot research on the knowledge of technical terms by students of secondary schools.

Keywords: technology terms, technology didactics, technology terminology

* Artykuł powstał w ramach prac statutowych w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej i Systemów Edukacyjnych na Wydziale Pedagogicznym przy współpracy Pracowni Optymalizacji Transferu Wiedzy w Laboratorium Zagadnień Społeczeństwa Informacyjnego, Centrum Innowacji i Transferu Wiedzy Techniczno-Przyrodniczej.

Wstęp

Do czynników sprawczych rozwoju języka zalicza się m.in.: uwarunkowania socjalno-polityczne, kulturalno-oświatowe oraz techniczne (Bajerowa, 2003, s. 5).

Jedną z najsilniej oddziaływujących na człowieka i dzieje ludzkości jest działalność związana z rozwojem techniki. To od stopnia rozwoju techniki oraz narzędzi, które umiał wytworzyć i którymi potrafił się posługiwać człowiek, wzięły się nazwy epok historycznych. I tak mówimy o epoce kamienia łupanego, później gładzonego, epoce brązu, stali, pary (pierwsza rewolucja techniczna), elektryczności (druga rewolucja techniczna), informacji (rozwój technologii telekomunikacyjnych). Uważa się także, że żadna działalność człowieka nie wzbogaca tak języka jak działalność związana z rozwojem techniki. Każdego dnia powstają nowe wytwory techniki, które należy jakoś nazwać, powodując rozwój słownictwa wzbogacającego język (por. Bajerowa, 2003, s. 46–50).

Również życie psychiczne człowieka wyrażające się w języku, a zatem znajdujące odzwierciedlenie zewnętrzne w bogactwie języka i środków językowych, jakimi dysponuje. Tym bogactwem środków językowych jest m.in. system znaków odzwierciedlany w pojęciach danego języka.

Pojęcie to zbiór właściwości tworzących wspólnie pewną ideę lub kategorię idei. Każde pojęcie jest reprezentowane przez nazwę. Można zatem mówić o takich pojęciach, jak np. przyrządy, narzędzia, środki komunikacji itp. Na podstawie danych pojęć budowane są następne, dlatego jeśli nie rozumie się na początku jakiegoś pojęcia, to później nie będzie możliwa prawidłowa budowa i rozumienie kolejnych pojęć (por. Levine, 2006, s. 223).

Koniecznym komponentem systemu informacyjno-sterującego języka jest sprawne myślenie, które nie może istnieć ani skutecznie przebiegać bez dostatecznie szerokiego zasobu pojęciowego. Myślenie pojęciowe jest rozpoznawalnym wyłącznie u człowieka sposobem ujmowania świata, jest swoistą cechą naszej psychiki. „Człowiek myśli za pomocą pojęć” (Kwiatkowski, 1992, s. 89). Pojęcia zaś mają charakter instrumentalny, z ich pomocą interpretujemy otaczającą nas rzeczywistość, dzięki czemu staje się ona dla nas zrozumiała, a zachodzące w niej zjawiska możliwe do interpretacji.

Aby człowiek mógł porozumiewać się w jakikolwiek sposób, niezbędne jest opanowanie przez niego odpowiednio bogatego słownika, czyli dostatecznie szerokiego słownictwa posiadającego określone znaczenie, i umiejętność wiązania tych słów w sensowne zdania. Jest to konieczne do wyrażania sądów o rzeczywistości i do przeprowadzania rozumowań na temat faktów oraz zdarzeń, które zaistniały lub mogły w niej zaistnieć (Kurcz, 2002, s. 235).

Pojęcie jest abstrakcyjnym, myślowym odpowiednikiem przedmiotu istniejącego w obiektywnej rzeczywistości. Aby porozumiewanie się za pomocą pojęć technicznych było możliwe i skuteczne, muszą one zostać najpierw nazwane. Pojęciom technicznym odpowiadają określone nazwy z zakresu techniki oraz

technologii (nazwy urządzeń technicznych, narzędzi, przyrządów i zjawisk, nazwy związane z wykonywanymi czynnościami wykorzystującymi wytwory techniki itp.). Gdy nazwa techniczna wymaga definicji, jest wówczas terminem technicznym (Lib, 2005, s. 285).

Opanowanie odpowiednio bogatego zasobu pojęć technicznych, a przez to wiedzy ogólnotechnicznej jest warunkiem koniecznym poznawania zjawisk techniki oraz rozumienia otaczającej nas rzeczywistości, która jest współcześnie przesycona dobrami technicznymi stosowanymi w procesach produkcji, czyniącymi nasze życie bezpieczniejszym, bardziej komfortowym, a w wielu przypadkach tworzącymi warunki w ogóle umożliwiające życie (por. Lib, 2006, s. 74).

Dynamicznie rozwijające się społeczeństwo informacyjne wymaga, aby pozyskiwane i wykorzystywane informacje rozwijały psychikę człowieka, prowadząc do stopniowego rozwijania kluczowych kompetencji, w tym informacyjnych i komunikacyjnych (por. Wałat, 2007, s. 73).

Charakterystyka terenu i narzędzi badań

Celem podjętych badań było określenie znajomości pojęć technicznych przez uczniów kończących liceum ogólnokształcące. Moment ten kończy ostatni obowiązkowy poziom edukacyjny. Po jego ukończeniu uczniowie mogą podjąć pracę lub po świadomym wyborze dalszej ścieżki rozwoju podjąć studia na uczelni wyższej.

Badaniami pilotażowymi zostało objętych 135 uczniów uczęszczających do liceów ogólnokształcących w Rzeszowie, z czego 74% stanowiły dziewczęta, a 26% chłopcy. Nie jest to najlepszy możliwy podział grupy badawczej, niemniej w chwili podjęcia badań nie było innej możliwości zestawienia grupy badanych. Należy także pamiętać, że mają one charakter pilotażowy.

Badania zostały przeprowadzone oryginalnie przygotowanym przez autora testem językowym *Technika wokół nas* (Lib, 2015, s. 38–44) opracowanym na podstawie standaryzowanego i znormalizowanego testu językowego *Leksykon* opracowanego przez Jurkowskiego (1997) przy współudziale Pracowni Testów Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, przeznaczonego do badania słownictwa ogólnego.

Test składa się z IX baterii zadań, w których znajdują się zadania umożliwiające określenie zasobu słownictwa, umiejętności posługiwania się pojęciami, poziomu rozumienia pojęć, a także zasobu słów w słowniku czynnym (słów, które są używane przez badanych do budowania wypowiedzi) i słownictwa biernego (słów, których znaczenie jest znane badanym, lecz są nieużywane przez nich w trakcie wypowiedzi).

W teście 60% pojęć to pojęcia występujące w podręcznikach szkolnych, a 40% to pojęcia „pozaszkolne”, lecz o dużej częstości występowania w polszczyźnie współczesnej.

W niniejszym opracowaniu przedstawiony zostanie jedynie fragment badań dotyczący ogólnych wyników, prezentujący sumę wszystkich badanych komponentów i dający ogólny obraz znajomości pojęć technicznych przez absolwentów liceów ogólnokształcących.

Wyniki badań

Rozwiązując poprawnie wszystkie zadania w teście, badani mogli uzyskać 60 pkt (tab. 1). Minimalny uzyskany wynik przez badanych to 0, a maksymalny to 60 pkt. Średnia arytmetyczna uzyskana na podstawie wszystkich odpowiedzi wynosi 31, co daje wynik 51% poprawnych odpowiedzi.

Tabela 1. Znajomość pojęć technicznych przez licealistów

\bar{x}	s	%	Se	Sk
31	8	52	32	-0,78

\bar{x} – średnia liczba punktów uzyskanych przez badanych w teście *Technika wokół nas*

s – odchylenie standardowe

% – w odniesieniu do całości wyników możliwych do uzyskania w teście

Me – mediana

Sk – skośność

Źródło: opracowanie własne.

Odchylenie standardowe obliczone na podstawie uzyskanych wyników wynosi 8, co oznacza, że typowymi wynikami dla poprawnych odpowiedzi są te zawierające się w przedziale 23–39 pkt. Mediana wynosząca 32 informuje o tym, że co najmniej połowa spośród badanych uczniów udzieliła poprawnej odpowiedzi na co najmniej 32 zadania. Wysoki współczynnik asymetrii wynoszący $-0,78$ (będący asymetrią lewoskośną) wskazuje, że większość badanych uczniów rozwiązała poprawnie więcej zadań, niż wskazuje na to średnia arytmetyczna. Oznacza to, że mniej badanych uzyskało wynik poniżej średniej, ale wynik ten był za to bardzo niski.

W badaniach przyjęto trzy poziomy znajomości pojęć.

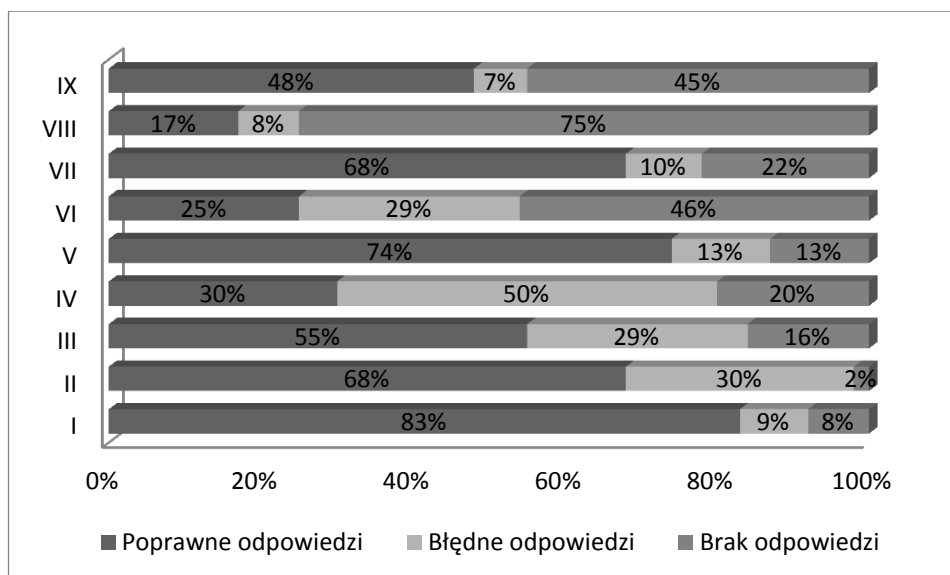
Uzyskane wyniki świadczą o tym, że uczniowie kończący liceum ogólnokształcące znajdują się pośrodku przedziału świadczącego, że ich znajomość pojęć technicznych sytuuje się na poziomie średnim.

Tabela 2. Poziomy znajomości pojęć

Poziom niski	Poziom średni	Poziom wysoki
0–34% poprawnie udzielonych odpowiedzi na zadania testu słownikowego <i>Technika wokół nas</i>	35–65% poprawnie udzielonych odpowiedzi na zadania testu słownikowego <i>Technika wokół nas</i>	66–100% poprawnie udzielonych odpowiedzi na zadania testu słownikowego <i>Technika wokół nas</i>

Źródło: opracowanie własne.

Na rysunku 1 przedstawiono rozkłady odpowiedzi badanych w poszczególnych bateriach zadań testu badających poszczególne komponenty znajomości pojęć technicznych.



Rysunek 1. Odpowiedzi badanych na poszczególne pytania testu *Technika wokół nas*

Źródło: opracowanie własne.

Zadania pozwalające na określenie zasobu pojęciowego licealistów są skoncentrowane w bateriach: II, III, IV, VII, VIII. Umiejętność posługiwania się pojęciami przez badanych można określić w oparciu o zadania znajdujące się w bateriach: I, V, VI oraz IX. Dodatkowo zadania z baterii II, III, IV, VII, VIII umożliwiają zbadanie przyjętego na potrzeby badań I stopnia rozumienia pojęć przez uczniów związanego z umiejętnością wiązania nazwy z jej desygнатem. W bateriach I, V, VI oraz IX natomiast znajdują się zadania dotyczące II stopnia rozumienia pojęć, czyli związane z umiejętnością logicznego, zgodnego z kontekstem zdania czy zastanej sytuacji posługiwania się nimi. Na podstawie zadań z baterii I, II, III, IV i V można wnioskować też o zasobie słownictwa biernego, a pozostałych – słownictwa czynnego.

Z graficznej reprezentacji uzyskanych danych wynika, że najwięcej poprawnych odpowiedzi udzielili uczniowie na zadania z baterii I (84% poprawnych odpowiedzi) badającej umiejętność logicznego uzupełniania sądów wybranymi pojęciami stosownie do kontekstu. Drugą w kolejności pozycję zajęła badana w V baterii zadań umiejętność uzupełniania zdań na podstawie wnioskowania. Zadaniem badanego było dokonanie analizy prezentowanych zdań

i na tej podstawie określenie, które z podanych w słowniczku pomocniczym pojęć technicznych najlepiej pasuje do kontekstu i należy je podstawić w wyznaczonym miejscu analizowanego zdania. Licealiści rozwiązali tu poprawnie 74% zadań.

W dalszej kolejności usytuowały się z wynikiem 68% poprawnych odpowiedzi umiejętności doboru wyrazów o podobnym znaczeniu z baterii II oraz VII określających umiejętności zastępowania pojęć wyrazami oznaczającymi to samo. W obu bateriach zadania dotyczyły znajomości synonimów pojęć technicznych. W zadaniach baterii II należało spośród podanych pojęć w słowniczku pomocniczym wybrać słowo bliskoznaczne do podanego pojęcia. W baterii VII podane były pary takich samych zdań. Pierwsze zdanie było kompletne, natomiast w drugim znajdowała się luka, w którą badany miał wpisać taki wyraz, aby zdania informowały o tym samym. W miejscu brakującego słowa należało wpisać z pamięci jego synonim

Ostatnią baterią zadań, w której zanotowano powyżej połowy poprawnych odpowiedzi, są zadania z baterii III (55%). Należało tu podać nazwę różnych rzeczy, wybierając ją ze słowniczka pomocniczego w oparciu o ich krótki opis.

W przypadku pozostałych czterech baterii uzyskane wyniki to 48% dla baterii IX, 30% dla baterii IV, 25% dla baterii VI oraz 17% dla baterii VIII. W zadaniach baterii IX sprawdzano umiejętność uzupełniania zdań bez słowniczka pomocniczego wyrazami o ustalonej liczbie liter. Bateria IV pozwalała na określenie umiejętności odnajdywania określeń przymiotnikowych. Zadania baterii VI sprawdzały umiejętność posługiwania się przez licealistów posiadany zasobem pojęciowym przez uzupełnianie zdań odpowiednimi pojęciami technicznymi. Na ostatnim miejscu usytuowała się umiejętność nazywania różnych rzeczy na podstawie definicji encyklopedycznych. Badani mieli tu podać pojęcia opisywane za pomocą definicji.

We wszystkich zadaniach z najłabszymi wynikami badano słownik czynny – zadania bez słowniczka pomocniczego, uczniowie uzupełniali słowa z pamięci. Jedynie jedna bateria (VII) określająca zasób słownictwa czynnego znalazła się w części najwyższych wyników (68%). W pozostałych przypadkach zadaniem licealistów był umiejętny wybór szukanych słów ze słowniczka pomocniczego, a zatem słownictwa biernego. Wyniki te są zgodne z ogólnie panującym twierdzeniem, że słownik bierny znacznie przewyższa ilościowo umysłowy słownik czynny.

Zaobserwować można także to, że uczniowie w większości przypadków próbowali udzielić jakiejś odpowiedzi, nawet jeśli nie była ona poprawna, co może oznaczać, że już się z takim pojęciem spotkali, słyszeli o nim, ale niedostatecznie je opanowali. Ciekawym przypadkiem jest bateria VIII. Tu w 78% przypadków nawet nie starano się udzielić jakiegokolwiek odpowiedzi. Podobnie

było odnośnie do baterii VI i VII, gdzie odpowiednio 46 i 23% zadań pozostało bez odpowiedzi.

W baterii IX badani odpowiadali poprawnie lub nie odpowiadali wcale; zanotowano tu 48% prawidłowych odpowiedzi i 45% braku odpowiedzi. Brak próby podjęcia rozwiązania zadania może świadczyć o całkowitym braku chociaż przybliżonej orientacji dotyczącej badanych pojęć technicznych. Uczniowie albo się z nimi nigdy nie spotkali, co jest mało prawdopodobne, gdyż 60% słownictwa to pojęcia znajdujące się w podręcznikach szkolnych, a pozostałe 40% to słowa o najczęstszym występowaniu w polszczyźnie współczesnej, lub całkowitej ignorancji w zakresie tych pojęć i uznaniu ich przez badanych za mało użyteczne, a zatem niegodne zapamiętania i zrozumienia. Inną przyczyną może być obserwowana i podkreślana przez wielu badaczy jedynie powierzchowna znajomość zagadnień otaczającej rzeczywistości bez choćby próby ze strony młodzieży zrozumienia tego, co się wokół niej dzieje. Zaobserwować to można również coraz częściej w mass mediach, prasie, internecie oraz telewizji, gdzie autorzy komunikatów skupiają się na powierzchownym tłumaczeniu rzeczy oczywistych, ale bez wyjaśniania ich istoty. W komunikatach kierowanych do dorosłej publiczności tłumaczone są zjawiska w sposób, który kilkanaście lat temu przynależny był dzieciom. Są to komunikaty nie wymagające od odbiorcy podejmowania żadnego wysiłku intelektualnego w postaci krytycznego myślenia, dokonywania analizy i syntezy, bo wnioski są od razu narzucane przez nadawcę.

Podsumowanie

Wydaje się, że ogólny wynik znajomości pojęć technicznych przez absolwentów liceów ogólnokształcących osiągający poziom średni, można nawet powiedzieć, że idealnie średni, biorąc pod uwagę osiągnięte 52%, nie jest zły. Porównując także uzyskane wyniki z wynikami innych badań autora przeprowadzonych na zakończenie VI klasy szkoły podstawowej, w których uczniowie uzyskali ogólny wynik 45% poprawnych odpowiedzi, zauważamy wzrost znajomości pojęć technicznych o 7%.

Należy sobie jednak zadać pytanie, czy jest to rzeczywiście dobry wynik i satysfakcjonujący wzrost, zważywszy, że były to pojęcia w większości z podręczników szkolnych do techniki, z wyjaśnieniem których uczniowie powinni spotkać się w szkole, i to nawet wielokrotnie. Zdecydowana większość pojęć występowała kilka razy w różnych miejscach podręczników i przy realizacji różnych treści na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum oraz należy do kategorii pojęć o największej częstości występowania w polszczyźnie współczesnej.

Odpowiedzi będą poszukiwane w dalszych badaniach dotyczących znajomości pojęć technicznych przez uczniów szkół ogólnokształcących.

Literatura

- Bajerowa, I. (2003). *Zarys historii języka polskiego 1939–2000*. Warszawa: PWN.
- Havelka, M., Serafin, Č. (2009). *Conception of teaching effectiveness supported by information technologies*. W: W. Lib, W. Walat (red.), *Edukacja – technika – informatyka* (s. 77–81). Tom 12. Iwonicz-Zdrój, Rzeszów: Fosze.
- Jurkowski, A. (1997). *Test językowy Leksykon – podręcznik*. Warszawa: PTP Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Kurcz, I. (2002). Język i komunikacja. W: J. Strelau (red.) *Psychologia ogólna* (s. 231–274). Gdańsk: GWP.
- Kwiatkowski, S.M. (1997). Analiza czynności poznawczych – podstawy teoretyczne. W: B. Baraniak (red.), *Dobór treści kształcenia zawodowego* (s. 87–94). Warszawa, Radom: IBE, ITE.
- Levine, M. (2006). *Odkryj zdolności swojego dziecka*. Warszawa: Świat Książki.
- Lib, W. (2005). Terminologia techniczno-informatyczna w procesie uczenia się. W: W. Furmanek, A. Piecuch, W. Walat (red.), *Technika – informatyka – edukacja* (s. 284–290). Rzeszów: Fosze.
- Lib, W. (2006). Semantyka i pragmatyka terminologii technicznej i informatycznej uczniów szkół podstawowych. W: W. Walat (red.), *Technika – informatyka – edukacja* (s. 74–80). T. 5. Rzeszów: Fosze.
- Lib, W. (2015). Test badający terminologię techniczną Technika wokół nas – propozycja narzędzia badań. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 1(11), 38–44.
- Walat, W. (2007). *Edukacyjne zastosowanie hipermediów*. Rzeszów: Wyd. UR.



KRYSTIAN TUCZYŃSKI

Znaczenie technologii Web 2.0 w kształceniu e-learningowym*

The Importance of Web 2.0 Technology in e-learning Education

Magister inżynier, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Zakład Dydaktyki Ogólnej i Systemów Edukacyjnych, Polska

Streszczenie

Artykuł stanowi przegląd technologii informacyjno-komunikacyjnych charakteryzowanych jako Web 2.0, które mogą być wykorzystywane w kształceniu zdalnym. Publikacja przedstawia aplikacje oferowane przez firmę Google z uwzględnieniem ich najważniejszych cech użytkowych oraz możliwości edukacyjnych. Wspólną cechą przedstawianych usług jest ich uniwersalność przejawiająca się możliwością wykorzystywania ich na każdym szczeblu kształcenia.

Słowa kluczowe: technologie informacyjno-komunikacyjne, aplikacje internetowe, kształcenie e-learningowe, chmura edukacyjna

Abstract

The article is an overview of information and communication technologies characterized as Web 2.0, which can be used in remote education. The publication presents applications offered by Google, including their most important functional features and educational opportunities. A common feature of the presented services is their universality, manifested by the possibility of using them at every level of education.

Keywords: information and communication technologies, internet applications, e-learning, educational cloud

Wstęp

Współczesność stoi pod znakiem gwałtownego rozwoju niemal wszystkich sfer ludzkiego życia, w tym edukacji. Wspomniane zmiany spowodowane rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnych stwarzają zarówno wiele okazji, jak i wyzwań dla osób bezpośrednio związanych kształceniem. Potwier-

* Artykuł powstał w ramach prac statutowych w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej i Systemów Edukacyjnych na Wydziale Pedagogicznym przy współpracy Pracowni e-learningu w Laboratorium Zagadnień Społeczeństwa Informacyjnego, Centrum Innowacji i Transferu Wiedzy Techniczno-Przyrodniczej.

dzenie wspomnianych słów stanowi fakt, iż współcześni nauczyciele mogą z powodzeniem wykorzystywać szeroko rozumiane oprogramowanie o charakterze dydaktycznym oraz wyszukiwać niemierzalne zasoby informacji oferowane przez globalną sieć internetową. Drugą stroną medalu są jednak wyzwania, które objawiają się wymaganiami w postaci konieczności sprawnego poruszania się w oferowanym współcześnie smogu informacyjnym. Zadaniem współczesnego nauczyciela jest umiejętność sprawnego wyszukiwania, selekcji oraz weryfikacji informacji godnych przekazania uczniom. Dydaktyk XXI w. powinien on również nauczyć swojego podopiecznego korzystać z zasobów sieciowych w sposób konstruktywny.

Nie mniej istotnym wyzwaniem stojącym przed współczesnym nauczycielem jest przekazanie uczniom wiedzy z zakresu funkcjonowania i pracy w środowisku zdalnym, jednak podstawowym warunkiem wspomnianego stanu rzeczy jest odpowiednia wiedza i umiejętności przez niego reprezentowane. Zastosowanie kształcenia zdalnego w formie czystego e-learningu czy blended learningu daje szeroki wachlarz korzyści w postaci nieocenionego rozwoju edukacji, jednak jednym z kluczowych aspektów jest znajomość choćby podstaw metodyki zdalnego nauczania przez nauczycieli (Ratalewska, Zrobek, 2013, s. 577).

Aktualny poziom znajomości pojęć oraz wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie kształcenia zweryfikowany został w formie badań przeprowadzonych przez Mikołajczyk oraz Pietraszek. Badania zrealizowane w grupie 308 nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych wykazały wiele interesujących spostrzeżeń. Wśród najciekawszych wniosków można zaznaczyć, iż jedynie 41% badanych zna pojęcie *technologii Web 2.0*, zaś jedynie co czwarty respondent rozumie znaczenie pojęcia *blended learning*. Równie niepokojące wyniki przynosi analiza sposobów wykorzystania internetu w przygotowywaniu zajęć, gdyż jedynie 1,3% respondentów korzysta z platform e-learningowych. Wspomniany stan rzeczy może wynikać z braku znajomości wspomnianej usługi wśród nauczycieli poddanych badaniom. Ostatnią z przytoczonych kwestii stanowią przeszkody, które zdaniem nauczycieli uniemożliwiają prowadzenie zajęć z wykorzystaniem TIK. Wśród najczęściej udzielanych przez respondentów odpowiedzi znajdowały się kolejno: brak odpowiedniego sprzętu (47,3%), brak czasu (30,3%) oraz brak umiejętności, na zaznaczenie których zdecydowało się 8% badanych (Mikołajczyk, Pietraszek, 2013, s. 195).

Współmierne spostrzeżenia możemy zaobserwować na podstawie analizy badań wykonanych przez Kochan (2016, s. 145). Na podstawie odpowiedzi respondentów można zauważyć, iż ponad 73% nie wykorzystuje TIK w celu przygotowania lekcji oraz wielu z nich nie potrafi wskazać nazwy portalu, za pośrednictwem którego można tego dokonać.

Technologie Web 2.0 – ustalenia terminologiczne

Moment zwrotny zwiększenia roli internetu w społeczeństwie stanowiło utworzenie przez Bernersa-Lee języka HTML oraz pojawienie się pierwszych stron WWW (Zieliński, 2012, s. 26). Wspomniane wydarzenia wpłynęły na zmianę znaczenia internetu – z technologii dostępnej jedynie dla wąskich grup społecznych (np. wojska) stał się on pełnoprawnym narzędziem służącym do publikowania informacji w postaci własnej strony internetowej czy bloga. Rozumienie internetu jako usługi umożliwiającej jednokierunkową transmisję informacji (od autora do czytelnika) nosi nazwę *Web 1.0*.

Wraz z rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnych pojawił się jednak kolejny krok, który w znacznej mierze wpłynął na możliwości wykorzystywania globalnej sieci w aspekcie dydaktycznym. Mowa tu o wykorzystywaniu TIK w postaci forum internetowego, czatu czy aplikacji internetowych, w których kluczową rolę pełni czynny udział wszystkich uczestników procesu dydaktycznego (zarówno nauczyciela, jak i uczniów). Wspomniany format, zwany technologią *Web 2.0*, zakłada tworzenie się społeczności użytkowników generujących treści dydaktyczne, które mogą być realizowane w toku pracy grupowej za pośrednictwem sieci (Zieliński, 2012, s. 26). Wśród cech najlepiej określających technologię *Web 2.0* wyróżnić należy następujące komponenty (Wontorowska, 2009, s. 122):

- *mechanizm wiki* umożliwiający użytkownikom edytowanie, modyfikowanie oraz dodawanie nowych treści,
- *interaktywność* polegająca na wykorzystywaniu interaktywnych technik tworzenia stron,
- *współtworzenie i współdzielenie* oznaczające łatwą wymianę informacji pomiędzy użytkownikami,
- *ciągłość testów* realizowana w celu ulepszenia oprogramowania,
- *zasada „to, czego chcę i kiedy chcę”* oznaczająca dowolność w wyborze interesujących użytkownika treści i form,
- *łamanie schematów* objawiające się odchodzeniem od hermetycznych zasad przy równoczesnym wartościowaniu kreatywności,
- *szybkość powstawania serwisów*, która jest uzależniona jedynie od kreatywności i możliwości technologicznych,
- *istnienie więzi społecznościowych*, które są realizowane poprzez nawiązywanie kontaktów, np. w mediach społecznościowych.

Przykłady technologii Web 2.0

W związku z wszechobecnym rozwojem technologii Web 2.0 ich obecność możemy odczuć niemal na każdym kroku. Jedną z najpopularniejszych technologii, będącą przedstawicielem mechanizmu wiki, jest Wikipedia. Według badań realizowanych przez Maciejowską (2016, s. 181) wśród grupy 128 nauczycieli

aż 44% z nich korzysta z Wikipedii niemal codziennie, zaś dodatkowe 30% raz na kilka tygodni. Wspomniana technologia stanowi projekt wielojęzycznej encyklopedii, w którym hasła są uzupełniane przez internautów. Współcześnie Wikipedia redagowana jest w 301 językach całego świata, zaś polskojęzyczna wersja zawiera ponad milion artykułów.

Równie znaczącym portalem w edukacji jest serwis YouTube. Za jego pośrednictwem użytkownicy mogą w prosty sposób zamieszczać oraz oglądać interesujące ich filmy. Według badań przeprowadzonych na grupie 160 nauczycieli przez firmę Librus, twórcę popularnego dziennika elektronicznego, aż 58% badanych nauczycieli wykorzystuje YouTubew procesie nauczania (Internet 1). Wspomniany portal posiada liczne kanały tematyczne o charakterze edukacyjnym (np. *Polimaty*), na których autorzy przedstawiają ciekawe zagadnienia z szeroko pojętej nauki.

Wśród technologii Web 2.0 posiadających znamiona edukacyjne warto wyróżnić również serwis LinkedIn. Według badań prowadzonych przez firmę Librus aż 62% nauczycieli posiada konto na portalu społecznościowym, z czego 18% wykazuje ich edukacyjne zastosowanie (Internet 2). Jedną z zalet jest możliwość wielowymiarowej komunikacji za pośrednictwem czatu i forum dyskusyjnego na zadany uprzednio temat dyskusji, np. o charakterze zawodowo-biznesowej.

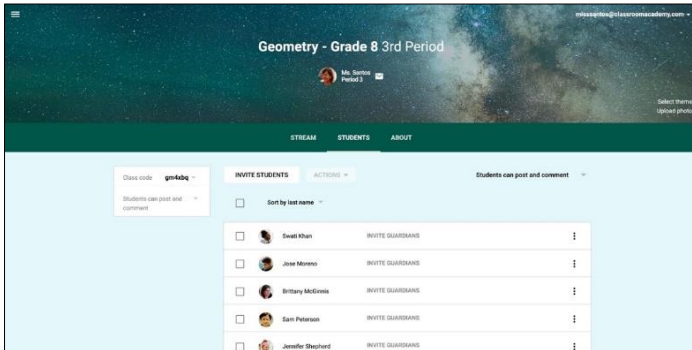
Wart uwagi przykład stanowią też szeroko pojęte platformy e-learningowe, które rozumieć należy jako twór stanowiący połączenie strony internetowej, programu komputerowego oraz bazy danych. Analizując badania przeprowadzone przez Prządkę (2017, s. 67) wśród 300 nauczycieli akademickich z 4 polskich uczelni, można zauważyć, iż ponad 40% z nich bardzo często korzysta z zasobów platform w zakresie publikowania materiałów dydaktycznych. Platforma spełnia rolę repozytorium materiałów dydaktycznych oraz stanowi swoiste medium komunikacyjne pomiędzy nauczycielem a uczniami/studentami (Kopciał, 2013, s. 19). Przykładem platformy e-learningowej może być WTBServer, który z powodzeniem jest wykorzystywany na wielu polskich uczelniach, w tym na Uniwersytecie Rzeszowskim.

Aplikacje Google

Edukacyjne zastosowania technologii Web 2.0 oferowane za pośrednictwem firmy Google przejawiają się w bardzo szerokim wachlarzu aplikacji o wielowymiarowym charakterze. Wśród nich wyróżnić należy:

Google Classroom – usługa internetowa przeznaczona m.in. dla szkół, której zadaniem jest ułatwienie uczniom i nauczycielom komunikowania się zarówno w szkole, jak i poza nią. Wśród najważniejszych funkcji wspomnianej usługi wyróżnić należy możliwość tworzenia materiałów do zadań, realizację ankiet dla uczniów czy porządkowanie zajęć. Wspomniana usługa cieszy się bardzo dużą

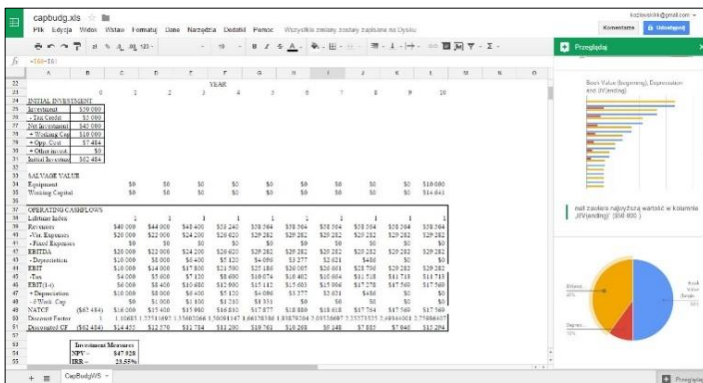
popularnością wśród szkół w Stanach Zjednoczonych, o czym świadczą wyniki badań zrealizowanych przez EdWeek MarketBrief, w których wykazano, że aż 68% szkół korzysta z *Google Classroom* w procesie edukacyjnym (Internet 3).



Rysunek 1. Usługa Google Classroom

Źródło: Internet 4.

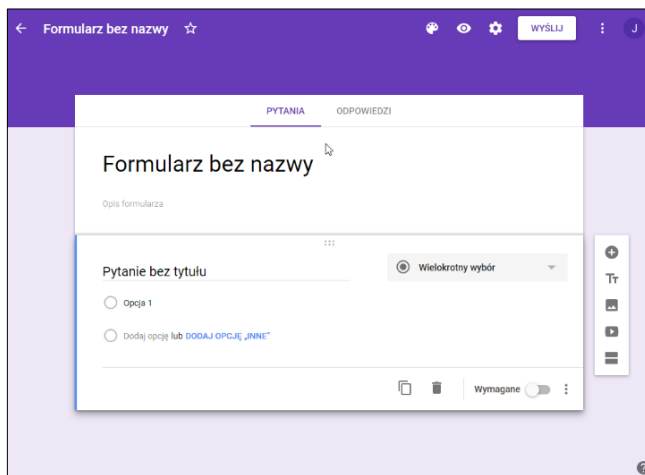
Google Dokumenty, Arkusze, Prezentacje – wspomniane usługi umożliwiają tworzenie i edytowanie bezpośrednio w przeglądarce dokumentów tekstowych, arkuszy kalkulacyjnych oraz prezentacji multimedialnych bez potrzeby instalowania specjalistycznego oprogramowania. Największą zaletą tych usług jest możliwość jednoczesnej pracy nad jednym dokumentem kilku osób (tzw. praca w chmurze) przy równoczesnym automatycznym zapisie zmian i wskazaniem, kto był ich autorem. Według badań Kuźmińskiej-Sołśni (2017, s. 120) 23% uczniów wykorzystuje wspomniane aplikacje w procesie samodzielnego dochodzenia do wiedzy.



Rysunek 2. Usługa Google Arkusze

Źródło: Internet 5.

Google Formularze – usługa ta umożliwia realizację internetowych ankiet i testów. Wykonywane formularze mogą się składać z różnorodnych typów pytań, tj. wielokrotnego wyboru, pola wyboru, menu czy krótkiej odpowiedzi. Niezaprzeczalną zaletą wspomnianej usługi jest również fakt, iż testy zostają poddane automatycznemu ocenianiu, co znacznie usprawnia proces edukacyjny na każdym szczeblu kształcenia. Nauczyciele najczęściej wykorzystują tę usługę do realizacji rozmaitych testów sprawdzających wiedzę uczniów.



Rysunek 3. Formularz Google

Źródło: Internet 6.

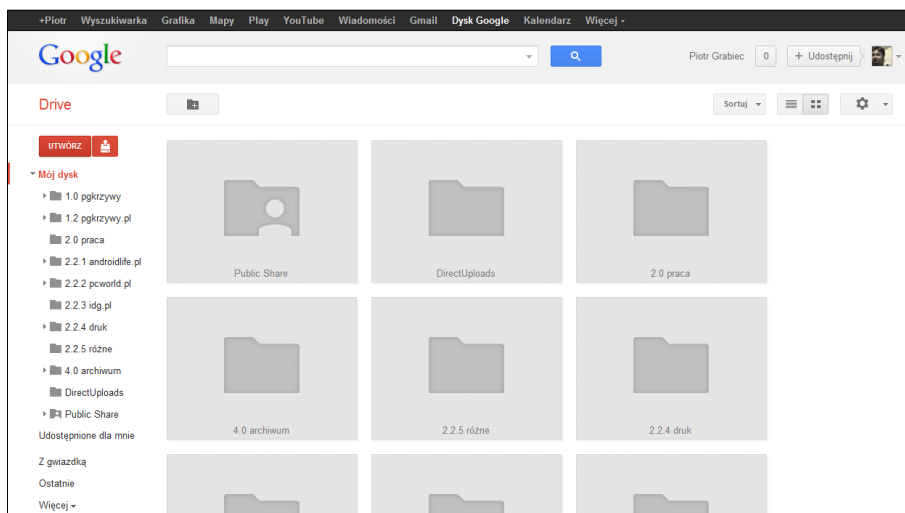


Rysunek 4. Google Earth

Źródło: Internet 7.

Google Earth, Google Maps – usługi umożliwiające wirtualne podróżowanie po świecie. Za pośrednictwem wspomnianych aplikacji nauczyciele podczas lekcji mogą przedstawić uczniom omawiane miasta, rozmaite zabytki czy podziwiać budynki, których ujrzenie w realnym świecie mogłoby być utrudnione. Według badań prowadzonych przez Kuźmińską-Sołńnię (2017, s. 120) aż 40% uczniów korzysta w procesie samokształcenia z aplikacji *Google Maps*, zaś 15% wykorzystuje do tego celu *Google Earth*.

Ostatnią z omawianych usług stanowi *Dysk Google*, który umożliwia bezpieczne przechowywanie plików oraz ich otwieranie i edytowanie w dowolnym momencie. Darmowa wersja usługi zakłada wykorzystanie 15 GB dostępnej przestrzeni dyskowej. Badania prowadzone na grupie 120 uczniów wykazały, iż 28% z nich wykorzystuje podczas nauki wspomnianą aplikację (Kuźmińska-Sołńnia, 2017, s. 120).



Rysunek 5. Dysk Google

Źródło: Internet 8.

Podsumowanie

Przedstawiony przegląd technologii Web 2.0 w służbie edukacji jednoznacznie wskazuje nieocenioną paletę korzyści wynikających ze wsparcia za ich pośrednictwem procesu dydaktycznego. Kluczowym aspektem wspomnianych technologii informacyjno-komunikacyjnych jest ich uniwersalność, która umożliwia wspomaganie procesu kształcenia z zakresu niemal każdej dziedziny nauki. Urzeczywistnienie wykorzystywania wspomnianych technologii uwarunkowane jest jednak przejawianiem postawy gotowości, która powinna objawiać się zarówno ze strony nauczycieli, jak i uczniów (studentów).

Literatura

- Internet 1 i 2: <https://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/ict-w-edukacji/2068-media-spolecznościowe-corazpopularniejsze-w-szkole> (31.05.2018).
- Internet 3: <http://tiny.pl/g8kg7> (31.05.2018).
- Internet 4: <http://tiny.pl/g843g> (29.05.2018).
- Internet 5: <http://static.antyweb.pl/wp-content/uploads/2015/09/wykres.1.jpg> (29.05.2018).
- Internet 6: <http://tiny.pl/g843b> (29.05.2018).
- Internet 7: <http://tiny.pl/g8kgt> (31.05.2018).
- Internet 8: <https://www.pcworld.pl/g1/news/2/4/248696> (29.05.2018).
- Kochan, I. (2016). Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w pracy dydaktycznej. *Studia z Teorii Wychowania*, 3(16), 133–155.
- Kopciał, P. (2013). Analiza metod e-learningowych stosowanych w kształceniu osób dorosłych. *Zeszyty Naukowe Warszawskiej Wyższej Szkoły Informatyki*, 9, 79–99.
- Kuźmińska-Sołśnia, B. (2017). Technologie mobilne w edukacji szkolnej. *Dydaktyka Informatyki*, 12, 117–123.
- Maciejowska, I. (2016). Zastosowanie Web 2.0 w procesie dydaktycznym: science fiction czy zbliżająca się rzeczywistość? W: P. Bernard (red.), *Aktualne problemy dydaktyki przedmiotów przyrodniczych* (s. 181–196). Kraków: Wydział Chemii UJ.
- Mikołajczyk, K., Pietraszek K. (2013). Analiza sposobu wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie kształcenia przez nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych. *Studia Dydaktyczne*, 24–25, 191–210.
- Prządka, W. (2017). Analiza porównawcza narzędzi e-learningu. *Journal of Computer Sciences Institute*, 3, 64–69.
- Ratalewska, M., Zrobek J. (2013). Wykorzystywanie narzędzi Web 2.0 w procesie edukacji – na przykładzie nauk o zarządzaniu. *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, 32, 577–589.
- Wontorowska, M. (2009). Ocena przydatności elementów Web 2.0 na stronach internetowych bibliotek akademickich w świetle badań ankietowych. *Toruńskie Studia Bibliologiczne*, 1(2), 121–134.
- Zieliński, Z. (2002). *E-learning w edukacji*. Gliwice: Helion.



MAREK SIWICKI

Atrakcje szklanego ekranu *versus* „podwórko z trzepakami”

Attractions of the Glass Screen *versus* the Backyard with Carpet-beating Frames

Doktor, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych, Zakład Edukacji Medialnej, Polska

Streszczenie

„Podwórko komputerowe” – pokój dziecka ze sprzętem podłączonym do sieci i rzeczywistości wirtualnej – jest przestrzenią bardzo wąską w sensie fizycznym. „Podwórko z trzepakami” – tradycyjne, zwykłe – jest rzeczywistością realną; to miejsce interakcji dziecka z rówieśnikami i dorosłymi zamieszkujących okoliczne bloki czy domy. Jest wiele argumentów za celowością refleksji nad korzyściami płynącymi z renesansu tradycyjnych podwórek oraz swoistej adaptacji ich zalet na grunt nowych podwórek – z placami zabaw, grodzonych w przestrzeni między blokami oraz tych globalnych w pokoju dziecka. Odczuwa się niedobór naukowego namysłu nad kwestią podwórka jako *prymarnego* elementu dzieciństwa.

Słowa kluczowe: podwórko komputerowe, podwórko z trzepakami, dzieciństwo, internet, globalizacja

Abstract

Computer backyard – a child’s room with equipment connected to the network and virtual reality – is a very narrow space in the physical sense. Backyard with carpet-beating frames: traditional, ordinary, real; this is the place where children interact with their peers and adults living in neighboring blocks of flats or houses. There are many arguments for the purposefulness of reflection on the benefits of the renaissance of traditional backyards and the specific adaptation of their advantages to the new backyards – with playgrounds, fenced in the space between the blocks, as well as those global ones in children rooms. There is a lack of scientific reflection on the issue of the backyard as the primary element of childhood.

Keywords: computer yard, backyard with carpet-beating frames, childhood, internet, globalization

*Dzieci potrzebują przestrzeni.
Potrzebny jest im pokój
albo podwórko.*

(Ginott, 1998, s. 134)

Wstęp

Z podwórkami jest obecnie swoisty *embarras de richesse*. Gdy bowiem przykłada się perspektywę starszych pokoleń, tych sprzed pojawienia się komputera, a nawet jeszcze wcześniej telewizora, to jakby ich nie było. Coraz trudniej znaleźć podwórka ze śmietnikiem i trzepakiem – proste, ale magiczne; one odplynęły wraz z postępem. Są za to place zabaw z mocowanymi do betonu urządzeniami. Nienaturalne i sterylne w zamyśle, urządzone wedle desingui wizji dorosłych, wciśnięte między żelbetonowe konstrukcje blokowisk z taflami szklanych okien w dzień blikującymi słońcem, a wieczorami migające poświatą z ekranów. Z rzadka widuje się tam dzieci, bo one mają podwórka w domu, we własnym pokoju z bajecznie nowoczesnymi zabawkami – komputerami, tabletami, smartfonami; podwórka kuszące różnościami zza szklanego ekranu. Świat stał się dla dzieci zamknięty w pokoju z ekranem monitora połączonego z siecią lub na międzyblokowym placu zabaw z piaskownicą na strzeżonych osiedlach – w jednym i drugim przypadku to „szklane podwórka”. Na obu młody człowiek oddaje się pozornym harcom młodości i „pod kontrolą rodziców” trwoni swój umysł i ciało. A przecież dzieci konstruują swój dziecięcy świat, „tkając” jego strukturę z doświadczeń, napotykanymi normami i zasadami, wizji, wyobraźni (Smolińska-Theiss, 2014, s. 11). Kiedy będą wychowane w kulturze nadzoru, zamkniętych przestrzeni pokoju czy ogrodzonego placu zabaw, to jak będą postrzegały wolność, kiedy wejdą w wiek dorosły (Louv, 2014, s. 162)? Z tym pytaniem – bez populistycznej groteskowości, ale z troską o dzieci – podejmuję ontologiczną próbę meandrowania po zaletach i wadach korzystania ze „szklanych podwórek” oraz „podwórek z trzepakiem”. Skromny szkic, którego inspiracją była chęć sentymentalnej wyprawy do dzieciństwa, ma być przyczynkiem do naukowej zadumy nad sposobem pedagogicznego wykorzystania tego, co niegdyś było dobre i pożyteczne wychowawczo.

* * *

„Szklane Domy” w Zakopanem z odnową biologiczną i parkiem wodnym odległym o jakieś dwa kilometry. „Szklane podwórko” w Łodzi – kamienice mają elewacje z lustrami, a w otwartej przestrzeni podwórka ławki i zieleń¹. „Szklane Domy Żeromskiego” w Radomiu. Plac zabaw dla dzieci ogrodzony

¹ Projekt „Pasaż Róży” realizowany wedle pomysłu Joanny Rajkowskiej to instalacja między budynkami przy Piotrkowskiej 3. W związku z akcją „Zielone podwórka” ma ich powstać w Łodzi 11. www.lodz.naszemiasto.pl.

i oddalony od ruchu ulicznego². Wszędzie wielkie szklane osiedla z placami zabaw pełnych rozmaitych gadżetów. I owo troskliwe izolowanie tych enklaw od dróg szybkiego ruchu, bo choć to minimalizuje możliwość wypadku, ale ogranicza dzieciom dostęp do otwartych, naturalnych przestrzeni. Tak to się ma literacka metafora Żeromskiego do rzeczywistości?³ Nastroju pedagoga nie poprawia też „szklana pogoda” z szybami niebieskimi od telewizorów⁴. „Zaanektowano przestrzeń podwórek na rzecz parkingów, a w zamian dzieci dostały własny pokój z telewizorem i komputerem” (Smolińska-Theiss, 1993, s. 17).

„Szklane podwórka” w domu – jak kto woli – „podwórka komputerowe” (Ruszel, 2013) mają wielką siłę uwodzenia. Bez nakazu aresztowania zamykają młodego człowieka w czterech ścianach – w pokoju z widokiem na ekran komputera. Usadzają w bezruchu. To „demokratyczne więzienie” – jak każde odosobnienie – wyłącza: minimalizuje okazje do wykazywania się zręcznością, zamyka realne przybywanie w zespole, niszczy wytrwałość i konsekwencje w osiągnięciu demokratycznego celu, przeszkadza w rozróżnianiu dobra od zła, panowaniu nad sobą, prowadząc do zaniku komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Uzależnia od emocji pochodzących z „podwórka komputerowego”. Internet bowiem jako wszechwładne medium dekoncentruje uporczywie i co gorsza – anektuje „intelektualną tradycję samotnej pracy wymagającej pełnej koncentracji na jednym zadaniu – czyli etykę, którą narzucała nam książka” (Carr, 2013, s. 143). Słowem – związaliśmy los z żonglerem. Ale technologia to wszak tylko bierne narzędzie – nic nam nie robi, jeśli nie włączymy komputera lub odłożymy smartfon (Carr, 2013, s. 11). W rozsądku oraz umiarze wszak sztuka korzystania ze wszelkich dobrodziejstw, a zwłaszcza pokus. I w umiejętności widzenia granicy, bo sieć to ocean, a każde urządzenie to taki mityczny lewiatan, który jeśli zaczepiony, zaatakuje i z furią pograży. A młody internauta cierpi na bezsenność; jak może być inaczej, wszak internet nigdy nie śpi. Z gigamocą generuje niewyobrażalną ilość informacji, przywiązując do siebie tych, co nie mogą bez nich żyć, a nigdy nie będą w stanie wszystkich ogarnąć. Wszystko przy zaniku odpoczynku i prywatności. Wszystko jest transparentne i robione w pośpiechu i ze stra-

² Nowoczesne, z 8 kondygnacji, poziom pod ziemią z garażami i place do parkowania na zewnątrz, loggie, całodobowy nadzór terenu zamkniętego. www.szklanedomu.info.pl.

³ Domy zamieszkałe przez zwykłych ludzi są z tafli szkła robionych z morskiego piasku. Bacznie kolorowa (nie)rzeczywistość w odległym kraju, który w tęsknocie urasta do krainy wszelkiej szczęśliwości... Metafora i mit „szklanych domów” Żeromskiego zawiera się w przekazie ojca (Seweryna Baryki) i rozbudzaniu wyobraźni syna (Cezarego). *Przedwiośnie* to powieść polityczna Żeromskiego wydana w Warszawie 21 września 1924 r. w trzech częściach: *Szklane domy*, *Nawłóć*, *Wiatr od wschodu*.

⁴ Odwołuję się do niezwykle popularnego do tej pory utworu *Szklana pogoda* z 1983 r. grupy Lombard w wykonaniu Małgorzaty Ostrowskiej. Autor tekstu: Marek Dutkiewicz, kompozytor Grzegorz Stróżniak. „Już z ogonków wycofały się/ frasobliwe kolejek Madonny/ do kapliczek powracają gdzie, telewizor z prognozą pogody/szklana pogoda szyby niebieskie od telewizorów...”

chem, że nie zdąży. Wszystkie te zjawiska są zdomowione w swej pokrętniej istocie są powodem do cybergrzeszenia (Siwicki, Galanciak, 2018).

Czas, który dzieci spędzają na swobodnej zabawie, bardzo się kurczy, a na domiar złego w przestrzeń życia dziecka wkraczają przeróżne instytucje edukacyjne. „Dziecko przesuwa się z jednej instytucji do drugiej, nie zakorzenia się w nich, a jedynie podporządkowuje specyficznym wymaganiom każdej z nich. Ten typ dzieciństwa Helga Zeiher nazywa dzieciństwem *verinselung* «wyspowym», że niby dziecko skacze z wyspy na wyspę (z instytucji do instytucji). A przestrzeń wyspy to miejsce oderwania, zamknięte, ograniczone” (Smolińska-Theiss, 1993, s. 17). Skaczą więc dzieci z wyspy na wyspę, prowadzone za rękę (oby) lub wożone w autach przez swoich rodziców. I oby ogarniało je uczucie zauroczenia tym, co w drodze i na wyspach. Może będzie tak, jak pisze Capote (2012, s. 55): „Wyspy to jak zacumowane statki. Postawić stopę na jednej z nich, to jak ruszyć po trapie”. Dzieciom funduje się dzieciństwo w kurczącej się przestrzeni i wystawia na zagrożenie zdrowia fizycznego i psychicznego – zwiększając ryzyko wystąpienia zaburzeń w pojmowaniu percepcji życia w społeczeństwie, ograniczenia pewności siebie oraz utracenia zdolności poznawania prawdziwego niebezpieczeństwa oraz piękna. Dzieciom serwuje się zabawę na zamkniętych i ochronionych placach między blokami lub w domu. Tymczasem w przypadku pojawiającej się u dziecka potrzeby ukształtowania własnej tożsamości (poza kontrolą rodziców) znakomicie służą kryjówki, nieprzebrane chaszczki na bagnach czy inne tajemnicze miejsca za rogiem domu, za miastem. To odżywcza dieta nie tylko dla ciała, ale i umysłu, bo wpływa niezwykle pozytywnie na dojrzewanie kognitywne dziecka poprzez doświadczenie empiryczne, rozwijanie analizy, syntezy i oceny (Louv, 2014, s. 156).

Potrzeby czy pragnienia dziecka – nasycone wzorami kultury masowej – lansują jego rówieśnicy w mediach, zwłaszcza społecznościowych. Inne podpowiedzi, te, którym hołdują dorośli, są obciążeniem. Stąd gry mają oblicze nowych technologii i model narzędzia czy rekwizytu w postaci ekranu smartfona, tableta, konsoli do gier skomunikowanej z siecią. Dzieci spędzają więc dzieciństwo w domu przed ekranem, na kanapie, w błogim stanie nicnierobienia Ciepło, miło i przyjemnie. Z tym że na takim placu zabaw z komputerem dzieci nie dostaną tego, co czeka ich poza sferą prywatną pokoju, w społecznej, na podwórku tradycyjnym i nawet pal licho, że grodzonym. Tam są kontakty twarzą w twarz z rówieśnikami, silny uścisk dłoni kolegi czy zapachy wilgoci z piwnicy, gdzie odbywają się tajne narady integrujące grupę. Dzieciństwo będzie puste bez kłótni, czasem bójk czy szarpania się za ubranie, przeżywania goryczy kary za nieprzestrzeganie zasad podczas gry czy zabawy i odczucia na własnej skórze karnych stu przysiadów jako ekwiwalentu porażki. W kontakcie niezapośredniczonym łatwiej o uczenie się, utrwalenie zaufania, poczucie bezpieczeństwa i pogłębianie relacji koleżeńskich oraz poznawanie na własnej skórze niebezpieczeństw,

bo doznanie przykrości dotyka i poznaje się ból – nie tylko zdartego kolana, ale i ten psychiczny. Tak tylko można nauczyć się jego omijania. Kontakty na żywo i w grupie w otoczeniu podwórkowych zwyczajnych niesamowitości dostarczają bezpiecznej wiedzy i kompetencji społecznych (Ruszel, 2014, s. 164). W kontaktach na podwórku działają „mechanizmy lustrzane”, które pozwalają na „odbicie” w umyśle obserwatora wewnętrznego stanu osoby obserwowanej (Kaczmarzyk, 2015, s. 91). Dostrzegając kogoś zanoszącego się śmiechem i widząc powód rozbawienia, pewnie sami zaczniemy się włączać w ten festiwal radości. Jakże ważna jest w tym kontekście obecność przy dziecku opiekuna, rodzica czy rówieśnika.

Warto zwrócić uwagę na znaczenie gier i zabaw – tych podwórkowych zwłaszcza, których nie powinien wyprzeć żaden postęp społeczny czy technologiczny, bo są niezwykle istotne w harmonijnym rozwoju dziecka. Służą wszak kreatywności, twórczej improwizacji, otwierają dziecko na rzeczywiste zdarzenia i dają szansę doświadczeń, umiejętność reagowania na sytuacje i zdarzenia wynikające z podwórkowych konfliktów czy zdarzeń. Zabawy i ta bez troska na podwórku przegrywają z komercyjnymi potrzebami tempa życia, ścisłych harmonogramów, presji osiągnięć i rozwoju technologii (Rusze, 2014, s. 162–166). Podwórko uczy rozpoznawania stanów emocjonalnych własnych, ale i drugiej osoby i umożliwia odreagowywanie stresów czy napięć.

Dzieci w Stanach Zjednoczonych spędzają na podwórku mniej czasu niż najbardziej strzeżeni więźniowie, 20% z rzadka bawi się na podwórku, a przed szklanymi ekranami spędza dwa razy tyle czasu co na zabawie na wolnej przestrzeni (Manthey, 2018). W Polsce dzieci zaczynają kontakt z technologiami cyfrowymi, gdy mają 9 lat i 7 miesięcy i od tego czasu wolą siedzieć w swoim pokoju z komputerem niż wyjść z domu (NASK, 2017). Spitzer zachęca do wychodzenia z domu, bo jego zdaniem nie patrzeć w ekran, ale spotkanie i zabawa z przyjaciółmi bardziej uszczęśliwią niż setki wirtualnych znajomych z sieci. Rozmowa, uśmiechy, posiłek to drobne, ale jakże ważne źródła życiowej radości (Spitzer, 2016, s. 280–283; Siwicki, Galanciak, 2018). Idźmy dalej, do lasu, poza miasto, wyjdźmy z budynku szkolnego. O tym mówi *oudoor education* – strategia w uczeniu się dla zrównoważonego rozwoju. Niby nic nowego, a jednak. Ten zainicjowany przez ONZ proces jest wycelowany w zmianę w edukacji, tak by nauczyciel partycypował w procesie edukacji, doświadczał razem z nimi i uczył, a nie jedynie transmitował wiedzę podopiecznym. Był uczestnikiem i towarzyszem wyprawy w teren. To ważne choćby w kontekście zaburzeń wynikających z braku dostatecznego kontaktu z naturą (Lewandowska, 2017, s. 165–166). Nadzieje na realizację tego ambitnego zamiaru daje podpis złożony przez Polskę pod stosownym wszystkich krajów członkowskich ONZ. Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju to nie tylko deklaracja, ale i zobowiązanie do realizowania 17 celów, spośród których dwa są szczególnie w kontekście

rozważań o podwórkach i bywaniu dziecka w przestrzeni społecznej. Punkt 11 mówi, by czynić miasta i osiedla ludzkie bezpiecznymi, stabilnymi, zrównoważonymi oraz sprzyjającymi włączeniu społecznemu, zaś punkt 14 traktuje o tym, by chronić morza, zasoby morskie oraz wykorzystywać je w sposób zrównoważony. Dokumenty, podpisy nie mają być może tak siły sprawczej, bo to tylko słowa na papierze i nie rozbudzą powagą instytucji potrzeb i nie wyrobią nawyków. Jeśli jednak nauczyciel ze swoistego nakazu, a rodzic jako osoba też partycypująca w procesie wychowania wspólnie wyprowadzą dziecko poza szkołę i poza pokój, zabiorą do lasu, ale i nad rzekę, jezioro czy morze nad „wodne podwórko”, to jest duża szansa na powodzenie na renesans podwórka jako zjawiska wspomagającego rozwój fizyczny i psychiczny dziecka⁵.

Ruszel używa dwóch określeń: *podwórko komputerowe* i *podwórko z trzepakiem*. To pierwsze to rzeczywistość wirtualna, w której dziecko spotyka się z innymi osobami. Jest bardzo wąską przestrzenią w sensie fizycznym – ogranicza się do miejsca, w którym dziecko siedzi przed komputerem. Ale jego przestrzeń jest nieograniczona. W tym paradoks. „Podwórko z trzepakiem” jest realną rzeczywistością, w której żyje i porusza się dziecko. To miejsce interakcji z rówieśnikami i dorosłymi zamieszkującymi okoliczne bloki czy domy (Ruszel, 2014, s. 161). To definiowanie jest swoistą efemerydą wśród naukowych dociekań, bo kwestie podwórek i bywania na nich dzieci są jakby zaniedbywane. A potrzeba naukowego namysłu nad kwestią podwórek tradycyjnych – „podwórek z trzepakiem” – wydaje się bezdyskusyjna, bo tak można m.in. inspirować do sensownego urządzenia tych globalnych „podwórek komputerowych”. To z pewnością zadanie dla pedagoga i medioznawcy. Odczuwalny jest niedobór literatury i zainteresowania naukowego tematem. Na początku lat 90. ubiegłego stulecia próżno go było szukać w opracowaniach pedagogów pokazujących podwórkowe życie dzieci. „Temat ten zniknął niemalże z pola zainteresowania (...) Przeglądając literaturę pedagogiczną, można było odnieść wrażenie, iż polskie dzieci przede wszystkim uczą się, cieszą się życiem rodzinnym, uczestniczą w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych, czytają, rysują, tworzą dziecięcą poezję” (Smolińska-Theiss, 1993, s. 159). Czyż tak nie jest? Wówczas dostępna była jedynie praca zbiorowa pod redakcją Chmieleńskiej *Pedagogika podwórkowa* (Chmieleńska, 1963). A i obecnie w bibliografii pedagogicznej wciąż o podwórkach skromnie, bo do dyspozycji jest: analiza porównawcza pedagogiki podwórkowej z pedagogiką ulicy (Bielecka, 2014), krótka i czytelna psychologiczna analiza wpływu na rozwój dziecka podwórek z komputerem i z trzepakiem, jak również możliwości rozsądnego (wychowawczego) korzystania z każdego z nich (Ruszel, 2014) czy praca dyplomowa zrealizowana na APS-ie (Choda-

⁵ Cele zrównoważonego rozwoju i cały tekst dokumentu: *Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030*, www.unic.un.org.pl/files/164/Agenda%202030_pl_2016_ostateczna.pdf.

czyńska, 2012) oraz książka z opisem zabaw podwórkowych z czasów PRL-u (Konopczak, 2017). Niełatwo znaleźć informację o tym, ile czasu spędza dziecko na podwórku. Nie brakuje za to analiz czasu dziecka spędzanego w kontakcie z mediami i tym, co za szklanym ekranem. Skąd ten niedobór wiedzy? Powód wydaje się prosty. Technologiczny i bogaty biznes nie będzie miał korzyści z badań, które dowiodą wyższości podwórka czy lasu nad śliskim ekranem tableta.

Podsumowanie

Onegdaj podwórka jako środowiska tworzyły silne ogniwa, ale z perspektywy kultury płynnej i optyki Baumana nie są już płaszczyzną i gruntem do inicjowania, tworzenia i scalania więzi. To, co kiedyś sprzyjało międzyludzkiej wspólnotowości, jest wypierane przez „koniunkturalne alianse wynikające z tymczasowych zaangażowań w arywistyczne gry interesów rządzone logiką mierzalnych korzyści (Korzyk, 2013, s. 87). A przecież dzieci chętnie „chowają się” w piwnicach, na strychach, w szkolnych ubikacjach, bo choć dorośli mają wstęp na plac zabaw czy boisko, to teren ten jest we władaniu dzieci (Smolińska-Theiss, 1993, s. 17). Więc kiedy jeszcze tli się sentyment do tych najzwyklejszych w świecie podwórek, niech służą jako podpowiedź z przeszłości i wracają jako twórcza metafora do takiego ich organizowania, by służyły holistycznemu fizycznemu i emocjonalnemu rozwojowi dzieci. Nie tak samo, ale podobnie jak kiedyś. „Na podwórku całą zgrają/ Dzieci bawią się i grają/ W chowanego, w kapsle, w berka,/ a starszyzna z okien zerka/ i podziwia, że dzieciaki/ życia styl przyjęły taki” (Konopczak, 2015, s. 49). Niech ruszą wspomnienia do podróży sentymentalnych i niech poznanie uroczych gier i zabaw podwórkowych będzie pretekstem do spróbowania gry w „pomidora”, „zośkę”, „tajemnice” czy „szubienice” i oderwania się od tabletów czy smartfona. Nie potrzeba drogiego sprzętu ani jakiegoś szczególnego kunsztu, wystarczy odrobina wyobraźni i kilku znajomych z tego samego bloku, osiedla (Konopczak, 2015, s. 49). Jakże to proste. Nieprawdaż?

Literatura

- Bielecka, E. (2014). Pedagogika podwórkowa, pedagogika ulicy, streetworking: analiza porównawcza. *Przegląd Naukowo-Metodyczny Edukacja dla bezpieczeństwa*, 7(1), 219–232.
- Capote, T. (2012). *Portrety i obserwacje*. Łódź: Albatros.
- Carr, N. (2013). *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*. Gliwice: Helion.
- Chodaczyńska, M.K. (2012). *Podwórko moim drugim domem. Istota patologicznych doświadczeń z środowisku podwórkowym dzieci i młodzieży dzielnicy Warszawa-Ochota*. Praca licencjacka wykonana w APS Warszawa pod kierunkiem dr. hab., prof. APS J. Gęsickiego (syg. 33004).
- Chmieleńska, I. (1963). *Pedagogika podwórkowa*. Warszawa: Zarząd Główny Towarzystwa Przyjaciół Dzieci.
- Galanciak, S., Siwicki, M., Czarkowski, K. (2017). *Na krawędzi. Szkoła przed ekranem*. Warszawa: Wyd. APS.
- Ginott, G.H. (1998). *Między rodzicami a dziećmi*. Poznań: Media Rodzina.

- Louv, R. (2014). *Ostatnie dziecko lasu. Jak chronić nasze dzieci przed deficytem, natury*. Warszawa: Relacja.
- Kaczmarzyk, M. (2017). *Szkoła neuronów. O nastolatkach, kompromisach i wychowaniu*. Słupsk: Dobra Literatura.
- Konopczak, M. (2017). *Gry i zabawy podwórkowe w PRL*. Gliwice: Helion.
- Korzyk, K. (2013). Kultura płynnej nowoczesności – antropologia – hermeneutyka. W: T. Tisończyk, A. Waśko (red.), *W stronę Hermeneutyki kultury* (s. 85–103). Kraków: Wyd. Humanitas Akademia Ignatianum.
- Lewandowska, E. (2017). Edukacja obywatelska, edukacja demokratyczna, edukacja dla zrównoważonego rozwoju. W: J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska (red.), *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację* (s. 141–166). Warszawa: Wyd. APS.
- Manthey, E. (2018). *Dzieci spędzają na podwórku mniej czasu niż więźniowie*. Pobrane z: <http://www.juniorowo.pl/dzieci-spedzaja-podworuku-czasu-niz-wiezniowie> (15.05.2018).
- NASK (2017). *Nastolatki 3.0. Raport z badania*. Warszawa.
- Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030*. Pobrane z: www.unic.un.org.pl/files/164/Agenda%202030_pl_2016_ostateczna.pdf (25.05.2018).
- Ruszel, M. (2014). „Podwórko komputerowe” a „podwórko z trzepakami”. Wybrane psychologiczne aspekty współczesnych relacji u dzieci. *Studia Gdańskie*, 36, 159–166.
- Smolińska-Theiss, B. (1993). *Dzieciństwo w małym mieście*. Warszawa: Wyd. UW.
- Smolińska-Theiss, B. (2014). *Dzieciństwo jako status społeczny*. Warszawa: Wyd. APS.
- Spitzer, M. (2016). *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i nasze dzieci*. Słupsk: Dobra Literatura.
- Siwicki, M., Galanciak, S. (2018). Nasze (dzieci oraz ich) cybergrzechy powszechne – metafora i rzeczywistość. W: *III Ogólnopolska Konferencja Naukowa z cyklu: Dziecko – cyfrowy tubylec w szkole. Problemy i wyzwania. „Szkoła w cyfrowej rzeczywistości” 17.03*. Olsztyn: Wyd. UWM (w druku).
- www.lodz.naszemiasto.pl (25.05.2018).
- www.szklanedomu.info.pl (25.05.2018).



MAREK SIWICKI¹, SYLWIA GALANCIAK²

Metafora „cybergrzechu” jako inspiracja do refleksji nad pokusami Sieci

The Metaphor of „Cybersin” as an Inspiration to Reflect on the Temptations of the Web

¹ Doktor, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych, Zakład Edukacji Medialnej, Polska

² Doktor, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych, Zakład Edukacji Medialnej, Polska

Streszczenie

Cyfrowa rzeczywistość musi mieć realne odbicie w działalności wychowawczej i kształcącej, zaś nauczyciel powinien stać się aktywnym uczestnikiem procesu dostrzegania, nazywania i definiowania nowych zjawisk towarzyszących dzisiejszej edukacji. Świadomość konsekwencji, jakie może nieść ze sobą nadmierne zanurzenie dziecka w cyberprzestrzeni, jest niezwykle ważnym elementem intelektualnego wyposażenia przyszłych wychowawczyń najmłodszych. Artykuł odpowiada m.in. na pytanie: Jak problem ten widzą studentki pedagogiki oraz jak przyszłe wychowawczynie interpretują i definiują „cybergrzechy”?

Słowa kluczowe: sieć, internet, cybergrzechy, cyfrowa rzeczywistość, *youthquake*, studentki pedagogiki

Abstract

Digital reality must have a real reflection in educational and teaching activities, and the teacher should become an active participant in the process of perceiving, naming and defining new phenomena that accompany today's education. The awareness of the consequences that an excessive involvement of a child in cyberspace may bring is an extremely important element of the intellectual armament of children's future educators. The article answers, among others, the following questions: how is this problem perceived by pedagogy female students and how do the future educators interpret and define “cybersins”?

Keywords: network, internet, cybersins, digital reality, *youthquake*, pedagogy students

*Ludzie na portalach zaczynają
wyglądać jak laleczki z porcelany,
takie piękne i doskonałe.
A to wszystko po to,
żeby zamaskować swoje
prawdziwe piękno.*

Patrycja Łaszczyk, studentka APS

Wstęp

Niniejszy artykuł stanowi próbę nietypowego spojrzenia na problematykę zagrożeń związanych z aktywnością w sieci – z metaforycznej, lecz zaskakująco łatwo konkretyzującej się w wirtualnym świecie perspektywy katolickiego katalogu grzechów głównych. Metafora ta posłużyła w ćwiczeniu, w którym wzięły udział studentki pedagogiki w APS w Warszawie, jako klucz do zmiany standardowej perspektywy przyjmowanej w dyskursie dotyczącym zagrożeń cyfrowych. Dzięki niej punkt ciężkości został przeniesiony z aspektu technologicznego na humanistyczny, z szukania winy w narzędziu na identyfikowanie ludzkich słabości sprzyjających jego złemu wykorzystaniu. Studentki – przyszłe nauczycielki przedszkola i w klasach I–III, a równocześnie „cyfrowe tubylczynie” (Prensky, 2001), dla których internet jest naturalnym środowiskiem – tworząc z własnej perspektywy katalog „cybergrzechów głównych”, proponują też własne „przykazania” – sposoby omijania raf w oceanie cyfrowych możliwości według wskazań i podpowiedzi Spitzera czy Kołakowskiego.

* * *

Jak wykazały badania przeprowadzone przez NASK (2017), średni wiek inicjacji internetowej wynosi dla polskich dzieci 9 lat i 7 miesięcy. Niektóre z nich wchodzi do sieci, nim nauczą się czytać. Te dane pokazują, jak ważnym obszarem pedagogicznej refleksji winna być cyberprzestrzeń. Rozsądny zatem z punktu widzenia poznania wydaje się pogląd, iż skoro każdy wiek ma swoje prawa – właściwe sobie zachowania i potrzeby przynależne – mądre będzie przyglądanie się „dorastającej” przestrzeni internetu 2.0 (a nawet 3.0) oraz jej coraz młodszym użytkownikom z uwagą, nadzieją, ale i twórczym niepokojem, troską o harmonijny i zdrowy rozwój młodego pokolenia (Siwicki, 2017, s. 54). Cyfrowa (nie)rzeczywistość (poza)szkolna musi zatem znaleźć jak najbardziej realne odbicie w działalności wychowawczej i kształcącej, zaś nauczyciel powinien stać się aktywnym uczestnikiem procesu dostrzegania, nazywania i definiowania nowych zjawisk towarzyszących dzisiejszej edukacji. Zachęcanie do aktywności poza budynkiem szkoły czy domu, działanie w naturze i na otwartych przestrzeniach, pokazywanie, jak w twórczy sposób można łączyć ze sobą cyfrową i realną rzeczywistość – to warunek konieczny w trzymaniu kursu ku zrównoważonemu rozwojowi (Bałachowicz, 2015). Świat cyberrozrywki i cyberrelacji kusi dostępnością, wizualną atrakcyjnością i intensywnością przeżyć. Bywa więc

i tak, że ci, którzy mają chronić najmłodszych i uczyć ich mądrego korzystania z mediów, sami ulegają tym pokusom. Które z nich są najsilniejsze? Na jakie „cybergrzechy” sobie pozwalamy, szukając usprawiedliwienia, niczym w przypadku realnego życia, w magii chwili czy jednorazowej słabości, ale też inaczej – w „nieprawdziwości” cyfrowego świata?

Youthquake oznacza gwałtowną kulturową i społeczną zmianę wynikającą bezpośrednio z działań młodych ludzi lub wywieranego przez nich wpływu. Określenie to zostało słowem 2017 r. w słowniku Oksfordu. „Centrum zarządzania” współczesnymi *youthquakes*, podobnie jak *gros* związanych z nimi aktywności i obiektów zainteresowania, znajduje się w sieci. Młodzi zmieniają świat, równocześnie w coraz mniejszym stopniu fizycznie go doświadczając. Tymczasem jak wskazuje Louv (2014, s. 15), „postmodernistyczne stwierdzenie, że rzeczywistość jest jedynie konstruktem – a my sami tym, co sobie zaprogramujemy – obiecuje człowiekowi nieskończone możliwości, lecz w miarę, jak młodzi ludzie coraz mniej czasu spędzają w otoczeniu przyrody, ich zmysły ulegają fizjologicznemu i psychologicznemu ograniczeniu, a to zmniejsza bogactwo ludzkiego doświadczenia”. Stoimy zatem na krawędzi i próbujemy zachować równowagę, by nie spaść. Zerkamy w górę, by wzbić się w powietrze. Młodzi sobie poradzą? Pewnie tak, ale ktoś im odpowiednio wcześniej musi pokazać, jak się wznosić, by nie runąć w przepaść (Galanciak, Siwicki, 2017, s. 11). Bo jak pisał Korczak (za: Smolińska-Theiss 2014, s. 15): „A kiedy ty coś powiesz, drugi z trzecim dorzuci i dziesiąty do tego coś doda, to chociaż każdy powie tylko to, co wie i rozumie, złoży się z tego prawda dla nas wszystkich”.

Za zmieniającymi się obszarami aktywności najmłodszych próbują nadążyć naukowcy, pojawiają się więc coraz częściej utrzymane w alarmistycznym tonie doniesienia badaczy analizujące czas spędzany przez dziecko w kontakcie z technologią, podejmowane w związku z nią aktywności i ich konsekwencje. Z drugiej strony – niełatwo znaleźć informację o tym, ile czasu spędza dziś przeciętne dziecko na podwórku. Ogromny potencjał edukacyjny technologii, ich zdolność rozbudzania ciekawości świata i kreatywności – wszystko to bez mądrego nadzoru rodziców i opiekunów może pozostać zupełnie niewykorzystane, a narzędzie mogące służyć rozwojowi dziecka ogromnie temu rozwojowi zaszkodzić (zob. Desmurget, 2012; Spitzer, 2013, 2016; Gruszczyk-Kolczyńska, 2013).

W kwietniu 2017 r. Kościół katolicki dokonał „aktualizacji” katalogu grzechów – uczynków wykraczających przeciw jakimś normom. Aktualizację tę wymusiła cyfrowa rzeczywistość kształtująca swych użytkowników w nieznanym dotąd sposób i nierzadko wyzwalamąca zachowania niezgodne z zasadami dobrego współżycia społecznego. Na owej liście nowych, inspirowanych cyberprzestrzenią grzechów znajdują się m.in. sprzedawanie cnoty w internecie, wyścig szczurów, hejt w internecie oraz oszustwa dokonywane przez internet (<https://www.wprost.pl/>

wydarzenia/kraj). Wszystkie są nowe, jednak niewątpliwie nawiązują do kanonu – tradycyjnej chrześcijańskiej klasyfikacji *septem peccata capitalia*, czyli siedmiu grzechów głównych. Wydarzenie to stało się inspiracją do dyskusji na temat nowego oblicza problemów społecznych wynikających z aktywności w internecie, a także ludzkiego wymiaru zagrożeń związanych z tą aktywnością. Swoiste *novum* występów poszerzających katolicką listę grzechów wydaje się związane raczej z miejscem, w którym się ich dokonuje, niż z odmiennością ich charakteru. Czy jednak, skoro – jak twierdził McLuhan (1973) – przekaznik jest przekazem, specyfika medium nie wpływa na zachowania użytkowników?

Jak problem ten interpretują studentki pedagogiki, przyszłe wychowawczynie najmłodszych? Jak identyfikują zagrożenia i czy same potrafią ich unikać? Badanie wykonano na zajęciach fakultatywnych „Media w edukacji zdrowotnej” z udziałem 23 studentek II i III roku pedagogiki o profilu praktycznym na 3-letnich studiach licencjackich – przyszłych nauczycielek edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. W ramach zajęć studentki otrzymywały mikrozadania do zreferowania na początek kolejnych spotkań stanowiące inspirację do wypowiedzi na zadany temat oscylujący wokół zachowań uznawanych za najbardziej szkodliwe dla zdrowia w związku z życiem w zmediatyzowanej rzeczywistości¹. Postawione zostało następujące pytanie badawcze: Jak studentki pedagogiki definiują „cybergrzechy” oraz jak je interpretują w kontekście przestrzeni wirtualnej? Studentki otrzymały trzy pytania szczegółowe: Jak interpretujesz – w kontekście cyberzestrzeni – kanon siedmiu grzechów głównych? Jak rozumiesz nowe wskazane przez Kościół występki związane z cyberzeczywistością? Jak zdefiniujesz „cybergrzech”?

Jako technikę zastosowano analizę dokumentu – prac studentek sporządzonych na piśmie. Badaniu towarzyszył dualizm dociekań: brano pod uwagę to, jak poszczególne osoby (odniesienie jednostkowe) definiują, wymieniają i interpretują „cybergrzechy”, także w kontekście siedmiu grzechów głównych, oraz jakie są opinie wszystkich studentek (odniesienie grupowe) na ten sam temat. Kontekst taki – stanowiący hermeneutyczny element analizy – miał pokazać to, co jednostkowe w odniesieniu do całości rozumień, co stanowi podstawowe założenie poznawcze wycinka wiedzy (Pilch, Bauman, 2010, s. 98–101). Prace napisały 23 studentki. Próbę definiowania podjęło 10. Cztery pisały o cybergrzechach, odnosząc je do siedmiu głównych grzechów. Pozostałe konstruowały własną listę siedmiu cybergrzechów. Wszystkie najchętniej dopisywały interpretacje do nowych grzechów wskazanych przez Kościół katolicki. Internetowe siedem grzechów głównych przedstawia się w oczach studentek następująco (wybrane wypowiedzi):

¹ Szczegóły dotyczące przedmiotu, który był realizowany w semestrze zimowym 2017/2018: literatury treści efektów oraz sposobu ich osiągnięcia są w sylabusie przedmiotu „Media w edukacji zdrowotnej” pod kodem 10-FF-MEZ na stronie USOS APS.

Cyberpycha: „Ludzie na portalach zaczynają wyglądać jak laleczki z porcelany, takie piękne i doskonałe. A to wszystko po to, żeby zamaskować swoje prawdziwe piękno” (Studentka 1). „Chwalenie się zdjęciami z dalekich podróży (często z wyszukany i nieprawdziwym opisem), walka o jak najwięcej polubień. Zatracamy się, tworząc naszą fałszywą postać” (Studentka 2). „Możemy stać się bardziej pewni siebie, jednakże ta pewność może przerodzić się w pychę” (Studentka 3).

Cyberchciwość: „Więcej „like’ów” na Facebooku, więcej komentarzy, większa popularność. Więcej, więcej, więcej!!! W sieci nasza chciwość jest jeszcze bardziej podsycana” (Studentka 1). „Ważne, żeby być na szczycie, zwłaszcza jeśli zasmakuje się raz sławy” (Studentka 4). „Dążenie do kariery, zarabiania większych pieniędzy – nie patrzą, że krzywdzą swoich bliskich i nie mają dla nich czasu” (Studentka 5).

Cybernieczystość: „To chyba najcięższy grzech w sieci. Niecenzuralne wpisy, propozycje. Nieczystość (upowszechnianie swego intymnego wizerunku w internecie), cudzołóstwo. Pornografia wszystko jest ogólnodostępne. Cybernieczystość dotyka wszystkich” (Studentka 4). „W przyszłości osoby młode mogą mieć złe wyobrażenie na temat relacji damsko-męskich” (Studentka 6).

Cyberzazdrość: „Internet to idealne miejsce żeby napisać, «jaka ona jest gruba», mimo że marzę o takiej figurze jak ona. Zazdrościmy, a przez to ubliżamy, szykanujemy, ale nie powiemy tego w twarz, po co – skoro można «obsmarować» w sieci (Studentka 7). „Hejter czy hejterka zazdroszą czegoś innej osobie, przez co starają się w jakiś sposób dokuczyć lub poniżyć” (Studentka 4). „Nie potrafią znieść tego, że komuś się udało (Studentka 10).

Cybernieumiarkowanie: „Tylko jedna gra, tylko na chwilę wejdę na Facebooka, tylko odpiszę na jednego SMS-a. Tylko, tylko... Tylko dlaczego ludzie trafiają na odwyki? Tylko dlaczego nie potrafią zachować umiaru?” (Studentka 9). „W dzisiejszych czasach trudno nam się oderwać lub dać się odciągnąć od telefonu, telewizora czy komputera” (Studentka 11).

Cybergniew: „Gdzie najłatwiej wyładować swoją złość, gniew? W sieci. W cyberprzestrzeni gniew nie jest niestety neutralizowany, jest jeszcze bardziej podsycany” (Studentka 7). „Frustracje czy gniew nie są wbrew pozorom rozładowywane podczas gry na komputerze. Za to można wyładować złość za swoje niepowodzenia w sieci na najbliższych, co nie jest dobrym rozwiązaniem” (Studentka 12).

Cyberlenistwo: „Kto teraz szuka informacji w książce, kto się spotyka z przyjaciółmi, kto robi zakupy w sklepie? Sieć to wielka wygoda” (Studentka 4). „Często nie chce się nam nic robić, więc najlepszym sposobem wydaje nam się siadanie przed ekranem, licząc, że czas szybciej zleci, a to, co mieliśmy zrobić, nie jest takie pilne i może zaczekać” (Studentka 13).

Przejawy nagannego zachowania studentki widzą ponadto w zamianie świata rzeczywistego na internetowy, zmianie bliskości rzeczywistej z bliskimi

i przyjaciółmi na kontakty z ludźmi przez internet, braku kontroli rodziców nad tym, jak ich dziecko korzysta z sieci, w przeznaczaniu czasu na surfowanie po internecie zamiast jego aktywnym spędzaniu, a nawet w popełnianiu w sieci błędów ortograficznych, bylejakości wpisów. „Spytałam kolegów z «podwórka», co uważają za grzech internetowy – pisze Studentka 14. – Dostałam link do filmu, który pokazywał współczesne patologiczne środowisko i co najgorsze, bił rekordy popularności... Eureka! Jest strasznie dużo filmów, obrazków, treści, które pokazują, a nawet reklamują: agresję, chamstwo, spożywanie alkoholu, zażywanie narkotyków czy palenie papierosów”.

Cztery grzechy związane z cyberprzestrzenią, a uznane przez Kościół za nowe, studentki opisują następująco (wybór):

Sprzedawanie cnoty w internecie: „Młode dziewczyny często zapominają o prawdziwych wartościach. Nie myślą o konsekwencjach. Nowe zjawiska to wystawianie swojej cnoty na sprzedaż bądź rozbieranie się przed kamerką internetową, tzw. sex kamerki, w celach zarobkowych. Rozbieraniem się kieruje chęć zdobywania «łatwych» pieniędzy, jednak skutki moralne są dotkliwe i długotrwałe” (Studentka 15). „Internet jest pośrednikiem wielu ogłoszeń, gdzie kobiety – te małe i te duże – sprzedają swoją największą i najpiękniejszą wartość – cnotę. Stracenie cnoty jest wyjątkowym wydarzeniem w życiu kobiety (takim, które pamięta się). Oglądanie pornografii sprzyja nasileniu uzależnienia od seksu. Nawet dzieci mogą to obejrzeć, bo wystarczy kliknąć TAK w pytaniu «czy masz 18 lat?»» (Studentka 16).

Wyścig szczurów: „Bezczelowe dążenie do osiągnięcia sukcesu materialnego czy zawodowego. Ciągłe więcej, więcej, wyżej...” (Studentka 17). „Osoby w internecie chcą się wybić za wszelką cenę. Myślą wyłącznie o sobie. Rywalizują o liczbę wyświetleń bez szacunku do innej osoby, bo chodzi tylko o wspiwanie się po szczeblach kariery” (Studentka 18).

Hejt w internecie: „Obrażanie i przezywanie innych w komentarzach. Wyśmiewanie się z czyjejś postawy, zdjęcia, osiągnięć” (Studentka 19). „Dobijające informacje prowadzą do rozwoju depresji, stanów lękowych, a nawet prób samobójczych, gdy informacje w internecie rozprzestrzeniają się niezwykle szybko i docierają do ogromnej liczny osób” (Studentka 20).

Oszustwa przez internet: „Oszustwem jest wyłudzenie pieniędzy na akcję charytatywną, która nie istnieje. Kupowanie przez internet, a po zapłaceniu brak kontaktu z osobą, która sprzedaje. Wyłudzenie pieniędzy poprzez sprzedaż produktów niezgodnych z opisem lub fałszywe strony do wykonywania przelewów bankowych i kradzież pieniędzy z kont bankowych. Pobieranie, kopiowanie i używanie treści objętych prawem autorskim. Kradzież internetu. Podszycanie się pod kogoś innego” (Studentka 21).

Przy próbie definiowania „cybergrzechu” studentki piszą: „Cybergrzechy to wszelkie działania w przestrzeni wirtualnej, poprzez które człowiek krzywdzi

zarówno innych, jak i siebie” (Studentka 22) albo „Cybergrzech jest grzechem popełnionym w przestrzeni internetowej, który najczęściej jest wymierzony w konkretne osoby. Ma za zadanie sprawić przykrość, obrażając innego człowieka. Przynosi to nieokreśloną ulgę czy przyjemność osobie atakującej” (Studentka 23).

Analiza treści tych oraz pozostałych proponowanych definicji pozwoliła wyłowić określenia powtarzające się w wypowiedziach badanych, pozwalające na dokonanie podsumowania. Zgodnie z przekonaniem respondentek cybergrzechy to: **wszelkie działania** podejmowane **w internecie** z użyciem urządzeń elektronicznych, **które mają na celu** krzywdę ludzką, krzywdzenie samego siebie, postępowanie nieetyczne, niemoralne, nieakceptowalne społecznie i kulturowo, a **polegające na łamaniu** ogólnych zasad, ale i zaniechaniu jakiejś czynności w sieci (np. pomocy innemu człowiekowi). Na tej podstawie można sformułować najbardziej lapidarną definicję: „**Cybergrzechy**” to **wszelkie zachowania w sieci polegające na łamaniu ogólnych zasad, a krzywdzące ludzi.**

Podsumowanie

Studentki pedagogiki wskazują na rolę zachowywania równowagi pomiędzy podejmowaniem aktywności w sieci i świecie realnym, czerpania radości ze spotkań z przyjaciółmi w świecie realnym, zdrowego trybu życia, uaktywniania w „realu” tych rejonów mózgu, które odpowiadają za odczuwanie szczęścia. Wszystko to układają w podręczny „dekalog” inspirowany badaniami Spitzera (2013, 2016): **1) odżywiaj się zdrowo; 2) nie zatracaj się w rozmyślaniach; 3) jeśli masz pieniądze, funduj sobie raczej przeżycia, niż rzeczy; 4) nie podejmuj zbyt wygórowanych wyzwań; 5) pomagaj innym; 6) dbaj o przeżycia, a nie tylko dobra; 7) uśmiechaj się; 8) upraszczaj sobie życie; 9) żyj aktywnie; 10) spędzaj czas na łonie natury.** Czy rzeczywiście jest to przepis uniwersalny? Warto pewnie, żeglując po bezkresach „cyfrowych oceanów”, na wszelki wypadek mieć go w pamięci. Zwłaszcza że jak wskazują coraz liczniejsze badania (Spitzer, 2013), rozleniwienie wynikające z czerpania z podsuwanych w sieci gotowych rozwiązań może także osłabiać potencjał umysłowy, a zastąpienie treningu manualnego – związanego z pisaniem i rysowaniem na kartce papieru – zabawą z ekranem dotykowym zmienia strukturę mózgu najmłodszych użytkowników nowych technologii. Jak możemy pomóc młodym i najmłodszym internautom nie wsiąknąć w ciemną stronę cyfrowej mocy – my, którzy nierządkiem sami dajemy się uwieść jej czarowi? Nie można tego zostawić. W duchu obojętności, bez pasji zrozumienia każdy z nas – jako rodzic czy nauczyciel – popadnie rychło w stan wychowawczego wypalenia.

Literatura

- Bałachowicz, J., Witkowska-Tomaszewska, A., Halvorsen K. (red.) (2015). *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna*. Warszawa: Wyd. APS.
- Desmurget, M. (2012). *Teleoślepienie. O zgubnych skutkach oglądania telewizji (nie tylko przez dzieci)*. Warszawa: Czarna Owca.

- Galanciak, S., Siwicki, M., Czarkowski, K. (red.) (2017). *Na krawędzi. Szkoła przed ekranem*. Warszawa: Wyd. APS.
- Galanciak, S. (2017). *Realne wspólnoty medialne? Media w roli narzędzia integracji kulturowej i społecznej*. W: S. Galanciak, M. Siwicki, K. Czarkowski (red.), *Na krawędzi. Szkoła przed ekranem* (s. 15–31). Warszawa: Wyd. APS.
- Ginott, G.H. (1998). *Między rodzicami a dziećmi*. Poznań: Media Rodzina.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2013). Zgubne skutki zezwalania dzieciom na oglądanie ponad miarę telewizji, korzystania z komputerów i tabletów. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 2(20), 7–26.
- <https://www.wprost.pl/wydarzenia/kraj> (27.01.2018).
- Krzemionka, D. (red.) (2017). *Słownik pojęć psychologicznych*. Kielce: Charaktery.
- McLuhan, M. (1973). *Wybór pism*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.
- NASK (2017). *Nastolatki 3.0. Raport z badań*. Warszawa.
- Pilch, T., Bauman, T. (2010). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Żak.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. *On The Horizon, NCB University Press*, 9(5), 1–5.
- Siwicki, M. (2017). Trawersowanie Heraklesa. Eskapistyczne wizje aktywności fizycznej a umiar pedagoga. W: A. Ciążel, S. Jaronowska (red.), *Transgresja jako motyw refleksji nad wychowaniem* (s. 39–57). Warszawa: Wyd. APS.
- Smolińska-Theiss, B. (2014). *Korczakowskie narracje pedagogiczne*. Kraków: Impuls.
- Spitzer, M. (2013). *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i nasze dzieci*. Słupsk: Dobra Literatura.
- Spitzer, M. (2016). *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*. Słupsk: Dobra Literatura.



EWA NOWICKA¹, BARBARA WALAS²

Edukacja medialna dzieci w wieku przedszkolnym

Media Education of Children in Preschool Age

¹ Doktor, Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Zakład Mediów i Technologii Informatycznych, Polska

² Magister, doktorantka Uniwersytetu Zielonogórskiego, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Polska

Streszczenie

Media i multimedia cieszą się ogromną popularnością wśród najmłodszych. Z tego powodu rośnie konieczność przygotowania dzieci do odpowiedniego korzystania z mediów. Wychowanie medialne realizowane już na poziomie przedszkola jest szansą na przygotowanie dzieci do krytycznego odbioru przekazów medialnych oraz sprawnego posługiwania się mediami jako narzędziami rozwoju poznawczego. Skuteczność prowadzonej już od najmłodszych lat edukacji medialnej zależy przede wszystkim od współpracy rodziców i nauczycieli, którzy stopniowo wprowadzać będą dziecko w zdominowany świat mediów.

Słowa kluczowe: : media, multimedia, technologie informacyjne, edukacja medialna, wychowanie, rodzina, dziecko

Abstract

Media and multimedia are very popular among children, for that reason there is growing necessity to prepare children for proper media use. Media education implemented at the kindergarten level is an opportunity to prepare children for the critical reception of media messages and efficient use of media as a tool for cognitive development. The effectiveness of media education from an early age depends mainly on the cooperation of parents and teachers who will gradually introduce the child into world dominated by media.

Keywords: media, multimedia, information technology, media education, education, family, child

Dziecko i rodzina w świecie mediów

Szybki rozwój technologii informacyjnych spowodował, że media i multimedia stały się powszechnym i trwałym elementem otaczającej nas rzeczywistości. Dla dzieci i młodzieży media są tym, z czym obcuja na co dzień, co rozwija się razem z nimi, jest ich światem. Jednak dla osób dorosłych – rodziców – to, co jest nowe, wymaga lepszego poznania i wyuczenia się. W wyniku tych różnic

wyłoniła się nowa kategoria trudności wychowawczych (Obuchowska, 2008, s. 273), dla których istotne rozwiązania proponuje edukacja medialna, która powinna być prowadzona już w wieku przedszkolnym w najbliższym środowisku dziecka, jakim jest rodzina i przedszkole.

Dzisiejszy świat dziecka zdominowany jest przez media. To one tworzą ten świat wraz z doświadczeniami, które dziecko uzyskuje w kontakcie z nimi (Izdebska, 1997, s. 156). Rzeczywistość ta z jednej strony jest atrakcyjna, z drugiej natomiast – zaborcza. Atrakcyjna poprzez mnogość wyboru, ale jednocześnie powodująca „ubezwłasnowolnienie” czasu, czynności czy wypoczynku. Nadmiar, brak krytycznego odbioru informacji sprawia, że dzieci zanurzone w szumie informacyjnym nie są przygotowane do umiejętności klasyfikowania odbieranych informacji.

Dziecko kreuje swoją rzeczywistość na podstawie doświadczeń, które oddziałują na jego rozwój poznawczy i emocjonalny. Nieumiejętne korzystanie z mediów wynika z niewłaściwego posługiwania się nimi. Media tworzą świat konkurencyjny do świata realnego, przez co ludzie coraz chętniej wybierają świat stworzony przez media – wymaginowany, nierealny i daleki od codziennej rzeczywistości. Główny problem i niebezpieczeństwo korzystania z mediów polega na tym, że rzeczywistość kreowana przez media utrudnia człowiekowi radzenie sobie z codziennością. Dzięki mediom człowiek nie tylko nie potrafi przezwyciężyć problemów egzystencjalnych, ale stają się one środkiem znieczulającym (Kiwek, 1997, s. 119), ucieczką i „lekiem na każde zło”.

Dzisiejsze dziecko codziennie nawiązuje relacje z mediami, przez co jest odbiorcą nowych zjawisk kultury audiowizualnej. Z tego powodu kultura medialna stanowi bardzo ważny obszar jego edukacji i wychowania (Izdebska, 2008, s. 55).

W kształtowaniu wiedzy na temat otaczającego świata i rzeczywistości, w jakiej znajduje się dziecko przedszkolne, pierwszorzędną rolę spełniają rodzice i środowisko edukacyjne, w którym dziecko wzrasta. Niezwykle ważną staje się wiedza medialna rodziców i nauczycieli, codzienne przyzwyczajenia oraz prezentowane wzory korzystania z mediów w rodzinie.

Edukacja medialna w przedszkolu

Edukacja przedszkolna dzieci w Polsce rozpoczyna się w chwili, gdy dziecko osiąga wiek 3 lat, i trwa przez 3 lata. Według podstawy programowej głównym celem wychowania przedszkolnego jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka. Realizacja ta jest możliwa przez proces opieki, wychowania i nauczania-uczenia się, co umożliwia dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna. Wychowanie przedszkolne wspiera całościowy rozwój każdego dziecka. Jest to zadanie, w którym biorą udział nauczyciele, rodzice oraz dziecko.

Celem edukacji przedszkolnej jest prawidłowy rozwój psychofizyczny dziecka w toku jego działań edukacyjnych i spontanicznej aktywności twórczej zgodnej z jego rytmem rozwojowym. Specyfika rozwoju psychofizycznego, społecznego i emocjonalnego dziecka w wieku przedszkolnym zobowiązuje do stymulowania rozwoju jego procesów poznawczych (Białkowski, 2008, s. 57). Wraz ze stopniowym doskonaleniem się różnych umiejętności dziecko kształci również swoje zdolności oraz umiejętności poznawcze kształtujące jego wiedzę percepcyjną. Wiedzę taką dziecko kształci w wyniku obserwacji najbliższego otoczenia i kontaktu z wszelkimi wartościami wizualnymi – przestrzenią naturalną i zbudowaną oraz artystycznymi przekazami wizualnymi, takimi jak: ilustracje książkowe, dzieła sztuki oraz audiowizualne przekazy telewizyjne, filmowe i komputerowe (Białkowski, 2008, s. 58).

Dzieci od najmłodszych lat systematycznie, codziennie, z ogromnym zainteresowaniem i fascynacją zanurzają się w świat mediów, który stał się światem konkurencyjnym w stosunku do świata realnego (Więczkowska, 2012, s. 112). Najmłodszy coraz więcej czasu spędzają w towarzystwie mediów. Dla wielu z nich jest to jedyne i podstawowe źródło informacji o świecie. Coraz częściej jest to także główna forma spędzania wolnego czasu. Nowoczesne media stanowią silny czynnik kształtowania wzorów zachowań, określonych postaw i systemu wartości, wyznawanych poglądów i opinii (Izdebska, 2001, s. 78). Obecność mediów w życiu dzieci nie jest czynnikiem mało istotnym. Zawarta w nich treść ma na nie ogromny wpływ. Treści te są w stanie oddziaływać na ich myśli, wolę, uczucia i wyobraźnię, przekształcając zakres ich doświadczeń, wizję świata, a także rozumienie samego człowieka (Więczkowska, 2012, s. 112).

Nieograniczona dostępność mediów powoduje, że już od najmłodszych lat dzieci rozwijają się w kulturze obrazu. W związku z tym większość pierwszych doświadczeń dziecięcych ma charakter wizualno-medialny. Start dzieci w kulturze rozpoczyna się od kontaktu z telewizją, komputerem i internetem, media i multimedia stały się bowiem dominującym elementem środowiska życia dzieci (Izdebska, 2000, s. 212). Umiejętne i mądre korzystanie z technologii informacyjnych może być dla dzieci źródłem korzyści edukacyjnych (Słysz, Arcimowicz, 2009, s. 42).

Media i multimedia nie są ani dobre, ani złe – ich wartość zależy od tego, w jakim kierunku tkwiące w mediach możliwości wychowawczego i edukacyjnego oddziaływania będą spożytkowane w rodzinie, przedszkolu, a potem w szkole oraz z jakim efektem dla dziecka. Przebieg i efektywność tego procesu zależy w ogromnym stopniu od rodziców i nauczycieli odpowiedzialnych za racjonalne korzystanie przez dzieci z mediów (Izdebska, 2001, s. 279). Niezbędna staje się troska o nabywanie kompetencji medialnych wśród dzieci i młodzieży. Za nabywanie takich kompetencji odpowiedzialna jest edukacja medialna praktykowana w najbliższym środowisku dziecka.

Edukacja medialna przygotowuje do właściwego odbioru mediów oraz prawidłowego posługiwania się nimi jako narzędziami rozwoju intelektualnego (Strykowski, 1997, s. 12). Celem tej edukacji jest wychowanie kompetentnych odbiorców mediów. Kompetentny medialnie odbiorca potrafi rozpoznać medium, umie do niego dotrzeć i wybrać z oferty to, co go interesuje. Medium powinno odpowiadać oczekiwaniom, potrzebom i zainteresowaniom swojego odbiorcy (Pisarek, 2008, s. 67). Do głównych zadań edukacji medialnej należy zaliczyć:

- wskazanie miejsca mediów w kulturze,
- poznanie możliwości mediów oraz sposobów ich wykorzystania w procesie kształcenia i samokształcenia,
- wykształcenie umiejętności porozumiewania się człowieka z komputerem oraz za pośrednictwem internetu,
- interpretację komunikatów medialnych,
- nabycie umiejętności wykorzystania technologii informacyjnych jako narzędzia rozwoju intelektualnego,
- wykształcenie zdolności rozumienia specyficznego języka mediów oraz roli mediów w procesach pedagogicznych (Osmańska-Furmanek, Furmanek, 2006, s. 299).

Im wcześniej dzieci będą przygotowane do rozsądnego wykorzystania mediów w zabawie i nauce, tym większe szanse na to, że będą bezpieczne w otaczającej je rzeczywistości medialnej.

Edukacja przedszkolna jest idealnym momentem wprowadzania dziecka w świat mediów. Poprzez aktywność zabawową można z powodzeniem przekazać już najmłodszym odbiorcom mediów kompetencje w zakresie edukacji medialnej.

Dzieci w wieku przedszkolnym mają kontakt z takimi mediami, jak: komputer, internet, telewizja, radio. Z tego powodu według Huka (2011, s. 49) można wprowadzić do programu wychowania przedszkolnego m.in. takie treści, jak:

- wiedza dotycząca programów telewizyjnych przeznaczonych dla dzieci,
- treści dotyczące rozmawiania i wyjaśniania obejrzanych sytuacji w telewizji, bajek animowanych oraz filmów dla dzieci,
- wiedza dotycząca reklamy telewizyjnej,
- umiejętność rozróżniania elementów fantastycznych od rzeczywistych w oglądanych filmach, bajkach animowanych, grach komputerowych.

Treści w zakresie edukacji medialnej należy dostosować do możliwości rozwojowych dzieci w wieku przedszkolnym. Ich realizacja zapewni przygotowanie fundamentu właściwego odbioru mediów i określenia ich miejsca w życiu rozwijającego się dziecka (Huk, 2011, s. 49).

Natomiast w ujęciu Białkowskiego (2008, s. 25) edukacja medialna na poziomie przedszkola obejmuje m.in.:

- wspólne omawianie programów telewizyjnych oglądanych przez dzieci w domu,

- wspólne oglądanie programów telewizyjnych, radiowych i stron internetowych przygotowanych dla dzieci, omawianie podstawowych zasad posługiwania się współczesnymi mediami,
- zabawy w tworzenie programu telewizyjnego z wykorzystaniem ról obejmujących poszczególne typy realizatorów,
- świadomą percepcję i refleksję nad treścią odbieranego obrazu,
- korzystanie z książek obrazkowych oraz książek z ilustracjami o charakterze artystycznym jako pierwszego medium artystycznego i nośnika wartości estetycznych,
- korzystanie z teatru, filmu, gier komputerowych, multimedialnych programów edukacyjnych i internetu jako nośnika wartości estetycznych,
- zapoznanie z podstawowymi zasadami korzystania z mediów wizualnych i audiowizualnych (prasa ilustrowana, telewizja, internet, gry i programy komputerowe),
- poznanie dziedzictwa kulturowego w najbliższym i dalszym otoczeniu dziecka.

Edukacja medialna realizowana na poziomie przedszkolnym stanowi szansę na przygotowanie najmłodszych odbiorców mediów do krytycznego odbioru przekazów medialnych oraz sprawnego posługiwania się mediami jako narzędziami rozwoju poznawczego. Skuteczność prowadzonej edukacji medialnej w przedszkolu zależy przede wszystkim od wczesnej współpracy rodziców i nauczycieli, którzy stopniowo wprowadzać będą dziecko w zdominowany świat mediów.

W świecie zdominowanym przez media umiejętność krytycznego odbioru informacji ma znaczący wpływ na lepsze funkcjonowanie i rozwijanie się młodego człowieka. Ogromną rolę mają w tym miejscu do spełnienia rodzice i nauczyciele, na których spoczywa obowiązek przygotowania dziecka do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym oraz racjonalnego, krytycznego i świadomego odbioru treści przekazywanych przez media. Sukces w tym zakresie można osiągnąć w momencie, kiedy edukacja medialna stanowić będzie istotny element życia rodzinnego. Kiedy od najmłodszych lat dzieci będą stopniowo nauczone, jak należy korzystać z technologii informacyjnych we właściwy sposób. Wiek przedszkolny i szkolny jest najlepszym momentem, w którym można wiele osiągnąć w tym zakresie. Szkoła i przedszkole dla edukacji medialnej to niezastąpione instytucje i drugie po rodzinie stanowią przestrzeń wychowania do mediów.

Literatura

- Białkowski, B. (2008). *Standardy edukacji kulturalnej, Materiały do konsultacji środowiskowych*. Warszawa: Fundacja Polskiej Rady Muzycznej.
- Huk, T. (2011). *Media w wychowaniu, dydaktyce oraz zarządzaniu informacją edukacyjną szkoły*. Kraków: Impuls.

- Izdebska, J. (1997). Dziecko w świecie mass mediów – wychowawcze aspekty i zagrożenia. W: W. Strykowski (red.), *Media a edukacja* (s. 409–413). Poznań: eMPi2.
- Izdebska, J. (2000). *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje*. Białystok: Trans Humana.
- Izdebska, J. (2001). *Rodzina. Dziecko. Telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji*. Białystok: Trans Humana.
- Izdebska, J. (2008). Media elektroniczne jako przestrzeń wychowania i uczenia się dziecka. W: T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), *Media w edukacji – szanse i zagrożenia* (s. 54–59). Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Kiwek, J. (1997). Faktyczne i wymagane zagrożenia wynikające ze stosowania mediów. W: W. Strykowski (red.), *Media a edukacja* (s. 91–95). Poznań: eMPi2.
- Lubowiecka, J. (2013). Kompetencje społeczne dzieci w sytuacjach edukacyjnych w przedszkolu. W: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej* (s. 367–395). Poznań: Wyd. UAM.
- Obuchowska, I. (2008). *Nasze dzieci. Jak je kochać i rozumieć*. Poznań: Media Rodzina.
- Osmańska-Furmanek, W., Furmanek, M. (2006). Pedagogika mediów. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika, subdyscypliny wiedzy pedagogicznej* (s. 295–312). T. 3. Gdańsk: GWP.
- Pisarek, W. (2008). *Wstęp do nauki o komunikowaniu*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Słysz, A., Arcimowicz, B. (2009). *Przyjaciele w Internecie*. Gdańsk: GWP.
- Strykowski, W. (1997). *Media w edukacji. Od nowych technik nauczania do pedagogiki i edukacji medialnej*. Poznań: eMPi2.
- Więczkowska, M. (2012). *Co wciąga Twoje dziecko?* Kraków: Wyd. M.



ZBIGNIEW ŁĘSKI

Młodzież a nowe technologie. Profil korzystania z komputera przez studentów oraz uczniów szkół średnich – studium badawcze

Youth and New Technologies. A Profile of Computer Use by University and High School Students – Research Study

Doktor, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. J. Długosza w Częstochowie, Wydział Pedagogiczny, Zakład Psychoprofilaktyki, Zespół Badawczy Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej, Polska

Streszczenie

Autor przygląda się profilowi korzystania z komputera przez młodzież. Podstawą rozważań są przede wszystkim wyniki badań prowadzonych przez NASK w 2016 r. oraz badania własne prowadzone na przełomie 2017 i 2018 r. Jednocześnie autor zwraca uwagę na fakt, iż sama umiejętność korzystania z nowych technologii przez młodzież nie świadczy jeszcze o ich kompetencjach w tym zakresie, oraz podkreśla konieczność wprowadzenia na szerszą skalę programów profilaktycznych z zakresu edukacji medialnej, które swoim zasięgiem obejmą nie tylko młodzież, ale też nauczycieli, wychowawców i rodziców.

Słowa kluczowe: młodzież, edukacja medialna, profil korzystania z komputera

Abstract

The author examines a profile of computer use by young people. The basis for consideration consists primarily of the results of research conducted by NASK in 2016 and own research conducted between the years 2017 and 2018. At the same time, the author focuses on the fact that the ability to use new technologies by young people does not necessarily indicate their competence in this area and emphasizes the need for wider introduction of prevention programmes in the field of media education, which will encompass not only young people but also teachers, educators and parents.

Keywords: youth, media education, profile of computer use

Współczesna młodzież żyje w świecie poszerzonym o przestrzeń kreowaną przez nowe technologie. Jej codzienne funkcjonowanie w znacznej mierze oparte jest na dostępie do smartfona i internetu. Jest to zapewne jedna z przyczyn mitów na temat bardzo wysokich kompetencji informatycznych młodego pokolenia. Są one podsycane przez pojawiające się od czasu do czasu w różnych

internetowych portalach popularne artykuły, które opisują Generację Y oraz Generację Z. Niestety w publikacjach tych zwykle brakuje wyraźnego odniesienia do rzetelnych opracowań i badań. W niniejszym artykule spróbujemy przyrzeć się temu, jak uczniowie i studenci wykorzystują nowe technologie. W tym celu przywołane zostaną wyniki badań autora, a także rezultaty innych inicjatyw empirycznych, które przynajmniej w pewnym stopniu pozwalają na określenie, na ile uzasadnione są powszechnie panujące opinie na temat kompetencji i sposobu korzystania z komputerów przez młodzież.

Wydaje się, iż rozważania warto rozpocząć od przywołania części wniosków z badań, jakie prowadzone były przez NASK (<https://www.nask.pl>) w 2016 r. pod hasłem „Nastolatki 3.0”. Niestety, nie napawają one optymizmem. Średni wiek inicjacji internetowej to nieco poniżej 10 lat. Nie pokrywa się to przy tym z odpowiednim przygotowaniem do interpretacji i selekcji znajdujących w sieci treści ani ze strony szkoły, ani rodziców. Większość badanych (respondentami była młodzież w wieku 13–18 lat) w celu skorzystania z internetu korzysta głównie ze smartfonów. Jak wiadomo, można je mieć przy sobie cały czas i stale być online. Jednocześnie nie da się ich tak łatwo kontrolować, jak to kiedyś miało miejsce w przypadku komputerów stacjonarnych czy laptopów. Spójrzmy na wyniki, które najbardziej napawają niepokojem i podają w wątpliwość twierdzenia mówiące o wysokich kompetencjach młodzieży w zakresie korzystania z nowych technologii. Kompetencja bowiem to nie tylko sama umiejętność obsługi urządzenia (tu niewątpliwie mamy do czynienia z wysokim poziomem), ale również odpowiednia wiedza na dany temat oraz wynikająca z niej postawa. Tymczasem młodzież to głównie bierni odbiorcy treści. Zgodnie z opublikowanymi przez NASK danymi jedynie niecałe 5% prowadzi bloga lub stronę, około 5% tworzy muzykę, nieco ponad 5% zajmuje się obróbką i tworzeniem filmów. Nieco więcej, bo niecałe 8% badanych, zajmowało się grafiką i obróbką zdjęć. Reszta ogląda, słucha, komunikuje się z innymi – innymi słowy: jedynie korzysta z zasobów i usług internetu. I tu pojawia się problem – autorzy raportu zwracają uwagę, iż młodzież nie korzysta z wartościowych Otwartych Zasobów Edukacyjnych. Przeważają: Google, Wikipedia, YouTube, Ściąga.pl, Chomikuj.pl, Bryk.pl, a więc serwisy, które niekoniecznie dają te najbardziej wartościowe i wiarygodne wyniki, a część z nich jest dodatkowo znana z tego, że służy łamaniu praw autorskich. Co więcej, ponad 36% uczniów deklaruje, że korzystając z wyszukiwarki, nie zwraca uwagi na źródła wiedzy.

Kolejnym budzącym obawy wnioskiem jest podejście badanych nastolatków do problematyki bezpieczeństwa. Większość z nich przyznaje, że była świadkiem przemocy w internecie. Jednocześnie o fakcie takim najczęściej nikogo nie informuje. Co piąty badany deklaruwał, że nie widzi potrzeby ochrony swojej prywatności w sieci. W ciągu ostatnich 2 lat dwukrotnie wzrósł odsetek nasto-

latków potwierdzających spotkanie w realnym świecie z osobą dorosłą poznaną w internecie – z 12,6 do 23,1% (Kamieniecki i in., 2017).

Powyższe wnioski wydają się studiować opinię o wysokich kompetencjach informatycznych młodzieży. Jak już bowiem wspomniano – sama umiejętność skorzystania z czegoś nie świadczy jeszcze o kompetencjach w tym zakresie. A wyniki badań NASK wyraźnie wskazują na brak wiedzy odnośnie do specyfiki treści znajdujących w sieci, brak umiejętności ich doboru, weryfikacji i selekcji. Postawa lekceważenia wobec zauważanej w internecie przemocy oraz ignorowanie zasad własnego bezpieczeństwa również nie świadczą dobrze o kompetencjach badanych. Na problem ten autor niniejszego artykułu zwracał już uwagę wraz z A. Pierzchałą w innej publikacji. Analizie poddano wtedy problemy, jakie pojawiały się wśród studentów w trakcie zajęć z technologii informacyjnej. Proste zadania związane z pracą w oprogramowaniu biurowym, a także wyszukiwaniem i selekcjonowaniem informacji sprawiały uczestnikom istotne problemy. Większość z nich nie знаła też zasad efektywnego korzystania z wyszukiwarki internetowej. A należy przecież podkreślić, iż są to zagadnienia, które teoretycznie studenci powinni opanować na poprzedzających studia szczeblach edukacyjnych. Niestety okazało się, że ich rzeczywiste umiejętności ograniczają się jedynie do kilku najczęściej używanych serwisów (Pierzchała, Łęski, s. 340). Powyższy wniosek potwierdzają również doświadczenia autora związane ze szkoleniami w zakresie technologii informacyjnych z młodzieżą oraz osobami w wieku 60+. Zauważono, iż w sytuacji, w której konieczne było przyswojenie nowej wiedzy, opór i problemy, jakie pojawiały się w grupie seniorów i młodzieży, były bardzo podobne i zgłaszane przez porównywalną liczbę uczestników – niezależnie od poziomu umiejętności na początku szkolenia (Łęski, 2016, s. 62).

Prezentowane w dalszej części artykułu wnioski to wycinek wyników badań uzyskanych na podstawie ankiety internetowej, którą przeprowadzono w grupie 391 uczniów i studentów z całej Polski w okresie od jesieni 2017 r. do wiosny 2018 r. Ich pełna analiza (oparta w znacznej mierze na koncepcji analizy transakcyjnej) opublikowana zostanie w formie publikacji zwartej jesienią 2018 r. W tym miejscu natomiast warto przyrzeć się części z uzyskanych danych pod kątem odpowiedzi na pytanie o profil korzystania z nowych technologii przez młodzież. Wśród zadanych respondentom pytań było takie, które odnosiło się do ich samooceny komputerowych umiejętności. Forma ankiety internetowej, w której brały udział osoby z różnych miejscowości na terenie całego kraju, uniemożliwia niestety weryfikację złożonych przez badane osoby deklaracji i określenie ich rzeczywistych. Niemniej to właśnie od subiektywnej samooceny użytkownika zależy to, jak traktuje on urządzenie, jak często z niego korzysta i czy stanowi to dla niego przyjemność. W świetle uzyskanych wyników znacząca większość młodzieży ocenia swoje umiejętności wysoko lub raczej wysoko (odpowiednio: 117 osób – 29,00% oraz 171 – 43,00%). Na poziomie prze-

ciętym widzi siebie 71 respondentów (18,02%). Tymczasem odpowiedzi *slabo* i *raczej slabo* zaznaczyło odpowiednio: 11 (2,94%) i 24 (6,1%) osób.

Odnosząc ten wynik do zaprezentowanych wcześniej wniosków z badań NASK, można wysnuć wniosek, iż przyczyną przynajmniej części z problemów, jakie tam wskazano, może być właśnie zawyżona samoocena. Skoro ktoś ma poczucie, że jego poziom umiejętności w danej dziedzinie jest wysoki lub bardzo wysoki, to może to sprzyjać działaniu w oparciu o schematy, lekceważeniu i niebraniu pod uwagę spostrzeżeń innych osób, brakowi potrzeby samodoskonalenia i refleksji nad podejmowanymi za pomocą komputera aktywnościami. Swoje wątpliwości na temat kompetencji młodzieży w tym zakresie wyraził już autor we wcześniejszej części niniejszego artykułu. Warto jednak jeszcze raz podkreślić – sama „techniczna” umiejętność to stanowczo za mało, jeśli nie idzie za nią odpowiednia wiedza oraz postawa. A zarówno doświadczenia autora z pracy z młodzieżą, jak i badania NASK jednoznacznie wskazują na istotne braki w tym obszarze. Wydaje się przy tym, iż jedynym rozwiązaniem, jakie można tu zaproponować, a które miałyby szansę być skuteczne, jest położenie większego nacisku na edukację medialną oraz na poziom nauczania przedmiotów związanych z technologią informacyjną. Niedopuszczalne są sytuacje, w których nauczyciel na tego typu zajęciach wychodzi z pozycji osoby, która potrafi mniej od ucznia. Tymczasem kilka lat temu autor niniejszego artykułu wraz z Wieczorkiem przeprowadzili krótkie badania sondażowe na temat poziomu szkolnych lekcji informatyki. Uzyskane wyniki okazały się bardzo niepokojące. Spośród 84 badanych uczniów (z różnych szkół) 33 respondentów wskazało, iż na zajęciach z informatyki „każdy robi, co chce”. Z kolei odnosząc się do wiedzy nauczyciela, na poziomie wysokim oceniło ją zaledwie 11 uczniów (Wieczorek, Łęski, 2008, s. 68–71). Od wspomnianych badań minęło już trochę czasu i na pewno dobrze byłoby je powtórzyć i tym samym zweryfikować uzyskane wtedy wyniki. Niemniej kontakt i rozmowy z młodzieżą nie wskazują na to, aby w tym zakresie zaszły jakieś istotne zmiany.

Wracając do wyników aktualnie prowadzonych badań, warto przyjrzeć się również, do czego najczęściej młodzież wykorzystuje nowe technologie. W ankiecie zapytano o częstotliwość podejmowania aktywności w takich obszarach, jak szeroko rozumiana rozrywka (np. gry, muzyka, filmy), praca i/lub nauka (np. przygotowywanie się do zajęć), aktywności praktyczne (takie, które wiążą się z codziennym życiem, np. zakupy, bankowość, poszukiwanie praktycznych informacji itp.), aktywności związane z rozwojem lub poszukiwaniem pasji/zainteresowań, aktywności związane z komunikowaniem się i utrzymywaniem kontaktów z innymi. Uzyskane wyniki zaprezentowano w tabeli 1. Najczęstszym celem sięgania po nowe technologie przez badanych okazało się komunikowanie się – opcję codziennie powyżej 5 godzin wybrało aż 130 osób. Drugi z kolei rezultat w tym przedziale czasowym to rozrywka, która uzyskała

tu 59 wyborów. Na istotną rolę komunikacyjnej funkcji nowych mediów wśród młodzieży wskazują też przywołane wcześniej badania NASK. Należy przy tym przypomnieć, iż znaczna większość młodych ludzi pozostaje online praktycznie przez cały czas. Współczesne smartfony oferują w tym zakresie znacznie więcej możliwości niż komputery sprzed choćby nawet kilkunastu lat. Jednocześnie zwrócić należy uwagę na fakt, iż w ciągu ostatnich lat zupełnie zdewaluowały się zalecenia, jakie były wcześniej formułowane przez psychologów w odniesieniu do czasu, jaki dziecko może spędzić w internecie. Obecnie wskazywanie na jakiegokolwiek przedziały w tym obszarze całkowicie straciło sens i co więcej – jest całkowicie nierealne. Dbając o bezpieczeństwo dziecka, musimy zatem skupić się nie na ilości czasu spędzanego w sieci, ale na tym, jak go spędza. Istotne jest kształtowanie odpowiednich postaw w odniesieniu do podejmowanych w sieci działań w oparciu o wiedzę na temat możliwości i zagrożeń cyfrowego świata.

Częstotliwość:	Aktywności:				
	Rozrywka	Praca/nauka	Aktywności praktyczne	Pasja	Komunikowanie się
Wcale	6	5	33	17	9
Rzadziej niż raz w tygodniu	20	14	65	43	7
Raz w tygodniu	14	10	39	30	4
Kilka razy w tygodniu	37	87	108	73	22
Codziennie poniżej 1 godziny	30	46	70	55	45
Codziennie od 1 do 2 godzin	87	94	42	91	73
Codziennie od 2 do 5 godzin	141	100	27	59	104
Codziennie powyżej 5 godzin	59	38	10	26	130

Źródło: opracowanie własne.

Kategoria „codziennie od 2 do 5 godzin” wybierana była najczęściej w odniesieniu do rozrywki (141 osób). Na drugim miejscu w tym przedziale pojawia się nauka i/lub praca (100 wyborów), przy czym w przedziale od 1 do 2 godzin kategoria ta zyskuje pierwsze miejsce (94 wybory). Można zatem uznać, że młodzież wykorzystuje nowe technologie w tym celu adekwatnie do potrzeb, jakie narzucać może tryb kształcenia w szkole lub na studiach.

Niestety stosunkowo rzadko na tle innych kategorii wypada częstotliwość podejmowania działań związanych z poszukiwaniem lub rozwojem pasji i zainteresowań. Wydaje się, iż jest to istotny problem współczesnej młodzieży. Coraz rzadziej możemy spotkać się wśród nich z osobami, które poza szkołą, gronem znajomych oraz nowymi technologiami mają jakiś obszar, którym się interesują i na który chętnie poświęcają dodatkowy czas.

Wybierana przez respondentów częstotliwość podejmowania aktywności praktycznych to zwykle kilka razy w tygodniu. Warto przy tym wspomnieć, iż jest to zarazem jedyna kategoria, w której zauważono istotną różnicę ze względu na przynależność badanych do Generacji Y lub Z. Porównania dokonano, przyjmując 2000 r. jako datę, po której mamy do czynienia z pokoleniem Z, oraz

przedział pomiędzy rokiem 1990 (wtedy urodzili się najstarsi spośród badanych) a 1999 dla pokolenia Y. Starsi respondenci zauważalnie częściej podejmują aktywności praktyczne związane z codziennym życiem. Przy czym wydaje się, iż uzasadnienia należy szukać przede wszystkim w fakcie, iż wraz z wiekiem oraz koniecznością usamodzielnienia się rosną potrzeby zbierania informacji oraz podejmowania tego typu działań za pośrednictwem i za pomocą nowych technologii. Problematyka ewentualnych różnic pomiędzy powyższymi generacjami to już jednak temat na osobne opracowanie.

Podsumowując, przypomnijmy, iż młodzież wysoko ocenia swoje umiejętności, komputerów używa przede wszystkim w celach komunikowania się i rozrywki, a w dalszej kolejności do nauki. Pierwsza z wymienionych kategorii to często nawet powyżej 5 godzin dziennie. Potwierdza to zatem fakt, że młodzi ludzie są online praktycznie przez cały czas. Niestety w zestawieniu z wcześniej przywołanymi wnioskami z badań innych autorów otrzymujemy obraz nastolatka, który rzeczywiście od strony manualnej radzi sobie z nowymi technologiami świetnie, ale zarazem nie selekcionuje informacji, nie dba o własne bezpieczeństwo. Wychodzą zatem braki w zakresie edukacji medialnej. Wydaje się przy tym, iż dotyczą one nie tylko młodzieży, ale też wychowawców, nauczycieli czy rodziców. Chcąc uzdrowić sytuację, konieczne jest zatem wprowadzenie kompleksowych programów profilaktycznych, które swym działaniem obejmą wszystkie uczestniczące w procesie wychowania podmioty z naciskiem na równomierny rozwój umiejętności, wiedzy i postaw wobec cyfrowego świata.

Literatura

- Kamieniecki, W., Bochenek, M., Tanaś, M., Wrońska, A., Lange, R., Fila, M., Loba, B., Konopczyński, F. (2017). *Raport z badania Nastolatki 3.0*. Warszawa: NASK.
- Łęski, Z. (2016). Miejscowi i „odwiedzający” – pozorne kompetencje informatyczne młodego pokolenia w cyberprzestrzeni. W: E. Golbik-Madej (red.), *World Journal of Theoretical and Applied Sciences. Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w przestrzeni wirtualnej – teoria i praktyka* (s. 57–66). Gliwice: Gliwicka Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości.
- Pierzchała, A., Łęski, Z. (2016). „Pokolenie wiedzy” – nadzieja, czy rozczarowanie? Diagnoza zjawiska z perspektywy analizy transakcyjnej. W: V. Tanaś, W. Welskop (red.), *Edukacja w zglobalizowanym świecie* (s. 337–346). Łódź: Wyd. Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu.
- Wieczorek, Z., Łęski, Z. (2008). Ulica Sezamkowa kontra szkoła, czyli jeden do zera dla McLuhana. W: M. Sokołowski (red.), *Oblicza Internetu. Opus Universale. Kulturowe, edukacyjne i technologiczne przestrzenie Internetu* (s. 66–73). Elbląg: Wyd. PWSZ w Elblągu.



**JACEK UZIAK¹, EDMUND LORENCOWICZ²,
MILAN KOSZEL³, SŁAWOMIR KOCIRA⁴**

The Information Technology Use and Skills by Undergraduate Students: Case Study

¹ Profesor, Department of Mechanical Engineering, University of Botswana, Gaborone, Botswana

² Profesor, Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie, Wydział Inżynierii Produkcji, Katedra Eksploatacji Maszyn i Zarządzania Procesami Produkcyjnymi, Polska

³ Doktor inżynier, Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie, Wydział Inżynierii Produkcji, Katedra Eksploatacji Maszyn i Zarządzania Procesami Produkcyjnymi, Polska

⁴ Doktor habilitowany inżynier, Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie, Wydział Inżynierii Produkcji, Katedra Eksploatacji Maszyn i Zarządzania Procesami Produkcyjnymi, Polska

Abstract

Information Technology (IT) is a major part of modern society and is already well embedded in everyday life. IT is believed to be a perfect tool to enhance learning, also at tertiary level. However, it is uncertain whether students use the IT for educational purposes and if that usage is at higher than basic level. The aim of the study was to investigate the use of IT by engineering students and especially their use of technology in the learning process. The study proves that the students are surrounded by common type of IT, such as smartphones and computers, and use them almost constantly. However, its use is not directed towards learning process and especially towards learning engineering applications. The knowledge and skills of programming and specialized engineering software declared by students is astonishingly low for students of engineering faculty. It appears that students' IT ownership, access, and some, although limited, competencies have not translated into use for educational purposes.

Keywords: use of information technology, educational technology, university students, student learning, engineering education

Introduction

Information Technology (IT) is a major part of modern society and is already well embedded in everyday life. It is widely considered to be a perfect tool to enhance learning at all levels, including tertiary education. It is due not only to the advances in computer technology but also to drastic drop in computers' prices and general use of the computers in everyday life (Atif, Chou 2018). However, it is not obvious that students use the IT for educational purposes and whether that application is at higher rather than basic level.

In education, it is often taken for granted that technologies can ‘enhance learning’. However, it is always questionable whether technology is used properly as there are reports about very superficial use of IT. The above applies both to students and lecturers (Dincer, Sahikayas, 2011; Hong, Songan, 2011).

Regarding students, it is reported that university students tend to use IT mainly for entertainment and social communication (Edmunds, Thorpe, Conole, 2012; Gasaymeh, 2018). On the other hand, many teachers do not have all the necessary skills to integrate IT in teaching processes. Consequently, the technology is used only as a tool to improve the visualization of lectures (Andreu, Nussbaum, 2007).

Advances and prevalence of IT in the society mean that universities must adopt and find possible roles of IT in the education processes; both learning and teaching (Delgado-Almonte, Andreau, Pedraja-Rejas, 2010; Livingstone, 2012). The aim of this study was to assess the use of IT by students and to find how they apply the technology in the learning process.

Subjects & Instrument

The study was conducted at the Faculty of Production Engineering, University of Life Sciences in Lublin, Poland in 2016/2017 academic year. Population consisted of 343 undergraduate students registered for the following programmes: agriculture and forest engineering; transport; management and production engineering; geodesy and cartography.

Data was collected using a pre-tested, semi-structured questionnaire. The questionnaire was developed based on the literature, informal discussion with experts and experience from similar studies conducted in 2009/2010 academic year (Lorenkowicz, Kocira, 2009). However, the current survey included several aspects of IT use not investigated earlier. The main difference was inclusion of the general use of IT and also knowledge and application of engineering software.

The survey, which was administered in the middle of the semester, consisted of 40 questions grouped in five sections with the following headings:

1. Respondents’ profile
2. Use of Information Technology
3. Information Technology skills
4. Application of Information Technology in the learning process
5. Information Technology attitude and anxiety

Results

Demographic Data

The data was collected from students registered in 4 programmes, ranging from Year 1 to Year 4 of 4-year degree programmes (Table 1). The table shows the age distribution, with the average age of the respondents 21.7 years.

Table 1. Demographics

Degree Programme	%	Year of Study	%	Age	%
Transport	20%	Year 1	20%	< 20 years	7%
Management & Production Engineering	59%	Year 2	30%	20–22 years	41%
Geodesy & Cartography	15%	Year 3	28%	22–24 years	42%
Agriculture & Forest Engineering	6%	Year 4	23%	> 24 years	10%
Total (343)	100%	Total (343)	100%	Total (343)	100%

There were 343 responses, with almost equal distribution in terms of gender; 55% male and 45% female respondents. The most popular IT device was laptop/notebook with 91% of students declaring their use (the survey did not differentiate between laptop and notebook), followed closely by smartphones (85%). The desktop computers showed 31% users and tablets disappointing 16% – Fig. 1. Almost all students use IT either constantly or at least few times a day (98% – Fig. 2).

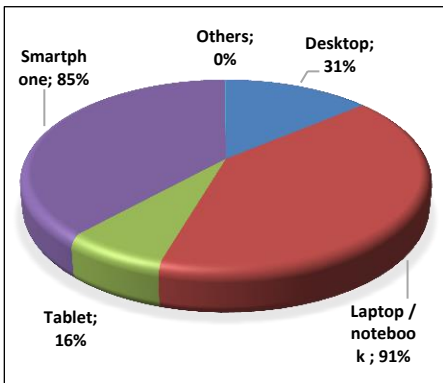


Fig. 1. Type of IT devices used

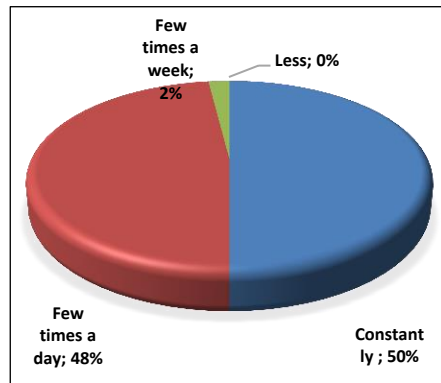


Fig. 2. Frequency of IT use

Technology Use

Social networks (93%), electronic mail (90%) and accessing online video recordings (89%) were noted as the most popular IT technology used (Fig. 3). Apart from web browsing (79%), the other usage was surprisingly low; well below 50%, with accessing e-learning systems at 21%.

The general use of technology was inclined towards communication, both private (at a higher level – 90%) and related to studying (82%) – Fig. 4. It was followed by searching information, both general and related to learning, very close at 68% and 67%, respectively. Surprisingly, the text processing (29%) came nowhere close to the top, even lower than calculations (30%).

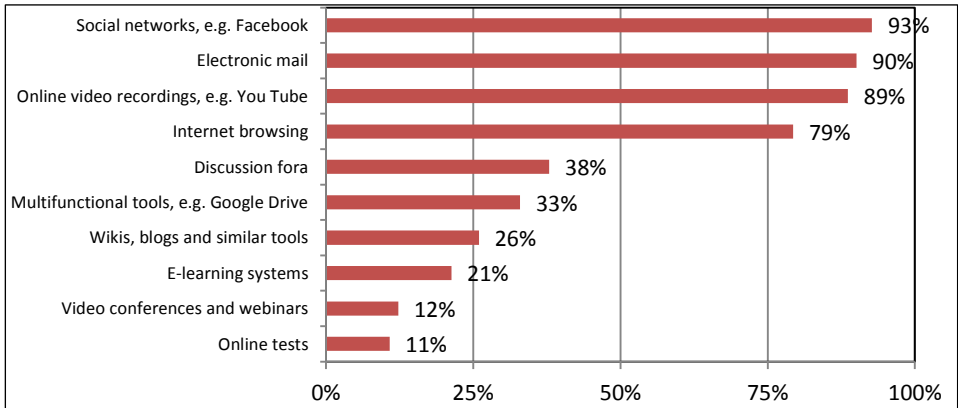


Fig. 3. Most popular IT technologies

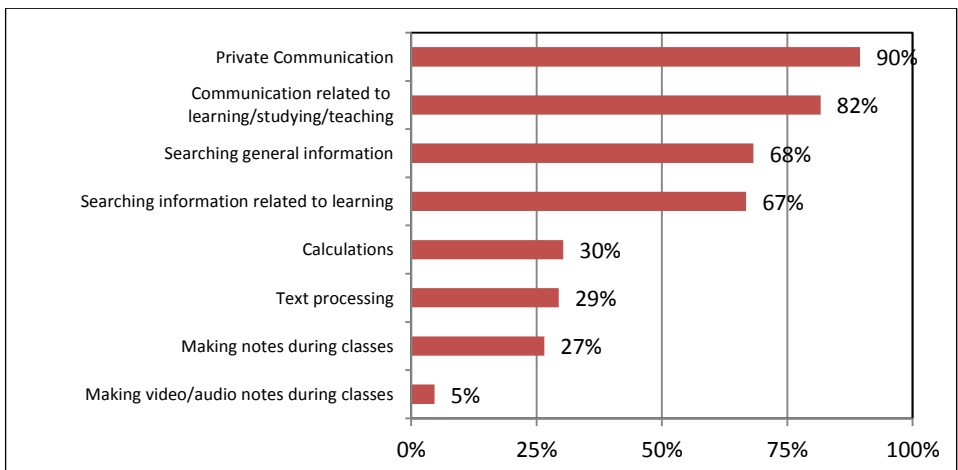


Fig. 4. General use of IT technology

Declared IT Skills

Students declared possessing skills in searching and using internet (92%) and in the use of general software such as word processing (91%), presentation software (80%) and spreadsheets (80%) – Fig. 5. Skills related to data base (38%) and use of different operating systems (36%) were at much lower level. The later may be a bit unexpected since huge number of students stated the use of laptops/notebooks (91%) and desktops (31%) and at the same time the use of smartphones (85%). It is quite unlikely that those devices were based on the same operating systems. The only conclusion which can be drawn, is that students were not aware of the operating systems on the devices, showing rather low level of IT knowledge and interest.

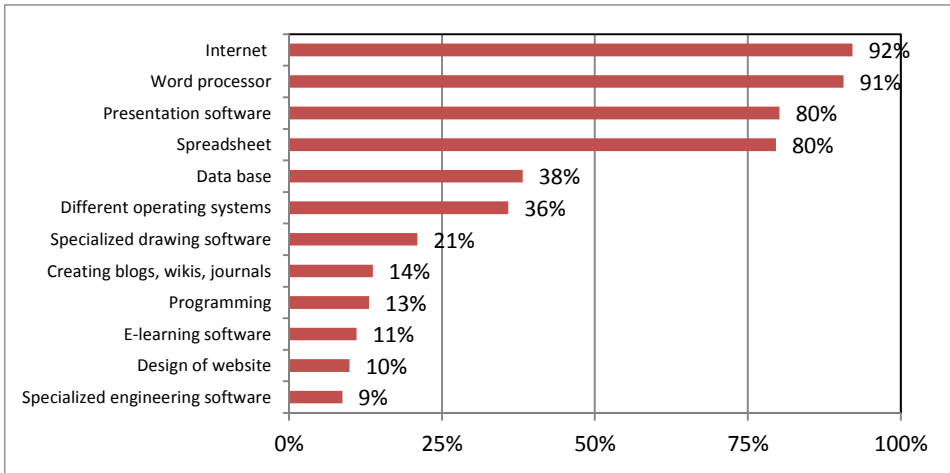


Fig. 5. Declared IT skills by students

Since students were registered for engineering programmes the declared skills in specialized drawing software (21%), programming (13%) and particularly in specialized engineering software (9%) were shocking.

Discussion & Conclusions

The general picture painted by the results of the survey is not a positive one. Although, students are surrounded by common type of technologies such as laptop/notebooks (91%) and smartphones (85%), and use them almost constantly (50%), its use is not directed towards learning process and, especially, towards learning engineering applications. Students use IT, mainly for social networks (93%), electronic mail (90%), accessing online video recordings (89%) and internet browsing (79%). Surprisingly low percentage of students used IT for other purposes, including low use of e-learning systems (21%). The IT was used for communication both for private use (90%) and that related to studying (82%). The use of text processing was astonishingly low at 29%.

The knowledge and skills of specialized engineering software declared by students was surprisingly low and indeed alarming. The same applies to skills in programming. Those numbers, together with low usage of text processing, may indicate that the application of IT in studies is very low. The students may communicate using IT for studying, they may also use it for learning purposes but that must be restricted to searching and using information for direct studying and not for processing knowledge, preparing submissions for their assessment or making calculations. It appears that students' IT ownership, access, and some, although limited, competencies have not translated into use for educational purposes.

The current study was restricted to students only and the findings require further examination with the participation of the instructors.

References

- Andreu, B.H., Nussbaum, M. (2007). An Experimental Study of the Inclusion of Technology in Higher Education. *Computer Applications in Engineering Education*, 17(1), 100–107.
- Atif, Y., Chou, C. (2018). Digital Citizenship Innovations in Education, Practice, and Pedagogy. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(1), 152–154.
- Delgado-Almonte, M., Andreau, H.B., Pedraja-Rejas, L. (2010). Information Technologies in Higher Education: Lessons Learned in Industrial Engineering. *Educational Technology and Society*, 13(4), 140–154.
- Dincer, S., Sahikayas, Y. (2011). A Cross-cultural Study of IT Competency, Attitude and Satisfaction of Turkish, Polish and Czech University Students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 31–38.
- Edmunds, R., Thorpe, M., Conole, G. (2012). Student Attitudes towards and Use of ICT in Course Study, Work and Social Activity: A Technology Acceptance Model Approach. *British Journal of Educational Technology*, 43(1), 71–84.
- Gasaymeh, A. (2018). A Study of Undergraduate Students' Use of Information and Communication Technology (ICT) and the Factors Affecting their Use: A Developing Country Perspective. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(5), 1731–1746.
- Hong, K.S., Songan, P. (2011). ICT in the Changing Landscape of Higher Education in Southeast Asia. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(8), 1276–1290.
- Livingstone, S. (2012). Critical Reflections on the Benefits of ICT in Education. *Oxford Review of Education*, 38(1), 9–24.
- Lorencowicz, E., Kocira, S. (2009). Wykorzystanie komputerów i Internetu przez studentów studiów o profilu rolniczym. *Inżynieria Rolnicza*, 9(118), 121–129.
- Uziak, J., Lorencowicz, E., Koszel, M., Kocira, S. (2017). Academic Staff Attitudes and Use of ICT: A Case Study. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 15(3), 250–255.



**JACEK UZIAK¹, EDMUND LORENCOWICZ²,
MILAN KOSZEL³, SŁAWOMIR KOCIRA⁴**

The Use of Information Technology in Course Delivery and Students' Cheating: Case Study

¹ Profesor, Department of Mechanical Engineering, University of Botswana, Gaborone, Botswana

² Profesor, Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie, Wydział Inżynierii Produkcji, Katedra Eksploatacji Maszyn i Zarządzania Procesami Produkcyjnymi, Polska

³ Doktor inżynier, Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie, Wydział Inżynierii Produkcji, Katedra Eksploatacji Maszyn i Zarządzania Procesami Produkcyjnymi, Polska

⁴ Doktor habilitowany inżynier, Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie, Wydział Inżynierii Produkcji, Katedra Eksploatacji Maszyn i Zarządzania Procesami Produkcyjnymi, Polska

Abstract

Information Technology (IT) entered the world of education with authority and with general assumption that it would enhance students' learning. It is used in the educational environment for many uses, with class delivery as one of the most important purposes. The aim of the study was to investigate the preferences in the delivery methods by students and compare with those favoured by the instructors. Additionally, the study assessed the use of IT in preparation (by instructors) and access (by students) of material related to learning. A separate issue addressed was classroom cheating by students and IT application for that purpose. The study indicated a clear preference by both students and instructors for blended learning of traditional face to face lecturing with additional on-line material. The study also confirmed the use of IT as a tool for class cheating. Although reluctantly, up to 73% of students confessed to cheating using one or other method.

Keywords: use of information technology, educational technology, university students, student learning, engineering education

Introduction

Information Technology (IT) is a major part of modern society and is already well embedded in everyday life. It is due not only to the advances in computer technology but also to drastic drop in computers' prices and general use of the computers in everyday life (Atif, Chou, 2018).

In today's tertiary institutions, a typical mix of students' backgrounds, together with the development in IT, requires a different educational approach, in the teaching and delivery methods. Advances in IT and diversity of student population oblige education professionals to constantly investigate and revise delivery me-

thods. The traditional “chalk and talk” transforms gradually to student centred learning, computer-based training and e-learning (McSporran, King, 2005).

There are numerous delivery methods, many of them related to each other. However, it is not obvious whether the use of a particular lecture delivery method is superior to others.

Typically, the following delivery methods are listed (McSporran, King, 2005):

- Lectures – including traditional lectures on the board, using Power Point (PPT) and/or transparencies and an overhead projector (TOHP)
- Small group Discussion – from classroom to video conferencing
- Computer Assisted Learning (CAL)
- Computer Mediated Conferencing (CMC)
- E-learning – also application of Virtual Learning Environment (VLE)
- Blended Learning

There is no conclusive study stating the superiority of one method over the other. For instance, various studies have been conducted to compare the effectiveness of lectures using PowerPoint (PPT) in comparison to the lectures using chalkboard (Szabo, Hastings, 2000). Garg,Rataboli and Muchandi(2004) have observed that students want the teachers to include audio-visual aids during the lectures, but it is not certain whether it actually increases their understanding or performance in the examinations.

A common component of all courses, face-to-face or virtual, is assessing student learning. Whatever the method of the delivery, testing students and prevent cheating, including “digital cheating”, is a major challenge (Rogers, 2006). Digital cheating is a term used to describe application of computer technology in deception during formal university assessments (McCabe, 2005; Carpenter, Harding, Finelli, Montgomery, Passow, 2006).

Subjects & Instrument

The study included **343 undergraduate students from the** Faculty of Production Engineering, University of Life Sciences in Lublin, Poland. The period covered one academic year, 2016/2017, and **the students registered for the following programmes: agriculture and forest engineering; transport; management and production engineering; geodesy and cartography.**

The survey was used as a research method and the data was collected by a pre-tested, semi-structured questionnaire. The questionnaire was developed based on the literature, informal discussion with experts and experience from a similar study conducted in 2009/10 academic year (Lorencowicz, Kocira 2009). However, the current survey included some aspects not investigated earlier, such as delivery preference and use of IT in classroom cheating.

The survey was administered in the middle of the semester and consisted of questions regarding respondents' profile, preference in the delivery method and cheating aspect of IT use.

Results

Demographic Data

The basis for the deductions in the current study was the empirical data collected through the questionnaires administered in the academic year 2016/2017. The data was collected from students registered in 4 programmes, ranging from Year 1 to Year 4 of 4-year degree programmes (Figs 1 & 2).

There were 343 responses, with almost equal distribution in terms of gender (55% male and 45% female respondents), with an average age of 21.7. The most popular IT device was laptop/notebook with 91% of students declaring their use (the survey did not differentiate between laptop and notebook), followed closely by smartphones (85%). The desktop computers showed 31% users and tablets disappointing 16% – Fig. 1. Almost all students use IT either constantly or at least few times a day (98% – Fig. 2).

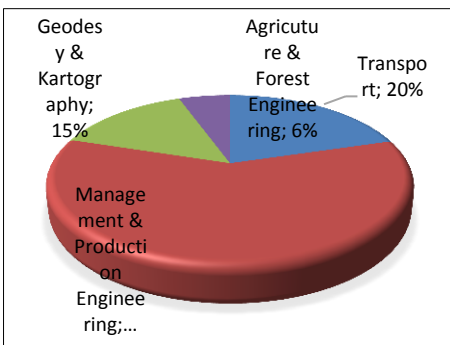


Fig. 1. Programme distribution

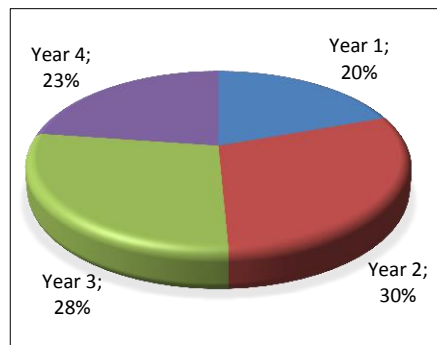


Fig. 2. Year of study distribution

Delivery preference

Great majority of the students opted for the blended delivery of courses; a combination of face to face lecturing augmented by on-line material (58%) – Fig. 3. However, one third of the respondents were in favour of face to face lecturing only (34%). The pure online lecturing, both synchronous and asynchronous, were not popular, as both were selected by only 4% of students.

Students' preferences have been compared to the instructors' preferences, reported before (Uziak, Lorenkowicz, Koszel, Kocira, 2017). Blended learning, with face-to-face lecturing with online material, was also the most preferred method by instructors (58%) – Fig. 3. However, sole face-to-face method was

also popular with 45%; almost nobody opted for on-line learning, neither synchronous or asynchronous (2% each).

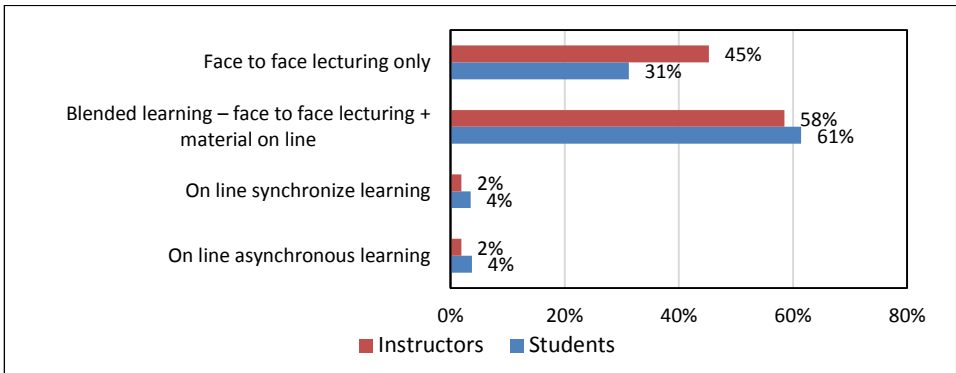


Fig. 3. Course delivery preferences

Cheating in Classrooms

Only 27% of students openly admitted to using IT when cheating during class assessments (Fig. 4). However, 251 students answered positively to one (or more) options of cheating, meaning that 73% (251 of 243) students in fact admitted to cheating (Fig. 5).

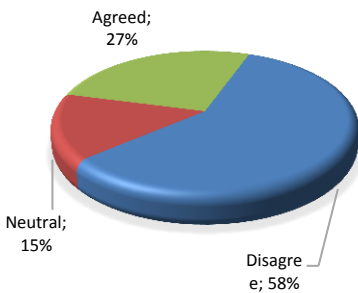


Fig. 4. Cheating declaration by students

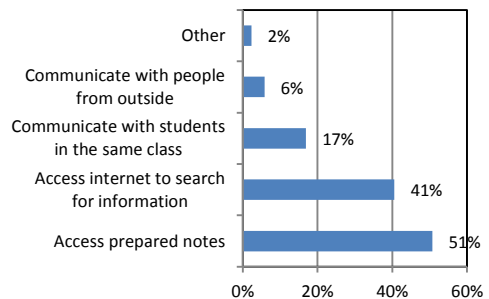


Fig. 5. Type of cheating affirmed by students

The most popular method of using IT in cheating was accessing already prepared notes (51%) and internet access to search for information (41%). Communication with other students in the same class was less popular (17%), whereas communication with people from outside of the class was quite rare (6%). In terms of cheating methods, there were no substantive differences between different levels of study, although more Year 1 students reported accessing internet in search of information than accessing notes (Fig. 6).

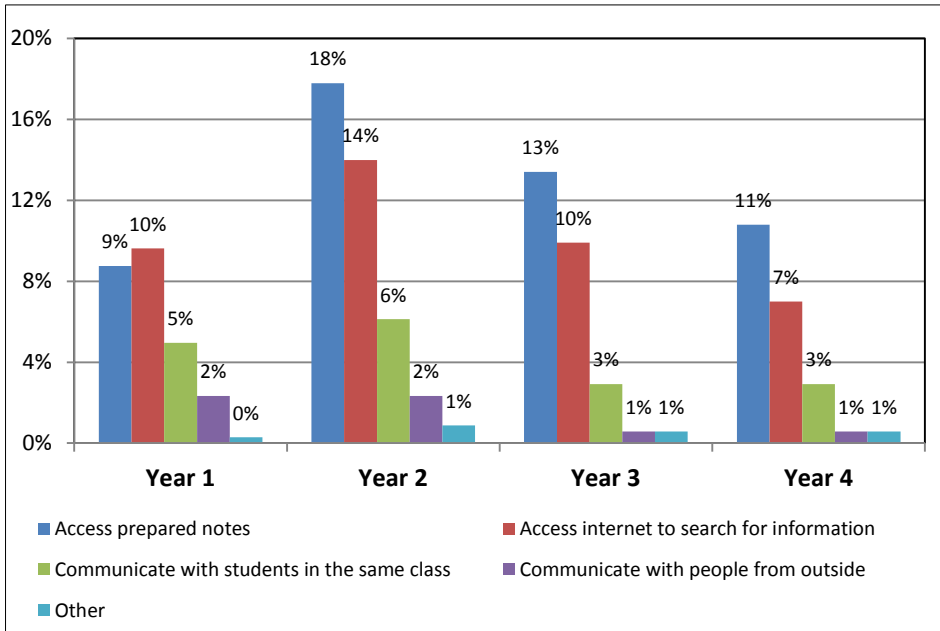


Fig. 6. Type of cheating distributed through the years of study

Conclusions

The students were very clear on the delivery preference opting in majority (apart from Year 1 students) for blended learning, i.e. a combination of traditional face to face lecturing with additional on-line material (58%). Although there was still a considerable fondness for traditional approach with only face to face lectures (33%). The same applies to the instructor preferences, which shows a pleasing agreement between instructors and students. Pure on-line learning (synchronous or asynchronous) was not a viable option. However, it is not clear how the on line part of the blended learning is supposed to be achieved as from a separate study, it is known that the same population of students hardly use the virtual learning environment (VLE), available in the university (Uziak et al., 2017).

Students, most often used IT to access information on curriculum and syllabi (84%), followed by the lecture material (43%), with lab/tutorial materials, and exam and test question, with 37% and 21%, respectively. That is in contrast to the instructors, who most often used IT for class presentation preparations.

The study confirmed IT as a tool for class cheating. The students were not frank enough to openly admit to that fact. However, although only 27% of students openly confessed to using IT for cheating in the class assessments, 251 of 243 students participating in the survey answered positively to one or more methods of cheating. That clearly indicates that almost three quarters of students

(73%) in fact acknowledged cheating, using one or other method. The most popular methods were accessing already prepared notes (51%) and internet access to search for information (41%).

Academic dishonesty, or cheating, has become a serious, and almost a chronic problem at institutions of higher education. Unfortunately, that has been even augmented by the application of IT. It is the role of each institution and also individual lecturers to appeal to the ethical judgment and higher morals of the students to prevent such events.

References

- Atif, Y., Chou, C. (2018). Digital Citizenship Innovations in Education, Practice, and Pedagogy. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(1), 152–154.
- Carpenter, D.D., Harding, T.S., Finelli, C.J., Montgomery, S.M., Passow H.J. (2006). Engineering Students' Perceptions of and Attitudes towards Cheating. *Journal of Engineering Education*, 95(3), 181–194.
- Garg, A., Rataboli, P.V., Muchandi, K. (2004). Students' Opinion on the Prevailing Teaching Methods in Pharmacology and Changes Recommended. *Indian Journal of Pharmacology*, 36, 155–158.
- Lorencowicz, E., Kocira, S. (2009). Wykorzystanie komputerów i Internetu przez studentów studiów o profilu rolniczym. *Inżynieria Rolnicza*, 9(118), 121–129.
- McCabe, D. (2005). Cheating among College and University Students: A North American Perspective. *International Journal for Educational Integrity*, 1(1), 1–11.
- McSporran, M., King, C. (2005). *Blended Is Better: Choosing Educational Delivery Method*. Retrieved from: <http://hyperdisc.unitec.ac.nz/research/KingMcSporranEdmedia2005.pdf> (2110.2007).
- Rogers, C.F. (2006). Faculty Perceptions about e-Cheating during Online Testing. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 22, 206–212.
- Szabo, A., Hastings, N. (2000). Using IT in the Undergraduate Classroom: Should We Replace the Blackboard with Power Point? *Computers & Education*, 35, 175–187.
- Uziak, J., Lorencowicz, E., Koszel, M., Kocira, S. (2017). Academic Staff Attitudes and Use of ICT: A Case Study. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 15(3), 250–255.



MARZENA KOWALUK-ROMANEK

Korzystanie z internetu a poziom lęku i radzenie sobie ze stresem uczniów w okresie adolescencji

Use of the Internet and the Level of Anxiety and Dealing with Stress of Students during the Adolescence Period

Doktor, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Zakład Pedagogiki i Edukacji Zdrowotnej, Polska

Streszczenie

Dzięki urządzeniom mobilnym, „życie w sieci” stało się dla przeciętnego nastolatka jedną z głównych form strukturalizowania czasu. Oferta internetu jest niezwykle bogata, wręcz nieograniczona. Wirtualny świat otwiera przed młodym człowiekiem nowe perspektywy poznania, przyciąga kolorami, obrazami, możliwością łatwej komunikacji bez wychodzenia z domu. Wraz ze wzrostem popularności internetu rosną również obawy związane z jego nadmiernym lub niewłaściwym użytkowaniem. Zaprezentowane w niniejszym artykule badania własne dowodzą, że uczniowie nadużywający internetu mają wyższy poziom lęku-cechy i częściej doświadczają lęku-stanu w porównaniu do swoich rówieśników. Są bardziej skłonni do spostrzegania jako zagrażających takich sytuacji, w których podlegają ocenie lub doświadczają porażki. W sytuacjach trudnych radzą sobie ze stresem, głównie koncentrując się na emocjach oraz poszukując wsparcia społecznego.

Słowa kluczowe: nadużywanie internetu, adolescencja, lęk-cecha, lęk-stan, dyspozycyjne i sytuacyjne sposoby radzenia sobie ze stresem

Abstract

Thanks to mobile devices “on-line life” has become for an average teenager one of the main forms of structuring time. The Internet's offer is very rich, simply unlimited. The virtual world opens before a young man or woman new perspectives of cognition, attracts him or her with colours, images, easiness with which he or she can communicate without leaving home. Together with increased popularity of the Internet there is increased concern about its excessive or inappropriate use. Studies presented in this article are a clear proof that students abusing the Internet have a higher level of anxiety-characteristic and more often experience an anxiety-state than their peers. They are more prone to consider situations where they are evaluated or experience a defeat as threatening. In difficult situations they deal with stress by focusing on emotions and seeking social support.

Keywords: Internet abuse, adolescence, anxiety-characteristic, anxiety-state, dispositional and situational methods of dealing with stress

Wstęp

Dynamika rozwoju sfery informatycznej i medialnej we współczesnym świecie zmienia dotychczasowe formy funkcjonowania człowieka na co dzień. Przykładem tego zjawiska jest internet, który stał się częścią naszego życia we wszystkich jego aspektach. Jest on nie tylko źródłem i przekaznikiem informacji, ale również narzędziem poznawania i formowania otaczającej nas rzeczywistości. Młode pokolenie zdecydowanie przewyższa swoich rodziców w opanowaniu nowości technicznych. Już małe dzieci umiejętnie wiodą palcem po dotykowym ekranie urządzenia. Starsze intuicyjnie posługują się wchodzącymi na rynek nowymi modelami telefonu czy tabletu. Internet stał się nieodłącznym elementem życia młodych ludzi, niezbędnym do nauki, rozrywki i komunikacji. W środowisku młodzieży panuje przekonanie: „jeśli nie ma cię w sieci, to nie istniejesz”. Życie w wirtualnym świecie stało się dla przeciętnego nastolatka jedną z głównych form strukturalizowania czasu. Ogólnopolskie badania „Nastolatki 3.0” (2017), wykazały, że:

1. Średni wiek inicjacji internetowej to 9 lat i 7 miesięcy. Wraz z wiekiem respondentów wzrasta długość czasu spędzanego w cyberprzestrzeni.
2. Nastąpiło mocne przesunięcie z komputera stacjonarnego do telefonii mobilnej jako medium łączności z internetem.
3. Zdecydowana większość nastolatków deklaruje regularne korzystanie z internetu (jest w miarę możliwości stale online).
4. Internet dla nastolatków to aksjomat aktywności i percepcji rzeczywistości,
5. Edukacja internetowa najczęściej odbywa się samodzielnie, bez kontroli rodzica.
6. W badanej populacji zaobserwowano bardzo częste i wyraźne symptomy nawyku i uzależnienia od internetu. Dziewczęta wykazują częściej symptomy uzależnienia emocjonalnego, natomiast chłopcy – behawioralnego.
7. Internet to dla młodego pokolenia głównie komunikacja i rozrywka, w mniejszym stopniu edukacja.
8. Większość badanych była świadkiem różnych form przemocy słownej w internecie. Stosunkowo duży odsetek nastolatków jest ofiarą agresji internetowej.

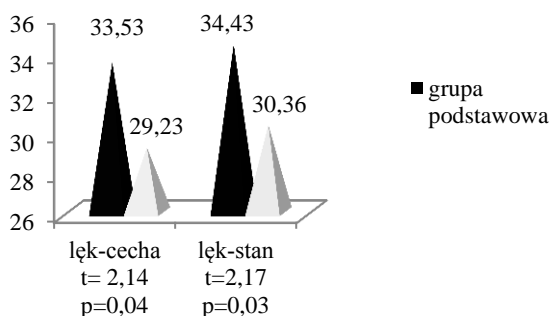
Badania własne

Celem przeprowadzonych badań była próba odpowiedzi na pytanie: Czy i w jaki sposób nadużywanie internetu wpływa na poziom lęku oraz sposoby radzenia sobie ze stresem przez uczniów klas VI–VIII?

Dwuetałpowe badania przeprowadzono za pomocą metody sondażu diagnostycznego. W pierwszym etapie (wstępnym) wyłoniono dwie 30-osobowe grupy uczniów. Grupę podstawową stanowili uczniowie nadmiernie korzystający z internetu (ponad 20 godzin tygodniowo), zaś porównawczą – ich rówieśnicy. Stara-

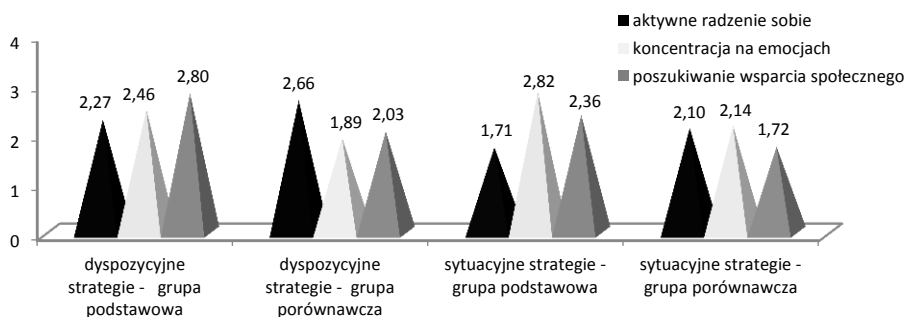
no się, by badane grupy były równoważne pod względem płci i wieku. Na dalszym etapie badań wykorzystano sprawdzone pod względem rzetelności i trafności narzędzia badawcze: Inwentarz Stanu i Cechy Lęku dla Dzieci STAIC (Jaworska, 2005) oraz skalę Jak Sobie Radzisz? (Juczyński, Ogińska-Bulik, 2009).

Badania przeprowadzone za pomocą Inwentarza Stanu i Cechy Lęku dla Dzieci STAIC wykazały, że między grupami zachodzą istotne statystycznie różnice zarówno w skali lęk-cecha, jak i lęk-stan (zob. rys. 1). Uczniowie nadużywający internetu przejawiają zdecydowanie większe od swoich rówieśników z grupy porównawczej skłonności do spostrzegania szerokiego zakresu obiektywnie niegroźnych sytuacji jako niebezpiecznych i reagowania na nie lękiem. Można u nich zaobserwować tendencje do odbierania jako zagrażające takich okoliczności, w których podlegają ocenie lub doświadczają porażki. Częściej niż rówieśnicy zaznają lęku-stanu – lęku aktualnie odczuwanego, reakcji w danej chwili na trudną sytuację.



Rysunek 1. Poziom lęku-cechy i nasilenie lęku-stanu u badanych nastolatków

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 2. Dyspozycyjne i sytuacyjne sposoby radzenia sobie ze stresem

Źródło: opracowanie własne.

Istotne statystycznie różnice między grupami odnotowano również w większości dyspozycyjnych i sytuacyjnych strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych (zob. rys. 2). Pomiar dyspozycyjnych strategii wykazuje, iż uczniowie nadmiernie korzystający z internetu w standardowej sytuacji trudnej (impreza, na którą zaproszeni zostali wszyscy poza samym badanym) częściej niż ich rówieśnicy radzą sobie ze stresem, poszukując wsparcia społecznego ($t = 2,87$; $p = 0,005$) oraz koncentrując się na emocjach ($t = 2,32$; $p = 0,02$). W sytuacyjnym radzeniu sobie ze stresem (podana przez siebie sytuacja trudna) w grupie tej odnotowano nasilone zachowania także związane z koncentracją na emocjach ($t = 2,97$; $p = 0,004$) i poszukiwaniem wsparcia społecznego ($t = 2,17$; $p = 0,03$). Uczniowie nadużywający internetu w opisywanych przez siebie sytuacjach trudnych najczęściej wymieniali: hejtowanie (26,7%), ośmieszanie (23,3%), izolowanie i odrzucenie (20,0%) przez rówieśników i inne osoby. Nie stwierdzono natomiast istotnych statystycznie różnic między badanymi grupami w najbardziej pożądanym sposobie – aktywnym radzeniu sobie ze stresem. Oznacza to, że obie grupy nie różnią się pod względem częstotliwości i nasilenia stosowania tego typu zachowań.

Podsumowanie

Internet ewoluuje, zmieniają się sposoby korzystania z niego, a co za tym idzie – zmianie podlegają też konsekwencje bycia użytkownikiem. Przegląd dotychczasowych doniesień empirycznych pozwala na stwierdzenie, że badacze nie zawsze są zgodni co do konsekwencji używania tego narzędzia. Wykorzystywane w sposób przemyślany i odpowiedzialny, może stać się wartościowym narzędziem uczenia się, budować pozytywne relacje, rozwijać umiejętność współdziałania i zdrowej rywalizacji.

Wraz ze wzrostem popularności internetu rosną także obawy związane z jego niewłaściwym lub nadmiernym użytkowaniem. W niektórych przypadkach korzystanie z sieci może wymykać się spod kontroli i mieć negatywny wpływ na życie. Trudno obwiniać o problemy samą technologię, jaką jest internet. Zazwyczaj u podłoża nadużywania leżą bardziej złożone i kompleksowe problemy. Jest to wynik działania wielu czynników jednocześnie: specyficznych cech samego internetu jako medium, czynników związanych z sytuacją życiową danej osoby czy czynników osobowościowych.

Zaprezentowane w niniejszym artykule badania własne dowodzą, że uczniowie nadmiernie korzystający z internetu zdecydowanie różnią się od swoich rówieśników pod względem lęku. Mają wyższy poziom lęku-cechy i częściej doświadczają lęku-stanu. Są bardziej skłonni do spostrzegania jako zagrażających takich sytuacji, w których podlegają ocenie lub doświadczają porażki. W sytuacjach trudnych radzą sobie ze stresem, głównie koncentrując się na emocjach oraz poszukując wsparcia społecznego. Tradycyjnie największe zna-

czenie przypisuje się strategiom aktywnego radzenia sobie, widząc w nich główne źródło skutecznego zmagania się ze stresem. Tymczasem uzyskane przez nastolatków z grupy podstawowej wyniki wskazują na dominację sposobów radzenia sobie polegających na obniżaniu napięcia i łagodzeniu emocji.

Lęk jako cecha odnosi się do indywidualnej różnicy między ludźmi, która dotyczy sposobu reagowania na otaczający ich świat. Człowiek nim „dotknięty” jest bardzo podatny na spostrzeganie obiektywnie niegroźnych sytuacji jako zagrażających, reaguje na nie stanami lęku nieproporcjonalnie silnymi do wielkości faktycznego niebezpieczeństwa. Z kolei lęk jako stan jest chwilową reakcją człowieka na stresującą lub trudną sytuację. Cechuje go subiektywne, świadome przeżywanie napięcia i niepokoju wraz z pojawieniem się objawów fizjologiczno-behawioralnych. Stan ten jest zmienny – może pojawiać się i znikać, trwać dłużej lub krócej w zależności od sytuacji. Przyczyny lęku są złożone i wielorakie, dotyczą uwarunkowań psychofizycznych i rodzinnych dziecka, czynników specyficznych dla środowiska rówieśniczego i szkolnego (Borecka-Biernat, 2006, s. 105–106).

Kratzer i Hegerl (2008, s. 82), jak i Morahan-Martin (2010, s. 145) u osób patologicznie użytkujących internet stwierdzili symptomy innych chorób, m.in. zaburzeń lękowych. Zaburzenia te odnotowano u 27 na 30 badanych. Odwołując się do wyników badań własnych, trudno stwierdzić, czy nadużywanie internetu jest przyczyną lęku, czy też lęk powoduje nadmierne korzystanie z tego medium. Nie sposób określić jednoznacznie kierunku przyczynowo-skutkowego.

W przypadku nastolatków problemy z internetem splatają się z problemami wieku dorastania. Oferta wirtualnego świata jest niezwykle bogata, wręcz nieograniczona – napór informacji, ich wielość i szybkość utrudniają planowaną aktywność. Jest to medium chaotyczne i nieuporządkowane, czasami nieprzewidywalne, mogące oferować swoistą „drogę na skróty”. Tutaj łatwiej nawiązać kontakty, łatwiej się zaprezentować i określić swoją tożsamość, łatwiej wygrywać i mieć osiągnięcia. W okresie dojrzewania narasta bunt wobec dorosłych, ważną rolę odgrywa grupa rówieśnicza, którą można znaleźć w internecie. Chęć zaistnienia, akceptacji w takiej grupie może się wydawać ważniejsza niż relacje z rodziną lub jakakolwiek inna aktywność. Portale społecznościowe lansują obowiązujące trendy, dostarczają wzorców postępowania, rozbudzają konsumpcyjne apetyty, popularyzują modę na dorosłość. Osoby poznane wyłącznie w świecie wirtualnym mają coraz większy bezpośredni wpływ na młode osoby w kreowaniu stosunku do istotnych kwestii.

Wiek adolescencji charakteryzuje się nie do końca wykształconą umiejętnością przewidywania i związaną z tym zwiększoną skłonnością do zachowań ryzykownych. Przemoc w internecie nie jest fenomenem odizolowanym od innych sfer życia społecznego. Styczność nastolatków z agresją słowną jest już zjawiskiem globalnym i nasila się wraz z częstotliwością korzystania z internetu.

Bycie hejtowanym, odrzuconym, izolowanym, nadmierne oglądanie filmów, granie w gry, w których wyrządza się krzywdę drugiej osobie, może wywoływać agresję i stany lękowe u odbiorcy. Ich wpływ jest tym silniejszy, im dłuższy jest czas oglądania/grania, hejtowania/ośmieszania i im młodszy jest widz (Gentile, Reimer, Nathanson, Walsh, Eisenmann, 2014).

Badacze wykazują, że u osób częściej i dłużej korzystających z internetu wzrasta poziom stresu w życiu codziennym (Batorski, 2006; Kraut i in., 2002). Może to wynikać z tego, że „bycie w sieci” pozostawia mało czasu na inne aktywności, powodując generalizację percepcji stresu. Badania Moody’ego (2001, s. 400) sugerują, że wraz ze wzrostem ilości czasu spędzanego w sieci wzrasta poziom samotności emocjonalnej, obniża się natomiast poziom samotności społecznej. Aplikacje internetowe (komunikatory i serwisy społecznościowe) zastępują nastolatkom kontakt telefoniczny, poszerzają też i zmieniają przestrzeń i formy interakcji. Osoba angażująca się tylko w kontakty sieciowe może nie mieć już czasu na bezpośrednie silne więzi. Pojawia się problem ograniczenia elementu osobistego w relacjach z innymi. Nie i Erbring (2002) poszukiwali związku między ilością czasu spędzanego w internecie a intensywnością kontaktów „twarzą w twarz”. Okazało się, że im więcej czasu badani spędzali w internecie, tym mieli słabszy kontakt ze swoimi najbliższymi z realnego życia.

Lavoie i Pychyl (2001) podają, że dysfunkcjonalne korzystanie z internetu może wynikać z traktowania go jako strategii radzenia sobie z problemami. Dla wielu nastolatków wirtualny świat jest formą rozrywki oraz ucieczki od sytuacji stresowych. Davis, Gordon, Flett i Besser (2002) twierdzą, iż nadużywanie sieci to niekonstruktywna forma radzenia sobie, która w konsekwencji prowadzi do zwiększenia poziomu stresu w życiu osoby.

Wpływ internetu na ogólny dobrostan młodego człowieka jest bardzo złożony i trudno o jednoznaczny werdykt, czy ma charakter pozytywny, czy negatywny. Wszystko zależy od tego, jakie mamy motywacje, co robimy w sieci, z czego rezygnujemy i jak długo z niej korzystamy. Internet sam w sobie nie jest zagrożeniem, jest groźny jedynie dla tych, którzy nie potrafią selekcjonować, poddają się biernie natłokowi różnych danych płynących z wielu źródeł. „Bycie w sieci” staje się ryzykowne w określonym kontekście – zależy od kompetencji medialnych młodego człowieka, jego zachowań w trudnych i niebezpiecznych sytuacjach oraz od zachowania się i działania osób trzecich. Zadaniem osób dorosłych jest wprowadzenie dzieci w nowe przestrzenie społeczne. Przewodnictwem to powinno polegać na kontroli, wyjaśnianiu, segmentowaniu nowych treści i znaczeń. Niezbędna jest powszechna edukacja medialna – prowadzenie szeregu działań na rzecz popularyzacji idei bezpiecznego i twórczego wykorzystywania internetu – dotycząca konsekwencji podejmowanych zachowań ryzykownych, ukierunkowana na nabywanie kompetencji cyfrowych na wszystkich poziomach tj. informatycznym, informacyjnym i funkcjonalnym.

Literatura

- Batorski, D. (2006). Korzystanie z Internetu – przemiany i konsekwencje dla użytkowników. W: Ł. Jonak, P. Mazurek, M. Olcoń, A. Przybylska, A. Tarkowski, J. Zając (red.), Re: *internet – społeczne aspekty medium. Polskie konteksty i interpretacje* (s. 119–151). Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Borecka-Biernat, D. (2006). *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych. Psychospołeczne uwarunkowania*. Prace Psychologiczne LVIII. Wrocław: Wyd. UWr.
- Davis, R.A., Gordon, L., Flett, D., Besser, A. (2002). Validation of a New Scale for Measuring Problematic Internet Use: Implications for Pre-employment Screening. *CyberPsychology & Behavior*, 5(4), 331–345.
- Gentile, D.A., Reimer, R.A., Nathanson, A.I., Walsh, D.A., Eisenmann, J.C. (2014). Protective Effects of Parental Monitoring of Children’s Media Use. A Prospective Study. *JAMA Pediatrics*, 168(5), 479–484.
- Jaworowska, A. (2005). *STAIC – Inwentarz Stanu i Cechy Lęku dla Dzieci. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Juczyński, Z., Ogińska-Bulik, N. (2009). *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem*. Warszawa: PTP.
- Kratzer, S., Hegerl, U. (2008). Is „Internet Addiction” a Disorder of Its Own? A Study on Subjects with Excessive Internet Use. *Psychiatrische Praxis*, 35(2), 80–83.
- Kraut, R., Kiesler, S., Boneva, B., Cummings, J., Helgeson, V., Crawford, A. (2002). Internet Paradox Revisited. *Journal of Social Issues*, 58(1), 49–74.
- Lavoie, J.A., Pychyl, T.A. (2001). Cyberslacking and the Procrastination Highway: A Web-based Survey of On-line pro Crastination, Attitudes and Emotion. *Social Science Computer Review*, 19, 431–444.
- Moody, E.J. (2001). Internet Use and Its Relationship to Loneliness. *CyberPsychology & Behavior*, 3(4), 393–401.
- Morahan-Martin, J. (2010). Problematic Internet Use: Research Trends and Theories. W: A. Błachnio, A. Przepiórka, T. Rowiński (red.), *Internet in Psychological Research* (s. 133–148). Warszawa: Wyd. UKSW.
- Nie, N.H., Erbring, L. (2002). Internet and Society: A Preliminary Report. *It & Society*, 1(1), 275–283.
- Raport z badania Nastolatki 3.0 (2017). Warszawa: NASK. Pobrane z: <https://www.nask.pl/pl/aktualnosci/wydarzenia/wydarzenia-2017/684,Pokolenie-30-w-swiecie--wirtualnym-i-realnym-raport-z-badan-NASK.html> (20.05.2018).



KATARZYNA GARWOL¹, JAROSŁAW HERBERT²

Wpływ korzystania z technologii cyfrowych na aktywność fizyczną dzieci w wieku 7–17 lat w opinii rodziców

Influence of the Use of Digital Technologies on the Physical Activity of Children Aged 7–17 Years in the Opinion of Parents

¹ Doktor, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Socjologiczno-Historyczny, Instytut Socjologii, Polska

² Doktor, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Wychowania Fizycznego, Katedra Nauk o Zdrowiu, Polska

Streszczenie

Pojawienie się technologii cyfrowych, w tym komputerów, smartfonów, konsol do gier itp., znacząco zmieniło sposób spędzania wolnego czasu przez dzieci. Zabawy z rówieśnikami, ruch na świeżym powietrzu często zostają zastąpione wielogodzinnym korzystaniem zespętu IT, który w posiadanie dzieci dostał się wraz z rozwojem współczesnej technologii.

Niniejszy artykuł podejmuje problematykę spędzania czasu wolnego przez dzieci w wieku 7–17 lat, a zwłaszcza rodzajów podejmowanych przez nie aktywności, z punktu widzenia ich rodziców. Przytoczone wyniki badań są poszerzeniem analiz wykonywanych za pomocą akcelerometru WGT3X-BT na grupie 108 dzieci, przeprowadzanych w 2017 r. w Zespole Szkół im. Jana Pawła II w Zarzeczcu (województwo podkarpackie).

Słowa kluczowe: technologia, dziecko, zdrowie, aktywność fizyczna

Abstract

The emergence of digital technologies, including computers, smartphones, games consoles etc., has significantly changed the way children spend their free time. Playing with peers, outdoor movement, are often replaced by hours of using IT equipment, which became children's possession along with the development of modern technology.

This article deals with the issue of spending free time by children aged 7–17, and in particular the types of activities they undertake, from the point of view of their parents. The cited research results are an extension of analyzes performed using the WGT3X-BT accelerometer on a group of 108 children carried out in 2017 at the School Complex in Zarzeczce im. Jana Pawła II (Subcarpathian Voivodeship).

Keywords: technology, child, health, physical activity

Wstęp

Aktywność fizyczna posiada niezwykle pożyteczny wpływ na rozwój dzieci i młodzieży oraz utrzymanie ich zdrowia. Dzięki niej następują korzystne zmiany praktycznie we wszystkich narządach i układach organizmu. Stymuluje ona i wspomaga rozwój somatyczny, psycho-emocjonalny oraz społeczny, pomaga zredukować ryzyko rozwoju otyłości oraz chorób przewlekłych, takich jak cukrzyca, choroba niedokrwienna serca, sprzyja zwiększaniu odporności organizmu, pomaga w lepszej adaptacji do bodźców i zmian środowiska fizycznego i społecznego, zmniejsza stres, uczucie napięcia, a także nasilenie objawów depresji. Promuje dobre zdrowie psychiczne i pomaga eliminować nałogi. Nie można zapomnieć przy tym o korzyściach ekonomicznych wynikających z aktywności fizycznej, takich jak mniejsze wydatki na ochronę zdrowia i pomoc społeczną (Woynarowska, 2008, s. 12).

Dotychczasowe badania pokazują, że wśród młodzieży odnotowuje się znaczny spadek aktywności fizycznej (Dumith, Gigante, Domingues, Kohl, 2011, s. 685–698). Wykazuje ona tendencję spadkową zarówno w dzieciństwie, jak i w okresie dojrzewania (Corder, Oglivie, Van Sluis, 2009, s. 1078–1081; Dumith i in., 2011, s. 685–698). Ponadto nieaktywne dzieci mogą stać się nieaktywnymi dorosłymi, co z kolei powoduje większe ryzyko komplikacji zdrowotnych w późniejszym okresie życia.

Mając na uwadze te dane, przeanalizowano, jakie zdanie na temat aktywności fizycznej dzieci mają ich rodzice. Szczególną uwagę zwrócono tu zwłaszcza na aspekt korzystania przez nieletnich z urządzeń cyfrowych, które często uważane są za głównego sprawcę siedzącego trybu życia nieletnich.

Założenia metodologiczne badań

Podłożem do wykonania badań z udziałem rodziców były wcześniejsze analizy aktywności fizycznej uczniów w wieku 7–17 lat przeprowadzone w 2017 r. w Zespole Szkół im. Jana Pawła II w Zarzeczcu na Podkarpaciu. Wzięło w nich udział 108 uczniów, w tym 50 dziewcząt oraz 58 chłopców. W celu wyodrębnienia grupy badawczej wzięto pod uwagę regularne uczestnictwo dzieci w zajęciach szkolnych, wyniki nauczania, obserwacje, wywiady i opinie nauczycieli. Kryterium, które było podstawą włączenia do projektu, był udział ucznia we wszystkich zajęciach w danym tygodniu, gdyż badanie odbywało się przez 7 kolejnych dni, w pełnodobowym cyklu. Materiał zebrano za pomocą akcelerometru ActiGraph WGT3X-BT (ActiGraph LLC, Pensacola, FL, USA), który jest jednym z najczęściej używanych urządzeń do oceny aktywności fizycznej (Crouter, Dellavalle, Haas, Frongillo, Bassett, 2013, s. 34–45). Zastosowanie urządzeń akcelerometrycznych stanowi cenne uzupełnienie metod kwestionariuszowych służących badaniu poziomu aktywności fizycznej (Herbert, Czarny, 2013, s. 167–172).

Badania wykonane z udziałem uczniów zostały wzbogacone o aspekt społeczny uzyskany dzięki opiniom na temat aktywności fizycznej zebranych wśród ich rodziców. W badaniu wzięło udział 37 rodziców dzieci w wieku 7–17 lat, z czego większość dzieci była w wieku 9–10 lat (75,7%), niemal 1/4 miała 15 lat i powyżej (19%), a jedynie 5,4% miało poniżej 9 lat. Większość pytaných rodziców stanowiły kobiety (91,9%), matki chłopców (67,6%). Miesięczny dochód netto na jedną osobę w gospodarstwie domowym oscylował przeważnie w granicy 501–1000 zł (68,7%). Dochód poniżej 500 zł na osobę zadeklarowało 9,4% badanych, w przedziale 1001–2000 zł znalazło się 18,7% respondentów, a powyżej 2001 zł tylko 3,1% z nich (jedna osoba). Pochodzenie społeczne dzieci było zazwyczaj inteligenckie (34,5%), robotnicze (31%) oraz mieszane, np. robotniczo-chłopskie (31%). Ponad połowa rodziców poddanych badaniu wykonywała pracę fizyczną (54,5%), niemal 1/3 pracę umysłową (30%), a 15% z nich było niepracujących. Drugi rodzic lub opiekun dziecka przeważnie wykonywał pracę fizyczną (72%), rzadziej umysłową (15,6%), a 12,5% było niepracujących.

Badanie wykonanie z udziałem rodziców miało formę pilotażu i zostało wykonane w 2018 r. za pomocą kwestionariusza ankiety. Wnioski z niego zostały przedstawione poniżej.

Aktywność fizyczna dzieci w opiniach rodziców – wnioski z badań

Prawie połowa pytaných rodziców (48,6%) stwierdziła, że ich dzieci korzystają z komputera w domu kilka razy w tygodniu, a niemal 1/4 z nich, że codziennie (24,3%). Najczęściej dzieci spędzały przy komputerze do jednej godziny dziennie (43,2%), ale ponad 1/3 z nich (37,8%) korzystała z komputera 2–3 godziny w ciągu dnia. Zdaniem rodziców dzieci przede wszystkim z jego pomocą grały w gry (48,6%), a zdecydowanie rzadziej włączały go, aby w internecie poszukać materiałów do szkoły (16,2%). Jedynie 8% respondentów (3 osoby) odpowiedziało, że ich dziecko nie korzysta w domu z komputera.

Aż 77,8% rodziców przyznało, że ich dziecko posiada własny telefon komórkowy lub smartfon. Ponad połowa dzieci (51,3%) zdaniem rodziców korzystała z niego do godziny dziennie, 13,5% odpowiedziało, że 2–3 godziny, 2,7%, że powyżej 6 godzin, a 8,11% rodziców nie wiedziało, jak dużo czasu w ciągu dnia ich dziecko spędza, korzystając z komórki. Rodzice zauważyli, że ich dzieci najczęściej korzystają z telefonu komórkowego, aby porozmawiać z rodziną lub/i przyjaciółmi (48,6%). Na drugim miejscu uplasowano się granie z jego pomocą w gry (21,6%), na kolejnym – przeglądanie w nim internetu (13,5%). Jeden rodzic (2,7%) nie wiedział, do jakich celów jego dziecko używa telefonu komórkowego.

Codziennie oglądanie telewizji też było powszechne wśród dzieci. Większość oglądała ją codziennie (86%), z czego połowa oglądających robiła to do

jednej godziny dziennie, a druga połowa 2–3 godziny w ciągu dnia. Ponad połowa dzieci (62%) posiadała też konsolę do gier, z czego jeden rodzic odpowiedział, że jego dziecko gra 2–3 godziny dziennie, jeden nie miał wiedzy na ten temat, a pozostali rodzice (87,5%) zaobserwowali, że ich dziecko gra do jednej godziny dziennie. Pozytywny jest tu fakt, iż wiele dzieci korzystających z konsoli do gier grało w gry ruchowe wymagające aktywności fizycznej (60%). Pozostała grupa dzieci grała jedynie w gry statyczne, niewymagające żadnego ruchu.

Rodzice, aby mieć kontrolę nad tym, jak długo ich dzieci korzystają w ciągu dnia z wynalazków współczesnej technologii, często ustalali limity czasu na korzystanie z komputera (78%), telefonu komórkowego (73,3%), konsoli do gier (70,5%). Nieco rzadziej takie ograniczenia wprowadzali odnośnie do oglądania telewizji (54%).

Pomimo iż dzieci tak dużo w ciągu dnia poświęcały na korzystanie z urządzeń cyfrowych, to 70% rodziców uznało, że ich dzieci wystarczająco dużo czasu w ciągu dnia poświęcają na aktywność fizyczną. 83,8% respondentów stwierdziło, że ich dzieci nie zaniedbują jej na rzecz czasu spędzonego przed komputerem, 78,4% na rzecz czasu poświęconego na korzystanie z telefonu komórkowego, 83,8% na rzecz czasu spędzonego przed telewizorem i 97% na rzecz czasu poświęconego na granie w gry na konsoli.

Niepokojący może być fakt, iż 13,5% rodziców zauważyło, że ich dzieciom pogorszył się wzrok, odkąd zaczęły korzystać z komputera bądź telefonu komórkowego. Zwrócili oni też uwagę na pojawiające się u dziecka bóle głowy związane z długotrwałym korzystaniem ze sprzętu cyfrowego (10,8%). Duża grupa rodziców zaobserwowała, że dzieci są rozdrażnione, jeśli długi czas spędzają przed ekranem komputera lub smartfonu (70,3%). 94,6% rodziców nie dostrzegło natomiast, by ich potomstwo odczuwało dolegliwości kręgosłupa związane z korzystaniem z komputera. Może to być spowodowane młodym wiekiem dzieci, gdyż badania pokazują, że długotrwała pozycja siedząca, jaką wymusza praca przy komputerze, jest przyczyną poważnych chorób kręgosłupa, zwłaszcza w odcinku lędźwiowym (Lippmann, 1993, s. 21).

Aby zminimalizować negatywne konsekwencje długotrwałego czasu spędzanego przez młodych ludzi w pozycji siedzącej, wielu rodziców (86%) przyznało, że próbuje zmobilizować dziecko do większej aktywności fizycznej. Zapisano je w tym celu na dodatkowe zajęcia sportowe, np. basen, tenis (71,4%), a także włącza się wspólnie z dzieckiem w zabawy ruchowe lub uprawia sport (72,2%). Wszyscy spośród rodziców wykonujących pracę umysłową zadeklarowali, że wspólnie z dzieckiem uprawiają sport. Wśród osób wykonujących pracę fizyczną było to 82,3% badanych, spośród osób niepracujących – 80%. 100% respondentów, u których dochód plasował się poniżej 500 zł netto na osobę w rodzinie, przyznało, że włącza się z potomstwem w różne rodzaje aktywności.

Przy dochodzie 501–1000 zł było to 68% osób, natomiast przy dochodzie 1001–2000 zł – 66,7%.

W większości szkół (71,4%), do których uczęszczały dzieci badanych, oferowane były zajęcia sportowe. Ponad połowa badanych przyznała, że sport w życiu ich rodzin zajmuje ważne miejsce (55,5%), ale ponad połowa odpowiedziała również, że sportu samodzielnie nie uprawiają (55,5%) ani także że nie uprawia go współmałżonek lub drugi opiekun prawny dziecka (75% udzieliło tu odpowiedzi „nie”).

Na zakończenie badania ankietowego rodzice zostali poproszeni o wskazanie, jakie jest ich zdaniem największe zagrożenie dla dzieci związane z rozwojem technologii cyfrowych. Na pierwszym miejscu wśród odpowiedzi znalazły się choroby cywilizacyjne (30,5%), w dalszej kolejności była to działalność w internecie osób z różnymi dewiacjami (25%), uzależnienie od technologii cyfrowych (19,4%), niska aktywność fizyczna (13,9%), łatwy dostęp do pornografii (5,5%) oraz zubożenie języka używanego w mowie i w piśmie (5,5%).

Podsumowanie

„Wykorzystując postęp technologiczny, współczesny człowiek coraz bardziej ogranicza swoją aktywność fizyczną do niezbędnego minimum, dążąc przy tym do automatyzacji życia oraz bezruchu” (Adrian, Wieczorek, Pietrzak, Jadczyk, Śliwowski, 2010, s. 22). Ta gorzka prawda dotyczy też niestety osób najmłodszych, które często zatracają się w świecie wirtualnych zabaw, odsuwając na dalszy plan sport, ruch na świeżym powietrzu czy bezpośrednie kontakty z rówieśnikami.

Wagę aktywności fizycznej dla młodego człowieka podkreśla WHO (2010), w dokumentach której w odniesieniu do dzieci i młodzieży w wieku 5–17 lat zaleca się podejmowanie aktywności fizycznej o charakterze tlenowym i umiarkowanej intensywności (MVPA – *Moderate-to-Vigorous Physical Activity*), trwającej co najmniej 60 minut codziennie, której celem jest zaspokojenie podstawowych potrzeb rozwojowych i zdrowotnych.

Rodzice powinni zdawać sobie sprawę z tego, że należy zachęcać dzieci do sportu, ustalać zasady dotyczące czasu korzystania z urządzeń IT oraz rozmawiać z dziećmi na temat zagrożeń związanych z siedzącym trybem życia. Przytoczone powyżej badanie pokazuje, iż rodzice mają świadomość ilości czasu spędzanego przez swoje potomstwo przed ekranami komputerów, smartfonów i telewizorów. Pomimo iż często tych godzin jest wiele w ciągu dnia, to uważają, że dzieci nie zaniedbują przez to aktywności fizycznej. Z drugiej strony za najważniejsze zagrożenie dla dzieci uznali choroby cywilizacyjne, których komputeryzacja jest jednym z powodów. Ważne jest, aby edukować w kwestii zagrożeń związanych z brakiem ruchu zarówno dzieci, jak i ich rodziców i uczuć, jakie konsekwencje dla zdrowia ich potomstwa może nieść ze sobą

długotrwałe korzystanie z technologii cyfrowych. Przeprowadzone badanie miało formę pilotażu, więc będzie ono w przyszłości poszerzone o większą grupę respondentów.

Literatura

- Adrian, J., Wieczorek, A., Pietrzak M., Jadczyk, L., Śliwowski, R. (2010). Aktywność fizyczna i sposób spędzania czasu wolnego w rodzinach uczniów szkoły sportowej. W: A. Kaiser, M. Sokołowski (red.), *Środowisko społeczno-przyrodnicze a aktywność fizyczna człowieka* (s. 14–22). Poznań: Wyd. WWSTiZ
- Corder, K., Ogilvie, D., Van Sluijs, E.M. (2009). Invited Commentary: Physical Activity Over the Life Course-whose Behavior Changes, When, and Why? *American Journal of Epidemiology*, 170, 1078–1081.
- Crouter, S.E., Dellavalle, D.M., Haas, J.D., Frongillo, E.A., Bassett, D.R. (2013). Validity of ActiGraph 2-regression Model, Matthews Cut-points, and NHANES Cut-points for Assessing Free-living Physical Activity. *Journal of Physical Activity & Health*, 10, 34–45.
- Dumith, S.C., Gigante, D.P., Domingues, M.R., Kohl, H.W. (2011). 3rd: Physical Activity Change during Adolescence: A Systematic Review and a Pooled Analysis. *International Journal of Epidemiology*, 40, 685–698.
- GT3X+ and WGT3X+ Device Manual* (2014). The ActiGraph, Pensacola.
- Herbert, J., Czarny, W. (2013). Accelerometer wgt3x Addition to Studies of Physical Activity. *Scientific Review of Physical Culture*, 3(3), 167–172.
- Lippmann, Ch. (red.) (1993). *Komputer a zdrowie. Poradnik dla osób korzystających z komputerów*. Warszawa: Cedrus Publishing House.
- WHO (2010). *Global Recommendations on Physical Activity for Health*.
- Wojnarowska, B. (2008). *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN.

CZĘŚĆ TRZECIA/PART THREE

**WYBRANE PROBLEMY
ZASTOSOWAŃ IT W EDUKACJI**

**SELECTED PROBLEMS OF APPLICATION
OF INFORMATION TECHNOLOGY IN EDUCATION**



KONRAD GAUDA

Audiowizualne systemy prezentacji w placówce oświatowej – metodyka projektowania

Audiovisual Presentation Systems in the Educational Institution – Design Methodology

Doktor, Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie, Wydział Transportu i Informatyki, Polska

Streszczenie

W artykule poruszona jest problematyka projektowania audiowizualnych systemów prezentacji przeznaczonych przede wszystkim na potrzeby sal dydaktycznych, auli czy sal konferencyjnych. Przedstawiona jest istota adaptacji akustycznej pomieszczenia wraz z zasadami nagłaśniania oraz metodyka obliczeń związanych z doбором systemu projekcji obrazu.

Słowa kluczowe: audiowizualny system prezentacji, multimedia, edukacja, sala dydaktyczna

Abstract

The article discusses the design of audiovisual presentation systems intended primarily for use in classrooms, lecture halls and conference rooms. The essence of acoustic adaptation of a room is presented, along with the rules of sound amplification and calculation methodology related to the selection of an image projection system.

Keywords: audiovisual presentation system, multimedia, education, classroom

Wstęp – pojęcie i struktura audiowizualnych systemów prezentacji (ASP)

ASP są istotnym elementem wyposażenia multimedialnego, zwłaszcza wyposażenia audiowizualnego sal dydaktycznych czy konferencyjnych. W znaczny sposób wzbogacają one tradycyjne metody i techniki prezentacji informacji. Na ASP składają się podstawowe zestawy urządzeń informatycznych współpracujących ze sobą i stanowiących funkcjonalną całość. Ich podstawowym zadaniem jest zapewnienie możliwości przesyłania obrazu i dźwięku nie w tylko w pojedynczej sali, ale także między salami czy nawet odległymi obiektami (Augustyn, 2010; Rudyk, 2012). W skład ASP wchodzi:

1. **System projekcyjny**, na który składa się projektor multimedialny i ekran. System ten pozwala na wyświetlanie na dużym ekranie obrazu pochodzącego ze wszystkich urządzeń źródłowych sygnału wizyjnego.

2. **System urządzeń źródłowych** zapewniający korzystanie z materiałów przygotowanych w dowolnej formie: prezentacji komputerowych, przekazu obrazu i dźwięku w czasie rzeczywistym, teksów i grafiki.

3. **System nagłośnienia** dostosowany do kształtu i wielkości pomieszczenia powinien zapewniać wysokiej klasy dźwięk słyszalny jednakowo w każdym miejscu sali.

4. **System wideokonferencyjny** zapewnia usługi multimedialne także winnych salach, pomiędzy którymi powinna być utrzymana komunikacja. Niezbędnym warunkiem funkcjonalności takiego systemu jest podłączenie obiektów za pośrednictwem **sieci komputerowej**.

5. **System sterowania** umożliwia szybką i uproszczoną obsługę wszystkich użytecznych funkcji (sterowanie np. projektorem multimedialnym i ekranem, urządzeniami źródłowymi obrazu i dźwięku, systemem nagłośnienia czy oświetleniem).

Adaptacja akustyczna sali dydaktycznej

Akustyka wnętrza powinna zapewniać przede wszystkim wysoką zrozumiałość dialogów, gdyż jest to najważniejsza informacja, jaka przenoszona jest przez podsystem audio. Elementy zawarte na ścieżce dźwiękowej powinny również być doskonale lokalizowane podczas odsłuchu, a pole akustyczne tworzone przez głośniki powinno być jak najbardziej rozproszone, aby zapewnić dobry efekt szerszemu gronu odbiorców (Everst, Pohlmann, 2013). Czynniki wpływające na jakość odsłuchu przedstawione są na rysunku 1.



Rysunek 1. Czynniki wpływające na jakość odsłuchu dźwięków

Źródło: opracowanie własne.

Do podstawowych czynników wpływających na odsłuch można zaliczyć:

1. Odbicia fal dźwiękowych od ścian pomieszczenia – fala dźwiękowa rozchodzi się sferycznie i odbija się od ścian, tworząc fale, które ze sobą interferują. Wszelkie odbicia, szczególnie te, których całkowita droga do słuchacza jest

znacznie dłuższa niż droga fali bezpośredniej, są uważane za niekorzystne i powodujące „rozmycie” obrazu akustycznego. Zalecenia odnośnie do usuwania efektów odbić fal dźwiękowych:

- należy rozważyć użycie materiałów ograniczających i tłumiących odbicia fal akustycznych (panele, obicia),
- nie należy umieszczać materiału tłumiącego na całości ściany lub sufitu (spowoduje to zbytne wytlumienie pomieszczenia – obniżenie czasu pogłosu),
- zadowalające efekty otrzymuje się również poprzez wykorzystanie paneli rozpraszających, tzw. dyfuzorów, których zadaniem jest rozproszenie fali dźwiękowej.

2. Echo – efekt odbić fali akustycznej pomiędzy dwiema równoległymi powierzchniami. Zdecydowanie pogarsza odbiór muzyki i głosu, a szczególnie dźwięków o zmiennej dynamice. W przypadku echa stosuje się podobne materiały jak w przypadku odbić. Chociaż tutaj częściej stosuje się materiały dyfuzyjne niż absorpcyjne.

3. Pogłos (czas pogłosu) – zjawisko stopniowego zanikania energii dźwięku po uciśnięciu źródła związane z występowaniem dużej liczby fal odbitych od powierzchni pomieszczenia oraz pochłanianiem fal przez ściany i elementy znajdujące się w pomieszczeniu (Sztekmiler, 2009). Pogłos jest określany ilościowo przez czas pogłosu liczony w sekundach. Czas pogłosu definiuje się najczęściej jako czas spadku poziomu ciśnienia akustycznego po wyłączeniu źródła o 60 dB. Tak zdefiniowany czas pogłosu oznacza się symbolem RT60. Czas pogłosu jest parametrem obiektywnym oceny akustycznej wewnątrz, określającym ich chłonność akustyczną. Ustalono eksperymentalnie, że pożądaný czas pogłosu dla audycji słownych wynosi 0,2–0,4 s (sale lekcyjne/konferencyjne). Czas pogłosu można orientacyjnie wyznaczyć z następującego wzoru (Sabine’a):

$$TR60 = 0,161V/A,$$

gdzie:

V – objętość pomieszczenia [m^3],

A – chłonność akustyczna [m^2], przy czym: $A = a * S$,

gdzie:

a – współczynnik pochłaniania dźwięku,

S – powierzchnia ograniczająca pomieszczenie,

przy czym:

a dla pomieszczeń niewytłumionych $\leq 0,2$;

a dla pomieszczeń silnie wytłumionych $> 0,2$.

Przykład

Założenia: wymiary sali: 10 x 6 x 3 m; współczynnik pochłaniania dźwięku:

$a = 0,2$

$$V = 10 \times 6 \times 3 = 180 \text{ m}^3$$

$$S = (10 \times 6 + 10 \times 3 + 6 \times 3) \times 2 = 216 \text{ m}^2$$

$$A = 0,2 \times 216 = 43,2$$

$$TR60 = 0,161 \times 180/43,2 = 0,67 \text{ s}$$

4. Efekty brzegowe – powstają w wyniku interakcji kolumn głośnikowych z powierzchniami ograniczającymi pomieszczenie. Zniekształcenia dźwięku są wynikiem tego, że część energii pochodząca z głośnika kumuluje się w narożniku, w którym znajduje się głośnik. Jest to energia, która promieniowana jest do tyłu i na boki w stosunku do głównej osi promieniowania głośnika. W przypadku sal dydaktycznych należy montować głośniki na lub w ścianie, ewentualnie wykorzystać specjalne kolumny narożnikowe (Krajewski, 2010).

5. Fale stojące (mody własne pomieszczenia) kształtują istotnie charakterystykę dźwięku w zakresie niskich częstotliwości: 20–200 Hz. Szczególnie niekorzystny układ powstaje wtedy, gdy jeden z wymiarów pomieszczenia jest prostą wielokrotnością innego (np. szerokość 3m, a długość 6 m), lub jeszcze gorzej, gdy podłoga (sufit) jest kwadratem. W przypadku pomieszczenia o kształcie prostopadłościanu należy wyznaczyć częstości własne zgodnie z uproszczonym wzorem:

$$F = c/2l,$$

gdzie:

F – częstotliwość modu własnego,

c – prędkość dźwięku,

l – wybrany wymiar pomieszczenia.

W przypadku sal dydaktycznych/konferencyjnych, gdzie większość materiału audio stanowi ludzki głos (częstotliwość w zakresie 300 Hz–8 KHz), fale stojące nie wpływają istotnie na pogorszenie odsłuchu.

6. Drgania materiałowe – w każdym pomieszczeniu znajduje się wiele elementów, które pod wpływem ciśnienia akustycznego fali o określonej częstotliwości pobudzone są do drgań (oprawy lamp, kratki wentylacyjne, elementy mebli itp.). Niemniej w przypadku sal dydaktycznych drgania materiałowe nie odgrywają istotnej roli.

7. Hałas zewnętrzny – maksymalny poziom hałasu tła we wnętrzu sali dydaktycznej wyznacza tzw. krzywa NC50 (Noise Control). Źródłem hałasu mogą być przede wszystkim wentylatory i klimatyzatory, dźwięki zewnętrzne (hałas komunikacyjny) oraz dźwięki w samym budynku (rozmowy itp.). Walka z hałasem zewnętrznym jest pewnym kompromisem pomiędzy kosztami, uwarunkowaniami konstrukcyjnymi i dynamiką systemu. Zalecenia w przypadku placówek oświatowych:

- podłogę korytarza należy pokryć wykładziną z warstwą wytłumiającą o grubości co najmniej 12mm (wytłumienie dźwięków stropowych i uderzeniowych, np. kroki, upadające przedmioty),
- wyposażyć sale w okna i drzwi dźwiękoszczelne ($R_a = 44$ dB).

Zasady nagłaśniania pomieszczeń

Liczbę głośników w przypadku sal lekcyjnych/konferencyjnych (N) dobiera się na podstawie długości pomieszczenia (L) i ich rozstawu (R):

$$N = L/R$$

przy czym:

$$R = 2 \cdot (H - O) \cdot \tan\left(\frac{\alpha}{2}\right)$$

gdzie:

R – rozstaw wynikowy [m],

H – średnia wysokość pomieszczenia [m],

O – wysokość odsłuchu (wysokość osoby siedzącej mierzona od podłoża; przyjmuje się 0,9) [m],

α – kąt rozpraszania głośnika [°].

Ważną rolę w pomieszczeniu odgrywa moc wzmacniacza. Niewystarczająca moc powoduje, że dźwięk traci dynamikę i staje się zbyt cichy. Zbyt duża moc sprawia, że wzmacniacz generuje nadmierną ilość ciepła i konsumpcję energetyczną, a w skrajnym przypadku może doprowadzić do uszkodzenia głośników (Dobrucki, 2007; Krajewski, 2010; Rudyk, 2012).

$$P_{amp} = 10^{0,1 \left[SPL - SPK_{EFF} - 20 \cdot \log\left(\frac{1}{L}\right) \right]}$$

gdzie:

P_{amp} – wymagana moc wzmacniacza [W],

SPL – pożądany poziom ciśnienia akustycznego [dB],

SPL_{EFF} – efektywność głośnika [dB],

L – odległość od głośnika do słuchacza [m].

W obliczeniach mocy wzmacniacza przyjmuje się promieniowanie dla jednego źródła dźwięku.

Przykład

Założenia: 1 źródło dźwięku o efektywności 92 dB; odległość słuchacza od głośnika 440 cm; wymagany poziom ciśnienia akustycznego 80 dB + 20 dB zapas dynamiki.

$$P_{\text{amp}} = 10^{[(100 - 92 - 20\log(1/4.4))/10]} = 122,2\text{W}$$

Minimalna moc wzmacniacza dla danych założeń powinna wynosić zatem 125 W.

Dobór systemu projekcji obrazu

Na proces doboru systemu projekcji obrazu składa się dobór ekranu projekcyjnego oraz dobór samego projektora. Dobór ekranu zależy od wielu czynników (Weems, 2005):

- czy potrzebny jest ekran przenośny, czy ściennie-sufitowy, ręczny czy elektryczny (sterowany za pomocą pilota lub włącznika w ścianie),
- do jakiego celu ma być używany ekran – prezentacje (wykłady/lekcje) czy kino domowe (filmy) (określenie formatu ekranu),
- jaka ma być wielkość ekranu (powierzchnia), aby obraz był czytelny dla odbiorcy,
- jaki będzie stopień zaciemnienia sali (współczynnik GAIN ekranu),
- czy są jakieś ograniczenia techniczne odnośnie do montażu oraz budżet.

Wysokość ekranu projekcyjnego wyznacza się w stosunku do osoby siedzącej w ostatnim rzędzie:

$$H = L_{\text{ost}}/5,$$

gdzie:

H – wysokość ekranu [m],

L_{ost} – odległość do siedziska w ostatnim rzędzie [m].

Szerokość ekranu jest uzależniona od formatu wyświetlanego obrazu:

$$S = 1,33 * H \text{ (format 4:3),}$$

$$S = 1,78 * H \text{ (format 16:9),}$$

gdzie:

S – szerokość ekranu [m].

H – wysokość ekranu [m].

Odległość od pierwszego rzędu powinna wynosić $S * 1,5$. Z kolei dolna krawędź ekranu powinna znajdować się co najmniej 1,5 m od podłogi (www.adeo-screen.pl).

Przy wyborze projektora multimedialnego należy wziąć pod uwagę szereg parametrów mających wpływ na komfortowe użytkowanie systemu. Do głównych można zaliczyć (Weems, 2005):

1. Jasność – jest to jeden z najważniejszych parametrów. Wybór projektora o zbyt małej jasności może spowodować, że prezentacja nie będzie docierać do uczestników spotkania ze względu na słabą czytelność. Przy doborze jasności należy uwzględnić szerokość ekranu uwarunkowaną wielkością sali oraz poziomem jej oświetlenia:

$$L = L_{ref} * A/G,$$

gdzie:

L – jasność projektora [ANSI lumeny],

L_{ref} – jasność referencyjna [fL] (sala dydaktyczna/konferencyjna 20 fL),

A – powierzchnia ekranu [f.kw],

G – współczynnik GAIN ekranu.

Obliczoną jasność projektora powiększa się o około 75% z uwagi na pochłanianie światła przez salę i ekran oraz okresowe zużycie żarówki (Augustyn, 2010).

Przykład

Założenia: minimalna jasność referencyjna projektora $L_{ref} = 20$ fL; współczynnik GAIN ekranu $G = 1.2$; powierzchnia ekranu $A = 129$ f².

$$L = 20 * 129/1.2 = 2150$$

Uwzględniając pochłanianie światła i zużycie żarówki:

$$2150 * 1,75 = 3762 \text{ ANSI lumenów}$$

Zatem jasność projektora dla podanych założeń powinna się mieścić w granicach 3800–4000 ANSI lumenów.

2. Kontrast – współczynnik określający różnicę pomiędzy jasnością najciemniejszego i najjaśniejszego punktu na wyświetlaczu. W przypadku projektorów „dydaktycznych” kontrast powinien się kształtować w granicach 500:1–3000:1.

3. Rozdzielczość/format obrazu – absolutnym standardem w projektorach jest rozdzielczość XGA (1024 x 768 pikseli), niemniej warto rozważyć zakup projektora o rozdzielczości FHD.

Do pozostałych elementów, na które również warto zwrócić uwagę, należy m.in. technologia projekcji – LCD lub DLP. Podstawowe zalety technologii LCD to: możliwość uzyskania „żywszych” kolorów w jaśniejszych pomieszczeniach, mniejszy pobór prądu oraz brak tzw. efektu tęczy. Do wad tego rozwiązania można zaliczyć bardziej widoczne piksele, większe gabaryty oraz mniejszy kontrast i gorszą głębię czerni. W przypadku technologii DLP na plus można zaliczyć bardziej „płynny” obraz i lepszą czerń, natomiast do wad – gorsze nasycenie kolorów (potrzeba większej jasności w przypadku oświetlonych pomieszczeń). Nie bez znaczenia jest też żywotność i cena lampy – jest to istotne, jeżeli chodzi o późniejsze koszty eksploatacji, liczbę i rodzaj złączy czy głośność projektora (poniżej 45 dB).

Podsumowanie

Aby zaprojektować audiowizualny system prezentacji w sali dydaktycznej/konferencyjnej, bardzo istotne jest przeprowadzenie analizy wymagań, przy czym należy dodatkowo uwzględnić szereg działań, a mianowicie:

- przeprowadzić analizę akustyczną pomieszczenia:
 - obliczyć czas pogłosu pomieszczenia (w razie wartości powyżej zalecanych zastanowić się nad możliwościami wytlumienia sali),
 - obliczyć częstotliwości własne pomieszczenia (dla sal dydaktycznych nie zawsze wymagane),
- dobrać system nagłośnienia:
 - obliczyć wymaganą liczbę głośników,
 - obliczyć wymaganą moc wzmacniacza,
 - na podstawie obliczeń dobrać model głośników i wzmacniacza,
- dobrać system projekcji:
 - obliczyć rozmiar ekranu projekcyjnego,
 - obliczyć wymaganą jasność projektora,
 - obliczyć maksymalną odległość montażu projektora od ekranu (o ile instrukcja nie podaje tej odległości: $L \cdot \sin(S)$),
 - na podstawie obliczeń dobrać model ekranu i projektora,
- dobrać urządzenie źródłowe (np. model i specyfikację komputera/laptopa),
- sporządzić kosztorys systemu,
- wykonać rysunek sytuacyjny ukazujący rozmieszczenie poszczególnych elementów systemu,
- wykonać dokumentację projektową.

Profesjonalny projekt, który wpływa na cały proces jego realizacji, powinien uwzględniać także okablowanie, gniazda oraz system sterowania (Wojtachnik, 2017, s. 360). Projektując system prezentacji na potrzeby edukacji, należy pamiętać o prawidłowym wyborze ekranu projekcyjnego. Oprócz wymaganych rozmiarów warto również zwrócić uwagę na współczynnik wzmocnienia GAIN. Często ten parametr jest bagatelizowany, a wpływa on na dystrybucję światła odbitego. Ekran o wysokim wzmocnieniu dystrybuje światło w małym obszarze, aby uzyskać jak największą gęstość, co ma istotne znaczenie w salach dydaktycznych charakteryzujących się niskim poziomem zaciemnienia, przy czym gęstość światła postrzegana jest przez oko jako jasność.

Literatura

- Augustyn, G. (2010). *Podstawy projektowania instalacji audiowizualnych*. Brzezia Łąka: Poligraf.
- Dobrucki, A. (2007). *Przetworniki elektroakustyczne*. Warszawa: WNT.
- Everst, A., Pohlmann, K. (2013). *Podręcznik akustyki*. Katowice: Sonia Draga.
<http://www.adeoscreen.pl> (10.06.2018).
- Krajewski, J. (2010). *Głośniki i zestawy głośnikowe*. Warszawa: WKŁ.
- Rudyk, P. (2012). *Projekt audiowizualnego systemu prezentacji w Szkole Podstawowej im. Jana Pocka w Markuszowie*. Praca inżynierska (promotor: K. Gauda). Lublin: Politechnika Lubelska.
- Sztekmler, K. (2011). *Podstawy nagłośnienia i realizacji nagrań*. Warszawa: WKŁ.
- Weems, M. (2005). *Basics of Audio and Visual Systems Design*. Fairfax: International Communications Industries Association.
- Wojtachnik, R. (2017). Metoda zbierania wymagań w projektowaniu systemów informatycznych. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 4(22), 359–367.



JOANNA KANDZIA

Kursy e-learningowe – pakiety edukacyjne tworzone przez studentów

E-learning Courses – Educational Packages Created by Students

Doktor, Szkoła Nauk Ścisłych USKW w Warszawie, Wydział Matematyczno-Przyrodniczy, Polska

Streszczenie

Artykuł jest raportem z przeprowadzonych przez autorkę warsztatów pt. „Zastosowanie platformy e-learningowej do stworzenia zasobnika wiedzy dla potrzeb studentów Wydziału Nauk Pedagogicznych UKSW w Warszawie” realizowanych w ramach projektu „Nowoczesny pedagog”. Przedstawiono krótką charakterystykę kursu oraz analizę przyrostu wiedzy studentów w zakresie samodzielnego tworzenia kursu e-learningowego.

Słowa kluczowe: e-learning, platforma Moodle, kompetencje w kształceniu online

Abstract

The article is a report from the workshop conducted by the author entitled: The use of an e-learning platform to create a reservoir of knowledge for the needs of Faculty of Pedagogical Sciences students at the UKSW in Warsaw, implemented under the project – Modern educator. Presented is short of the course and analysis of knowledge growth of students' knowledge in the field of independent creation of an e-learning course.

Keywords: e-learning, Moodle platform, competences in online education

Wstęp

Biurokracja i technicyzacja naszego świata powodują, że każda czynność, proces czy produkt są poddawane standaryzacji. Określane są kompetencje, jakie powinien posiadać człowiek wykonujący pewne zadania. Są tego plusy i minusy. 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. Edukacja funkcjonuje zarówno w pierwotnym (komercyjnym), jak i wtórnym (publicznym, niekomercyjnym) sektorze informacyjnym

tegoż społeczeństwa. Kształcenie zdalne jest usługą (często komercyjną), która daje w efekcie produkt w postaci absolwenta uczelni, szkolenia, kursu (Kandzia, 2012, s. 159).

Zdania naukowców, nauczycieli praktyków, studentów dotyczące zalet e-learningu są podzielone. Tak jak w każdej metodzie nauczania i uczenia się można wskazać dobre i złe strony, tak też zdalne nauczanie ma zwolenników i przeciwników. Jednak XXI w. i otaczająca nas „e-rzeczywistość” nie pozostawiają nam wyboru. Albo będziemy „e”, albo będziemy borykać się z różnymi niedogodnościami. Dotyczy to całego pokolenia od najmłodszych do najstarszych. Dla naszych dzieci urządzenia technologii informacyjnej to coś, z czym się rodzą i żyją. Ważne jest zatem, aby ich nauczyciele/pedagodzy byli kompetentni informacyjnie i potrafili przekazywać informacje, z której jednostka będzie budować wiedzę, takimi metodami i w takiej formie, która przynosi zamierzone rezultaty, jest przyjazna i pożądana przez podopiecznych.

Opis warsztatów

Warsztaty rozpoczęły się w marcu 2017 r. i trwały do końca maja 2017 r. (9 marca – 29 maja 2017 r.) w dwóch grupach zajęciowych. Założenia projektowe przewidywały grupy 8-osobowe. Pierwsza z nich liczyła 6 studentów, druga – 9. Dla każdej z grup odbyło się po 30 godzin dydaktycznych. Z wypowiedzi na forum pt. „Moje doświadczenia z e-learningiem” umieszczonym na platformie Moodle wynikało, że uczestnicy raczej nie mieli doświadczeń z e-learningiem. Wymagania wstępne, jakie były stawiane uczestnikom, to: umiejętność obsługi komputera i programów biurowych, obsługa przeglądarki internetowej i podstawowa umiejętność poruszania się po internecie, znajomość zagadnień związanych z publikowaniem w internecie. Celem zaplanowanych zajęć było zdobycie wiedzy i praktycznych umiejętności potrzebnych do korzystania z platformy e-learningowej Moodle, poznanie zagadnień związanych z planowaniem, tworzeniem i zarządzaniem kursami e-learningowymi. Część merytoryczna została poprzedzona pretestem, całość zakończono posttestem. Było to 10 pytań wielokrotnego wyboru¹. Każdy z kursów rozpoczynał się od wprowadzenia do kształ-

¹ Pytania – Pretest/Posttest

1. *Distance learning* to:
identyfikator użytkownika, platforma e-learningowa, forma nauki
2. Czy platforma e-learningowa wykorzystuje interfejs strony internetowej? tak, nie, nie wiem
3. Wymagania/umiejętności stawiane uczestnikom zdalnego nauczania to:
obsługa komputera i internetu, wyszukiwanie informacji, opracowywanie materiałów, samodyscyplina, motywacja, dowolność w dotrzymywaniu terminów, niezależność
4. Role/uprawnienia użytkownika dostępne w ramach kursu:
prowadzący, prowadzący bez praw edycji, nauczyciel bez praw edycji, student, student z prawem edycji, gość, administrator, autor kursu, menedżer
5. W jakich formatach można tworzyć kursy?

cenia online oraz podstawowych informacji/wiadomości dotyczących obsługi platformy i zasad tworzenia kursów. Po zaproponowaniu tematów przez prowadzącego (niestety studenci nie mieli żadnych preferencji tematycznych) każdemu uczestnikowi zostały przydzielone po dwa tematy do opracowania zgodnie z motywem przewodnim wykładu i sylabusem. Kolejna faza obejmowała przygotowanie odpowiednich testów sprawdzających. Podsumowaniem były tematyczne prezentacje multimedialne. Materiały zostały umieszczone na platformie w taki sposób, że każda z grup utworzyła 15-tygodniowy cykl wykładów z ćwiczeniami. Aby uniknąć błędów, wszystko było wspólnie analizowane i sprawdzane. Prowadzący zaproponował również wspólną wersję przygotowania publikacji. Stworzone kursy powinny być spójne zarówno pod względem merytorycznym, edytorskim, jak i graficznym. Zgodnie z założeniami powinny stanowić materiał edukacyjny dla studentów WNP.

Dobór do grup był dowolny, jednak zarówno w trakcie zajęć, jak i na podstawie pretestu i posttestu okazało się, że grupy były zdecydowanie różne. Nie można zatem rozpatrywać ich wspólnie. Stworzenie kursu wymagało od uczestników sporego zaangażowania i pracy własnej. Uzyskali oni niezbędną pomoc merytoryczną i praktyczną.

Analiza wyników

W **grupie I** liczącej 6 studentek temat brzmiał: Bajki w filmie i literaturze i ich rola w wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym. Zakres materiału: obszary rozwoju dziecka – fizyczny, motoryczny, umysłowy, emocjonalny, społeczny; wychowanie dzieci – dziecko w rodzinie i środowisku lokalnym, wychowawcza rola przedszkola; bajki w życiu i wychowaniu dziecka – charakterystyka gatunku, bajki, filmy oraz literatura przedszkolaka; prezentacja multimedialna – motyw bajki w edukacji przedszkolnej. Temat wydaje się ciekawy dla studentów edukacji wczesnoszkolnej. Początkowy etap zajęć był bardzo trudny organizacyjnie. Uczestnicy opuszczali zajęcia, spóźniali się, trudno im było zrozumieć specyfikę kursu e-learningowego, a tym bardziej tworzenia go.

-
- tematycznym, tygodniowym towarzyskim, scorm, miesięcznym, kilkudniowym (np. 3 dniowym)
6. Składowe kursu to:
ankieta, baza danych, czat, forum, excel, głosowanie, lekcja, quiz, słownik pojęć, program graficzny, warsztaty, wiki, zadania
 7. Zasoby na platformie można umieszczać poprzez wybranie opcji:
adres URL, folder, etykieta, strona, zasób
 8. W jaki sposób sprawdzamy wiadomości/wiedzę uczestników kursu?
testy/quizy, zadania, fora, ankiety, głosowanie
 9. Jakie informacje mogą być dostępne dla uczestników kursu przy sprawdzaniu wiadomości/wiedzy?
podczas próby, natychmiast po próbie, później, gdy quiz jest wciąż otwarty, po zamknięciu quizu
 10. Za pomocą jakich narzędzi utrzymujemy zaangażowanie uczestników kursu?
fora, quizy nie są potrzebne, czaty, warsztaty, bazy danych, ankiety, głosowanie

Po pierwszych niepowodzeniach trudności zostały zażegnane i studentki chętniej pracowały. Problemy należy tłumaczyć tym, że uczestniczki w zasadzie nie miały (można powiedzieć, że żadnej) styczności z tą formą nauki nawet jako słuchaczki. Wydawało im się, że można cokolwiek „ściągnąć” z internetu i wkleić. Tak opisały swoje doświadczenia: jedna korzystała z dziennika elektronicznego w szkole, inna wykonała krótki quiz językowy, cztery – drobne notatki, sporadycznie teksty do przeczytania, jedna nigdy nie zetknęła się z e-learningiem. Poszczególne moduły zrealizowano w ustalonych programowo ramach czasowych. Pomimo pierwotnych dylematów warsztaty zaowocowały niezłym materiałem dydaktycznym i przebiegały w należytej atmosferze.

Tabela 1. Wyniki testu i posttestu dla studentów grupy I

Nr studenta	Pretest – max 45 pkt		Posttest – max 45 pkt		Przyrost [p.p.]
	pkt	%	pkt	%	
1.	7	15,6	39	86,7	71,1
2.	2	4,4	29	64,4	60,0
3.	7	15,6	32	71,1	55,5
4.	5	11,1	29	64,4	53,3
5.	2	4,4	34	75,6	71,2
6.	5	11,1	31	68,9	57,8
Razem	40/270	14,2	220/270	81,5	67,3

Źródło: opracowanie własne.

Analizując globalnie wyniki pretestu i posttestu zebrane w tabeli 1, można zauważyć spory przyrost wiedzy w zakresie znajomości platformy Moodle oraz tworzenia kursów e-learningowych: z 14,2% poprawnych odpowiedzi do 81,5%, czyli wzrost o 67,3 p.p., jak również to, z jak niskiego pułapu startowano. Wyniki poszczególnych osób nie były zbyt wysokie, niemniej obserwuje się znaczący wzrost znajomości tematu.

W **grupie II** liczącej 9 studentek temat kursu brzmiał: Dziecko w wieku wczesnoszkolnym w elektronicznej sieci – wartości edukacyjne i zagrożenia. Zakres materiału: internet i jego znaczenie w życiu małego dziecka – historia internetu w Polsce i na świecie; rozwój dziecka w wieku wczesnoszkolnym – fizyczny, motoryczny, umysłowy, emocjonalny, społeczny; edukacja medialna, internet w szkole, dostęp do sieci komputerowej w domu – rola rodziców, reklamy w internecie – dziecko ofiarą manipulacji, gry i zabawy sieciowe oraz ich rodzaje; zagrożenia związane z przebywaniem dzieci w sieci – skala zagrożenia, jak chronić dziecko, pedofilia, samobójstwa, przemoc w sieci; prezentacje multimedialne – przykłady gier i zabaw edukacyjnych dla dzieci w wieku 6–9 lat.

Tak jak wcześniej, temat został zaproponowany przez prowadzącego. Podobnie jak w grupie I, z wypowiedzi na forum dotyczącego doświadczeń z e-learningiem jedna osoba uczestniczyła w kursie stacjonarnym z wykorzystaniem platformy zdalnego nauczania, 6 – z materiałów umieszczanych na plat-

formie, 2 nigdy nie korzystały z takiej formy. Uczestniczki wykazały się solidnością i pracowitością, do zajęć podeszły z pełną odpowiedzialnością. Materiały były przygotowywane kompetentnie. Z dużą przyjemnością prowadziłam zajęcia z grupą.

Tabela 2. Wyniki testu i posttestu dla studentów grupy II

Lp.	Pretest – max 45 pkt		Posttest – max 45 pkt		Przyrost [p.p.]
	pkt	%	pkt	%	
1.	11	24,(4)	41	91,(1)	66,7
2.	7	15,6	41	91,(1)	75,5
3.	15	33,(3)	43	95,6	62,2
4.	12	26,7	41	91,(1)	64,4
5.	7	15,6	41	91,(1)	75,5
6.	21	46,7	42	93,(3)	46,6
7.	13	28,9	41	91,(1)	62,2
8.	16	35,6	41	91,(1)	55,5
9.	8	17,8	41	91,(1)	73,3
Razem	110/405	27,2	372/405	91,9	64,7

Źródło: opracowanie własne.

Analizując globalnie wyniki pretestu i posttestu zebrane w tabeli 2, można zauważyć przyrost wiedzy w zakresie znajomości platformy Moodle oraz tworzenia kursu e-learningowego z 27,2 do 91,9%, czyli o 64,7 p.p. Potencjał wyjściowy był większy niż w grupie I, jednak końcowe przyrosty wiedzy są porównywalne.

Porównując obie grupy, przyrost wiedzy w pierwszej (67,3 p.p. – ogólny wynik dla pretestu 14,2%, a posttestu – 81,5%) był nieco wyższy niż w drugiej (64,7 p.p. – ogólny wynik pretestu 27,2%, a posttestu – 91,9%). Pomimo nieco niższego przyrostu wiedzy w grupie II po 30 godzinach dydaktycznych pracy indywidualne wyniki studentek były zdecydowanie lepsze – wszystkie ponad 90%.

Podsumowanie

Grupy nie były zbyt liczne, dzięki temu warunki pracy były komfortowe. Prowadzący z powodzeniem docierał do każdej uczestniczki, każdą pracę można było dokładnie przeanalizować i poprawić błędy. Najwięcej problemów przysporzyły testy i poprawne przyznanie punktów w pytaniach testowych. Były one rozwiązywane wspólnie, aby uniknąć błędów przy ocenie wiadomości potencjalnych uczniów. Biorąc pod uwagę brak styczności studentek z platformą zdalnego nauczania w całym cyklu kształcenia uniwersyteckiego, uważam, że utworzenie kursów było ogromnym sukcesem Pań. Stanowią one dobry materiał dydaktyczny.

E-learning wymaga nie tylko od prowadzącego, ale również od studentów (słuchaczy) specyficznych kwalifikacji i predyspozycji. Można powiedzieć, że

w jednakowym stopniu w wymiarze: edukacyjno-technicznym – znajomość technologii informacyjnych oraz przygotowanie do samokształcenia, społecznym – bezkonfliktowość, sumienność, wytrwałość, tolerancja, precyzja w formułowaniu opinii i sądów, psychologicznym – silna wola i motywacja, predyspozycje do komunikacji sieciowej, organizacja czasu, konsekwencja, cywilizacyjno-kulturowym – znajomość wyznaczników kultury współuczestników kształcenia (Kandzia, 2016, s. 131). Jakąkolwiek definicję kompetencji przyjmiemy, najważniejszymi elementami są: wiedza, umiejętność i odpowiedzialność.

Warsztaty miały na celu pokazanie, ale też zachęcenie studentów jako przyszłych nauczycieli do stosowania e-learningu. Myślę, że ten cel został osiągnięty. Podsumowując, uważam, że nie wszyscy posiadali kompetencje konieczne do bycia uczestnikiem kursu online, tym bardziej nauczycielem stosującym tę metodę. Nabywali je w trakcie zajęć – przebieg warsztatów oraz zdobyte umiejętności tworzenia kursu pozwalają mieć nadzieję, że w przyszłości nauczycielki spróbują zastosować to, czego się nauczyły, w pracy zawodowej. Edukacja na odległość staje się, choć nie bez trudności, trwałym segmentem szkolnictwa wyższego, i to zarówno komercyjnego, jak i publicznego. E-edukacja dociera i powinna dotrzeć również na niższe szczeble nauczania, a taki przedmiot praktyczny jak tworzenie e-kursów, e-materiałów powinien na stałe zagościć w edukacji uniwersyteckiej przyszłych nauczycieli niezależnie od przedmiotów kierunkowych.

Literatura

- Kandzia, J. (2012). Kształcenie online. W: J. Kandzia (red.), *Nowe metody nauczania w matematyce*. 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.



JACEK JĘDRYCKOWSKI

Samokształcenie z zastosowaniem otwartego kursu online na przykładzie statystyk edukacyjnego kanału YouTube

Self-study Using an Open Online Course on the Example of Educational YouTube Channel Statistics

Doktor, Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki Psychologii i Socjologii, Zakład Mediów i Technologii Informatycznych, Polska

Streszczenie

Upowszechnienie otwartych kursów online sprawiło, że pojęcie *samokształcenia* uzyskało nowy wymiar. Zarówno studenci, jak i bardzo szerokie grono pasjonatów korzysta z materiałów publikowanych w internecie. Niniejszy artykuł prezentuje dane statystyczne edukacyjnego kanału YouTube. Scharakteryzowano w nim sylwetkę odbiorców, preferowane sposoby uczenia się oraz wnioski istotne dla twórców kursów online.

Słowa kluczowe: film edukacyjny, YouTube Analytics, e-learning, krótkie komunikaty multimedialne, preferencje poznawcze, proces kształcenia

Abstract

Abstract: The dissemination of open online courses has given the concept of self-education a new dimension. Both students and a very wide group of enthusiasts use materials published on the Internet. This article presents statistical data from the YouTube educational channel. It describes the recipients' profile, preferred learning methods and conclusions relevant for the creators of online courses.

Keywords: educational film, YouTube Analytics, e-learning, multimedia, short multimedia messages, cognitive preferences, educational process

Wstęp

Od kilku lat coraz większą popularność zyskują masowe otwarte kursy online (*massive open online course* – MOOC). Są to dostępne dla nieograniczonej liczby uczestników platformy internetowe oferujące szereg różnorodnych kursów online. Udział w nich jest najczęściej bezpłatny. Opłaty są pobierane za wydanie certyfikatu oraz dodatkowe materiały dydaktyczne. Najczęściej są organizowane przez prestiżowe instytucje edukacyjne, takie jak Harvard, Stanford,

Berkeley i inne. Fenomen MOOC sprawia, że coraz częściej mówi się o poważnej konkurencji dla zinstytucjonalizowanych form kształcenia. Wynika to z faktu, iż oferowane certyfikaty są coraz częściej uznawane na rynku pracy. Także łatwy dostęp oraz indywidualny czas i tempo uczenia się sprawiają, że otwarte kursy online stały się niezwykle popularne wśród osób zainteresowanych samokształceniem.

W literaturze pojęcie *samokształcenia* często jest stosowane zamiennie z *samodzielnym uczeniem się*. Wyjaśnienie tej nieścisłości proponuje Okoń (1998, s. 155). Podaje on, że samokształcenie jest takim rodzajem kształcenia, którego cele, treść, warunki i środki zależą od samego podmiotu. Jest ono zatem procesem całkowicie samodzielnego uczenia się zależnym od osoby je podejmującej. W świetle niniejszej definicji samokształcenie kierowane nie jest samokształceniem, lecz samodzielnym uczeniem się pod kierunkiem innej osoby, która ingeruje czy to w cele tego uczenia się, czy w jego treść, czy w metody lub formy. W obu jednak przypadkach osoba ucząca się w podobny sposób może korzystać z zasobów internetu, poszukując niezbędnych informacji.

Platforma edukacyjna jako otwarty kurs online

W Zakładzie Mediów i Technologii Informacyjnych Uniwersytetu Zielonogórskiego zajęcia są realizowane z zastosowaniem materiałów dydaktycznych udostępnianych w trybie online. Korzystając z narzędzi Google, opracowano platformę edukacyjną umożliwiającą swobodny dostęp do wszystkich kursów. Jedynie korzystanie z mechanizmów do testowania oraz wymiany plików wymaga zalogowania. Kluczowe znaczenie na stronach kursu odgrywają autorskie filmy dydaktyczne udostępniane za pośrednictwem serwisu YouTube (kanał JJ Kursy). Po opublikowaniu filmów autor uzyskuje dostęp do narzędzi YouTube Analytics gromadzących szczegółowe informacje o sposobach korzystania z filmów. Jest to zaawansowany system raportowania dostarczający informacji o wszelkich interakcjach odbiorców z opublikowanymi materiałami wideo. O skali danych, jakie podlegają analizie, może świadczyć informacja podana przez serwis YouTube (2017), z której wynika, że dziennie użytkownicy oglądają miliard godzin filmów. Interakcja z filmem to nie tylko stosowanie pauzy i przewijania, to wybór hiperłączy na ekranach końcowych lub na kartach informacyjnych odsyłających do materiałów uzupełniających. To również możliwość subskrybowania kanału, dodawania filmu do własnej playlisty, wstawianie ocen (pozytywnych lub negatywnych) oraz komentowanie. Wszystkie te działania podlegają rejestracji i mogą być prezentowane w raportach oferujących zestawienia szeregu różnych danych w zdefiniowanych przedziałach czasu.

Obecnie platforma zawiera materiały do kilkunastu przedmiotów kształcenia akademickiego dla studentów kierunku pedagogika oraz biznes elektroniczny. Uzupełniono je o 145 filmów opublikowanych w serwisie YouTube oraz setki

dokumentów PDF i prezentacji multimedialnych. Filmy powstają w wyniku rejestracji dowolnych pokazów prezentowanych na ekranie komputera. Do filmowania nie używa się kamery. Wszelkie nagrania są wykonywane z zastosowaniem specjalistycznego oprogramowania. Na bieżąco rejestrowany jest też głos nauczyciela, a w fazie ostatecznego montażu są dodawane różnorodne komponenty multimedialne. W ten sposób uzyskuje się efekty niedostępne podczas prowadzenia zajęć „na żywo”. Na uwagę zasługuje w tym względzie integracja wielu form przekazu (filmu, dźwięku, tekstu, grafiki i animacji). W podobny sposób dokonuje się transformacji prezentacji multimedialnych wykorzystywanych na wykładach. Oznacza to, iż po dodaniu głosu lektora powstaje film ilustrujący treści wyłącznie teoretyczne.

Platformę edukacyjną zintegrowano z serwisem YouTube w czerwcu 2015 r. Początkowo dane z YouTube Analytics odzwierciedlały wyłącznie aktywność studentów podczas zajęć oraz wykonywania zadań domowych. Po kilku miesiącach okazało się, że z materiałów dydaktycznych korzystają przede wszystkim osoby niebędące studentami Uniwersytetu Zielonogórskiego. W czerwcu 2018 r. na 236 642 wyświetlenia (436 677 minut oglądania) wejścia z oficjalnych stron kursu stanowiły zaledwie 3% (7134 wyświetlenia, 20 633 minuty oglądania). Stwierdzono, że filmy dydaktyczne pogrupowane tematycznie w playlisty na kanale YouTube zaczęły pełnić funkcję otwartego kursu online. Większość użytkowników stanowią zaś osoby korzystające z niego w procesie samokształcenia. Podjęto zatem próbę scharakteryzowania użytkowników kursów.

Samokształcenie z zastosowaniem edukacyjnego kanału YouTube – wyniki badań

Nie można przeceniać wszystkich danych prezentowanych w raportach YouTube Analytics. Przykładem może być liczba wyświetleń. Nie odzwierciedla ona każdego uruchomienia filmu, wyświetlenia są bowiem weryfikowane za pomocą algorytmów uniemożliwiających sztuczne zwiększanie wskaźników oglądalności. Podawane wartości są wynikiem licznych pomiarów, których metodologia nie jest ujawniana. Jeśli jednak wierzyć informacjom udostępnianym przez serwis, dzięki temu ich wartości są rzetelne. Najbardziej miarodajnym wskaźnikiem charakteryzującym proces uczenia się odbiorców jest zatem czas oglądania.

Do materiałów wideo odbiorcy docierają przede wszystkim, korzystając z mechanizmów serwisu YouTube (68% czasu poświęconego na oglądanie), wyszukiwarki Google (23%) oraz oficjalnej strony platformy edukacyjnej (5%).

Otwarte kursy online prowadzone są głównie w języku angielskim, stąd ich dostępność dla polskiego odbiorcy jest w pewnym stopniu ograniczona. O zapotrzebowaniu na tego typu szkolenia świadczy czas poświęcany na korzystanie z materiałów wideo przez odbiorców z różnych krajów. Jest rzeczą zrozumiałą,

że kanał YouTube był oglądany głównie w Polsce 411 460 minut (94%). W dalszej kolejności można wymienić: Wielką Brytanię – 8191 minut (1,9%), Niemcy – 5777 minut (1,3%), Irlandię – 2866 minut (0,7%), Holandię – 1099 minut (0,3%), Norwegię – 828 minut (0,2%), Francję – 631 minut (0,1%) oraz Stany Zjednoczone – 615 minut (0,1%).

Na podstawie analizy czasu poświęcanego na korzystanie z materiałów wideo (tab. 1) można stwierdzić, że głównymi odbiorcami są studenci stacjonarni i niestacjonarni z zachowaniem struktury płci, szczególnie na specjalnościach pedagogicznych. Potwierdzeniem tego założenia są statystyki informujące o czasie oglądania w dowolnie wybranym dniu. Przed końcem semestru letniego kanał był oglądany przez około 17 godzin dziennie. Równy z początkiem wakacji czas ten spadł do około 9 godzin i 20 minut. Cykl ten powtarza się w każdym roku akademickim. Czas, jaki poświęcają odbiorcy na uczenie się w czasie wakacji, świadczy zatem o skali samokształcenia.

Tabela 1. Czas poświęcony na oglądanie materiałów wideo w różnych grupach wiekowych kobiet i mężczyzn. Łączny czas oglądania wynosi 436 677 minut

Wiek	Mężczyźni	Kobiety
13–17	0,0%	0,3%
18–24	18%	35%
25–34	22%	13%
35–44	7,1%	3,3%
45–54	0,3%	0,1
55–64	0,5%	0,0%
65+	0,2%	0,0%

Źródło: opracowanie własne.

W wyniku badań nad długotrwałym wpływem nowych mediów stwierdzono, że preferowanymi przez młodzież źródłami informacji są krótkie komunikaty multimedialne. Pod pojęciem tym należy rozumieć kilkuminutowy utwór muzyczny, filmowy lub mem (pojedynczy obraz lub krótki komiks zaopatrzony w zwięzły komentarz) umieszczone w obrębie struktur hipertekstowych. Stwierdzono, że optymalną formą przekazów edukacyjnych w kształceniu na odległość są krótkie filmy wideo wkomponowane w strukturę kursów o strukturze hipertekstowej (Jędrzyckowski, 2014, s. 36–45; 2016a, s. 97–112; 2016b, s. 11–21). Rozwiązania te są istotne szczególnie w świetle danych pochodzących z raportu *Attentionspans. Consumer Insights, Microsoft Canada* (2015). Wynika z nich, że coraz większy udział mediów cyfrowych w życiu codziennym powoduje znaczny spadek zdolności skupiania uwagi na nowych, dynamicznych bodźcach. Zdolność koncentracji uwagi wynosząca w 2000 r. 12 sekund spadła w 2013 do zaledwie 8 sekund.

Proces uczenia się może zachodzić tylko wówczas, gdy uwaga odbiorcy zostanie skoncentrowana i utrzymana na bodźcach będących nośnikami przekazu

edukacyjnego tak długo, aby jego treści ulokowały się w strukturach pamięci długotrwałej (Zimbardo, 1999, s. 285). Oznacza to, że w przypadku kształcenia na odległość, gdy osobie uczącej się nie towarzyszy nauczyciel organizujący proces nauczania-uczenia się, konieczne jest stosowanie mediów edukacyjnych oferujących rozwiązania stymulujące procesy uwagi (Jędrzycki, 2005). W przypadku uwagi dowolnej może to być informacja o praktycznych aspektach zdobywanej wiedzy, które mogą być istotne dla osób uczących się. Uwagę mimowolną można koncentrować poprzez szereg rozwiązań omawianych w podręcznikach z zakresu psychologii reklamy. Skuteczność stosowanych rozwiązań zbadano z zastosowaniem raportów YouTube Analytics dotyczących utrzymania uwagi. Raporty te oferują dwa wykresy – względny i bezwzględny wskaźnik utrzymania uwagi odbiorców. W obu przypadkach narzędzie pozwala na równoczesne śledzenie treści filmu i pionowej osi przesuwającej się po wykresie wskaźnika zaangażowania odbiorców. Umożliwia to skorelowanie konkretnych treści z poziomem zaangażowania uwagi.

Parametr określany jako bezwzględne utrzymanie uwagi informuje, jakim procentem całkowitej liczby wyświetleń filmu są odtworzenia poszczególnych fragmentów. Rejestruje on przewijania, pauzy oraz ponowne oglądanie.

Jeśli wykres bezwzględnego utrzymania uwagi jest spłaszczony i wskazuje niski poziom zaangażowania odbiorców, można skorzystać z bardziej czułego rozwiązania, którym jest wskaźnik względnego utrzymania uwagi. Informuje on o poziomie uwagi ustalonym na podstawie aktywności odbiorców danego filmu w zestawieniu z wszystkimi filmami z serwisu YouTube o podobnej długości. Wbrew pozorom takie rozwiązanie pozwala stwierdzić, czy pojawiały się treści różnicujące poziom uwagi. Z zastosowaniem obu raportów można wnioskować np. o wpływie różnych typów motywacji na sposób uczenia się (Jędrzycki, 2016a, s. 97–112) lub obserwować przebieg uczenia się procedur w sytuacji, gdy film ilustruje wykonanie zadań praktycznych (Jędrzycki, 2016b, s. 11–21). Zgromadzone w ten sposób informacje pozwalają konstruować efektywne przekazy edukacyjne wykorzystywane w procesie samokształcenia lub samodzielnego uczenia się.

Proces samokształcenia można analizować także na podstawie raportów prezentowanych w czasie rzeczywistym. Dostarczają one informacji o liczbie osób oglądających poszczególne filmy w czasie ostatnich 60 minut lub 48 godzin. Dostępny jest również aktualizowany co 10 sekund wykres prezentujący liczbę aktualnych wyświetleń. Dane mogą być sortowane ze względu na region (kraj), typ urządzenia do odtwarzania oraz system operacyjny. Jako przykład mogą posłużyć kursy z zakresu ICT dotyczące korzystania z edytorów tekstu: kurs „Microsoft Word” zawierający 20 filmów wyświetlony 31 842 razy i oglądany przez 53 498 minut oraz kurs „LibreOffice Writer” zawierający 21 filmów wyświetlony 25 307 razy i oglądany przez 42 019 minut. Korzystając z raportów

prezentowanych w czasie rzeczywistym, stwierdzono dwa szczyty aktywności: między godzinami 12.00 i 13.00 oraz między 21.00 i 22.00. W pierwszym przypadku można sądzić, iż doraźnie poszukiwano praktycznych rozwiązań w pracach biurowych, a w drugim podnoszono własne kompetencje.

Istotną zaletą samokształcenia jest mobilność pozwalająca na niezależnie procesu uczenia się od ścisłego harmonogramu zajęć. O mobilności użytkowników kursów można wnioskować na podstawie raportu „Urządzenia”. Jak można się było spodziewać, najwięcej, bo aż 84% czasu (368 515 minut), poświęcono na korzystanie z kursów za pośrednictwem komputerów stacjonarnych. Wśród nich 96% miało zainstalowany system operacyjny Windows. Z zastosowaniem telefonów i tabletek korzystano przez 64 643 minut (15% czasu), a ze sprzętu będącego na wyposażeniu mieszkań, np. telewizory, konsole do gier itp., korzystano przez 3518 minut (1% czasu).

Podsumowanie

W przypadku samokształcenia osoba ucząca się sama konstruuje przekaz edukacyjny. Jest zatem rzeczą zrozumiałą, że nie ogranicza się wyłącznie do jednego kanału YouTube. Jej poszukiwania dotyczą także innych zasobów internetu. Zaprezentowane wyniki pozwalają jednak na oszacowanie skali zapotrzebowania na ogólnodostępne kursy online. Potwierdzają również znaczący wzrost zainteresowania samokształceniem. Tendencja ta powinna skłaniać instytucje oświatowe, a w szczególności uniwersytety, do tworzenia własnych MOOC. Można się spodziewać, że istniejąca obecnie luka na polskim rynku edukacyjnym zostanie w najbliższych latach wypełniona. Kwestią otwartą pozostaje jednak, kto i w jaki sposób tego dokona.

Literatura

- Attention Spans. Consumer Insights, Microsoft Canada* (2015). Pobrane z: <https://pl.scribd.com/document/265348695/Microsoft-Attention-Spans-Research-Report> (1.12.2017).
- Jędrzykowski, J. (2005). *Prezentacje multimedialne w procesie uczenia się studentów*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Jędrzykowski, J. (2014). Forma i treść komunikatu multimedialnego w dobie zaniku czytelnictwa – wyniki badań. *General and Professional Education*, 2, 36–45.
- Jędrzykowski, J. (2016a). Cognitive Preferences Displayed by the Recipients of Short, Educational Multimedia Messages. W: E. Baron-Polańczyk (red.), *ICT in Educational Design*. Zielona Góra: Wyd. UZ.
- Jędrzykowski, J. (2016b). Krótkie komunikaty multimedialne w procesie nabywania wiedzy proceduralnej. *General and Professional Education*, 3, 11–21.
- Jędrzykowski, J. (2018). *JJ Kursy – Kanał YouTube*. Pobrane z: <http://www.youtube.com/c/JJKursy> (30.06.2018).
- Okoń W. (1998). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Żak.
- YouTube. *Official Blog: You Know What's Cool? A Billion Hours*. Pobrane z: <https://youtube.googleblog.com/2017/02/you-know-whats-cool-billion-hours.html> (20.11.2017).
- Zimbardo, P.G. (1999). *Psychologia i życie*. Warszawa: PWN.



MAGDALENA ANDRZEJEWSKA

Przyczyny niepowodzeń edukacyjnych studentów informatyki na wstępnych kursach programowania

Factors Affecting of Computer Science Students' Failure in an Introductory-level Programming Courses

Doktor inżynier, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Wydział Matematyczno-Fizyczno-Techniczny, Instytut Informatyki, Zakład Badań Edukacyjnych i Nowych Mediów, Polska

Streszczenie

Nauczanie i uczenie się programowania to trudny proces, a wskaźniki niepowodzeń edukacyjnych na kursach z podstaw programowania są wysokie. W artykule zaprezentowano wyniki sondażu przeprowadzonego wśród studentów I roku informatyki, którego celem było poznanie opinii respondentów na temat czynników wpływających na te niepowodzenia. Uzyskane wyniki wskazują, że decydujące znaczenie ma motywacja studentów oraz trudności związane z nabywaniem umiejętności programistycznych.

Słowa kluczowe: informatyka, nauczanie i uczenie się programowania, podstawy programowania

Abstract

Teaching and learning fundamental programming is a difficult process and the failures rates of students on these subjects are high. The article describes the results of a survey conducted among CS1 students in order to get to know their opinion on the factors that affect these failures. In the respondents' opinion, the motivation of students and difficulties related to the acquisition of programming skills are decisive ones.

Keywords: computer science, teaching and learning programming, introduction to programming

Wstęp

Zapotrzebowanie rynku pracy na specjalistów z branży IT jest bardzo wysokie, a umiejętność programowania ma w tym zawodzie znaczenie kluczowe. Na systemach edukacyjnych spoczywa więc duża odpowiedzialność za kształcenie ekspertów z tej dziedziny. Jednak problemy z edukacją programistyczną utrzymują się i pojawiają ponownie w każdym kolejnym pokoleniu studentów kierunków informatycznych i im pokrewnych. Doświadczenia nauczycieli akade-

mickich i badania prowadzone na przestrzeni kilku ostatnich dziesięcioleci pokazują, że nauka programowania na wstępnym jej etapie jest trudnym procesem, a wielu studentów nie odnosi w tym zakresie sukcesów edukacyjnych (Mendes, Paquete, Cardoso, Gomes, 2012). Bennedsen i Caspersen (2007) podają, że średni wskaźnik rezygnacji ze studiów związany z niepowodzeniami na wstępnych kursach programowania wynosi 33%.

Jakie są przyczyny tego zjawiska? Jednym z podstawowych aspektów jest złożoność samego procesu nabywania umiejętności programowania. W ujęciu psychologicznym jest to aktywność poznawcza wymagająca różnego rodzaju modeli mentalnych (Robins, Rountree, Rountree, 2003, s. 149–151). Fundamentalne znaczenie ma model związany z mechanizmem rozwiązywania problemów, konstrukcją i reprezentacją algorytmów. Ale nauka programowania to nie tylko nabywanie lub rozwijanie kompetencji z zakresu rozwiązywania problemów, to również konieczność poznania wielu abstrakcyjnych pojęć związanych z mechaniką programowania, składnią języka – syntaktyką i semantyką tworzonego kodu (Ala-Mutka, 2004, s. 2–6). Lahtinen, Mutka i Jarvinen (2005) twierdzą, że największym problemem początkujących programistów nie jest rozumienie podstawowych pojęć, ale umiejętność ich stosowania. Kolejną istotną i od kilku dziesięcioleci kontrowersyjną kwestią jest wybór pierwszego języka programowania. Znaczenie tego problemu zaowocowało nie tylko rozszerzoną dyskusją, ale też szeregiem badań nad skutecznością różnych paradygmatów i języków programowania stosowanych w kursach wprowadzających. W jednym z najnowszych badań na tym zagadnieniu (Xinogalos, Pitner, Ivanović, Savić, 2018) nie wykazano jednak różnic w efektach kształcenia oraz ocenie poziomu trudności przedmiotu przez grupy studentów, które uczyły się podstaw programowania z wykorzystaniem dwóch różnych języków i proceduralnego paradygmatu programowania.

Istotny jest nie tylko wybór pierwszego języka programowania, ale także odpowiedniego środowiska programistycznego, którego użytkowanie może być źródłem dodatkowych trudności, z jakimi będą się mierzyć początkujący programiści (Pears i in., 2007). Kolejnym czynnikiem determinującym zaangażowanie studentów i ich sukces edukacyjny jest niewątpliwie motywacja, którą kierują się, wybierając typ studiów. Badania Bergin i Reilly (2005) pokazały, że tylko 22% studentów I roku studiów informatycznych uczy się programowania ze względu na zainteresowanie tym obszarem, 40% – ponieważ uważa, że umiejętności te będą miały wpływ na ich karierę zawodową, a 35% przyznaje, że tylko dlatego, że jest to przedmiot obowiązkowy. Ponadto w badaniach tych potwierdzono, że wewnętrzna motywacja studentów jest silnie dodatnio skorelowana z efektywnością uczenia się programowania.

Metodologia badań

Cel badań

Celem przeprowadzonego sondażu było poznanie opinii studentów o przyczynach niepowodzeń, które ich dotyczą na kursach z podstaw programowania, oraz zbadanie, czy opinia ta zależy od doświadczenia programistycznego, które posiadają.

Charakterystyka badanej grupy

Grupa respondentów liczyła 80 studentów I roku inżynierskich studiów kierunku informatyka. Wśród nich było 66 mężczyzn (82,5%) oraz 14 kobiet (17,5%), średni wiek badanych to blisko 21 lat ($M = 20,8$; $SD = 1,33$). Studenci odbyli kurs z podstaw programowania w języku C (zakończony egzaminem) w semestrze poprzedzającym termin przeprowadzenia ankiety. Połowa respondentów rozpoczęła naukę programowania na studiach, a ponad 72% z nich nie programowało wcześniej w języku C. Szczegółowe dane zestawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Doświadczenie respondentów w programowaniu

Kiedy rozpoczęłaś/eś naukę programowania?	N	%	Jak długo programujesz w języku C?	N	%
w szkole podstawowej	2	2,50	dłużej niż 5 lat	1	1,25
w gimnazjum	5	6,25	3–5 lat	9	11,25
w szkole ponadgimnazjalnej	33	41,25	1–2 lata	12	15,00
na studiach	40	50,00	krócej niż rok	58	72,50

Źródło: opracowanie własne.

Charakterystykę respondentów uzupełnia informacja o czasie poświęcanym przez nich (poza planem zajęć) na naukę programowania w języku C. 31% studentów przyznało, że jest to mniej niż 1 godzina, a 38%, że 1–2 godziny w tygodniu. Około 31% badanych przeznacza na naukę programowania ponad 3 godziny w tygodniu. Ponadto w ocenie 55% studentów kurs z podstaw programowania był trudniejszy, a 15% uznało go za łatwiejszy w stosunku do kursów z innych przedmiotów (mediana $MD = 4$ w 5-stopniowej skali oceny).

Wyniki badań

Pytanie, na które badani udzieli odpowiedzi, brzmiało: „Co według Ciebie wpływa na niepowodzenia podczas nauki programowania? Oceń stopień wpływu biorąc pod uwagę własne doświadczenia”. Lista czynników była następująca:

K1: Nauczany język programowania i związane z tym tematy będące treścią kursu

K2: Problemy z nabywaniem umiejętności programistycznych

K3: Metody nauczania i sposób prowadzenia zajęć

K4: Indywidualne nastawienie/motywacja studenta

K5: Środowisko programistyczne

Respondenci wyrażali swoją opinię w oparciu o 5-stopniową skalę Likerta z odpowiednimi rangami (wpływ: 1 – bardzo mały, 2 – mały, 3 – średni, 4 – duży, 5 – bardzo duży). Z tabeli 2 możemy odczytać, że respondenci najczęściej (moda MO = 3) wskazywali na średni wpływ takich czynników, jak: nauczany język programowania (47,5%), środowisko programistyczne (37,5%) oraz trudności z nabywaniem umiejętności programistycznych (35,0%). Z tym że w przypadku ostatniego z tych czynników dominują dwa wskazania – jednakowy odsetek badanych (35,0%) zdecydował, że jest to duży wpływ (MO = 4). Taką samą wartość mody uzyskały metody nauczania – ten stopień wpływu wybrało 31,3% badanych. Wyróżniającą się kategorią (MO = 5) było indywidualne nastawienie/motywacja studenta – 40,0% respondentów wskazuje na bardzo duży wpływ tego czynnika na niepowodzenia w procesie nauki programowania.

Tabela 2. Czynniki wpływające na niepowodzenia w procesie nauki programowania – rozkład procentowy

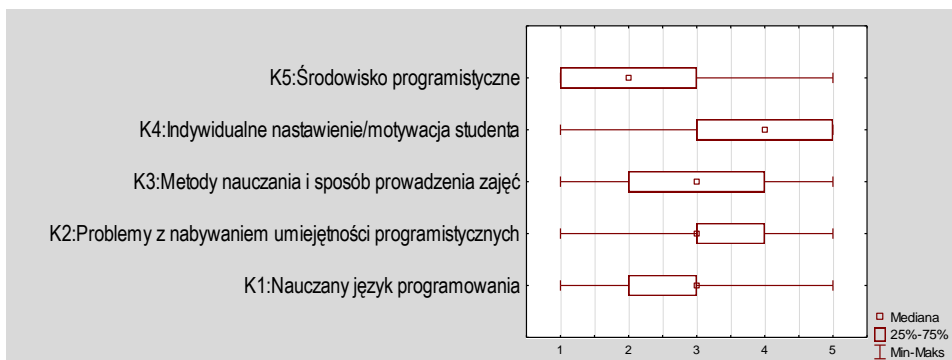
Czynnik	1	2	3	4	5
K1: Nauczany język programowania	18,8	23,8	47,5	8,8	1,3
K2: Problemy z nabywaniem umiejętności programistycznych	2,5	15,0	35,0	35,0	12,5
K3: Metody nauczania	11,3	17,5	27,5	31,3	12,5
K4: Indywidualne nastawienie/motywacja studenta	1,3	3,8	21,3	33,8	40,0
K5: Środowisko programistyczne	30,0	22,5	37,5	5,0	5,0

wpływ: 1 – bardzo mały, 2 – mały, 3 – średni, 4 – duży, 5 – bardzo duży

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane wyniki zilustrowano również na rysunku 1, na którym zestawiono informację o wartościach mediany (MD) oraz zakresie pierwszego (Q25) i trzeciego kwartyła (Q75) dla wszystkich rozważanych kategorii. W oparciu o wykres można stwierdzić, że najmniejsze zróżnicowanie odpowiedzi występuje w przypadku opinii o nauczonym języku programowania (K1: MD = 3, Q25 = 2, Q75 = 3) – obserwujemy przesunięcie odpowiedzi w kierunku małego wpływu, oraz problemach z nabywaniem umiejętności programistycznych (K2: MD = 3, Q25 = 3, Q75 = 4) – tu dominują opinie o średnim i dużym wpływie. Uzyskane wartości miar rozkładu pozwalają na stwierdzenie, że w obu przypadkach są to opinie zdecydowanej większości badanych.

W ocenie pozostałych trzech kategorii respondenci wykazali się większą zmiennością. Czynnikiem, który według badanych ma najmniejszy wpływ na rozważany problem, jest środowisko programistyczne (K5: MD = 2, Q25 = 1, Q75 = 3). Czynnikiem neutralnym okazały się metody nauczania i sposób prowadzenia zajęć (K3: MD = 3, Q25 = 2, Q75 = 4), a za najistotniejszą uznano motywację studentów (K4: MD = 4, Q25 = 3, Q75 = 5).



Rysunek 1. Ocena wpływu poszczególnych czynników na niepowodzenia w procesie nauki programowania

Źródło: opracowanie własne.

W związku z tym, że grupa studentów nie była jednorodna pod względem posiadanych umiejętności programistycznych, uznano, że fakt ten może różnicować opinię badanych w analizowanych kwestiach. Przeprowadzony nieparametryczny test U Manna-Whitneya dla każdej z kategorii nie wykazał jednak istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupą studentów, którzy rozpoczęli naukę programowania na studiach (grupa G_NDO), a tymi, którzy programowali już na wcześniejszych etapach edukacji (grupa G_DO). Szczegółowe wyniki testu zestawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Wyniki testu U Manna-Whitneya

	Mediana		Test UMW		
	G_NDO N = 40	G_DO N = 40	U	Z	P
K1: Nauczany język programowania	3	3	715,5	0,81	0,419
K2: Problemy z nabywaniem umiejętności programistycznych	3	3	799,0	0,00	0,996
K3: Metody nauczania	3	3	761,5	-0,37	0,715
K4: Indywidualne nastawienie/motywacja studenta	4	4	689,5	-1,06	0,290
K5: Środowisko programistyczne	2	3	624,0	1,69	0,091

Źródło: opracowanie własne.

Respondenci mogli też w pytaniu otwartym opisać, jakie ich zdaniem były główne przyczyny niepowodzeń edukacyjnych – braku zaliczenia lub niezdanego egzaminu. Analiza jakościowa uzyskanych odpowiedzi pozwoliła na ich skategoryzowanie i ujęcie ilościowe. Największy odsetek odpowiedzi (50%) ponownie dotyczył problemu indywidualnego podejścia studentów do przedmiotu i ich zaangażowania w proces nabywania wiedzy i umiejętności. Przykładowe wypowiedzi badanych będące ilustracją tego stanowiska to: *zbyt mało czasu*

poświęconego na naukę; lekceważąca postawa studentów i brak regularnej, systematycznej nauki; brak motywacji do nauki przedmiotu. 18% badanych wskazywało na problemy związane z procesem oceny, czasem i formą zaliczenia lub egzaminu, 12% zgłaszało uwagi dotyczące metod nauczania, a 20% stanowiły wypowiedzi różne.

Podsumowanie

Jak wynika z analizy uzyskanych wyników, czynnikiem, który według respondentów ma największy wpływ na wysoki wskaźnik niepowodzeń na początkowym etapie nauczania i uczenia się programowania, jest indywidualna postawa studentów. Drugą istotną przyczyną są trudności związane z nabywaniem umiejętności programistycznych. Opinie te nie zależą od posiadanego przez ankietowanych doświadczenia w programowaniu. Kluczem do osiągnięcia sukcesu przez osoby rozpoczynające naukę programowania jest zatem ich silna motywacja, szczególnie wewnętrzna, związana z prawdziwym zainteresowaniem przedmiotem, oraz koncentracja procesów i metod dydaktycznych na pomocy studentom w zrozumieniu głównych koncepcji programowania. Przykłady takich skutecznych działań, które pomogły zredukować odsetek niepowodzeń studentów o ponad 77%, zawiera raport Yadina (2011). Po pierwsze, autor proponuje, aby wstępne kursy prowadzić w oparciu o język Python w celu zmniejszenia złożoności składni języka, dzięki czemu studenci będą mogli skupić się na nabywaniu umiejętności rozwiązywania problemów i konstruowania algorytmów. Yadin zaleca również korzystanie z narzędzi do wizualizacji abstrakcyjnych i złożonych koncepcji programistycznych lub algorytmów. A ponadto za efektywne uznaje wprowadzenie systemu zadań indywidualnych – dostosowywanych do poziomu wiedzy i umiejętności każdego ucznia.

Literatura

- Ala-Mutka, K.(2004). *Problem in Learning and Teaching Programming- a Literature Study for Developing Visualizations in the Codewitz-Minerva Project*. Pobrane z: http://www.cs.tut.fi/~edge/literature_study.pdf (15.05.2018).
- Bennedsen, J., Caspersen, M.E. (2007). Failure Rates in Introductory Programming. *ACM SIGCSE Bulletin*, 39(2), 32–36.
- Bergin, S., Reilly, R. (2005). The Influence of Motivation and Comfort-level on Learning to Program. W: P. Romero, J. Good, E. Acosta Chaparro, S. Bryant (Eds). *Proceedings of the 17th Annual Workshop on the Psychology of Programming Interest Group*, Sussex University, (s. 293–304).
- Lahtinen, E., Mutka, K.A., Jarvinen, H.M. (2005). A Study of the Difficulties of Novice Programmers. W: *Proceedings of the 10th Annual SIGCSE Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education (ITiCSE 2005)*, New York: ACM Press. (s. 14–18).
- Mendes, A.J., Paquete, L., Cardoso, A., Gomes, A. (2012). Increasing Student Commitment in Introductory Programming Learning. *Frontiers in Education Conference (FIE) 2012 IEEE*, 1–6.
- Pears, A., Seidman, S., Malmi, L., Mannila, L., Adams, E., Bennedsen, J., Devlin, M., Paterson, J. (2007). A Survey of Literature on the Teaching of Introductory Programming. *SIGCSE Bulletin*, 39(4), 204–223.

- Robins, A., Rountree, J., Rountree, N. (2003). Learning and Teaching Programming: A Review and Discussion. *Computer Science Education*, 13, 137–172.
- Xinogalos, S., Pitner, T., Ivanović, M., Savić, M. (2018). Students' Perspective on the First Programming Language: C-like or Pascal-like Languages? *Education and Information Technologies*, 23(1), 287–302. DOI: 10.1007/s10639-017-9601-6.
- Yadin, A. (2011). Reducing the Dropout Rate in an Introductory Programming Course. *ACM Inroads*, 2(4), 71–76.



MAŁGORZATA CHOJAK

Neuronalna strategia wykonywania czynności edukacyjnych na materiałach polisensorycznych oraz na tablecie u dzieci o różnym czasie kontaktu z mediami

Neuronal Strategy of Performing Educational Activities on Polysensoric Materials and on a Tablet with Children with Different Contact Time with the Media

Doktor, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Zakład Dydaktyki, Polska

Streszczenie

Od wielu lat wśród naukowców i praktyków toczy się dyskusja dotycząca kontaktów dzieci z mediami. Publikacje zagraniczne w większości podkreślają negatywny wpływ telewizji czy komputera na rozwój. W ostatnim czasie naukowcy potwierdzili funkcjonalne i strukturalne różnice między mózgiem dzieci o różnym czasie kontaktu z mediami. Niniejszy artykuł przedstawia wyniki pilotażowych badań z zakresu neuropedagogiki. Procedura została oparta na neurobrazowaniu w trakcie wykonywania przez dzieci czynności edukacyjnych. Uzyskane wyniki mogą stanowić istotny argument w dyskusji dotyczącej cyfryzacji szkół.

Słowa kluczowe: neuropedagogika, mózg, dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, media w szkole

Abstract

For many years, there has been a discussion among scholars and practitioners regarding children's contacts with the media. Foreign publications mostly emphasize the negative impact of television or computer on development. Recently, scientists confirmed the functional and structural differences between the brains of children with different periods of contact with the media. This article presents the results of pilot research in the field of neuropedagogy. The procedure was based on neuromodulation in the course of children performing educational activities. The obtained results can be an important argument in the discussion on the digitization of schools.

Keywords: neuropedagogy, brain, pre-school and early-school children, media in school

Jednym z tematów licznych badań jest wpływ mediów na rozwój dzieci. Psycholodzy czy pedagodzy już od dawna zwracają uwagę na liczne niekorzystne skutki nadmiernego kontaktu dzieci z nowymi technologiami typu komputer,

telewizor czy telefon komórkowy (Kostyrka-Allchorne, Cooper, Simpson, 2017). Dotyczą one sfery fizycznej (otyłość, uszkodzenia wzroku, wady postawy, zaburzenia rozwoju motoryki małej i dużej), poznawczej (zaburzenia koncentracji, ubogi zasób mowy czynnej i biernej, wielozadaniowość, schematyczność działania, trudności w czytaniu) i społeczno-emocjonalnej (trudności z wyrażaniem i odczytywaniem uczuć, samotność, zaburzenia w relacjach rodzinnych), a także psychicznej (stany depresyjne) (Chojak, 2015).

Rozwój metod neuroobrazowania pozwolił na podjęcie badań nad neuronalnymi mechanizmami ww. trudności. W ostatnich latach w publikacjach naukowych pojawiło się coraz więcej doniesień opartych na MRI, fMRI czy NIRS. Wskazały one na dwojaki rodzaj różnic w strukturze mózgu osób o różnym czasie kontaktu z mediami (komputerem, telewizją, grami komputerowymi itp.). Pierwsza grupa różnic dotyczy obszarów, które pod wpływem nadmiernego kontaktu z przekazem audiowizualnym były nadmiernie stymulowane. Można tu wymienić: istotę szarą i białą obu płatów przedczołowych, istotę szarą i białą obu płatów potylicznych, podwzgórze, obszary motoryczne kory ciemieniowej, boczną i przyśrodkową korę skroniową (obustronnie), a zwłaszcza zakręt wrzecionowaty, jądra podstawy (zwłaszcza z lewej strony), lewy przedni zakręt obręczy. Niezależnie od powyższego druga grupa różnic obejmuje obszary niedostymulowane, takie jak:

- ciało modzelowate i spoidło wielkie,
- kora przedniej obręczy,
- istota biała od prawej kory ciemieniowej do płata czołowego (dokładny opis: Chojak, 2018).

Są to obszary o kluczowym znaczeniu dla procesu edukacji. Obejmują m.in. pamięć roboczą, ośrodki mowy, słuchu itp.

Można zatem powiedzieć, że zmiany w strukturze mózgu spowodowane nadmiernym korzystaniem z nowych technologii mogą być powodem trudności edukacyjnych dzieci. Dotychczasowe protokoły badań nie obejmowały jednak typowych czynności edukacyjnych, tj. wykonywanych przez dzieci w przedszkolu czy szkole.

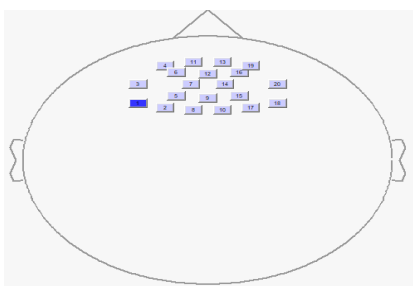
Badaniem neuronalnych uwarunkowań procesu edukacji zajmuje się rozwijająca się nowa dyscyplina naukowa – neuropedagogika. Nie ma jeszcze określonych procedur badawczych, dlatego wszelkie działania podejmowane w tym zakresie mają charakter eksperymentu.

Jedno z takich badań pilotażowych przeprowadzono w 2017 r. na Wydziale Pedagogiki i Psychologii. Wykorzystano technikę obrazowania w bliskiej podczerwieni (NIRS), która podobnie jak rezonans magnetyczny analizuje aktywność hemodynamiczną mózgu (sygnał BOLD). W odróżnieniu od fMRI, fNIRS został przystosowany do badań funkcjonalnych (w tym np. podczas biegania). Jest przenośny i cichy, co zwiększa komfort badania i umożliwia stosowanie tej

metody także u niemowlaków. Ponadto zapewnia wyższą rozdzielczość czasową (szybszą częstotliwość próbkowania) i może monitorować tylko obszary korowe z mniejszą rozdzielczością przestrzenną (zwykle w zakresie centymetrowym) (Masataka, Perlovsky, Hiraki, 2015).

Badaniami objęto ponad 60 dzieci w wieku 6–12 lat. Zostały one poproszone o wykonanie dwóch czynności: głośnego czytania tekstu oraz dokonywania obliczeń matematycznych na cyfrach. Każda z tych czynności została wykonana najpierw na materiałach polisensorycznych, a potem na tablecie dotykowym. Dzieci podzielono na grupy w zależności od czasu spędzanego w kontakcie z mediami (został określony przez rodziców w ankietach).

Badano jedynie obszar kory przedczołowej.



Rysunki 1 i 2. Rozmieszczenie detektorów na schemacie i osobie badanej

Źródło: opracowanie własne.

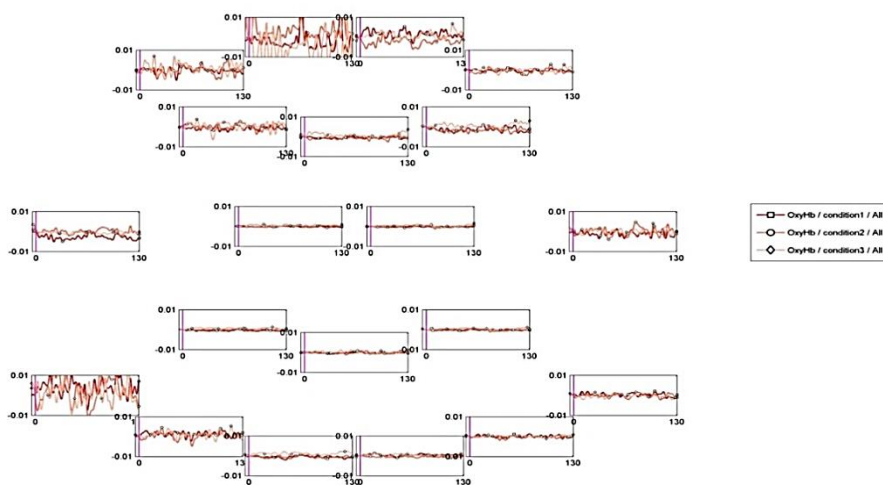
W oparciu o dotychczasowe badania (Safi i in., 2012; Peters, Smedt 2017; Arsalidouab, Pawliw-Levac, Sadeghi, Pascual-Leone, 2018) przyjęto, że dzieci w badanym wieku przy wykonywaniu tych czynności nie powinny angażować obszarów przedczołowych (pod warunkiem średniej trudności materiału i bezstresowego środowiska badań).

Analiza otrzymanych wyników wykazała, że im dłuższy był kontakt dziecka z mediami, tym bardziej aktywny był obszar kory przedczołowej. Aktywności takiej nie było u dzieci spędzających przed komputerem czy telewizorem do godziny dziennie. Każda kolejna godzina skutkowała większą aktywnością obszaru przedczołowego. Oznacza to, że impuls nerwowy był przekazywany dłuższą drogą.

Podobne wyniki uzyskano w badaniach dzieci z ADHD czy zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Nadmierny kontakt z mediami nie skutkował jednak tak silną aktywacją obszarów przedczołowych jak u dzieci z zaburzeniami rozwojowymi. Niemniej wspólna pozostaje istota wyników.

Interesującym wynikiem okazało się także porównanie aktywności obszarów przedczołowych w zależności od materiału dydaktycznego, na którym pra-

cowaly dzieci. Po zmianie pomocy dydaktycznej aktywność kory przedczołowej nie zmienia się. Dzieje się tak niezależnie od tego, czy analizowano zapis dzieci o czasie kontaktu z mediami do 30 minut dziennie, czy dzieci, które spędzają przed telewizorem czy komputerem ponad dwie czy trzy godziny dziennie.



Rysunek 3. Aktywność oxyHb kory przedczołowej u 7-letniego chłopca ze zdiagnozowanym ADHD

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane wyniki potwierdzają dotychczasowe badania, które wskazują na strukturalne i funkcjonalne zmiany w obszarze kory przedczołowej u dzieci o nadmiernym czasie kontaktu z mediami. W oparciu o uzyskane w omawianych badaniach wyniki można wnioskować, że im więcej czasu dzieci spędzały w kontakcie z mediami, tym silniej był aktywowany obszar kory przedczołowej. Dodatkowo zwiększeniu ulegała także powierzchnia aktywowanego obszaru. Prawdopodobnie dzieci te obierały inną strategię wykonania zadania. Impulsy nerwowy były przekazywane innymi ścieżkami, dłuższymi. Oznacza to, że dzieci te potrzebowały więcej czasu na zrozumienie i wykonanie polecenia. W prowadzonych badaniach nie analizowano wyników, jakie uzyskiwały dzieci. Jeśli materiał dydaktyczny jest prosty, u dzieci mogą działać mechanizmy kompensacyjne. Dlatego w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym nauczyciele mogą nie zauważyć trudności. Z czasem jednak materiał staje się trudniejszy, jest go więcej, a u dzieci można zaobserwować narastające zaległości w nauce.

Obszar kory przedczołowej jest związany z pamięcią roboczą, planowaniem, kontrolą emocji. Są to pożądane elementy neuronalnej strategii działania w sytuacji, kiedy materiał jest nowy, trudny czy wieloetapowy. W omawianych badaniach przygotowano jednak materiał o średniej trudności. Uzyskane wyniki mogą

wskazywać, że dzieci o długim czasie kontaktu z mediami w czynność czytania czy obliczania wyników działań wkładały więcej wysiłku. Być może z powodu trudności z koncentracją na jednym zadaniu.

Istotny jest fakt, że strategia działania nie uległa zmianie wraz ze zmianą pomocy dydaktycznej, na której pracowało dziecko. Zaobserwowane reakcje neuronalne miały zatem charakter trwałe.

Z powyższego można wskazać konkretne implikacje dla systemu edukacji. Im dłuższy jest czas kontaktu z mediami, tym większe są różnice w neuronalnej aktywności mózgu, a co za tym idzie – w strategii rozwiązywania zadań. Pełna cyfryzacja edukacji wiąże się ze zwiększeniem codziennego kontaktu dziecka z mediami, a zatem z nasileniem zmian strukturalnych i funkcjonalnych w mózgu. Współczesne badania przytoczone na początku artykułu wykazały, że zmiany te są powodem różnorodnych trudności i zaburzeń rozwojowych. Obserwowana aktywność kory przedczołowej nie jest tak silna jak u dzieci z ADHD czy ASD. Badaniami nie objęto jednak dzieci, które w kontakcie z mediami spędzały ponad 6 godzin (jeśli przyjmiemy, że w szkole dziecko pracowałoby około 4 godzin, w domu jeszcze 2) dziennie. Być może wówczas różnice te nie byłyby już tak znaczne. Mogłoby to potwierdzać coraz powszechniejszą teorię, że jednym ze skutków nadmiernego kontaktu z mediami są zachowania podobne do spektrum autyzmu (Hermawati, Rahmadi, Sumekar, Winarni, 2018). Hipoteza ta wymaga jednak dalszej weryfikacji.

Drugim istotnym wnioskiem jest fakt, że sporadyczne kontakty z mediami nie wpływają na zmianę funkcjonalności kory przedczołowej. Nie jest zatem szkodliwe korzystanie z nowych technologii w przedszkolu czy edukacji wczesnoszkolnej – jednak w ograniczonym i dwuplanowym zakresie. Wobec powszechnej dostępności mediów szkoła powinna i może uczyć dzieci, jak z nich korzystać.

Warto też podkreślić, że mózg dzieci rozwija się bardzo intensywnie, zmiany następują szybko. Plastyczność obejmuje zarówno rozwój zaburzeń, jak i ich terapię. Oznacza to, że edukacja małych dzieci powinna się opierać na materiałach polisensorycznych niezależnie od tego, jaki kontakt z mediami miały wcześniej. Można nawet zaryzykować twierdzenie, że im większy dziecko miało kontakt z mediami, tym więcej niemedialnych zajęć powinno mieć, nawet jeśli w danym momencie nie wykazuje zaburzeń rozwojowych. Będą to wówczas działania o charakterze profilaktycznym. Im wcześniej zostaną podjęte, im będą intensywniejsze, tym ich efektywność będzie większa.

Biorąc pod uwagę, że znaczna większość badań podkreśla negatywne skutki nadmiernego kontaktu z mediami, nie powinna już budzić wątpliwości odpowiedź na wielokrotnie zadawane w literaturze przedmiotu i wśród praktyków pytanie: Czy „mózg dzieci sieci jest lepszy czy gorszy niż dzieci, które mają niewielki kontakt z mediami?” Dziś można udowodnić, że jest inny pod wzglę-

dem strukturalnym, co w konsekwencji nie podnosi zdolności dziecka. Skutkuje natomiast trudnościami w komunikacji, zaburzonym rozwojem mowy czynnej i biernej, niskim poziomem koncentracji, a nawet depresją (Chojak, 2015).

Literatura

- Arsalidou, M., Pawliw-Levac, M., Sadeghi, M., Pascual-Leone, J. (2018). Brain areas Associated with Numbers and Calculations in Children: Meta-analyses of fMRI Studies. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 30, 239–250.
- Chojak, M. (2015). Nowe technologie w rozwój wybranych procesów poznawczych u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja Jutra* (s. 85–98). Sosnowiec: Wyższa Szkoła HUMANITAS.
- Chojak, M. (2018). Mózg „dzieci sieci” w świetle neurobiologii i neuropedagogiki. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 1(23), 121–128.
- Hermawati, D., Rahmadi, F.A., Sumekar, T.A., Winarni, T.I. (2018). Early Electronic Screen Exposure and Autistic-like Symptoms. *Intractable & Rare Diseases Research*, 7(1), 69–71.
- Kostyrka-Allchorne, K., Cooper, N.R., Simpson, A. (2017). The Relationship between Television Exposure and Children’s Cognition and Behaviour: A Systematic Review. *Developmental Review*, 44, 19–58.
- Masataka N., Perlovsky L., Hiraki, K. (2015). Near-infrared Spectroscopy (NIRS) in Functional Research of Prefrontal Cortex. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9, article nr 274.
- Peters, L., De Smedt, B. (2018). Arithmetic in the Developing Brain: A Review of Brain Imaging Studies. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 30, 265–279.
- Safi, D., Lassonde, M., Nguyen, D.K., Vannasing, P., Tremblay, J., Florea, O., Morin-Moncet, O., Lefrançois, M., Béland, R. (2012). Functional Near-infrared Spectroscopy for the Assessment of Overt Reading. *Brain Behavioral*, 2(6), 825–837.



ROMAN ROSIEK¹, JOANNA GANCZAREK², KAROLINA PIETRAS³

Analiza stopnia złożoności obrazu w eyetrackingowych badaniach dzieł sztuki

Analysis of Image Complexity in Eyetracking Studies of Visual Art

¹ Doktor habilitowany profesor UP, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Instytut Fizyki, Polska

² Doktor, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Katedra Psychologii, Polska

³ Doktor, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Katedra Psychologii, Polska

Streszczenie

W artykule zawarto propozycję metod analizy stopnia złożoności obrazów dla celów badań eyetrackingowych. Problem niejednorodności parametrów fizycznych obrazu jest częstą przyczyną modyfikowania bodźców w celu ich ujednoczenia pod kątem tych parametrów. W przypadku badania odbioru dzieł sztuki taka operacja prowadzi do naruszenia struktury samego dzieła i rodzi problemy metodologiczne. Uwzględnienie współczynnika złożoności obrazu pozwala na porównanie danych eyetrackingowych uzyskanych z różnorodnych bodźców bez konieczności modyfikacji obrazu. Niniejszy artykuł opisuje sposób obliczania tego współczynnika w oparciu o gradient dla poszczególnych pikseli obrazu. Metoda ta może mieć zastosowanie w szeregu badań eyetrackingowych z wykorzystaniem złożonych bodźców.

Słowa kluczowe: *eyetracking*, stopień złożoności obrazu

Abstract

The article describes a method of analyzing the degree of complexity of images. Modification of images is often necessary when they differ with respect to statistical image properties such as complexity for instance. However, when it comes to studies on perception of art, such intervention might violate the actual structure of an artwork leading to severe methodological issues. We propose a different approach i.e. application of a coefficient aimed to control for unwanted effects of image complexity on eye movements. Present article describes the method of complexity coefficient calculation based on gradient counting for each pixel of an image. This approach might be useful in many studies that employ eyetracking to complex stimuli.

Keywords: *eyetracking*, image complexity, gradient function

Dynamiczny rozwój badań eyetrackingowych sprawia, że podejmowane są liczne próby stosowania tej metodologii w bardzo szerokim zakresie, zarówno w obszarach badań naukowych, jak i empirycznej optymalizacji, np. wyglądu

stron internetowych. Ze względu na ogromną różnorodność obiektów będących przedmiotem badań niezbędne jest opisywanie stopnia ich percepcyjnej złożoności. Wpływ czynników oddolnych, takich jak złożoność, na ruchy oczu czy odbiór subiektywny jest dobrze udokumentowany w literaturze (Fuchs, Ansorge, Redies, Leder, 2011; Jacobsen, Hofel, 2002). Wzrost złożoności obrazu koreluje zazwyczaj z długością oraz liczbą fiksacji, sugerując wzrost obciążenia poznawczego (np. Nuthmann, 2017). Na poziomie subiektywnym z kolei widzowie preferują zwykle obrazy o średnim poziomie złożoności (Berlyne, 1970). Zatem problem złożoności obrazu ma istotny wpływ na uzyskane wyniki badań.

W przypadku percepcji sztuki obrazy często różnią się złożonością, która z kolei wpływa zarówno na fizjologiczne, jak i subiektywne reakcje widzów. W konsekwencji niekontrolowana utrudnia interpretację wpływu głównych zmiennych, takich jak treść czy styl. W takiej sytuacji badacze często modyfikują oryginalne dzieła sztuki, mając na celu ujednoczenie obrazów pod względem złożoności. Zabieg ten rozwiązuje jeden problem, lecz niestety generuje inny związany z trafnością tak prowadzonych badań. Istotne staje się wówczas pytanie, czy faktycznie badanie dotyczy jeszcze sztuki, czy też po prostu bodźców wzrokowych. Dla obiektów tego typu wydaje się zasadne zastosowanie innych metod rozwiązania tego dylematu. Jedną z nich może być obliczenie współczynnika złożoności dla każdego obrazu, a następnie uwzględnienie go w modelach statystycznych.

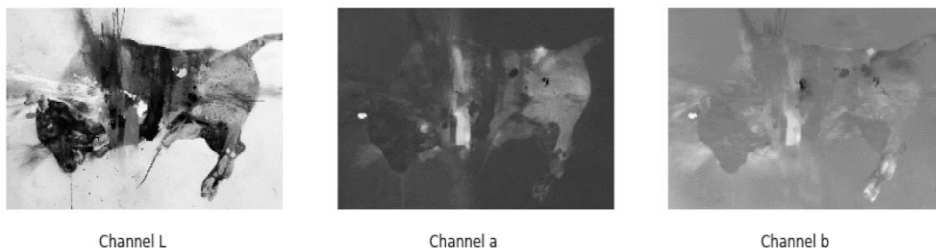


Rysunek 1. Tauromachie 002 (część 1), Massimiliano Carollo, 2016.

Źródło: przedruk za zgodą autora.

Procedurę obliczania współczynnika zilustrowano, posługując się obrazem przedstawionym na rysunku 1. Ponieważ w badaniach eyetrackingowych najczęściej wykorzystywane są obrazy cyfrowe, dlatego niezbędne jest dostosowanie ich wielkości, rozdzielczości i zastosowanie jednolitej specyfikacji definiującej luminancję oraz przestrzeń barw wyświetlanych obrazów. Do tego

celu wybrano przestrzeń barw określaną jako LAB (Braun, Amirshahi, Denzler, Redies, 2013). Jest to matematyczny opis trzech parametrów: luminancji L , kanałów a i b odpowiednio dla barw zieleń–czerwień, niebieski–żółty. Istotną zaletą jest fakt, iż przestrzeń kolorów LAB przekracza gamę kolorów modeli RGB i CMYK. Jednym z najważniejszych atrybutów modelu LAB jest niezależność od urządzenia. Oznacza to, że kolory są definiowane niezależnie od ich natury lub urządzenia, na którym są wyświetlane. Poniżej przedstawiono obraz z rysunku 2 z rozbiciem na trzy składowe.



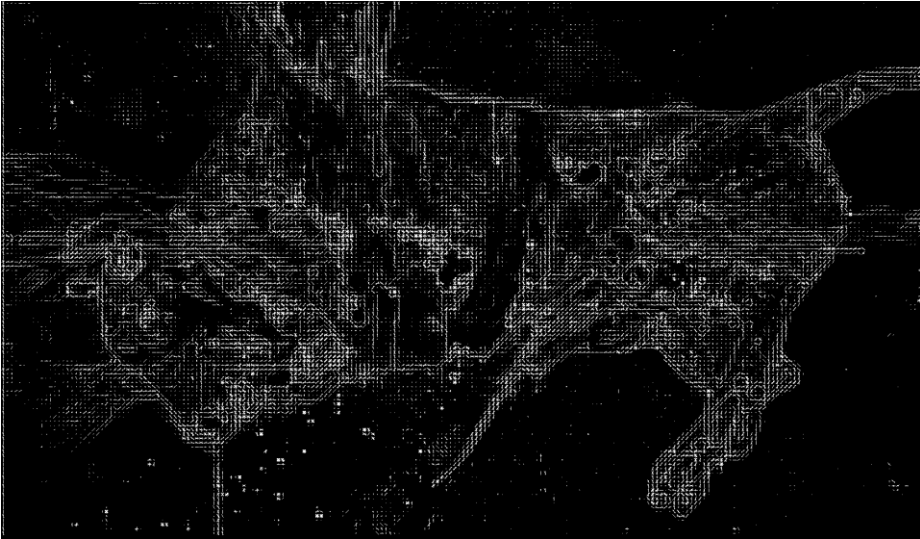
Rysunek 2. Obraz Tauromachie 002 (część 1), Massimiliano Carollo, 2016 przedstawiony z rozbiciem na kanały a, b reprezentujące barwy oraz kanał luminancji

Źródło: opracowanie własne.

Jednym z często stosowanych algorytmów w technikach komputerowej analizy obrazu jest histogram zorientowanych gradientów (HOG). Jest to deskryptor cech używany do wykrywania obiektów w komputerowej analizie, detekcji kształtów i przetwarzaniu obrazu. Technika deskryptorów HOG zlicza występowanie orientacji gradientu w zlokalizowanych częściach okna wykrywania obrazu lub regionu zainteresowania (ROI).

Implementacja algorytmu deskryptora HOG wygląda następująco. Dokonujemy podziału obrazu na małe połączone obszary zwane *komórkami*. Dla każdej komórki tworzymy histogramy gradientu dla poszczególnych kierunków lub orientacji krawędzi dla pikseli w komórce. Dokonujemy dyskretyzacji każdej komórki zgodnie z orientacją gradientu. Piksel każdej komórki ma przypisany gradient wraz z odpowiednią wagą oraz orientacją. Grupy sąsiednich komórek są uważane za regiony przestrzenne zwane *blokami*. Grupowanie komórek w blok jest podstawą do grupowania i normalizacji histogramów. Znormalizowana grupa histogramów reprezentuje histogram blokowy. Zbiór tych histogramów blokowych reprezentuje deskryptor. Według zaleceń (Dalal, 2005) optymalne wartości parametrów wynoszą odpowiednio: rozmiary okna detekcji 64 x 128, rozmiar komórki to 8 x 8, rozmiar bloku to 16 x 16 (2 x 2 komórki).

Na rysunku 3 przedstawiono implementację algorytmu HOG dla obrazu z rysunku 1 z zastosowaniem założonego progu binaryzacji o wartości 0,5.



Rysunek 3. HOG, efekt binaryzacji histogramu znormalizowanego dla założonego progu 0,5
 Źródło: opracowanie własne.

Ze względu na fakt, iż algorytmy HOG przeznaczone są do innych celów, uznaliśmy, iż warto wprowadzić dodatkowy parametr opisujący badany obraz. Przyjęto za (Braun i in., 2013) parametr określający *stopień złożoności obrazu*. Współczynnik stopnia złożoności obrazu zdefiniowano następująco:

Zakładając, że funkcje: $\nabla I_L(x, y)$, $\nabla I_a(x, y)$, $\nabla I_b(x, y)$ są gradientem, obliczanym kolejno dla pikseli o współrzędnych (x, y) , gdzie: $0 < x < N$, $0 < y < M$, analizowanego obrazu dla poszczególnych kanałów luminancji L oraz barw a, b , to wybieramy wartość maksymalną gradientu dla danego punktu spośród wartości uzyskanych dla poszczególnych kierunków i kanałów:

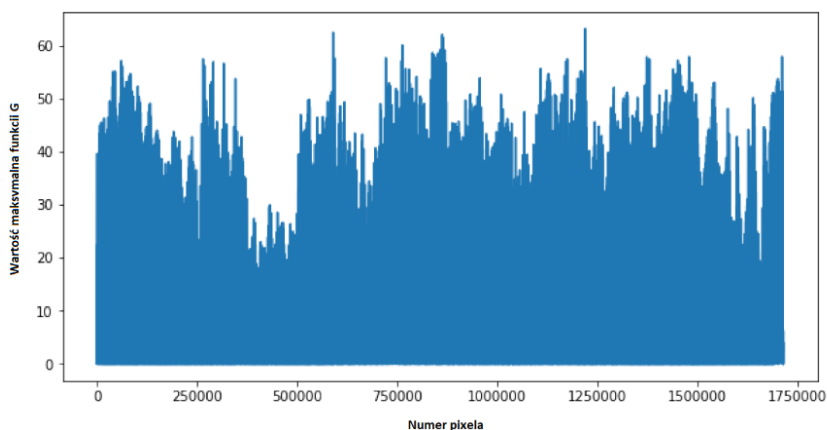
$$G_{\max}(x, y) = \max(|\nabla I_L(x, y)|, |\nabla I_a(x, y)|, |\nabla I_b(x, y)|).$$

Wówczas:

$$M_{Co} = (G_{\max}(x, y)) = \frac{1}{N \cdot M} \sum_{x, y} G_{\max}(x, y).$$

Wartości N, M to wysokość i szerokość, zatem iloczyn NM wyraża liczbę punktów.

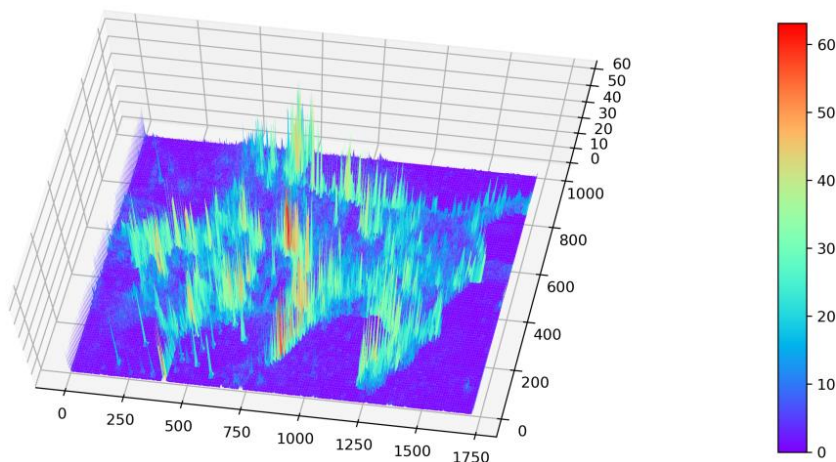
Dla całego zbioru uzyskanych wartości możemy policzyć wartość odchylenia standardowego. Wartość tę możemy interpretować jako opis stopnia niejednorodności obrazu. Dla obrazu z rysunku 1 wartość ta wynosi w przybliżeniu 4,32. Wartości maksymalne gradientu dla poszczególnych pikseli obrazu obliczone dla grafiki z rysunku 1 przedstawione w sposób linearny ilustruje kolejny histogram.



Rysunek 4. Wartości maksimum gradientu dla obrazu z rysunku 21

Źródło: opracowanie własne.

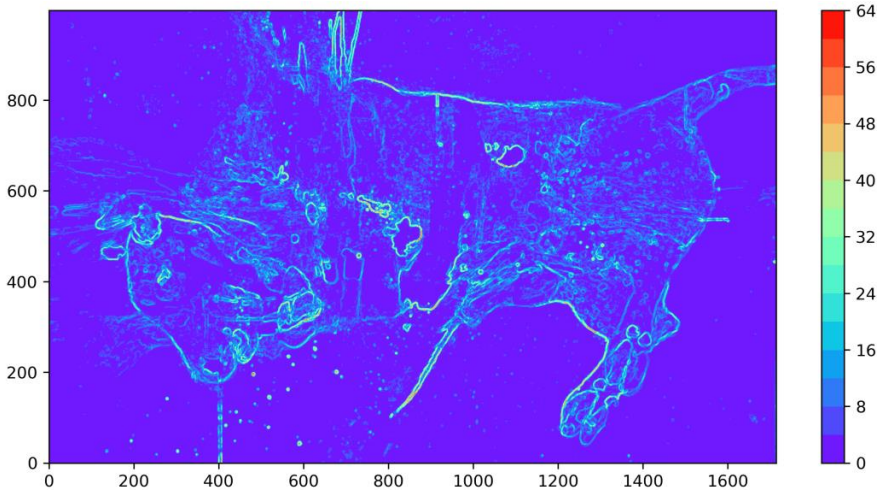
Ponieważ identyfikacja na obrazie maksimum gradientu dla poszczególnych punktów obrazu przedstawionych w sposób linearny jest dość trudna, można dokonać wizualizacji w trzech wymiarach. Kolejny rysunek przedstawia te same wartości parametru G_{\max} z zastosowaniem innych metod wizualizacji. Osie X, Y to współrzędne piksela, oś Z to wartość maksimum gradientu.



Rysunek 5. Wartości maksimum gradientu dla poszczególnych punktów obrazu z rysunku 1 – wizualizacja 3D

Źródło: opracowanie własne.

Na rysunku przedstawiono te same dane wizualizowane z wykorzystaniem heatmapy.



Rysunek 6. Wartości maksimów gradientu dla poszczególnych punktów obrazu z rysunku 1– heatmapa

Źródło: opracowanie własne.

Tak obliczona złożoność – czy to w postaci graficznej, czy też w postaci konkretnego współczynnika – może następnie zostać wykorzystana w modelach statystycznych jako jeden z czynników prognostycznych poszczególnych parametrów okulograficznych. Dodatkowo współczynnik ten koreluje z szeregiem reakcji subiektywnych. W badaniu Lyssenko, Redies i Hayn-Leichsenring (2016) zaobserwowano, że współczynnik złożoności w oparciu o gradienty koreluje pozytywnie ze złożonością subiektywną ($r = 0,68$; $p < ,001$), poziomem nieustrukturyzowania obrazu ($r = 0,65$; $p < ,001$) czy jego barwnością ($r = 0,2$; $p < ,001$). W zrealizowanym przez nas badaniu dokonano analizy korelacji pomiędzy współczynnikiem złożoności a subiektywnymi szacowaniami złożoności. W badaniu osoby ($N = 94$) oglądały swobodnie 20 obrazów współczesnych. Po obejrzeniu obrazów miały oszacować subiektywnie spostrzeganą złożoność obrazu wyrażoną w skali od 1 do 5, gdzie 5 oznaczało największy poziom złożoności. Korelacja pomiędzy współczynnikiem złożoności obliczonym zgodnie z procedurą zaproponowaną powyżej a subiektywnie szacowaną złożonością obrazu wynosiła 0,18 ($p < ,05$). Zatem mimo iż istotna statystycznie, była dużo niższa niż we wspomnianym wcześniej eksperymencie. Różnica pomiędzy tymi dwiema korelacjami może wynikać z różnic w użytych bodźcach. W eksperymencie Lyssenko, Redies i Hayn-Leichsenring (2016) użyto wyłącznie obrazów abstrakcyjnych, zatem subiektywne szacowanie złożoności opierało się głównie na wartościach formalnych. W naszym badaniu użyto obrazów figuratywnych, a więc szacowanie złożoności mogło dotyczyć również złożoności semantycznej.

Kolejnym celem badania była próba weryfikacji celowości obliczania stopnia złożoności obrazu do przewidywania obszarów, dla których liczba i czasy fiksacji będą największe. Na rysunku 7 przedstawiono uzyskane w badaniu złożenie zapisów *scanpath* dla wszystkich jego uczestników w czasie pierwszych 10 sekund analizy – czasie, w którym dominuje całościowe skanowanie obrazu oraz procesy oddolne (Locher, Krupinski, Mello-Thomas, 2007; Henderson, Weeks, Hollingworth; Itti, Koch, 2000). Potwierdzają to liczne stosunkowo krótkie fiksacje i duże amplitudy ruchów sakkadycznych.



Rysunek 7. ScanPath dla pierwszych 10 sekund analizy – wszyscy badani

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Współczynnik złożoności wydaje się istotnym elementem, który należy kontrolować. Może on mieć wpływ zarówno na subiektywne szacowania, jak i ruchy oczu osób badanych. Uwzględnienie go w modelu statystycznym pozwala na korygowanie wpływu pozostałych parametrów na interesujące badacza zmienne, takie jak liczba czy długość fiksacji bądź preferencje estetyczne. Ponadto heatmapy zbudowane w oparciu o opisany algorytm mogą być przydatne do przewidywania lokalizacji fiksacji, zwłaszcza w sytuacji bodźców, w których jednoznaczne wyznaczenie obszarów zainteresowania może być problematyczne. Dalsze i bardziej szczegółowe analizy pozyskanych danych eksperymentalnych będą przedmiotem kolejnych publikacji.

Literatura

- Berlyne, D.E. (1970). Novelty, Complexity and Hedonic Value. *Perception and Psychophysics*, 8, 279–286.
- Braun J., Amirshahi, S.A., Denzler, J., Redies, C. (2013). Statistical Image Properties of Print Advertisements, Visual Artworks and Images of Architecture. *Frontiers in Psychology*, 4, 1–15. DOI: 10.3389/fpsyg.2013.00808.
- Dalal, N., Triggs, B. (2005). *Histograms of Oriented Gradients for Human Detection*. INRIA.
- Fuchs, I., Ansoorge, U., Redies, C., Leder, H. (2011). Saliency in Paintings: Bottom-up Influences on Eye Fixations. *Cognitive Computation*, 3(1), 25–36.
- Henderson, J.M., Weeks Jr, P.A., Hollingworth, A. (1999). The Effects of Semantic Consistency on Eye Movements during Complex Scene Viewing. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 25(1), 210–228.
- Itti, L., Koch, C. (2000). A Saliency-based Search Mechanism for Overt and Covert Shifts of Visual Attention. *Vision Research*, 40(10–12), 1489–1506.
- Jacobsen, T., Höfel, L.E.A. (2002). Aesthetic Judgments of Novel Graphic Patterns: Analyses of Individual Judgments. *Perceptual and Motor Skills*, 95(3), 755–766.
- Jain, A.K. (1989). *Fundamentals of Digital Image Processing*. New Jersey, United States of America: Prentice Hall.
- Locher, P., Krupinski, E.A., Mello-Thoms, C., Nodine, C.F. (2007). Visual Interest in Pictorial Art during an Aesthetic Experience. *Spatial Vision*, 21(1), 55–77.
- Lyssenko, N., Redies, C., Hayn-Leichsenring, G.U. (2016). Evaluating Abstract Art: Relation between Term Usage, Subjective Ratings, Image Properties and Personality Traits. *Frontiers in Psychology*, 7(973), 1–9.
- Nuthmann, A. (2017). Fixation Durations in Scene Viewing: Modeling the Effects of Local Image Features, Oculomotor Parameters, and Task. *Psychonomic Bulletin & Review*, 24(2), 370–392. [http://doi 10.3758/s13423-016-1124-4](http://doi.10.3758/s13423-016-1124-4).



BOŻENA ROŻEK¹, ROMAN ROSIEK²

Analiza parametrów okulograficznych zarejestrowanych podczas percepcji rysunków w sytuacjach zadaniowych

Analysis of Eye Tracking Parameters Measured During Perception of Illustrations in Task-solving Contexts

¹ Doktor, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Wydział Matematyczno-Fizyczno-Techniczny, Instytut Matematyki, Polska

² Doktor habilitowany profesor UP, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Wydział Matematyczno-Fizyczno-Techniczny, Instytut Fizyki, Polska

Streszczenie

W artykule przedstawiono fragment badań przeprowadzonych metodą eye-trackingową. Okulografia jest zbiorem metod i technik badawczych polegających na rejestracji i analizie ruchu gałek ocznych, co umożliwia dotarcie do różnych aspektów i szerszy opis procesów poznawczych człowieka. Celem badań było poszukiwanie parametrów okulograficznych charakteryzujących procesy percepcji uczniów podczas rozwiązywania zadania wymagającego analizy rysunku. Zaprezentowano analizę materiału badawczego zgromadzonego podczas percepcji tego samego rysunku w dwóch różnych sytuacjach zadaniowych. Wyniki badań wskazują, iż podczas krótkiego czasu przeznaczonego na ekspozycję i analizę dwóch następujących po sobie slajdów badani wykorzystują przechowywany w pamięci operacyjnej obraz analizowanej figury.

Słowa kluczowe: kognitywistyka, eye-tracking, percepcja obrazu, pamięć krótkotrwała

Abstract

This article describes a part of an eye-tracking study. Eye tracking is a collection of research methods and techniques used for the measurement and analysis of eye movement which allow for the analysis of various aspects of human cognitive processes. The aim of the study was to acquire eye tracking parameters related to the memory processes of the subjects during solving a task which required the analysis of an illustration. Analysis of the research material gathered during the perception of the same illustration in two different task-solving situations in the article is presented. The results of the study clearly show that during the short amount of time needed for the analysis of two consecutive slides, the brain is capable of storing the image of the analyzed shape in the working memory.

Keywords: cognitive science, eye tracking research, image perception, working memory

Wstęp

Eye-tracking z powodzeniem stosuje się w wielu dziedzinach nauki do rejestracji procesów analizy bodźców wizualnych, co umożliwia nam wnioskowanie dotyczące procesów myślowych, śledzenie zachowań ludzi w celu poznawania działania struktur poznawczych człowieka. „Ruchy oczu odzwierciedlają zarówno właściwości wizualne świata, jak i procesy myślowe człowieka, balansując pomiędzy jego percepcją a poznaniem. Ruchy oczu mogą dostarczyć naukowcom źródła danych dotyczące dynamiki procesów psychologicznych, które doprowadziły do podania odpowiedzi, wykonania działania lub podjęcia decyzji” (Pilipczuk, 2014, s. 323).

Podstawy działania wzroku

Dokonując rejestracji i analizy ruchów oka w czasie oglądania obrazu, dowiadujemy się, że przemieszczanie się źrenicy nie odbywa się w taki sposób, by śledzić obwód konturu obserwowanego przedmiotu. Oko wykonuje ruchy sakkadyczne przerywane fiksacjami w obszarach, które badany uznaje za istotne. W miarę rejestracji tych ruchów, nakładania się poszczególnych ruchów sakkadycznych na siebie, można zauważyć pewne prawidłowości. Demidow (1989, s. 72) pisze: „maksimum uwagi przyciągają znaczące ośrodki wyobrażenia. Takim ośrodkiem obrazu bywa człowiek albo zwierzę (...) twarze ludzi znaczą dla nas więcej niż postacie, postacie więcej od szczegółów wyposażenia, środowiska”. Ruch oczu bezsprzecznie odzwierciedla pracę mózgu. Demidow (1989) opisuje m.in. badania Jarbusa, który zwrócił uwagę, że desenie linii na papierze światłoczułym pokazujące „wędrówkę” oka w czasie oglądania obrazu były różne w zależności od nastawienia wywołanego odpowiednim kontekstem. Przykładowo ruchy sakkadyczne oczu szachisty są różne w zależności od różnego nastawienia – inne, gdy należy znaleźć rozwiązanie, a inne, gdy należy ocenić położenie i określić, która pozycja jest silniejsza.

Fizjologowie twierdzą, że zakrzywione części konturu przedmiotu są fragmentami informacyjnie nośnymi. Dlatego dla człowieka rozpoznającego obrazy przedstawiane za pomocą linii prostych tworzących ostre kontury te obszary wydają się bardziej istotne. „Punkty maksymalnej krzywizny i przecięcia konturów, owe maksima funkcji informacyjnej, mówią nam o sprawach fundamentalnych: o rozmieszczeniu przedmiotów w przestrzeni. (...) W punktach przecięcia – węzłach – mogą schodzić się dwie, trzy i więcej linii. (...) Węzły są jedną z ważniejszych cech głębi przestrzennej. Np. węzeł typu «L» mówi, że rozdzielane przez niego powierzchnie należą najpewniej do różnych przedmiotów” (Demidow, 1989, s. 74–75).

Wzrok „zatrzymuje” się tylko na niektórych fragmentach obrazu, optymalizując procesy percepcji próbujemy poszukiwać właśnie „maksimów” informacji. Demidow (1989, s. 80) pisze: „Skoki oczu stanowią przystosowanie ograniczo-

nej pojemności organu wzrokowego do niesłychanego nasycenia informacyjnego otaczającego nas świata. Nie oznacza to jednak, że nie widzimy fragmentów obrazu, na których wzrok się nie zatrzymuje. (...) Mózg, wszystko na to wskazuje, odtwarza i uzupełnia je, wykorzystując miliony obrazów, które przeszły przed oczami i odłożyły się, chociaż nieświadomie, w pamięci. Im obszerniejszy jest magazyn naszych zasobów wrażeń wzrokowych, tym pełniej odbieramy nowe wrażenia, z którymi spotyka się oko, tym większe są nasze możliwości widzenia”.

Podsumowując, to, co postrzegamy, jest czymś innym niż to, na co patrzymy. Ruch oczu odzwierciedla pracę mózgu, dlatego też analizując parametry okulograficzne zarejestrowane w badaniach eye-trackingowych, możemy wzbogacać swoją wiedzę na temat struktur poznawczych umysłu. Wydaje się mocno uzasadnione zastosowanie tej metody w diagnozowaniu procesu rozwiązywania problemów związanych z analizą grafiki, schematów, wykresów tak powszechnych i niezbędnych w matematyce i fizyce.

Metodologia badań

Eye-tracking, w języku polskim określany jako *okulografia*, jak już wspomniano wcześniej, jest zbiorem metod i technik badawczych przeznaczonych do pomiaru, rejestracji i analizy danych o położeniu i ruchach gałek ocznych w danym przedziale czasowym. Zastosowanie tej metodologii umożliwia nam dotarcie do szerokiego spektrum rozmaitych aspektów związanych z procesami poznawczymi i pozwala nam jeszcze lepiej poznać reguły związane z przetwarzaniem informacji przez człowieka.

Technologię eye-trackingu można skutecznie zastosować podczas projektowania i analizy struktur graficznych, przede wszystkim w obszarze projektowania i optymalizacji materiałów dydaktycznych. Prezentowane w artykule badania zostały przeprowadzone przez Grupę Badawczą Dydaktyki Kognitywnej w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie. Rejestracja ruchu gałki ocznej odbywała się za pomocą stacjonarnego eye-trackera SMI oraz oprogramowania iViewX™. Strumień danych rejestrowany był z częstotliwością 500 Hz, a do analizy uzyskanych danych wykorzystano oprogramowanie SMI BeGaze.

W badaniu wzięło udział 53 uczniów krakowskich gimnazjów, wśród których było 18 laureatów konkursów fizycznych. Badanie składało się z trzech etapów: w pierwszym i trzecim etapie uczniowie wypełniali ankietę, w drugim rozwiązywali serię zadań z zakresu fizyki, matematyki, informatyki i biologii – ten etap badań był rejestrowany eye-trackerem.

Celem badań było poszukiwanie parametrów okulograficznych, które charakteryzowałyby proces percepcji powtarzającego się po paru minutach tego samego obrazu oraz powtarzającego się fragmentu tekstu. W artykule zostanie omówione jedno z zadań matematycznych, które składało się z dwóch części.

Rozwiązując zadanie, należało wskazać wszystkie prawidłowe odpowiedzi. W pierwszej części zadania¹ pytano, z ilu zapalek będzie zbudowana siódma figura. Slajd I ukazujący się badanym na monitorze komputera był następujący (rys. 1):

Wskaż wszystkie poprawne odpowiedzi do zadania.
Może być więcej niż jedna poprawna odpowiedź.

Kolejne figury zbudowano z zapalek zgodnie z pewną regułą.



Z ilu zapalek będzie zbudowana siódma figura?

- | | | | |
|-----------------------|----------|----------|-----------------------|
| A.
$2 \cdot 7 + 7$ | B.
22 | C.
16 | D.
$2 \cdot 7 + 8$ |
|-----------------------|----------|----------|-----------------------|

Rysunek 1. Slajd I

Wskaż wszystkie poprawne odpowiedzi do zadania.
Może być więcej niż jedna poprawna odpowiedź.

Kolejne figury zbudowano z zapalek zgodnie z pewną regułą.



Które działanie opisuje liczbę zapalek dziesiątej figury?

- | | | | |
|----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A.
$10 \cdot 4$,
bo będzie
10 kwadratów
po 4 boki | B.
$10 \cdot 4 = 9$,
bo będzie
10 kwadratów
po 4 boki,
odjąć 9 łych,
które się powtórzą | C.
$2 \cdot 10 + 11$,
bo będą 2 pionowe
boki prostokąta,
każdy po 10,
dodać 11 poziomych
zapalek | D.
$2 \cdot 10 + 10$,
bo będą 2 pionowe
boki prostokąta,
każdy po 10,
dodać 10 poziomych
zapalek |
|----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Rysunek 2. Slajd II

Źródło: opracowanie własne.

W drugiej części zadania pytano badanych, z ilu zapalek złożona będzie dziesiąta figura (rys. 2).

Badani podczas wyboru odpowiedzi nie mieli możliwości wykonywania pisemnych obliczeń oraz rysowania. Ich zadaniem było poprzez analizę wzrokową treści zadania i rysunku wskazanie przez kliknięcie myszką odpowiedzi uznanych przez nich za poprawne. Tematem prowadzonych tu analiz wybranych wyników badań nie będą rozważania dotyczące poprawności podanych przez uczniów odpowiedzi. Głównym celem będzie porównanie zarejestrowanych istotnych parametrów okulograficznych podczas percepcji dwóch identycznych obrazów tzw. drabinek pojawiających się na pierwszym i drugim slajdzie. Pytanie badawcze, na które odpowiedzi będziemy poszukiwać, jest następujące: Czy parametry okulograficzne rejestrowane podczas analizy wzrokowej rysunku na pierwszym slajdzie są podobne czy też istotnie różne od analogicznych parametrów zarejestrowanych podczas ponownego obserwowania tego samego rysunku w drugiej części zadania?

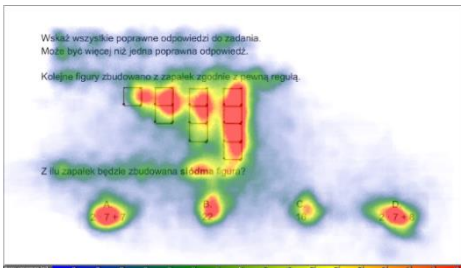
Wyniki i analiza badań

Mapę cieplną dla pierwszego slajdu, uwzględniającą wszystkich badanych, przedstawiono na rysunku 3, a mapę cieplną dla slajdu drugiego – na rysunku 4.

Na rysunku 3 pokazano, że na pierwszym slajdzie wzrok badanych skupiony jest głównie na obszarach zawierających grafikę, czyli na rysunku, oraz polach z odpowiedziami. Na drugim slajdzie pojawia się ten sam kształt „drabin” uło-

¹ Częściowa analiza wyników badań dotycząca pierwszej części zadania była prezentowana w artykule (Rożek i in., 2015).

zonych z zapalek, choć sytuacja zadaniowa jest o wiele bardziej skomplikowana. Porównując obie mapy cieplne, widać wyraźnie, że czasy fiksacji wzroku badanych na obszarze zawierającym rysunek na drugim slajdzie po upływie pewnego krótkiego czasu są o wiele mniejsze, nie ma widocznych czerwonych obszarów oznaczających miejsca, dla których liczba oraz sumaryczny czas fiksacji jest największy. Wyniki te wskazują, że umysł, przetwarzając informacje zawarte na rysunku podczas oglądania slajdu pierwszego, zachowuje w pamięci krótkotrwałej strukturę i elementy rysunku, badany nie musi tak intensywnie posiłkować się kolejnym wzrokowym przetwarzaniem tego obrazu, mimo że rozwiązywany problem jest znacznie trudniejszy.



Rysunek 3. Heat Map-All – slajd I

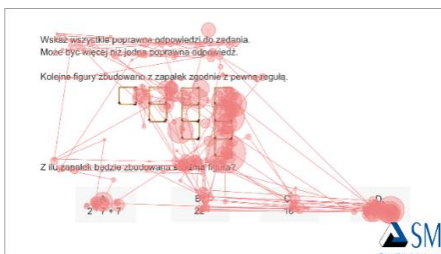


Rysunek 4. Heat Map-All – slajd II

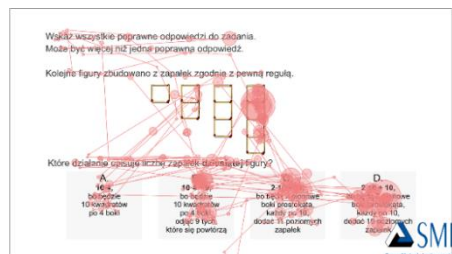
Źródło: opracowanie własne.

Analiza map cieplnych w obrębie powtórzonego tekstu na slajdzie I i II, czyli treści zadania, także wskazuje na podobne wyniki – czytanie tego samego tekstu na slajdzie II ukazuje fakt skrócenia czasu analizy tych obszarów.

Podobne wnioski można wysunąć, zestawiając ścieżki analizy wzrokowej dotyczące slajdu I i II dla pojedynczych osób. Poniżej przedstawiamy przykładowe zapisy Scan Path dla dwóch wybranych osób zarejestrowane podczas rozwiązywania pierwszej i drugiej części zadania. Na rysunkach 5 i 6 ukazano przebieg ścieżki wzrokowej osoby (oznaczonej jako P40), która obydwa zadania rozwiązuje poprawnie:



Rysunek 5. Scan Path P40 – slajd I

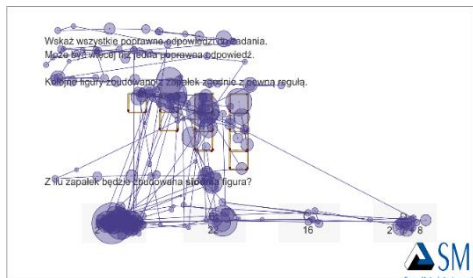


Rysunek 6. Scan Path P40 – slajd II

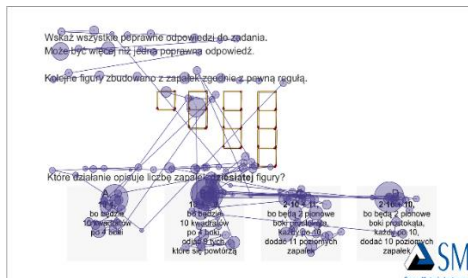
Źródło: opracowanie własne.

Badany wskazał po dwie poprawne odpowiedzi zarówno dla zadania ze slajdu I (odp. B i D), jak i ze slajdu II (odp. B i C).

Na rysunkach 7 i 8 pokazano zapisy Scan Path osoby (oznaczonej jako P18), której rozwiązanie było błędne.



Rysunek 7. Scan Path P18 – slajd I



Rysunek 8. Scan Path P18 – slajd II

Źródło: opracowanie własne.

Osoba ta wskazała na slajdzie I błędną odpowiedź A, a na slajdzie II podała niepełne rozwiązanie, wskazując tylko jedną dobrą odpowiedź B z dwóch poprawnych.

Analiza powyższych rysunków wyraźnie pokazuje, że „ścieżka wzroku” rozumiana jako zapisy Scan Path, przebiegająca przez treść polecenia oraz rysunek, na pierwszym slajdzie jest „gęstsza”, a czasy fiksacji znacznie dłuższe (koła ilustrujące czas fiksacji mają widocznie większe średnice) w stosunku do „ścieżki wzroku” na slajdzie II. Analiza tych obszarów u wszystkich badanych uczniów wskazuje na stałą tendencję – liczba i czas fiksacji na powtarzających się polach tekstowym i graficznym na slajdzie II wyraźnie maleje. Istotny jest fakt, że obserwacja ta dotyczy zarówno badanych podających poprawne rozwiązania, jak i tych, u których rozwiązania są niepełne, a nawet błędne.

Dla slajdu I i II wyznaczono takie same obszary zainteresowań (AOI) obejmujące:

- tekst zadania nad rysunkiem (powtarzający się na slajdzie II),
- rysunek (powtarzający się na slajdzie II),
- tekst zadania pod rysunkiem,
- pola z odpowiedziami.

Dla zdefiniowanych pól wygenerowano dane statystyczne KPI (*Key Performance Indicators*) dla slajdu I oraz slajdu II. Na podstawie KPI dla każdego slajdu kolejno poddano analizie trzy parametry okulograficzne: *dwelltime*, *averagefixation*, *fixationcount*.

W tabelach 1 i 2 zestawiono wybrane parametry istotne z punktu prowadzonych analiz.

Tabela 1. Zestawienie dla slajdu I

Slajd I	Rysunek	Tekst
<i>Dwelltime</i>	47,9 %	27,3%
<i>Averagefixation</i>	364,2 ms	994,2 ms
<i>Fixationcount</i>	100	84

Tabela 2. Zestawienie dla slajdu II

Slajd II	Rysunek	Tekst
<i>Dwelltime</i>	15,2%	8,2%
<i>Averagefixation</i>	279,8 ms	364,2 ms
<i>Fixationcount</i>	38	24

Źródło: opracowanie własne.

Porównanie danych w tabelach ukazuje różnicę pomiędzy średnim czasem przebywania wzroku badanych na takich samych obiektach tekstowych i graficznych. Średni czas trwania fiksacji na rysunku i na tekście jest trzykrotnie dłuższy na slajdzie I niż na powtórzonych tych samych obiektach na slajdzie II. Podobnie w zakresie liczby fiksacji można zauważyć analogiczną zależność. Średni czas trwania fiksacji także jest znacznie krótszy podczas powtórnego obserwowania omawianych pól.

Podsumowanie

Wyniki badań wyraźnie pokazują, iż przy powtarzanej analizie tego samego rysunku, również tekstu, nawet przy bardziej złożonym zadaniu do rozwiązania znacznie skraca się czas przebywania wzroku badanych w tym obszarze (*dwelltime*), maleje liczba fiksacji (*fixationcount*). Na podstawie analizy kilku parametrów okulograficznych sugerujących podobne wnioski możemy przypuszczać, że w celu rozwiązania problemu oprócz bezpośredniej percepcji powtarzających się obiektów zostają uruchomione inne, dodatkowe mechanizmy, np. przechowywanie, odtworzenie struktury tekstowej i graficznej w obszarze pamięci roboczej. Istotnym wnioskiem jest fakt, iż tendencje te dotyczą różnych grup badanych osób: zarówno tych, które podawały rozwiązania poprawne, a także tych, których rozwiązania były niepełne, a nawet błędne. Analiza zarejestrowanych podczas badań parametrów okulograficznych wskazuje na pewne cechy i właściwości umysłu w zakresie powtórnego postrzegania obiektów graficznych w krótkim odstępie czasowym.

Analiza literatury dotyczącej tych zagadnień wskazuje, iż „przetwarzanie obrazu (...) zależy nie tylko od tego, co widzimy teraz, ale też od tego, co widzieliśmy wcześniej!” (Biecek, 2014, s. 50). Ponadto okazuje się, że miejscem przechowywania informacji są dokładnie te same części mózgu, które odpowiadają za ich przyjmowanie i przetwarzanie: „Przy pamięci krótkookresowej poznajemy kilka mechanizmów utrzymywania informacji w mózgu. W strefach sensorycznych i asocjacyjnych zostały zidentyfikowane neurony opóźniające, które przechowują informację przez pewien czas, jeżeli są aktywnie pobudzane w powtarzalny sposób. Dzieje się tak dlatego, że jeden impuls wzbudza w nich powtarzaną odpowiedź, albo chodzi tu o obwód złożony z wielu neuronów, które w obwodzie przemiennie się aktywizują” (Petlák, Zajcová, 2010, s. 92).

W badaniach prowadzonych przez Kosslyna okazało się, iż u osób obserwujących określony obiekt aktywują się te same fragmenty mózgu, co wtedy, gdy poproszono te osoby o wyobrażenie sobie tego obiektu: „Oznacza to, że zasoby pamięci oraz wrażenia z bezpośredniego postrzegania są procesami, które angażują to samo miejsce kory mózgowej. (...) Wielu neurobiologów twierdzi, że w najbardziej ogólnym sensie postrzeganie jakiegoś obiektu jest w zasadzie tym samym, co jego przypominanie” (Kaczmarzyk, 2017, s. 113).

Na bazie przeprowadzonych badań empirycznych z użyciem eye-trackera oraz przytoczonych podstaw teoretycznych nasuwają się następujące implikacje w zakresie nauczania. Warto w obrębie jednego obiektu, np. rysunku, formułować wiele problemów, jak gdyby nie „marnując” zasobów umysłowych, nie generując zwiększonego obciążenia poznawczego na analizę nowych obiektów rysunkowych będących nośnikami istotnych informacji.

Literatura

- Biecek, P. (2014). *Odkrywać! Ujawniać! Objaśniać! Zbiór esejów o sztuce prezentowania danych*. Warszawa: Fundacja Naukowa SmarterPoland.pl.
- Demidow, W. (1989). *Patrzyć i widzieć*. Warszawa: Wyd. Czasopism i Książek Technicznych NOT-SIGMA.
- Kaczmarzyk, M. (2017). *Szkoła neuronów*. Słupsk: Dobra Literatura.
- Młodkowski, J. (2008). *Aktywność wizualna człowieka*. Warszawa: PWN.
- Petlák, E., Zajcová, J. (2010). *Rola mózgu w uczeniu się*. Kraków: Petrus.
- Pilipczuk, O. (2014). Technologie eye-tracking w analizie danych medycznych. *Roczniki Kolegium Analiz Ekonomicznych/Szkoła Główna Handlowa*, 35, 323–337.
- Rożek, B. (2014). Wykorzystanie badań eye-trackingowych do analizy procesu rozwiązywania procesu rozwiązywania testowego zadania matematycznego jednokrotnego wyboru. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 5(2), 384–390.
- Rożek, B., Błasiak, W., Andrzejewska, M., Godlewska, M., Kazubowski, P., Rosiek, R., Sajka, M., Stolińska, A., Weisło, D. (2015). Neurodydaktyczne aspekty procesu rozwiązywania testowego zadania matematycznego w oparciu o badania eyetrackingowe. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 3, 202–208.



RAFAL IRENEUSZ WAWER¹, MARZENA KOWALUK-ROMANEK²

Obrazy i ich funkcje w procesie badawczym

Images and Their Functions in the Study Process

¹ Doktor, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Zakład Pedagogiki Kultury, Polska

² Doktor, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Zakład Pedagogiki i Edukacji Zdrowotnej, Polska

Streszczenie

Najbardziej zmysłowym sposobem percypowania rzeczywistości jest wzrok. Obraz, przedstawienia i widzenie to wszechobecne cechy procesu, dzięki któremu większość ludzi poznaje świat. W ostatnich kilku dekadach obserwujemy niespotykane nasycenie przedstawieniami wizualnymi. Implikacją takiego stanu jest ciągła interakcja ze światem głównie za pomocą obrazów. Wprowadzonemu w literaturę przedmiotu terminowi *okulocentryzm* przypisuje się konotacje znaczeniowe dla centralnej pozycji sfery wizualnej.

Słowa kluczowe: obrazy, proces badawczy, percepcja, badania, pedagogika, psychologia, socjologia

Abstract

The most sensory method of perceiving reality is vision. Image, depiction and sight are omnipresent characteristics of the process thanks to which most of the people see the world. In the last several decades we are observing an unparalleled saturation with visual depictions. An implication of such state is continuous interaction with the world mainly through images. Introduction of the subject in the literature, the term “ocularcentrism”, connotations of meaning are assigned to the central position of the visual sphere.

Keywords: images, research process, perception, research, pedagogy, psychology, sociology

Wstęp

Wszystkie eksponowane obrazy pełne są znaczeń. Bardzo często potrafimy zobaczyć, ale nie jesteśmy w stanie wiedzieć. Obecnie fotografie stanowią część systemu naszej „przewizualizowanej” kultury. Zdjęcia są środkiem komunikacji wizualnej, przenosząc możliwe do zobaczenia i odczytania znaczenie kulturowe (Olechnicki, 2003, s. 215). Zatem obrazy w istotny sposób oddziałują na różne dziedziny kultury, stąd pozostają w kręgu zainteresowania badaczy różnych dyscyplin naukowych. Fotografia staje się narzędziem badawczym, z jednej

strony służy jako przedłużenie pamięci i trwały zapis, z drugiej – fotografia pozostaje tylko materiałem. Umiejętna analiza pozwala na dotarcie do stanowiących o względnie stałym układzie elementów badanej kultury, zjawiska czy wydarzenia.

Zakres i kryteria

Można odnieść wrażenie, że wszystko już zostało sfotografowane. Wielu autorów posługuje się pojęciem *zwrot obrazowy*, ponieważ wszystko zostało zdominowane przez media wizualne, które skutecznie wyparły przekazy ustne czy tekstowe. Świat w coraz większym stopniu przeniknięty jest przez przedstawienia wizualne o różnych celach i zamierzonych efektach (Sturken, Cartwright, 2001, s. 1–10). Nieświadomie uczymy się nowego kodu wzrokowego, zmieniając i rozszerzając rozumienie tego, co potencjalnie zasługuje na oglądanie, co mamy prawo zauważyć (Sontag, 2009, s. 9). Nowa sytuacja, nazywana *cywilizacją wizualną*, dotarła do społeczeństw już w II poł. XX w. i wciąż trwa.

Rewolucja wizualna stymuluje uśrednienie percepcji otaczającego świata. Wielość obrazów sprawia, że patrzymy na nie przez pryzmat stereotypów obrazowych. Komunikację społeczną zdominowały przekazy oparte na technikach audiowizualnych rejestrujących i odtwarzających aspekty i zachowania ludzi (Hopfinger, 1997, s. 13). Można przypuszczać, że obraz zastępuje rzeczywistość. Obecnie wiedza o tym, jak wygląda świat, czerpana z obrazów fotograficznych, rozczarowuje ludzi, gdy widzą to naprawdę (Sontag, 2009). Często „coś” porusza nas bardziej na fotografii, niż doświadczając tego realnie. W naukowych publikacjach dyscyplina wywodu oraz porządek jest pożądanym i cennym, warto zatem wprowadzić ład w świecie obrazów.

Pierwszym kryterium porządkującym jest technika tworzenia obrazów: malarstwo, grafika, fotografia, film, scenografia etc. Wspólną cechą powyższych technik jest możliwość powielania. Współczesne techniki rejestracji obrazu pozwalają na bezstratną reprodukcję, co w konsekwencji zaciera granice pomiędzy kopią a oryginałem. Wpływa to bezpośrednio na ilość i jakość nasycenia obrazami, zmieniając autentyczność i wkład twórczy.

Drugim kryterium jest lokalizacja obrazu i jego prezentacja. Obecnie przestrzeń medialna jest najpopularniejszym nośnikiem obrazów. W pierwszym rzędzie telewizja, internet, w drugiej kolejności – ekspozycje publiczne i prywatne. Mamy tutaj na myśli ulice, place, parki miejskie oraz mieszkania, domy i ogrody. Percepcja i recepcja obrazów zależą od dogodnej lokalizacji. Określenie *dogodna* oznacza „reżim odbioru” (Rose, 2001, s. 95). Ekspozycja obrazu w przestrzeni muzealnej lub historycznej uzyskuje inną rangę niż oglądanie go w zaciszu własnego mieszkania.

Trzecie kryterium to funkcja przypisana konkretnemu obrazowi. Zauważamy, że obrazy zaliczane do artystycznych przedstawień zaspokajają nasze po-

trzeby ekspresyjno-estetyczne. Funkcja informacyjna spełniana jest przez czytelne i proste komunikaty wizualne. Uzupełnieniem są funkcje: reklamowa, perswazyjna lub propagandowa.

Fotografia jest w zasadzie uchwyceniem fragmentów przeżyć. Można powiedzieć, że sfotografowany obraz jest przywłaszczeniem fotografowanego obiektu. Barthes (1996, s. 10) w swojej książce *Światło obrazu* stwierdza: „to, co fotografia powieliła w nieskończoność, miało miejsce jeden raz; powtarza mechanicznie to, co już nigdy nie będzie mogło się egzystencjonalnie powtórzyć”. Jeśli przeanalizujemy fotografię od strony kryterium technicznego, łatwo zauważymy, że fotografię (klasyczną czy cyfrową) odróżnia od innych procedura rejestrowania rzeczywistości. Natomiast z punktu widzenia pozostałych, wcześniej wskazywanych kryteriów fotografia spełnia kilka z nich równocześnie. Przesycona obrazami rzeczywistość kreuje powstawanie nowych form percepcji i wrażliwości (Magala, 2000, s. 14). Jeśli posłużymy się językiem semiologii, obrazy są znaczeniem powstającym dzięki odniesieniu ich elementów do szerszych kontekstów, w których powstawały. „Jeśli dzisiaj obrazy tak bardzo fascynują ludzi, to nie dlatego, że stanowią miejsca, gdzie tworzą się znaczenia, i że coś reprezentują, ale że stanowią miejsca, gdzie znaczenie i reprezentacja znika. Miejsca, które nas wciągają, nie dają w zamian żadnego sądu na temat rzeczywistości” (Lash, 1988, s. 29).

Przejawy wizualne

W pracach badawczych dotyczących ikonosfery możemy odnaleźć wiele dyskusji dotyczących obrazów istniejących w otoczeniu społecznym. Owo nasylenie poddawane jest analizie i licznym interpretacjom. Ale istniejące obrazy są tylko jednym z elementów przejawów wizualnych. Warto zwrócić uwagę na przestrzeń, w której percepcja wzrokowa dopiero nastąpi. Zobrazowanie jest aktem, który zamraża rzeczywistość, przetwarza w trwały obraz i dodaje do świata wizualnego. Akt percepcji jest przedłużony i utrwalony w fotografii. Na fotografii każdy byt jest drżący. Wysyła w naszą stronę przekaz o własnym pojawieniu się, o przelotnym trwaniu. Ostateczna mądrość obrazu fotograficznego kryje się w stwierdzeniu: „Oto powierzchnia. A teraz pomyślcie, a raczej wyuczycie to, co się pod nią kryje, jaka musi być rzeczywistość, jeśli tak wygląda. Fotografie, które same w sobie nie są w stanie niczego wyjaśnić, stanowią niewyczerpalne źródło zachęty do dedukowania, spekulacji i fantazjowania” (Sontag, 2009, s. 31).

Definicja wizualności obejmuje przedstawienia i przejawy wizualne. Badanie wizualne nie jest tylko analizą obrazów, ale raczej analizą tego, co widoczne i obserwowalne. Dane wizualne obejmują wszelkie przedmioty, osoby, miejsca, zjawiska, zdarzenia, które są obserwowalne dla ludzkiego oka (Emmison, Smith, 2000, s. 4). W historycznym ujęciu aspekty przejawów wizualnych są coraz

silniej zróżnicowane w kontekście nasycenia i wzbogacenia ikonosfery. Można zatem wyspecyfikować cztery źródła mające na to wpływ.

Pierwszym elementem jest rozwój cywilizacyjny. Czynnikiem decydującym o rozwoju cywilizacyjnym stała się otwartość na implementowanie nowych technologii. Cywilizacje uczestniczą w wyścigu industrialnym, a globalizacja objęła świat. Jednocześnie trwa poszukiwanie wspólnego wzorca, w stosunku do którego można budować własną tożsamość.

Drugim elementem jest proces urbanizacji. Przemiany ekonomiczne, społeczne, kulturowe i przestrzenne w poszczególnych krajach prowadzą do rozwoju aglomeracji miejskich i układów metropolitalnych oraz do wzrostu liczby ludności miejskiej.

Trzecim elementem są procesy komercjalizacji. W ujęciu ekonomicznym polegają one na przeobrażaniu przedsiębiorstw należących do Skarbu Państwa w spółkę. Nas bardziej interesuje kontekst wciąż rosnącej podaży rozmaitych towarów i ciągła troska o ich konkurencyjność. Jednym z czynników warunkujących wzrost sprzedaż jest atrakcyjność wizualna. Sprzedaje się w zasadzie wizerunek. Zmienia się wygląd, kształt, kolor czy materiał, z jakiego wykonane jest opakowanie, co stanowi o sukcesie sprzedaży.

Czwarty czynnik jest ściśle związany z poprzednim. Jest to powstanie społeczeństwa konsumpcyjnego. Producenci poszukają nowych metod oddziaływania na konsumentów, zachęcając do nabywania dóbr poprzez wykorzystanie sfery emocjonalnej człowieka. Wrażenia wzrokowe i widowiskowe są podstawowym sposobem rozbudzania potrzeb konsumpcyjnych opartych na świecie obrazkowym.

Wizualne przedstawienia aspektów życia społecznego są w kręgu zainteresowań wszystkich zajmujących się rejestracją fotograficzną. Fotografia przybiera charakter danych wizualnych zapisanych i zmagazynowanych. Mogą one nabierać podwójnego znaczenia w kontekście przedmiotu rejestracji. Jeśli sfotografujemy istniejące już obrazy wykazujące naturę reklam, plakatów, transparentów czy plansz, tworzymy wówczas „obraz obrazu”. W takim przypadku odbiorca otrzymuje dualną warstwę znaczeniową z możliwością co najmniej podwójnej interpretacji. Analiza może przebiegać w kierunku odczytania manifestacji pierwotnego przedstawienia, ale ponadto sam kontekst osadzenia pierwotnego obrazu jest ważny, stanowi warstwę oddzielnej interpretacji. Można powiedzieć, że takie „obrazy obrazów” przesycane są podwójną subiektywnością – odbiorcy i twórcy.

Fotografia badawcza

Badania dotyczące zmian i sposobu funkcjonowania społeczeństw są obszarem zainteresowań socjologów, psychologów i pedagogów. W wyniku asocjacji refleksji społecznej i fotografii utworzył się nowy nurt badań nazywany *fotografią socjologiczną*. Pisał o tym Becker (2001, s. 9) w *Exploring Society Photo-*

graphically: „fotografowie od samego początku uznali za swoje zadanie fotografowanie świata społecznego. Badacze społeczni od czasu do czasu fotografowali ludzi i miejsca, które dotyczyły ich badań, choć rzadko w sposób planowy”. Materiałem badawczym w socjologii wizualnej są zatem wizualne aspekty życia społecznego nazywane również *danymi wizualnymi*. Dane wizualne w swojej istocie powinny spełniać dwa cele konstytutywne.

Pierwszy – odkrywać istotne cechy społeczeństwa (włączając w to kulturę czy strukturę społeczną), sięgając do źródłowych cech fotografowanych zjawisk.

Drugi – sięgać do własności i istniejących zależności w życiu społecznym. Takiej analizy możemy dokonać tylko wówczas, gdy dysponujemy cyklem zdjęć danego zjawiska. Oczywiście każda seria fotografii wymaga ustalonego porządku, uporządkowania chronologicznego, dostarcza to bowiem dowodów na zaistnienie zmiany (Collier, Collier, 1986, s. 197).

Zakres tematyczny danych wizualnych obejmuje wszelkie przedmioty, ludzi, miejsca, zdarzenia czy sytuacje, które są widzialne dla ludzkiego oka (Emmison, Smith, 2000, s. 4). Dane wizualne stanowiące podstawę do badań muszą zawierać aspekt socjologiczny, a zatem powinny posiadać pierwiastki umożliwiające poznanie świata społecznego zmienianego przez ludzi. Przy takim zastrzeżeniu należy jeszcze dokonać klasyfikacji hierarchicznej ważności obiektów i zjawisk społecznych tworzących wartościowe dane wizualne.

Podsumowanie – funkcje fotografii badawczej

Podsumowując – włączenie fotografii jako uzupełnienia standardowych technik badawczych w socjologii, psychologii czy pedagogice jest środkiem umożliwiającym poszerzenie źródeł bazy danych. Możemy zatem wyróżnić sześć funkcji fotografii badawczej.

Pierwszą funkcją jest mobilizacja koncentracji i wyobraźni. Postrzeganie świata przez człowieka jest wypadkową selekcji, własnych doświadczeń, oczekiwań i potrzeb. Istota rejestracji rzeczywistości (w postaci fotografii) prowadzi do mocniejszego uwrażliwienia i podniesienia intensywności patrzenia. Praca z aparatem fotograficznym ma charakter sprzężenia zwrotnego. Reakcja wywołana przez dany bodziec zależy m.in. od wielości i intensywności skojarzeń łączących się z tym bodźcem.

Drugą funkcją jest dostarczenie dowodów do badań i dociekań naukowych. Funkcja ta umożliwia wykrywanie nowych faktów i związków zachodzących między nimi. W sensie dosłownym oglądamy fotografię „podskórnie”, dopatrujemy się tego, czego nie widać, wnioskujemy z kontekstu. Każda fotografia nieustannie zaprasza do dedukcji, spekulacji i fantazji (Sontag, 1978, s. 23). Fotografia społeczna udostępnia nam świat, którego z różnych przyczyn nie możemy bezpośrednio oglądać. Wejrzenie w przeszłość daje możliwość stawiania hipotez i pytań o charakterze porównawczym lub dynamicznym, a to może spowodować wykrycie faktycznych tendencji.

Trzecia funkcja ma charakter porządkujący. Dotyczy rejestracji, dokumentacji i inwentaryzacji danych wizualnych. Przejawy życia społecznego składają się z różnych aspektów i obejmują działania jednostek oraz interakcje znajdujących się w nich osób, okoliczności sytuacyjnych, a także obiekty materialne istotne społecznie. Każda fotografia jest certyfikatem obecności czegoś. W takim ujęciu fotografia rejestracyjna staje się pamiętnikiem, który w odpowiednim momencie można otworzyć i dokładniej przeanalizować. Praktyczne zastosowanie ujawnia się przy analizie kilkunastu zdarzeń społecznych zachodzących równocześnie. Utrwalenie rzeczywistość w postaci obrazu pozwala na podniesienie obiektywizmu interpretacyjnego poprzez kolejny ogląd, porównanie i konfrontację.

Czwarta funkcja przybiera rodzaj impulsu dla podjęcia wywiadu socjologicznego. Zbieranie informacji poprzez technikę wywiadu może być oparte na treści wizualnej wykonanej fotografii. Tak przeprowadzony wywiad ujawnia tendencję i utarte schematy percepcyjne respondenta.

Piąta funkcja realizuje zadanie ilustracyjne. Fotografia staje się wizualnym opisem dla pojęć, kategorii i prawidłowości socjologicznych. Fotografie umieszczone w książkach i artykułach o tematyce socjologicznej są esencją wiedzy dydaktycznej, przybliżają jednocześnie pogładową metodę nauczania.

Szosta funkcja realizowana jest również poza obszarem oddziaływania samej socjologii. Funkcja ta wywodzi się z gatunku literackiego i sztuki oratorskiej. Właśnie kontekst apologiczny jest wyraźnie widoczny od początku powstania fotografii i socjologii.

Literatura

- Barthes, R. (1996). *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*. Warszawa: Wyd. KR.
- Becker, K. (2001). Photography as a Medium. W: J. Neil, Smelser, P. Baltes (red.), *International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences* (s. 122–138). The Hague: Elsevier.
- Collier, J., Collier, M. (1986). *Visual Anthropology. Photography as a Research Method*. Albuquerque: The University of New Mexico Press.
- Emmison, M., Smith, P. (2000). *Researching the Visual*. London: Sage.
- Hopfinger, M. (red.) (1997). *Od fotografii do rzeczywistości wirtualnej*. Warszawa: Wyd. IBL PAN.
- Lash, S. (1988). Discourse or Figure? Postmodernism as Regime of Signification. *Theory, Culture and Society*, 5, 45–52.
- Magala, S. (2000). *Szkola widzenia*. Wrocław: Biblioteka Formatu.
- Olechnicki, K. (2003). *Antropologia obrazu. Fotografia jako metoda, przedmiot i medium nauk społecznych*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Rose, G. (2001). *Visual Methodologies*. London: Sage.
- Sontag, S. (2009). *O fotografii*. Kraków: Karakter.
- Sturken, M., Cartwright, L. (2001). *Practices of Looking. An Introduction to Visual Culture*. Oxford: University Press. Suchar Charles S. Oxford.



JOZEF PAVELKA

Odbornosť vyučovania techniky v základných školách na Slovensku

Professional Eligibility of Teaching Technology at Basic Schools in Slovakia

Professor, University of Prešov in Prešov, Faculty of Humanities and Natural Sciences, Department of physics, mathematics and techniques, Slovak republic

Abstrakt

Štúdia sumarizuje výsledky vybraných prieskumov, ktorých cieľom bolo analyzovať súčasný stav zabezpečenia odbornosti technického vzdelávania v základných školách na Slovensku. Poukazuje na možné príčiny tohto stavu a naznačuje riešenia pre budúce obdobie.

Kľúčové slová: technické vzdelávanie, základná škola, odbornosť výučby

Abstract

This study analyzes the results of a research on current state of professional expertise in technical education at elementary schools in Slovakia. This article points out possible reasons of current condition and suggests solutions for the future.

Keywords: technical education, primary school, teaching expertise

Úvod

V dobe nastupujúcej 4. priemyselnej revolúcie (Industry 4.0) sa o. i. očakáva najmä dopyt po ľuďoch vzdelaných v technických a prírodovedných smeroch. Rozhodujúcou zložkou by preto mala byť motivácia mladých ľudí k štúdiu technických a prírodovedných odborov. Aj keď je štúdium technických a prírodovedných predmetov a odborov náročné, dáva ucelený základ pre širokú škálu pracovných príležitostí na rozhraní rôznych disciplín. Tento ucelený základ nie je možné vytvoriť inakedy, ako v rámci počiatočného systematického vzdelávania v základnej škole, na ktoré je potom možné nadväzovať ďalším štúdiom, praxou i samostatným celoživotným štúdiom. Absorbovať prvotný základ na úrovni nižšieho stredného vzdelávania (ISCED 2) je nemysliteľné bez pomoci kvalitných a vysoko odborne zdatných učiteľov.

Stav zabezpečovania výučby techniky v základných školách

Na Slovensku najmä po roku 1995 došlo k niekoľkým systémovým zmenám, ktoré sa výrazne dotkli aj technického vzdelávania v základných školách (ZŠ). K podstatným zmenám patrili zmeny v cieľoch, obsahu i rozsahu výučby. Postupné tri reformné zmeny v školstve (posledné v r. 2008, resp. v r. 2015) vyvolali aj potrebu na výrazné vzdelávanie učiteľov techniky, ktorá vyplynula z inovovaných cieľových a obsahových štandardov učebného predmetu technika.

Dlhodobé spoločenské nedoceňovanie poslania technického vzdelávania v rámci ISCED 2 a realizované reformné zmeny (okrem r. 2015) i prístupy mnohých škôl spôsobili, že technické vzdelávanie v ZŠ zaznamenalo výrazný úpadok, ktorý sa v praxi prejavil napr. znižovaním časovej dotácie až likvidáciou výučby techniky, zastarávaním až likvidáciou materiálno-technickej a priestorovej bázy technického vzdelávania, zabezpečovaním výučby učiteľmi bez požadovanej odbornosti, neaktívnym a nezaujímavým prístupom mnohých učiteľov k výučbe techniky atď. Uvedené bolo a v súčasnosti je príčinou vysokej miery nezáujmu žiakov o technické vzdelávanie a následne o štúdium odborov technického zamerania v SOŠ a VŠ. Celospoločenskými dôsledkami tohto stavu je vysoká miera nedostatku kvalifikovaných absolventov na trhu práce, ktorá spôsobuje problémy mnohým výrobným firmám a firmám z oblasti služieb.

Ak tento stav vývoja a realizácie technického (i prírodovedného) vzdelávania v ZŠ bude naďalej pretrvávať, nie je možné očakávať, že školy pre potrebu nastupujúcej 4. priemyselnej revolúcie pripraví dostatok ľudských zdrojov v zmysle budúcich kvalifikačných požiadaviek. Podľa nášho názoru je najvyšší čas, aby ministerstvo školstva s podporou Vlády SR prijalo skoré a vysoko účinné opatrenia na realizáciu akútnych systémových zmien v súčasnom vzdelávaní a v príprave ľudských zdrojov pre nastupujúci proces zavádzania Priemyslu 4.0 v SR. Okrem opatrení v oblasti vytvorenia a modernizácie materiálno-technickej a priestorovej bázy technického (i prírodovedného) vzdelávania a ďalších opatrení, je potrebné prijať aj opatrenia, ktoré zabezpečia kvalitné a dostatočne pripravené personálne zázemie v školách, schopné efektívne a zodpovedne využívať špecifické digitálne vzdelávacie prostredie. Štátne orgány by mali podstatne razantnejšími krokmi vstúpiť do uvedených procesov, lebo prístupy a opatrenia, ktoré uvádza materiál MŠ VV a Š SR *Modernizačný dlh...* na roky 2017–2020 považujeme za nedostatočné (<https://www.minedu.sk/data/att/11780.pdf>).

Na kvalite výsledkov vzdelávania sa významným spôsobom podieľa každý učiteľ. Vychádzajúc z uvedeného naším cieľom v nasledujúcom je na základe dostupných informácií poukázať na analýzu stavu zabezpečenia výučby učebného predmetu technika v ZŠ v posledných rokoch.

Správu o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v školskom roku 2016/2017 (Správa..., 2017) v zmysle príslušných zákonných povinností predložil hlavný školský inšpektor ministrovi školstva ku dňu 30.11.2017. Správa je informačným zdrojom o aktuálnom stave a úrovni

pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach. Zistenia v správe vychádzajú z 1 978 vykonaných inšpekcií. Kontrolovaných bolo 1 648 štátnych škôl, 147 cirkevných a 183 súkromných. Z celkového počtu inšpekcií bolo vykonaných 245 inšpekcií v MŠ, 824 v ZŠ, 787 v SŠ, 75 v školách pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie, 34 v ZUŠ, 8 v JŠ, 5 v ŠKD. Vykonaných bolo 10 750 hospitácií, z nich bolo 1 919 v MŠ, 7 031 v ZŠ, 828 GYM, 967 v SOŠ a 5 bolo vykonaných v praktických školách. Inšpekcie s cieľom zistiť stav a úroveň pedagogického riadenia, procesu, podmienok výchovy a vzdelávania boli vykonané v 108 ZŠ, z nich bolo 101 štátnych, 5 cirkevných a 2 boli súkromné. Sídlo v meste malo 45 a sídlo na vidieku 63 škôl, s vyučovacím jazykom slovenským bolo 95, s vyučovacím jazykom maďarským 13 subjektov. Plnoorganizovaných škôl bolo 81 a zriadené ročníky iba na prvom stupni malo 27 subjektov.

Stratégiu výchovy a vzdelávania v oblasti primárneho a nižšieho stredného vzdelávania (ZŠ) určovali školské vzdelávacie programy a inovované ŠkVP, ktoré neboli vo viacerých školách vypracované tak, aby sa prostredníctvom nich zabezpečila kvalitná realizácia edukácie v súlade s príslušnými ŠVP. V 43 školách boli vzdelávacie programy vypracované na veľmi dobrej úrovni, v 6 na dobrej, v 51 ZŠ na priemernej úrovni. Na málo vyhovujúcej úrovni boli ŠkVP vyhotovené v 7 subjektoch a na nevyhovujúcej v 1 ZŠ.

Z pohľadu technického vzdelávania by bolo veľmi osožné, ak by Štátna školská inšpekcia (ŠŠI) zamerala svoje skúmania aj na to, aké je v ŠkVP zastúpenie výučby techniky a ekonomiky domácnosti. Naše poznatky zo súčasnej školskej praxe potvrdzujú naše predpoklady, t.j. že na úkor časovej dotácie pre techniku, síce v zmysle platného pokynu MŠ VV a Š SR, učitelia techniky nesystémovým a svojvoľným výberom učív ekonomiky domácnosti (ED), narušajú plnenie cieľov a zámerov vzdelávacieho štandardu techniky. V zmysle správy ŠŠI zistené nedostatky v učebných plánoch v 14% škôl sa týkali neakceptovania príslušného rámcového učebného plánu, rozpracovania príslušných rámcových učebných plánov/inovovaných rámcových učebných plánov pre celý stupeň vzdelávania, nezaradenia predmetov do vzdelávacích oblastí... atď., ... a negatívne ovplyvnili organizáciu vyučovania cudzích jazykov, informatickej výchovy, informatiky, **techniky**, výchovných predmetov a realizovanie praktických cvičení z predmetov biológia, fyzika a chémia nedodržaním maximálneho počtu žiakov v skupinách, nedelením žiakov na skupiny alebo spájaním žiakov z rôznych ročníkov. Učebné osnovy predmetov pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie neboli v 22% škôl rozpracované najmenej v rozsahu vzdelávacích štandardov príslušného ŠVP, rozsah vyučovania jednotlivých vyučovacích predmetov nebol v súlade s učebným plánom školy (*Správa...*, 2017). Možno predpokladať, že na uvedených nedostatkoch majú podiel aj učitelia techniky, lebo vzdelávanie učiteľov

techniky k dlhodobej plánovacej činnosti so zameraním aj na ED sa, pokiaľ je nám známe, v rámci SR neuskutočnilo.

V správe ŠŠI sa ďalej uvádza, že „personálne podmienky výchovy a vzdelávania boli prevažne zabezpečené pedagogickými zamestnancami spĺňajúcimi kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky. Odbornosť vyučovania bola zabezpečená v školách v nižšom strednom vzdelávaní na 82,6%). Na druhom stupni bola odbornosť vyučovania najmenej 90%-ná len v 19,5% kontrolovaných škôl, 57,3% škôl zabezpečilo odbornosť vyučovania na úrovni najmenej 75% a nižšej ako 90% a miera odbornosti vyučovania bola najmenej 50% a menšia než 75% v 23% kontrolovaných subjektov. Na druhom stupni sa neodborne vyučovali predovšetkým predmety etická, hudobná a výtvarná výchova, informatika, občianska náuka, výchova umením, **svet práce, technika**.

K predmetom s nízkou odbornosťou vyučovania patrila aj informatika/informatická výchova (42% odborne, 45% neodborne, 10% s nižšou ako 50%-nou odbornosťou). Ich neodborným vyučovaním nebolo možné zabezpečiť kvalitnú, odbornú edukáciu smerujúcu k rozvíjaniu digitálnych kompetencií žiakov potrebných pre život v informačnej spoločnosti. **Výrazne nízka bola aj odbornosť vyučovania predmetu technika (46,7%), pričom až takmer v 37% škôl sa predmet vyučoval v plnom rozsahu neodborne.** Takéto personálne zabezpečenie predmetu spojené s nedostatočným materiálo-technickým vybavením nevytvára predpoklady k tomu, aby žiaci mali príležitosť naučiť sa pracovať s rôznymi materiálmi a pomôckami, osvojovali si základné pracovné zručnosti a návyky a bolo rozvíjané ich tvorivé technické myslenie. V týchto školách bola miera odbornosti vyučovania od 45% do 68%, a dokonca v jednej zo škôl bol výchovno-vzdelávací proces v plnej miere realizovaný neodborne. V subjektoch pôsobili pedagogickí zamestnanci, ktorí buď nespĺňali požadovaný stupeň vzdelania, alebo neabsolvovali vzdelávací program v požadovanom študijnom odbore“ (Správa..., 2017).

Výsledky zistení ŠŠI v oblasti odbornosti vyučovania techniky potvrdzujú aj výsledky výskumov Haškovej a Bánesza (2015). V skúmanej vzorke 509 ZŠ z regiónov celej SR, bola výučba techniky v ZŠ pokrytá na úrovni 39% z celkového počtu škôl. Za veľmi negatívne zistenia považujeme, že riaditelia škôl pridelujú výučbu techniky nekvalifikovaným učiteľom napr. z dôvodu „skúsený pedagóg“ (32%) a „doplnenie úväzku“ (32%). Vysokú mieru neodbornosti výučby techniky potvrdzujú aj výsledky materiálu ministerstva školstva *Kvalifikovanosť pedagogických zamestnancov* (2014). V celkovom vyjadrení v r. 2014 z 2 141 učiteľov techniky v ZŠ v SR výučbu zabezpečovalo 1 032 učiteľov s požadovanou odbornosťou (48,20%). Naše zistenia z minulosti potvrdzujú podobné, pričom napr. z výsledkov dotazníkov, ktoré vyplnili učitelia techniky po návšteve Centra edukácie a popularizácie techniky FHPV PU v Prešove

(marec 2017 až máj 2018) vyplýva, že 50% učiteľov nemá požadovanú odbornosť pre výučbu techniky.

Vážime si prácu každého učiteľa, no vzájomná zastupiteľnosť vo výučbe najmä fyziky, chémie i predmetov výchovných (hudobná, výtvarná, telesná a najmä technika) vzhľadom na špecifiká požiadaviek v kognitívnej aj psychomotorickej oblasti nie je jednoduchá a vyžaduje si kvalitnú prípravu a sústavný proces odborného vzdelávania a samoprípravy. Od kvalitného učiteľa techniky sa o. i. očakáva, aby vo výučbe využíval nielen dostatok klasického pracovného náradia a spotrebných technických materiálov, ale najmä širokú škálu moderných 3D učebných pomôcok, umožňujúcich individuálne i tímové poznávanie princípov sveta techniky, analytické a kritické myšlienkové prístupy k ich skúmaniu v integrácii s poznatkami z ostatných prírodovedných predmetov, realizovanie navrhovateľských činností a tvorivých výstupov atď. Ak do vytvorenia týchto a ďalších podmienok v školách štátne orgány nebudú veľmi rýchlo investovať finančné prostriedky, nemožno očakávať, že motivácia a záujem žiakov ZŠ o technické vzdelávanie sa bude zvyšovať a že dôjde k reorientácii profesionálnej orientácie žiakov k štúdiu technicky zameraných odborov.

V správe ŠŠI sa ďalej konštatuje, že „osobitná pozornosť bola venovaná personálnemu, priestorovému a materiálno-technickému zabezpečeniu vyučovania predmetov vzdelávacej oblasti Človek a svet práce. **Odborné učebne pre predmet technika** mali v niektorých subjektoch primerané vybavené. V niektorých školách chýbali odborné učebne (dielne, kuchynka), v dôsledku čoho žiaci nemohli vykonávať praktické činnosti, ktoré by sa cielene zameriavali na zručnosti a návyky pre ich uplatnenie v ďalšom živote a spoločnosti. **Materiál na výroby si takmer všetky školy zabezpečovali sponzorsky, z vlastných zdrojov, pomerne často využívali najmä druhotné suroviny** (Správa..., 2017).

K doplneniu zistení ŠŠI ešte uvedieme:

- zo skúmanej vzorky škôl 58,8% učiteľov uviedlo, že absolvovalo prvú, 17,1% aj druhú atestáciu - koľkí boli s odbornosťou technika?
- v ostatných dvoch rokoch sa 57,8% pedagógov zúčastnilo viac ako jednej z foriem kontinuálneho vzdelávania – bol obsah zameraný na techniku?
- efektívne a zážitkové metódy zamerané na pomoc žiakom nadobúdať kľúčové kompetencie neboli využívané dostatočne,
- úroveň odborných kompetencií si učitelia najviac zvyšovali vzdelávaním v oblasti práce s interaktívnou tabuľou,
- k zmysluplnej práci s prostriedkami IKT, k osvojovaniu a upevňovaniu digitálnych zručností boli žiaci vedení len na tretine hodín.

Možné príčiny stavu nízkej miery odbornosti vyučovania techniky

Za možné, pritom podstatné príčiny stavu nízkej miery odbornosti vyučovania techniky v ZŠ v SR považujeme:

- dlhodobé spoločenské nedocenenie poslania technického vzdelávania v ZŠ,
- dlhodobý nesystémový prístup MŠ VV a Š SR a zriaďovateľov škôl k priebežnému vytváraniu moderného didaktického prostredia pre výučbu techniky (prenos povinností na učiteľa temer bez finančných zdrojov),
- nezáujem mnohých vedení škôl o podporu rozvoja technického vzdelávania tak v oblasti materiálovo-priestorovej, ako aj v personálnej oblasti (napr. dopĺňanie úväzkov),
- pomerne časté reformné zmeny technického vzdelávania a z týchto vznikajúce demotivačné vplyvy z neistoty a nestability systému u učiteľov techniky i potencionálnych uchádzačov o štúdium učiteľstva techniky,
- nesprávny krok ministerstva školstva, ktorým zaviedlo tematický okruh Ekonomika domácnosti (ED) do vzdelávacieho štandardu techniky (narúšanie výučby techniky učiteľmi, ktorí nemajú a dlhodobo nebudú mať potrebnú odbornosť na výučbu ED),
- vysoká miera nezáujmu o štúdium prírodovedných a technických študijných programov na fakultách pripravujúcich učiteľov uvedených odborností.

Možné prístupy k zvyšovaniu odbornosti vyučovania techniky

Aby bolo možné postupne eliminovať vysokú mieru neodbornosti vo výučbe techniky v ZŠ, potrebné je, aby príslušné štátne orgány prijali a v praxi urýchlene zaviedli niekoľko legislatívnych opatrení. K týmto radíme:

- od vedení ZŠ vyžadovať dôsledné uplatňovanie čo najvyššej miery odbornosti výučby techniky v ZŠ, neplnenie tejto požiadavky sankcionovať,
- cielene regulovať kontinuálne vzdelávania tých učiteľov ZŠ, u ktorých získaná odbornosť nevytvára predpoklady na plnohodnotné naplnenie úväzku (napr. podporovať a usmerňovať učiteľov k rozširujúcemu štúdiu techniky),
- motivačne i finančne podporovať uchádzačov o štúdium učiteľstva techniky a týmto umožniť cieľené pracovné umiestnenie po ukončení štúdia.

Záver

Učiteľ techniky môže byť výrazným prispievateľom ku kvalite výsledkov práce celej školy len vtedy, ak svojou vysokou odbornosťou a didaktickým profesionalizmom efektívne a zodpovedne plánuje, riadi a usmerňuje vzdelávanie žiakov. Takýchto učiteľov techniky v školách urýchlene potrebujeme.

Literatúra

- Hašková, A., Bábesz, G. (2015). *Technika na základných školách – áno alebo nie*. Praha: Verbum.
- Kvalifikovanosť pedagogických zamestnancov* (2014). MŠ VV a Š SR. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/files/4172.pdf> (10.05.2018).
- Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v školskom roku 2016/2017* (2017). ŠŠI Bratislava. Dostupné na internete: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/velka_sprava/sprava_16_17_2.pdf (2.05.2018).



ALEKSANDER MARSZAŁEK

Pole elektromagnetyczne emitowane przez elektroniczne przyrządy laboratoryjne

Electromagnetic Field Emitted by Electronic Laboratory Instruments

Doktor habilitowany profesor UR, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Matematyczno-Przyrodniczy, Centrum Innowacji i Transferu Wiedzy Techniczno-Przyrodniczej, Katedra Inżynierii Komputerowej, Polska

Streszczenie

W artykule ukazano aktualność i uzasadniono potrzebę badań pola elektromagnetycznego emitowanego przez elektroniczne przyrządy laboratoryjne. Teoretyczne rozważania na temat istoty pola elektromagnetycznego, jego źródeł, możliwości pomiaru uzupełniono badaniami pola elektromagnetycznego w otoczeniu dwóch przyrządów powszechnie stosowanych w laboratorium elektroniki: generatora funkcyjnego oraz zasilacza laboratoryjnego. Przeprowadzone badania wykazały, że przyrządy laboratoryjne emitują fale elektromagnetyczne w znacznym zakresie częstotliwości od 50 Hz do 10 kHz. Natężenie pola elektromagnetycznego w otoczeniu badanych urządzeń mieści się w granicach normy, a jego maksymalna wartość dla generatora funkcyjnego wynosi 218,6 V/m (składowa elektryczna) oraz 44,15 μ T (składowa magnetyczna), a dla zasilacza laboratoryjnego – 221 V/m oraz 37,05 μ T.

Słowa kluczowe: pole elektromagnetyczne, zasilacz laboratoryjny, generator funkcyjny, dydaktyka elektroniki

Abstract

In the article the need for research the electromagnetic field emitted by electronic laboratory instruments is shown and justified. Theoretical considerations about the essence of the electromagnetic field, its sources, and the possibilities of the electromagnetic field were surrounded by two devices commonly used in the electronics laboratory: a function generator and a laboratory power supply. The tests have shown that laboratory instruments emit electromagnetic waves over a large frequency range from 50 Hz to 10 kHz. The intensity of the electromagnetic field around the tested devices is within the normal range, and is maximum value for the functional generator is 218.6 V/m (electric component) and 44.15 μ T (magnetic component), and for the power supply – 221 V/m and 37.05 μ T.

Keywords: electromagnetic field, laboratory power supply, function generator, electronic education

Wstęp

Od zarania dziejów człowiek funkcjonuje w otoczeniu elektromagnetycznym. Przez pole elektromagnetyczne rozumiemy przy tym stan przestrzeni, w której na obiekt fizyczny mający ładunek elektryczny działają siły o naturze elektromagnetycznej. Pole elektromagnetyczne jest układem dwóch pól: pola elektrycznego i pola magnetycznego (por. Rawa, 2001). Pole elektromagnetyczne charakteryzuje szereg parametrów, które można poddawać analizie. Parametry te często umieszcza się umownie w trzech grupach: widmo, amplituda i polaryzacja. Do parametrów związanych z widmem zaliczamy: częstotliwość f w Hz, szerokość pasma zajmowanego przez sygnał i rodzaj modulacji. Amplitudę charakteryzują: natężenie pola – w tym natężenie składowej elektrycznej E mierzone w V/m oraz składowej magnetycznej H wyrażane w jednostkach A/m lub T oraz gęstość mocy S w W/m^2 . Polaryzacja pola niesie informację o położeniu wektora E i H w przestrzeni i zmianach (Mazurek, 2012, s. 12).

Naturalne pole elektryczne występuje między jonosferą a powierzchnią Ziemi. Jego natężenie przy dobrej pogodzie wynosi około kilkuset V/m, a podczas burzy może przekraczać 20 kV/m. Natężenie naturalnego pola magnetycznego ziemskiego wynosi około 30 A/m (Strojny, 2003, s. 47).

Przesłanki teoretyczne badań

Powszechne wykorzystanie urządzeń elektrycznych, elektroenergetycznych oraz teletransmisyjnych związane jest ze znacznym zwiększeniem natężenia pola elektromagnetycznego. Biologiczna aktywność pola elektromagnetycznego od wielu już lat jest faktem znanym i niekwestionowanym, ale nie oznacza to jej bezwarunkowej szkodliwości. Niemniej zwielokrotnienie pola elektromagnetycznego w stosunku do pola naturalnego może wpłynąć negatywnie nie tylko na zdrowie człowieka i organizmów żywych, ale również na pracę innych urządzeń.

Przeprowadzone badania świadczą o zwiększeniu ryzyka zachorowania na choroby nowotworowe, nerwice wegetatywne nawet przy nieznacznie podwyższonym natężeniu pola elektromagnetycznego (por. Kalisz, 1999; Inglot-Siemaszko, 1999; Rawa, 2001; *Extremely...*, 2007). Dlatego przebywanie człowieka w podwyższonym polu elektromagnetycznym regulują odpowiednie normy i przepisy prawne. Przykładowo Rozporządzenie (2016) określa m.in. wymagania dotyczące: rozpoznawania obiektów technicznych emitujących pole elektromagnetyczne mające wpływ na bezpieczeństwo i higienę pracy, miary oraz oceny narażenia na pole elektromagnetyczne, miary i limity oraz oceny bezpośredniego oddziaływania pola elektromagnetycznego na organizm człowieka.

Promieniowanie elektromagnetyczne emitowane przez jedne urządzenia może zakłócić lub uniemożliwić pracę innych urządzeń. Do niedawna urządzenia elektroniczne lub elektryczne dopuszczane do pracy w Polsce były kontrolowane jedynie w zakresie spełnienia parametrów podstawowych. Zagadnienia

kompatybilności elektromagnetycznej (*Electro Magnetic Compatibility* – EMC) były kwestią drugorzędną, obowiązek badań EMC obejmował tylko niektóre wyroby. Od 1 maja 2004 r. na rynku mogą znajdować się tylko wyroby spełniające wymagania kompatybilności elektromagnetycznej (Rozporządzenie, 2004). Dlatego producenci wprowadzają zmiany w produkowanych w kraju urządzeniach uwzględniające aspekt kompatybilności elektromagnetycznej, a w szczególności emisji zaburzeń elektromagnetycznych promieniowanych (*Radiated EMI*) i przewodzonych (*Conducted EMI*) oraz odporności elektromagnetycznej na różne zakłócenia elektromagnetyczne. Badania wykonane w Instytucie Łączności w Warszawie wskazują, że krajowi producenci sprzętu elektronicznego i elektrycznego mają największe trudności ze spełnieniem – spośród wszystkich wymienionych wymagań dotyczących kompatybilności elektromagnetycznej – warunku, aby urządzenie nie emitowało zaburzeń elektromagnetycznych powyżej wartości dopuszczalnych podanych w normach (Bogucki, Chudziński, Połujan, 2007).

W literaturze przedmiotu wiele miejsca poświęca się badaniu urządzeń emitujących promieniowanie elektromagnetyczne wysokiej częstotliwości, które wywołuje efekty cieplne. Mniej miejsca natomiast poświęca się urządzeniom elektrycznym, elektronicznym emitującym promieniowanie z zakresu niskiej i średniej częstotliwości. Takie urządzenia w dużym nasyceniu oraz zaawansowaniu wiekowym znajdują się w laboratoriach badawczych, centrach serwisowych czy laboratoriach, pracowniach uczelnianych lub szkolnych.

Badanie promieniowania elektromagnetycznego

Wymienione przesłanki wyłoniły potrzebę podjęcia badań pola elektromagnetycznego w otoczeniu przyrządów laboratoryjnych używanych w pracowni elektronicznej. W toku realizacji badań oczekiwano odpowiedzi na dwa pytania: Jakie jest natężenie promieniowania elektromagnetycznego emitowanego przez urządzenia laboratoryjne? Czy pole elektromagnetyczne emitowane przez przyrządy laboratoryjne jest zgodne z normami bezpieczeństwa? Do badań wybraliśmy dwa powszechnie występujące w pracowni urządzenia starszego typu: generator funkcyjny oraz zasilacz laboratoryjny.

Przebieg badań

Badanie promieniowania elektromagnetycznego przeprowadzono w czerwcu 2018 r. w pracowni Innowacyjnych Konstrukcji Elektronicznych w Centrum Transferu Wiedzy Techniczno-Przyrodniczej Uniwersytetu Rzeszowskiego. Pomiar został wykonany miernikiem pola elektromagnetycznego EMS-100 Maschek, który charakteryzuje się następującymi parametrami technicznymi: zakres częstotliwości mierzonych od 5 Hz do 400 kHz; zakres pomiaru natężenia pola elektrycznego od 0,1 V/m do 100 kV/m; zakres pomiaru natężenia pola

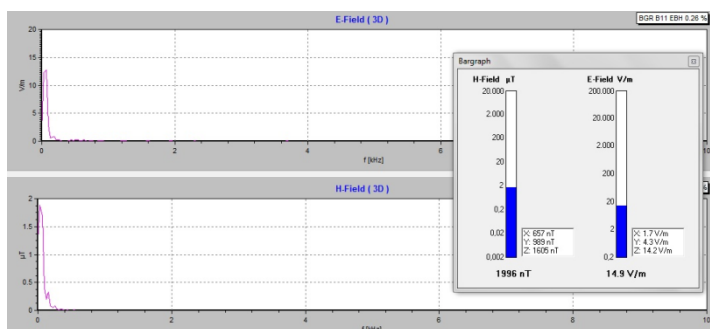
magnetycznego od 1 nT do 20 mT; dokładność pomiaru $\pm 5\%$; zgodność z normami BHP oraz ochrony środowiska; odporność na pole pozapasmowe.

Zbadane urządzenia laboratoryjne posiadają następujące parametry. Zasilacz laboratoryjny o pracy ciągłej INCO Z-3010 o regulowanym napięciu wyjściowym od 0,1 do 30 V i prądzie wyjściowym od 0 do 10 A, z ograniczeniem prądowym regulowanym co 0,1 A oraz z zabezpieczeniem zwarciovym. Generator funkcyjny ZOPAN KZ1405, który jest źródłem sygnału sinusoidalnego, prostokątnego i trójkątnego o częstotliwości od 0,01 Hz do 1 MHz, z możliwością regulacji symetrii, fazy oraz amplitudy od 0 do 10 V, o rezystancji wyjściowej 50 Ω .

Badania przeprowadzono zgodnie z procedurą opisaną w materiałach (Mazurek, 2012; Więckowski, 1997) w pracowni elektronicznej w znacznej odległości od źródeł promieniowania. Promieniowanie tła było na poziomie $B = 14$ nT i $E = 3,1$ V/m. Pomiar emisyjności sprowadził się do określenia natężenia pola elektromagnetycznego na kierunku maksymalnego promieniowania. Badany obiekt umieszczono na wysokości 1 m nad podłożem na izolowanej podstawie obrotowej. Wyszukanie kierunku maksymalnego promieniowania odbywało się przez obrót badanego obiektu w płaszczyźnie poziomej od 0° do 360° co 30° oraz zmian położenia sondy pomiarowej w płaszczyźnie pionowej. Pomiar wykonano dla trzech wysokości: poziom zerowy równy podstawie urządzenia, poziom pierwszy – 1/2 wysokości urządzenia, poziom drugi równy wysokości urządzenia.

Wyniki badań

Pierwszym badanym urządzeniem był generator funkcyjny. Ustawiono go na sygnał sinusoidalny o częstotliwości 1 kHz i amplitudzie 10 V.



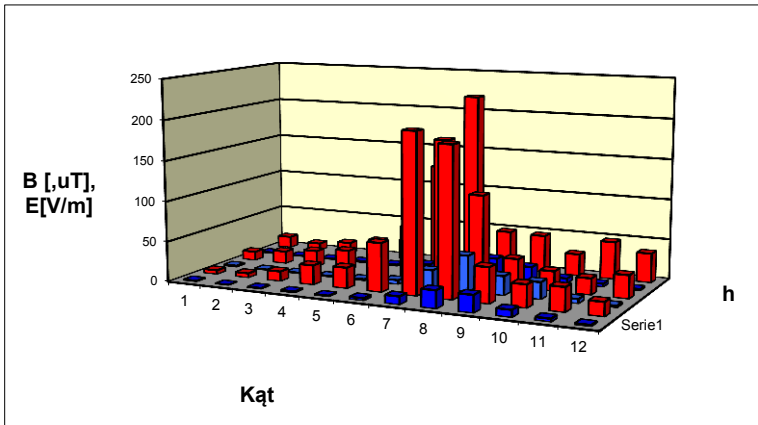
Rysunek 1. Widmo promieniowania elektromagnetycznego generatora funkcyjnego.

Źródło: badania własne.

Przy tych nastawach generator emituje pole elektromagnetyczne o najwyższej amplitudzie w częstotliwości sieciowej (50 Hz) o wartościach $B = 1996$ nT i $M = 14,9$ V/m (rys. 1). Harmoniczne częstotliwości sieciowej mają znacznie

mniejszą amplitudę. W przypadku umieszczenia anteny dipolowej w gnieździe wyjściowym zwiększa się składowa elektryczna do 40 V/m i występują harmoniczne co 100 Hz do 10 kHz na poziomie 5 V/m.

Generator emituje pole elektromagnetyczne o różnej wartości wzależności od położenia przetwornika pomiarowego. Na rysunku 2 przedstawiono wartość składowej magnetycznej i elektrycznej PEM wokół generatora funkcyjnego na trzech przyjętych w założeniu wysokościach.

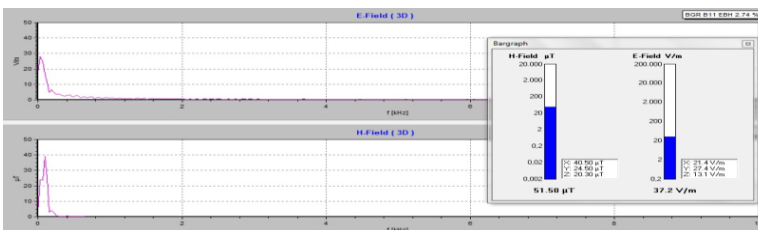


Rysunek 2. Wartość składowej magnetycznej B (kolor niebieski) i elektrycznej E (kolor czerwony) PEM wokół generatora funkcyjnego na trzech wysokościach h

Źródło: badania własne.

Natężenie pola elektrycznego zmienia się w zakresie od 5,2 do 218,6 V/m. Najmniejsze jest na wysokości podstawy przy kącie 0° , a wartość najwyższą osiąga na poziomie górnej krawędzi urządzenia i przy kącie 180° . Indukcja pola magnetycznego natomiast zmienia się w szerszym zakresie od 803 nT dla wysokości podstawy i kąta 30° do 44150 nT dla wysokości 1/2 i kąta 210° .

Następnie zbadano pole elektromagnetyczne wokół zasilacza laboratoryjnego. Zasilacz ustawiono na 12 V i obciążono prądem 5 A.

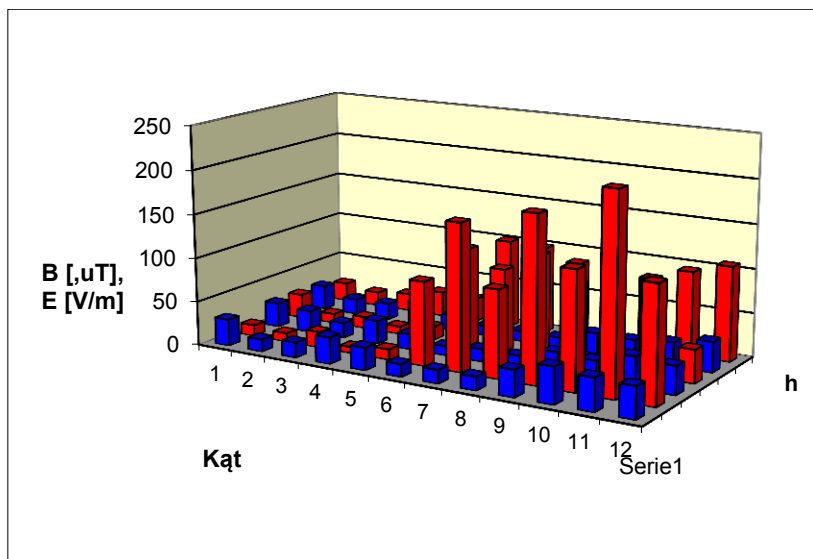


Rysunek 3. Widmo promieniowania elektromagnetycznego zasilacza laboratoryjnego

Źródło: badania własne.

Przy tym reżimie pracy zasilacz emituje pole elektromagnetyczne o najwyższej amplitudzie w częstotliwości sieciowej (50 Hz) o wartościach $B = 51,5 \mu\text{T}$ i $E = 37,2 \text{ V/m}$ (rys. 3). Kolejne harmoniczne natężenia pola elektrycznego do 3 kHz mają znacznie mniejszą amplitudę, około 3 V/m.

Zasilacz emituje pole elektromagnetyczne o różnej wartości w zależności od położenia sondy pomiarowej. Na rysunku 4 przedstawiono wartość składowej magnetycznej i elektrycznej PEM wokół zasilacza laboratoryjnego na trzech wysokościach h .



Rysunek 4. Wartość składowej magnetycznej B (kolor niebieski) i elektrycznej E (kolor czerwony) PEM wokół generatora funkcyjnego na trzech wysokościach h

Źródło: badania własne.

Natężenie pola elektrycznego zmienia się w zakresie od 7,3 do 221 V/m. Najmniejsze jest na wysokości podstawy przy kącie 90° , a wartość najwyższą osiąga na tym samym poziomie wysokości urządzenia i przy kącie 300° . Indukcja pola magnetycznego występuje na wysokim poziomie i zmienia się w zakresie od 10752 nT dla wysokości 1/2 urządzenia i kąta 150° do 37051 nT dla wysokości podstawy i kąta 300° .

Dyskusja i podsumowanie

Badane przyrządy laboratoryjne emitują promieniowanie elektromagnetyczne o częstotliwości głównej 50 Hz, o różnym natężeniu w zależności od kierunku i wysokości pomiaru. Największe wartości natężenia pola elektromagnetycznego występują w miejscach, które znajdują się w najbliższej odległości układów

zasilających, a szczególnie transformatorów sieciowych. Wówczas wartość PEM sięga 218,6 V/m oraz 44150 nT (35,22 A/m) dla generatora funkcyjnego i 221 V/m oraz 37051 nT (29,55 A/m) dla zasilacza laboratoryjnego.

Wartości te są niższe od dopuszczalnych dla strefy bezpiecznej, które wynoszą $5 \cdot 10^4/f$ V/m oraz $3 \cdot 10^3/f$ A/m (Rozporządzenie, 2016). Przy pracach w laboratorium elektronicznym stosowanych jest wiele przyrządów, które emitują promieniowanie elektromagnetyczne. W takim przypadku należy brać pod uwagę wypadkową pól od wszystkich źródeł znajdujących się na danym stanowisku.

Literatura

- Bogucki, J., Chudziński, A., Połujan, J. (2007). Emisja elektromagnetyczna urządzeń w praktyce. *Telekomunikacja i Techniki Informacyjne*, 1–2, 85–95.
- Extremely Low Frequency Fields* (2007). Geneva: WHO Press.
- Inglot-Siemaszko, M. (1999). *Człowiek w otoczeniu elektromagnetycznym*. Rzeszów: Wyd. PR.
- Kalisz, J. (1999). Pola elektromagnetyczne a zdrowie człowieka. *Radioelektronik. Audio-HiFi-Video*, 10, 12–13.
- Kalisz, J. (1999). Pomiary pól elektromagnetycznych. W: *Radioelektronik. Audio-HiFi-Video*, 7, 7–9.
- Marszałek, A. (2013). *Elektronika*. Rzeszów: Wyd. UR.
- Mazurek, P.A. (2012). *Laboratorium podstaw kompatybilności elektromagnetycznej*. Lublin: Wyd. PL.
- Rawa, H. (2001). *Elektryczność i magnetyzm w technice*. Warszawa: PWN.
- Rozporządzenie Ministra Infrastruktury z 15.04.2004 w sprawie dokonywania oceny zgodności telekomunikacyjnych urządzeń końcowych przeznaczonych do dołączania do zakończeń sieci publicznej i urządzeń radiowych z zasadniczymi wymaganiami oraz ich oznakowania. Dz.U., 2004, nr 73, poz. 659.
- Rozporządzenie Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z 29.06.2016 w sprawie bezpieczeństwa i higieny pracy przy pracach związanych z narażeniem na pole elektromagnetyczne. Dz.U. 2016, poz. 950.
- Strojny, J. (2003). *Bezpieczeństwo użytkowania urządzeń elektrycznych*. Kraków: Wyd. AGH.
- Więckowski, T.W. (1997). *Pomiar emisyjności urządzeń elektrycznych i elektronicznych*. Wrocław: Wyd. PWt.

CZĘŚĆ CZWARTA/PART FOUR

**WYBRANE PROBLEMY
EDUKACJI ZAWODOWEJ**

**THE PROBLEMS
OF VOCATIONAL EDUCATION**



JANUSZ NOWAK

Stan i perspektywy rozwoju szkolnictwa zawodowego w Polsce

The State and the Prospects for the Development of Vocational Education in Poland

Doktor, Uniwersytet Opolski, Wydział Przyrodniczo-Techniczny, Instytut Nauk Technicznych, Polska

Streszczenie

Szkolnictwo zawodowe znajduje się obecnie na początku zmian, które rozpoczęły się od aktualizacji klasyfikacji zawodów oraz wprowadzenia szkół branżowych. W niniejszym artykule podjęto próbę subiektywnej oceny propozycji wprowadzanych rozwiązań dotyczących podniesienia efektywności kształcenia zawodowego i zwiększenia jego prestiżu w społeczeństwie na łeb oczekiwania rynku pracy.

Słowa kluczowe: szkolnictwo zawodowe, szkoła branżowa, kształcenie dualne, pracodawcy, rynek pracy

Abstract

Vocational education is currently at the beginning of the changes, which began with the update of the classification of professions and the introduction of industry schools. This article attempts to show a subjective assessment of the proposed solutions to increase the effectiveness of vocational education and increase its prestige in society in the light of the expectations of the labour market.

Keywords: vocational education, industry school, dual education, employers, labour market

Wstęp

Edukacja i gospodarka wzajemnie na siebie oddziałują. W żadnym kraju nie może być mowy o silnej gospodarce, jeżeli edukacja boryka się z różnego rodzaju problemami. Jak pisze Gerlach (2017, s. 23–24) „edukacja wpływa na ład społeczny i aktywność pracowniczą, gospodarka zaś stymuluje możliwości poczynania materialnych i organizacyjnych instytucji edukacyjnych”.

Kluczowym zadaniem procesu kształcenia jest przygotowanie dobrze wykształconych pracowników, którzy znajdą zatrudnienie na współczesnym dynamicznym i często nieprzewidywalnym rynku pracy. Główną rolę w tym procesie

ma do spełnienia szkolnictwo zawodowe, które już po raz kolejny od transformacji ustrojowej poddawane jest zmianom.

Celem artykułu jest przedstawienie czytelnikowi, jak zmieniały się preferencje absolwentów gimnazjów (na przestrzeni ostatnich 5 lat) odnośnie do ich dalszej ścieżki kształcenia (stan obecny) i czynników, które miały na to wpływ. Ponadto zaprezentowana została subiektywna ocena wprowadzanych obecnie przez MEN rozwiązań dotyczących podniesienia efektywności kształcenia zawodowego wśród dzieci i młodzieży (perspektywy rozwoju).

Renesans szkolnictwa zawodowego

Szkolnictwo zawodowe stanowi obecnie niezwykle istotny obszar systemu kształcenia dzieci i młodzieży¹. W przeszłości (lata 90. XX w. i pierwsze dziesięciolecie XXI w.) kształcenie zawodowe było często niedoceniane i traktowane jako gorsza droga edukacji. Obecnie nabiera ono coraz większego znaczenia. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że szkolnictwo zawodowe przeżywa w ostatnim czasie prawdziwy renesans. Okazuje się, że szkoła zawodowa, która kiedyś kojarzona była ze szkołą „drugiego wyboru”, daje absolwentom większą szansę na znalezienie pracy niż ukończenie liceum ogólnokształcącego. Do świadomości młodych ludzi dotarło, że ukończenie szkoły zawodowej niejednokrotnie przynosi większe korzyści materialne aniżeli ukończone studia wyższe. Po transformacji ustrojowej (początek lat 90. XX w.) i pojawieniu się bezrobocia społeczeństwo polskie znacznie bardziej zaczęło doceniać wartość wykształcenia. Ówczesne myślenie sprowadzało się do bardzo prostej maksymy: „będziesz dobrze wykształcony, to dostaniesz dobrze płatną pracę”. Niestety rynek pracy dla wielu absolwentów szkół wyższych okazał się brutalny, gdyż wielu z nich zasilalo szeregi bezrobotnych.

W dobie niespotykanych dotąd w Polsce przemian zachodzących na rynku pracy, tempa i zakresu przeobrażania się polskiej gospodarki rola kształcenia związanego z przygotowaniem młodych ludzi do wykonywania różnych zawodów jest kluczowa w kontekście obecnych i przyszłych oczekiwań nieprzewidywalnego rynku pracy (Sadowska, 2014, s. 5).

W sposób ciągły zmieniają się oferty pracy, które warunkują stosowane technologie i możliwości pracowników (Smela, 2007, s. 123). Istniejące na globalnym i lokalnym rynku pracy niedopasowanie popytu i podaży pracowników w wielu istotnych dziedzinach gospodarki skutkuje migracjami odpowiednio wykształconej kadry, zarówno nisko wykwalifikowanej taniej siły roboczej, jak i wysoko wykwalifikowanej kadry technicznej (Samujło, Samujło, 2014, s. 180). Dzisiejszy rynek pracy w Polsce jest uwarunkowany dynamicznymi przemianami związanymi z po-

¹ W niniejszym artykule autor koncentruje się tylko i wyłącznie na edukacji zawodowej dzieci i młodzieży.

stępnym technicznym, globalizacją oraz trwającymi nadal przemianami transformacyjnymi w gospodarce (Wołk, 2013, s. 124).

Doświadczenia ostatnich lat pokazują, że aktualnie na rynku pracy liczy się posiadanie konkretnego „fachu”. Coraz bardziej widoczne są braki w zawodach rzemieślniczych, tj. piekarz, cukiernik, elektryk, hydraulik, robotnicy budowlani itp., czyli inaczej mówiąc – absolwentów zawodówek. Firmy niejednokrotnie mają problemy z terminową realizacją zamówień i wywiązywaniem się z podpisanych umów, gdyż mają braki kadrowe.

Szkolnictwo zawodowe w liczbach

Obecnie uczniowie kończący gimnazjum, wybierając dalszą ścieżkę kształcenia, mają do wyboru szkołę ogólnokształcącą (liceum) lub szkołę zawodową (technikum albo szkołę branżową). Licea ogólnokształcące są obecnie najchętniej wybieranymi szkołami przez absolwentów jeszcze istniejących gimnazjów. Do szkół tych też idą najzdolniejsi uczniowie. Coraz większą popularnością cieszą się technika, które są najpopularniejszą szkołą zawodową. Szkoła ta oprócz wykształcenia średniego daje też możliwość zdobycia konkretnego zawodu. Najmniejszym zainteresowaniem cieszą się zasadnicze szkoły zawodowe, które obecnie zostały przekształcone w szkoły branżowe I stopnia. Na ten typ szkoły decydują się głównie najslabsi absolwenci gimnazjów.

Według danych Systemu Informacji Oświatowej² (SIO) w roku szkolnym 2017/2018 45% absolwentów gimnazjów kontynuuje naukę w liceum, blisko 40% decyduje się na technikum, zaś tylko co siódmy (15,3%) uczeń klasy I szkoły ponadgimnazjalnej uczęszcza do szkoły branżowej I stopnia. Proporcje na korzyść szkół zawodowych (55 do 45%) utrzymują się na zbliżonym poziomie od 5 lat. Widać wzrost zainteresowania młodzieży nauką w technikach, który to odbywa się „kosztem” zasadniczych szkół zawodowych (obecnie branżowych). Szczegółowe zestawienie obrazujące preferencje gimnazjalistów zostało zamieszczone w tabeli 1.

Tabela 1. Odsetek młodzieży kształcącej się w klasie I ze względu na typ szkoły w latach 2013-2017

Typ szkoły	Lata				
	2013	2014	2015	2016	2017
Liceum	44,4%	45,3%	44,6%	44,3%	45,0%
Technikum	37,0%	37,3%	38,4%	39,5%	39,7%
Zasadnicza/branżowa	18,6%	17,4%	17,0%	16,2%	15,3%
Razem zawodowe	55,6%	54,7%	55,4%	55,7%	55,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych pochodzących z SIO.

² Stan na 30 września 2017 r.

Dużo informacji dostarcza analiza danych w zakresie wyboru szkoły przez gimnazjalistów w zależności od podziału administracyjnego kraju. Okazuje się, że jedynym województwem, w którym więcej gimnazjalistów decyduje się na szkoły ogólnokształcące niż zawodowe, jest mazowieckie. W tym województwie 55% absolwentów gimnazjów decyduje się na liceum. Spowodowane jest to tym, iż w stolicy większość absolwentów gimnazjów decyduje się na licea, mając w perspektywie studia wyższe i zrobienie szybkiej kariery zawodowej. Niemalże równowagę pomiędzy szkolnictwem ogólnokształcącym a zawodowym należy odnotować w województwach: podlaskim, łódzkim i lubelskim. Te trzy województwa sąsiadują z województwem mazowieckim i dla uczniów perspektywa pracy w Warszawie jest równie kusząca. Na drugim biegunie są województwa: opolskie, kujawsko-pomorskie, lubuskie i wielkopolskie. W tych województwach nie mniej niż 60% uczniów klas I pobiera naukę w szkołach zawodowych, kultywując tradycje rodzinne, i wiąże swoją przyszłość zawodową z zatrudnieniem u przedsiębiorców z regionu. Szczegółowe informacje na temat wyborów edukacyjnych gimnazjalistów według województw zostały zawarte w tabeli 2.

Tabela 2. Odsetek młodzieży kształcącej się w klasie I ze względu na typ szkoły według województw w roku szkolnym 2017/2018

Województwo	Typ szkoły			
	liceum	technikum	branżowa	razem zawodowe
Mazowieckie	55,0%	35,1%	9,9%	45,0%
Podlaskie	49,8%	39,4%	10,8%	50,2%
Łódzkie	48,7%	39,3%	12,0%	51,3%
Lubelskie	48,5%	39,9%	11,6%	51,5%
Dolnośląskie	45,3%	39,1%	15,6%	54,7%
Świętokrzyskie	44,5%	41,8%	13,7%	55,5%
Podkarpackie	43,7%	43,3%	13,0%	56,3%
Zachodnio-pomorskie	43,6%	40,0%	16,4%	56,4%
Śląskie	43,1%	41,8%	15,1%	56,9%
Małopolskie	43,1%	39,9%	17,0%	56,9%
Pomorskie	42,8%	38,1%	19,1%	57,2%
Warmińsko-mazurskie	40,7%	39,8%	19,5%	59,3%
Wielkopolskie	40,0%	39,0%	21,0%	60,0%
Lubuskie	38,9%	43,1%	18,0%	61,1%
Kujawsko-pomorskie	38,4%	42,4%	19,2%	61,6%
Opolskie	37,2%	43,4%	19,4%	62,8%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych pochodzących z SIO.

Perspektywy rozwoju szkolnictwa zawodowego

Rok 2017 to początek fundamentalnych zmian w polskiej oświacie. Wdrażana reforma objęła także szeroko rozumiane szkolnictwo zawodowe, które jest priorytetem MEN. W obszarze szkolnictwa zawodowego zmieniona została klasyfikacja zawodów. Kolejną nowością było powołanie nowego typu szkoły

zawodowej – szkoły branżowej I stopnia, która zastąpiła funkcjonujące od wielu lat zasadnicze szkoły zawodowe, potocznie zwane zawodówkami. Poprzednia reforma (z 2012 r.) zlikwidowała technika uzupełniające dla dorosłych, co w znaczny sposób utrudniło zdobycie wykształcenia średniego dla absolwentów zawodówek. To stało się prawdopodobną przyczyną stopniowego zmniejszania się naboru do zawodówek i zwiększyło zainteresowanie technikami. Obecna reforma przywraca taką możliwość, gdyż uczniowie po skończeniu szkół branżowych I stopnia będą mogli kontynuować edukację w szkołach branżowych II stopnia. Zgodnie z ramowymi planami nauczania będą realizowali równoległe kształcenie zawodowe i ogólnokształcące. Absolwent tej szkoły po zdaniu egzaminów uzyska dyplom technika w wybranych zawodzie oraz będzie miał możliwość przystąpienia do matury.

Zgodnie z założeniami MEN szkoła branżowa ma kłaść zdecydowanie większy nacisk na kształcenie praktyczne, które powinno być realizowane u pracodawców. Stąd też uczniowie szkół branżowych, którzy w większości są młodocianymi pracownikami zatrudnionymi u rzemieślników, zajęcia praktyczne realizują u konkretnego pracodawcy, ucząc się zawodu w rzeczywistych warunkach pracy. Dla uczniów to zupełnie coś innego niż nauka w szkolnych pracowniach. Taka forma kształcenia daje obopólne korzyści. Uczeń poznaje realia zawodu, którego się uczy, i jeżeli się sprawdzi, to może niejednokrotnie liczyć na zatrudnienie. Pracodawca natomiast nie musi szukać pracownika, tracić czasu i ponosić kosztów związanych z przyuczeniem go do zawodu.

Aktualnie w technikach praktyczne kształcenie zawodowe najczęściej realizowane jest w szkołach lub tzw. centrach kształcenia praktycznego w przystosowanych do tego pracowniach. Jediną sytuacją, w której uczeń technikum może zastosować poznane wiadomości i umiejętności oraz sprawdzić się, są praktyki zawodowe, które realizowane są u pracodawcy. Niestety wymiar tych praktyk (najczęściej są to 4 tygodnie w całym 4-letnim cyklu kształcenia) jest niewystarczający na skonfrontowanie teorii z rzeczywistością. Nierzadko sami pracodawcy nie dopuszczają uczniów do pełnienia konkretnych ról zawodowych, do których są przygotowywani w szkole. Aby uatrakcyjnić kształcenie zawodowe w technikach, należałoby położyć większy nacisk na kontakty szkół z lokalnymi pracodawcami. Formami ich realizacji mogłyby być np. wycieczki przedmiotowe, wizyty studyjne czy też staże wakacyjne. Ponadto sami pracodawcy mogliby przyjeżdżać do szkół i przedstawiać młodzieży nowoczesne rozwiązania techniczne i organizacyjne, które stosują w codziennej pracy zawodowej. Na szczęście coraz więcej szkół na własną rękę podpisuje porozumienia z firmami i w ten sposób uatrakcyjniła kształcenie i przybliżyła młodzieży realia ich przyszłej pracy zawodowej.

Nowoczesne szkolnictwo zawodowe, które kształci na potrzeby innowacyjnej gospodarki, wymaga odpowiedniego finansowania. Źródła tego finansowa-

nia muszą być zdywersyfikowane. Obecnie pochodzą one głównie z subwencji oświatowej oraz środków własnych organów prowadzących szkoły. Aby można było mówić o rzeczywistym rozwoju szkolnictwa zawodowego, w finansowanie muszą się też włączyć lokalni przedsiębiorcy. Sytuacja na rynku pracy (brak wykwalifikowanych pracowników) niejako wymusiła na firmach współpracę ze szkołami. Coraz częściej przekazują one swój sprzęt, doposażając szkolne warsztaty, pracownie i laboratoria, zapewniając uczniom odpowiednie warunki do nauki.

Kolejnym czynnikiem, który warunkuje rozwój szkolnictwa zawodowego, jest nauczyciel przedmiotów zawodowych. Tylko nauczyciel, który stale podnosi swoje kwalifikacje m.in. poprzez stały kontakt z pracodawcami, udział w stażach w firmach jest w stanie dobrze przekazać wiedzę uczniowi i wykształcić u niego umiejętności potrzebne do wykonywania przyszłej pracy zawodowej. Obecnie dyrektorzy szkół zawodowych mają coraz większe problemy ze znalezieniem odpowiednio wykwalifikowanych pedagogów do pracy z młodzieżą. Przy dynamicznym wzroście płac, jaki obserwujemy na rynku, pracy stawki wynagrodzenia początkującego nauczyciela niewiele przekraczają płacę minimalną. Jeżeli nie nastąpią systemowe zmiany w wynagradzaniu nauczycieli, to za kilka lat okaże się, że brak nauczycieli będzie przyczyną, która będzie uniemożliwiała rozwój szkolnictwa zawodowego.

Podsumowanie

Szkolnictwo zawodowe w Polsce odrodziło się po kilkunastu latach marginalizacji w systemie kształcenia. Obecnie prowadzone są intensywne działania koordynowane przez MEN, które mają na celu dostosowanie systemu kształcenia zawodowego do potrzeb nowoczesnej gospodarki m.in. poprzez rozwój kształcenia dualnego. Ścisła współpraca szkół zawodowych z lokalnymi przedsiębiorcami – ma za zadanie promować szkolnictwo zawodowe i zwiększać jego prestiż w społeczeństwie. Kontynuowanie rozwoju kształcenia zawodowego wpisuje się w rządową Strategię na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju. Czas pokaże, na ile słuszne założenia uda się zrealizować i jakie przyniosą one efekty.

Literatura

- Gerlach, R. (2017). Edukacja zawodowa zorientowana na rynek pracy. *Problemy Profesjologii, 1*, 23–33.
- Nowak, J. (2017). Realizacja projektów edukacyjnych sposobem na zwiększenie szans uczniów szkół zawodowych na rynku pracy. W: A. Klementowska, B. Pietrulewicz (red.), *Edukacja i praca w procesie rozwoju zawodowego* (s. 83–94). Zielona Góra: Wyd. Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego, Instytut Inżynierii Bezpieczeństwa i Nauk o Pracy UZ.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 28.03.2017 w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół. Dz.U. 2017, poz. 703.
- Sadowska, K. (2014). Uwagi wstępne. W: K. Sadowska, T. Sadowski (red.), *Edukacja zawodowa – wybrane problemy i konteksty* (s. 5). Żary: Wyd. Łużyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej.

- Samujło, M., Samujło, B. (2014). Kształcenie zawodowe – oczekiwania i potrzeby. *Edukacja – Technika – Informatyka, 1*, 180–185.
- Smela, K. (2007). Projektowanie modułowych programów kształcenia i szkolenia zawodowego – rola standardów kwalifikacji. W: H. Bednarczyk, I. Woźniak, S. Kwiatkowski (red.), *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Rozwój i współpraca* (s. 129–135). Warszawa, Radom: Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
- Wołk, Z. (2013). *Zawodownawstwo. Wiedza o współczesnej pracy*. Warszawa: Difin.



EUGENE KOVALEV¹, NATALIA KOVALEVA²

Implementation of Models for Assessing Professional Competencies Using ICT Tools

¹ Ph.D., Associate Professor, Moscow Pedagogical State University, Department of Theoretical Computer Science and Discrete Mathematics, Russia

² Assistant Professor, Sholokhov Moscow State University for the Humanities (SMUH), Department of Design and Information Technologies, Moscow, Russia

Abstract

In the article author examines the methodology for assessing professional competencies in the training of bachelors. The author identifies the role of ICT tools, conducts information modeling and offers software tools for implementing the methodology. In addition, the author gives an example of an expert map for external evaluation of competencies.

Keywords: professional competence, ICT, evaluation methodology, software tools

Introduction

Today's society is completely dependent on Information and Communication Technology (ICT), which is also currently the fastest growing industrial sector. The aim of education is to meet society's enormous demands for ICT solutions and prepare a new generation of highly skilled specialists in the field. The rapid developments in this area, combined with an ever-increasing range of applications, creates many exciting opportunities for students to utilize the knowledge foreither an international career, or further higher education.

Main part

Professional competencies are basic abilities to conduct professional activities in a chosen subject area.

When preparing bachelors in universities, the main attention should be paid to the formation of professional competencies. Quality standards for such competencies are formed in educational programs based on:

- European Qualifications Framework (EQF)
- The European e-Competence Framework (e-CF)

In Table 1 for an example, an overview of the profession “Information Systems Specialist” is presented in terms of functional duties (activities of employees) and job titles for each qualification level.

Table 1. Overview of the profession “Information Systems Specialist” in the context of functional duties and names of posts

<i>Qualification levels</i>	<i>Activities of employees (functional responsibilities)</i>	<i>Name of posts</i>
1	Installation of the information system; technical support and adjustment of the information system parameters, programming within the framework of the assigned task, the formation of technical documentation	Programmer Trainee
2	Customization (adaptation, customization) and maintenance of the information system; advising users of the information system; training users to work with the information system	Programmer Consultant Serviceengineer
3	Implementation and coordination of works on adjustment (adaptation, customization) and maintenance of the information system; advising users of the information system; training users to work with the information system and participate in the development of teaching methods; coordination of works on the hardware-software complex support, carries out work in the group, is responsible for the decisions made within the framework of fulfilling their official duties	Implementation Specialist Senior consultant Senior programmer SeniorService- Engineer
4	Interaction with the customer for clarification of initial needs, decision-making on the choice of the information system and work on its customization, project management in terms of content, human resources, timetable, quality, integration, contracts, risks, budget, communications; the development of methodologies for project management and management; integration of the information system with the hardware and software systems of the customer, is responsible for justifying the decisions made and implemented	Systems Analyst Lead Consultant Business analyst ProjectManager
5	Development and improvement of the methodology of work, monitoring of activities, analysis and decision making within the project or the work of the unit, management of projects and project portfolios, personnel management, makes decisions and is responsible for the allocation of resources and for the work of the unit's staff, is responsible for the result, strategic direction management	BusinessArchitect Projectmanager

Each qualification level of the profession contains a list of job descriptions with a detailed description of the knowledge, skills and skills necessary for the effective performance of each job function. Meeting the same job duties at different qualification levels is characterized by sets of knowledge, skills and skills, personality traits.

ICT tools are effective tools for creating a continuous educational space in the formation of professional competencies.

To effectively form professional competencies using ICT tools, the author suggests an integrative model (fig.1). Examples of ICT tools for the implementation of the model:

- LMS and knowledge management systems
- Private educational cloud
- Corporate portals and social networks of campuses
- Corporate Content Management Systems
- Project Repositories
- Mobile applications for monitoring activity

- Educational services of a professional orientation
- Project Management
- Modeling of processes and systems
- Software Development Environments
- Environment for the development of educational content, development of MOOC

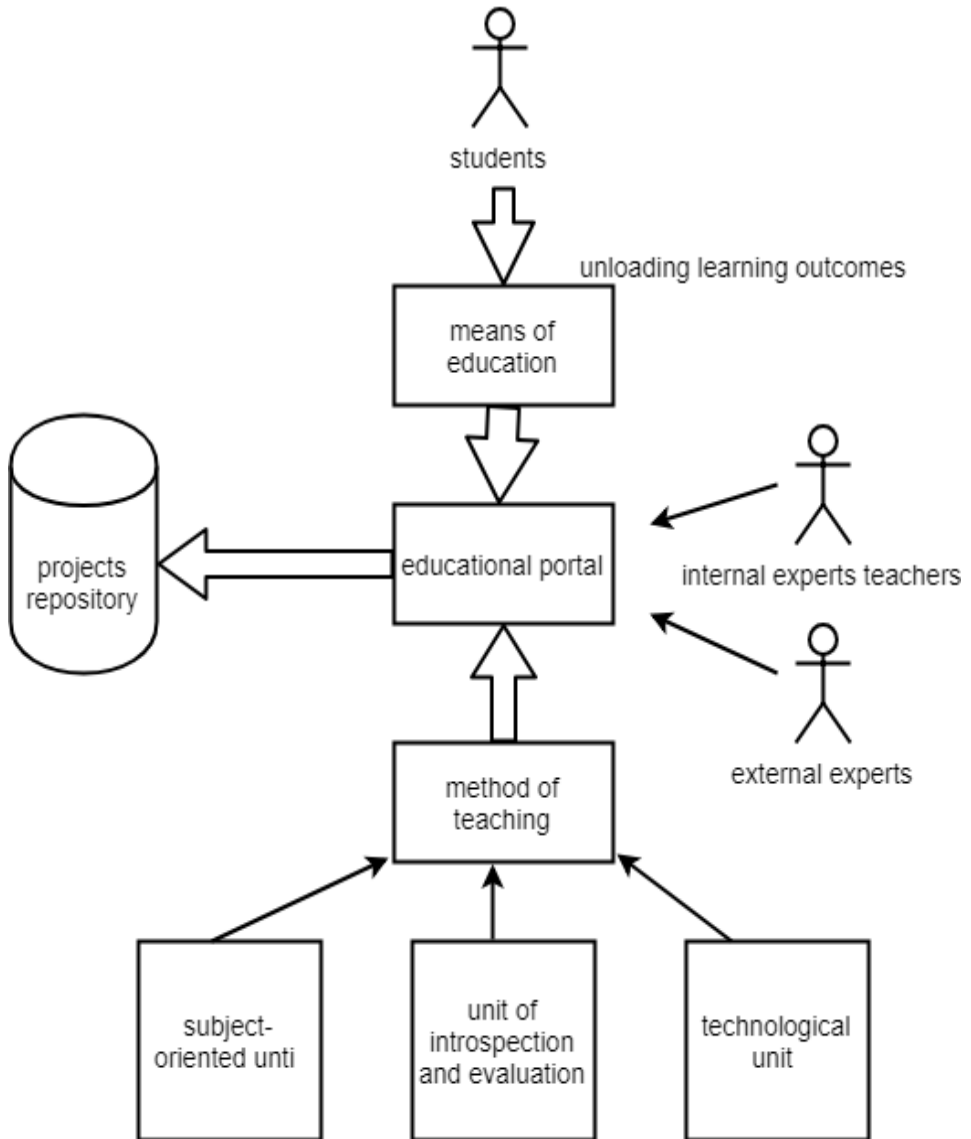


Fig. 1. Competency building model

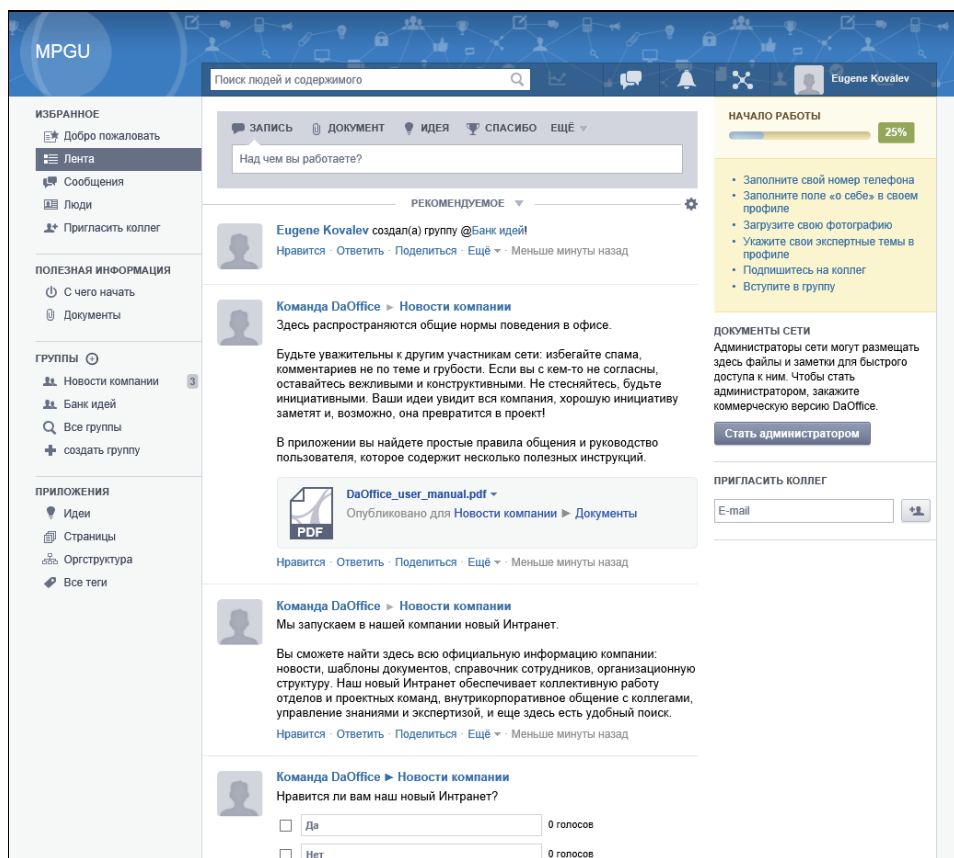


Fig. 2. An example of an educational social network of the faculty on a platform DaOffice

The methodology for forming and evaluating competences consists of 3 blocks.

The subject-oriented block of the course is an educational program whose content meets the current requirements for the competence of the head of a professional educational organization in the field of procurement activities and provides the opportunity for a differentiated approach depending on the level of training and individual educational needs of students.

The unit of introspection and evaluation covers the theoretical (at the knowledge level) and competence (at the level of skills, skills and practical experience) content of training, and carries a certain value-meaning load that meets the stated goal of the course and selected methodological approaches. The block is designed to assess the degree of achievement of the learning outcome.

Evaluation of the result of training performs two functions: ascertaining (ascertains the fact of mastering certain components and the formation of compe-

tence in general); as well as problem-diagnostic (identification of areas of insufficient achievement of the goal, on the basis of which individual tasks for self-education for the intercourse period are then formed).

As a technology of estimation, the model of “3D-evaluation” (three-dimensional estimation) was selected by the author, its individual dimensions being: self-esteem of the listener, external evaluation (teacher), evaluation of an independent expert (expert). Three dimensions of the assessment can significantly increase its objectivity, and also discuss the causes of collisions related to the discrepancy in the assessments, identify possible deviations in the self-assessment of the listener and, if necessary, adjust them.

The technological unit is a set of pedagogical technologies, forms and methods of teaching, through which the subject-oriented unit is integrated into the educational process, as well as the auxiliary procedures necessary for implementing a differentiated approach and the principle of individualization (input diagnostics, the formation of individual educational routes). This block manages the educational process, the activity of listeners in it, aimed at achieving the set educational goals and objectives.

The evaluation of professional competencies is based on an assessment of the student’s electronic portfolio, which includes certificates received during training, completed coursework, participation in projects, and scientific work. The evaluation is carried out by experts from professional communities, which fill out expert feedback and put an integrative assessment of the competencies created. Tables 1, 2 shows an example of an expert map.

Table 2. Expert map for assessing the competencies of students in the system of continuous practices

Indicators Points	The content and completeness of the assigned task	The validity of the automation solution	Originality, innovative solutions	Execution and presentation of the report
3	The task is fully implemented, presented a complete solution to this situation, demonstrated the possession of the necessary knowledge, skills, ways of working in this situation	The decision is completely justified, all the necessary processes have been solved	The solution contains signs of novelty, relies on modern approaches to solving the problems of enterprise automation	The report is presented correctly, designed in accordance with the requirements
2	The task is executed, although there are some minor inaccuracies and logical gaps in the solution, demonstrated the mastery of basic knowledge, skills, ways of working in this situation	The decision not to partially justified, missing some necessary processes	The solution contains elements of creativity, relies on modern scientific approaches to solving the problems of enterprise automation	The report is presented competently, there are minor defects in the design

1	The task is not completed completely, there are significant logical gaps in the solution; demonstrated a fragmented knowledge, skills, ways of working in this situation	The decision is practically not justified, many necessary processes are missing	The solution is standard, the creativity and originality of ideas is almost non-existent, there is a reliance on modern approaches to solving the problems of enterprise automation	The report has significant shortcomings in the design, literacy, possession of professional vocabulary
0	The task was not carried out, the decision was not submitted, the knowledge, skills, ways of working in the context of this situation	The decision is not justified, there is no argument	The solution does not contain original ideas, does not rely on modern approaches to solving the problems of enterprise automation	The report issued in accordance with the requirements, there are serious mistakes in speech
Expert evaluation				
in total				
evaluation				

Table 3. Scale of conformity of final points to traditional evaluation

in total	0–4	5-7 (in the absence of a zero indicator)	8–10	11–12
Evaluation (five-point scale)	2	3	4	5
Level of competence formation	No	Sufficient	Increased	High

Conclusion

The evaluation system built in this way allows us to evaluate the professional competencies of students, focusing on dextrypors built based on professional standards, professional software and external (expert) evaluation.

Bibliography

- Comparative Analysis Initial vocational education and training (IVET), CEDEFOP, (2008). Retrieved from: https://www.cedefop.europa.eu/%2Ffiles/%2FIVET_Review_08.pdf&usg=AOvVaw2UcdpIWFCSDwZjAfDK5opM (10.05.2018).
- European Higher Education Area. Retrieved from: <http://www.ehea.info> (11.05.2018).
- Global inventory of regional and national qualifications frameworks (UNESCO –HQ, Cedefop, ETF, UNESCO-UIL) (2015). Retrieved from: <http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/en/NQFInventoryVol1.pdf> <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/2213-0> (01.06.2018).
- Kovalev, E.E. (2010). Information of Municipal Management and Training in Modern Conditions. *Educational Informatics, 1*, 77–84.
- Kovalev, E.E. (2014). *Opportunities of Social Networks as a Means of Increasing the Effectiveness of the Educational Process*. Proceedings of the Third International Scientific and Practical Conference Social Computing: Foundations, Development Technologies, Socio-Humanitarian Effects (ISC-14).
- Kovaleva, N.A. (2014). *Humanitarian Effects from the Use of Social Networking Tools in Crowdsourcing*. Social computing: the basics, technology development, social and humanitarian effects (ISC-14) materials of the Third International Scientific and Practical Conference.

Learning Opportunities and Qualifications Portal (EC). Retrived from: <https://ec.europa.eu/ploteus> (11.06.2018).

NQF Inventory and analysis (Cedefop). Retrived from: <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/national-qualificationsframework-nqf> (11.06.2018)

Proceedings of the website <http://www.etf.europa.eu/> (2017). Retrived from: <http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/home> (10.05.2018).

Qualifications platform (ETF). Retrived from: http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Qualification_Frameworks (10.05.2018).



ŁUKASZ BRZEZIŃSKI

Coaching w poradnictwie zawodowym dla osób dorosłych – wybrane refleksje

Coaching in Professional Career Counseling for Adult – Selected Reflections

Magister, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszcz, Wydział Pedagogiki i Psychologii,
Instytut Pedagogiki, Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki, Polska

Streszczenie

Poradnictwo zawodowe stanowi rodzaj działalności, która ewoluuje zarówno w zakresie treści merytorycznej, jak i stosowanych metod, technik i narzędzi. Bodźcem dla przekształcenia poradnictwa zawodowego i rozwoju jego nowej koncepcji jest nie tylko rozwój badań naukowych, ale również zmiany ekonomiczne, polityczne oraz społeczno-kulturowe. Tendencja odchodzenia od tradycyjnych modeli poradnictwa zawodowego w kierunku coachingu powoli zaczyna być faktem, co autor przedstawia, odwołując się do badań własnych. Tekst stanowi zachętę do szerszego poznania metody coachingu w aspekcie jego wykorzystania w poradnictwie zawodowym. Zawarte w niniejszej publikacji informacje mają charakter wprowadzenia do cyklu artykułów, które autor planuje opublikować na podstawie analizy wyników badań własnych.

Słowa kluczowe: poradnictwo zawodowe, rola doradcy, *coaching*

Abstract

Career counseling is a type of activity that evolves both in terms of substantive content and used methods, techniques and tools. The transformation of career counseling and the development of its new concept is not only the development of scientific research, but also economic, political and sociocultural changes. The tendency to move away from traditional models of career counseling towards coaching is beginning to be a fact what the author presents by referring to own research. This writing is an encouragement to learn more about coaching as a method in terms of its use in career counseling. The information contained in this publication is an introduction to the series of articles, which the author plans to publish based on the analysis of the results of own research.

Keywords: career counseling, advisor, *coaching*

Wstęp

Od pewnego czasu tradycyjne podejście w poradnictwie zawodowym zaczęło być uzupełniane przez nowe formy pracy wyrosłe nie tylko lub nie tyle z roz-

wijania i wzbogacania dotychczasowych praktyk, ale z nowego podejścia wymuszonego procesami rozwoju i globalizacji (Krawiec, 2006, s. 155). Także w Polsce w odpowiedzi na nowe trendy w poradnictwie zawodowym, które podlegają oddziaływaniu ogólnoeuropejskich tendencji zachodzących w polityce społecznej, w tym polityce edukacyjnej czy polityce rynku pracy, ulec zmianie powinien dotychczasowy model pracy doradcy z poradnictwa dyrektywnego na poradnictwo dialogowe lub liberalne. Pojawia się więc potrzeba wprowadzenia metod i narzędzi ułatwiających doradcom przeprowadzenie tej zmiany. Metodą umożliwiającą takie zmiany – co stara się udowodnić swoimi badaniami autor – jest *coaching*.

Doradca zawodowy w swojej pracy opiera się na pewnych założeniach teoretycznych, które wyznaczają sposoby jego pracy i skuteczność podejmowanych przez niego działań. Profesjonalny doradca powinien posługiwać się przede wszystkim wiedzą usystematyzowaną (tzw. wiedzą zimną), dzięki której może przewidzieć reakcje człowieka. Opierając się na teoriach psychologicznych człowieka (Kozielecki, 1995) i wychodząc z teoretycznych typów poradnictwa (Kargulowa, 1986, s. 32) uwzględniających stosunek doradcy do osoby radzącej się, wyróżnia się trzy typy doradztwa. **Poradnictwo dyrektywne**, którego podstawą jest koncepcja behawioralna, zakłada potrzebę odgórnej ingerencji. Najogólniej można je określić jako sterowanie pozytywne, które polega na modyfikacji zachowań. W poradnictwie dyrektywnym tworzy się przepisy skutecznego działania. **Poradnictwo liberalne** zbudowane jest na koncepcji humanistycznej, można je określić mianem *tolerancyjnej pomocystarszego brata*. Zakłada, że powinniśmy pozwolić jednostce na tworzenie i wytyczanie własnej drogi życiowej przy niewielkim wsparciu przez osobę pomagającą. Natomiast w **poradnictwie dialogowym** doradca i klient wspólnie poszukują rozwiązań i poszerzają znajomość kontekstu problemu. Podstawą tego typu poradnictwa jest koncepcja poznawcza człowieka. Zakłada ona, że człowiek jest układem przetwarzającym informacje. Jego zachowanie zatem zależy od informacji płynących ze świata zewnętrznego, jak i informacji wewnętrznych. Jednostka jest aktywnym samodzielny podmiotem, który wykazuje postawę badacza. Zmiana zachowania człowieka związana jest z wychowaniem, kształceniem, poznawaniem otoczenia i siebie. Proces poradniczy przyjmuje najczęściej postać dialogu.

Na sposób pracy z klientem wpływa zakres zadań, jaki przed sobą stawia doradca, i styl pracy, jakim się posługuje. Wojtasik (1994, s. 58–60) wyróżnia pięć modeli działalności doradcy zawodu wpisujących się w teoretyczne typy poradnictwa. Są one następujące: ekspert, informator, konsultant, spolegliwy opiekun i leseferysta.

Bartoszek opisuje dylematy związane z przyjęciem w praktyce **jednego modelu doradcy** ze względu na różne oczekiwania klientów i wytyczne danej instytucji dotyczące realizacji zadań doradcy zawodowego. Zdaniem autorki

„w swojej pracy doradcy powinni dążyć do tego, aby lepiej poznać różne mechanizmy społeczne i jak najlepiej zrozumieć osoby poszukujące porady, a także zrozumieć swoją rolę w tym procesie” (Bartoszek 2008, s. 62). Wykorzystanie coachingu w poradnictwie zawodowym pozwala na usystematyzowanie i zintegrowanie trzech modeli działalności doradcy zawodu. Przestrzeganie zasad i wytycznych coachingu może mieć wpływ na rozwianie tych dylematów poprzez zmianę i integrację tychże ról, a tym samym na postawę i nabywanie nowych umiejętności samych doradców, ale przede wszystkim być wykorzystywana w pracy z ich klientami. Wprowadzenie metody coachingu jako uzupełnienia dotychczasowych umiejętności doradców zawodu może się stać początkiem nowej jakości indywidualnego poradnictwa zawodowego.

Przeгляд pozycji naukowych z ostatnich lat próbujących oddać specyfikę pomocy/wspierania/wspomagania/doradzania pokazuje dokonującą się zmianę i przejście od poradnictwa zawodowego do poradnictwa konstruowania życia (Drabik-Podgórna, 2011, s. 95). „Model poradnictwa dyrektywnego zastępowany jest modelem poradnictwa liberalnego lub dialogowego, co sukcesywnie przesuwają poradnictwo jako takie w kierunku coachingu kariery. Świadczy o tym wiele kwestii, począwszy od zmian w założeniach dotyczących celu procesu doradczego i definiowania jego rezultatów, roli doradcy w tym procesie, sposobu postrzegania klienta, po – będące konsekwencją poprzednich – zmiany przebiegu procesu doradczego, w doborze i stosowaniu metod pracy z klientem czy wreszcie – zmiany w charakterze relacji doradca–klient” (Pakulniewicz-Błońska, 2011, s. 365). Kierunek zmian, który możemy powoli obserwować w poradnictwie zawodowym, jest naturalną konsekwencją i odpowiedzią na potrzeby jednostki we współczesnym świecie, w którym człowiek żąda bardziej indywidualnego i podmiotowego podejścia, bo nie jest w stanie zupełnie samego nadążyć za szybko postępującymi zmianami. W takiej rzeczywistości nie wystarczy już jak kiedyś doradzać. Klient procesu poradniczego potrzebuje czegoś więcej niż do tej pory, niż zwykłej porady – potrzebuje ogniw, pośredników, uproszczeń, inspiracji, czegoś, co będzie wprowadzało i utrzymywało go w ruchu, popychało ku rozwojowi.

Istnieją liczne próby wykorzystywania coachingu z powodzeniem przez doradców zawodowych. W realiach szybko zmieniającej się rzeczywistości społecznej *coaching* staje się metodą pracy wyposażającą klientów w umiejętności, które następnie oni mogą wykorzystać w życiu codziennym, przeobrażając się z osoby zewnętrznej na wewnątrzsterowną. W świecie, gdzie algorytmy, paradygmaty postępowań słabną na znaczeniu wobec wielości społecznych przeobrażeń i zmiennego jutra, potrzebna jest zmiana przebiegająca od nauczania uniwersalnych form zachowań w określonych sytuacjach w kierunku nauczania specyficznych form zachowań w niedookreślonej rzeczywistości. Coachingowe postępowanie może być odpowiedzią na to zapotrzebowanie (Kozielska, 2015,

s. 20), ponieważ zarówno poradnictwo, jak i *coaching* mają na celu pomaganie (Buszkowska, 2008, s. 169).

Zasygnalizowana problematyka stała się inspiracją do podjęcia badań poświęconych wykorzystaniu coachingu w poradnictwie zawodowym dla osób dorosłych. Zaprojektowane badania obejmowały zarówno metody ilościowe, jak i jakościowe. Grupą badawczą byli klienci poradnictwa zawodowego oraz sami doradcy zawodowi. W niniejszej publikacji prezentowane są wstępne wnioski obejmujące wyłącznie badanie ilościowe przeprowadzone wśród 250 doradców zawodowych z obszaru Polski.

Charakterystyka badanej zbiorowości

Dokonując opisu statystycznego danej zbiorowości, wzięto pod uwagę zmienne znajdujące się w metryczce. Z przeprowadzonych badań wynika, że badana zbiorowość pod względem płci jest znacząco nierówna – stosunek 217 (86,8%) kobiet do 33 (13,2%) mężczyzn. Jest to informacja o tyle ważna, że nie będzie istniała możliwość porównania poszczególnych pytań ze względu na płęć z uwagi na nadreprezentację kobiet.

Niemalże wszyscy badani (249 osób; 99,6%) posiadają wykształcenie wyższe, 1 osoba (0,4%) posiada wykształcenie średnie ogólnokształcące. Dodatkowo 20 osób (8%) potwierdziło ukończenie studiów podyplomowych.

Wiek badanych pogrupowano na pięć obszarów. Od 20 do 29 lat znalazło się 31 badanych, od 30 do 39 lat – 118 badanych, od 40 do 49 lat – 78 badanych, od 50 do 59 lat – 21 badanych i powyżej 60. roku życia – 1 badany. Jedna osoba nie podała swojego wieku.

Model pracy doradcy zawodowego

Jednym z głównych zadań przedstawionego przedsięwzięcia badawczego jest określenie, *jaki model pracy z osobami dorosłymi jest najczęściej stosowany przez badanych doradców zawodowych*. W tym celu badanym zadano pytanie: „Proszę ocenić w skali od 1 do 5 stopień wykorzystania modelu doradcy zawodowego w pracy z klientem?”.

Analizując dane z kategorii *bardzo duży stopień* wykorzystania modelu, najczęściej stosowanym modelem jest *konsultant*. Taką odpowiedź wskazało 109 badanych (36,8%). W kategorii *duży stopień* wykorzystania modelu pracy doradcy zawodowego na pierwszym miejscu pojawia się model *informer*. Taką odpowiedź zaznaczyło 98 (22,8%) badanych. Na drugim miejscu znalazły się dwa modele z taką samą liczbą głosów – po 93 (21,7%). Są nimi: model *konsultanta* i model *leseferysty*.

Biorąc pod uwagę i sumując stopień bardzo dużego i dużego wykorzystania modelu w pracy z klientem, otrzymujemy potwierdzenie, że najczęściej badani wykorzystują model konsultanta (202). Drugim najchętniej stosowanym mode-

lem jest model *leseferysty* (170), a trzecim – *informatora* (155). Model *eksperta* (84) stanowi model najrzadziej stosowany przez badanych doradców zawodowych. Potwierdza to opisane w teorii zjawisko przesuwania się poradnictwa zawodowego z dyrektywnego w kierunku poradnictwa dialogowego i liberalnego. Najchętniej stosowanym modelem w poradnictwie zawodowym jest model konsultanta, który odpowiada poradnictwu dialogowemu, a na drugim miejscu – model *leseferysty*, który odpowiada poradnictwu liberalnemu. Trzeci wykorzystywany model to informator i należy on do poradnictwa dyrektywnego.

Ciekawych danych dostarcza nam analiza pytania dotyczącego efektywności stosowanych modeli w opinii badanych doradców zawodowych. Badani mieli odpowiedzieć na pytanie: „Który z modeli doradcy zawodowego według Pana/Pani jest najbardziej efektywny w pracy z osobami dorosłymi? Proszę przyznać im rangę ważności od 5 – najbardziej efektywny do 1 – najmniej efektywny”.

Najbardziej efektywnym modelem w opinii badanych doradców jest model *konsultanta* – tak zaznaczyło 128 (40,6%) badanych. Wybór ten pojawił się przy randze 5, co oznacza *najbardziej efektywny*. Drugim najczęściej wskazywanym modelem był model *informator*, ale w randze 4 oznaczającej *efektywny*. Tak zaznaczyło 103 (27,6%) badanych. Na trzecim miejscu, bo wybrało go 85 (27%) badanych, jest model *leseferysty*, który jednak jest w randze 5 oznaczającej najbardziej efektywny. Rozstrzygnięcie i zhierarchizowanie modeli jest możliwe po zsumowaniu odpowiedzi z rangi 5 i 4. Najefektywniejszy jest model *konsultanta* (206), następnie *leseferysty* (163), *informatora* (146), *eksperta* (89) i *spolegliwego opiekuna* (84).

Ciekawych informacji dostarcza nam analiza porównawcza stopnia wykorzystania modelu doradcy zawodowego z jego efektywnością.

Jak wynika z danych, badani doradcy za najbardziej efektywny i zarazem najchętniej wykorzystywany model uznają *konsultanta*. Najbardziej efektywny (ranga 5) model jest wykorzystywany w *bardzo dużym stopniu* przez 83 badanych oraz w *dużym stopniu* przez 31 badanych. Efektywny (ranga 4) model jest wykorzystywany w *bardzo dużym stopniu* przez 18 badanych oraz w *dużym stopniu* przez 50 badanych. Zatem 182 (32,4%) badanych uznaje model *konsultanta* za efektywny i najbardziej efektywny oraz wykorzystuje go w stopniu dużym i bardzo dużym. 23,9% badanych uznaje model *leseferysty* za efektywny i najbardziej efektywny oraz wykorzystuje go w stopniu dużym i bardzo dużym. 20,9% badanych uznaje model *informatora* za efektywny i najbardziej efektywny oraz wykorzystuje go w stopniu dużym i bardzo dużym. Modele *eksperta* i *spolegliwego opiekuna* zajmują równorzędne ostatnie miejsce pod względem dużej i bardzo dużej efektywności i oraz wykorzystywania ich w dużym i bardzo dużym stopniu. Taką odpowiedź zaznaczyło po 64 osoby, czyli 11,4% badanych.

Należy założyć, że badani doradcy zawodowi, pracując – nawet podczas jednego spotkania – z klientem, płynnie przechodzą przez preferowane przez

siebie modele pracy, do których jak wynika z przeprowadzonej analizy, należą modele: *konsultanta*, *leseferysty* i *informatora*. Rodzi się zatem pytanie, w jakim kierunku dokonywać się będą procesy transformacji poradnictwa zawodowego. Należy przypuszczać, że będą to działania umożliwiające zintegrowanie takich cech, jak (Szymczak, 2001, s. 87):

- „potencjalnymi klientami poradnictwa będą wszystkie segmenty populacji – dzieci, młodzież, dorośli, zarówno pracujący, jak i bezrobotni poszukujący pracy,
- wzrost wymagań w zakresie kwalifikacji merytorycznych, moralnych i komunikacyjnych niezbędnych doradcy w dialogu z otoczeniem,
- wzrost udziału władz lokalnych, samorządowych, instytucji edukacyjnych, rodziców w zakresie udzielania pomocy poradniczej,
- przesunięcie akcentu z poradnictwa o charakterze głównie interwencyjnym na poradnictwo prewencyjne,
- wzrost rangi poradnictwa niedyrektywnego, w którym badania testowe traktuje się jako drugoplanowe,
- przejście od tradycyjnej koncepcji polegającej na doraźnej pomocy do koncepcji planowania karier zawodowych w ciągu całego życia”.

Podsumowanie

Zasygnalizowane w opracowaniu wstępne wybrane wyniki badań pozwalają stwierdzić, iż najbardziej preferowany pod kątem najczęstszego stosowania i efektywności jest model *konsultanta*. Z przeprowadzonych analiz wnioskować także można, iż działalność poradnicza prowadzona przez badanych doradców odpowiada oddziaływaniu ogólnoeuropejskich tendencji zachodzących na rynku pracy, ponieważ następuje przesunięcie z dotychczasowego modelu pracy doradcy (z poradnictwa dyrektywnego) na poradnictwo dialogowe lub liberalne.

Literatura

- Bartoszek, A. (2008). Rola i zadania doradcy zawodowego w urzędzie pracy – teoria i praktyka. W: E. Siarkiewicz, B. Wojtasik (red.), *Być doradcą! Doświadczenia i refleksje* (s. 64–70). Wrocław: Wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Buszkowska, D. (2008). Coaching jako metoda pracy doradcy zawodowego. W: E. Siarkiewicz, B. Wojtasik (red.), *Być doradcą! Doświadczenia i refleksje* (s. 164–172). Wrocław: Wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Drabik-Podgórna, V. (2011). *Doradca, coach czy „architekt życia”?* Washington: Career Counseling.
- Kargulowa, A. (1986). *Poradnictwo jako wiedza i system działań. Wstęp do poradownictwa*. Wrocław: Wyd. UWr.
- Kozielecki, J. (1995). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Żak.
- Kozielska, J. (2015). Coaching w edukacji. Uczyć lepiej. W: M. Piórunek (red.), *Dymensje poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej* (s. 19–36). Poznań: Wyd. UAM.

- Krawiec, M. (2006). Współczesne doradztwo zawodowe w nowej doktrynie edukacyjnej. W: H. Skłodowski (red.), *Współczesny paradygmat doradztwa zawodowego w zastosowaniu praktycznym* (s. 146–157). Łódź: Wyd. SWSPiZ.
- Pakulniewicz-Błońska, S. (2011). Współczesne tendencje w poradnictwie zawodowym: poradnictwo zawodowe a coaching kariery – próba porównania. W: D. Kukła (red.), *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka* (s. 349–367). Warszawa: Difin.
- Szymanek, Z. (2001). *Poradnictwo zawodowe wobec wyzwań współczesności*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Wojtasik, B. (1994). *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradzoznawstwa*. Wrocław: Wyd. UWr.



MIROSLAW BOBEK

Kompetencje pracowników młodocianych kończących naukę w Rzemieślniczej Szkole Zawodowej – raport z badań

Competences of Juvenile Employee Graduating from the Craft Vocational School – a Research Report

Magister, Wyższa Szkoła Pedagogiczno-Techniczna w Koninie, Polska

Streszczenie

W artykule przedstawiono analizę z badań nad stanem kompetencji pracowników młodocianych kończących naukę z wodu w warunkach rzemiosła. Zaprezentowano wybrane ustalenia terminologiczne. Dokonano oceny umiejętności, które są potrzebne do realizacji zadań w wyuczonym zawodzie. Przedstawiono, jak rzemieślnicza szkoła zawodowa jako środowisko wpływa na kształcenie kompetencji.

Słowa kluczowe: kształcenie zawodowe, kompetencje, pracownik młodociany, rzemiosło

Abstract

This article presents the analysis related to the research about the competences of youth workers finishing the education/professional training in craft. It provides selected definitions of the competences. The skills that are needed to carry out tasks in their profession have been assessed. It is discussed how a professional vocational school as an environment influences the development of the competences.

Keywords: vocational education, juvenile employee/worker, craft

Wstęp

Przesłanką do podjęcia problematyki rzemiosła są argumenty obecne w dyskursie publicznym, które dotyczą możliwości optymalnego wykorzystania zasobów tego najstarszego i największego samorządu gospodarczego w zakresie kształcenia zawodowego.

W zakładach rzemieślniczych w Polsce kształcą się około 80 tys. młodocianych pracowników w ramach praktycznej nauki zawodu. Organizacje rzemieślnicze – cechy i izby – są tym samym największą szkołą zawodową w kraju (ZRP, 2018).

Nauka w zakładzie rzemieślniczym jest znanym sposobem zdobywania umiejętności i kwalifikacji zawodowych, pozwala na zdobycie ciekawego zawodu pod kierunkiem doświadczonych mistrzów w nowoczesnych zakładach, poznanie nowoczesnych technologii i technik, nabycie umiejętności praktycznych, stażu pracy dzięki podwójnemu statusowi prawnemu młodocianego pracownika.

Celem nauki u rzemieślnika jest uzyskanie przez młodocianego umiejętności praktycznych i wiedzy teoretycznej niezbędnych do odpowiedzialnego wykonywania zawodu zarówno w charakterze pracownika, jak i w ramach samodzielnej działalności gospodarczej.

Nauka zawodu w rzemiośle składa się z dwóch spójnych ze sobą części: praktycznej, realizowanej w procesie pracy w zakładzie rzemieślniczym, oraz dokształcania teoretycznego. Stanowi to podstawę realizacji kształcenia zawodowego w systemie dualnym, czyli naprzemiennym, w warunkach rzeczywistej pracy.

Ustalenia terminologiczne

Kompetencje oczekiwane przez pracodawców od absolwentów kształcenia zawodowego pozostają w takim związku wzajemnym, że pozwalają rozwiązywać zagadnienia właściwe dla jakiegoś obszaru działalności (Nowacki, 1999), a także wykorzystywać „wyuczone lub nabyte w drodze doświadczenia sprawności lub umiejętności potrzebne do wykonywania określonej pracy lub zadania w sposób kompetentny” (Kwiatkowski, 2001). „Zgodnie z klasycznym podejściem każdy zawód charakteryzuje się zestawem kwalifikacji, które go jednoznacznie charakteryzują oraz są niezbędne do jego wykonywania i składają się na nie określone układy wiedzy, umiejętności oraz cech psychofizycznych, które mogą być rozpatrywane na różnych poziomach” (Gruza, 2005).

Kompetencje są sumą wiedzy, umiejętności i postaw (kompetencji społecznych) uzyskiwanych również niezależnie od systemu edukacji, natomiast efekty kształcenia mówią o kompetencjach nabytych dzięki procesowi kształcenia. Kompetencje zawodowe ogólne są bezpośrednio związane z wykonywaniem zawodu, ale posiadają charakterystykę uniwersalną uniemożliwiającą przypisanie ich do konkretnego zawodu. Należą do nich:

- kompetencje osobiste – szeroki zakres kompetencji, które związane są ze społecznym funkcjonowaniem człowieka, na rynku pracy, ale także poza nim,
- kompetencje techniczne i komputerowe – które obecnie stają się swego rodzaju przepustką do pełnego funkcjonowania w społeczeństwie (społecznościach),
- kompetencje komunikacyjne – które ze względu na wielość i różnorodność kontaktów stały się jednymi z ważniejszych kompetencji.

Termin *kompetencja* stosowany jest do określenia właściwości pracownika, które najczęściej ujawniają się poprzez określone zachowania. Cechami zacho-

wań będących wyrazem kompetencji są: celowość, ukierunkowanie i intencjonalność (Kwiatkowski, 2001). Kompetencja jest zatem taką dyspozycją człowieka uświadamianą przez niego samego oraz dostrzeganą przez inne osoby, które mogą orzekać, że według nich dana osoba jest kompetentna w wybranej dziedzinie działalności (Armstrong, 2001, s. 243). Bardziej kompleksowe definicje wskazują na najważniejsze cechy, właściwości osoby, szczególnie motyw, sprawności, aspekt obrazu własnej osoby albo jej roli społecznej (Baron-Polańczyk, 2007, s. 19).

Cel badań

Cel główny stanowiła ocena poziomu posiadanych przez pracowników młodocianych kompetencji społecznych, personalnych i w zakresie organizacji pracy małych zespołów.

Analizowane w niniejszym raporcie dane pochodzą z badania, które wykonane zostało na przełomie kwietnia i maja 2018 r. na próbie uczniów kończących szkołę zawodową w roku szkolnym 2017/2018. Założona próba liczyła 110 respondentów uczniów ostatnich klas Rzemieślniczej Szkoły Zawodowej w Koninie. Próba zrealizowana wyniosła 121 przebadanych osób, z czego do analizy zakwalifikowano 110. Z uwagi na bardzo małą liczebność usunięto z analizy uczniów z branży fotograficznej (4 uczniów), elektromechanicznej (3 uczniów), elektrycznej (3 uczniów) oraz pominięto jednego ucznia w zawodzie tapicer, ponieważ zachodziło znaczne ryzyko nadinterpretacji otrzymanych wyników analizy. Analizie poddano kwestionariusze ankiety w następujących branżach: fryzjerskiej – 28, mechanicznej – 28, spożywczej – 27, budowlanej – 27.

Problematyka badawcza sprowadza się do odpowiedzi na pytania badawcze posiadających odniesienia kontekstowe warunków kształtowania kompetencji:

1. W jaki sposób postrzegana jest własna sytuacja, położenie na rynku pracy?
2. Jakie czynniki decydowały o wyborze szkoły?
3. Jakie kompetencje są przydatne do wykonywania zadań zawodowych?
4. Jak oceniane są działania podejmowane przez szkołę?

Powyższa problematyka rozłożona została na szczegółowe pytania badawcze, które z kolei posłużyły do utworzenia narzędzia w postaci kwestionariusza ankiety. Pytania zostały sformułowane w sposób pozwalający na realizację celów badania.

Prezentacja wyników

Analiza miejsca zamieszkania uczniów ostatnich klas rzemieślniczej szkoły zawodowej wskazuje, że wybór szkoły jest mocno związany z miejscem zamieszkania ucznia. Zaznaczyć należy, że 81% uczniów zamieszkuje na wsi, a tylko 19% w mieście. Ciekawym zagadnieniem jest problem dziedziczenia statusów zawodowych. Postawić zatem można pytanie, czy badani uczniowie

reprodukuje zawody wykonywane przez swoich rodziców, czy powielają ich poziom wykształcenia. Wśród rodziców badanych uczniów dominuje wykształcenie zasadnicze zawodowe. Tak chyba należy interpretować zjawisko niższego lub równorzędnego poziomu wykształcenia rodziców w porównaniu ze swoimi dziećmi. Uczniowie zapytani, czy uczą się zawodu, w którym pracował lub pracuje któryś z rodziców, w większości odpowiadają w sposób negatywny. Nie powiela biografii zawodowej rodziców 75% uczniów szkoły zawodowej.

Znajomość rynku pracy

Wejście na otwarty rynek pracy znacząco związane jest ze znajomością reguł i zasad na nim panujących. Jak zatem oceniają uczniowie swoją wiedzę o rynku pracy? Wysoko swą wiedzę o rynku pracy ocenia 37% badanych. Natomiast aż 63% ankietowanych ma trudności z oceną poziomu swojej wiedzy na temat zasad funkcjonowania rynku pracy.

Źródła wiedzy o rynku pracy są zgodne z wyróżnikami młodego pokolenia. Głównym kanałem czerpania wiedzy o świecie są: Internet i telewizja. Nie inaczej jest też w przypadku wiedzy o rynku pracy. Internet i telewizja dominują. Ten pierwszy środek komunikowania masowego uzyskał 78% wskazań. Charakterystyczne jest to, że na samym końcu znalazła się wiedza spisana w książkach. Bardziej zaskakującym zjawiskiem jest niski odsetek uczniów wskazujących na instytucje, których celem jest wspieranie rynku pracy. Instytucje informacji zawodowej wskazane zostały tylko przez 6% badanych. Nawet zajęcia szkolne nie dostarczają tylu informacji młodym osobom, co mass media i najbliższy krąg towarzyski. Mało popularny wśród uczniów urząd pracy znalazł się na pierwszym miejscu pod względem skuteczności u pracodawców.

Motywy wyboru szkoły i zawodu

W trakcie badania uczniowie ostatnich klas szkoły zawodowej wskazywali na motywy, które powodowały nimi przy wyborze nauki w swoim zawodzie. Największą liczbę wskazań otrzymał motyw związany z zainteresowaniem zawodem (60% wskazań, przy czym respondenci mogli wybrać dowolną liczbę motywów). Kolejny pod względem liczby wskazań był rozwój zainteresowań i pasji (40%). Uczniowie mocniej akcentowali możliwość szybkiego zdobycia fachu i pracy (76%).

Kompetencje dla rynku pracy

Na rynku pracy przydatnych jest zapewne wiele różnorodnych umiejętności. Można je podzielić na „miękkie”, odnoszące się do umiejętności społecznych, oraz „twarde”, związane z konkretnymi czynnościami zawodowymi. Szkoła wypełnia ważną funkcję kształtowania tych umiejętności, stając się motorem sukcesu lub jego braku na rynku pracy. Badanym uczniom przedstawionych

zostało 15 umiejętności. Najwięcej wskazań otrzymała umiejętność nawiązywania kontaktów społecznych oraz obsługa komputera (odpowiednio: 58 i 57%). Większość badanych wymieniała także kształtowanie umiejętności pracy w zespole i uczenia się nowych rzeczy (odpowiednio: 55 i 54%). Kompetencja „twarda” związana z obsługą maszyn i urządzeń wskazywana była przez 51% ankietowanych. Oprócz nauki języków obcych oraz obsługi komputera uczniowie częściej wskazywali na kształtowanie w ich szkole wymienionych umiejętności. Najbardziej postrzega się szkołę w procesie kształtowania umiejętności posługiwania się językiem obcym, umiejętności przywódczych, radzenia sobie ze stresem i występowania przed innymi ludźmi.

Warto przyjrzeć się różnicom pomiędzy kobietami i mężczyznami w postrzeganiu korzyści, które szkoła ich zdaniem rozwija. Otóż kobiety częściej niż mężczyźni uważają, że ich szkoła rozwija umiejętności niezbędne do wykonywania zadań zawodowych (tak uważa 61% kobiet i 53% mężczyzn) i kształtuje postawy otwartości oraz umiejętności nawiązywania kontaktu (61% kobiet i 56% mężczyzn). Kobiety częściej niż mężczyźni wskazują na tzw. umiejętności miękkie, uznając je za najważniejsze na rynku pracy. Ważniejsza jest znajomość języków obcych (43% kobiet i 32% mężczyzn), a także umiejętność organizacji pracy (odpowiednio: 46 i 42%) czy pracy w zespole (odpowiednio: 42 i 38%). W przypadku mężczyzn jedną umiejętność wskazują częściej niż kobiety – umiejętność twarda, związana z obsługą maszyn i urządzeń (43% mężczyzn i 38% kobiet).

Wiedza i umiejętności potrzebne do wykonywania zadań zawodowych oraz umiejętność organizacji pracy najliczniej wymieniane są przez uczniów branży budowlanej i mechanicznej (odpowiednio: 54 i 50%). Wśród trzech najważniejszych umiejętności uczniowie reprezentujący branżę mechaniczną wskazali dokładność i skrupulatność oraz obsługę maszyn.

Szkoła jako środowisko w kształceniu kompetencji

Większość uczniów uznała, że szkoła dobrze przygotowuje do zawodu (58%) oraz panuje w niej miła atmosfera (56%). Uczniowie uważali także, że mieli kontakt z dobrymi i aktywnymi nauczycielami, a nauczanie było na dobrym poziomie.

Ankietowani wysoko ocenili swoje teoretyczne przygotowanie do wybranego przez siebie zawodu. Jako bardzo niski poziom przygotowania teoretycznego ocenia jedynie 3% badanych. Na tym tle najlepiej wypadli uczniowie kierunków mechanicznych, stosunkowo wysoko oceniając swoje teoretyczne podstawy. Około 15% z nich twierdzi, że zostało bardzo dobrze przygotowane w teorii wybranego kierunku kształcenia. Na podobnym poziomie jak teoretyczne, uczniowie oceniają swoje przygotowanie praktyczne do wybranego przez siebie

zawodu. Niemal co piąty uczeń o tym profilu ocenia swoje praktyczne umiejętności jako na bardzo wysokim poziomie.

O tym, na ile powyżej przytoczone oceny związane mogą być ze szkołą i uczącymi w nich nauczycielami, przekonać się można, analizując opinie na temat umiejętności przekazywania wiedzy teoretycznej zainteresowanym uczniom oraz przygotowania praktycznego nauczycieli przedmiotów zawodowych. Na wstępie należy stwierdzić, że oceny nauczycieli wypadły lepiej niż oceny dotyczące własnego przygotowania. W podobnie wysokim stopniu uczniowie wyrazili opinię pozytywną o umiejętnościach przekazu wiedzy teoretycznej, jak i poziomie wiedzy praktycznej swoich nauczycieli zawodu. Jedynie co dziesiąta osoba nie wiedziała, jak ocenić swojego nauczyciela.

Poziom wiedzy praktycznej nauczycieli jest równie wysoko oceniany przez uczniów, co skłania do wyciągnięcia wniosku o ogólnie dobrym postrzeganiu przez uczniów kadry dydaktycznej zajmującej się nauką zawodów. Wiedza praktyczna nauczycieli najlepiej oceniana jest przez uczniów wszystkich branżach, wśród których przeprowadzone zostało badanie.

Podsumowanie

Na rozwój kompetencji zawodowych istotny wpływ mają cele i dążenia. Takim celem uczniów w rzemiośle jest potwierdzenie kwalifikacji zawodowych zdany egzaminem czeladniczym. Istnieją pewne zależności mające wpływ na dynamikę rozwoju zawodowego. Nie stanowią ich jednak miejsce zamieszkania i wzorce rodzinne. O ile wysoko oceniane są własne kompetencje zawodowe przez pracowników młodocianych pobierających naukę zawodu w systemie dualnym, w warunkach rzemiosła, o tyle kompetencje społeczne osiągają niższą ocenę. Wprowadzona reforma szkolnictwa zawodowego, utworzenie szkół branżowych, a co za tym idzie – włączenie do programu nauczania zajęć z zakresu kompetencji społecznych, doradztwa zawodowego powinny poprawić ten stan. Podlegać to będzie dalszym badaniom nad rozwojem tych umiejętności.

Literatura

- Armstrong, M. (2001). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna, ABC.
- Baraniak, B. (2009). *Metody badania pracy*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Baron-Polańczyk, E. (2007). *Multimedialne materiały dydaktyczne w edukacji techniczno – informatycznej w szkole podstawowej i gimnazjum (raport z badań)*. Zielona Góra: Wyd. UZ.
- Gruza, M., Lelińska, K., Sołtysińska, G. (2005). *Zawody szkolnictwa zawodowego. Vademecum informacyjne doradcy zawodowego*. Warszawa: Wyd. ORE.
- Kwiatkowski, S., Symela, K. (red.) (2001). *Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria – metodologia – praktyka*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Nowacki, T.W. (1999). *Zawodoznawstwo*. Radom: IteE.



AGNIESZKA WRÓBEL-CHMIEL

Edukacja zawodowa skazanych szansą na lepszą przyszłość dla kobiet i mężczyzn odbywających karę pozbawienia wolności – Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój POWER

Vocational Education Condemned by Chance for a Better Future for Men and Women Serving Imprisonment – Operational Programme Knowledge Education Development POWER

Magister, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Katedra Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacyjnej, Polska

Streszczenie

Edukacja zawodowa osób odbywających karę pozbawienia wolności stanowi jeden z podstawowych środków oddziaływania penitencjarnego. Nauczanie kursowe umożliwia skazanym zdobycie odpowiednich kwalifikacji zawodowych, które dają możliwość znalezienia pracy po opuszczeniu zakładu karnego i są czynnikiem zapobiegającym zjawisku recydywy. W artykule omówiono program edukacji zawodowej więźniów „POWER” oraz przedstawiono statystyki Centralnego Zarządu Służby Więziennej w Warszawie dotyczące edukacji osadzonych w ramach różnych form kształcenia.

Słowa kluczowe: edukacja zawodowa skazanych, program „POWER”, Rządowy Program Pracy Więźniów

Abstract

Professional education of sentenced people is a one of the fundamental method of penitentiary influence. Course teaching enables convicts to get an appropriate professional qualifications which give them the opportunity to find a job after serving a sentence and it is the preventing element to the recidivism occurrence. In this article there was discussed the professional education program for prisoners named „POWER” and there were presented the statistics of Central Board of Prison Service (Warsaw) which applies to prisoners' education within various forms of education.

Keywords: vocational education of convicts, „Power” Program, The Government’s Prison Work Program

Wstęp

Proces resocjalizacji osób odbywających karę pozbawienia wolności obejmuje trzy zasadnicze obszary: opiekę, wychowanie i terapię. Jednym z elemen-

tów wychowania więźniów określanych w polskim prawie penitencjarnym jako środek oddziaływania penitencjarnego jest edukacja. Specyfikę działań edukacyjnych ze skazanymi określają przepisy zawarte w Kodeksie karnym wykonawczym oraz rozporządzeniu Ministra Sprawiedliwości z 28 listopada 2016 r. w sprawie sposobu i trybu prowadzenia nauczania w zakładach karnych i aresztach śledczych. Zgodnie z § 2 ww. rozporządzenia w zakładach karnych i aresztach śledczych prowadzi się nauczanie osadzonych w celu zapewnienia im możliwości uzyskania wykształcenia podstawowego i gimnazjalnego oraz zdobycia wiedzy ogólnej i kwalifikacji zawodowych (Rozporządzenie, 2016, par. 2.1). Cele te realizuje się w szkołach i centrach kształcenia ustawicznego, które znajdują się przy jednostkach penitencjarnych, a także w formie kursów, kursów kompetencji ogólnych, kursów umiejętności zawodowych lub kwalifikacyjnych kursów zawodowych.

Skazani, którzy spełniają ogólnie obowiązujące wymagania w oświacie publicznej, zachowują się poprawnie oraz nie zagrażają bezpieczeństwu innych osób, mogą uczęszczać za zgodą dyrektora zakładu karnego do szkół poza terenem więzienia, a nawet studiować na wyższych uczelniach (Ustawa, 1997, art. 131, par. 1–2). Przykładem tego typu inicjatywy edukacyjnej był nowatorski i eksperymentalny projekt realizowany w latach 2013–2016 przez Katedrę Psychoprofilaktyki Społecznej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego na mocy porozumienia z Okręgowym Inspektoratem Służby Więziennej w Lublinie. Zakładał on podjęcie przez grupę 36 osadzonych studiów wyższych I stopnia na dwóch kierunkach: praca socjalna o specjalności streetworking (Areszt Śledczy w Lublinie) oraz informatyka (Zakład Karny w Opolu Lubelskim). Zajęcia na pierwszym roku odbywały się na terenie jednostek penitencjarnych, a na dwóch kolejnych latach realizowane były w trybie grupy półotwartej na uniwersytecie. Studia z uzyskaniem dyplomu licencjackiego ukończyło 18 skazanych. Pozostali zrezygnowali w trakcie studiów, zakończyli odbywanie kary pozbawienia wolności, kilka osób wzięło urlopy dziekańskie bądź kontynuuje naukę na niższych latach, korzystając z indywidualnej organizacji studiów (KUL, 2013).

Analizując proces niedostosowania społecznego osób skazanych na karę pozbawienia wolności, jednym z bardzo widocznych symptomów wykolejenia jest zachwianie procesu edukacji: liczne niepowodzenia szkolne, absencja szkolna, a nawet porzucenie nauki już na poziomie szkoły podstawowej czy też gimnazjalnej (Siemionow, 2016, s. 254). Zdecydowana większość niedostosowanych społecznie to osoby, które cechowały na różnym etapie edukacji szkolnej: negatywizm szkolny, brak aspiracji edukacyjnych i chęci zdobywania zawodu, bierność poznawcza i bardzo wąski obszar zainteresowań, niechęć do pracy umysłowej (Szecówka, 2007, s. 250). Istnieje zatem wysoce uzasadniona potrzeba prowadzenia nauczania wśród osób skazanych. Jak podkreśla Widela (2008, s. 285), wynika ona z kilku przesłanek. Po pierwsze, wielu skazanych nie posia-

da nawet wykształcenia podstawowego, co zamyka im drogę do zdobycia w przyszłości odpowiedniego zawodu – najczęściej dotyczy to młodocianych i recydywistów. Po drugie, zdobycie i uzupełnienie wykształcenia daje duże szanse na skuteczną readaptację społeczną. Po trzecie, nauka poprzez organizację czasu skazanym zmniejsza dolegliwości kary.

W odniesieniu do tak specyficznej grupy jak osoby odbywające karę pozbawienia wolności pojęcie edukacji najczęściej występuje w połączeniu z drugim bardzo istotnym środkiem oddziaływania penitencjarnego, jakim jest praca. Brak odpowiedniego wykształcenia i posiadania konkretnego zawodu w dużym stopniu pozbawia człowieka możliwości zdobycia i utrzymania pracy, a co się z tym wiąże – również środków na swoje utrzymanie (Góra, 2012, s. 371). W przypadku znacznej grupy skazanych brak pracy staje się jednym z istotnych czynników podjęcia działalności przestępczej oraz zjawiska recydywy. W związku z tym w edukacji więźniów szczególny nacisk kładzie się na kształcenie zawodowe z uwzględnieniem aktualnych trendów na rynku pracy.

Osoby skazane jako odbiorcy kwalifikacyjnych kursów zawodowych – Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój „POWER”

Współczesna rzeczywistość niesie ze sobą dynamiczne zmiany na rynku pracy, rozwój technologiczny, nowe idee oraz inne procesy modernizacyjne, które stwarzają konieczność uczenia się przez całe życie, uzupełniania wiedzy, rozwijania nowych i udoskonalania już posiadanych kompetencji. Szansą dla osób, które chcą się przekwalifikować, uzupełnić wykształcenie i rozwijać swoją karierę zawodową, są kwalifikacyjne kursy zawodowe. Wśród takich osób dość liczną grupę stanowią kobiety i mężczyźni odbywający karę pozbawienia wolności. Z myślą o tej grupie odbiorców stworzono projekt pn. „Podniesienie kwalifikacji zawodowych więźniów w celu ich powrotu na rynek pracy po zakończeniu odbywania kary pozbawienia wolności” realizowany przez więzennictwo w latach 2014–20120 w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój „POWER”.

Głównym celem projektu jest wzrost aktywności zawodowej i społecznej skazanych oraz zwiększenie ich szans na zatrudnienie, a przez to również wyjście z obszaru szczególnie zagrożonego wykluczeniem społecznym. Udział w projekcie ma wyposażyć więźniów w atrakcyjne i poszukiwane na rynku pracy umiejętności zawodowe pozwalające znaleźć pracę dającą odpowiednią gratyfikację finansową oraz takie umiejętności społeczne, jak umiejętność autoprezentacji i odpowiedniego przygotowania się do rozmów kwalifikacyjnych, racjonalnego gospodarowania czasem wolnym, radzenia sobie z negatywnymi emocjami (Służba Więzienna, 2014).

Projekt stanowi uzupełnienie Rządowego Programu Pracy Więźniów, a ponadto jest spójny z lokalnymi potrzebami rynków pracy oraz występującymi

w ich obrębie deficytami zawodowymi. Osoby pozbawione wolności są zatem kształcone w zakresie zawodów ogólnobudowlanych, gastronomicznych, obsługi wózków widłowych, opiekuna osoby niepełnosprawnej, fryzjera, szwacza, spawacza, florysty. Zgodnie z założeniami projektu „POWER” ok. 56% absolwentów kursów podejmie zatrudnienie już w trakcie odbywania kary pozbawienia wolności. Praca ta będzie miała charakter zarówno odpłatny na rzecz kontrahentów zewnętrznych, jak i nieodpłatny na rzecz samorządów terytorialnych. Część skazanych będzie przygotowywana do podjęcia pracy w powstających przy jednostkach penitencjarnych halach produkcyjnych.

Wspomniany powyżej Rządowy Program Pracy Więźniów, przygotowany przez Ministerstwo Sprawiedliwości i Centralny Zarząd Służby Więziennej w Warszawie, obejmuje trzy filary: 1) budowa 40 hal produkcyjnych przy zakładach karnych i aresztach śledczych; 2) rozszerzenie zakresu możliwości nieodpłatnej pracy więźniów na rzecz samorządów; 3) ulgi dla przedsiębiorców zatrudniających więźniów. Szczególne znaczenie wydaje się mieć pierwszy z trzech wymienionych filarów, a mianowicie projekt budowy 40 hal przemysłowych przy wybranych jednostkach penitencjarnych, ponieważ wiąże się on z rozszerzeniem możliwości zatrudnienia osadzonych odbywających karę pozbawienia wolności w zakładzie karnym typu zamkniętego. Jest to specyficzna kategoria osadzonych, która ze względu na warunki odbywania kary stanowi najmniejszy odsetek wśród wszystkich pracujących więźniów. Powstanie hal produkcyjnych na terenie zakładów karnych i aresztów śledczych jest szansą na zmianę tej sytuacji i zapewnienie pracy skazanym wiele lat przebywającym w izolacji (Wróbel-Chmiel, 2017, s. 73).

Udział skazanych w projekcie „POWER” oparty jest na zasadzie dobrowolności, a ponadto konieczne jest spełnienie kilku dodatkowych kryteriów: posiadania nieodległego, maksymalnie 2-letniego terminu końca odbywania kary pozbawienia wolności lub nabycia uprawnień do starania się o warunkowego przedterminowe zwolnienie z pozostałej części kary oraz posiadanie pozytywnej opinii Komisji Penitencjarnej (Komisja Penitencjarna jest wewnętrznym organem kolegialnym zakładu karnego odpowiedzialnym m.in. za kwalifikowanie skazanych do nauczania w szkołach i na kursach). Ponadto warunkiem dyskwalifikującym kandydata do udziału w projekcie jest posiadanie prawa do pobierania po opuszczeniu więzienia renty lub emerytury (Służba Więzienna, 2014).

W tabelach 1–2 zaprezentowano dane statystyczne Centralnego Zarządu Służby Więziennej w Warszawie obrazujące odsetek skazanych objętych różnymi formami nauczania w szkołach przywięziennych i pozawięziennych, ze zwróceniem uwagi na nauczanie kursowe osadzonych.

Tabela 1. Osadzeni objęci nauczaniem w szkołach przywieszonych i pozawieszonych

Forma nauczania	Rok szkolny 2015/2016		Rok szkolny 2016/2017	
	N	%	N	%
Szkoły podstawowe	9	0,2	0	0,2
Gimnazja	246	5,9	154	5,9
Szkoły policealne	78	1,9	63	1,9
Licea ogólnokształcące	1407	33,6	1287	33,6
Szkoły wyższe	48	1,1	17	1,1
Kwalifikacyjne kursy zawodowe	2399	57,3	2809	57,3
Ogółem	4187	100	4330	100

Uwaga! Wskaźnik procentowy oznacza stosunek do populacji skazanych objętych nauczaniem
 Źródło: www.sw.gov.pl; wskaźniki procentowe: obliczenia własne.

Z danych zawartych w tabeli 1 wynika, że największą popularnością wśród skazanych cieszy się nauczanie kursowe. Ponadto porównując rok szkolny 2015/2016 oraz 2016/2017, odnotowano wzrost liczby więźniów uczestniczących w kwalifikacyjnych kursach zawodowych o 7,6%. Blisko 1/3 skazanych angażuje się w uzupełnienie wykształcenia na poziomie średnim, w liceach ogólnokształcących. Pomimo iż obserwujemy tendencję spadkową, w dalszym ciągu odsetek osadzonych zainteresowanych tą formą kształcenia jest zaskakująco wysoki (rok szkolny 2015/2016 – 33,6%; rok szkolny 2016/2017 – 29,7%).

Tabela 2. Osadzeni objęci nauczaniem kursowym

Wyszczególnienie	Rok 2016	Rok 2017
Liczba kursów	603	1162
Liczba skazanych objętych nauczaniem kursowym	6352	13 304
Liczba absolwentów kursów	6195	12 897

Źródło: www.sw.gov.pl.

Porównując rok 2016 i 2017, możemy zauważyć znaczny, blisko dwukrotny wzrost liczby kwalifikacyjnych kursów zawodowych organizowanych przez Służbę Więzienną (tab. 2). Prawdopodobnie jest to związane z wdrażaniem na coraz większą skalę założeń programu „POWER”. Wysoce zadowalająca jest również liczba absolwentów kursów przy zestawieniu jej z liczbą więźniów podejmujących tę formę poszerzania kwalifikacji zawodowych. Okazuje się bowiem, że zarówno w roku 2016, jak i w roku 2017 ok. 97% osadzonych rozpoczynających nauczanie kursowe w pełni je ukończyło, uzyskując stosowne kwalifikacje zawodowe.

Podsumowanie

Osoby odbywające karę pozbawienia wolności to kobiety i mężczyźni z różnych środowisk, bardzo często wysoce zdemoralizowanych i cechujących się licznymi brakami edukacyjnymi. *Gros* z nich zakończyło nauczanie na etapie

podstawowym lub gimnazjalnym, przez co nie posiada żadnych kwalifikacji zawodowych. Szansą dla tej specyficznej grupy społecznej są kwalifikacyjne kursy zawodowe, które stanowią nową pozaszkolną formę kształcenia ustawicznego. Umożliwiają one bowiem w dość krótkim czasie uzyskanie lub uzupełnienie kwalifikacji w danym zawodzie poprzez udział w sesjach szkoleniowo-aktywizacyjnych oraz przystąpienie i pozytywne zaliczenie egzaminu końcowego.

Ogromnymi walorami edukacji więźniów są, oprócz rozwoju zdolności i umiejętności zawodowych, pozytywna organizacja czasu wolnego, przeciwdziałanie zachowaniom antyspołecznym, a w dalszej perspektywie czasowej również zwiększenie szans na znalezienie pracy i zapobieganie zjawisku recydywy. W związku z tym bardzo ważną inicjatywą penitencjarną jest omówiony w niniejszym artykule Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój „POWER” będący ogólnopolskim projektem edukacji zawodowej więźniów pozwalającym na zatrudnienie już w trakcie odbywania kary pozbawienia wolności. Przytoczone dane statystyczne Centralnego Zarządu Służby Więziennej w Warszawie sugerują, że wzrasta zainteresowanie skazanych uczestnictwem w kursach zawodowych, w związku z czym organizacja i rozwijanie tej formy nauczania powinny być kontynuowane przez personel więzienny jako dobra praktyka penitencjarna.

Literatura

- Góra, P. (2012). Edukacja osób pozbawionych wolności jako istotny element procesu resocjalizacji. W: N. Majchrzak, N. Stanik, A. Zduniak (red.), *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych różnicowań* (s. 365–375). Poznań: Wyd. WSB.
- KUL. Pobrane z: http://www.kul.pl/studia-dla-skazanych-przebywajacych-w-zakladach-karnych,art_45067.html (3.08.2018).
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 28.11.2016 w sprawie sposobu i trybu prowadzenia nauczania w zakładach karnych i aresztach śledczych. Dz.U. 2016, poz. 2004.
- Siemionow, J. (2016). Resocjalizacja przez naukę. W: M. Ciosek, B. Pastwa-Wojciechowska (red.), *Psychologia penitencjarna* (s. 254–265). Warszawa: PWN.
- SW. Pobrane z: <https://www.sw.gov.pl/strona/power-2014-2020> (10.08.2018).
- SW. Pobrane z: <https://sw.gov.pl/strona/statystyka-roczna> (31.08.2018).
- Szeczówka, A. (2008). Kształcenie resocjalizujące. W: J.M. Stanik, B. Urban (red.), *Resocjalizacja* (s. 249–277). T. 1. Warszawa: PWN.
- Ustawa z 6.06.1997 – Kodeks karny wykonawczy. Dz.U. 1997, nr 90, poz. 557, z późn. zm.
- Widelak, D. (2008). Kształcenie osadzonych w polskiej praktyce penitencjarnej. W: Z. Jasiński, A. Kurek (red.), *W dziewięćdziesięciolecie polskiego więziennictwa. Księga Jubileuszowa* (s. 261–288). Opole: Wyd. UO.
- Wrobel-Chmiel, A. (2017). Praca w warunkach izolacji więziennej a poczucie sensu życia skazanych odbywających kary długoterminowe. *Probacja*, 1, 69–89.



KRZYSZTOF HANDKIEWICZ

Przebieg państwowego egzaminu na fizjoterapeutę w systemie szkolnictwa niemieckiego

The Course of the State Examination for a Physiotherapist in the German School System

Magister, Bodden – Kliniken Akademisches Lehrkrankenhaus Universitätsmedizin Rostock, Deutschland

Streszczenie

Fizjoterapia należy do zawodów medycznych, które polegają na udzielaniu kompleksowych świadczeń zdrowotnych w zakresie usprawniania, profilaktyki oraz przywracania zdrowia. W niemieckim systemie szkolnictwa uzyskanie zawodu fizjoterapeuty możliwe jest w wyniku ukończenia 3-letniej szkoły wyższej lub zawodowej i zdania egzaminu państwowego. Dodatkowo uczeń zobligowany jest do zdania szeregu egzaminów ustnych i pisemnych. Egzamin państwowy jest praktyczny i opiera się na dwóch studiach przypadków – postępowania rehabilitacyjnego z pacjentem.

Słowa kluczowe: egzamin na fizjoterapeutę, szkolnictwo niemieckie, fizjoterapeuta, państwowy egzamin

Abstract

Physiotherapy belongs to medic competitions, which consist in providing comprehensive health services in the field of rehabilitation, prevention and restoration of health. In the German system of education, getting a physiotherapist's profession is possible as a result of completing a three-year university or vocational school and passing the state examination. In addition, the student is required to perform a number of oral and written examinations. The state exam is practical and is based on two case studies – rehabilitation with the patient.

Keywords: exam for physiotherapist, German education, physiotherapist, state examination

W niemieckim modelu kształcenia istnieją dwie możliwości uzyskania uprawnień do wykonywania zawodu fizjoterapeuty, który dokonuje diagnozy czynnościowej, funkcjonalnej pacjenta, przeprowadza zabiegi fizjoterapeutyczne, nadzoruje ich przebieg, prowadzi dokumentację medyczną, wydaje orzeczenia na temat stanu zdrowia pacjentów (Starczyńska, Błaszkiwicz, Kiebzak, 2011, s. 227–239; Jones i in., 2000).

Są to uczelnie wyższe i zawodowe. Jednocześnie w przypadku obu wybranych ścieżek końcowym etapem jest uczestnictwo w egzaminie państwowym. Takowy egzamin przeprowadzany jest po okresie 3-letniej nauki (Bahn, 200; Kultusminister Konferenz, das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, 2017).

Celem artykułu jest analiza przebiegu egzaminu na fizjoterapeutę na podstawie niemieckiego systemu szkolnictwa. Wykorzystanymi metodami badawczymi były analiza literatury przedmiotu i metoda dokumentacyjna. Rozważania zawarte w opracowaniu opierają się na przykładzie szkoły zawodowej w bundeslandzie (województwie) Meklemburg Vorpommern, Berufliche Schule Alexander Schmorellam Klinikum Südstadt und der HRO (Materiały..., 2018).

Wymagania względem osób zamierzających podjąć naukę w opisaney szkole dotyczą stanu zdrowia, wieku (konieczne jest ukończenie minimum 17 lat), ukończenia szkoły podstawowej, szczepień (*Hepatitis B*), zgody rodziców (w przypadku niepełnoletności), odpowiedniego podania, a także dwóch zdjęć dyplomowych.

Uczeń podczas 3-letniej nauki odbywa zarówno zajęcia teoretyczne, jak i praktyczne podczas praktyk w różnych ośrodkach medycznych (np. szpitale, sanatoria, prywatne gabinety fizjoterapeutyczne).

Zgodnie z filozofią analizowanej placówki fizjoterapeuta powinien rozumieć potrzeby fizjoterapeutyczne pacjenta. Winien również samodzielnie skomponować system prowadzenia zabiegów fizjoterapeutycznych na podstawie konkretnej jednostki chorobowej pacjenta. Prócz samych „uszkodzeń ciała” przyszły fizjoterapeuta dba także o stan psychiczny chorego. W związku z tym jego obowiązkiem jest biegła znajomość jednostek chorobowych związanych z fizjoterapią. Każda terapia powinna być realizowana w oparciu o wyznaczone cele lecznicze dążące do możliwie maksymalnego przywrócenia pacjenta do pełnej sprawności (Materiały..., 2018).

W trakcie realizacji programu kształcenia w opisywanej jednostce oświatowej realizowane są następujące przedmioty teoretyczne: podstawy prawne zawodu fizjoterapeuty, anatomia, fizjologia, nauka ogólnych i specjalnych przypadków chorobowych, higiena, pierwsza pomoc, techniki zakładania opatrunków, biofizyka, biomechanika, znajomość słownictwa fachowego, psychologia, pedagogika, socjologia, planowanie i przebieg rehabilitacji, terapia grupowa, sport, pisanie wywiadu i badania pacjenta, terapia masażu, masaż, kinezyterapia, techniki prowadzenia fizjoterapii, elektroterapia, światłoterapia, hydroterapia, balneoterapia, termoterapia, fizjoterapia w specjalnych jednostkach leczniczych (interna, chirurgia, traumatologia, ortopedia, geriatria, medycyna sportowa, psychiatria, pediatria).

Natomiast zajęcia praktyczne odbywają się w szpitalach lub innych placówkach. Praktyki są podzielone tematycznie i trwają 3–6 tygodni i obejmują takie

działy, jak chirurgia, ortopedia, psychiatria, interna, neurologia, pediatria, ginekologia. Nadzór nad realizacją praktyk wykonuje mentor, który całkowicie odpowiada za rozwój naukowy i praktyczny ucznia. Całość praktyk jest zakończona wizytacją ze szkoły i wykazaniem się przez ucznia odpowiednimi umiejętnościami przed stosowną komisją. Po pozytywnym zaopiniowaniu mentora i przedstawiciela ze szkoły praktykant otrzymuje dokumenty potwierdzające ukończenie praktyki z danego działu. Warto dodać, że podczas trwania nauki jest to jedyna forma sprawdzania wiadomości ucznia, ponieważ nie składa on żadnych egzaminów w czasie 3 lat trwania nauki.

W połowie III roku nauki uczeń otrzymuje informację – po wcześniejszym uzgodnieniu z jednostką egzaminacyjną – gdzie przystąpi do składania ostatecznego egzaminu państwowego, dzięki któremu uzyska zawód fizjoterapeuty.

W czasie trwania ostatnich praktyk i przygotowywania się do egzaminu państwowego uczeń jest zobowiązany złożyć cały szereg egzaminów pisemnych i ustnych z całego okresu trwania nauki (tab. 1). Odbywają się one w szkole. Warunkiem uzyskania tytułu fizjoterapeuty jest pomyślne zdanie egzaminów organizowanych zarówno przez placówkę edukacyjną, jak i państwowego.

Tabela 1. Egzaminy ustne i pisemne organizowane przez Berufliche Schule Alexander Schmorellam Klinikum Südstadt und der HRO

Egzaminy ustne	Egzaminy pisemne
<ul style="list-style-type: none"> – egzamin z anatomii, materiał z 240 godzin lekcyjnych, czas trwania egzaminu 30 minut, – egzamin z fizjologii, materiał ze 140 godzin lekcyjnych, czas trwania egzaminu 15 minut, – egzamin z fachowych przedmiotów zawodowych: interna, chirurgia, ortopedia, ginekologia, neurologia, psychiatria, pediatria, geriatria, reumatologia, praca medyczna, medycyna sportowa, – egzamin z dermatologii, materiał z 360 godzin lekcyjnych, czas trwania egzaminu 30 minut. 	<ul style="list-style-type: none"> – egzamin z dermatologii, materiał z 360 godzin lekcyjnych, czas trwania egzaminu 90 minut, – egzamin z prawa medycznego (w aspekcie zawodu fizjoterapeuty), materiał z 40 godzin lekcyjnych, czas trwania egzaminu 45 minut, – egzamin z planowania pracy, obsługi programów komputerowych, obsługi kart pacjenta, ochrony danych osobowych, materiał z 60 godzin lekcyjnych, czas trwania egzaminu 45 minut, – egzamin z przedmiotów zawodowych: biomechanika, prowadzenie zajęć grupowych, prowadzenie terapii indywidualnej, materiał ze 140 godzin lekcyjnych, czas trwania egzaminu 90 minut, – egzamin z planowania fizjoterapii w wybranych jednostkach chorobowych, materiał ze 120 godzin nauczania, czas trwania egzaminu 180 minut.

Źródło: Materiały... (2018).

Po zdaniu egzaminów opisanych w tabeli 1 uczeń może przystąpić do końcowego państwowego egzaminu (praktycznego). Zakres egzaminu państwowego obejmuje łącznie 520 godzin praktyki: gimnastykę leczniczą, terapię oddechową, trening chodu, terapię manualną, masaż, elektroterapię.

Egzaminowany uczeń ma przeprowadzić postępowanie rehabilitacyjne z dwoma wybranymi pacjentami z oddziałów: internistycznego oraz ortopedycznego (Gesetzlicher..., 2018).

Określony przypadek jest sugerowany przez mentora (będącego jednocześnie egzaminatorem). Jest on indywidualnie omawiany z lekarzem prowadzącym. W dalszym etapie o zgodę pytany jest sam pacjent, który musi być w pełni świadomy i świadomie jest zobowiązany podpisać zgodę na przeprowadzenie egzaminu z jego udziałem. Protokoły po zakończeniu trafiają do państwowego archiwum.

Ponadto z każdym pacjentem uczeń jest zobowiązany przeprowadzić dokładny pisemny wywiad uwzględniający zarówno pytania ogólne, dokonanie koniecznych pomiarów i oceny części ciała z dysfunkcjami, aby lepiej obserwować wyniki prowadzonej rehabilitacji. Uczeń ma na te czynności łącznie 120 minut (po 60 minut na każdego pacjenta). Do dyspozycji ucznia są kartoteki pacjentów (którymi powinien się sprawnie posługiwać).

Po dokonaniu wywiadu z pierwszym pacjentem następuje część praktyczna, która trwa 30 minut i pozwala uczniowi zaprezentować wcześniej poznane techniki fizjoterapeutyczne. Całości przyglądają się egzaminator i komisja egzaminacyjna. Po tym etapie następuje ocena dotychczasowego przebiegu egzaminu przez komisję (uczeń ma 30 minut przerwy). Analogicznie przebiega postępowanie z drugim pacjentem (Gesetzlicher..., 2018).

Po zakończeniu egzaminu uczeń opuszcza placówkę, a obrady komisji i przyznanie określonej oceny są niejawne. Skala ocen zawiera się w przedziale 6–1, gdzie 1 jest oceną najwyższą, a 6 – oceną najniższą. Interpretację poszczególnych ocen zawarto w tabeli 2.

Tabela 2. Interpretacja ocen egzaminu państwowego w zawodzie fizjoterapeuty

Ocena	Opis
1 (94–100% poprawności zdania egzaminu)	Uczeń powinien: samodzielnie i bezbłędnie lub z minimalnymi niedociągnięciami dokonać wywiadu z pacjentem, trafnie i bezbłędnie dobrać metodę rehabilitacji, ponadto bezbłędnie ją wykonać.
2 (82–93% poprawności zdania egzaminu)	Możliwe błędy to: niedokładne, ale poprawne dokonanie pomiarów diagnostycznych, ponadto trafne, ale niepełne wykonanie możliwych zabiegów fizjoterapeutycznych.
3 (67–81,9% poprawności egzaminu)	Uczeń powinien mieć bardzo dobre podejście komunikacyjne do pacjenta, fizjoterapia zostanie wykonana poprawnie, ale nie będzie miała prawidłowych chwytów i technik, nie zostanie całkowicie wyczerpana część teoretyczna wywiadu pacjenta.
4 (50–66,9% poprawności egzaminu)	Możliwe błędy to: zmęczenie psychiczne i fizyczne pacjenta przez złe podejście do przeprowadzenia wywiadu, brak poprawności technik badania pacjenta, za szybka zmiana części badanych (skakanie z nogi na rękę), pacjent nie rozumie, jak ma wykonywać poprawnie zadania fizjoterapeuty, niedokładnie dobrana forma fizjoterapii, za długi czas wywiadu i fizjoterapii.
5 (28–49,9% poprawności egzaminu)	Uczeń otrzymuje tę ocenę jedynie wtedy, gdy przejawia wiedzę podstawową, ale nie potrafi jej do końca wykorzystać, nie wystarczyło uczniowi czasu na podstawowe zadania, wymagał ogromnej pomocy egzaminatora.
6 (0–27% poprawności egzaminu)	Uczeń nie potrafi przeprowadzić nawet podstawowego wywiadu, nie potrafi dobrać technik fizjoterapeutycznych, a te zaprezentowane ewidentnie szkodzą zdrowiu pacjenta.

Źródło: Gesetzlicher... (2018).

Należy wskazać, że po opuszczeniu przez ucznia placówki następuje sumowanie wszystkich punktów, które wraz z protokołem są przesyłane do szkoły, gdzie znajdują się wyniki poprzednich egzaminów. Są one razem sumowane (wyłącznie gdy są pozytywne). O wyniku wszystkich egzaminów uczeń dowiadyuje się w dniu otrzymania lub nieotrzymania dyplomu. W przypadku negatywnej oceny uczeń ma prawo jeszcze raz podejść do egzaminu poprawkowego. Jeżeli go nie zda, wtedy będzie musiał rozpocząć cały tok nauki od początku (Gesetzlicher..., 2018).

Dokonując podsumowania, zawód fizjoterapeuty zaliczany jest do medycznych, w jego zakresie wykonuje się zabiegi z zakresu: fizykoterapii, kinezyterapii, masażu leczniczego, terapii manualnej, balneoterapii oraz metod fizjoterapeutycznych w procesie zachowawczego leczenia oraz profilaktyki. Fizjoterapeuta prowadzi lub nadzoruje postępowanie fizjoterapeutyczne przy zastosowaniu metod diagnostyki funkcjonalnej, obrazowej, a także terapii, która obejmuje ruch, manipulacje, mobilizacje, oddziaływania fizyczne oraz masaż u pacjentów posiadających zaburzenia: nerwowo-mięśniowe, mięśniowo-szkieletowe, sercowo-naczyniowe, narządów wewnętrznych oraz oddechowe. Dokonuje oceny stanu klinicznego pacjenta w aspekcie przeciwwskazań do prowadzenia terapii (Hałoń, Tomczak, Lass, 2008, s. 341–346).

Dlatego też przygotowanie do zawodu fizjoterapeuty powinno być ukierunkowane nie tylko na elementy teoretyczne, ale przede wszystkim na umiejętności praktyczne i kwalifikacje medyczne. Niemiecki model kształcenia spełnia ten warunek, a przeprowadzane postępowanie egzaminacyjne można uznać za kompleksowe.

Literatura

- Bahm, J. (2003). Zeitschrift für Physiotherapeuten: Interdisziplinäre Behandlungskonzepte bei kindlicher Plexuslähmung. *Sonderdruck*, 55(1), 18–25.
- Hałoń, M., Tomczak, H., Lass, P. (2008). Kształcenie fizjoterapeutów w krajach Unii Europejskiej. *Balneologia Polska*, 4, 341–346.
- Jones, M., Jensen, G. i in. (2000). Clinical Reasoning in Physiotherapy. W: J. Higgs, M. Jones (red.), *Clinical Reasoning in the Health Professions* (s. 312–333). Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Kultusminister Konferenz, das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2017.
- Materiały niepublikowane szkoły (2018). Alexander Schmorell am Klinikum Sudsdt und der HRO.
- Gesetzlicher Ablauf der praktischen Prüfung am Patienten 2018.
- Starczyńska, M., Błaszkiwicz, E., Kiebzak, W. (2011). Zawód fizjoterapeuty w opinii grupy zawodowej. *Fizjoterapia Polska*, 3/4, 227–239.



OLEG BOYKO

Army Leader Behavioral Competencies Identification at Future Officers Professional Training in the Higher Military Institutes

Ph.D., Associate Professor Hetman Petro Sahaidachnyi National Ground Forces Academy, Ukraine

Abstract

Based on a modern scientific sources and military specialists training experience during armed Russian aggression, the essence of behavioral competencies of future officer of the Armed Forces of Ukraine was revealed as a subject of professional training of a military leader in higher military educational institutions in the aspect of competence approach.

As a result of the analysis, a set of basic competencies (knowledgeable, cognitive, behavioral) were identified. They serve as guidelines for building the content of professional training programs for officer cadres as military leaders.

Keywords: competency, competence, competence approach, behavioral competencies, servicemen as leaders

Armed Forces of Ukraine combat experience against Russian aggression should result in dynamic changes in the professional training of military specialists, in particular, at the higher military educational institutions. However, to refresh and implement the content, methodology and technology of future officers training in the light of gained combat experience is possible only in case they are scientifically justified.

The Ukrainian military-pedagogical science studies various aspects of the competence approach in education: understanding of the concept of “professional competence” as a complex multidimensional phenomenon, defining the main types of professional competence (Gryaznov, Neschadym, Yagupov, etc.).

Accordingly, the purpose of this research is to identify the Armed Forces of Ukraine future officers behavioral competency as a subject of army leader training in higher military educational institutions in terms of competence approach.

The scientific task of our research is to analyze the conceptual and categorical apparatus of the competence approach and to identify the behavioral competence of future officer as a military leader, formed in higher military educational institutions in our study on this basis.

Despite of such wide range of researches on the issue of competence and competency based approach in education, there is now a mixed understanding of their content and semantic field in pedagogical theory and practice, is noted by Yagupov.

As an example of this there are the following reviews of scientists: competence approach is being compared with the mastery of a person with a set of competences; competence approach requires a set of skills of a person to solve certain problems; competence is the ability of a person to perform practical tasks at work, etc. (Yagupov, 2012, p. 53).

Of course, when these concepts are freely used by leading experts in the field of competence approach in education, the majority of scholars and subjects of the educational process also have different meaningful and semantic understanding and perception.

We agree with the opinion of Kalashnikova – the introduction of competence approach in education is one of the most effective ways of its reforming and quality improving. Application of a competence approach in the development and implementation of training programs for managers and leaders is considered as an efficient way to increase its effectiveness (Kalashnikova, 2010, p. 83).

She emphasizes that there is an issue of developing a coherent position on understanding the basic concepts of a competence approach (among which – competency, competence), and the algorithm of the application of this approach in practice: “New demands of modern society lead to the formation of the content of education on a competent basis, what, accordingly, necessitates the development of technology for assessing the level of competences and competencies” (Ovcharuk, 2004, p. 26).

We can find the following definitions in the dictionaries: “Competence – credibility, experience. Competent – Qualified. Competence – 1) quality; 2) terms of reference” (Lugovyj, 2009, p. 10).

Ukrainian scientists Yagupov and Svystun offer the following definition of “competence”: “Competence is readiness(theoretical, practical, personal, psychological, etc.) for the implementation of a certain professional activity and the presence of professionally important qualities of a specialist who contributes to this activity” (Yagupov, Svystun, 2007, p. 6).

The understanding of the interdependence between the concepts of “competence” and “competency” is important for theoretical analysis and practical application, and it is as follows: “Competence is the result of acquiring competencies” (Ovcharuk, 2004, p. 20).

We believe that the competencies are the components of competence that are defined as follows: they are the key characteristics of the person that are important for the effective performance of functions at the corresponding position and which can be measured by observing the behavior.

In this case – the officer leadership manifestation in different situations of professional activity. That is, leadership competency determines (prompts, displays) the behavior of a military leader.

Consequently, competency can determine the behavior of a specialist, including the military, in certain professional (educational, service, combat) situations.

However, this is not a reduction of behavior only to the totality of motor responses in response to external actions incentives. Ignoring the social nature of human being and the presence of his/her consciousness did not allow behaviorists to disclose the nature and features of human behavior.

It is not a simply automatic reaction to an active stimulus, but is regulated by his/her consciousness on the basis of the assessment of the situation and socially established norms (Stepanov, 2006, p. 254–255).

The competences are personal human characteristics that determine his/her behavior and affect the level of a particular (including professional) activity. Thus, competence is the result of the acquisition of competencies, and competencies – competence components.

Note that the basis of our logic in categorical approaches is “cluster of competencies” (competence containing 2–5 competencies) – “competency” – “behavioral indicators” (3–6 for each competency).

Behavioral indicators are defined as the smallest units used to monitor competencies. Identifying indicators are the basis of competencies that indicate the presence or absence of the behavioral competency and its level. In this respect we use the association with behavioral indicators that are similar to “atom”; competencies are similar to “elements” described by several behavioral indicators; clusters of competencies correspond to so-called “macromolecules”, to illustrate the correlation between the basic concepts of competence approach.

Upwards, we can get a competence oriented approach chain: indicator – indicators – competency – competencies – competence – competences.

In many scientific sources that are devoted to a competence approach, much attention is being paid to identifying existing competences (the plurality of “competence”) and their types.

Thus, the phenomena which are defined by the concepts of “competence”, “competency” and “competence approach in education”, cannot exist separately in themselves, since each of these concepts is a semantic continuation of another: competence as a scientific phenomenon – competence as integral quality, which characterizes the readiness of a specific specialist for the resolution of certain competencies a competence approach as the realization of this integral professionally important quality in the practical activities of a specific military specialist, including leadership (Yagupov, Svistun, 2007).

Let's focus on the main types of existing competencies of the military leader. We identify five competencies of the military leader:

1. Motives. The thoughts of military leader or his/her desires, something which causes action. Motives target and direct the behavior of the military leader to certain actions.

2. Psychophysiological features (or properties). Mental and physical characteristics and relevant reactions of the military leader to the situation or information.

3. "Self-concept". Mindsets, values or "Human self" image of the military leader.

4. Ability. The ability of a military leader to perform a particular physical and mental task.

5. Knowledge. Information held by the military leader in certain areas of content.

Note that proposed types of military leader competencies are clearly correlated with the well-known competence model of Leclerc Zh. and a four-stage model for the development of the military specialist competence (Kalashnikova, 2010, p. 92).

Thus, in accordance with certain levels, there were identified three main types of competence: knowledge – in the form of existing knowledge; skills – in the form of existing skills; behavioral (motives, features, values, traits, attitudes) – in the form of available motifs, psychophysiological qualities, values, attitudes.

Knowledge and skill competences are the surface characteristics of a person and are visible, while behavioral (motives, psycho-physiological qualities and "Self-concept") are hidden, deeper as they are located in the core of personal identity.

The key objective of a competence approach for the insurance of the training and development of future officers is the identification of the behavioral competencies of the military leaders.

That is why it is important to observe the certain requirements in determining the above competencies. In particular, the behavioral competencies of a military leader should: be associated with the strategic goals of the military organization at all levels of military command and control; cover all behavioral repertoire needed to solve (execute) key employment, education, military, etc. tasks (functions); differentiate high and low qualification of officers (functional) responsibilities and level of leadership; have clear and precise definition (common terminology and understanding of the processes and procedures leadership); be measurable quantitatively (in time, quantitative indicators); be independent of each other; display language, terminology and corporate culture of the Armed Forces of Ukraine, etc.

We agree with the opinion of Kalashnikova that, when introducing a competence oriented approach, the individual behavioral competencies were not only recognized and became equal with knowledge and skills, but the recognition of behavioral competencies is essential to ensure the efficient use of acquired knowledge and skills (Kalashnikova, 2010, p. 93).

This fact brings us to the importance of an integrated approach to military specialist education, recognition of the personality primacy of every future officer regarding all components of the educational process at higher military educational institutions, recognition and understanding of military education as the basis for personality life creation of a military specialist, ensuring his/her effective life and leadership. The success of life is determined by the behavior of the individual. Therefore, the minimum unit of competence approach is behavioral indicator (Kalashnikova, 2010, p. 93–94).

Behavioral indicators are a measure that allows to set the level of measured competency. The identification of behavioral competencies and their indicators is a rather new direction in military education compared to the experience gained in evaluating the knowledge and skills of military experts. Therefore, we consider that it is necessary to dwell on this aspect a little more.

For example, we would like to present several behavioral competencies definitions, relevant to some military leader, such as:

1. Creativity – the process of producing new images.
2. Broad-mindedness– involves purposefulness and search of the optimal variant.
3. Independence – provides independent formulation of the task and its solution.
4. Proactivity – the behavior of a person, who consciously assumes responsibility for his/her actions and decisions, affects the circumstances and conditions based on his/her in-depth values.
5. Critical thinking – involves the adoption of carefully thought out and independent decisions based on awareness and self-improvement.

As noted, the assessment of behavioral competencies of the military leader is based on identifying indicators that demonstrate the presence or absence of competency and its level.

The definition and description of the basic concepts of a competence approach in the training of military specialists allows us to proceed to a description of the mechanism for its use in the training of future officers as military leaders.

We emphasize that the officer, competent in leadership, applies in his/her activity all classes of tasks and service functions in a complex and systematic way, does not lay emphasis on any of them, for example, managerial or administrative one.

In our opinion, the significant disadvantage of existing approaches is that the leadership of a future officer (sergeant) is perceived by scientific-pedagogical staff of the higher military educational institutions, as well as his/her own cadets (listeners) only in terms of managerial or organizational functions, but not behavioral ones.

In the perspective of competence approach, these functions were analyzed in terms of their effective implementation, and basic competencies, which underlie effective execution of certain tasks and professional activities (service) functions, were identified.

The final point of application of such a functional-competent analysis is the so-called “profile” or “passport” position. This profile is used as a tool for selecting candidates for a post. It is a benchmark for assessing existing competencies and the basis for creating professional development programs for officers, in particular, for them as military leaders. However, behavioral competencies are not usually described in such profiles, which is their main disadvantage.

The introduction of a competence approach in the system of military education leads to the changes in the procedure for developing and formatting the content of educational programs: the transformation of the content of education in accordance with the competence approach is primarily determined by fundamentally different principles for its selection and structuring aimed at the final result of the educational process – acquisition of competencies.

Sources of reference

- Kalashnikova, S. (2010). *Educational Paradigm of Professional Management Based on Leadership*. Kyiv: Grinchenko B. University.
- Ovcharuk, O. (ed.) (2004). *Competence Approach in Modern Education: World Experience and Ukrainian Perspectives*. Kyiv: K.I.S.
- Lugovyj, V. (2009). Competences and Competencies: Conceptual-terminological Discourse. *Higher Education of Ukraine*, 3/Annex 1, 5–14.
- Stepanov, O. (2006). *Psychological Encyclopedia*. Kyiv: Akadem vydav.
- Yagupov, V., Svistun, V. (2007). Competence Approach to the Training of Specialists in the Higher Education System. *Scientific Notes of the National University of Kyiv-Mohyla Academy*, 71, 3–8.
- Yagupov, V. (2012). Leading Methodological Characteristics of the Main Types of Competence of Future Specialists, which Is Formed in the System of Vocational Education. *Modernization of Vocational Education and Training: Problems, Searches and Prospects*, 2, 45–59.



HADI M. SALEH¹, VELOZ LLANO JUAN GABRIEL²

The Main Areas of Formation Telemedical Communication Systems of Republic Ecuador

¹ Ph.D., associate Professor, Vladimir state university named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

² Postgraduate student, Vladimir state university named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

Abstract

Health care market is one of the largest and fastest growing segments in developed countries. This article is devoted to the problem of creating a city segment of the infocommunication telemedicine system in the Republic of Ecuador, taking into account the importance of attenuation of radio waves due to territorial and climatic features in this territory.

Keywords: telemedicine systems, base station, Ecuador, radio wave propagation

Introduction

The territory of the Ecuador Republic is divided into urban areas, provinces with poorly developed city infrastructure and the insular area of the Galápagos Islands (5 of the 12 are inhabited). It suggests that the centers of socially important services, medical centers in particular, are spread unevenly throughout the region. Medical centers in such big cities as Quito and Guayaquil are equipped with up-to-date diagnostic facilities and can afford to employ highly-qualified medical workers; health care centers in rural areas can provide only basic services and lack specialists. The number of medical centers is also not sufficient in Galápagos Islands, thus, if performing a surgery is inevitable, patients have to be transported to larger towns by plane and hospitalized there. According to statistics, one physician is in charge of 980 patients, which makes the observation of out-patients quite difficult the problem may be solved by introducing distant consulting and diagnostics, which is possible within info communication telemedicine systems. The telemedicine development sets the goals connected with the distribution of basic stations, which are the base of distribution chains, the calculation of basic station characteristics (presented in this article), and the order of scaling medical snapshots in order to transmit the visual information through the telecommunication channels.

Evaluate the performance of base stations

When assessing the coverage area of the base station, it is necessary to calculate the level of losses on the radio channel, which includes an indicator of the degree of attenuation, depending on the characteristics of the terrain 3

$$\gamma = a - b \cdot hb + \frac{c}{hb}$$

Where $hb = [10;80]$ – height of the base station, (m); a, b, c – constants depending on the type of terrain.

Differentiation of types of localities by the corresponding parameters is given in Table 1.

Table 1. Types of terrain and characteristics [4].

Terrain	Description	a	b	c	S
C	Mostly flat landscape with little building density	3,6	0,0065	20	8,2 dB
B	The area is quite smooth, the density of development is small	4,0	0,007	17,1	9,6 dB
A	Uneven hilly terrain with moderate density.	4,6	0,007	12,6	10,6 dB

Illustrates the dependence of the signal attenuation on the station height for different types of terrain.

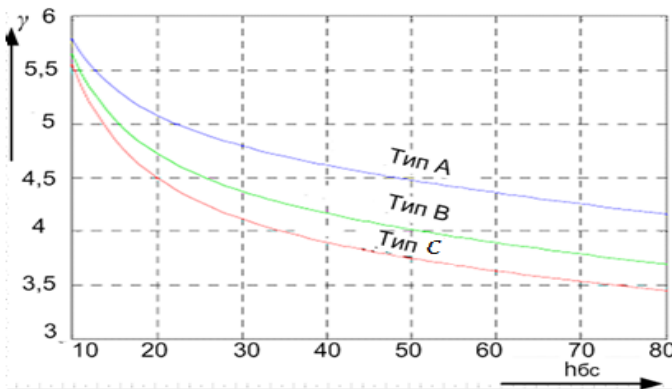


Figure 1. The graph of the exponential loss of the height of the base station for various types of areas.

Taking into account the possible height of the base station of 30 meters (the damping coefficient is within 5), as well as the type of terrain characterized by uneven terrain (due to the presence of hills and active volcanoes, for example, Pichincha in the intermountain basin of the Andes), we calculate the damping factor for the estimated base stations of the info communication system of telemedicine for Ecuador

$$\gamma = 4,6 - 0,007 \cdot 30 + \frac{12,6}{30} = 4,81$$

The attenuation coefficient

$$L = A + 10\gamma \lg \frac{d}{d_0} + X_f + X_h + S$$

Where $d_0 = 100$ m; d —the distance between the subscriber and the base stations, at $d > d_0$ (m); γ — the degree of attenuation of radio waves (exponential losses); A — the loss of signal power in the free space; X_f — frequency correction factor; X_h — the height correction factor; S — the shading factor.

$$\sigma = \frac{MALP - A - X_f - X_h - S}{10^\gamma}$$

MAPL—losses in the path of radio wave propagation

Conclusion

The creation of telemedicine system in Ecuador is determined by several aspects: the lack of specialists, the location of health centers mainly in large cities, long distances between central and outskirt areas of the country. The development of such system first depends on the distribution of repeater devices throughout the area, which form a united chain for data transmission. It requires the calculation of losses at the radio path and the size evaluation of the basic stations. Empirical models for such calculations are based on the landscape characteristics and should consider the uneven landscape on the territory of Ecuador. When introducing the telemedicine system, one should pay specific attention to the disease statistics, also diseases which most commonly occur in the region, in order to distribute the load of work connected with distant consulting and diagnostics among specialists, and enable the automatic working-place creation. The development of electronic resources for pixel medical graphic improvement is also essential as it gives an opportunity to change the size of the picture in real time without significant artifacts.

References

- Belenky, V.G. (2003). *Calculation of Coverage Area of Base Stations in Communication Systems with Mobile Objects*. Novosibirsk: HOWTO/ SibSUTI.
- Brauchli, K. et al. (2005). iPath: A Telemedicine Platform to Support Health Providers in Low Resource Settings. *Journal on Information Technology in Healthcare*, 3(4), 227–235.
- Makoveev, M.M., Shinakov, Y.S. (2002). *Communication Systems with Mobile Objects: Textbook for Universities*. Moscow: Radio and Communication.
- Sistema de Salud de Ecuador. *Salud pública* (2011). 53, suplemento 2,
- Zhurkin, I.G. (1988). *Methods of Computation in Surveying: A Manual*. Moscow: Nedra.



NADIIA PYSAR

Prospects for Development of Ukraine’s Energy Market as Part of the “Intermarium” Project

PhD, Associate Professor, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

Abstract

In the globalized world, the issue of establishing new forms of cooperation in Ukraine’s energy sector with the countries of Central Europe is becoming urgent. With this in mind, the prospects of the project of "vertical" economic integration from north to south, from Scandinavia and the Baltic to the Balkan countries with access to the Adriatic Sea have been considered. The project of the Baltic-Black Sea alliance that is made up on the basis of security motives and includes the development of energy cooperation has been analyzed. It has been proven that with its powerful energy potential, Ukraine is able to integrate into the energy space using its own resource base and diversify the supply of fuel and energy resources within the energy space on a competitive basis. The scientific concept of the polarized space for the region’s development with a resource potential for the development of Ukraine’s economy in the context of globalization and European integration has been proposed.

Keywords: globalization, energy security, gas, energy space

Introduction

In the context of the need to overcome energy dependence and ensure energy security, the diversification of the ways of supplying fuel and energy resources on the basis of market mechanisms is a challenge of immediate interest to Ukraine’s economy. Given the processes of globalization, the prospects of the „Intermarium” project should necessarily be considered by Ukraine for a strategic analysis of the opportunities and threats to its participation in the potential alliance. Practical projects related to the possibility of cooperation in the energy dimension, which Ukraine could join, is the integration of gas transmission systems in terms of construction of new LNG terminals.

In the current context, the development of the energy market requires new forms of cooperation among market actors and the search for investment sources for the development of own resource potential. Therefore, the development of guidelines on the formation of spatial poles of economic growth in determining the list of innovative technologies at the poles of the region’s growth within the

existing priority areas for the development of Ukraine's science and technology with the aim of improving the quality of the economic space, as well as proposals for the introduction of relevant indicators in the system of parameters of socio-economic programs for the development of the region and its territories in terms of the new cooperation of economic systems is a topical and debating point of the day.

When examining scientific research results of domestic and foreign scientists, it should be noted that the existing theoretical positions and the methodology for the formation of polarized space in the region's economy do not take into account the current peculiarities of development of a fair share of regions with poor economic space, in particular, the breadth and underdevelopment of areas, low density of energy resources, underdeveloped infrastructure, etc. The formulation of the issue of shaping a polarized energy space in regions of this type requires the development of scientific thought since it has high practical significance for multiple regions.

Current Threats to Ukraine's Energy Security

In recent years, the level of energy security has declined due to Ukraine's dependence on external monopoly suppliers of natural gas, oil and nuclear fuel; high energy intensity of the country's economic sectors, including the fuel and energy complex (FEC), as well as the social sphere; structural and price distortions of the country's energy balance; inefficient FEC management system; non-market and non-transparent relations in FEC, in particular administrative regulation of prices; cross subsidies between certain categories of consumers and FEC sectors; non-transparent privatization, monopolization of regional energy markets; payment crisis and poor financial condition of FEC; absence of state strategic reserves of fuel and energy resources (FER); inefficient state policy of energy saving and energy efficiency; destruction of scientific and technological potential and low innovative activity of FEC; high level of harmful impact of FEC on the population and environment, as well as the growing risk of manmade disasters from FEC's activity.

The Need for the Implementation of the „Intermarium” Project

Today, when two blocs of states – the European Union and the Eurasian Economic Union – have emerged in the West and East of Greater Europe, there is an urgent need to create a “middle” union – the Baltic-Black Sea alliance – composed of the states of Central and Eastern Europe, which could become a sub-regional component of the European Union and NATO.

The nucleus of the Baltic-Black Sea alliance could be a confederated state consisting of Ukraine, Poland, Lithuania and subsequently Belarus. The active participation of the Eastern European countries in the BBSU would meet the

interests of all European countries, since that would contribute to further strengthening of Europe as a powerful geopolitical center. On the other hand, the development of the BBSU would to a certain extent meet the American concept of strengthening the “young Europe” (Volovych, 2016).

The article “Another Achievement in the Development of the Intermarium 1 Infrastructure” (2018) states that Ukraine is ready to take part in the project of forming a new gas corridor Croatia –Hungary–Ukraine. This gas pipeline involves the use of the LNG-terminal capacities on the Croatian coast. The gas pipeline project is listed among the initiatives of the Croatian President Kolinda Grabar-Kitarović on the formation of the Central European vertical of cooperation “Adriatic – the Baltic – the Black Sea” and involves not only the organization of fuel supplies, but also the possible integration of the gas transmission systems of the region’s countries. The development of a common energy and transport infrastructure is one of the main dimensions in the integration processes aimed at achieving the integrity of the Intermarium.

According to (Cazzulani, 2016), the European Union has no common position on energy issues. Germany, Italy and France have close ties to the energy business in Russia, although the European Commission implements a policy of diversification in order to reduce the energy dependence of the European Union on Russian gas. The Central and Eastern European region calls for a common EU energy policy and opposes bilateral energy projects with Russia and some members of the European Union such as the Nord Stream 2. Together with the already existing first stage, the trans-Baltic pipeline system will have a total capacity of 110 billion cubic meters, bypassing Poland, the Baltic countries, Ukraine, and will increase the EU’s dependence on natural gas supplies from Russia. Given the crisis, the European Union requires thorough reforms in order to act more efficiently, choosing between two ways – regionalization and federalization. The Intermarium countries are highly interested in the implementation of projects aimed at improving energy security in Central and Eastern Europe through the implementation of the EU North-South Gas Corridor from the LNG terminal in Świnoujście in Poland to the LNG terminal on the Island of Krk in Croatia. The author (Cazzulani, 2016) emphasizes that the regional alliance of the EU member states of the CEE region cannot be strong and effective enough without Ukraine – the state that historically and culturally belongs to Europe and resists military aggression on its territory defending the European perspective.

Strengths of the „Intermarium” Project for the Development of Ukraine’s Energy Sector

Given its effective gas transportation system, Ukraine is a reliable transit link in the supply of natural gas and energy resources to the European Union. Fighting against the Russian army in the Donbas, Ukraine actually defends not

only its territorial integrity, but also the European borders. Thus, the Intermarium can be the fastest way to reform the European Union and promote the renewed Eastern Partnership, with the aim to integrate Ukraine into the Euro-Atlantic Community.

The project of the Baltic-Black Sea alliance has been created on the basis of security motives. Its strengths include:

- Favorable geostrategic and compact location of the Intermarium countries on the way of crossing transport and energy corridors, complementarity of economies, long historical contacts and interaction, simplification of doing business in the common economic space as part of common energy, logistics and infrastructure projects that will contribute to the region's economic growth;

- Revival of transit-transport, economic, energy, financial, trade and social cooperation among the countries of the Baltic-Black Sea region will enable them to enhance their economic and defense potential. In the economic dimension, the project of the Baltic-Black Sea Union can only be viable if it is an integrated part or subregion of Greater Europe and enjoys US support.

- Over the next few years, the Baltic-Black Sea region can become a zone of wide-scale trans-regional cooperation between the countries of Europe, the Caucasus, Central Asia and the Middle East. The efforts of the countries that will be included in the BBSU should be aimed at transforming this interstate union into a powerful regional structure, should foster the filling of its activities with real economic content through the formation of a free trade zone, implementation of common transport and energy projects, development of the Euro-Asian transport corridor, cooperation in the transport of Caspian, Iranian and Iraqi energy resources to the European market.

- The implementation of the Baltic-Black Sea union project will contribute to the activation of the TRACECA (Transport Corridor Europe-Caucasus-Asia) interregional program for the development of the transport corridor from Europe through the Black Sea, the Caucasus and the Caspian Sea with access to the countries of Central Asia and China. A very promising project is the restoration of the Silk Road along the route the Baltic Sea – Poland – Ukraine – the Black Sea – the Caucasus – Central Asia – China – the Yellow Sea.

- The creation of the BBSU can give a new impetus to the development of transnational energy projects in the space between the Baltic Sea, the Black Sea and the Caspian Sea. Among them is the idea of creating the Euro-Asian Oil Transport Corridor (EAOTC) on the basis of the Ukrainian Odessa-Brody pipeline (with a new line built from Brody to Gdansk).

- The installation of a transcontinental gas pipeline “Iran-Europe” through the territory of Ukraine.

- Among the promising large-scale Polish-Ukrainian common projects, special mention should go to the idea of joining the Ukrainian gas transmission

system (GTS) to the European North-South Gas Corridor through the construction of the Ukrainian-Polish interconnector, which will grant Ukraine access to the European gas market, as well as to the capacities of the Polish LNG terminal near Świnoujście (Volovych, 2016).

The Baltic-Black Sea union project could neutralize Russia's attempts to view the post-Soviet countries as a sphere of its special interests and play a messianic role in the post-Soviet space.

The Concept of a Polarized Space for the Development of the Region with a Resource Potential

The formation of geospatial structures of the global energy market is a manifestation of its polarization, with the scale of said structures determined by financial, investment, innovative, information and technology capacities, as well as the development of energy flows. Spatial polarization defines the global energy market polarization as an objective process of the formation of world centers and zones with different levels of concentration of energy potential and capital. For the concept of spatial polarization of the world energy market, the statement on the international division of labor is of paramount importance. The single global energy market, which has a heterogeneous spatial structure and features a three-tier pyramid "Center/Semi-Periphery/Periphery", results from the international division of labor and is affected by various factors. This model allows to proceed to the creation of logistics hubs, information technology parks, international investment projects, etc.

The Internal Platform of Measures to Counter Threats to Ukraine's Energy Security

Given the accumulated problems in Ukraine's energy market, the following ways to increase the level of Ukraine's energy security have been considered taking into account the Gimer's (2010) proposals:

- Reformation of property relations in the energy sector;
- Creation of a single operational and public system of strategic planning, statistics, monitoring of production and consumption of energy products;
- Formation of public balances of supply and demand for energy products both for individual regions and the country as a whole;
- Creation of state strategic reserves of oil, oil products, natural gas, nuclear fuel (natural uranium concentrate) and coal;
- Development of competitive relations in energy markets: liberalization of natural gas and electricity markets in accordance with EU principles;
- Establishment of market pricing rules for FER;
- Creation of favorable conditions for attracting effective investors for the modernization and development of FEC;

- Development of domestic power engineering, instrument engineering, energy design and construction and installation complexes on an innovative basis as a prerequisite for the competitive capacity of Ukrainian businesses in energy projects, including abroad;
- Optimization of the country’s fuel and energy balance through structural changes in the production and consumption of energy resources subject to a decrease in the share of energy-intensive industries and natural gas and an increase in the share of coal, increased use of nuclear energy, alternatives & renewables, as well as subject to FER supplies in foreign markets, the price and geopolitical situation;
- Elaboration of detailed mechanisms for the financial support of long-term programs for the development of all FEC sectors;
- Creation of a system of guarantees for the rational use of natural resources based on the observance of the country’s national interests and the preservation of resources for the generations to come; the formation of an energy-saving world outlook in society;
- Activation of exploration and increase in production of own energy carriers;
- Diversification of sources, suppliers, routes and ways of transporting energy carriers to Ukraine;
- Maximum utilization of the geographic and geopolitical location of Ukraine with the purpose of further development of energy transit systems both for the transit of energy products and for own energy supplies and advancement of the energy export potential (mainly by means of electricity through integration into the EU energy system and services for storing natural gas for the EU market);
- Active involvement in international energy projects, including the development of oil and gas fields and oil and gas infrastructure abroad.

Conclusion

For Ukraine’s energy market, the “Intermarium” project can be useful in overcoming threats to energy security as it allows for simplified business doing in the common economic space as part of common energy, logistics and infrastructure projects that will contribute to the region’s economic growth; enhancement of capabilities of transit-transport, economic, energy, financial, trade and social cooperation; implementation of common transport and energy projects, cooperation in the transport of Caspian, Iranian and Iraqi energy resources to the European market; as well as gives a new impetus to the development of transnational energy projects in the space and allows to neutralize Russia’s attempts to view the post-Soviet countries as a sphere of developing its own strategies using its influence in the post-Soviet space.

References

- Another Achievement in the Development of the Intermarium I Infrastructure* (2018). Retrived from: <http://nackor.org/ukr/sche-odin-zdobutok-u-rozbudovi-infrastrukturi-mizhmor-ya> (22.06.2018). – Title from the screen.
- Cazzulani, M. (2018). *The European Union, Ukraine and Central-Eastern Europe after the Dutch Referendum*. Retrived from: <https://geostrategy.org.ua/ua/analitika/item/1031-evropeyskiy-soyuz-ukrayina-i-tsentralno-shidna-evropa-pislya-gollandskogo-referendumu/1031-evropeyskiy-soyuz-ukrayina-i-tsentralno-shidna-evropa-pislya-gollandskogo-referendumu> (19.06.2018). – Title from the screen.
- Gimer, R.R. (2010). *Threats to Ukraine's Energy Security and Measures to Counter Them*. Retrived from: http://biomass.kiev.ua/images/news/pdf/letter_gimer.pdf. (viewed on June 20, 2018). – Title from the screen.
- Volovych, O. (2016). *The Baltic-Black Sea Alliance: Myth or Reality*. Retrived from: <http://chornomorka.com/archive/21725/a-7635.html> (20.06.2018). – Title from the screen.



MONIKA WAWER¹, PIOTR MURYJAS²

Ocena wiedzy współczesnych menedżerów w zakresie narzędzi klasy *business intelligence*

Assessment of Knowledge of Contemporary Managers about *Business Intelligence* Tools

¹ Doktor inżynier, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Ekonomii i Zarządzania, Polska

² Doktor inżynier, Politechnika Lubelska, Wydział Elektrotechniki i Informatyki, Instytut Informatyki, Polska

Streszczenie

Współczesny menedżer powinien stale zdobywać nowe kompetencje wynikające z rozwoju technologii wspierających zarządzanie przedsiębiorstwem. Taką koncepcją, coraz częściej wykorzystywaną w firmach, jest *business intelligence* (BI). Celem artykułu jest analiza wiedzy menedżerów dotyczącej istoty i narzędzi BI. W jego pierwszej części omówiono podejście zarządzania przez dane oraz ideę BI. Następnie opisano metodykę przeprowadzonego badania ankietowego. Końcową część rozważań stanowi analiza otrzymanych rezultatów wskazujących na niski poziom wiedzy menedżerów o istocie i narzędziach BI.

Słowa kluczowe: analityka biznesowa, *business intelligence*, narzędzia BI, kompetencje menedżerskie

Abstract

A contemporary manager should constantly acquire new competences resulting from the development of technologies supporting management the enterprise. Such a concept that is increasingly utilised in companies is business intelligence (BI). The aim of the paper is the analysis of managers' knowledge of the essence and tools of BI. At the beginning of the article the concept of data driven management and BI has been discussed. Next, the methodology of the questionnaire survey has been described. The final part of the considerations is the analysis of the survey results, which indicate that the level of knowledge of managers about the essence and tools of BI is very low.

Keywords: business analytics, business intelligence, BI tools, management competencies

Wstęp

Współczesne przedsiębiorstwa, działając na dynamicznie zmieniającym się rynku, muszą nie tylko szybko reagować na nieustannie pojawiające się szanse

i zagrożenia, ale przede wszystkim podejmować wyzwanie właściwego przewidywania nowych trendów i budowania długofalowych strategii gwarantujących odniesienie sukcesu w wieloletniej perspektywie. Jednak dokonywanie analizy sytuacji bieżącej i prognozowanie przyszłości staje się obecnie coraz bardziej trudne i złożone. Jest to związane z ogromnym wzrostem ilości danych generowanych zarówno wewnątrz organizacji, jak i w jej otoczeniu.

Osiągnięcie znaczącej i stałej przewagi strategicznej wymaga implementacji w przedsiębiorstwie nowego podejścia określanego jako zarządzanie przez dane (*data driven management*) lub inaczej – odnoszącego się do podejmowania decyzji w oparciu o analizę danych (*data driven decision making*). Staje się ono wymogiem współczesnych czasów i zapewnia uzyskanie wysokiej efektywności funkcjonowania firm (Morrison, 2015, s. 26). Potencjał, jaki ukryty jest w powszechnym posługiwaniu się analizą danych, umożliwia firmom odkrywanie wielu nowych informacji i tworzy warunki do podniesienia własnej wartości (Anderson, 2015, s. 81). Kluczowy jest zatem proces transformacji surowych danych do postaci umożliwiającej podejmowanie decyzji, który określany jest jako analityka danych (Liberatore, Luo, 2010, s. 323). Watson (2009, s. 491) postrzega analitykę jako szeroką kategorię aplikacji, technologii oraz procesów, które umożliwiają pozyskiwanie, gromadzenie, udostępnianie i analizowanie danych i wspierają menedżerów w podejmowaniu decyzji biznesowych.

Stosowanie podejścia analitycznego wymaga od menedżerów posiadania przez nich szerokiej wiedzy w zakresie analizy danych, znajomości oprogramowania do wykonania analiz oraz umiejętności właściwego interpretowania ich wyników. Ponieważ kompetencje menedżerów w tym obszarze nie są jeszcze powszechne, istotnym wsparciem kadry zarządzającej przy podejmowaniu decyzji może być wykorzystanie narzędzi klasy *business intelligence* (BI). Ze względu na rosnące znaczenie takiej koncepcji celem artykułu jest analiza wiedzy menedżerów dotyczącej istoty i narzędzi BI.

Istota *business intelligence* i jego znaczenie w przedsiębiorstwie

W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele interpretacji pojęcia *business intelligence*. Przegląd wybranych definicji (Olszak, Zięba, 2012, s. 13–14) wskazuje, że większość autorów podkreśla związek BI z procesem podejmowania decyzji. Baars i Kemper (2008, s. 132) uważają, że termin BI może być rozumiany jako element integrujący różne komponenty infrastruktury wspomagania decyzji. Podobne ujęcie prezentuje Negash (2004, s. 178), według którego BI dostarcza kompleksowych informacji osobom, które podejmują decyzje w organizacji.

Azvine, Cui i Nauck (2005, s. 215) oraz Watson (2009, s. 491) wskazują na szerokie rozumienie BI obejmujące zakresem zarówno technologie, aplikacje i procesy odpowiedzialne za zbieranie, przechowywanie, dostęp do danych, jak

i ich analizowanie. Podkreślają oni, że nadrzędnym jego celem jest wspieranie użytkowników w podejmowaniu efektywniejszych decyzji.

Osiągnięcie tego celu jest możliwe dzięki dostarczeniu decydującym istotnych informacji w sposób zrozumiały i czytelny, ułatwianiu oceny wielu działań na podstawie różnych wskaźników, zapewnieniu możliwości formułowania zapytań przez użytkownika oraz dostarczeniu wiedzy potrzebnej do podejmowania decyzji na wszystkich szczeblach zarządzania (Olszak, Zięba, 2012, s. 17).

Wykorzystanie BI w przedsiębiorstwie odnosi się nie tylko do wspomaganie procesów decyzyjnych, ale również zaspokajania innych potrzeb informacyjnych (Muryjas, Wawer, 2014, s. 187). Wśród nich wymieniane są m.in. identyfikacja oraz predykcja zagrożeń, znalezienie odpowiedzi na pytania dotyczące np. nieprzewidzianych sytuacji oraz wspomaganie planowania na potrzeby rozwoju strategii przedsiębiorstwa (Negash, Gray, 2003, s. 3192).

Tak ogólnie sformułowane potrzeby biznesu wpływają na pojawienie się konkretnych wymagań menedżerów, którzy oczekują od BI spełnienia określonych funkcji. Według Glancy i Yadav (2011, s. 50–51) do najważniejszych z nich należą m.in.: analiza danych, planowanie zasobów organizacji, wyszukiwanie istotnych danych, łączenie i transformacja danych, przypisywanie wag poszczególnym danym w oparciu o takie kryteria, jak ich jakość, aktualność oraz znaczenie, tworzenie wiedzy poprzez transformację informacji, analizowanie trendów w czasie, wykorzystywanie historycznych i aktualnych danych do opracowywania prognoz, tworzenie predykcji, generowanie wariantów decyzji, wizualizacja rezultatów analiz oraz monitoring działań organizacji i jej otoczenia.

Wymienione wymagania menedżerów mogą być przypisane do różnych funkcjonalności systemów BI odnoszących się do takich funkcji, jak np. wizualizacja, predykcja, identyfikowanie trendów i zależności. Ważne jest zatem dostarczenie użytkownikom takich narzędzi, które umożliwią tworzenie wiedzy, komunikację oraz przegląd i ocenę uzyskanych wyników analiz i jednocześnie zaspokoją w najlepszy sposób ich wymagania informacyjne.

Wdrożenie koncepcji zarządzania przez dane z wykorzystaniem narzędzi BI wymaga posiadania wiedzy o ich funkcjonalnościach. Jako kluczowe dla efektywnego i skutecznego zarządzania zostały wskazane (DAS, LLC, 2018, s. 65–69): tworzenie kokpitów menedżerskich (*dashboards*), raportowanie analityczne, możliwość samodzielnego tworzenia i dostosowywania do własnych potrzeb kokpitów i raportów analitycznych (*self-service BI*) i tworzenie zaawansowanych wizualizacji.

Należy więc podkreślić, że umiejętne wykorzystanie narzędzi BI istotnie wspomaga menedżerów w uzyskaniu całościowego i jednolitego obrazu stanu przedsiębiorstwa oraz tworzeniu scenariuszy przyszłych działań.

Istota i narzędzia *business intelligence* w opinii polskich menedżerów – wyniki badań pilotażowych

Globalny rynek rozwiązań BI rozwija się dynamicznie (MRF, 2018). Szacuje się, że w Polsce wartość tego rynku do 2020 r. wzrośnie o 30% (Rzeczpospolita, 2018). Odpowiedzią na tak wysoki popyt jest szeroka oferta producentów narzędzi BI. Przyszli użytkownicy stają przed trudnym wyborem i muszą zdecydować się na takie rozwiązanie, które w najlepszy sposób będzie wspierać zarządzanie przez dane w ich przedsiębiorstwach.

Metodyka badawcza

W związku z rosnącym zainteresowaniem wdrożeniami podejścia BI przeprowadzono badania pilotażowe, których celem było znalezienie odpowiedzi na pytanie, jaka jest wiedza kadry zarządzającej o istocie i narzędziach BI.

Postawiona została następująca hipoteza badawcza:

H: Kadra kierownicza średniego i wyższego szczebla zatrudniona w MŚP posiada małą wiedzę o *business intelligence* i narzędziach klasy BI.

Badania zostały przeprowadzone w okresie kwiecień–maj 2018 r. metodą CAWI (*Computer Assisted Web Interviews*) z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety zawierającej 4 pytania odnoszące się do postawionej hipotezy. Grupę respondentów stanowiło 167 menedżerów zatrudnionych na stanowiskach kierowniczych średniego i wyższego szczebla w MŚP zlokalizowanych w południowo-wschodniej i wschodniej Polsce. W analizie pytań 2, 3 i 4 pod uwagę wzięto opinie tylko tych respondentów, którzy odpowiedzieli twierdząco na pytanie pierwsze, deklarując w ten sposób posiadanie wiedzy w obszarze BI.

Wyniki badań

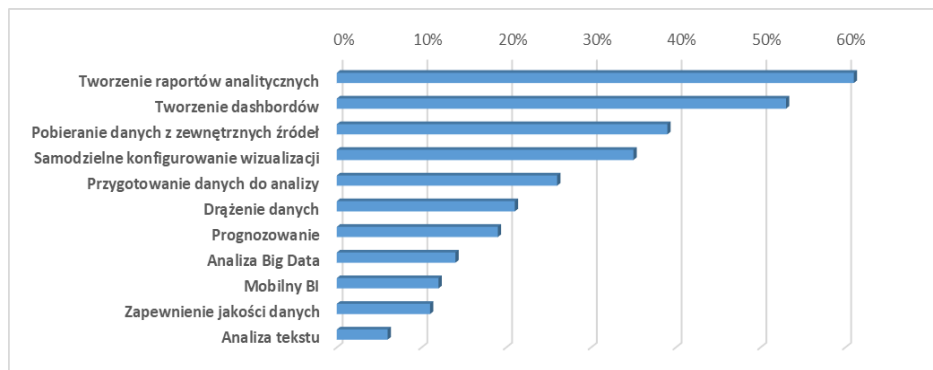
Na pytanie pierwsze – weryfikujące, czy respondent spotkał się z pojęciem *business intelligence* w kontekście zarządzania przedsiębiorstwem – odpowiedzi twierdzącej udzieliło jedynie 21% osób. Oznacza to bardzo niski poziom wiedzy badanych menedżerów w tym zakresie.

Następne pytanie dotyczyło znajomości funkcji BI stanowiących jednocześnie możliwe obszary jego zastosowania w firmie. W opinii badanych może być on wykorzystany do: analizy danych (71% respondentów), wizualizacji rezultatów analiz (67%), lepszego poznania aktualnej sytuacji firmy (64%), identyfikowania szans i ryzyka (23%), generowania wariantów decyzji (16%) oraz opracowania scenariuszy przyszłych działań (14%). Rozkład odpowiedzi wskazuje, że menedżerowie postrzegają BI raczej jako narzędzie bieżącej analizy sytuacji przedsiębiorstwa niż wsparcia procesów decyzyjnych w strategicznym budowaniu jego przewagi konkurencyjnej.

W kolejnym pytaniu respondenci wskazywali na znajomość określonych narzędzi BI. Wśród wymienionych przez nich znalazły się następujące: Power BI

(49%), Tableau Desktop (26%), QlikView (19%), Qlik Sense (16%), IBM Cognos Analytics (7%), IBM Watson Analytics (7%), SAP Business Objects Business Intelligence (7%), MicroStrategy Destop (5%) i SAS[®] Visual Analytics (6%). Wyniki te ujawniają bardzo niski poziom wiedzy o narzędziach BI oferowanych na rynku IT. Jedynie Power BI będący produktem firmy Microsoft znany jest połowie menedżerów.

Ostatnią analizowaną kwestią była znajomość wybranych funkcjonalności narzędzi BI. Szczegółowe rezultaty badania przedstawiono na rysunku 1.



Rysunek 1. Wiedza menedżerów na temat funkcjonalności narzędzi BI

Źródło: opracowanie własne.

Rezultaty badań pokazują, że do najbardziej znanych menedżerom funkcjonalności należą: tworzenie raportów analitycznych (61%), tworzenie dashboardów (53%), pobieranie danych z zewnętrznych źródeł (39%) i samodzielne konfigurowanie wizualizacji (35%). Pozostałe możliwe zastosowania BI znane są mniej niż 26% badanych.

Podsumowanie

Rezultaty badań pozwoliły potwierdzić hipotezę badawczą. Kadra menedżerska MŚP ma bardzo małą wiedzę o BI i jego narzędziach. Ponad 79% respondentów nie zna możliwości wykorzystania BI w zarządzaniu przedsiębiorstwem, a 51% nie zna żadnego narzędzia BI. Dodatkowo menedżerowie częściej uznają, że BI służy do bieżącej analizy sytuacji przedsiębiorstwa niż wspierania decyzji.

Należy jednak podkreślić, że uzyskane wyniki nie mogą być podstawą do czynienia uogólnień ze względu na następujące ograniczenia: małą liczebność próby badawczej, specyfikę firm (MŚP) i jeden region geograficzny. Przeprowadzone badanie pilotażowe może być traktowane zatem jako wstęp do dal-

szych studiów w przyszłości. Obszarem wartym głębszej eksploracji powinno być nastawienie kadry kierowniczej do idei BI, szczegółowa weryfikacja jej wiedzy na temat tej koncepcji oraz narzędzi BI, jak również ocena umiejętności menedżerów w zakresie praktycznego wykorzystania tych rozwiązań w procesach decyzyjnych.

Literatura

- Anderson, C. (2015). *Creating a Data Driven Organisation. Practical Advice from the Trenches*. Sebasto: O'Reilly Media, Inc.
- Azvine, B., Cui, Z., Nauck, D.D. (2005). Towards Real-time Business Intelligence. *BT Technology Journal*, 23, 214–225. DOI:10.1007/s10550-005-0043-0.
- Baars, H., Kemper, H.G. (2008). Management Support with Structured and Unstructured Data – An Integrated Business Intelligence Framework. *Information Systems Management*, 25(2), 132–148.
- DAS (2018). *Wisdom of Crowds®. Business Intelligence Market Study. 2018 Edition. Dresner Advisory Services, LLC*. Pobrane z: <https://pages.sisense.com/rs/601-OXE-081/images/Wisdom%20of%20Crowds%C2%AE%20BI%20Market%20Study%20-%20Copyright%202018%20Dresner%20Advisory%20Services.pdf> (10.05.2018).
- Glancy, F.H., Yadav S.B. (2011). Business Intelligence Conceptual Model. *International Journal of Business Intelligence Research*, 2(2), 48–66.
- Liberatore, M., Luo, W. (2010). The Analytics Movement: Implications for Operations Research. *Interfaces*, 40(4), 313–324. DOI: 10.1287/inte.1100.0502.
- Morrison, R. (2015). *Data Driven Organisation Design: Sustaining the Competitive Edge through Organisational Analytics*. Philadelphia: Kogan Page.
- MRF (2018). *Raport: Business-intelligence-market. Market Research Future*. Pobrane z: <https://www.marketresearchfuture.com/reports/business-intelligence-market-2299> (10.05.2018).
- Muryjas, P., Wawer, M. (2014). Business Intelligence as a Support in Human Resources Strategies Realization in Contemporary Organizations. *Actual Problems of Economics*, 2(152), 183–190.
- Negash, S. (2004). Business Intelligence. *Communications of Association for Information Systems*, 13, 177–195.
- Negash, S., Gray, S. (2003). *Business intelligence*. Proceedings of the 9th Americas Conference on Information Systems, Tampa, Florida, USA, 3190–3199.
- Olszak, C., Ziemia, E. (2012). *Systemy inteligencji biznesowej jako przedmiot badań ekonomicznych*. Katowice: Wyd. UE w Katowicach.
- Rzeczpospolita (2018). *Polski rynek Business Intelligence wzrośnie o 30 proc.* Pobrane z: <http://www.rp.pl/Biznes/180409719-Polski-rynek-Business-Intelligence-wzrosnie-o-30-proc.html> (10.05.2018).
- Watson, H.J. (2009). Tutorial: Business Intelligence – Past, Present, and Future. *Communications of the Association for Information Systems*, 25(1), 487–510.



MONIKA WAWER¹, PIOTR MURYJAS²

Współczesne narzędzia *business intelligence* w zarządzaniu przedsiębiorstwem

Contemporary *Business Intelligence* Tools in Enterprise Management

¹ Doktor inżynier, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Ekonomii i Zarządzania, Polska

² Doktor inżynier, Politechnika Lubelska, Wydział Elektrotechniki i Informatyki, Instytut Informatyki, Polska

Streszczenie

Skuteczne i efektywne zarządzanie współczesnym przedsiębiorstwem wymaga wykorzystania podejścia analitycznego, w którym coraz częściej wykorzystuje się *business intelligence* (BI). Celem artykułu jest ocena wybranych narzędzi BI z punktu widzenia kadry zarządzającej jako ich kluczowego użytkownika. Na wstępie artykułu scharakteryzowano współczesny rynek narzędzi klasy BI. Główną część rozważań stanowi ocena platform Power BI Desktop, Tableau Desktop i QlikView oferowanych przez trzech liderów tego rynku.

Słowa kluczowe: *business intelligence*, narzędzia BI, zarządzanie przedsiębiorstwem

Abstract

Effective and efficient management of a modern enterprise requires the implementation of an analytical approach in which business intelligence (BI) is increasingly used. The aim of this paper is the assessment of selected BI tools from the point of view of managers as their key users. At the beginning of the article, the modern BI tools market has been characterized. The main part of the considerations is the evaluation of Power BI Desktop, Tableau Desktop and QlikView platforms offered by the three leaders of this market.

Keywords: business intelligence, BI tools, enterprise management

Wstęp

Zarządzanie współczesnym przedsiębiorstwem wymaga pozyskania i analizowania olbrzymich zbiorów danych, które stają się kluczowym zasobem. Jednak szybka transformacja tych danych do postaci informacji użytecznej w procesach decyzyjnych jest zadaniem przekraczającym możliwości ludzkiego umysłu.

Dlatego też konieczne jest zastosowanie narzędzi klasy *business intelligence* (BI) oraz identyfikacja ich kluczowych funkcjonalności, które zapewnią wysoką użyteczność tych rozwiązań w procesach podejmowania decyzji.

Współczesny rynek narzędzi klasy *business intelligence*

Globalny rynek narzędzi BI rozwija się bardzo dynamicznie. Jego wartość w 2016 r. wynosiła 16,3 mld USD. Przewiduje się, że w 2022 r. osiągnie on wartość 34,3 mld USD, przy czym roczny jego wzrost jest szacowany na 11,01% (MRF, 2018). Największym lokalnym rynkiem tych narzędzi jest Ameryka Północna. Jego obecna wartość wynosi blisko 8,5 mln USD, a prognoza dotycząca 2026 r. wynosi 17,7 mln USD (IR, 2018a) przy rocznym wzroście 9,51%.

Drugim co do wielkości rynkiem narzędzi BI jest Europa. Prognozy dotyczące tego rynku wskazują, że będzie się on w latach 2018–2026 rozwijał w tempie 9,68% rok do roku i osiągnie wartość 11,5 mln USD (IR, 2018b). Z szacunków firmy TogetherData zajmującej się analityką danych wynika, iż popyt na narzędzia BI w Polsce do 2020 r. wzrośnie o 30% (Rzeczpospolita, 2018).

Szybki rozwój rynku narzędzi BI spowodowany jest pojawianiem się nowych rozwiązań, które wspomagać będą podejmowanie decyzji. Według najnowszego raportu firmy Gartner, amerykańskiej firmy doradczej w obszarze implementacji technologii IT w biznesie, jako wiodące narzędzia BI zostały uznane produkty firm Microsoft, Tableau oraz Qlik (Gartner, Inc, 2018, s. 6). Wybór tych rozwiązań potwierdzają także badania przeprowadzone przez Business Application Research Center (BARC), brytyjską firmę konsultingową specjalizującą się w ocenie użyteczności rozwiązań IT w biznesie (Cubus, 2018, s. 28–30).

Współczesne organizacje coraz częściej decydują się na wdrożenie podejścia analitycznego w zarządzaniu wspieranego przez platformy BI. Dlatego też konieczna jest znajomość funkcjonalności oferowanych przez poszczególne rozwiązania. Według BARC krytyczne oraz bardzo ważne dla efektywnego i skutecznego zarządzania z użyciem narzędzi BI są następujące ich funkcjonalności: tworzenie kokpitów menedżerskich (ang. *dashboards*), raportowanie analityczne, możliwość samodzielnego tworzenia i dostosowywania do własnych potrzeb kokpitów i raportów analitycznych (tzw. *self-service BI*) oraz tworzenie zaawansowanych wizualizacji.

Porównując funkcjonalności wymagane w latach 2016 i 2018, można dostrzec, że na znaczeniu najbardziej zyskały takie działania, jak przygotowanie danych do analizy oraz możliwość użycia danych z różnych źródeł zewnętrznych (BARC, 2017, s. 59). Uwzględniając powyższe wymagania, w kolejnej części artykułu zostały przedstawione narzędzia Power BI Desktop, Tableau Desktop i QlikView oferowane przez trzech wymienionych liderów rynku BI.

Microsoft Power BI Desktop jako lider rynku narzędzi klasy BI

W 2017 r. firma Microsoft z jej flagowym produktem Power BI Desktop znacząco wzmocniła swoją pozycję na rynku narzędzi BI. Istotną cechą, która wyróżnia Power BI Desktop na tle innych rozwiązań tej klasy, jest duże podobieństwo interfejsu użytkownika do środowiska MS Office. Rezultatem tego jest łatwość i intuicyjne tworzenie interaktywnych raportów i dashboardów, co potwierdza realizację postulatu *self-service BI*. Osadzanie kolejnych wizualizacji w obrębie kokpitu powoduje automatycznie tworzenie odpowiednich relacji z innymi jego obiektami, dzięki którym filtrowanie zapewnia wyświetlenie wyłącznie pożądanego danych. Zaawansowana wizualizacja została zapewniona poprzez bogatą paletę elementów graficznych, wśród których należy wyróżnić miernik i kluczowy wskaźnik wydajności. Dodatkowo mechanizm drażenia danych został wbudowany w każdą wizualizację, co znacznie ułatwia i przyspiesza dotarcie do danych szczegółowych na każdym poziomie analizy.

Power BI Desktop wspiera ekstrakcję danych z arkuszy kalkulacyjnych, plików tekstowych i XML oraz niemal wszystkich wiodących baz danych (Oracle, Sybase, MySQL, IBM Informix i DB2, PostgreSQL, Teradata, SAP HANA, Impala). W sposób natywny zapewnia także dostęp do zasobów zgromadzonych we własnych bazach danych, takich jak SQL Server, Access i SQL Server Analysis Services. Jednak na szczególną uwagę, w porównaniu do konkurencyjnych rozwiązań, zasługuje możliwość korzystania z takich źródeł chmurowych, jak Azure, Google Analytics, Salesforce, Marketo czy witryna Facebook.

Warto również podkreślić, iż Power BI Desktop jako jedyne spośród analizowanych narzędzi oferuje bardzo rozbudowane środowisko przygotowania danych do analizy. Wbudowany Edytor Power Query umożliwia tworzenie i modyfikację zapytań do źródła danych, integrację danych z wielu źródeł, rozbudowaną transformację danych liczbowych i znakowych. Dodatkowo oferuje mechanizmy zapewnienia wysokiej jakości danych poprzez eliminowanie duplikatów czy usuwanie błędnych danych. Wszystkie te działania mogą być realizowane w sposób intuicyjny przez użytkownika biznesowego, gdyż interfejs edytora przypomina środowisko pracy MS Access czy MS Excel.

Biorąc pod uwagę wymienione cechy Power BI Desktop, należy uznać, że jego funkcjonalności są w pełni dostosowane do istotnych wymagań menedżerów. Należy także podkreślić, iż zapewnia ono wysoką intuicyjność realizacji działań, począwszy od ekstrakcji danych a skończywszy na ich wizualizacji.

Tableau Desktop – silny konkurent dla lidera rynku narzędzi BI

Kolejnym narzędziem, które utrzymuje od ponad 5 lat bardzo silną pozycję w magicznym kwadracie Gartnera, jest Tableau Desktop. Platforma ta oceniana jest jako najbardziej przyjazna użytkownikom biznesowym spośród wielu innych konkurencyjnych rozwiązań (ActiveWizards, 2018). Oferuje ona bardzo

bogata paletę różnych sposobów wizualizacji, które w prosty sposób mogą być dostosowane przez menedżerów do ich potrzeb informacyjnych. Modyfikacja zawartości raportów oraz układu prezentowanych danych odbywa się w sposób intuicyjny przy użyciu techniki „przeciągnij i upuść”. Wszystkie atrybuty wymiarów oraz miary wyświetlane są w panelu głównym w odrębnych sekcjach, co czyni je łatwo dostępnymi podczas projektowania raportów. Istotne znaczenie dla raportowania analitycznego ma również możliwość prostego definiowania nowych metryk i hierarchii wymiarów. Działania te można realizować w panelu głównym bez konieczności otwierania wielu pośrednich okien opcji.

Budowanie kokpitów menedżerskich za pomocą Tableau Desktop wymaga uprzedniego stworzenia wizualizacji będących jego elementami, a następnie ich osadzenia w projekcie dashboardu i zdefiniowania układu. Wszystkie te działania realizowane są wyżej wymienioną techniką. Na uwagę zasługuje duża prostota wprowadzenia interaktywności w takim kokpicie, dzięki której jego zawartość informacyjna może się zmieniać adekwatnie do wymagań użytkownika biznesowego.

Zaawansowana wizualizacja danych w środowisku Tableau realizowana jest poprzez m.in. różne sposoby filtrowania, formatowanie warunkowe, podsumowania pośrednie na różnych poziomach szczegółowości analizy, wyświetlenie na wykresie linii trendu czy prognozowanych wartości.

Wysoką użyteczność Tableau Desktop potwierdza także możliwość ekstrakcji danych z ponad 60 rodzajów źródeł, wśród których znajdują się zarówno popularne pliki płaskie czy relacyjne bazy danych (np. MySQL, Oracle, MS SQL Server, IBM DB2), jak i hurtownie danych (np. Teradata) i coraz popularniejsze bazy NoSQL (np. MongoDB, Hadoop, SAP HANA). Użytkownik nie musi instalować dodatkowych konektorów do tych zewnętrznych zasobów, gdyż są one już wbudowane w tym środowisku pracy.

Pewną wadą Tableau Desktop jest znaczne ograniczenie działań związanych z przygotowaniem danych do analizy. Obejmują one jedynie tworzenie pól wyliczanych (atrybutów wymiaru i miar) w oparciu o wyrażenia arytmetyczne i funkcje wbudowane. Brakuje jednak możliwości oczyszczania danych, co powoduje, że proces ten musi być zrealizowany poza tym środowiskiem.

Podsumowując charakterystykę Tableau Desktop, należy podkreślić, że narzędzie to bez wątpienia zasługuje na miano w pełni wolnego od kodu, który byłby niezbędny do pobrania danych, ich transformacji i agregacji oraz analizy (*zero code solution*). Dlatego też należy bardzo wysoko ocenić z punktu widzenia menedżera możliwość samodzielnej pracy, dzięki której znacznemu skróceniu ulega czas dostarczenia informacji niezbędnej do podjęcia decyzji.

QlikView jako alternatywa dla produktów liderów rynku BI

Kolejnym analizowanym rozwiązaniem BI jest QlikView, które koncentruje się na użytkowniku końcowym jako odbiorcy informacji. Największymi zaleta-

mi tego narzędzia są: możliwość tworzenia zaawansowanych kokpitów i wizualizacji oraz bardzo duża elastyczność w dostosowaniu ich wyglądu do potrzeb menedżera. Szczególnie ważna jest prostota, z jaką tworzone są kokpity, gdyż każda wizualizacja domyślnie osadzana jest w dashboardzie, który zazwyczaj zawiera wiele obiektów graficznych wzajemnie powiązanych ze sobą poprzez odpowiednie dane. Automatyczne wykrywanie tych związków między poszczególnymi elementami kokpitu znacznie usprawnia proces ich tworzenia, gdyż eliminuje konieczność definiowania przez użytkownika relacji pomiędzy nimi, a jednocześnie znacznie przyspiesza filtrowanie danych. Taki mechanizm synchronizacji danych zapewnia spójność informacji dostarczanych na kokpicie.

Inną zaletą QlikView jest bardzo intuicyjne tworzenie statycznych raportów analitycznych. Zastosowanie kreatorów sprawia, że proces ten nie powinien sprawiać trudności nawet tym osobom, które nie posiadają zaawansowanych umiejętności IT. Pewnym ograniczeniem narzuconym przez taką technikę jest możliwość posługiwania się wyłącznie metrykami i atrybutami wymiarów, które są bezpośrednio dostępne w źródle danych. Zdefiniowanie nowych wielkości wymaga modyfikacji zawartości skryptu ładowania danych bądź też ustawienia opcji ukrytych we właściwościach elementów prezentujących dane.

Analiza platformy QlikView z punktu widzenia funkcjonalności zyskujących na znaczeniu wśród użytkowników biznesowych pozwala stwierdzić, że środowisko to umożliwia korzystanie z danych pochodzących z wielu strukturalnych i niestukturalnych źródeł danych, tj. plików płaskich (MS Excel, tekstowych), relacyjnych baz danych (np. Oracle, MS SQL Server) i hurtowni danych (np. Teradata), jak również źródeł *big data* (np. Hadoop). Tak szeroki wybór zasobów danych sprawia, że narzędzie to może znaleźć zastosowanie nie tylko w dużych przedsiębiorstwach, które dysponują zaawansowanymi serwerami baz danych, ale także w małych firmach wykorzystujących prostsze rozwiązania typu arkusze kalkulacyjne.

Dodatkowo QlikView posiada funkcjonalność przygotowania danych do dalszej ich analizy m.in. poprzez ich oczyszczenie i transformację. Realizacja tych procesów może stanowić pewne wyzwanie dla początkujących użytkowników, gdyż należy je zdefiniować w kodzie skryptu ładującego dane, posługując się m.in. natywnymi funkcjami wbudowanymi.

Wymienione powyżej funkcjonalności QlikView pozwalają uzyskać raport analityczny lub *dashboard*, dla których zastosowano pewne ustawienia domyślne. Jednak łączenie wielu źródeł danych, tworzenie hierarchii wymiarów oraz dostosowanie wyglądu wizualizacji do bardziej wyrafinowanych potrzeb użytkownika wymaga posiadania głębszej wiedzy i zaawansowanych umiejętności w tym obszarze obejmujących m.in. definiowanie konektorów do źródeł danych innych niż pliki Excel, posługiwanie się natywnym językiem skryptowym czy też instrukcjami typowymi dla języków programowania. Dlatego też należy

stwierdzić, że dużym mankamentem tego środowiska jest brak pełnego wsparcia dla idei *self-service BI*.

Reasumując, należy stwierdzić, że QlikView jest narzędziem efektywnego wspierania procesów decyzyjnych, jednak dla pełnego wykorzystania jego funkcjonalności konieczne jest zaangażowanie się użytkownika w samokształcenie lub dodatkowe szkolenia.

Podsumowanie

Przedstawione w artykule narzędzia BI skutecznie i efektywnie wspierają możliwość wykonywania analiz biznesowych w czasie rzeczywistym. Jednak Power BI Desktop i Tableau Desktop są najlepiej dostosowane do potrzeb osób podejmujących decyzje, gdyż spełniają wszystkie ich kluczowe wymagania. Natomiast posługiwanie się QlikView związane jest z posiadaniem dodatkowej technicznej wiedzy i zaawansowanych umiejętności specjalistycznych.

Literatura

- ActiveWizards (2018). *A Comparative Analysis of Top 6 BI and Data Visualization Tools in 2018*.
Pobrane z: <https://activewizards.com/blog/a-comparative-analysis-of-top-6-bi-and-data-visualization-tools-in-2018/> (10.05.2018).
- BARC (2017). *BI Trend Monitor 2018. The World's Largest Survey on BI Trends*. Business Application Research Center. Pobrane z: <https://bi-survey.com/top-business-intelligence-trends> (10.05.2018).
- Cubus (2017). *The BI Survey 17 – The Results*. Pobrane z: https://www.cubus.eu/sites/default/files/fileupload/the_bi_survey_17_-_the_results.pdf (10.05.2018).
- Gartner Inc. (2018). *Magic Quadrant for Analytics and Business Intelligence Platforms*. Pobrane z: http://resources.mynewsdesk.com/image/upload/t_attachment/xk56jpk1xthexes8fr2.pdf (10.05.2018).
- IR (2018a). *North-America-Business-Intelligence-Market*. Inkwood Research. Pobrane z: <https://www.inkwoodresearch.com/reports/north-america-business-intelligence-market/> (10.05.2018).
- IR (2018b). *Europe Business-Intelligence Market*. Inkwood Research. Pobrane z: <https://www.inkwoodresearch.com/reports/europe-business-intelligence-market/#report-summary> (10.05.2018).
- MRF (2018). *Raport: Business-intelligence-market*. Market Research Future. Pobrane z: <https://www.marketresearchfuture.com/reports/business-intelligence-market-2299> (10.05.2018).
- Rzeczpospolita (2018). *Polski rynek Business Intelligence wzrośnie o 30 proc*. Pobrane z: <http://www.rp.pl/Biznes/180409719-Polski-rynek-Business-Intelligence-wzrosnie-o-30-proc.html> (10.05.2018).



**MARTIN MALČÍK^{1,2}, MIROSLAVA MIKLOŠÍKOVÁ³,
ZUZANA SIKOROVÁ²**

Using the Method of the Concept Map in Higher Education of Adults

¹ Assist prof., Pedagogical University of Cracow, Faculty of Mathematics, Physics and Technical Science, Institute of Computer Science, Poland

² Assist. Prof., VŠB – Technical University of Ostrava, Faculty of Social Sciences, Department of Engineering Pedagogy, Czech republic

² Assist. Prof., VŠB – Technical University of Ostrava, Faculty of Social Sciences, Department of Engineering Pedagogy, Czech republic

² Doctor, University of Ostrava, Department of Education and Adult Education, Czech republic

Abstract

The variability of university education is influenced, among other things, by the fact that in addition to students at the initial stage of their education, teachers also educate professionally active adults. They should, therefore, know which teaching methods can be successfully used for the education of undergraduates and of professionally active learners, and when these two pedagogical situations differ so significantly that they need to be treated differently. In this spirit, it is also necessary to approach the choice of teaching methods. During our course of Engineering Education (designed for academics wishing to acquire or extend their pedagogical skills) the method of concept maps has proven itself. In our research, we investigated whether the teachers perceived the education (in the subjects of Pedagogy, Didactics, Psychology) in which the concept map method was used as more effective in terms of remembering the subject, understanding it and applying it in their own pedagogical activities in comparison to the method of lecture with presentation.

Keywords: teaching, learning, education, student, teacher, mental map, concept map

Introduction

The urgent need to streamline the educational process occurs cyclically; especially in break-through periods connected with social development and status of the economy. The same is true today, and there are expectations about the efficiency of the higher education that should be to some extent aligned with the education's process and results. When it comes to the abovementioned requirements, it is clear that an academic who works in a technical college of higher education needs an optimal pedagogical knowledge to enable them to optimize the organization and course of education, to take into account the specifics of

different types of studies, respecting age and learning styles of learners. Collectively, these skills are referred to as didactic competence.

Didactic competence is usually characterised as a set of skills that enable teachers to effectively perform pedagogical activities. Mužík (2004) includes, among others, the ability of the educator to manage the educational process in a sensible manner with regard to its complexity, to plan and use teaching resources, to activate and motivate the educated.

The level of didactic competence of a university teacher is influenced by the level of their knowledge of general and developmental psychology, the psychology of personality, adult psychology, social psychology, general pedagogy, social pedagogy, adult pedagogy, education theory, departmental didactics, didactics of adults and other disciplines. The list is not complete, however. How the teacher applies their knowledge to pedagogical activities is also influenced by their personality traits such as temperament, emotionality, empathy, the degree of creativity, optimism or pessimism, sense of responsibility, endeavour for self-improvement, etc. Didactic competencies are also reflected in the teacher's ability (skill) to understand the psychological, social and causal context of education, to appropriately conduct the examination and evaluation of the students with respect to their age and possible professional experience, and furthermore in a wide knowledge of teaching methods (Miklošíková, 2013).

Skalková (2007) argues that teaching methods are ways of deliberately organizing the activities of the teacher and the learners towards the set goals, Miklošíková (2009) considers them to be the procedures leading to the fulfillment of the educational goals and planned changes in the knowledge, skills and know-how of the students, while the extent of these changes demonstrates their effectiveness.

A university teacher should use different teaching methods during the course of education. The importance of such behaviour was emphasised, e.g. by Meirieu (1988) by pointing out the fact that students prefer different ways of receiving and processing information and learn unevenly, even if they work on the same task lead by a single educator. According to the author, this phenomenon is affected by sociological, cognitive and emotional factors, and the situation can only be resolved when no teaching method is dominant during the course. Teaching methods should be complementary and intertwined during the course of teaching, and the most appropriate combination should be considered by the teacher already during the scheduling process while respecting the following factors:

- the nature of the educational goal (whether it is knowledge, skills, key competencies or influence of attitudes?),
- the nature of teaching content (can activation methods be used?),
- the nature of the didactic form (direct frontal teaching, self-study),

- students' initial knowledge, level of their key competences and their social composition,
- the desired degree of activation of students,
- the learning process phase,
- spatial conditions,
- didactic and professional level of the university teacher (Malach, 2003).

When selecting a teaching method, the teacher should think about how to achieve students' active participation and how to develop their autonomy and creativity. Students of full-time forms of study, in contrast to students in combined forms, often need adequate pedagogical guidance, encouragement and incentive to learning activities. Not everyone is sufficiently mature and equipped with the necessary amount of motivation and willpower.

Mind and Concept Maps

The method of working with mind maps is an activating and relatively attractive teaching method that, among other things, develops the creativity of learners. A mind map can represent a procedure, a process or a conceptual structure. It can be used in decision-making, situation analyses, problem-solving, to develop creativity, etc. Buzzan (2007) considers the method a simple tool that effectively contributes to the organization of information and ideas, allows full concentration, affects memory functions, accelerates thinking, empowers flexibility, facilitates problem-solving and develops creativity. When creating mind maps, colours, curves, symbols and words can be used, which together contribute to the development of a well-organised and easy-to-remember scheme.

According to Čáp and Mareš (2007), the mind mapping method is particularly effective in studying more complex or larger learning areas, as it allows to create a knowledge scheme in which individual concepts have their place and importance, the teaching is not mentoring, and the lesson seems less demanding. The idea map methodology brings the following benefits to students:

- leads to activity and creativity,
- is an important device of self-regulation of learning,
- allows learners to perceive the learning substance in context and faster,
- leads to more permanent memory,
- teaches strategies of thinking,
- does not require precise definitions but lead to independent thinking and problem-solving thinking,
- can show the problem from different points of view,
- develops imagination and abstract thinking,
- leads to the formation of associations,
- with increasing knowledge, enables reconstruction of the curriculum,
- increases the speed and flexibility of thinking,
- can motivate,

- due to the use of pictures and colours, it affects the emotional area that plays an important role in learning,
- can be a suitable self-diagnostic tool.

The technique of mind maps also brings numerous advantages to teachers.

Mind maps allow:

- easier planning of the lectures and structuring of the curriculum,
- more precise definition of main and auxiliary terms, ideas and definitions,
- more precise definition of study goals,
- more precise analysis of the basic concepts of the education process,
- more frequent use of creativity by the teacher and the students,
- reducing schematisation in teaching.

Conceptual mapping is based on Ausubel's (1963) assimilation theory, which relies on structuring and organizing the mental field of an individual. Concept maps are known, however, mainly because of Novak (2010), who dealt with the structuring of study materials. In his view, a conceptual map can be defined as a hierarchical structure of terms and relationships between them. Each term is in relation to one or more terms, and individual terms can be interconnected across hierarchies. In this case, their association is referred to as the vertical relationship. In concept maps, however, concepts in identical hierarchy also exist and these form horizontal relationships. Concept maps are commonly referred to as hierarchical, but there are other types, such as spider, progress, or cyclic concept maps. For reasons of clarity and comprehensibility, concept maps should respect some principles of effective graphic notation (Malčík, Nespěšný, 2017). In our survey, concept maps are considered a specific type of a mental map.

Research Methods

In the Engineering Pedagogy course, we applied the method of mind and concept maps in the following subjects: Psychology, Pedagogy and Didactics. We have alternated this teaching method with other methods, e.g. with the method of lecture using presentation with the explanation, interviews, etc. After the course, we have investigated, through an anonymous questionnaire, how the method of mind maps was evaluated by graduates of the course – university teachers working at the VŠB – Technical University of Ostrava; and which method they considered the most efficient in retrospective. In particular, they should comment on which of the learning methods was the most interesting from their point of view, the most activating, and most demanding from the point of view of their mental activities, and in which they learned the most. This is how we proceeded during two courses of Engineering Pedagogy in the years 2016–2018. After the completion of the course in both cases, a following questionnaire survey took place, which was attended by a total of 20 university teachers, graduates of the course by that time. We have received 20 positive responses in fa-

your of the mind and concept map method, i.e. the teachers have chosen this method as the most challenging, yet also the most activating, attractive and in terms of quantity and quality of memorized curriculum the most effective.

Research Results

University teachers working at technically-focused universities have, similarly to their students, an inclination to the visual imagination and sensory memory. They often work with charts, tables, flow charts and pictures. They need to create a certain scheme, a mind or a concept map in their head so that relations are absolutely clear to them. Therefore, there is nothing special that the most frequent reasons for using the mental mapping method were the following:

- Mind maps can be continuously appended and extended;
- They can be graphically processed to help with visual imagination;
- They include the most important information, a frame which split into details;
- They keep all the context and relations in one place and always in front of the students.
- They help with revisiting the curriculum and keeping the relevant “scheme” memorised.
- An individual does not get lost in side-information, as is frequently the case with written text.

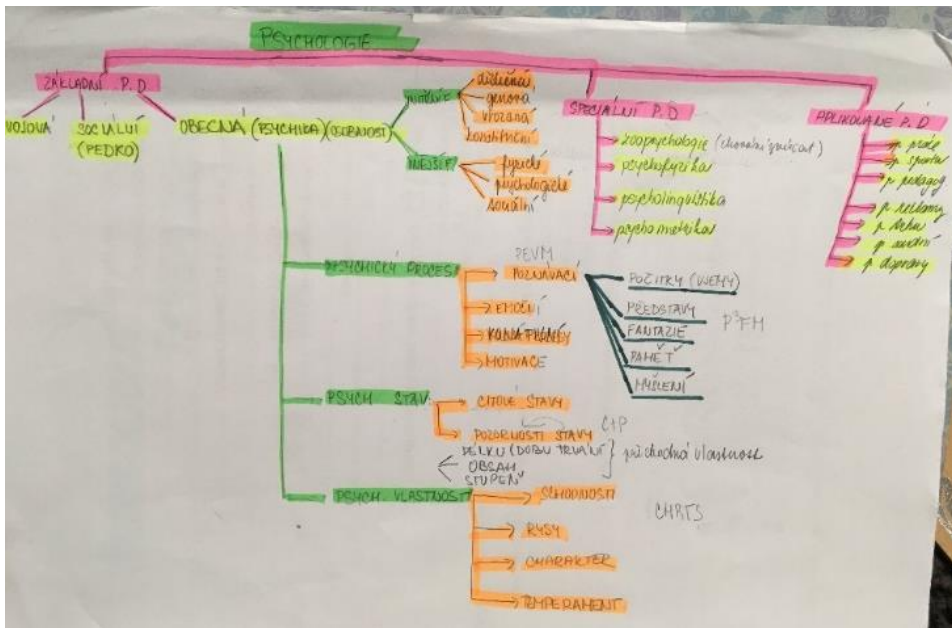


Figure 1: Concept Map – Psychology

As can be seen from the following mental maps (Figures 1 and 2), participants of the course created their own diagram of the new information, differently graphically executed, with a different emphasis on superiority and subordination of terms. The first case represents a simple overview with colour marking of dependencies; the second case is a much more detailed representation of the subject without colour accentuation of relations. At this point, it should be noted that each student should create their own mind map.

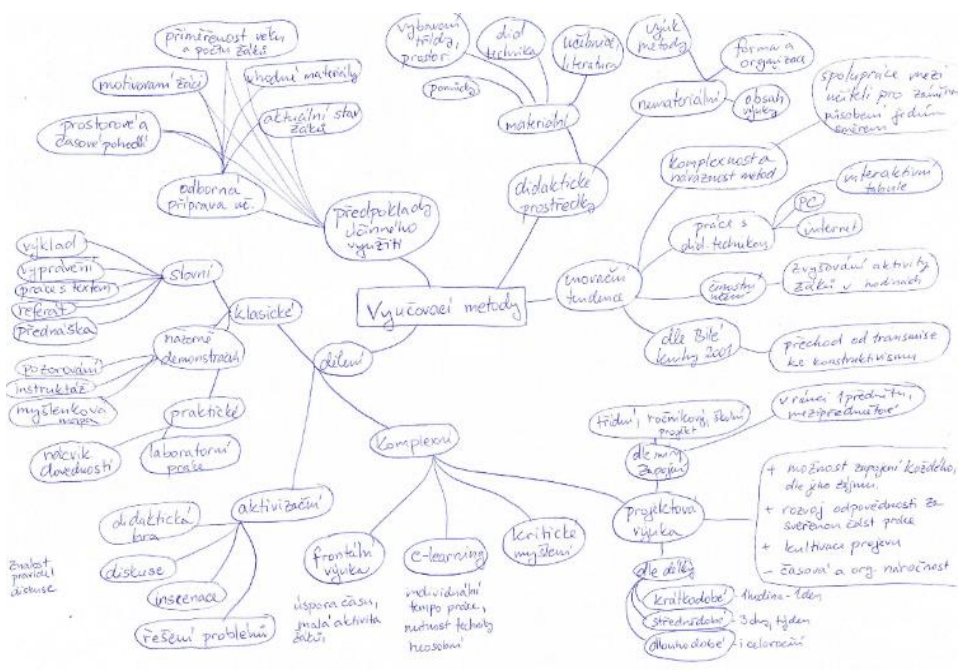


Figure 2: Concept Map – Didactics

Conclusion

The matter of choosing suitable teaching methods with regard to the level and type of education, age, individual traits and learning styles of students – that requires university teachers to not only possess knowledge from relevant disciplines but also personal and learning experiences. These experiences were gained during the course, led by lecturers who sensitively and tactfully introduced them to the role of students. Experiential learning was used to help explain to the teachers, naturally but effectively, the ways which can be used to convey different types of information to students of formal education. One of the methods, which gained popularity among the pedagogues during the course of Engineering Education, was the method of the idea map. According to the opinions of university teachers of the VŠB - Technical University of Ostrava, it

is interesting to create a mind map; it leads to an easier and more permanent memorisation of the subject; facilitates the understanding of relations within the curriculum; helps with the application of the theoretical knowledge in practical activities; and supports and develops creativity. In any case, however, it is necessary to remember the rule that the mind map method is only effective as long as each student gets to create their own mind map.

Acknowledgement

This research was funded by a R&D project Éta, TL01000299 from budget of Czech Republic.

Literature

- Ausbel, D.P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Buzan, T. (2007). *Mentální mapování*. Praha: Portál.
- Čáp, J., Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Malach, J. (2003). *Efektivní metody vzdělávání dospělých*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Malčík, M., Nespěšný, D. (2017). Non-linear Forms of Knowledge Representation in Teaching and Their Evaluation according to Moody's Principles of Graphical Dimensions. *ICTE Journal*, 6, p. 49–60.
- Miklošíková, M. (2009). *Kreativita a učitelství odborných předmětů*. Ostrava: ES VŠB-TUO.
- Miklošíková, M. (2013). *Didaktika pro tvůrčí vysokoškolské učitele technických předmětů*. Žatec: Ohře media.
- Meirieu, P. (1988). Apprendre..., oui, mais comment? In: *Revue française de pédagogie* (p. 112–114). Paris: Les éditions ESF, č. 83.
- Mužik, J. (2004). *Androdidaktika*. Praha: Aspi.
- Novak, J.D. (2010). *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*. New York: Routledge.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.



MIROSLAVA MIKLOŠÍKOVÁ

Rozvíjení tvořivosti v průběhu edukace dospělých

The Development of the Creativity in the Education of Adults

Docentka, Vysoká škola báňská-Technická univerzita Ostrava, Katedra společenských věd,
Oddělení inženýrské pedagogiky, Česká republika

Abstrakt

V práci vysokoškolského pedagoga zaujímá významné místo tvořivost a očekává se, že ji bude umět využívat jak při odborných badatelských aktivitách, tak při vykonávání dalších nepedagogických i pedagogických činností. Vysokoškolský učitel tedy potřebuje k optimálnímu výkonu své profese kromě své odbornosti také pedagogické kompetence a kompetenci k tvořivosti. Skutečnost je však mnohem komplikovanější. Po učitelích jsou současně vyžadovány činnosti, které jsou rutinní, neatraktivní, čistě formální a tvořivost ubíjející, zapříčiňující úbytek energie, stres, apatii a blokaci tvůrčího myšlení. Učitel je pak nucen k aktivaci tvořivosti vynaložit mnohem více sil s ne vždy pozitivním výsledkem. Položili jsme si proto následující otázky: Dá se učitelům v tvůrčím snažení pomoci? Je možno je k tvořivému úsilí motivovat? K realizaci edukace, které měla podpořit jejich tvořivost, jsme využili kurz „Inženýrská pedagogika“, který vysokoškolské učitelé absolvují na Vysoké škole báňské-Technické univerzitě Ostrava s cílem získat nebo si prohloubit pedagogické kompetence.

Klíčová slova: tvořivost, výuka, učení, vzdělávání dospělých

Abstract

In the work of a university teacher occupies creativity a significant place and is expected that teacher will be able to use it both in professional research activities and in performing other non-pedagogical and pedagogical activities. For example, a college teacher needs for optimal performance of his/her profession in addition to his expertise pedagogical competencies and competences for creativity. However, the reality is much more complicated. Teachers are at the same time required activities that are routine, unattractive, purely formal, and creativity throbbing, causing energy loss, stress, apathy, and blocking creative thinking. The teacher is then forced to activate creativity to make much more effort with not always a positive result. We therefore asked the following questions: Does the teacher help to be creative? Is it possible to motivate them to make creative efforts? To implement education that was supposed to encourage their creativity, we used the “Engineering Pedagogy” course, which the university teachers under take at the Vysoké škole báňské – Technické univerzitě Ostrava in order to gain or deepen pedagogical competencies.

Keywords: creativity, teaching, learning, adulteducation

Úvod

Současná společnost pokládá za jedno z nejvyšších kritérií veškerého vzdělávacího úsilí člověka vybaveného tvůrčími schopnostmi. Někteří teoretici konstatují, že absence tvůrčího myšlení není v moderní společnosti myslitelná. Tvořivost podle nich není ozdoba nebo „něco navíc“, ale faktor důležitý pro přežití. Této představě lze ovšem učinit zadost pouze v případě, že jsou k dispozici učitelé vybaveni kompetencí tvořivosti. Čáp, Mareš (2001), Kyriacou (2004) se zaměřují na pedagogy a tvrdí, že míra tvořivosti, kterou učitel disponuje, se projevuje ve všech jeho pedagogických činnostech a současně se podílí na rozvoji a prohlubování tvořivosti studentů.

Reálně uskutečňovat uvedené aktivity ovšem předpokládá také vědomosti z oblasti teorie tvořivosti, jejích typech, projevech, kritériích atd. Jejich absence může způsobit, že učitel tvůrčí projevy studentů nerozpozná, systematicky nerozvíjí, nebo dokonce nezvyklé projevy v jejich chování hodnotí jako podivínské, extrovertní či introvertní.

Tvořivost

Tvořivost byla v každé historické etapě chápána jiným způsobem. V antice byl rozšířen názor, že tvůrčí myšlenka je dar od Boha, kterou vyvolenému jedinci posílá prostřednictvím Múz. Ve středověku se objevila snaha popsat tvořivost podle stupně, ovšem její nejvyšší míra byla přisouzena opět Bohu. Teprve v období renesance začala být chápána jako výlučně lidská vlastnost, která může prakticky přispět některé oblasti lidské činnosti. Intenzivní pozornost začala být teoretickým otázkám i reálným projevům tvořivosti věnována až od poloviny dvacátého století. V té době je poprvé pojímána jako samostatná vědecká disciplína. Poněvadž však představuje velmi komplexní schopnost (dovednost), nemohou se odborníci dodnes shodnout na jejím přesném vymezení (Žák, 2004).

Podle Hartla, Hartlové (2000) se jedná o schopnost, pro kterou jsou typické duševní procesy vedoucí k nápadům, řešením, koncepcím, uměleckým formám, teoriím či výrobkům, jež jsou jedinečné a neotřelé. Carter, Russell, (2002) tvrdí, že tvořivost je typická mentálními procesy, které vedou k řešením, nápadům, koncepcím, uměleckým formám, teoriím nebo produktům, které jsou jedinečné nebo nové.

Tvořivost je mnoha teoretiky vnímána jako komplexní schopnost (dovednost) ovlivňovaná intelektovými i neintelektovými rysy osobnosti, schopnost, která se nemusí projevit vždy, když si to přejeme nebo je to zrovna zapotřebí. Jednu z nejobtížnějších otázek, které podle Sternberga (2002) vyvstávají na myslí kognitivním psychologům, je starost, jak definovat tvořivost jako jediný psychologický konstrukt. Komplexní chápání tvořivosti upřednostňuje též Chalupa (2005), který tvrdí, že teorie tvořivosti nemůže být založena pouze na

klasifikaci dispozičních činitelů, ale pozornost by měla být věnována především procesuální stránce tvořivosti a systémovému hledisku. Do procesu tvoření totiž vstupují schopnosti, vědomosti, dovednosti, rysy osobnosti, motivace i kognitivní styly jako aktualizované komponenty, a to podle povahy situace. Dacey, Lenon (2000) se problematice tvořivosti věnovali dlouhodobě a realizovali řady výzkumů. Faktory, které podle jejich mínění tvořivost zásadně ovlivňují, jsou následující:

- faktory biologické: oplodnění, gravidita, preference v používání pravé nebo levé ruky, temperament, tělesný vývoj, zdraví, pohlaví, aj.,
- faktory psychologické: struktura psychiky, způsoby, jakými jedinec zpracovává informace a řeší problémy, charakter motivovanosti, úroveň vnímání, morální vývoj, řeč těla aj,
- faktory sociální: mateřské pouto, sourozenecké vztahy, úspěch ve škole, druhy a síla přátelství, vlivy médií, kulturní stresy, manželské vztahy, atmosféra na pracovišti aj.

Autoři zdůrazňují, že více než genetickou výbavou je míra tvořivosti jedince ovlivňována prostředím, ve kterém vyrůstal a ve kterém se aktuálně pohybuje, zejména pak rodičovským stylem vedení a domácí atmosférou. Vliv těchto jednotlivých faktorů na tvořivost člověka je v každém okamžiku jeho života jinak silný. Rozvíjení tvořivosti je výrazně ovlivněno také přijímaným paradigmatem učení a vyučování (Malach, 2013).

Amabile (1996), Torrance (1995) tvrdí, že tvořivost má různé podoby a projevy. Je univerzálním jevem v tom smyslu, že se projevuje v širokém spektru lidských činností, jejichž množství a rozmanitost je fakticky neomezená. Podle oblasti činnosti je možné ji rozlišit na vědeckou, uměleckou, technickou, řízení společenských procesů a pedagogickou.

Maslow (2000) rozčlenil tvořivost na: primární (vyplývá z primárních procesů), sekundární (na základě myšlenkové činnosti – mosty, domy, vědecké experimenty...) a integrovanou (využívá oba druhy předchozích procesů – velká díla umění, filozofie, vědy). Spojuje také tvořivost s určitými charakterovými kvalitami jedince, jež mu dovolují oddálit konečné rozhodnutí. Tyto charakterové rysy jsou podle autora následující:

- otevřenost vůči prožívání (spontánnost a expresivnost),
- relativní absence strachu z neznámého, tajemného, záhadného (to se týká vnějších podnětů i vnitřních pocitů),
- relativní absence strachu z odmítnutí a výsměchu,
- schopnost oddálit rozhodnutí,
- schopnost snášet nejistotu, zmatek,
- sebezpřijetí.

Torrance považuje za hlavní indikátory tvořivosti fluenci, flexibilitu, originalitu a částečně elaboraci.

Výzkum

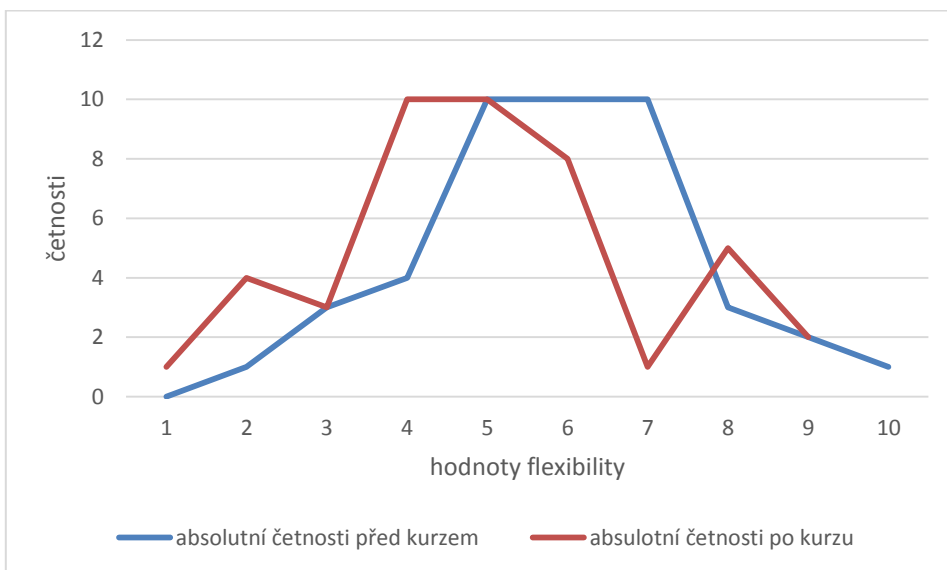
Cílem výzkumu bylo zjistit, zda je možné zvýšit úroveň flexibility a originality (hlavní indikátory tvořivosti) vysokoškolských učitelů Vysoké školy báňské-Technické univerzity Ostrava vlivem pedagogického působení lektorů v kurzu „Inženýrská pedagogika“, kteří vedli edukaci podle vytvořeného vzdělávacího programu podporujícím tvořivost.

Flexibilita a originalita jsou považovány Torrancem za základní ukazatele tvořivosti, proto jsme rozhodli sledovat výhradně je a stanovili si následující hypotézy:

- H1: Po absolvování kurzu „Inženýrská pedagogika“, v jehož průběhu byla podporována tvořivost vysokoškolských učitelů, se zvýší skóre skupinové flexibility.

- H2: Po absolvování kurzu „Inženýrská pedagogika“, v jehož průběhu byla podporována tvořivost vysokoškolských učitelů technických předmětů“, se zvýší skóre skupinové originality.

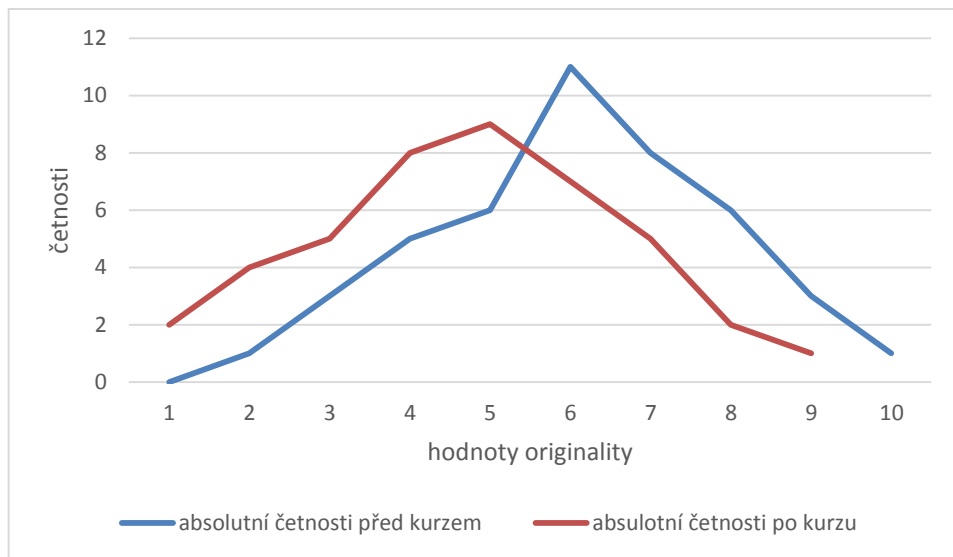
Zda, a do jaké míry se flexibilita a originalita vysokoškolských učitelů po absolvování kurzu zvýší, jsme ověřovali opakovaným předložením Torranceho figurálního testu tvořivého myšlení, a to v úvodu a po ukončení kurzu. Mírou flexibility je počet přesunů v myšlení, nebo počet odlišných kategorií, do kterých spadají odpovědi. Figurální originalita je chápána jako míra, kterou se odpověď liší od zřejmého, běžného. Údaje před a po jsme poté porovnávali metodou pedagogického experimentu, párovým t-testem, technikou „jedna skupina před a po“.



Graf 1 Polygony četností flexibility probandů „před a po“kurzu

Výzkumný soubor probandů byl vytvořen z účastníků kurzu, který byl realizován v období 2017–2018.

Z polygonů četností flexibility „před“ a „po“ (graf 2) je zřejmé, že vysokoškolští učitelé byli při plnění úkolů v Torranceho figurálním testu tvořivého myšlení v závěru kurzu mnohem flexibilnější než na jeho počátku.



Graf 2 Polygony četností originality probandů „před a po“kurzu

Křivkuskupinové originality se podařilo pozitivně ovlivnit, počet tvořivých jednotlivců i míra skupinové originality se zvýšily.

Diskuse výsledků výzkumu

Předpokládali jsme, že se po absolvování kurzu „Inženýrská pedagogika“ se vzdělávacím programem podporujícím tvořivost zvýší úroveň flexibility a originality vysokoškolských učitelů, přičemž flexibilita a originalita jsou hlavními indikátory tvořivosti.

V hypotéze 1 jsme předpokládali, že se po realizaci kurzu „Inženýrská pedagogika“ s vzdělávacím se vzdělávacím programem podporujícím tvořivost zvýší skóre skupinové flexibility. Aplikací párového t-testu jsme zjistili, že skóre skupinové flexibility vykazují na 5% hladině významnosti statisticky signifikantní rozdíly. Ukázalo se také, že ti učitelé, u nichž se vyskytovala vyšší míra flexibility na počátku kurzu, byli v jeho závěru ještě flexibilnější, a rovněž vzrostl počet celkový počet flexibilních učitelů.

V hypotéze 2 jsme předpokládali, že po realizaci kurzu „Inženýrská pedagogika“ se zvýší skóre skupinové originality. Po srovnání hodnot

reprezentujících skupinovou originalitu skupin A a B před zahájením edukace a po jejím ukončení se ukázalo, že míry skupinové originality „před“ a „po“ vykazují na 5% hladině významnosti statisticky signifikantní rozdíly

Zjištění, flexibilitu a originalitu vysokoškolských učitelů lze záměrným a promyšleným působením zvýšit je potěšující zejména pro androdidaktiky. Obecně se má za to, že nejnárodněji je tvořivost (tedy i její indikátory flexibilita a originalita) ovlivnitelná v období dětství, zatímco v dospělém věku je její rozvíjení komplikovanější. Ověřili jsme si, že tomu tak jednoznačně nemusí být, a že na úroveň flexibility a originality učitelů kladně působily následující faktory:

- Informace, které získali o tvořivosti, je částečně pozitivně ovlivnily.
- Plnění úkolů v Torranceho figurálním testu tvořivého myšlení inicioval jejich snahu projevit jejich flexibilitu a originalitu naplno.
- Pozitivně na ně působily aktivity, které se vztahovaly k jiným oblastem než k akademické profesi.
- Pozitivně na ně působily situace, které řešili při výcviku sociálních dovedností.

Závěr

Jedním ze zásadních východisek moderní vysokoškolské edukace je pedagogicky profesionální výkon učitele. Efektivita edukace je určována řadou činitelů, z nichž jedním je úroveň jeho (pedagogické) tvořivosti. Umí-li pedagog pohotově reagovat na aktuální situaci ve výuce, individuality studentů a jejich jednání, dokáže-li dělat věci neotřelým způsobem a vede-li k tématům studenty, pak lze tvrdit, že je motivuje, vzbuzuje jejich zájem o učivo, a tím činí edukaci účinnou.

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda je možné zvýšit úroveň flexibility a originality vysokoškolských učitelů Vysoké školy báňské-Technické univerzity Ostrava vlivem pedagogického působení lektorů v kurzu „Inženýrská pedagogika“, kteří vedli edukaci podle vytvořeného vzdělávacího programu podporujícím tvořivost.

Vezmeme-li v úvahu, že se edukace, jejímž vlivem mělo dojít k nárůstu flexibility a originality, se účastnili nanejvýš flexibilní a originální vysokoškolské učitelé, a že indikátory tvořivosti flexibilita a originalita po ukončení kurzu vzrostly, můžeme konstatovat, že se jejich úroveň systematickým působením v rámci kurzu „Inženýrská pedagogika“ podařilo zvýšit.

Poděkování

Tento výzkumný projekt byl financován z R&D projektu Éta, TL01000299 z rozpočtu České republiky.

Literatura

- Amabile, T. (1996). *Creativity in Context: Update to The Social Psychology of Creativity*. Boulder: Westview Press.
- Carter, P., Russell, K. (2002). *Trénink paměti a kreativity*. Praha: Computer Press.
- Chalupa, B. (2005). *Tvořivé myšlení. Tvořivost jako dobrodružství poznání*. Brno: Barrister & Principál.
- Čáp, J., Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Dacey, J.S., Lennon, K.H. (2000). *Kreativita*. Praha: Grada Publishing.
- Hartl, P., Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Kyriacou, Ch. (2004). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál.
- Malach, J., Malčík, M., Mechlová, E. (2013). From Behaviorism to Generativism: Changes of Theoretical Principles of ICT Applications in Teaching and Learning. In: *Proceedings Information and Communication Technology in Education* (p. 178–193). Ostrava: Ostravská univerzita.
- Maslow, A.H. (2000). *Ku psychologii bytia*. Modra: Persona.
- Sternberg, R.J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Torrance, E.P. (1995). *Why Fly?* Norwood N.J.: Ablex Pub.
- Žák, P. (2004). *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computerpress.

CZEŚĆ PIĄTA/PART FIVE

**WYBRANE PROBLEMY EDUKACJI
NAUCZYCIELI**

**SELECTED PROBLEMS
OF TEACHERS' EDUCATION**



WIELISŁAWA OSMĄSKA-FURMANEK¹, BOŻENA SOLECKA²

Systemowe wspomaganie szkół w rozwoju

Systemic Support for Schools in Development

¹ Doktor habilitowany, profesor UZ, Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki Psychologii i Socjologii, Zakład Mediów i Technologii Informatycznych, Polska

² Magister, doktorantka, Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki Psychologii i Socjologii, Zakład Mediów i Technologii Informatycznych, Polska

Streszczenie

Tematem artykułu jest określenie roli, jaką odgrywa Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE) w procesie wspomagania szkół w rozwoju. Podejmowane działania służą współpracy różnych środowisk, instytucji, organizacji krajowych i międzynarodowych działających na rzecz rozwoju edukacyjnego dzieci i młodzieży.

Słowa kluczowe: szkoła, kształcenie, edukacja, rozwój, nauczyciele

Abstract

The subject of the article is to define the role of the Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE) in the process of supporting schools in development. The undertaken activities are aimed at cooperation between various environments, national institutions and international organizations working for the educational development of children and youth.

Keywords: digitization, education, new technologies, school development, teachers

Wstęp

Kompetencje nauczycieli są czynnikiem mającym znaczny wpływ na efektywność, jakość i atrakcyjność procesu edukacyjnego. Wiedza, którą pedagogzy zdobyli na studiach, jest ustawicznie uzupełniana i poszerzana poprzez uczestnictwo w różnych formach doskonalenia zawodowego, takich jak konferencje, seminaria, warsztaty i kursy. Sami nauczyciele potwierdzają fakt, że podejmowane działania na rzecz podnoszenia kwalifikacji nie gwarantują wzrostu efektywności nauczania dzieci i młodzieży. Sugerują potrzebę zarządzania wiedzą pozwalającego na skuteczne inicjowanie i wdrażanie zmian służących rozwojowi szkoły (Hajdukiewicz, Wysocka, 2015, s. 5–10).

Polska oświata potrzebuje modernizacji dotychczasowego systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli. Prace w tym zakresie podjęło Ministerstwo Edukacji Narodowej i Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE) w Warszawie – publiczna placówka doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnokrajowym prowadzona przez Ministra Edukacji Narodowej. ORE powstał w 2010 r. w wyniku połączenia Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli i Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej na podstawie zarządzenia Ministra Edukacji Narodowej (zarządzenie nr 19 MEN). Kolejno w 2016 r. nastąpiło włączenie Krajowego Ośrodka Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej (KOWEŻiU) do ORE (Zarządzenie nr 30 MEN). Funkcjonowanie Ośrodka reguluje ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2015, poz. 2156, z późn. zm.) oraz rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 19 listopada 2009 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. 2014, poz. 1041, z późn. zm.).

Celem niniejszego artykułu jest opis podejmowanych przez ORE działań zmierzających do stworzenia systemu kompleksowego wspomaganie, który odpowie na rzeczywiste potrzeby szkoły i zapewni jej skuteczną pomoc, natomiast nauczycielom pozwoli podnosić kompetencje zawodowe i rozwijać swój warsztat pracy.

Cele i zadania ORE

Ideą Ośrodka jest podejmowanie i realizacja działań na rzecz doskonalenia systemu oświaty i podnoszenia jakości edukacji zgodnie z polityką oświatową państwa. Realizowane zadania dotyczą kształcenia ogólnego i wychowania, kształcenia specjalnego, zawodowego oraz ustawicznego. Misją ORE jest (Zarządzenie nr 39 MEN, s. 2–4):

- wspieranie publicznych placówek doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych, poradni specjalistycznych, bibliotek pedagogicznych w zakresie wynikającym z kierunków realizacji przez kuratorów oświaty polityki oświatowej państwa ustalanych przez MEN oraz wprowadzanych zmian w systemie oświaty,

- pomoc dla kadry kierowniczej oświaty, opracowywanie modeli i programów doskonalenia dyrektorów szkół i placówek w obszarze kształtowania ich kompetencji przywódczych,

- doskonalenie kadry systemu wspomaganie szkół oraz placówek w tematyce kształcenia zawodowego i ustawicznego oraz doradztwa edukacyjno-zawodowego,

- inicjowanie rozwiązań służących wypracowywaniu nowych metod, form pracy z uczniami oraz sprawdzaniu ich skuteczności w działaniu szkoły, a także nabywaniu przez przyszłych nauczycieli praktycznych umiejętności pedagogicznych,

- projektowanie, wdrażanie, promowanie innowacyjnych rozwiązań dotyczących kształcenia zawodowego i ustawicznego, w tym kształcenia na odległość oraz doradztwa edukacyjno-zawodowego,
- koordynowanie oraz marketing działań mających na celu podnoszenie jakości kształcenia zawodowego i ustawicznego, w szczególności poprzez prowadzenie dialogu z pracodawcami, inspirowanie pracodawców do włączania się w proces kształcenia zawodowego, w realizację praktycznej nauki zawodu,
- współpraca z partnerami krajowymi i zagranicznymi na rzecz rozwoju oraz promocji wychowania, kształcenia ogólnego, specjalnego, zawodowego i ustawicznego,
- prowadzenie prac służących doskonaleniu podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego oraz podstawy programowej kształcenia w zawodach.

Podjęmowane działania służą współpracy różnych środowisk, instytucji i organizacji krajowych, a także międzynarodowych działających na rzecz rozwoju edukacyjnego dzieci i młodzieży.

Aktywność w realizacji projektów

ORE jest wykonawcą licznych programów rządowych ukierunkowanych na rozwój środowiska edukacyjnego. W większości są one finansowane ze środków europejskich. Aktualnie Ośrodek realizuje następujące Projekty Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój – PO WER (ORE, 2018):

1. „Opracowanie instrumentów do prowadzenia diagnozy psychologiczno-pedagogicznej” jest projektem ukierunkowanym na podniesienie kompetencji pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych, placówek doskonalenia nauczycieli, bibliotek pedagogicznych w procesie wspomagania szkół w obszarach związanych z kształceniem kompetencji kluczowych uczniów.

2. „Efektywne doradztwo edukacyjno-zawodowe dla dzieci, młodzieży i dorosłych” obejmuje działania koncentrujące się na opracowaniu programów realizacji doradztwa edukacyjno-zawodowego dla poszczególnych typów szkół oraz przygotowaniu wzorcowych rozwiązań organizacyjnych dla funkcjonowania wewnątrzszkolnych systemów doradztwa.

3. „Partnerstwo na rzecz kształcenia zawodowego” ma na celu dostosowanie kształcenia i szkolenia zawodowego do potrzeb rynku pracy poprzez zaangażowanie przedstawicieli pracodawców do prac w branżowych zespołach partnerów społecznych reprezentatywnych dla poszczególnych zawodów.

4. **„Wsparcie kadry jednostek samorządu terytorialnego (JST) w zarządzaniu oświatą ukierunkowanym na rozwój szkół i kompetencji kluczowych uczniów” jest projektem skupiającym się na podniesieniu kompetencji przedstawicieli JST w zakresie zarządzania oświatą ukierunkowanego na kształtowanie kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się na**

rynku pracy. Realizacja zadań programowych projektu odbywa się w partnerstwie ze Związkiem Miast Polskich.

5. „Przywództwo – opracowanie modeli kształcenia i wspierania kadry kierowniczej systemu oświaty” skupia się na wypracowaniu ramowych programów szkoleń oraz doradztwa dla kadry kierowniczej szkół i kadry organów nadzoru pedagogicznego w obszarze tworzenia warunków niezbędnych do efektywnego kształcenia kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się na rynku pracy.

6. **„Nowoczesne programy nauczania i scenariusze zajęć. Tworzenie programów nauczania oraz scenariuszy lekcji i zajęć wchodzących w skład zestawów narzędzi edukacyjnych wspierających proces kształcenia ogólnego w zakresie kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się na rynku pracy”**, w ramach którego nauczyciele są zachęcani do wykorzystywania nowoczesnych treści, narzędzi i zasobów wspierających proces kształcenia ogólnego w kształtowaniu kluczowych kompetencji uczniów, które są niezbędne do poruszania się na rynku pracy (ICT, matematyczno-przyrodniczych, języków obcych), nauczania eksperymentalnego, właściwych postaw (kreatywności, innowacyjności, pracy zespołowej) oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia.

7. „Przygotowanie trenerów do realizacji szkoleń z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego” ma na celu przygotowanie kadry trenerów, którzy mogą poprowadzić szkolenia dla osób realizujących zadania w temacie doradztwa edukacyjno-zawodowego w szkołach i placówkach na wszystkich etapach edukacyjnych.

8. „Tworzenie e-materiałów dydaktycznych do kształcenia ogólnego” ma na uwadze zwiększenie wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu przedmiotowym, rozwijanie kompetencji cyfrowych, indywidualizację procesu dydaktycznego, wdrażanie pracy zespołowej.

9. „Wspieranie tworzenia szkół ćwiczeń” koncentruje się na przygotowaniu założeń prawno-organizacyjnych i finansowych szkół ćwiczeń. Także ma na celu zaproponowanie przykładowych form i metod pracy umożliwiających utworzenie oraz prowadzenie szkoły jako szkoły ćwiczeń stanowiącej uzupełnienie systemu doskonalenia nauczycieli, służącej praktycznym działaniom w podnoszeniu kompetencji nauczycieli i kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

10. „Uczeń ze specjalnymi potrzebami – opracowanie modelu szkolenia i doradztwa” obejmuje działania skierowane na poprawę funkcjonowania i zwiększenie wykorzystania systemu wspomagania szkół w rozwoju. W ramach projektu opracowany zostanie model nowych rozwiązań prawnych, organizacyjnych i merytorycznych, które przyczynią się do podniesienia efektywności kształcenia i wychowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE).

Wartość dodaną prowadzonych przez Ośrodek inicjatyw stanowią materiały pomocnicze, metodyczne udostępnione dla nauczycieli na stronie WWW ORE. Zasoby te są opublikowane oraz rozpowszechniane na zasadach wolnej licencji Creative Commons – Uznanie Autorstwa – Użycie Niekomercyjne (CC-BY-NC). Należą do nich m.in.: materiały szkoły ćwiczeń, bank dobrych praktyk w obszarze wspomaganie szkół w rozwoju, opisy działań innowacyjnych oraz programy nauczania.

Podsumowanie

Działania podejmowane przez ORE dają szkołom, placówkom edukacyjnym możliwość tworzenia społeczności uczącej się poprzez wzajemną wymianę doświadczeń, dzielenie się dobrymi praktykami oraz wsparcie ekspertów.

Proponowane przez ORE systemowe wspomaganie szkół w rozwoju wpisuje się w pedeutologiczną koncepcję przygotowania zawodowego nauczycieli oraz koncepcję nauczyciela twórczego ustawicznie kształtującego swoją osobowość zawodową. Przedsięwzięcia mają na celu tworzenie nowych rozwiązań będących odpowiedzią na indywidualne potrzeby każdej placówki uczestniczącej w procesie wspierania.

Literatura

- Hajdukiewicz, M., Wysocka, J. (red.) (2015). *Nauczyciel w szkole uczącej się. Informacje o nowym systemie wspomagania*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. Pobrane z: http://www.poradnia3.krakow.pl/downloads/wspomaganie/nauczyciel_w_szkole_uczacej_sie.pdf (20.06.2018).
- ORE. Pobrane z: www.ore.edu.pl (20.06.2018).
- Zarządzenie nr 19 Ministra Edukacji Narodowej z 10.12.2009 w sprawie połączenia Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie i Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w Warszawie w Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie. Pobrane z: https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/01/zarzadzenie_men_o_polaczeniu-wersja_edytowalna.pdf (20.06.2018).
- Zarządzenie nr 30 Ministra Edukacji Narodowej z 28.06.2016 w sprawie włączenia Krajowego Ośrodka Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej w Warszawie do Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie. Pobrane z: https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/01/zarzadzenie_men_w_sprawie_wlaczania_koweziu_do_ore_28_czerwca_2016.pdf (20.06.2018).
- Zarządzenie nr 39 Ministra Edukacji Narodowej z 29.07.2016 w sprawie nadania statutu Ośrodkowi Rozwoju Edukacji w Warszawie. Pobrane z: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/01/statut-osrodka-rozwoju-edukacji-w-warszawie.pdf> (20.06.2018).



MONIKA ZIELIŃSKA

Zaangażowanie rodziców w pracę szkoły w świetle wyników badań nauczycieli szkół podstawowych

Parents' Involvement in Functioning of the School in the Light of the Results of Research Carried out among Primary School Teachers

Magister, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Zakład Pedagogiki Szkolnej, Polska

Streszczenie

Praca nauczyciela to nie tylko relacje z uczniami, ale także i rodzicami. Współcześnie kładzie się nacisk na wieloaspektową współpracę szkoły z rodziną. Niniejszy artykuł ma na celu określenie zaangażowania rodziców w pracę szkoły w opinii nauczycieli, poznanie ich preferencji w wyborze form kontaktów oraz analizę relacji nauczycieli z rodzicami.

Słowa kluczowe: nauczyciel, rodzic, współpraca szkoły z rodziną

Abstract

Teacher's work is not only about relationships with students, but also with parents. Nowadays, the emphasis is on multifaceted cooperation between the school and the family. The aim of this article is to determine the involvement of parents in the work of the school in the opinion of teachers, to learn their preferences in the choice of forms of contact and to analyze the relationship between teachers and parents.

Keywords: teacher, parent, cooperation between school and family

Wstęp

W holistycznym ujęciu edukacji uczestniczą przedstawiciele reprezentujący trzy odrębne grupy społeczne. Pierwszą z nich stanowią nauczyciele, drugą – uczniowie, trzecią zaś – rodzice pełniący zarówno rolę współuczestników w wychowaniu, jak i współorganizatorów postępowania edukacyjnego. Gdy dziecko rozpoczyna naukę szkolną, to rodzice i nauczyciele stają się członkami pewnej relacji i wzajemnych oddziaływań (Groszek, 2016, s. 101). Współpraca z rodziną sprzyja wszechstronnemu rozwojowi dziecka, pozwala bliżej poznać ucznia i zrozumieć lepiej jego zachowania. Ułatwia także pokonywanie i zapobieganie

trudnościom w pracy dydaktyczno-wychowawczej (Gogolin, Szymik, 2016, s. 88). Tyszkowa (1964, s. 159) stwierdza, że „uczeń, widząc, że rodzina i szkoła działają zgodnie, z większą powagą traktuje zalecenia i uwagi nauczyciela”. W jaki zatem sposób rodzice wspomagają nauczycieli i z jakich form współpracy ze szkołą najczęściej korzystają?

Wyniki badań

Badania miały na celu poznanie opinii nauczycieli na temat ich relacji z rodzicami, określenie stopnia zaangażowania rodziców w konkretne formy współpracy ze szkołą, poznanie preferencji rodziców (z perspektywy nauczycieli) w wyborze form kontaktów ze szkołą, a także określenie najtrudniejszych rodzajów kontaktów nauczycieli z rodzicami. Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety własnego autorstwa wśród 174 nauczycieli z 13 miejskich i wiejskich szkół podstawowych z terenu województwa podkarpackiego. Zdecydowaną większość ankietowanych stanowiły kobiety (87%) i nauczyciele dyplomowani (66%). Najkrótszy staż pracy nauczyciela w danej szkole wynosił 1 rok, najdłuższy natomiast – 39 lat. Rozpatrując rozwój zawodowy ankietowanych, należy stwierdzić, że zdecydowana większość badanych, bo 80%, deklaruje stałe uczestnictwo w różnych formach doszkalania i doskonalenia zawodowego.

Troska o właściwy przebieg rozwoju dziecka towarzyszy rodzicom stale, szczególnie jest jednak intensywna wtedy, gdy ich pociecha podejmuje obowiązek szkolny (Chojnacka-Synaszkó, 2013, s. 257). Jest to okres niewątpliwie największego zainteresowania rodziców edukacją szkolną swoich dzieci. Czy jednak podobne wrażenie odnoszą badani nauczyciele? W tabeli 1 zamieszczono opinie nauczycieli na temat stopnia zaangażowania rodziców w określone formy ich współpracy ze szkołą.

Tabela 1. Stopień zaangażowania rodziców we współpracę ze szkołą

Forma współpracy	Bardzo chętnie	Raczej chętnie	Raczej niechętnie	Bardzo niechętnie
Udział w uroczystościach klasowych	37,4%	55,7%	5,7%	1,2%
Udział w uroczystościach szkolnych	24,7%	61,5%	12,6%	1,2%
Praca społeczna na rzecz klasy lub szkoły	20,7%	52,9%	23,0%	3,4%
Wspieranie finansowe szkoły	2,9%	40,5%	42,2%	14,4%
Opieka w czasie wycieczek	18,4%	54,6%	21,3%	5,7%

Źródło: opracowanie własne.

Z powyższego wynika, że rodzice chętnie włączają się we wszelkie formy klasowej i szkolnej pomocy, począwszy od udziału w licznych uroczystościach, po wykonywanie różnych prac na rzecz instytucji. Nie stronią oni zatem od działań wymagających wysiłku i dłuższego zaangażowania, przez co pełnią rolę

użytecznych pomocników nauczycieli. Najmniejszy udział rodziców odnotowuje się w finansowaniu zakupów wzbogacających bazę i wyposażenie szkoły.

Rodzice wspomagają także nauczycieli w realizacji licznych zadań dydaktycznych. Na rysunku 1 zaprezentowano wymieniane przez nauczycieli formy owej współpracy.



Rysunek 1. Praktykowane przez rodziców formy wsparcia nauczycieli w realizacji zadań dydaktycznych

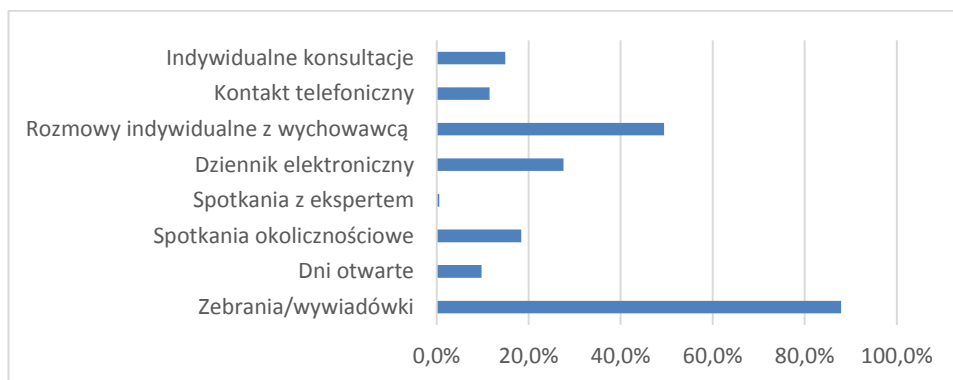
Źródło: opracowanie własne (pytanie miało charakter otwarty, dlatego liczba odpowiedzi nie sumuje się do ogólnej liczby badanych nauczycieli).

Najwięcej nauczycieli, bo 50, zwróciło uwagę na fakt pomagania przez rodziców uczniom w nauce, pilnowania systematycznego odrabiania zadań domowych, a także mobilizowania pociechy do nauki. Znaczna grupa badanych podkreśliła, że rodzice pomagają w organizacji klasowych wyjazdów i spotkań (33 wskazania). Na przeciwnym biegunie, wśród najrzadziej wymienianych odpowiedzi, znalazły się m.in. przekazywanie informacji o uczniu (3 wskazania), wykonywanie pomocy dydaktycznych (3 wskazania) oraz udział w zajęciach otwartych (6 wskazań).

Zaangażowanie rodziców nie umyka uwadze nauczycieli, którzy niewątpliwie doceniają ich pomoc. Poproszeni bowiem o określenie typu kontaktów z rodzicami w 50,6% opisali je jako harmonijne, rodziców zaś przedstawili jako pełnych uznania i zaufania w stosunku do nauczycieli. Rodzice aktywnie pomagają nauczycielom, włączając się w liczne prace na rzecz szkoły. Stosunkowo wysoki odsetek wskazań uzyskała odpowiedź przeciwna – 25,3% badanych określa rodziców jako biernych, wycofujących się z relacji ze szkołą. Cechuje ich raczej brak zainteresowania sprawami szkoły. Podobnie liczna grupa (20,1%) definiuje rodziców jako roszczeniowych, mało zaangażowanych, prze-

świadczonych o braku obowiązku pomagania nauczycielom i szkole. Pozostali badani spotykają się z rodzicami wtrącającymi się, narzucającymi rozwiązania i krytykującymi inicjatywy szkoły i nauczyciela. Praca z nimi nie przynosi nauczycielom ani satysfakcji, ani konstruktywnych korzyści. Powyższe wyniki można uznać za optymistyczne, gdyż co drugi nauczyciel posiada pozytywne doświadczenia ze współpracy z rodzicami. Z drugiej jednak strony jest jeszcze spora przestrzeń do zagospodarowania, jeśli chodzi o pracę z rodzicami biernymi, zdystansowanymi i roszczeniowymi. Postawy te bowiem nie służą właściwie pojętej współpracy i jednolitemu frontowi wychowania. Jak podkreśla Murawska (2014, s. 47), nieobecni lub manifestujący brak akceptacji dla działań szkoły rodzice tylko hamują i niszczą potencjał dziecka.

Pomimo kontaktów z rodzicami biernymi, zdystansowanymi i roszczeniowymi nauczyciele wykazują zadowolenie ze współpracy z rodzicami. Z jakich zatem form współpracy ze szkołą zdaniem nauczycieli najchętniej korzystają rodzice? Odpowiedzi na to pytanie przedstawione zostały na rysunku 2.



Rysunek 2. Preferowane przez rodziców formy współpracy ze szkołą w opinii nauczycieli

Źródło: opracowanie własne (procenty nie sumują się do 100, ponieważ badani nauczyciele mogli wskazać dwie odpowiedzi).

Badania dowiodły, że zdaniem nauczycieli najchętniej stosowanymi przez rodziców formami współpracy są zebrania ogólne i wywiadówki (87,9%) oraz indywidualne rozmowy z wychowawcą lub innymi nauczycielami (49,4%). Dużym zainteresowaniem cieszy się również współpraca prowadzona za pomocą dziennika elektronicznego (27,6%). Łatwość i szybkość tej formy komunikacji niewątpliwie ośmiela rodziców do systematycznego jej stosowania. Dziennik elektroniczny to bowiem dobre źródło wiedzy o uczniu, jego ocenach i postępach. Nie wychodząc z domu, nie czekając na wywiadówkę, rodzic może na bieżąco obserwować postępy i frekwencję swojego dziecka. Dziennik umożliwia także kontrolę zadań domowych, zapowiedzianych lektur szkolnych, planowane

sprawdziany i ogłoszenia dla szkoły, klasy czy poszczególnych kół zainteresowań (Janukowicz, 2016, s. 258).

Ciekawy jest fakt, że najczęściej stosowane przez rodziców formy współpracy uznawane są przez nauczycieli za te, które sprawiają im najwięcej trudności. Nauczyciele bowiem za najtrudniejszy rodzaj kontaktu z rodzicami uważają właśnie wywiadówki i spotkania indywidualne. Dla 29 badanych wywiadówki stanowią mało komfortową formę współpracy ze względu na brak indywidualnego podejścia do każdego rodzica. Nauczyciele upatrują większego sensu w pojedynczych rozmowach i spotkaniach z rodzicami niż publicznym roztrząsaniu „anonimowych” problemów. Spotkaniom ogólnym niewątpliwie nie sprzyja także brak chęci ze strony rodziców do odbycia dialogu z nauczycielem na forum klasy. Badani jako przeszkodę wskazują też stres związany z publicznymi wystąpieniami oraz płynące z oddali klasy komentarze i kłótnie rodziców. Z drugiej jednak strony podobna liczba nauczycieli, bo 27, za najtrudniejszy rodzaj kontaktu wskazuje spotkania indywidualne z rodzicami. Dla 19 spośród nich spotkania takie wiążą się wyłącznie z trudnymi tematami i sytuacjami życiowymi dziecka. Nauczyciele podkreślają również uciążliwość tych kontaktów ze względu na rodziców roszczeniowych i niekonsekwentnych. Nieliczni (8 nauczycieli) za najtrudniejszy rodzaj kontaktu z rodzicami uznali rozmowy telefoniczne. Jako powód podawali w szczególności brak kontaktu wzrokowego i sygnałów płynących w formie komunikacji niewerbalnej oraz niedomówienia i niedopowiedzenia wynikające często z sytuacji pobocznych towarzyszących rozmowie telefonicznej. Najmniej liczna grupa nauczycieli (4 osoby) wskazała na dziennik elektroniczny i e-mail¹.

Podsumowanie

Nie ulega wątpliwości, że właściwe relacje nauczycieli z rodzicami stanowią filar skutecznego działania wychowawczego w szkole, rodzice są bowiem podporą szkoły odpowiedzialną za sprawne jej funkcjonowanie (Groszek, 2016, s. 102). Kontakt rodziców z nauczycielem warunkuje nie tylko harmonijny i wszechstronny rozwój dzieci, ale przyczynia się także do „usprawnienia umiejętności niezbędnych dla ucznia, jak również ukształtowania pozytywnej postawy wobec uczenia się, niezależności i ogólnie dobrej kondycji, właściwej dla osób żyjących w poczuciu satysfakcji, realizujących stawiane cele, szczęśliwych” (Mendel, 2009, s. 191). W związku z powyższym „nauczyciel, jako inicjator współpracy, świadomy jej wartości, nie powinien nigdy rezygnować z nawiązywania kontaktu i podejmowania próby porozumienia się z rodzicem, nawet jeśli nie będą one początkowo przynosiły oczekiwanych rezultatów” (Mendel, 2007, s. 76). Jak wynika z przeprowadzonych badań, te próby porozu-

¹ Pytanie miało charakter otwarty, dlatego liczba odpowiedzi nie sumuje się do ogólnej liczby badanych nauczycieli.

mienia na linii nauczyciel–rodzic w opinii tych pierwszych przebiegają na ogół w pozytywnej atmosferze. Zaprezentowane wyniki rysują obraz stosunkowo dobrej współpracy, zdecydowana bowiem większość nauczycieli wskazuje jednoznacznie na jej korzystny wymiar. Nie ulega jednak wątpliwości, że wciąż duża grupa pedagogów zwraca uwagę na takie aspekty współpracy, bez poprawienia których nie można mówić o wspólnym i zgodnym działaniu na rzecz dziecka.

Literatura

- Gogolin, O., Szymik, E. (2016). Współpraca rodziców z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej w świetle badań sondażowych szkoły. *Studia i Prace Pedagogiczne* 3/2016, *WSEiI*, 87–105.
- Groszek, A. (2016). Nauczyciel – rodzic – uczeń we współczesnej edukacji. W: K. Rędziński, M. Łapota (red.), *Pedagogika* (s. 101–108). Naukowe Częstochowa: Wyd. AJD.
- Chojnacka-Synaszko, B. (2013). Rodzice dzieci w młodszym wieku szkolnym w roli (nie)wymagających odbiorców informacji o uczniowskich osiągnięciach szkolnych. W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, J. Oleksy (red.), *Edukacja małego dziecka. Konteksty rozwojowe i wychowawcze* (s. 256–276). T. 4. Cieszyn, Kraków: Impuls.
- Janukowicz, M. (2016). Elektroniczne formy współpracy nauczycieli z rodzicami w dobie przyspieszenia cywilizacyjnego. W: A. Pękała, A. Leszcz-Krysiak (red.), *Tradycja – terażniejszość – przyszłość edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej* (s. 249–260). Częstochowa: Wyd. AJD.
- Mendel, M. (2007). *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*. Gdańsk: Harmonia.
- Mendel, M. (2009). Nauczyciel z uczniem, rodzicami i lokalną społecznością. Koncepcje partnerstwa edukacyjnego. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 185–223). Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Murawska, B. (2014). Edukacja wczesnoszkolna. Wiek: 5/6–8/9 lat. W: A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*. T. 3: *Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 1-64
- Tyszkowa, M. (1964). *Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka*. Warszawa: PWN.



FABIAN ANDRUSZKIEWICZ¹, OLGA CHYŻNA²

Rola nauczyciela w edukacji wielokulturowej i międzykulturowej na Ukrainie i w Polsce

The Teacher's Role in Multicultural and Intercultural Education in Ukraine and Poland

¹ Doktor habilitowany inżynier, Uniwersytet Opolski, Samodzielna Katedra Inżynierii Procesowej, Polska

² Profesor, Narodowy Pedagogiczny Uniwersytet w Kijowie, Ukraina

Streszczenie

W opracowaniu podjęto próbę ukazania roli edukacji i jej wpływu na procesy zachodzące w wielokulturowym i międzykulturowym środowisku. Zwrócono szczególną uwagę na wymagania stawiane nauczycielom, gdyż realizacja celów edukacji międzykulturowej w Polsce i na Ukrainie w dużej mierze zależy od profesjonalizmu nauczycieli, który łączy w sobie cechy nauczyciela i psychologa, kulturologa, pedagoga, menedżera edukacji, wychowawcy, koordynatora.

Zadanie to jest niezwykle trudne, ponieważ do osiągnięcia tego celu niezbędni są doskonali specjaliści-nauczyciele, a co za tym idzie – ich kształcenie, a w szczególności tworzenie profesjonalnych i osobistych cech przyszłego nauczyciela z zachowaniem wymagań wielokulturowego rynku pracy.

Słowa kluczowe: nauczyciel, edukacja, wielokulturowość, międzykulturowość, kształcenie

Abstract

The paper attempts to show the role of education and its impact on the processes taking place in a multicultural and intercultural environment. Particular attention has been paid to the requirements for teachers, since the implementation of intercultural education objectives in Poland and Ukraine depends to a large extent on the professionalism of teachers, which combines the qualities of a teacher and psychologist, cultural scientist, educator, education manager, educator and coordinator.

This task is extremely difficult, because to achieve this goal, excellent teacher specialists are needed, and thus their education, and in particular the creation of professional and personal features of the future teacher, while maintaining the requirements of the multicultural labor market.

Keywords: teacher, education, multiculturalism, interculturality, education

Wstęp

Wielokulturowość i międzykulturowość ściśle są ze sobą powiązane, wiążą się z przenikaniem i dostarczaniem różnorodnych wzorców i zachowań. Według

Nikitorowicza, łączą się również z intensywnym, wzajemnym oddziaływaniem na siebie jednostek lub grup, wpływającym na modyfikację dotychczasowego stylu życia, a także na pogłębianie poczucia tożsamości narodowej z odpowiedzialnością za struktury ponadnarodowe, odpowiedzialnością za wspólne dziedzictwo kulturalnego pogranicza, otwartością na wymianę, integrację imigrantów i tworzenie obywatelstwa (Nikitorowicz, 2009).

Wykorzystanie idei i zasad edukacji międzykulturowej w Polsce i na Ukrainie pozwala w znacznym stopniu zwiększyć efektywność procesu kształcenia i wychowania studentów, wyposażyć młodzież w wartości moralno-etyczne, kulturowo-estetyczne, a także zachęcić ją do nieustannego samodoskonalenia się i samorealizacji.

Transformacja jako proces zmian

Transformacja ekonomiczna, społeczna, kulturowa, „codzienna”, jakiej ukraińskie i polskie społeczeństwo doświadcza od prawie 30 lat w wielu wymiarach, widoczna jest w innych niż kiedyś „wzorcach” i stylach życia. Wizja kultury jako rezerwuaru wartości stanowi fundament klasycznie pojmowanej edukacji.

Potrzeba poszukiwania dróg rozwiązywania problemów związanych z edukacją międzykulturową na Ukrainie została z góry określona strategicznymi kierunkami wzrostu ogólnokulturowego i zawodowego poziomu kształcenia nauczycieli, które znajdują odzwierciedlenie w „Strategii UNESCO dla nauczycieli w 2012–2015” (2012), ustawie Ukrainy „O edukacji” (2017), „O szkolnictwie wyższym” (2014), „Konceptualnych zasadach rozwoju pedagogicznej oświaty Ukrainy i jej integracji w europejskiej przestrzeni edukacyjnej” (2004), „Konceptualnych zasadach reformy szkolnictwa średniego”, „Nowej ukraińskiej szkole” (2016). Głównym zadaniem reformowania kształcenia przyszłych nauczycieli w kontekście integracji do światowej przestrzeni naukowej i edukacyjnej jest tworzenie twórczej, kreatywnej osoby z innowacyjnym typem myślenia, przygotowanej do skutecznego samorozwoju i samorealizacji w zmieniającym się wielokulturowym świecie.

Obowiązkową bazą nauczyciela staje się wiedza w dziedzinie historii, kultury, sztuki, religii, etnopedagogiki i etnopsychologii narodów mieszkających w regionie, a także przeświadczenie o konieczności zachowania świata i stabilności w regionie, kraju, świecie oraz szacunek do osobowości, obrony jej praw i interesów bez względu na przynależność kulturalną, narodową, religijną. Globalizacyjne uwarunkowania wymagają od współczesnego nauczyciela podczas realizacji procesu edukacyjno-wychowawczego brania pod uwagę takich aspektów, jak:

– pedagogiczny humanizm (zaufanie do wychowanków, szacunek do ich osobowości, godność, pewność w swoich zdolnościach i możliwościach),

- empatyjne rozumienie wychowanków (pragnienie i umiejętność odczuwania innego jak siebie samego, rozumienia świata wewnętrznego wychowanków, przyjmowanie ich pozycji),
- współpraca (stopniowe przekształcenie wychowanków we współtwórców procesu pedagogicznego),
- dialog (umiejętność słuchania wychowanków, interesowanie się nimi, rozwijanie dialogu między osobami na podstawie równości, wzajemnego rozumienia i współtwórczości),
- osobowościowa pozycja (twórcze samowyznaczenie: pedagog w stosunku do wychowanków nie jest pozbawionym indywidualności funkcjonariuszem, lecz osobowością, która ma własne zdanie, wyraża swoje uczucia, emocje itp.).

Idee edukacji w warunkach wielokulturowości

Znaczące dla kształtowania współczesnych koncepcji edukacji na świecie jest wdrożenie modelu wielokulturowej oświaty w XX w. przez zróżnicowane kulturowo społeczeństwa (Stany Zjednoczone, Europa Zachodnia). Edukacja wielokulturowa wyszła naprzeciw takim potrzebom i problemom jako: profesjonalne przygotowanie nauczycieli do wielokulturowego wymiaru, przejawy zróżnicowania kulturowego, równe traktowanie, kultywowanie własnej tożsamości, języka i kultury, dialog międzykulturowy, a także dyskryminacja, marginalizacja, wykluczenie społeczne i kulturowe. Opierała się głównie na paradygmacie wielokulturowości i zarazem edukacji wielokulturowej, który uznawał i promował różnorodność w społeczeństwach pluralistycznych oraz jednocześnie włączał grupy mniejszościowe w nurt kultury dominującej.

Według Lewowickiego (2000) jedną z najbardziej charakterystycznych cech edukacji wielokulturowej, wynikającą z jej podstaw społecznych, jest „bycie obok” grup ludzi i ich kultur. Naturalnym skutkiem tak pojmowanej i prowadzonej edukacji było i jest zachowanie różnych elementów tożsamości (języka, kultury, „minisystemu” własnej oświaty), ale równocześnie izolacja, dystans między grupą mniejszościową i grupą dominującą.

Kontrowersje wokół edukacji międzykulturowej

Edukacyjne działania, które są skierowane do różnych grup adresatów, przybierają zróżnicowaną postać w zależności od sposobu traktowania różnic kulturowych, dla których można wyróżnić podejścia: asymilacyjne, izolacyjne i właściwe. Są one adresowane nie tylko do mniejszości, ale też do przedstawicieli kultury dominującej (Kwieciński, Śliwerski, 2006, s. 418–423).

W ciągu ostatnich lat w Polsce pojawiają się postulaty oraz próby praktyczne kształcenia całego społeczeństwa, a nie tylko mniejszości do życia w warunkach pluralizmu kulturowego. Ten nurt to właśnie edukacja międzykulturowa.

Aby stworzyć całkowicie tolerancyjne społeczeństwo pluralistyczne, zasugerowano cztery drogi osiągnięcia tego szeroko zakrojonego celu. Po pierwsze, kształcenie do wartości, które wspierają kulturową różnorodność i indywidualną niepowtarzalność. Po drugie, wspieranie jakościowego rozwoju istniejących kultur etnicznych oraz włączanie ich w główny nurt życia społeczno-gospodarczego i politycznego. Po trzecie, wspieranie badań nad alternatywnymi i nowo pojawiającymi się stylami życia. Po czwarte, wspieranie wielokulturowości, wielojęzykowości i wielodialektyczności (Kwieciński, Śliwerski, 2006, s. 420).

Edukacja międzykulturowa stanowi model działalności społecznej, kulturalnej i oświatowej nastawiony na wzajemne poznawanie, rozumienie i wzbogacanie kultur oraz poszczególnych osób je tworzących. Jej cechą jest otwarcie na Innych/Obcych i ich problemy. W przeciwieństwie do edukacji wielokulturowej, skutkiem edukacji międzykulturowej jest integracja i dynamizacja społeczno-kulturowa różnych kręgów społecznych. W edukacji międzykulturowej uwzględnia się bowiem i szanuje wewnętrzne różnice etniczne, rasowe, kulturowe danego społeczeństwa, z którymi wiążą się odmienne wizje świata i wzory zachowań (Lalak, Pilch, 1999, s. 73).

Doświadczenia z edukacją międzykulturową w Polsce i na Ukrainie

O doświadczeniach z edukacją międzykulturową w Polsce i na Ukrainie można w zasadzie mówić dopiero po 1989 r. (Kwieciński, Śliwerski, 2006, s. 415–422). Różnice etniczne oraz narodowościowe w tych krajach były w najlepszym razie przemilczane bądź ujmowane w postaci „folklorystycznych ciekawostek”, a w najgorszym przypadku były aktywnie eliminowane.

Obecnie edukacja międzykulturowa zyskuje zupełnie inny, nowy wymiar. Z tej perspektywy patrząc na Europę, dostrzec można trzy zadania stojące przed pedagogiką: wypracowanie wspólnego modelu i standardów kwalifikacji zawodowych nauczyciela jako wymóg bliskiej współpracy gospodarczej, budowanie świadomości europejskiej dla integracji politycznej oraz zwalczanie przesądów i stereotypów.

W procesie przygotowania przyszłego nauczyciela do pełnienia roli (misji) nauczyciela-wychowawcy należy uwzględnić takie aspekty, jak:

- refleksja pedagoga na własne doświadczenie psychologiczno-pedagogiczne, która ujawnia się podczas analizy własnej działalności pedagogicznej,
- formowanie pozycji orientacyjno-poszukiwawczej pedagoga wobec dowolnych aspektów swojego i „obcego” (zapożyczonego) doświadczenia pedagogicznego,
- kształcenie jednolitego podejścia do analizy problematycznych sytuacji pedagogicznych,
- formowanie umiejętności rozwiązywania zadań kolegalnie z innymi uczestnikami (wychowankami, kolegami).

Realizacja tych warunków zabezpiecza systemowość w przygotowaniu pedagoga do działalności pedagogicznej zarówno w okresie nauczania na uczelni wyższej, jak i w edukacji pozaszkolnej, w trakcie metodycznego doskonalenia umiejętności fachowo-pedagogicznych.

Podsumowanie

Współczesna edukacja na Ukrainie i w Polsce, realizując zadania kształcenia nauczycieli i wychowania do życia w wielokulturowej rzeczywistości, powinna kształtować potrzebę budowania mostów między kulturami. Komunikacja interpersonalna jest procesem wielokierunkowym i ma charakter dialogiczny, czyli jest spotkaniem człowieka z człowiekiem. Dialog kulturowy służy przekraczaniu granic własnej kultury, aby człowiek wewnętrznie wzbogacił się o innego człowieka. Chodzi o kształtowanie tożsamości otwartej. Należy pamiętać, że przebywanie w centrum, a więc z dala od tego, co „inne”, sprawia, że zarówno życie ludzkie, jak i idea dialogu ulegają szybkiemu obumarciu. Jedynie życie „na progu”, życie „pograniczne” pozwala na bycie pełne, właściwe, najbardziej twórcze i właśnie o tym powinien pamiętać współczesny nauczyciel. Powinien pamiętać również, iż podstawowym celem wychowania jest wprowadzenie człowieka w świat wartości kulturalnych wymagających od jednostki ciągłego rozwoju i ruchu (Kerschensteiner, 1912; Hessen, 1997, s. 74), będących podstawą edukacji.

Edukacja międzykulturowa, a w szczególności odpowiednie kształcenie nauczycieli do pełnienia swojej misji, przynajmniej z założenia czyni krok ku integracji i wzajemnej tolerancji, już od najmłodszych lat przygotowując ludzi różnych kategorii do współpracy oraz korzystania z powszechnego dorobku, służąc podtrzymywaniu tożsamości poszczególnych jednostek i zbiorowości. Może stanowić w Polsce i na Ukrainie szansę stworzenia demokratycznej oświaty, która zapewniłaby pomyślny rozwój wszystkim grupom, aczkolwiek realizacji takich celów nie sprzyja stratyfikacja społeczna i konflikty interesów. Równocześnie z prawidłową polityką rządową w tym obszarze konieczne jest przyzwolenie społeczne na dokonywanie się tego procesu. Tylko zespolone działania są podstawowym warunkiem powodzenia programów edukacji międzykulturowej (Golka, 2001).

Edukacja międzykulturowa na siłę byłaby przejawem jednoczesnej rezygnacji z modernistycznej idei całościowej emancypacji i pomocy, realizacji utopii sprawiedliwości, równości i racjonalności na rzecz równie przymusowego postmodernistycznego nastawienia na różnicę, przypadkowość, dyskursywność itp. (Lalak, Pilch, 1999, s. 74–75). Edukacja międzykulturowa pomaga wychodzić poza kanon własnej kultury, przekraczać granice, normy i wzorce kulturowe. Jej sukces uzależniony jest jednak od nadania znaczenia wartościom rdzennym, aprobaty i zrozumienia „świata zakorzenienia” oraz odczuwania i wyrażania szacunku do niego (Rabczuk, 2011).

Z perspektywy czasu, patrząc na Europę, dostrzec można trzy zadania stojące przed współczesnym nauczycielem: wypracowanie wspólnego modelu i standardów kwalifikacji zawodowych nauczyciela jako wymóg bliskiej współpracy gospodarczej, budowanie świadomości europejskiej dla integracji politycznej oraz zwalczanie przesądów i stereotypów.

Literatura

- Golka, M. (2001). Problemy i dylematy edukacji dla wielokulturowości. W: J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk (red.), *Kultury tradycyjne a kultura globalna* (s. 137–149). Białystok: Trans Humana.
- Hessen, S. (1997). *Podstawy pedagogiki*. Warszawa: Żak.
- Kerschensteiner, G. (1912). *Begriff der Arbeitsschule*. Leipzig: B.G. Teubner.
- Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (2006). *Pedagogika-podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN.
- Lalak D., Pilch, T. (1999). *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Warszawa: Żak.
- Lewowicki, T. (red.) (2000). *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Nikitorowicz, J. (2009). Wspólnoty i migracje w społeczeństwach wielokulturowych W: J. Nikitorowicz, J. Muszyński, M. Sobecki (red.), *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej* (s. 15–28). Białystok: Trans Humana.
- Rabczuk W. (2011). Edukacja międzykulturowa z perspektywy Rady Europy i Unii Europejskiej. W: *Pogranicze. Studia Społeczne* (s. 54–68). Białystok.



ANNA ALEKSANYAN

The Role of New Educational Technologies in Teachers’ Professional Preparation in Higher Education

Assoc. Prof., Ph.D. in Pedagogy, Department of Pedagogy, Center of Pedagogy and Education Development, Yerevan State University, Armenia

Abstract

Numerous pedagogical technologies have been developed and presented in modern pedagogy, such as: pedagogical-educational organization ways, learning technologies, as well as a combination of methods, knowledge, abilities, skills, and resources in the common use of education management systems. Based on the concepts of the education system, we can say, that education management technology provides a unified effective functioning of intercommunication components due to the communication network.

Keywords: New Educational Technologies, Professional Preparation of Teachers, Higher Education, Pedagogical Process, Communication Activity, communication capabilities, Communication Technologies, Communication Barriers, Self-Development, Self-Organization

Wstęp

Dynamics of civilized educational systems modernization generates new bases for an effective pedagogical process organization. The study of the most effective ways, new methods of organizing educational activities is of a key importance in the educational sciences. The effectiveness of the pedagogical process is conditioned not only by implementing particular methods and means, but by their complex application. It is suffice to say that methods in modern effective methodology, as units of method, have been replaced in larger numbers – by educational technology (Столяренко, 2006, p. 326).

In the 1960s, the concept of technology was introduced in pedagogy (Кукушина, 2006, p. 26; Галагузовой, Мардхаева, 2002, p. 9; Колеченко, 2005, p.149; Щуркова, 2005, p. 5), which is not definitely perceived and interpreted today. In one case, it is understood as the complete use of learning tools, and secondly, as a microsystem, which is part of scientifically justified and grouped elements (pedagogical problem, appropriate means and methods, various inventions, supervision, pedagogical competence); in the third case a program which implementation implies a predictable result (Рапацевич, 2001,

р. 787; Галагузовой, Мардхаева, 2002, р 9; Столяренко, 2006, р. 326). As a result, according to G. Ksensova pedagogical process technology involves the ways in which the educator's activities are presented in a certain set of completeness and sequences, and implies a purposeful and predictable result (Ксенцова, 2001, р. 6). A. Kolechenko defines pedagogical technology as procedures relevant to the formation and control of humanitistical knowledge, abilities, skills and relationships (Колеченко, 2005, р. 150). According to B. Lihachov pedagogical technology is a set of psycho-pedagogical targeting points that determine the specific combination and choice of learning styles, means, methods and upbringing ways, as well as the whole set of pedagogical process tools (Кукушина, 2006, р. 6).

In all cases, the commonly used technologies in education are aimed at increasing the effectiveness of the process of formation and development of a person¹, as well as the effective interaction between the teacher and the learners.

Numerous technologies have been developed and presented in modern pedagogy, which, on the one hand, are viewed as upbringing² organization ways, means and methods (collective upbringing technologies, collective creative technologies in upbringing, social-educational technologies, technologies of upbringing in social environment, etc.).

In some cases, pedagogical technologies are used as learning technologies, the main function of which is to fully utilize the content of the learning process by the learners (Traditional Learning Techniques, Developing Learning Technology, Personally Developed Learning Technology, Integration Training Technology, Information and Communication Education Technologies, Active Learning Technology, etc.).

In the next case, technology is viewed as a combination of methods, knowledge, abilities, skills, and resources in the common use of education management systems (Аронсон, 1998]. Based on the concepts of the education system, we can say, that education management technology provides a unified effective functioning of intercommunication components due to the communication network (Аронсон, 1998, р. 119).

In fact, on the basis of the above mentioned ideas, we can say that modern pedagogy is focused on upbringing, learning, and education management technologies. Upbringing, learning, and education management technologies are simultaneously the means of communication as they also have a function of

¹Taking into consideration the place and role of pedagogical technologies in the process of formation and development of a person, the pedagogical technology has recently been separated as a new branch of science.

²The technology of upbringing was developed by Macarenko. By utilizing pedagogical technology, he understood the whole range of effective forms of interaction of the participants of the educational process aimed at the formation of a common pedagogical logic and the formation of a person as a full member of society.

communication. Due to their communication function, all pedagogical issues are solved – from the acquisition of knowledge, from education to effective management of the education system. Especially, all of the listed technologies are ultimately the forms of pedagogical interaction or educational communication, which can have different goals and aimed at solving multifold pedagogical problems.

As noted by K. Shchurkova pedagogical technology is a new branch of pedagogy that ensures the true interaction of pedagogues through a tactful communication with pupils whose art should be educated and that provides a learners' interaction with the surrounding world (Щуркова, 2005, p. 11). Interrelations that explore learners real capabilities through communications and through communications create conditions for learners development and self-development.

However, less importance is attached to the study and development of the technology focused on the student's communication activity. It is well known that through the promotion and development of communication activity, the effective organization of the formation process and the personal development is equally possible, solving the all and educational problems.

From this point of view, the development of effective interaction and perception forms of pedagogical process subjects is based on different levels of communication activity of the teacher and learner. In other words, it is especially important to develop and introduce communication technologies, developing communication activity.

This problem stems from the fact that §... prevails on the approach of providing pupils with a ready-made knowledge, rather than teaching their students to build knowledge ... (Educational..., 2006, p. 21). And in order for learners to become involved in the building of knowledge, they should be active in the communication process from school.

And the person who implements such an approach is, first of all, a teacher who needs special university training. Teacher training program, at the university, requires special approaches.

From the point of view of the effective pedagogical process implementation, the following issues are important for the operation of educational technologies:

- Taking into account the age and individual characteristics of learners, taking them to the general, to the new relationships. Through the application of educational technology aimed at organizing an active educational process, first, the teacher works with everyone separately, creating a unique communication network simultaneously. Learners can work independently, with the teacher, and with classmates. Network technology is based on the work of a teacher, as a result of which, all learners work simultaneously and actively. As a result, the learner is able to create conscious networks with self-assertion. Pedagogical

technologies of interpersonal communication are aimed at the formation of communication knowledge, abilities and skills, communication activity of learner that forms *communicability*.

– Through the creation of collaborative groups, the teacher contributes to the formation of capabilities of demonstration and development, collaboration and interaction of learners. During the implementation of these technologies, everyone is equally active and important not to identify specific peculiarities of a learner but to involve them all in the same situation and push them together to search and find solutions. The essential thing here is that a group of students faces a problem that connects each student to the group by forming a collaborative circle. Thus, pedagogical interpersonal communication technologies contribute to the formation of communication needs among learners, encouraging them to overcome communication barriers and difficulties, that is, the formation of *communicative and communico directed person*.

– It is important for the learner to contribute not only to the formation and demonstration of communication capabilities, but also to self-organization. For this purpose, technologies that are targeted at creating a student's creative activity are applied. Due to such technologies, the teacher turns indirectly everyone's work on the child's development, the formation of self-development qualities, and the communication relationships get a view of pyramid. As a result, the child acquires aspiration of building a communication and creation of communication-relations. A child is not only able to communicate and tries to communicate, but also creates by oneself communication ways, communication situations, and, as a communicator, can help his communicants overcome communication barriers. It means that a learner becomes a communicogenic person who can start communication.

Modern technology has been developed in modern pedagogy, but they are not yet fully used in a pedagogical practice, especially in schools. There are two reasons for that. First, it is the conservatism of the educational system, so new technologies are slowly being introduced in the pedagogical process. Secondly, it is the stratification of pedagogical interpersonal communication technologies that do not have a systematic and complete insight into teacher's work.

Thus, educational technology is a system of interconnected forms of actions, interrelations which acts according to a specific program of actions and the implementation of those creates new opportunities for an effective pedagogical activity and pedagogical process. It forms pedagogical communications as a means of personal development.

Bibliography

Образовательные преобразования в Армении: национальный отчет о человеческом развитии 2006: Yerevan, 2007.

Адаир, Дж. (2006). *Эффективная коммуникация*. М.

- Аронсон, Э. (1998). *Социальное животное: Введение в социальную психологию*. М.
- Колеченко, А. (2005). *Энциклопедия педагогических технологий*. СПб.
- Ксензова, Г. (2001). *Перспективные школьные технологии*. М.
- Галагузовой, М., Мардхаева, Л.В. (ed.) (2002). *Методика и технологии работы социального педагога: Учебное пособие*. М.
- Немов, Р. (2004). *Психология: Психология образования*. Кн. 2. М.
- Василика, М. (2005). *Основы теории коммуникации: Учебник*. М.
- Рапацевич, Е. (ed.) (2005). *Педагогика: Большая современная энциклопедия*. Мн.
- Кукушина, В.С. (ed.) *Педагогические технологии: Учеб. пособие*. М.
- Почепцов, Г. (2003). *Теория коммуникации*. М.
- Рапацевич, Е.С. (2001). *Современный словарь по педагогике*. Мн.
- Столяренко, А. (2006). *Общая педагогика: Учеб. пособие*. М.
- Щуркова, Н. (2005). *Педагогическая технология*. М.
- Яковлев, И. (2006). *Ключи к общению. Основы теории коммуникации*. СПб.



TOMASZ WARZOCHA

Poziom radzenia sobie ze stresem przez nauczycieli akademickich korzystających z technologii informacyjno-komunikacyjnych*

Level of Coping with Stress by Academic Teachers Using ICT

Doktor inżynier, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Zakład Dydaktyki Ogólnej i Systemów Edukacyjnych, Polska

Streszczenie

W artykule przedstawiono wyniki badań dotyczące poziomu odporności na stres nauczycieli akademickich Uniwersytetu Rzeszowskiego korzystających w swoim warsztacie pracy z technologii informacyjno-komunikacyjnych w celu pozyskiwania, przetwarzania i przekazywania wiedzy studentom. Odpowiednie przygotowanie do korzystania z dostępnych narzędzi wspomagających proces edukacyjny warunkuje umiejętne, skuteczne, efektywne i zarazem efektywne przekazywanie niezbędnych wiadomości, korzystanie z dostępnych informacji, porozumiewania się ze studentami oraz innymi współpracownikami na uczelni.

Słowa kluczowe: stres, kompetencje, student, nauczyciel akademicki, technologie informacyjno-komunikacyjne, komunikowanie się

Abstract

The article presents the results of research on the level of resistance to stress of academic teachers of the University of Rzeszów using ICT in their workshop to acquire, process and transfer knowledge to students. Appropriate preparation to use the available tools supporting the educational process determines the skilful, effective, efficient and at the same time effective transmission of necessary information, use of available information, communication with students and other colleagues at the university.

Keywords: stress, competence, student, academic teacher, technology information, communication

* Artykuł powstał w ramach prac statutowych w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej i Systemów Edukacyjnych na Wydziale Pedagogicznym przy współpracy Pracowni Technologii Informacyjno-Komunikacyjnych w Laboratorium Zagadnień Społeczeństwa Informacyjnego, Centrum Innowacji i Transferu Wiedzy Techniczno-Przyrodniczej.

Wstęp

Rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych pozwala na wykorzystywanie ich w coraz nowszych obszarach codziennego życia. Jedną z podstawowych funkcji, jakie pełnią, to wspomaganie, usprawnianie wykonywania określonych czynności pozwalających na funkcjonowanie w społeczeństwie opartym na nowoczesnych technologiach. Stanowią dla człowieka pośrednika, dzięki któremu sprawniej jesteśmy w stanie pozyskać niezbędne informacje z internetu czy innych nośników pamięci przenośnej. Sprawne posługiwanie się nimi pozwala, a nawet warunkuje bezstresowe życie w społeczeństwie, w którym odgrywają bardzo duże znaczenie. Brak umiejętności posługiwania się tymi technologiami w celu wyselekcjonowania potrzebnych informacji prowadzi do współczesnego analfabetyzmu (Walat, 2007, s. 65). Na uczelniach wyższych jako instytucjach, w których nowe technologie powinny usprawniać pracę nauczyciela akademickiego, niejednokrotnie stoją zapakowane lub zakurzone z powodu braku posiadania niezbędnych kompetencji.

Technologie informacyjno-komunikacyjne w dydaktyce szkoły wyższej

Dydaktyka szkoły wyższej wymaga od nauczyciela akademickiego umiejętności dostosowania się do współczesnych możliwości wykorzystywania dostępnych narzędzi wspomagających proces edukacyjny. Posiadanie odpowiednich kompetencji w posługiwaniu się nimi pozwoli zminimalizować poziom stresu, jaki niejednokrotnie towarzyszy nauczycielowi.

Uczelnie wyższe jako ośrodki akademickie służące zdobywaniu wiedzy stają się również jedynymi miejscami, w których młode pokolenie studentów może doświadczyć praktycznej możliwości zapoznania się z nowymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi.

Student jako osoba młoda – dorastająca wśród narzędzi wspomagających proces dydaktyczny – potrzebuje mniej czasu, aby się z nimi zapoznać i sprawnie wykorzystywać na co dzień.

Poprawne opracowanie materiałów służących przekazywaniu informacji z wykorzystaniem technologii informacyjnych pozwala na zwiększenie zainteresowania studentów poruszaną problematyką (Lib, 2012, s. 5).

Wśród dostępnych narzędzi wspomagających proces edukacyjny możemy wyróżnić:

- tablice interaktywne,
- tablice samokopiujące,
- zestawy wideokonferencyjne,
- wizualizery,
- interaktywny system pozyskiwania informacji,
- interaktywne zestawy odpowiedzi.

Powyższe przykłady technologii wspomagających proces przekazywania i weryfikowania wiedzy stanowią nieliczne rodzaje dostępnych środków dydaktycznych.

Stres a technologie informacyjno-komunikacyjne

Nowoczesność objawiająca się koniecznością wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych, które w bardzo szybkim tempie ulegają unowocześnianiu, sprawia, że czasami nie potrafimy się nimi posługiwać. Jeżeli do tego wszystkiego dołożymy konieczność nadążania za nimi, to jeżeli już je opanujemy, stają się one nieaktualne, przestarzałe itd. Przykładem tego typu rozwiązań są systemy operacyjne, programy-pakiety biurowe, gdzie w chwili zapoznania się z nimi wchodzi nowsze wersje. Umiejętność korzystania z nich niejednokrotnie stwarza problemy, z którymi każdy nauczyciel akademicki powinien się zmierzyć. Zwykle bywa tak, że raz wypracowane metody sprawiają, że niechętnie podchodzimy do nowości – z jednej strony mając obawy przed zepsuciem, zniszczeniem, z drugiej zaś ze świadomością, że może student jako osoba młoda, wychowana z nimi lepiej będzie się nimi posługiwała – a to budzi lęk, stres przed brakiem wystarczającej wiedzy na ich temat czy praktycznej umiejętności wykorzystania ich w procesie edukacyjnym.

Posiadanie niezbędnych kompetencji w tym zakresie może dodać pewności nauczycielowi akademickiemu, zminimalizować u niego poczucie stresu. Radzenie sobie ze stresem wymaga opanowania określonych „cech”, które powodują, że w zaistniałej sytuacji stresowej się poddajemy. Nie może mieć to jednorazowego miejsca – powinno stanowić całonocny proces zmierzający do ograniczenia, opanowania lub zminimalizowania negatywnych bodźców oraz zapanowania nad własnymi emocjami, w wyniku których będzie można sprostać wykonaniu określonych zadań, czynności (Warzocha, 2017).

Metodologia prowadzonych badań

Przedmiotem prowadzonych badań było określenie poziomu kompetencji odporności na stres w wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych przez nauczycieli akademickich Uniwersytetu Rzeszowskiego. Badania zostały przeprowadzone w oparciu o platformę LimeSurvey oraz wystandaryzowane narzędzie Q-test – polegające na uporządkowaniu przez respondenta wykazu 60 pytań (cech) poprzez ustawienie ich od tych o najmniejszym znaczeniu do tych najważniejszych na skali 0–10 (Walat, 2014).

Poddani badaniu nauczyciele akademicy zostali poproszeni o wskazanie w grupie 12 stwierdzeń, które mają dla nich znaczenie największe, a które najmniejsze. Te 12 stwierdzeń stanowiło jedną z 5 grup kompetencji społecznych charakteryzujących dydaktyków szkół wyższych, związanych z korzystaniem z technologii informacyjno-komunikacyjnych w celu pozyskiwania, przetwarzania z użyciem niezbędnego oprogramowania oraz przekazywania wiedzy studentom.

W prowadzonych badaniach udział wzięło 168 nauczycieli akademickich Uniwersytetu Rzeszowskiego. Ich charakterystykę przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Charakterystykę badanej grupy.

Płeć	Liczba	Wiek			Staż pracy				Obszar nauki		
		do 30 lat	31–50 lat	powyżej 50 lat	mniej niż 1 rok	2–5 lat	6–10 lat	powyżej 10 lat	społeczno-humanistyczny	przyrodniczo-techniczny	inne
Kobiety	112	19	93	0	3	10	17	82	69	43	0
Mężczyźni	56	17	31	9	6	13	23	14	27	29	0

Źródło: opracowanie własne.

W prowadzonych badaniach przyjęto następujące poziomy kompetencji radzenia sobie ze stresem przez nauczycieli akademickich korzystających z technologii informacyjno-komunikacyjnych:

- wysoki – charakteryzuje się występowaniem obaw związanych z wykorzystaniem technologii informacyjnych w pracy zawodowej; w przypadku wystąpienia sytuacji problemowej nauczyciel akademicki poddaje się i szuka rozwiązań zastępczych w postaci tradycyjnych metod nauczania,

- średni – charakteryzuje się pojawiającymi się obawami związanymi z wykorzystaniem technologii informacyjnych; zaistniałe problemy są rozwiązywane w dłuższym czasie ze względu na stres,

- niski – charakteryzuje się brakiem obaw związanych z wykorzystaniem technologii informacyjnych w pracy zawodowej nauczyciela akademickiego; w przypadku pojawienia się sytuacji problemowej związanej z technologiami informacyjnymi bez większych problemów są one rozwiązywane.

Na rysunku 1 przedstawiono wybrane wyniki dotyczącej kompetencji radzenia sobie ze stresem.

Z danych zaprezentowanych w tabeli 2 oraz na rysunku 1 wynika, że stwierdzeniem, które miało największe znaczenie dla nauczycieli akademickich w kompetencji radzenia sobie ze stresem, była cecha Q5 – *Kiedy napotykam problem związany ze stosowaniem technologii informacyjnych, od razu staram się go rozwiązać*. Potwierdzeniem dla tego stwierdzenia jest wynik cechy Q4 – *Poddaję się przeciwnościom, które napotykam w korzystaniu z technologii informacyjnych*, co pokazuje, że nauczyciele nie poddają się, jeżeli muszą sprostać sytuacjom problemowym w korzystaniu z technologii informacyjno-komunikacyjnych.

W związku z klasyfikacją cech przedstawionych w tabeli 2, związanych z kompetencją radzenia sobie ze stresem, możemy stwierdzić, że mimo iż nauczyciele potrafią rozwiązywać problemy związane z technologiami informacyj-

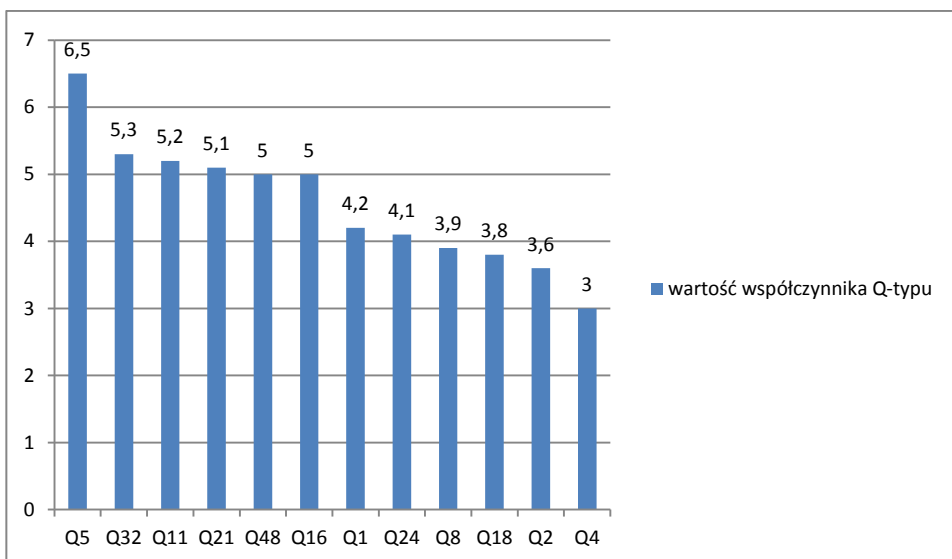
nymi, to jednak na średnim poziomie radzą sobie ze stresem, który przejawia się umiarkowanymi obawami dotyczącymi korzystania z technologii informacyjnych w pracy zawodowej związanej z pozyskiwaniem, przetwarzaniem, przekazywaniem wiedzy studentom.

Tabela 2. Zestawienie stwierdzeń dla kompetencji radzenia sobie ze stresem w grupie nauczycieli akademickich korzystających z technologii informacyjno-komunikacyjnych z uwzględnieniem współczynnika Q-typu

Lp.	Numer Q-typu	Cecha kompetencji – stwierdzenie Q-typu	Współczynnik Q-typu
1.	Q5	Kiedy napotykam problem związany ze stosowaniem technologii informacyjnych, od razu staram się go rozwiązać.	6,5
2.	Q32	Trudne zdarzenia związane z użyciem technologii informacyjnych mobilizują mnie do aktywności.	5,3
3.	Q11	Kiedy stoję przed trudnym wyzwaniem związanym z użyciem technologii informacyjnych, opracowuję awaryjny plan działania.	5,2
4.	Q21	Konfrontuję się z problemowymi zdarzeniami związanymi z zastosowaniem technologii informacyjnych.	5,1
5.	Q48	W trudnej sytuacji związanej z użyciem technologii informacyjnych nigdy się nie poddaję.	5,0
6.	Q16	W sytuacji związanej z posługiwaniem się technologiami informacyjnymi całą energię skupiam na tym, jak należy ich użyć.	5,0
7.	Q1	Stres związany z użyciem technologii informacyjnych motywuje mnie do działania.	4,2
8.	Q24	Unikam technologii informacyjnych, zawsze szukam znajomych rozwiązań.	4,1
9.	Q8	W czasie korzystania z technologii informacyjnych pojawia się we mnie obawa przed brakiem wiedzy na ich temat.	3,9
10.	Q18	Uciekam od problemów związanych z zastosowaniem technologii informacyjnych.	3,8
11.	Q2	Nigdy nie staram się rozwiązywać problemów związanych ze stosowaniem technologii informacyjnych.	3,6
12.	Q4	Poddaję się przeciwnościom, które napotykam w korzystaniu z technologii informacyjnych.	3,0

Źródło: opracowanie własne.

Cecha Q2 – *Nigdy nie staram się rozwiązywać problemów związanych ze stosowaniem technologii informacyjnych* również ma niewielkie znaczenie dla nauczycieli akademickich i potwierdza fakt, że radzą sobie oni ze stresem związanym z korzystaniem z technologii informacyjno-komunikacyjnych. Cecha Q32 – *Trudne zdarzenia związane z użyciem technologii informacyjnych mobilizują mnie do aktywności* wskazuje na to, że w przypadku wystąpienia sytuacji problematycznych, jakie czasami stają przed nauczycielem akademickim korzystającym z technologii informacyjnych, nie powodują zniechęcenia, odrzucenia, poddania się i szukania innych rozwiązań. Wręcz przeciwnie – mobilizują ich do większej aktywności, otwartości, zaangażowania, poszukiwania stymulacji i innych możliwości wykorzystywania technologii informacyjnych w pracy zawodowej.



Rysunek 1. Wartość współczynnika Q-typu dla kompetencji społecznej radzenia sobie ze stresem w grupie nauczycieli akademickich korzystających z technologii informacyjno-komunikacyjnych

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Szybki rozwój nowych narzędzi wspomagających proces informatyzacji uczelni wyższych sprawia, że posiadane kompetencje związane z korzystaniem z technologii informacyjno-komunikacyjnych, zdobyte na etapie studiów, są niewystarczające. To nauczyciel akademicki w dużej mierze decyduje o tym, czy doskonalą swój warsztat pracy w oparciu o nowe narzędzia wspomagające proces edukacyjny, czy pozostaje na określonym etapie. Wykorzystanie ich przez dydaktyka szkoły wyższej, pokazanie możliwości technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie pozyskiwania, przetwarzania, przechowywania informacji, pracy w chmurze informacyjnej powinno zachęcić młode pokolenie studentów do rozwijania praktycznych umiejętności w tym zakresie. Nauczyciel akademicki, odpowiedzialny za rozwój intelektualny młodego pokolenia absolwentów szkół średnich, pozbawiony niezbędnych kompetencji z zakresu wykorzystania narzędzi wspomagających proces dydaktyczny, w pewnym momencie może stać przed faktem wykluczenia cyfrowego (Warzocha, 2017). Technologie informacyjno-komunikacyjne dla młodego pokolenia stają się jedynie gadżetami służącymi do wymiany poglądów na portalach społecznościowych, korzystania z komunikatorów opartych na nowych technologiach (Gajda, 2010, s. 21). Sposób komunikowania się z innymi osobami zostaje zastąpiony e-komunikacją z wykorzystaniem sieci internetowej (Castells, 2007). Dla mło-

dego pokolenia studentów technologie informacyjne stanowią bardziej „podstawę codziennej egzystencji” niż narzędzie wspomagające proces dydaktyczny, co dla nauczyciela akademickiego powinno stanowić podstawę funkcjonowania w społeczeństwie opierającym się w dużej mierze na nich.

Literatura

Castells, M. (2007). *Spółczesność sieci*. Warszawa: PWN.

Gajda, J. (2010). *Media w edukacji*. Kraków: Impuls.

Lib, W. (2012). *Narzędzia i techniki informatyczne w procesie dydaktycznym*. Rzeszów: Mitel.

Walat, W. (2007). *Edukacyjne zastosowanie hipermediów*. Rzeszów: Wyd. UR.

Warzocha, T. (2017). *Technologie informacyjne a kompetencje społeczne nauczycieli akademickich*. Praca doktorska.



ANNA WOLPIUK-OCHOCIŃSKA

Kompetencje społeczne i poczucie własnej skuteczności jako predyktory poczucia szczęścia u nauczycieli

Social Competencies, General Self-efficacy as Predictors of Level of Happiness

Doktor, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Zakład Psychologii, Polska

Streszczenie

Szczęście jest istotnym wymiarem funkcjonowania człowieka, a tym samym odgrywa znaczącą rolę także w pracy nauczyciela. Badania wskazują, że szczęśliwi nauczyciele oddziałują na poziom szczęścia swych uczniów, a w konsekwencji na ich osiągnięcia (Bakker, 2005). Celem artykułu było znalezienie uwarunkowań poziomu szczęścia i jego związku z kompetencjami społecznymi i poczuciem własnej skuteczności. Przebadano nauczycieli podkarpackich szkół następującymi narzędziami: Oksfordzkim Kwestionariuszem Szczęścia Argyle’a i Hillsa, PROKOS Matczak i Martowskiej oraz Skalą GSES Schwarzera i Jerusalema. Analiza wyników wskazała na pozytywny istotny związek pomiędzy kompetencjami społecznymi a poziomem szczęścia u nauczycieli przy uwzględnieniu mediacyjnej roli poczucia własnej skuteczności pomiędzy wspomnianymi zmiennymi.

Słowa kluczowe: kompetencje społeczne, poczucie własnej skuteczności, poziom szczęścia, nauczyciele

Abstract

Happiness is an important dimension of human functioning, and thus plays a significant role in the work of the teacher. Research indicates that happy teachers affect the level of happiness of their students and, consequently, their achievement (Bakker, 2005). The aim of the article was to find conditions for the level of happiness and its relation to social competences and general self-efficacy. Teachers from Podkarpackie were examined with the following tools: Oxford Happiness Questionnaire by Argyle and Hills, PROKOS by Matczak and Martowska and GSES Scale by Schwarzer and Jerusalem. The analysis of the results indicated a positive, significant relation between social competences and the level of happiness, and the mediating role of self-efficacy among these variables.

Keywords: social skills, social competencies, self-efficacy, happiness, teachers

Wstęp

Szczęście wydaje się być wartością uniwersalną, niezależną od czasów i kultury, w jakich żyjemy. Każdy człowiek poszukuje na swój sposób szczęścia i pragnie być zadowolony z życia i poszczególnych jego aspektów. Szczęście można zdefiniować m.in. w kategoriach średniego poziomu satysfakcji w określonym okresie, częstotliwości i stopnia pozytywnych objawów afektywnych oraz względnego braku negatywnego afektu (Argyle, 2001). Szczęście w koncepcji Argyle'a traktowane jest jako pojęcie subiektywne, ponieważ o szczęściu decyduje to, na ile na ogół podoba się człowiekowi jego życie.

W odniesieniu do cech szczęśliwych ludzi szczęśliwi wydają się względnie zdrowi, zarówno fizycznie, jak i psychicznie. Są bardziej aktywni i otwarci. Czują, że mają kontrolę nad swoim życiem. Ich aspiracje dotyczą raczej spraw społecznych i moralnych niż pieniędzy. Szczęśliwi wydają się też być lepiej wykształceni (por. Nematzadeh, Sary, 2014). Co za tym idzie, osoby szczęśliwe są zdrowsze zarówno fizycznie, jak i psychicznie (Veenhoven, 2008). Natomiast w kontekście nauczania badania Bakkera (2005) wykazały, że szczęście nauczycieli jest predyktorem szczęścia uczniów, a szczęście uczniów jest czynnikiem predykcyjnym ich wyników w szkole. Ponadto Jennings i Greenberg (2009) wskazują na znaczenie społeczno-emocjonalnych kompetencji i dobrostanu nauczycieli w rozwijaniu i utrzymywaniu wspierającego klimatu w klasie i relacji nauczyciel–uczeń.

Okazuje się, że o poziomie szczęścia decyduje m.in. poczucie własnej skuteczności rozumiane jako jest przekonanie o własnej skuteczności (*general self-efficacy*). Bandura (1997) opisuje je jako jeden z podstawowych regulatorów związku między posiadanymi umiejętnościami a rzeczywistymi działaniami i osiągnięciami człowieka. Wymienia przy tym uogólnione przekonania i specyficzne przekonania. Te pierwsze rozumie jako zgeneralizowane przekonania o możliwości prowadzenia skutecznego działania w sytuacjach nowych, niejednoznacznych czy nieprzewidywalnych. Drugie natomiast odnoszą do przekonań na temat własnego sprawstwa w konkretnych dziedzinach, a nawet czynnościach, np. w wykonywaniu obowiązków zawodowych czy domowych. Przekonanie o własnej skuteczności odnosi się więc do możliwości poradzenia sobie z sytuacją. Ocena ta jest zależna m.in. od poziomu posiadanych umiejętności i kompetencji. Związek między umiejętnościami społecznymi a poziomem szczęścia nie jest jednoznaczny. Na przykład badania Argyle'a i Lu (1990) nie wykazały korelacji pomiędzy umiejętnościami społecznymi a szczęściem. Dla odmiany wyniki badań innych autorów (Demir, Jaafar, Bilyk, Mohd Ariff, 2012; Ozben, 2013) wskazują na pozytywny związek między powyższymi zmiennymi. Kwestia ta będzie weryfikowana w niniejszym opracowaniu.

Badania własne

Grupa badana

W badaniu uczestniczyło 129 nauczycieli z terenu Rzeszowa i okolic, w wieku między 20. a 63. rokiem życia (2 osoby nie podały swego wieku), w tym 87 kobiet (68,5% badanych). W grupie kobiet średnia wieku wynosiła $M = 25,15$; $SD = 10,31$, natomiast w grupie mężczyzn $M = 26,07$; $SD = 10,68$. Różnice wieku między obiema grupami nie były istotne statystycznie.

Procedura badania

Uczestnicy zostali poproszeni o samodzielnie wypełnienie kwestionariuszy opisanych poniżej. Badanie było anonimowe. Wszyscy uczestnicy zostali osobiście poinformowani o warunkach i procedurze badania. Jednocześnie udzielili świadomej zgody na udział w badaniu.

Narzędzia badawcze

Kompetencje społeczne. Kwestionariusz „PROKOS – Profil Kompetencji społecznych” w opracowaniu Matczak i Martowskiej przeznaczony jest do wyznaczania poziomu kompetencji społecznych. Na kwestionariusz składa się 60 pozycji diagnostycznych (dotyczących kompetencji społecznych) oraz 30 buforowych (dotyczących umiejętności niespołecznych), mierzących: kompetencje asertywne (skala A), kompetencje kooperacyjne (skala K), kompetencje towarzyskie (skala T), zaradność społeczną (skala Z) oraz kompetencje społecznikowskie (skala S). Osoba badana udziela odpowiedzi na poszczególne itemy na 4-stopniowej skali, na tej podstawie otrzymując 5 wyników częściowych odpowiadających poszczególnym kompetencjom oraz wynik ogólny będący sumą wyników częściowych.

Poczucie własnej skuteczności. Zmienną tę mierzono skalą GSES (General Self-Efficacy Scale; Schwarzer, Jerusalem, 1995) w polskiej adaptacji Juczyńskiego (2000, 2011). Składa się ona z 10 itemów. Odpowiedzi udzielane są na 4-stopniowej skali (od 1 – nie, nieprawdziwe, do 4 – tak, całkowicie prawdziwe). Polska wersja skali cechuje się dobrymi właściwościami psychometrycznymi. Rzetelność skali wynosi $\alpha = 0,88$.

Poczucie szczęścia. Oksfordzki Kwestionariusz Szczęścia Hillsa i Argyle’a (2002) w polskiej adaptacji Poprawy (2012) jest narzędziem mierzącym zarówno szczęście w perspektywie hedonistycznej, jak i eudajmonistycznej – odnosi się nie tylko do subiektywnego poczucia dobrostanu, ale również uwzględnia szerokie spektrum względnie trwałych, podmiotowych wyznaczników szczęścia (Argyle, Hills, 2002; Poprawa, 2012). Narzędzie składa się z 29 pytań – 17 z nich sformułowane jest pozytywnie, 12 – negatywnie. Wynik badania OKS jest sumą pozycji pozytywnie i negatywnie wskazujących na zasoby szczęścia. OKS jest rzetelnym narzędziem, współczynnik stabilności bezwzględnej wynosi $rtt = 0,77$ ($p < 0,001$) (Poprawa, 2012).

Analiza wyników

Poniżej przedstawione analizy przeprowadzono przy wykorzystaniu programu IBM SPSS ver. 22, a analizę mediacji przeprowadzono za pomocą makra PROCESS.

Tabela 1. Różnice w zakresie badanych zmiennych z uwzględnieniem płci

Płeć:		Średnia	Std. odchylenie	g Hedge	p
Kompetencje kooperacyjne	Kobieta	50,07	5,677		0,456
	Mężczyzna	49,17	8,657		
Kompetencje towarzyskie	Kobieta	31,77	6,620	-0,370	0,05
	Mężczyzna	34,31	7,301		
Kompetencje społecznikowskie	Kobieta	15,08	2,840		0,969
	Mężczyzna	15,06	2,807		
Zaradność społeczna	Kobieta	34,78	3,809		0,621
	Mężczyzna	34,33	5,143		
Asertywność	Kobieta	37,70	6,151		0,31
	Mężczyzna	38,97	7,518		
Poczucie własnej skuteczności	Kobieta	29,76	4,889	-0,177	0,039
	Mężczyzna	31,65	4,667		
Poczucie szczęścia	Kobieta	119,67	18,929		0,499
	Mężczyzna	122,10	19,035		

Źródło: opracowanie własne.

Badani nauczyciele odznaczają się przeciętnym poziomem kompetencji społecznych (por. Matczak, Martowska, 2013). Jedynie w zakresie zaradności społecznej rozumianej jako umiejętność realizowania zadań wymagających wyjednywania czegoś od innych osób badani oceniają się na poziomie niskim.

Poziom własnej skuteczności nauczyciele również określają na poziomie przeciętnym (Juczyński, 2011). Poczucie szczęścia badanych też kształtuje się na poziomie wyników przeciętnych (Poprawa, 2012).

Analiza różnic międzypłciowych w zakresie badanych podskal wykazała jedynie istotne różnice w zakresie kompetencji towarzyskich i poczucia własnej skuteczności. Mężczyźni generalnie oceniają na wyższym poziomie swoje umiejętności towarzyskie i mają nieznacznie wyższe przekonanie o tym, że będą skuteczni w trudnej sytuacji.

Analiza interkorelacji pomiędzy badanymi zmiennymi wskazuje, iż poziom poczucia szczęścia pozytywnie koreluje ze stażem pracy oraz pozostałymi zmiennymi w postaci kompetencji społecznych i poczucia własnej skuteczności. Jedynie płeć okazuje się nie być korelatem poziomu szczęścia. Co ciekawe, również poczucie własnej skuteczności koreluje pozytywnie z wszystkimi badanymi zmiennymi, w tym także z płcią (mężczyźni posiadają wyższe przekonanie o swej skuteczności).

Tabela 2. Interkorelacje pomiędzy badanymi zmiennymi

		1	2	3	4	5	6	7	8
Płeć	r	1							
	p								
Staż pracy	r	-,008	1						
	p	,930							
Asertywność	r	,090	,081	1					
	p	,310	,360						
Kompetencje kooperacyjne	r	-,062	-,100	,723**	1				
	p	,482	,261	,000					
Kompetencje towarzyskie	r	,172	,069	,719**	,772**	1			
	p	,051	,435	,000	,000				
Kompetencje społecznikowskie	r	-,003	,152	,574**	,675**	,677**	1		
	p	,969	,086	,000	,000	,000			
Zaradność społeczna	r	-,049	-,113	,716**	,693**	,620**	,477**	1	
	p	,581	,200	,000	,000	,000	,000		
Poczucie własnej skuteczności	r	,182*	,202*	,532**	,463**	,542**	,439**	,366**	1
	p	,039	,022	,000	,000	,000	,000	,000	
Poczucie szczęścia	r	,060	,174*	,361**	,412**	,594**	,482**	,362**	,484**
	p	,499	,048	,000	,000	,000	,000	,000	,000

* Korelacja jest istotna na poziomie 0,05 (dwustr.).

** Korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (dwustr.).

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3. Predyktory poczucia szczęścia (regresja liniowa)

Poziom poczucia szczęścia	B	p
(Stała)		,125
Kompetencje towarzyskie	,603	,000
Poczucie własnej skuteczności	,273	,002
Asertywność	-,218	,035
s = 29,144; p = 0,000; R2 skor.= 0,397		

Źródło: opracowanie własne.

Model regresji liniowej przedstawia jako predyktory poczucia szczęścia kompetencje towarzyskie, poczucie własnej skuteczności. Mniej silnym predyktorem ujemnym jest poziom kompetencji asertywności – jej wzrost powoduje spadek poczucia szczęścia. Model jest istotny statystycznie na poziomie $p < 0,000$ i tłumaczy prawie 40% wariacji.

Tabela 4. Mediacje pośrednie w relacji kompetencje społeczne, poczucie własnej skuteczności, poczucie szczęścia

Zmienna zależna	Media-tor	Zmienna niezależna	B	SE	LL CI	UL CI	B	SE	LL CI	UL CI	B	SE	LL CI	UL CI		
PS	PWS	Efekt całkowity														
		Efekt bezpośredni				Efekt pośredni										
		K_KOOP.	0,44	0,09	0,27	0,61	0,25	0,09	0,07	0,43	0,18	0,06	0,09	0,32		
		K_TOW.	0,53	0,06	0,40	0,65	0,42	0,07	0,27	0,56	0,11	0,04	0,04	0,20		
		K_SPOŁ.	0,43	0,07	0,29	0,57	0,30	0,07	0,16	0,44	0,13	0,04	0,07	0,24		
		K_ZAR.	0,38	0,09	0,21	0,56	0,23	0,09	0,06	0,40	0,16	0,06	0,06	0,29		

Źródło: opracowanie własne.

Przy uwzględnieniu analizy mediacyjnej (tab. 4) okazuje się ponadto, że poczucie własnej skuteczności jest mediatorem kompetencji kooperacyjnych, społecznikowskich i zaradności w relacji do poczucia szczęścia. Oznacza to, że również te kompetencje w sposób pośredni warunkują to, na ile człowiek czuje się szczęśliwy.

Podsumowanie i wnioski

Poczucie własnej skuteczności i kompetencje społeczne okazały się być predyktorami poczucia szczęścia u nauczycieli. Jest to związek potwierdzony pośrednio przez innych badaczy w oparciu o inne grupy badane, np. osoby starsze (Chen, 1996), dorosłych (Sneegas, 2018) czy studentów (Ozben, 2013; Salami, 2010). Okazuje się, że rozwinięte kompetencje z obszaru relacji społecznych są ważnym zasobem w kształtowaniu poczucia własnej skuteczności i w konsekwencji – poczucia szeroko rozumianego dobrostanu. Kompetencje poszerzają więc jednostce spektrum posiadanych wyznaczników szczęścia. Jednocześnie same kompetencje okazują się być niewystarczającym warunkiem szczęścia – w dużej mierze o tym, jak oceniamy swoje umiejętności społeczne, decyduje nie tylko ich poziom, ale samo poczucie własnej skuteczności. Może się bowiem okazać, że jednostka, posiadając odpowiednie kompetencje, wcale nie jest przekonana o swojej skuteczności, czego konsekwencją będzie niższe poczucie szczęścia i zadowolenia z życia.

Uzyskane związki pomiędzy szczęściem a poczuciem własnej skuteczności i kompetencjami społecznymi mają wymiar praktyczny. Rozwijanie umiejętności towarzyskich, asertywności u nauczycieli daje im zasoby w postaci poczucia skuteczności, prowadząc z kolei do wyższego poziomu zadowolenia i dobrostanu. Zapobiega to tym samym wypaleniu zawodowemu tak powszechnemu w tej grupie zawodowej.

Literatura

- Argyle, M. Hills, P. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 33, 1073–1082.
- Argyle, M. (2001). *The psychology of happiness*. New York: Routledge
- Argyle, M., Lu, L. (1990). Happiness and Social Skills. *Personality and Individual Differences*, 11(12), 1255–1261.
- Bakker, A.B. (2005). Flow among Music Teachers and Their Students: The Cross Over of Peak Experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 26–44.
- Chen, Y.M. (1996). Relationships among health control orientation, self-efficacy, self-care, and subjective well-being in the elderly with hypertension. *Dissertation Abstracts International*, 57, 3652B.
- Demir, M., Jaafar, J., Bilyk, N., Mohd Ariff, M.R. (2012). Social Skills, Friendship and Happiness: A Cross-cultural Investigation. *Journal of Social Psychology*, 152(3), 379–385.
- Jennings, P.A., Greenberg, M.T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525.

- Juczyński, Z. (2000). Poczucie własnej skuteczności – teoria i pomiar. *Acta Universitatis Lodzianis. Folia Psychologica*, 4, 11–24.
- Juczyński, Z. (2011). *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Matczak, A., Martowska, K. (2013). *Profil Kompetencji Społecznych. PROKOS. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Nematzadeh, A., Sary, H.S. (2014). Effectiveness of Group Reality Therapy in Increasing the Teachers' Happiness. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 907–912.
- Ozben, S. (2013). Social Skills, Life Satisfaction, and Loneliness in Turkish University Students. *Social Behavior and Personality*, 41(2), 203–214.
- Poprawa, R. (2012). Oksfordzki Kwestionariusz Szczęścia. Polska adaptacja The Oxford Happiness Questionnaire. *Psychologia Jakości Życia*, 11(1), 37–56.
- Salami, S. (2010). Emotional Intelligence, Self-efficacy, Psychological Well-being and Students Attitudes: Implications for Quality Education. *European Journal of Educational Studies*, 2(3), 247–257.
- Schwarzer, R., Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. [w:] J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in Health Psychology: A User's Portfolio. Causal and Control Beliefs* (35–37), Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Sneegas, J.J. (2018) Components of Life Satisfaction in Middle and Later Life Adults: Perceived Social Competence, Leisure Participation, and Leisure Satisfaction. *Journal of Leisure Research*, 18(4), 248–258.
- Veenhoven, R. (2008). Healthy Happiness: Effects of Happiness on Physical Health and the Consequences for Preventive Health Care. *Journal of Happiness Studies*, 9(3), 449–469.



MARTA UBERMAN

Nauczanie prac ręcznych dziecka w myśli pedagogicznej i metodycznej pierwszej połowy XX wieku

Teaching Handicraft to Children in a Pedagogical and Methodological thought of the First Half of the 20th Century

Doktor habilitowany profesor UR, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Polska

Streszczenie

Problematykę nauczania prac ręcznych dziecka traktuje się dzisiaj jako zamknięty rozdział pedagogicznej refleksji funkcjonującej poza obszarem codziennej praktyki edukacyjnej. Jakby zapomniano o tym, że działanie jest pierwotną formą myślenia i że umysł dziecka rozwija się na podstawie jego działalności i z niej wyrasta. Zagadnienie nauczania prac ręcznych dziecka w pierwszej połowie XX w. podjęli m.in. Key (1928), Przyłuski (1906), Andruchowicz (1924) i Maćkowiakowie (1938). Ich poglądy łączy wspólna idea nauczania prac ręcznych dziecka.

Słowa kluczowe: nauczanie prac ręcznych dziecka, edukacja, wychowanie, zręczność

Abstract

The topic of handicraft is treated at present as a closed chapter of historical and pedagogical reflections functioning beyond daily practice. Activity as a primeval form of thinking as well as the fact that the child's brain develops and grows on its basis seem to have been forgotten in young learner education. An attempt to look at handicraft in the historical and pedagogical context may in the future result in new educational forms of work beneficial for children, their intellectual development and dexterity. Handicraft in blended teaching was considered in the methodological publications of the first half of the 20th century by, among others, Key, Przyłuski, Andruchowicz, Maćkowiak and Maćkowiak.

Keywords: children's handicraft, education, upbringing, hand dexterity

Wstęp

W I poł. XX w. na temat nauczania prac ręcznych dziecka na poziomie wczesnej edukacji mówiono i pisano wiele. Głos w tej sprawie zabierali m.in. Dawid, Szcówna, Radwan, Przanowski. Metodnikami wskazującymi na wartość edukacyjną ich nauczania na poziomie wczesnej edukacji dziecka w I poł. XX w. byli m.in. Przyłuski, Andruchowicz, Maćkowiakowie. Sądzę, że w perspektywie

myślenia o dziecku i właściwościach jego rozwoju przypomnienie o ich wartości ma dzisiaj osobliwy wymiar szczególnie dla teorii pedagogicznej poszukującej aplikacji założeń tkwiących w ich nastawieniu dla praktyki edukacyjnej, a także dla podjęcia społecznej debaty o przywróceniu idei pracy ręcznej w edukacji dziecka. Dzisiaj, z perspektywy czasu przyglądając się tzw. pakietom edukacyjnym wprowadzonym jeszcze w latach 90. XX w., myśli Key dotyczące nauczania prac ręcznych dziecka nabierają szczególnego znaczenia, podobnie jak te zrodzone na gruncie polskiej edukacji myśli i wskazania metodyczne Przyłuskiego, Andruchowicza czy Maćkowiaków.

Nauczanie prac ręcznych dziecka w myśli pedagogicznej i metodycznej I poł. XX wieku

W *Stuleciu dziecka* Key (1928), poszukując dobrej teorii dla idei „szkoły przyszłości”, często odwoływała się do myśli XVI-wiecznego pisarza i filozofa, jak go sama określała – „czciociela rzeczywistości” – de Montaigne, która mówiła o tym, że w edukacji dziecka nie chodzi tylko o to, by kształcić duszę albo ciało, lecz o to, by kształcić człowieka (szerzej: Key, 1928, s. 112–122). Argumentacja Montaigne wydawała się Key na tyle przekonująca, że uznała ona nauczanie prac ręcznych za celowe, wskazując jednocześnie na ich wartość rozwojową, edukacyjną i wychowawczą (zob. 1928, s. 168–170). Krytyczna wobec tzw. robótek fröblowskich (Key, 1928, s. 158), wskazywała na potrzebę rozwijania i kształtowania samodzielności, kreatywności i zręczności u dziecka. Przestrzegła przed edukacyjną szablonowością i „tuzinkową fabrykacją”, do której dzisiaj niestety wydaje się, że powracamy, choćby w postaci wspomnianych już we wstępie tzw. pakietów edukacyjnych dla dzieci. Nowej jakości nabierają dzisiaj słowa de Montaigne cytowanego przez Key, że „rozum dziecka czynimy niewolniczym i tchórzliwym, gdyż nie dajemy mu pracować swobodnie o własnych siłach. (...) Chcemy jednak, by dziecko nauczyło się mówić i myśleć, a mówić i myśleć mu nie pozwalamy” (za: Key, 1928, s. 115). Tak było wiek temu i w wiekach wcześniejszych, i tak jest dzisiaj. Nie pozwalamy dziecku na wolność, spontaniczność, twórczość. Narzucamy mu szablonowość i schematyczność poprzez ciągle obecne w naszej edukacji „pakiety”. Zapomnieliśmy o tym, że w edukacji dziecka, na co wielokrotnie zwracała uwagę m.in. Key (1928, s. 172), „samodzielna czynność ma największe znaczenie”.

Na gruncie polskim orędownikiem nauczania prac ręcznych dziecka w I poł. XX w. był m.in. Przyłuski. We wstępie swojego podręcznika dla szkół i zakładów wychowawczych z nieukrywanym zdziwieniem zadawał pytanie, jak to jest, że na naukę czytania i pisania przeznaczają się wiele lat i temu się nikt nie dziwi. Dlatego, pytał Przyłuski (1906, s. VI), „nie chcemy poświęcić trochę czasu na naukę tego, co w życiu praktycznym jest niezmiernie ważne, co nas zbliża i zaznajamia z naturą, co nam daje jasne pojęcie o formach i kształtach

przedmiotów, co nas czyni praktycznymi, oszczędnymi, zaradnymi, co nam przede wszystkim rozwija zręczność i kształci umysł?”. Dlaczego tak trudno jest zrozumieć i wtedy i dzisiaj, że praca ręczna jest potrzebna dla rozwoju i edukacji dziecka, jest elementem dopełniającym, naturalnym stymulatorem rozwoju umysłu oraz umiejętności praktycznych wynikających z funkcji dnia codziennego. Dziecko, wykonując, choćby najprostszą pracę w domu, przedszkolu, szkole, włącza się w sytuacje realne związane z codzienną rzeczywistością, przy tym ucząc się samodzielności, zaradności i obowiązkowości. Rozwija swoją zręczność i pomysłowość. Przeciwnikom nauczania prac ręcznych Przyłuski (zob. 1906, s. V) przedstawia obraz bawiącego się dziecka, które w sposób naturalny zaspokaja swoją potrzebę działania, lepiąc w glinie, układając klocki czy stawiając babki z pisaku. Szkoda, dywagował Przyłuski (1906, s. VI), że nauczanie prac ręcznych we wczesnej edukacji dziecka uważa się za mało znaczące i traktuje się je marginalnie, że ich przeciwnicy zastanawiają się nad tym, jakie może mieć znaczenie edukacyjne lepienie „jakichś tam figurek z gliny i czy nie pożyteczniej byłoby ten czas obrócić na czytanie i pisanie?”. Przyłuski (1906, s. VII) nie kwestionuje ważności nauki czytania i pisania, ponieważ jest to oczywiste, jednak prace ręczne, podkreśla, są równie ważne, gdyż pisze: „wyrabiają uwagę, rozwijają zdolność myślenia, fantazję i twórczość (...), nie tylko kształcą zręczność i giętkość ręki, ale i zdolności umysłowe w ogólności”. We wczesnej edukacji dziecka rozwój zręczności rąk jest niezwykle ważny, ponieważ wiąże się z nauką pisania. Przyłuski (1906, s. VI) zaleca więc lepienie z gliny (dzisiaj może być to plastelina, modelina, ciastolina i itp.), ponieważ dziecko, lepiąc choćby talerzyk, garnek, zwierzątko, zmuszone jest do „zastanowienia się nad przedmiotem pracy, do kombinowania i myślenia”. I trudno tutaj się z nim nie zgodzić. Przy lepieniu podstawowym narzędziem pracy są ręce. Korzyści wynikające z tego faktu, słusznie akcentuje Przyłuski, są olbrzymie, ponieważ dziecko nie tylko uczy się pracować, ale rozwija swoją pomysłowość, ćwiczy palce u obu rąk, doskonali koordynację wzrokowo-ruchową, odczuwa satysfakcję i ma poczucie sprawstwa. Technیکę lepienia jako jedną z form realizacji pracy ręcznej w edukacji dziecka w „szkole przyszłości” zalecała również Key (zob. 1928, s. 157–158).

Rzecznikiem nauczania prac ręcznych we wczesnej edukacji dziecka w omawianym okresie był też Andruchowicz. Jego propozycja włączenia do programu wczesnej edukacji dziecka prac ręcznych zyskała uznanie wśród teoretyków i praktyków pedagogiki dziecka. Prace ręczne w edukacji dziecka traktował jako „pogłębianie, utrwalanie nauki poglądowej czynnej” (Andruchowicz, 1924, s. 5). Uważał, że ich nauka na poziomie wczesnej edukacji powinna być zintegrowana z ogólnymi treściami nauczania programowego. Przekonywał, że prace ręczne na poziomie wczesnej edukacji są nauką o rzeczach, ponieważ nie chodzi tutaj o „rzemieślniczo-fachowe doskonalenie dziatwy w danej gałęzi

ślōjdu, tylko o jej rozwój umysłowy” (Andruchowicz, 1924, s. 5). W przekonaniu Andruchowicza (1924, s. 5) w działaniu praktycznym stwarza się dziecku „sposobność do konkretnego myślenia, (...) przy pracy obserwuje ono daną rzecz dokładnie, zastanawia się nad szczegółami i utrwala pojęcia doskonale”. W działaniu praktycznym, podkreśla, ważny jest przebieg pracy, a nie skutek pracy, ponieważ wartością rozwojowo-edukacyjną jest „wysiłek myślowo-twórczy dziecka, a więc samodzielny, kiedy dziecko z figur geometrycznych komponuje motywy ornamentalne lub też wycina kształty liści, kwiatów lub lepi z gliny – to cel jedyny i najważniejszy prac ręcznych” (Andruchowicz, 1924, s. 6). Proponował, aby prace ręczne łączyć z nauką języka ojczystego, matematyki, rysunków i przyrody poprzez integrację treści nauczania (zob. Andruchowicz, 1924, s. 6). Andruchowicz w edukacji dziecka w ramach prac ręcznych zalecał różnego rodzaju wycinanki, lepienie z gliny, rysunki, układanki z patyczków i fasolek. Był przekonany o tym, że wszelkie działanie praktyczne rozwija umysł, a nie tylko zręczność rąk. Proponował rozpoczęcie nauki prac ręcznych od lepienia z gliny, ponieważ jego zdaniem technika ta ułatwia dziecku pełniejsze poznanie rzeczywistości przedmiotowej (Andruchowicz, 1924, s. 13). Pisał: dziecko, „lepiąc, zastanawia się nad szczegółami, przez co je sobie utrwala i wkłada w pracę jak najwięcej wysiłku myślowo-twórczego – ono stara się jak najlepiej rzecz wykonać – i to – niech nam w zupełności wystarczy” (Andruchowicz, 1924, s. 11). Podobnie jak Przyłuski, uważa on, że nie jest ważny efekt, a sam proces pracy. Andruchowicz jest nie tylko pedagogiem teoretykiem, ale też dobrym metodykiem praktykiem. Jego wskazówki metodyczne zasługują na uwagę. Wiele z nich można byłoby dzisiaj wykorzystać we wczesnej edukacji dziecka. Z powodzeniem łączy on treści nauczania prac ręcznych z matematyką, nauką pisania, czytania, z przyrodą i rysunkami itd. Pokazuje metodycznie, jak, czym i dlaczego. Unika szablonowości, schematyczności, rozwija i kształtuje nie tylko zręczność rąk dziecka, ale też jego umysł. Jego myśl pedagogiczna zawierała w sobie elementy tych predylekcyj metodycznych wczesnej edukacji, które przybrały w XX w. nazwę *nauki całościowej* (szerzej: Wołoszyn, 1960, s. 5–36).

W latach 40. XX w. rzecznikami nauczania prac ręcznych dziecka byli Maćkowiakowie. Sądzieli oni, że organizująca się w działaniu myśl jest „najcenniejszym osiągnięciem pracy ręcznej we wczesnej edukacji dziecka” (Maćkowiak, Maćkowiak, 1964, s. 31). W toku pracy ręcznej, dowodzili Maćkowiakowie (1964, s. 32), dziecko kształci i rozwija umiejętność działania i myślenia w ich naturalnym związku, „praca ręki łączy się z pracą myśli”. Dobrze zaprojektowane, włączone w treści nauczania całościowego prace ręczne są więc nie tylko szkołą ładu i społecznienia, ale są też zdaniem Maćkowiaków szkołą myślenia. Prawidłowy rozwój logicznego myślenia, pisała Maćkowiakowa w „Poradniku dla Nauczycieli” (1948, s. 8) – może „odbywać się jedynie na podstawie praktycznej i konstruktywnej działalności – przynajmniej w swej

początkowej fazie. Szczególne znaczenie pracy ręcznej uwidacznia się przede wszystkim w okresie początkowym nauki szkolnej, gdy dzieci nie są jeszcze w pełni zdolne do myślenia abstrakcyjnego i do wzajemnego porozumiewania się przy pomocy pojęć. W tym okresie praca ręczna jest czynnością, przy wykonywaniu której najłatwiej nawiązać z dziećmi kontakt myślowy”. Dziecko poznaje rzeczywistość poprzez działanie, a działanie łączy się najczęściej z jakąś pracą ręczną. We wczesnej edukacji dziecka prace ręczne, tłumaczyli Maćkowiakowie (szerzej: 1964, s. 33), „mają tę szczególną wartość, że wokół nich skupiają się w naturalny i sensowny sposób rozmaite zajęcia”. W swoich metodycznych wskazówkach zalecali wprowadzenie nauczania prac ręcznych od pierwszych dni nauki szkolnej, ponieważ w okresie przygotowawczym¹ zaspokajają one nie tylko potrzebę ruchu i działania, ale są też doskonałym środkiem ekspresji (szerzej: Maćkowiak, Maćkowiak, 1964, s. 31). W praktyce pedagogicznej, wskazują, są też „dobrym środkiem do sprawdzenia ścisłości myślenia dziecka, bowiem wszelkie niekonsekwencje myślenia odbijają się w wykonywanej pracy” (Maćkowiak, Maćkowiak, 1964, s. 31). Słusznie też zwracają uwagę, że prace ręczne najlepiej przygotowują dziecko do nauki pisania, w szczególności w postaci takich czynności, jak: wycinanie, lepienie, wydzieranie i rysowanie. Są to czynności, które w edukacji dziecka nie tylko służą ekspresyjnemu wypowiedaniu się, ale rozwijają koordynację wzrokowo-ruchową, sprzyjają doskonaleniu drobnych ruchów ręki, wyrabiają jej giętkość, przewyższającą charakterystyczną dla pierwszych chwytów ołówka sztywność i napięcie mięśni nie tylko ręki, ale i całego ciała (szerzej: Maćkowiak, Maćkowiak, 1964, s. 85–90). Wskazywali, że kreślenie różnego rodzaju kształtów geometrycznych, literopodobnych i innych należy poprzedzić układanką, wydzieranką, wycinanką lub lepieniem tudzież wylepianiem zależnie od charakteru ćwiczenia i treści, a właściwie ich korelacji. Sądzieli, że nauczyciel dobrze przygotowany do pracy z dzieckiem na poziomie wczesnej edukacji potrafi połączyć treści prac ręcznych z treściami języka ojczystego, matematyki, przyrody i rysunków. W swojej pracy (Maćkowiak, Maćkowiak, 1964, s. 84–92) podają wiele interesujących przykładów, które mogłyby być z powodzeniem wykorzystane w dzisiejszej edukacji zintegrowanej. Maćkowiakowie rozwinęli myśl, że treści nauczania wszystkich zajęć i ćwiczeń we wczesnej edukacji dziecka powinny się łączyć, wzajemnie przenikać i uzupełniać. Dotyczyło to też prac ręcznych. Szkoda, że o tym dzisiaj zapomniano.

¹ W latach 50. obligatoryjnie naukę w klasie I poprzedzał tzw. okres przygotowawczy, który w zależności od potrzeb mógł trwać 4–6 tygodni. W tym okresie należało dzieci wdrożyć do pracy w zespole klasowym, ośmielić do wypowiedzania się w mowie, śpiewie, ruchu, pracach ręcznych i plastycznych, a ponadto przygotować je do podjęcia nauki czytania, pisania i rachunków (Maćkowiak, Maćkowiak, 1964, s. 3).

Podsumowanie

Zaprezentowane w tym opracowaniu myśli pedagogiczne i metodyczne wybranych badaczy łączyła wspólna idea nauczania prac ręcznych dziecka na poziomie wczesnej edukacji. Wszyscy oni zgodni są co do tego, że umysł dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym rozwija się na podstawie jego działalności praktycznej i z niej wyrasta, bo jak twierdził Rubinsztejn (1948, s. 292), „działanie jest pierwotną formą myślenia”. Marginalizowanie na poziomie wczesnej edukacji dziecka prac ręcznych skutkuje niskim poziomem zręczności, samodzielności i kreatywności. Dzisiaj przeszły już do „lamusa” prace ręczne w postaci lepienia z gliny, plasteliny, wycinanek, wydzieranek, dziergania, konstruowania, modelowania itp. Zastąpiły je „pakiety edukacyjne”, z których wczesna edukacja nie może (lub nie chce) się wyzwolić. Myślę, że nadszedł czas do podjęcia powszechnej debaty. Warto byłoby też zastanowić się, czy otwarte wiele lat temu drzwi dla idei nauczania prac ręcznych dziecka przez m.in. Key, Przyłuskiego, Andruchowicza, Maćkowiaków czy też Dawida, Szycównę, Przanowskiego zostały bezpowrotnie zamknięte, czy tylko chwilowo przymknięte. Problem jest poważny, wymaga teoretycznej refleksji, rzetelnej empirii i dobrej praktyki edukacyjnej, która powinna czerpać z myśli Key (1928, s. 170), że jeżeli wyposażymy dziecko w umiejętności praktyczne, będzie ono „zaopatrzone we wszystko, czego mu potrzeba, by dalej w książkach i w życiu znalazło resztę”.

Literatura

- Andruchowicz, T. (1924). *Prace ręczne w wychowaniu. Podręcznik dla Nauczycieli Szkół Powszechnych i Seminarium Nauczycielskich*. Lwów: Księgarnia S. Köhlera i Spadkobierców.
- Key, E. (1928). *Stulecie dziecka*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Maćkowiak, J., Maćkowiak, A. (1938). *Nauczanie początkowe*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Maćkowiakowie, J., Maćkowiak, A. (1964). *Okres przygotowawczy w klasie I*. Warszawa: PZWS.
- Maćkowiakowa, J. (1948). Praca ręczna w nauczaniu początkowym. *Poradnik dla Nauczycieli*, 3-4, 8-64.
- Przyłuski, J., Rodkiewiczowa R. (1906). *Lepienie z gliny. Podręcznik dla szkół i zakładów wychowawczych*. Warszawa: Księgarnia Polska.
- Rubinsztejn, S. (1948). Myślenie. *Myśl Współczesna*, 6-7, 312-327.
- Wołoszyn, S. (1960). Nauczanie początkowe oraz metodyka w rozwoju historycznym i dzisiaj. W: A. Maćkowiak, S. Wołoszyn (red.), *Metodyka pierwszych lat nauczania* (s. 5-38). Warszawa: Wydawnictwo Oświatowe.



EWA PIWOWARSKA¹, URSZULA ORDON², JÓZEF ZENTKO³

Zajęcia techniczne i edukacja plastyczna w opiniach nauczycieli wychowania przedszkolnego – wybrane zagadnienia

Arts & Crafts and Fine Art Classes in the Opinions of Teachers of Preschool Education – Selected Issues

¹ Doktor, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Wydział Pedagogiczny, Instytut Edukacji Przedszkolnej i Szkolnej, Polska

² Doktor habilitowany, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Wydział Pedagogiczny, Instytut Edukacji Przedszkolnej i Szkolnej, Polska

² Doktor, Katolicki Uniwersytet w Ružomberku, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Słowacja

Streszczenie

Jednym z wielu zadań przedszkola jest tworzenie sytuacji edukacyjnych budujących wrażliwość estetyczną dziecka oraz przygotowujących do bycia użytkownikiem techniki. Zauważony problem niskiego poziomu dostrzeganych przez nauczycieli różnic między realizowanymi w praktyce zajęciami z plastyki i techniki stał się przyczynkiem podjętego postępowania badawczego. W zaplanowanych badaniach sondażowych analiza pytań zawartych w ankiecie umożliwiła określić tematykę, narzędzia, poziom oraz wyznaczniki dostrzeganych przez nauczycieli różnic między plastyką a zajęciami technicznymi.

Słowa kluczowe: nauczyciel, zajęcia techniczne, plastyka, wychowanie przedszkolne

Abstract

One of many tasks of a preschool is to create educational situations that develop children's aesthetic sensitivity and prepare them to use technique. The noticed problem of slight differences perceived by teachers between fine art and arts & crafts classes became the reason for this research. Analysis of the questions of the survey allowed to define the subject, level and determinants of the differences perceived, by teachers between fine art and arts & crafts classes teacher, arts and crafts classes, fine art classes, preschool education.

Keywords: teacher, arts and crafts classes, fine art classes, preschool education

Treści programowe oraz cele zajęć technicznych i edukacji plastycznej

Edukacja przedszkolna w Polsce stanowi niezmiernie ważny etap kształcenia, którego głównym założeniem jest wspomaganie rozwoju dziecka w różnych

sferach, rozwijanie jego osobowości oraz kompetencji społecznych i komunikacyjnych, jak również przygotowanie do funkcjonowania w dynamicznie zmieniających się warunkach (nowe technologie komunikacyjne, zmiany o charakterze technicznym i technologicznym). Podstawa programowa wychowania przedszkolnego określa najważniejsze cele wychowania przedszkolnego, zadania profilaktyczno-wychowawcze przedszkola, oddziały przedszkolnego zorganizowanego w szkole podstawowej i innej formy wychowania przedszkolnego, zwanych dalej przedszkolami, oraz efekty realizacji zadań w postaci celów osiągniętych przez dzieci na zakończenie wychowania przedszkolnego. Celem tego poziomu wychowania i edukacji jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka. Wsparcie to realizowane jest przez proces opieki, wychowania i nauczania-uczenia się, co umożliwia dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna. W efekcie takiego wsparcia dziecko osiąga dojrzałość do podjęcia nauki na pierwszym etapie edukacji (Rozporządzenie, 2017).

Dynamiczny rozwój nauki i techniki we współczesnym świecie wymaga przygotowania ludzi do odbioru jej dóbr i umiejętnego ich wykorzystania w życiu codziennym. Rozwój techniki umożliwia człowiekowi zmienianie rzeczywistości, przekształcanie swego otoczenia oraz warunków życia. Obok nauki i sztuki, coraz wyraźniej wpływa ona na całokształt życia i stanowi coraz bardziej znaczący wskaźnik kultury współczesnego człowieka i społeczeństwa (Drejer, 2010, s. 5). Człowiek musi być więc przygotowany do umiejętnego korzystania z dobrodziejstw techniki. Kompetencje techniczne należy kształtować już w przedszkolu. W literaturze przedmiotu podkreśla się ważność obszaru edukacji technicznej w procesie integralnego kształcenia dziecka (Jelinek, 2016, s. 257). Potrzebę taką eksponuje się również w zadaniach i celach sformułowanych w aktualnie obowiązującej podstawie programowej wychowania przedszkolnego (Rozporządzenie, 2017).

Również istotnym zadaniem współczesnej edukacji przedszkolnej jest przygotowanie do pracy twórczej oraz rozwijanie umiejętności kreatywnych. Realizacja tych założeń może się odbywać m.in. poprzez kształtowanie ekspresji plastycznej ukierunkowanej na realizację różnorodnych zadań kształtujących myślenie twórcze oraz przygotowujących do bycia wrażliwym odbiorcą sztuki.

Do wielu zadań przedszkola należy tworzenie „sytuacji edukacyjnych budujących wrażliwość dziecka, w tym wrażliwość estetyczną, w odniesieniu do wielu sfer aktywności człowieka” (Rozporządzenie, 2017), takich jak np. plastyka, oraz tworzenie warunków umożliwiających bezpieczną, samodzielną eksplorację elementów techniki w otoczeniu, konstruowanie, majsterkowanie, planowanie i podejmowanie intencjonalnego działania, prezentowanie wytworów swojej pracy (Rozporządzenie, 2017). Dlatego do szeregu osiągnięć dzieci na

koniec wychowania przedszkolnego należy zaliczyć wyrażanie swojego rozumienia „świata, zjawisk i rzeczy znajdujących się w bliskim otoczeniu za pomocą komunikatów pozawerbalnych” (Rozporządzenie, 2017), m.in. takich jak impresje plastyczne, techniczne, konstrukcje i modele z tworzyw i materiału naturalnego. W ramach poznawczego rozwoju, by dzieci mogły realizować zadania szkolne, powinny potrafić wykonywać „własne eksperymenty graficzne farbą, kredką, ołówkiem, mazakiem itp.” (Rozporządzenie, 2017), tworzyć proste i złożone znaki, nadając im znaczenie.

Opis procedury badawczej

Jednym z wielu zadań przedszkola jest tworzenie sytuacji edukacyjnych budujących wrażliwość estetyczną dziecka oraz przygotowujących do bycia użytkownikiem techniki. Zauważony problem niskiego poziomu dostrzeganych przez nauczycieli różnic między realizowanymi w praktyce zajęciami z plastyki i techniki stał się przyczynkiem podjętego postępowania badawczego. W zaplanowanych badaniach sondażowych analiza pytań zawartych w ankiecie umożliwiła określić tematykę, narzędzia, poziom oraz wyznaczniki dostrzeganych przez nauczycieli różnic między plastyką a zajęciami technicznymi. Dlatego też odpowiedzi grupy 50 nauczycieli umożliwiły odniesienie się do pytania o dostrzegane przez uczących różnice między edukacją plastyczną a zajęciami technicznymi.

Jedno z pytań skierowanych do nauczycieli dotyczyło dostrzeganych przez nich różnic między edukacją plastyczną a zajęciami technicznymi. Biorąc pod uwagę wskazania ponad połowy nauczycieli (tab. 1) dotyczące mało zauważalnych różnic oraz nieudzielenie odpowiedzi na postawione pytania, można wnioskować, że istnieją przesłanki – które nawet w przypadku prowadzących zajęcia z tego zakresu – utrudniają określenie wyraźnych różnic między dwoma obszarami edukacyjnymi realizującymi tak różne cele. W ankiecie prawie połowa nauczycieli określa różnicę między edukacją plastyczną a zajęciami technicznymi jako wyraźną lub dość wyraźną. Nieco ponad połowa badanych ma wątpliwości co do różnic dotyczących tych dwóch obszarów edukacyjnych i wskazuje ją jako mało wyraźną bądź nie potrafi odpowiedzieć na to pytanie.

Tabela 1. Dostrzegane przez nauczycieli różnice między edukacją plastyczną a techniczną

Różnica między edukacją plastyczną a techniczną	Odpowiedzi nauczycieli	
	L = 50	%
Wyraźna	9	18,0
Dość wyraźna	14	28,0
Mało wyraźna	19	38,0
Nie ma różnicy	0	0,0
Brak odpowiedzi	8	16,0

Źródło: badania własne.

Jaka jest przyczyna niskiego poziomu dostrzeganych przez nauczycieli różnic między zajęciami z plastyki i techniki? W jakim zakresie podejmowanych działań edukacyjnych dostrzegają oni różnice między nimi? Dane z tabeli 2 pokazują, że większość badanych upatruje tej różnicy w stosowanych narzędziach, materiałach oraz czynnościach, do których zaliczono: cięcie, klejenie, konstruowanie czy modelowanie. Tylko niewielka grupa uczących (16%) dostrzega różnicę w realizowanych na zajęciach tematach. Pozostała, niewielka grupa nauczycieli nie potrafi określić płaszczyzny, która różnicowałaby te dwa obszary edukacyjne.

Tabela 2. Wyznaczniki postrzeganej przez nauczycieli różnicy między edukacją plastyczną a techniczną

Różnica między edukacją plastyczną a techniczną odnosi się głównie do:	Odpowiedzi nauczycieli	
	L = 50	%
Użytych materiałów	30	60,0
Zastosowanych narzędzi	39	78,0
Zastosowanych czynności, np. takich jak: cięcie, klejenie, konstruowanie, modelowanie	31	62,0
Obranego tematu	8	16,0
Trudno powiedzieć	2	4,0

Źródło: badania własne.

Tabela 3. Przyporządkowane przez nauczycieli narzędzia do wskazanych obszarów edukacyjnych

Narzędzia	Tylko do edukacji plastycznej		Tylko do zajęć technicznych		Zarówno do zajęć plastycznych i technicznych		Nie mam zdania	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Nożyczki	5	10,0%	6	12,0%	39	78,0%	0	0,0%
Dziurkacz	1	2,0%	7	14,0%	42	84,0%	0	0,0%
Zszywacz	0	0,0%	12	24,0%	38	76,0%	0	0,0%
Igła	0	0,0%	25	50,0%	22	44,0%	3	6,0%
Naparstek	1	2,0%	32	64,0%	15	30,0%	2	4,0%
Linijka	3	6,0%	10	20,0%	36	72,0%	1	2,0%
Dłuto	2	4,0%	37	74,0%	9	18,0%	2	4,0%
Młotek	0	0,0%	39	78,0%	9	18,0%	2	4,0%
Pędzelek	15	30,0%	0	0,0%	32	64,0%	3	6,0%

Źródło: badania własne.

Zdecydowana większość i większość nauczycieli dostrzega (tab. 3), iż wiele z narzędzi, takich jak nożyczki, dziurkacz, zszywacz, linijka, pędzelek, ma zastosowanie zarówno na zajęciach plastycznych, jak i technicznych. Pomimo to część z nich wskazuje jako różnicę między edukacją plastyczną a zajęciami technicznymi stosowanie narzędzi. Warto podkreślić, że dłuto czy młotek wykorzystywane są przez artystów rzeźbiarzy, a za pomocą igły niektórzy tworzą obrazy (wyszywane, hafty ozdobne), więc i te narzędzia nie są tym kryterium,

które można zaliczyć do różnic odnoszących się do rozpatrywanych obszarów edukacyjnych.

Kolejne pytanie odnosiło się do tematyki, jaką można przypisać omawianym zajęciom. Z analizy danych z tabeli 4 wynika, że zajęcia typowe dla edukacji plastycznej (tj. lepienie, rysowanie zwierząt, tworzenie bałwana ze śniegu, malowanie kwiatów, tworzenie ludzików z kasztanów, poznawanie zawodu rzeźbiarza) przyporządkowane zostały do tego obszaru edukacyjnego przez bardzo zróżnicowaną grupę badanych (12–84%).

Tabela 4. Przyporządkowanie przez nauczycieli tematyki do obszarów edukacji plastycznej i technicznej

Tematyka	Tylko do edukacji plastycznej		Tylko do zajęć technicznych		Zarówno do zajęć plastycznych, jak i technicznych		Nie mam zdania	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Budowanie szałasu z papieru i patyków	0	0,0%	26	52,0%	23	46,0%	1	2,0%
Lepienie zwierząt z plasteliny	26	52,0%	5	10,0%	19	38,0%	0	0,0%
Charakterystyka zawodu hydraulika	0	0,0%	20	40,0%	10	20,0%	10	20,0%
Rysowanie fantastycznych zwierząt	42	84,0%	1	2,0%	6	12,0%	1	2,0%
Lepienie bałwana ze śniegu	6	12,0%	24	48,0%	13	26,0%	7	14,0%
Wyciskanie soku wieloowocowego w sokowirówce	2	4,0%	35	70,0%	2	4,0%	11	22,0%
Konstruowanie ludzików z kasztanów	0	0,0%	28	56,0%	17	34,0%	5	10,0%
Wykonywanie stojaka na kredki	2	0,0%	37	74,0%	6	12,0%	5	10,0%
Malowanie kwiatów	36	72,0%	2	4,0%	6	12,0%	6	12,0%
Lepienie igloo ze śniegu	4	8,0%	32	64,0%	6	12,0%	8	16,0%
Charakterystyka zawodu rzeźbiarza	6	12,0%	20	40,0%	19	38,0%	5	10,0%
Historia materiałów piśmienniczych	11	22,0%	21	42,0%	8	16,0%	9	18,0%
Odbijanie liści na papierze	29	58,0%	4	8,0%	13	26,0%	4	8,0%
Konstruowanie pociągu z pudełek	1	2,0%	37	74,0%	10	20,0%	2	4,0%
Przygotowanie sałatki według przepisu	2	4,0%	36	72,0%	8	16,0%	4	8,0%
Odczytywanie informacji na metkach	1	2,0%	25	50,0%	5	10,0%	19	38,0%

Źródło: badania własne.

Również charakterystyczna dla edukacji technicznej tematyka nie została przez całość grupy przypisana temu obszarowi nauczania. Tylko około połowy badanych budowanie szałasu, poznawanie zawodu hydraulika, odczytywanie informacji na metkach wskazało jako tematykę realizowaną w zakresie edukacji technicznej, natomiast większość (64–74%) dodatkowo zaznaczyła: lepienie igloo ze śniegu, wyciskanie w sokowirówce soku, wykonywanie stojaka na kredki, przygotowanie sałatki według przepisu, konstruowanie pociągu z pudełek. Około co trzeci–czwarty nauczyciel wskazywał taką tematykę, jak: budowanie szałasu, lepienie zwierząt z plasteliny, konstruowanie ludzików z kaszta-

nów, charakterystyka zawodu rzeźbiarza, jako należąca zarówno do edukacji plastycznej, jak i zajęć technicznych.

Gdzie leży przyczyna dezorientacji nauczycieli co do planowania treści z danego obszaru edukacyjnego? Dlaczego istnieje tak duża rozbieżność w dokonywaniu przez nauczycieli zaszeregowania dla określonego obszaru danej tematyki?

Wnioski z badań

Wstępna analiza odpowiedzi nauczycieli dotyczących różnicy między edukacją plastyczną a zajęciami technicznymi pozwala wnioskować, że:

1. Znaczna część badanych pomimo stosowania zarówno na zajęciach plastycznych, jak i technicznych w większości tych samych narzędzi, materiałów oraz czynności (np. cięcie, klejenie, konstruowanie) upatruje w nich czynników różnicujących dwa omawiane obszary edukacyjne.

2. Duża część, bo ponad połowa badanych, ma wątpliwości co do różnic występujących między edukacją plastyczną a zajęciami technicznymi, gdyż postrzega je jako mało wyraźne bądź nie potrafi odpowiedzieć na to pytanie.

3. Znaczna grupa nauczycieli ma problem z przyporządkowaniem w ramach określonego obszaru edukacyjnego określonej tematyki.

4. Co jest przyczyną takiego stanu rzeczy? Czyżby ograniczenie materiałowe, jakim mogą dysponować w realizacji zadań plastycznych i technicznych w praktyce nauczycielskiej, zrównywało te dwa obszary edukacyjne do jednego rodzaju działań? A przecież plastyka i technika realizują zupełnie inne cele edukacyjne. W wyniku ich działalności realizowane są inne zadania, powstają inne przedmioty. Jedne mają zastosowanie praktyczne, użyteczne, ułatwiające człowiekowi codzienne życie, inne tworzone są dla wrażeń estetycznych, poruszają, prowokują do myślenia.

Literatura

Drejler, F. (2010). *Wychowanie do techniki dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Jelenia Góra: Kolegium Karkonoskie w Jeleniej Górze.

Jelinek, J.A. (2016). Edukacja techniczna starszych przedszkolaków w domu i w przedszkolu. W: E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.), *Starsze przedszkolaki. Jak skutecznie je wychowywać i kształcić w przedszkolu i w domu* (s. 257–275). Warszawa: Bliżej Przedszkola.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24.02.2017 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Dz.U. 2017, poz. 356. Pobrane z: <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/356/1> (8.10.2018).



URSZULA ORDON¹, EWA PIWOWARSKA², JÓZEF ZENTKO³

**Różnice pomiędzy zajęciami technicznymi a plastycznymi
dostrzegane przez nauczycieli wychowania przedszkolnego
– wybrane zagadnienia**

**Differences between Arts & Crafts and Fine Art Classes Noticed
by Preschool Teachers – Selected Issues**

¹ Doktor habilitowany profesor AJD, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Wydział Pedagogiczny, Instytut Edukacji Przedszkolnej i Szkolnej, Polska

² Doktor, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Wydział Pedagogiczny, Instytut Edukacji Przedszkolnej i Szkolnej, Polska

³ Doktor, Katolicki Uniwersytet w Ružomberku, Katedra przedszkolnej a elementarnej pedagogiki, Słowacja

Streszczenie

Ważnym zadaniem wychowania przedszkolnego jest m.in. tworzenie sytuacji edukacyjnych do bycia przez dzieci sprawnym użytkownikiem techniki, a także kształtowania ich wrażliwości estetycznej. Problemem postępowania badawczego stało się pytanie o dostrzegane przez nauczycieli różnice między realizowanymi w praktyce zajęciami z plastyki i techniki. W ankiecie zapytano respondentów o główny cel prowadzonej przez nich edukacji plastycznej i zajęć technicznych, wykorzystywane w toku tych zajęć narzędzia, czynności oraz zagadnienia realizowane w 4-letnim cyklu nauczania. Odpowiedzi pozwoliły określić dostrzegane przez nauczycieli różnice między plastyką a zajęciami technicznymi.

Słowa kluczowe: nauczyciele przedszkoli, zajęcia techniczne, plastyka, dziecko

Abstract

An important task of preschool education is among others creating educational situations for children to teach them to use technique and develop their aesthetic sensitivity. The research problem of this study was the question about differences between arts & crafts and fine art classes that were noticed by the teachers. The survey asked respondents about the main goal of fine art and arts & crafts education, tools they were using, actions and issues they focused in the 4 year-long education cycle. The answers allowed to define the differences the teachers noticed between fine art and arts & crafts education.

Keywords: preschool teachers, arts and crafts classes, fine art classes, child

Treści programowe zajęć technicznych i edukacji plastycznej

Dziamska, Małycka, Wróblewska i Janusz Woźniak (2017, s. 5) piszą: „Podstawa programowa jest dokumentem prawnym, wydanym przez ministra edukacji narodowej w formie rozporządzenia”. Podstawa dla wychowania przedszkolnego i I etapu edukacyjnego została opracowana według definicji wynikającej z prawa oświatowego. W świetle założeń podstawy programowej wychowania przedszkolnego wydanej Rozporządzeniem (2017) współczesne przedszkole powinno w sposób szeroki podejmować działalność pedagogiczną w zakresie kształtowania podstaw edukacji technicznej. Wiąże się ona z podejmowaniem wielu zagadnień, w tym z rozwijaniem u dzieci uzdolnień technicznych, a także z zapoznawaniem ich z urządzeniami technicznymi. Przyjmuje się, iż troska o rozwinięcie uzdolnień technicznych wiąże się z dużym zapotrzebowaniem społecznym na osoby wykształcone technicznie. Konieczne jest również, co zauważa Jelinek (2016, s. 257), „wdrażanie dzieci do świadomego i bezpiecznego posługiwania się urządzeniami technicznymi i radzenia sobie w sytuacjach, gdy z jakichś powodów nie można z nich skorzystać. W ramach tego celu pomaga się dzieciom gromadzić wiedzę i wyobraźnię techniczną oraz kształtować sprawność manualną”. Te ważne cele znajdują odzwierciedlenie w założeniach współczesnej podstawy programowej wychowania przedszkolnego.

Do wielu zadań przedszkola należy tworzenie – również na plastyce – sytuacji edukacyjnych budujących wrażliwość dziecka oraz stwarzanie „warunków umożliwiających bezpieczną, samodzielną eksplorację elementów techniki w otoczeniu, konstruowania, majsterkowania, planowania i podejmowania intencjonalnego działania, prezentowania wytworów swojej pracy” (Rozporządzenie, 2017).

Zajęcia plastyczne są integralnie związane z treściami i innymi działaniami edukacji objętymi programem nauczania. Tym samym posiadają możliwość ich wzmocnienia, utrwalenia i pogłębienia, wyzwala i aktywizują strukturę poznawczych przez działania praktyczne oraz stymulowanie wyobraźni. Zajęcia plastyczne posiadają wiele walorów, wśród których podkreślić należy znaczenie poznawcze i informujące o historii, społeczeństwie, człowieku. Wszystkie formy aktywności plastycznej dziecka jak ekspresja (wypowiedź plastyczna) czy percepcja (aktywne spostrzeganie połączone z przeżywaniem) zmuszają je nie tylko do refleksji, ale również mobilizują do twórczego działania, dostarczają mu różnorodnych problemów i przeżyć. Sztuki plastyczne kształtują zmysł wzroku, dotyku, usprawniają procesy psychiczne oraz przyczyniają się do rozwoju cech charakteru i postawy społecznej. W dużym stopniu wpływają na rozwój zainteresowań i upodobań estetycznych. To też budzenie przeżyć estetycznych, rozwijanie wyobraźni plastycznej dziecka, a także wychowanie w atmosferze sztuki i piękna – staje się podstawą współczesnego modelu nauczania plastyki.

Opis procedury badawczej

Ważnym zadaniem wychowania przedszkolnego jest m.in. tworzenie sytuacji edukacyjnych do bycia przez dzieci sprawnym użytkownikiem techniki oraz kształtowania ich wrażliwości estetycznej. Problemem postępowania badawczego stało się pytanie o dostrzegane przez nauczycieli różnice między realizowanymi w praktyce zajęciami z plastyki i techniki. W ankiecie zapytano respondentów o główny cel prowadzonej przez nich edukacji plastycznej i zajęć technicznych, wykorzystywane w toku tych zajęć narzędzia, czynności oraz zagadnienia realizowane podczas 4-letniego cyklu nauczania. Odpowiedzi 50 nauczycieli (pytania ankiety) pozwoliły określić dostrzegane przez nich różnice między plastyką a zajęciami technicznymi.

Jedno z wielu pytań ankiety skierowanej do nauczycieli przedszkola dotyczyło wskazania głównego celu edukacji plastycznej. Analiza odpowiedzi (tab. 1) wykazała, że ponad połowa badanych zaznaczyła rozwój wyobraźni i kreatywności dzieci, natomiast prawie co trzeci podkreślił rozwój sprawności manualnej. Kształtowanie poczucia estetyki, piękna wskazał prawie co czwarty nauczyciel. Pozostałe wskazania wymieniane były sporadycznie.

Tabela 1. Wskazane przez nauczycieli główne cele edukacji plastycznej

Główny cel	Edukacja plastyczna	
Rozwój wyobraźni, kreatywności	29	58,0%
Rozwój sprawności manualnej	15	30,0%
Kształtowanie poczucia estetyki, piękna	13	26,0%
Rozwój zdolności plastycznych	5	10,0%
Poznanie materiałów i technik plastycznych	4	8,0%
Rozwój pamięci	2	4,0%
Rozwój zainteresowań	7	14,0%
Ujawnienie emocji	4	8,0%
Inne: koordynacji wzrokowo-ruchowej, budowanie samooceny, wyobraźni przestrzennej	3	6,0%

Źródło: badania własne.

Tabela 2. Wskazane przez nauczycieli główne cele zajęć technicznych

Główny cel	Zajęcia techniczne	
Rozwój wyobraźni, pomysłowości	5	10,0%
Rozwój sprawności manualnej	22	44,0%
Kształcenie zdolności, zainteresowań technicznych, praktycznych	15	30,0%
Rozwój orientacji przestrzennej	10	20,0%
Rozwój umiejętności konstrukcyjnych	9	18,0%
Umiejętność planowania pracy	3	6,0%
Poznanie materiałów	3	6,0%
Precyzja wykonania	1	2,0%

Źródło: badania własne.

Nauczycieli zapytano również o główne cele prowadzonych zajęć technicznych (tab. 2). Prawie połowa badanych zaznaczyła rozwój sprawności manualnej, a prawie co trzeci wymienił kształcenie zdolności, zainteresowań technicznych, praktycznych u dzieci. Co czwarty z respondentów uznał, że rozwój orientacji przestrzennej to główny cel zajęć technicznych. Pozostałe wskazania nauczycieli uzyskały niskie wartości procentowe. Dlaczego dostrzegane przez nauczycieli główne cele omawianych dwóch obszarów edukacyjnych w tak niewielkim zakresie mówią o przygotowaniu dzieci do bycia wrażliwym odbiorcom sztuki, do świadomego, bezpiecznego posługiwania się urządzeniami technicznymi, do rozbudzania zainteresowań plastycznych i technicznych?

Tabela 3. Przyporządkowane przez nauczycieli czynności do wskazanych obszarów edukacyjnych

Czynności	Tylko do edukacji plastycznej		Tylko do zajęć technicznych		Zarówno do zajęć plastycznych, jak i technicznych		Nie mam zdania	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Malowanie	20	40,0%	0	0,0%	29	58,0%	1	2,0%
Rysowanie	23	46,0%	0	0,0%	25	50,0%	2	4,0%
Powielanie druku (np. odbijanie na tkaninie)	12	24,0%	9	18,0%	24	48,0%	5	10,0%
Lepienie	13	26,0%	9	18,0%	27	54,0%	1	2,0%
Budowanie	0	0,0%	34	68,0%	14	28,0%	2	4,0%
Konstruowanie	0	0,0%	36	72,0%	12	24,0%	2	4,0%
Szycie	1	2,0%	32	64,0%	14	28,0%	3	6,0%
Tkanie	1	2,0%	33	66,0%	12	24,0%	4	8,0%
Klejenie	5	10,0%	2	4,0%	40	80,0%	3	6,0%

Źródło: badania własne.

Kolejnym zadaniem było przyporządkowane przez nauczycieli wskazanych w ankiecie czynności do obszaru edukacji plastycznej lub/i technicznej. Najwięcej, bo prawie połowa z nich, malowanie i rysowanie przydzieliła tylko do edukacji plastycznej. Zajęciom technicznym ponad połowa badanych przypisała takie czynności, jak: konstruowanie, budowanie, tkanie i szycie. Zarówno do zajęć plastycznych, jak i technicznych zdecydowana większość nauczycieli zaliczyła klejenie, a blisko połowa z nich uznała czynności malowania, lepienia, rysowania, powielania druku (techniki graficzne).

W tym miejscu należy zadać pytanie, czy na pewno czynności są czynnikiem różnicującym te dwa obszary edukacyjne, skoro lepić może artysta rzeźbiarz (powstają rzeźby) oraz garncarz (użytkowe gliniane naczynia), tkaniny tkana artysta, ale powstają one również na praktyczny użytek człowieka, chroniąc go przed zimnem. To jedynie przykłady, które pokazują, że w jednym i drugim przypadku te same czynności mogą występować zarówno na zajęciach plastycznych, jak i technicznych.

Jakie zadania realizują nauczyciele podczas zajęć plastycznych i technicznych, to kolejny problem postawiony w badaniach. Analiza danych z tabeli 4 pozwala zauważyć, że wśród zawsze przeprowadzanych przez zdecydowaną większość badanych w 4-letnim toku nauczania tematów jest wiedza o barwach. Większość zawsze zapoznaje dzieci z właściwościami materiałów, takich jak np. papier, metal, szkło. Blisko połowa omawia zawody artystyczne i techniczne oraz nawiązuje do historii wynalazków (np. radio, żarówka, papier). Analiza wskazań nauczycieli upoważnia do stwierdzenia, że wielu z nich nie wprowadza dzieci w wystarczającym zakresie w zagadnienia związane choćby z podstawowymi informacjami dotyczącymi np. barwy (mieszanie barw podstawowych), zawodów, zachowania się ciał (zamarzanie wody) czy historią odnoszącą się do wynalazkami.

Tabela 4. Realizowane przez nauczycieli podczas całego 4-letniego cyklu nauczania zagadnienia

Zagadnienia	Nigdy		Czasami		Zawsze	
Wiedza o barwach	0	0,0%	6	12,0%	44	88,0%
Wykonywane zawody artystyczne	0	0,0%	21	42,0%	29	58,0%
Wykonywane zawody techniczne	0	0,0%	25	50,0%	25	50,0%
Montaż modeli, np. przedmiotów użytkowych, urządzeń technicznych	12	24,0%	31	62,0%	7	14,0%
Instytucje związane ze sztuką: muzeum, galeria	1	2,0%	32	64,0%	17	34,0%
Układ elektryczny	18	36,0%	25	50,0%	7	14,0%
Zachowanie się ciał w powietrzu	3	6,0%	30	60,0%	17	34,0%
Zachowanie się ciał na lądzie	3	6,0%	29	58,0%	18	36,0%
Zachowanie się ciał na wodzie	2	4,0%	30	60,0%	18	36,0%
Observacja światła i cienia	1	2,0%	30	60,0%	19	38,0%
Historia wynalazków, np. radia, żarówki, papieru	1	2,0%	24	48,0%	25	50,0%
Rodzaj architektury: sakralna, mieszkalna, użyteczności publicznej, przemysłowa	8	16,0%	31	62,0%	11	22,0%
Właściwości materiałów, np. papieru, metalu, szkła	0	0,0%	18	36,0%	32	64,0%
Gatunki malarstwa, np. portretowe, krajobraz, martwa natura, sceny rodzajowe	2	4,0%	28	56,0%	20	40,0%
Narzędzia: funkcje, konserwacja, przechowywanie	8	16,0%	28	56,0%	14	28,0%
Zasady działania urządzeń technicznych, np. miksera, sokowirówki	1	2,0%	28	56,0%	21	42,0%
Odczytywanie informacji na metkach	10	20,0%	28	56,0%	12	24,0%
Dziedziny sztuk plastycznych, np. malarstwo, rzeźba, grafika artystyczna, grafika komputerowa	2	4,0%	27	54,0%	21	42,0%

Źródło: badania własne.

Wnioski z badań

Wiodącym celem edukacji przedszkolnej w ramach zajęć technicznych – jak wskazuje Jelinek (2016, s. 257) – jest kształtowanie dziecięcych uzdolnień technicznych i ich poznanie. Natomiast na plastyce dzieci mają możliwość bycia twórcą (artystą) i przygotowują się do stawiania się wrażliwym odbiorcą sztuki.

Analiza odpowiedzi nauczycieli dotyczących wybranych problemów pozwala na sformułowanie następujących wniosków:

1. Duża część nauczycieli pomimo podejmowania z dziećmi na zajęciach plastycznych i technicznych tych samych czynności (np. rysowanie, lepienie, konstruowanie) wskazuje je jako czynniki różnicujące te dwa obszary edukacyjne.

2. Znaczna grupa badanych, wskazując główne cele edukacji plastycznej i technicznej, w niewielkim zakresie mówi o przygotowaniu dzieci do bycia wrażliwym twórcą (rozwój uzdolnień plastycznych) i odbiorcą sztuki oraz do stawiania się świadomym użytkownikiem i znawcą urządzeń technicznych.

3. Wielu nauczycieli nie zapoznaje dzieci z podstawowymi informacjami dotyczącymi np. barw, zawodów artystycznych i technicznych, kluczowych wynalazków.

Literatura

Dziamska, D., Małycka, M., Wróblewska, M., Woźniak, J., *Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*. MEN. Pobrane z: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna.-pp-z-komentarzem.pdf> (8.10.2018).

Jelinek, J.A. (2016). Edukacja techniczna starszych przedszkolaków w domu i w przedszkolu. W: E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.), *Starsze przedszkolaki. Jak skutecznie je wychowywać i kształcić w przedszkolu i w domu* (s. 257–275). Warszawa: Bliżej Przedszkola.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24.02.2017 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Dz.U. 2017, poz. 356. Pobrane z: <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/356/1> (8.10.2018).



DOROTA OSUCHOWSKA

The Teaching of Dictionary Use to Multilingual Groups: Traditional (Print) versus Online Dictionaries

Professor extraordinary (post-doctoral degree), University of Rzeszów, Department of Philology, Institute of English Studies, Translation Theory Section, Rzeszów, Poland

Abstract

Research into dictionary use has demonstrated that students from various national settings differ in the amount of user training they receive. Teachers who work with multilingual groups can try to mitigate the negative effects of this lack of training, but such an endeavor presupposes knowing exactly what skills are needed to handle a dictionary and whether the skills required for traditional print dictionaries differ from those necessary when students avail themselves of dictionaries available online.

Keywords: print and online dictionaries, multilingual groups, user training

Introduction

Research confirms some students within multilingual groups may display dictionary behavior distinct from that observed in other group members. A good case in point is the time needed to complete a dictionary-related task resulting from various ‘cultural attitudes to task completion’ (Nesi, 1994, p. 583). Some may also be more successful in retrieving the information dictionaries contain, a finding produced by Meara and English, who note that ‘a particular dictionary can vary in its effectiveness for different target language groups’ (Meara, English, 1987, p. 8) and, earlier, Ard (1982, p. 2), who observed that ‘[s]tudents from languages “close” to English’ are less likely to err when integrating the information found in a dictionary into their own compositions.

Another important finding concerns the amount of user training that students with various linguistic backgrounds receive. As demonstrated by e.g. Atkins and Knowles (1990, p. 384), 79.2% of the French pupils they surveyed never received instruction in dictionary use – a result followed by 70.7% reported by the Austrians and the Spanish, 46.0% reported by the Italians and 37.8% for students representing Switzerland. Such data contrast sharply with those obtained for the German students who participated in this research project, as only 4.5% among them claimed that they have never been taught how to use a dictionary.

While the factors reported at the beginning may be difficult to change, the problem of insufficient reference skills *can* be tackled within the class one will be asked to teach. A teacher, who noticed that his or her students do not necessarily use their dictionaries ‘in the way their compilers intended them to be’ (Béjoint, 1989, p. 208), can mitigate the negative effects of such a state of affairs. This in itself is not a new postulate – as Béjoint points out, the ‘need for a specific pedagogy of dictionary use has been stressed by several authors, in many countries, for different populations of users’. At the same time, as he continues to claim, ‘some studies have shown that many teachers are indifferent to dictionaries’. Since this is often attributed to teachers’ lack of knowledge concerning either the general or the more specific objectives they should follow in order to transform a student into a more skilled dictionary user, I briefly review the principles one is recommended to apply, concentrating primarily on those that have been established at times when electronic dictionaries were unavailable, as it seems that most of them are still valid.

Skills needed to retrieve the information dictionaries contain

As rightly observed by Hartmann (2001, p. 90), consulting a dictionary presupposes a realization on the part of a student ‘that there is a problem arising from the activity in which he or she is engaged (e.g. reading, writing or translating)’. Since many students find it difficult to spot the problem areas, a revision of the major error types that can surface up when one is engaged in a specific activity, paired with some rudimentary training in ‘the communicative functions dictionaries are intended to fulfill’ (Bergenholtz, Tarp, 1995, p. 22) may be necessary. By and large, a student who has undergone preliminary training of this kind should have a clear view of information categories that s/he will need while on a specific activity, e.g. that in, say, translation from the native into a foreign language some information needed to complete the task will include the translation equivalent, information on the degree of equivalence, its orthography, gender, irregularity, collocations or usage (Bergenholtz, Tarp, 1995, p. 24). Next, s/he will need to have a clear view of which dictionaries to turn to for the information needed.

Once a user has realized that the problem s/he has come across can be solved by consulting a dictionary, a subsequent failure to produce the desired result may, as Hartmann (2001, p. 90–91) explains, mean that s/he has not been able to:

- (1) select the appropriate dictionary from among those available;
- (2) find that item needed in the dictionary s/he has reached for;
- (3) find the information needed within the dictionary entry;
- (4) integrate the information extracted ‘into the text that prompted the reference process in the first place’ (Hartmann, 2001, p. 91).

The ability to select the appropriate dictionary presupposes knowing what dictionary types exist. It is assumed that the teaching of this (and, indeed, of any

other dictionary skill) ‘should be spread over the whole period of language teaching as much as possible, rather than concentrated in a few classes and forgotten afterwards’ (Béjoint, 1989, p. 211). In many cases, acting on this very postulate may require cooperation among all teachers who will be working with a specific group and this is what makes the task even more difficult to implement. A team of teachers who would decide that the whole enterprise is worthy of their time and effort would have to first analyze the group’s reference needs and – should they decide they want this group to be able to use a certain dictionary type by the end of the entire teaching period – say, four semesters, each taught by one of them – think about how to divide the teaching of skills necessary to handle this very dictionary among themselves.

As they proceed, teachers should remember that their aim is not to wean students away from dictionaries they may have got accustomed to. A student who has been using a small bilingual dictionary for the past few years may find it difficult to suddenly start to use one s/he has never seen before. What is more, if using this dictionary does not negatively affect his or her performance, s/he may not understand why the teacher wants him or her to stop using it. Accordingly, teachers should rather concentrate on showing the students how certain dictionary types ‘complement one another’ (Béjoint, 1989, p. 210), e.g. how the dictionary just introduced can help where their old ones fail. Importantly, too, teachers will have to remember that ‘in some languages, the number of dictionaries to choose from is extremely limited’ (Béjoint, 1989, p. 210) which means that some students may need more time to get accustomed to a dictionary type (e.g. a conceptual dictionary) they have not come across before.

Finally, though students are typically told to choose their dictionaries ‘according to the type of lexical item and to the type of information needed’ (Béjoint, 1989, p. 210), their quality should not be neglected either. Over three decades ago Hausmann (1986, p. 109) reminded us about what I consider probably the most important dictionary skill: the ability to ‘tell the difference between a superior and an inferior dictionary.’ This skill seems particularly valid today, i.e. at times when ‘the trend for using electronic [and online] dictionaries among students is [...] increasing’ (Boonmoh, 2010, p. 57) and when, simultaneously, we observe a tendency on our students’ part to polarize the lexicographic offer into superior/inferior and positive/negative, the superior and the positive standing, of course, for dictionaries offered online. While I do agree that convenience, speed of reference as well as some functions only online dictionaries possess are very welcome design features, one must not forget that, as Lew (2013, p. 18–19) points out, many online and electronic dictionaries ‘push poor and/or out-of-date content’ and this fact should also be taken into account when teachers try to transform their students into more informed dictionary users.

When students understand how to select the right dictionary, they will next need to be taught that from the moment a specific reference work has been de-

cided on, success (or lack of it) depends on their ability to find the item needed. As demonstrated by Nesi (2002), who examined dictionary use by individuals from Asia, the EU, South America, South Africa, Eastern Europe, the Middle East and the USA studying in the medium of English, students may experience difficulties while trying to find the entries needed in the traditional (book format) dictionaries, e.g. because they fail to predict that some of the multi-word units they want to look up had been granted the status of separate entries (Nesi, 2002, p. 283). Problems such as this one, as well as difficulties students may face while searching the entry contents (one of the errors Nesi reports on the same page consisted in selecting ‘the first meaning provided for the headword, rather than a more appropriate definition listed later in the entry’) call for remedial work during which the students’ awareness of the dictionaries’ overall structure (i.e. the component parts they consist of), and the structure of a dictionary entry will be enhanced.

A word of caution may be in order at this point concerning the specialist terminology dictionary researchers and dictionary compilers use in order to talk about dictionary parts and the elements that facilitate locating individual components of the dictionary entry. The literature on user training generally advises against introducing ordinary users into ‘into the intricacies of dictionary making’ (Béjoint, 1998, p. 209) and this principle also applies to learned, specialist jargon specific for the domain in question. Terms such as ‘access structure’, that Louw (1999, p. 108) defines as ‘the primary guide structure in the central texts of any standard [...] dictionary’ or ‘inner access structure’ (i.e. any design feature that can help the user to reach the information categories dictionary articles contain) are not necessary. While deciding on which of these terms to introduce and which to paraphrase, one may as well check the contents of the user’s guides of dictionaries students will be recommended. If the guide trusts the prospective users with terms such as a ‘thumb index’, the ‘running heads’ (words that, as Louw (1999, p. 110) explains, ‘indicate the first and last lemmata to be found on each page’), ‘headword’ or ‘entry’, there is no reason to keep them away from the students. When we consider that teachers should actually encourage their students to read the guides of the dictionaries they will be consulting, we notice that a few terminological units will have to be absorbed anyway.

Needless to say, if the students are using electronic or online dictionaries, some of the skills that were needed in order to find the look up item in a print dictionary will become obsolete. To exemplify, if the unknown, ‘problem’ word is a derivative (e.g. *murkier*), all a user needs to do to find it in one of the dictionaries available online is to write ‘murkier definition’ in the Google search slot and not, as before, reduce it to the ‘canonical’ form, *murky*. However, as stressed on numerous occasions (see e.g. Boonmoh, 2010; Koren, 1997; Nesi, 2000; Sanchez Ramos, 2005), using online/electronic dictionaries is by no

means an operation during which all tasks users of print dictionaries had to perform will now be completed by the computer. To benefit from them, a number of skills will also be needed, though these will be ‘different skills than those [required of] users of dictionaries in book format’ (Boonmoh, 2010, p. 57; emphasis added). If no training in their use is provided, students will not be able to successfully extract all the information they provide (Winkler, 2001), precisely as before, when only print reference works were available.

Conclusion

When a dictionary user reaches for a dictionary of his or her choice, s/he naturally wishes to find the information needed in the first place in which s/he looked for it. This, as all practicing teachers would agree, is not always the case. Research into dictionary use has proved that this phenomenon has its source both in a growing complexity of dictionaries and – on the other hand – in the user’s low awareness of existing dictionary types, their contents and structure. Studies into the effectiveness of user training (for an overview, see Lew, Galas, 2008) have demonstrated that the introduction of a dictionary skill component into a class does help to a significant extent. Teachers who work with multilingual, multinational groups consisting of individuals who will come to class with different previous histories of learning a foreign language, different experiences in dictionary use and varying amounts of dictionary skills can either ignore or address this problem. Should they decide to take responsibility for transforming their students into skilled dictionary users, studies such as those reported above will help them determine what to teach and how to teach it, in a manner more comprehensive than it has been possible within the limited confines of the present study.

References

- Ard, J. (1982). The Use of Bilingual Dictionaries by EFL Students While Writing. *International Journal of Applied Linguistics*, 58(1), 1–27.
- Atkins, B.T., Knowles, F.E. (1990). Interim Report on the EURALEX/AILA Research Project into Dictionary Use. In: T. Magay, J. Zigány (eds.), *BudaLEX '88 Proceedings. Papers from the 3rd International EURALEX Congress, Budapest 4–9 September 1988* (p. 381–392). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Bergenholtz, H., Tarp, S. (1995). *The Manual of Specialised Lexicography*. Amsterdam: John Benjamins.
- Béjoint, H. (1989). The Teaching of Dictionary Use: Present State and Future Tasks. In: F.J. Hausmann *et al.* (eds.), *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires: eininternationales Handbuch zur Lexikographie* (p. 208–215). Tübingen: Max Niemeyer.
- Boonmoh, A. (2010). Teachers’ Use and Knowledge of Electronic Dictionaries. *ABAC Journal*, 30(3), 56–74.
- Hartmann, R.R.K. (2001). *Teaching and Researching Lexicography*. Harlow: Pearson Education.
- Hausmann, F.J. (1986). The Training and Professional Development of Lexicographers in Germany. In: R. Ilson (ed.), *Lexicography: An Emerging International Profession* (p. 101–110). Manchester: Manchester University Press.

- Koren, S. (1997). Quality versus Convenience: Comparison of Modern Dictionaries from the Researcher's, Teacher's and Learner's Points of View. *TESL-EJ*, 2(3), 1–16.
- Lew, R. (2013). Online Dictionary Skills. Retrieved from: https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/8138/1/Lew_2013%20Online%20dictionary%20skills.pdf (31.07.2018).
- Lew, R., Galas, K. (2008). Can Dictionary Skills Be Taught? The Effectiveness of Lexicographic Training for Primary-school-level Polish Learners of English. In: E. Bernal, J. DeCesaris (eds.), *Proceedings of the XIII EURALEX International Congress* (p. 1273–1285). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Louw, P.A. (1999). Access Structures in a Standard Translation Dictionary. *Lexicos*, 9, 108–118.
- Meara, P., English, F. (1987). *Lexical Errors and Learners' Dictionaries*. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED290322.pdf> (31.07.2018).
- Nesi, H. (1994). The Effect of Language Background and Culture on Productive Dictionary Use. In: W. Martin *et al.* (eds.), *Euralex 1994 Proceedings. Papers submitted to the 6th EURALEX International Congress in Lexicography in Amsterdam, the Netherlands* (p. 577–585). Amsterdam: Euralex.
- Nesi, H. (2000). Electronic Dictionaries in Second Language Vocabulary Comprehension and Acquisition: The State of the Art. In: U. Heid *et al.* (eds.), *Proceedings of the Ninth EURALEX International Congress, EURALEX 2000, Stuttgart, Germany, August 8th–12th* (p. 839–847). Stuttgart: Stuttgart University.
- Nesi, H. (2002). A Study of Dictionary Use by International Students at a British University. *International Journal of Lexicography*, 15(4), 277–305.
- Sanchez Ramos, M.M. (2005). Research on Dictionary Use by Trainee Translators. *The Translation Journal*, 9(2), 14–17.
- Winkler, B. (2001). English Learners' Dictionaries on CD-ROM as Reference and Language Learning Tools. *ReCALL*, 13(2), 191–205.



CECYLIA LANGIER¹, MARTYNA SIEMBIDA²

Wartości preferowane przez studentów edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego

Values Preferred by Students of Pre-school and Early School Education

¹ Doktor, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie, Wydział Pedagogiczny, Polska

² Magister, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Polska

Streszczenie

Współczesne przemiany społeczno-kulturowe wpłynęły na przeobrażenia w wielu sferach życia, szczególnie widoczne u młodych ludzi. Coraz częściej podkreśla się w publikacjach popularnych, że współczesnych „młodych” cechuje konsumpcjonizm, materializm i nihilizm moralny. Dlatego celem podjętych badań było sprawdzenie systemu wartości młodych ludzi – studentów. Do badań wybrano szczególną grupę – studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Ten zamiar wydaje się szczególnie istotny, gdyż badani wkrótce będą oddziaływać wychowawczo na osobowość dzieci. Od ich kondycji aksjologicznej uzależniony jest zatem proces wprowadzania w świat wartości najmłodszego pokolenia.

Słowa kluczowe: wartości, edukacja, nauczyciele, studenci

Abstract

Contemporary social and cultural changes influenced transformations in many spheres of life, which are especially visible among young generation. Nowadays, it is more often emphasized in popular publications, that contemporary young people are characterized by consumerism, materialism and moral nihilism. Therefore, the aim of this research was to verify the system of values of young people, namely students of pre-school and early school education. This choice seems to be particularly important, as the respondents will soon have an educational impact on children. Therefore, the process of introducing children to the world of values depends on students' axiological condition.

Keywords: values, education, teachers, students

Wstęp

Przemiany w życiu społecznym i kulturze, jakie nastąpiły w Europie na przełomie XX i XXI w., wpłynęły na zmiany we wszystkich sferach życia

współczesnego człowieka. Znalazło to odzwierciedlenie w stosunku współczesnych do tradycyjnych norm i wartości. Coraz częściej można dostrzec postawy i zachowania budzące niepokój moralny i troskę o los społeczeństwa. Należy przypuszczać, że przyczyną tego zjawiska jest przewartościowanie podstawowych pojęć etycznych oraz relatywizm moralny związany często z indywidualizmem i konsumpcyjnym nastawieniem do świata i ludzi.

Opisane zjawiska w szczególny sposób widoczne są w zachowaniu młodego pokolenia permissywnie rozumiejącego pojęcie *wolności* pojmowanej jako nadmierna tolerancja dla odbiegających od norm zachowań. Dlatego należy sobie postawić pytanie o świat wartości współczesnych młodych ludzi, o ich pojmowanie dobra i zła, podstawy dokonywania określonych wyborów, postaw i zachowań. Są to zarazem pytania o kondycję aksjologiczną współczesnych młodych ludzi.

Pojęcie i rodzaje wartości

Pojęcie *wartości* nie jest łatwe do zdefiniowania. W znaczeniu potocznym rozumiane jest najczęściej jako coś cennego, pewne dobro, cel, do którego człowiek dąży, co stanowi pozytywny wymiar jego życia. W ujęciu naukowym istnieje kilka koncepcji i ujęć tej podstawowej kategorii aksjologicznej, dlatego też nie istnieje jedna, jednoznaczna definicja objaśniająca kategorię *wartości*. Można zatem wyróżnić następujące znaczenie pojęcia *wartość*:

- przedmiot pożądanego dobra,
- wzorzec lub model ukierunkowujący działania i sposoby zachowania się ludzi,
- przejaw stosunku podmiotu do przedmiotu,
- kryterium oceny umożliwiający dokonywanie określonych wyborów (Wołoskiuk, 2010, s. 19).

Istotną z punktu widzenia pedagogicznego koncepcję wartości opracował Szczepański (1970, s. 92), którego zdaniem są to dobra budzące szacunek i determinujące sposób postępowania człowieka. Stanowią podstawę rozwoju osobowości, gdyż oddziałują na sposoby dokonywania wyborów, poglądy, postawy i zachowania.

Podobną, osobowotwórczą rolę wartości dostrzegli również Rokeach oraz Scheller. Pierwszy badacz uznał wartości za drogowskazy i bodźce wywołujące określone zachowanie. Wyróżnił dwie podstawowe kategorie wartości: ostateczne i instrumentalne. Wartości ostateczne są celami będącymi przejawami czyichś interesów (indywidualnych, grupowych, mieszanych), do których realizacji dążymy w swoim życiu (np. bezpieczeństwo narodowe, bezpieczeństwo rodziny, dostatnie życie, mądrość itd.). Z kolei wartości instrumentalne odnoszą się do sposobów postępowania i cech osobowości, które umożliwią osiągnięcie celów ostatecznych (intelektualista, kochający, logiczny itd.) (Brzozowski, 1989, s. 5–26).

Z kolei dla Schellera rzeczywistość składała się z dwóch warstw – sfery bytu i sfery wartości. Pierwszą sferę stanowią byty idealne, psychiczne i materialne. Istnieć mogą one zarówno w sposób obiektywny (niezależny od podmiotu), jak i subiektywny (zależny od podmiotu). Z kolei wartości istnieją niezależnie od podmiotu, są więc całkowicie obiektywne i nie poddają się poznaniu zmysłowemu, tylko intuicyjnemu. Scheller wyróżnił pięć modalności wartości, które następnie uszeregował w ujęciu hierarchicznym – od najniższych do najwyższych. Zaliczył do nich wartości hedonistyczne, utylitarne, witalne, duchowe (estetyczne, porządku prawnego, poznawcze albo prawdy) oraz religijne. Ponadto wyróżnił osobną grupę wartości moralnych determinujących ustosunkowanie się do wcześniejszych kategorii (Brzozowski, 2005, s. 261–275).

Świat wartości stanowi podstawę stosunku człowieka do otaczającego świata, rozumienia jego zjawisk oraz budowania właściwych relacji. Każdy człowiek w ciągu swojego życia pod wpływem różnorodnych doświadczeń tworzy sobie indywidualny system, w którym poszczególne wartości zajmują określone miejsce – jest to jego osobista hierarchia wartości. Nie jest ona stała, lecz ulega modyfikacji, przeobrażeniom. Jednak jej podstawa, ukształtowana w dzieciństwie i okresie dojrzewania, stanowi główną część osobowości dorosłego człowieka (Lipiec, 2001, s. 25).

Metodologia badań

Celem przeprowadzonych badań było ustalenie wartości preferowanych przez studentów edukacji wczesnoszkolnej. Jednocześnie podjęto próbę określenia miejsca poszczególnych wartości w systemie, a więc ich hierarchii. Z uwagi na rozmiar artykułu zostaną zaprezentowane wyniki badań związane z dwoma problemem badawczymi:

1. Jakie wartości znajdują się najwyżej w hierarchii studentów edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego?

2. Które wartości studenci edukacji przedszkolnej i wychowania przedszkolnego uważają za najważniejsze w procesie wychowania?

Badania przeprowadzono, wykorzystując Skalę Wartości SWS Schellera opracowaną przez Brzozowskiego (wersja D-50).

Skala wartości SWS składa się z podskali, które zawierają 50 następujących wartości:

– Hedonistyczne (H) – posiadanie, wypoczęcie, dostatnie życie, przyjemność, radość życia, wygoda, życie pełne wrażeń, miłość erotyczna.

– Witalne (W) – siła fizyczna, umiejętność znoszenia głodu, odporność na zmęczenie, sprężystość ciała, umiejętność znoszenia chłodu, sprawność.

– Estetyczne (E) – elegancja, proporcjonalność kształtów, ład rzeczy, regularność rysów, gustowność, uporządkowanie, harmonia.

– Prawdy (P) – szerokie horyzonty umysłowe, inteligencja, otwarty umysł, mądrość, obiektywność, rozumienie, logiczność, wiedza.

– Moralne (M) – miłość bliźniego, dobroć, życzliwość, honor, prawdomówność, rzetelność, szczerłość, uczciwość, pomaganie innym, uprzejmość, pokój.

– Święte (Ś) – Bóg, państwo, kraj, wiara, niepodległość, ojczyzna, patriotyzm, zbawienie, życie wieczne, naród.

Wszystkie wartości zawarte w arkuszu skali zostały przedstawione w porządku alfabetycznym. Zadaniem badanej populacji studentów było przyporządkowanie odpowiedniej liczby do każdej z wartości w zależności od stopnia ważności w zakresie od 0 do 100, przy czym 0 stanowi pozycję najniższą, natomiast 100 najwyższą – wartość najwyżej cenioną.

Do każdego testu dołączony był kwestionariusz krótkiej ankiety (6 pytań) dotyczącej rozumienia pojęcia *wartości* oraz wartości preferowanych w codziennym życiu i wychowaniu.

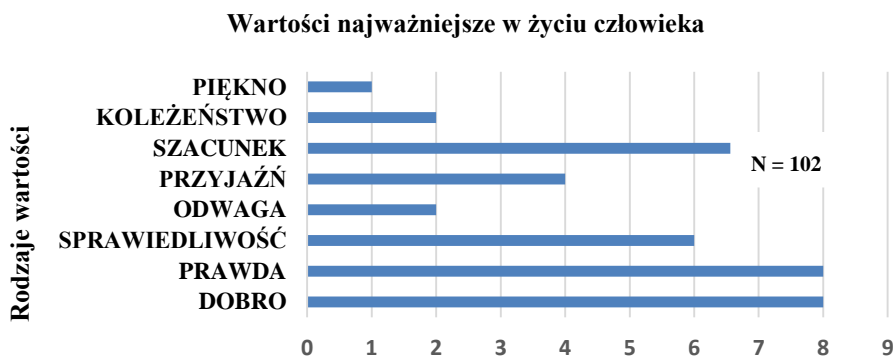
Badania przeprowadzono na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie. W badaniach uczestniczyło 102 studentów I i II stopnia specjalności: zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne, w tym 99 kobiet i 3 mężczyzn. Najliczniejszą grupę stanowili studenci I roku I stopnia (46 osób), następnie III roku I stopnia (36 osób) oraz II roku II stopnia (20 osób).

Wyniki badań

System wartości każdego człowieka stanowi wynik jego doświadczeń i produkt finalny procesu poznawania i rozumienia otaczającej rzeczywistości. Ich rodzaj oraz pozycja uwarunkowane są od okoliczności, w jakich kształtowała się ich osobowość, czyli od dojrzałości aksjologicznej środowiska wychowawczego. Dlatego też każdy człowiek posiada własne rozumienie i odczucia pojęcia *wartości* oraz swoją osobistą ich hierarchizację.

Na wstępie postanowiono ustalić, w jaki sposób badani rozumieją pojęcie *wartości*. Dla zdecydowanej większości studentów (68 wskazań – 67%) pojęcie *wartość* oznacza *coś cennego*. Dla zdecydowanej mniejszej liczby studentów rozumiane jest ono jako *coś dobrego* (35 wskazań – 34%), a następnie *coś, do czego dążymy* (28 wskazań – 27%). Jedna osoba ankietowana nie potrafiła określić pojęcia, a 5 studentów (5%) wskazało inne rozumienie omawianego pojęcia, mianowicie: *coś, czym się kierujemy; dobro, zło; wewnętrzne rozumienie; różnicowanie dobra i zła; coś, czym się kierujemy w swoim postępowaniu, coś, co jest dla mnie ważne; to prawda, dobro, piękno; mogą być wartości aksjologiczne, ale także wartości dóbr; nieodłączna część życia*. Można zatem stwierdzić, że większość badanych zna podstawowe znaczenia terminu *wartość*. Trzeba przy tym dodać, że badani są studentami pedagogiki, więc w toku edukacji zapewne wielokrotnie spotykali się właśnie z takim ujęciem tego terminu.

Kolejnym krokiem było ustalenie najważniejszych zdaniem badanych wartości oraz uszeregowanie ich w porządku rosnącym od 1 do 8 najważniejszych wartości w życiu człowieka. Odpowiedzi badanych zostały przedstawione na rysunku 1.



Przyporządkowanie wartości rosnąco w zakresie od 1 do 8

Rysunek 1. Najważniejsze wartości w życiu człowieka według opinii studentów

Źródło: opracowanie własne.

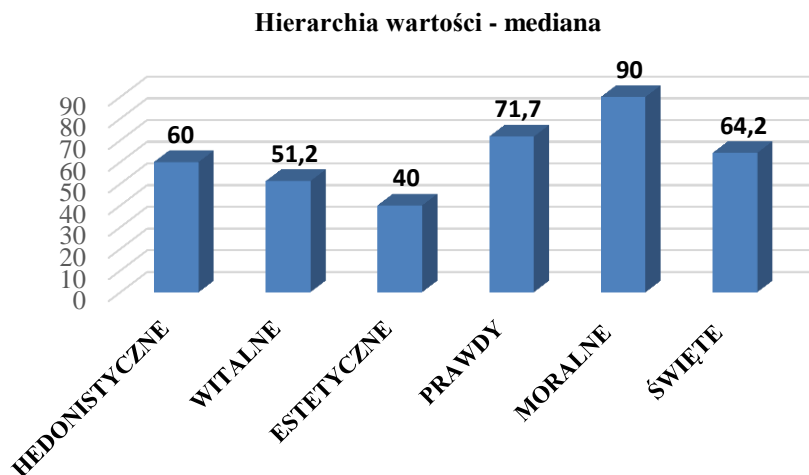
Z przedstawionego rysunku wynika, że najważniejszymi wartościami w życiu człowieka w opinii studentów są następujące: *dobro* i *prawda*, a następnie *szacunek* i *sprawiedliwość*, które uzyskały największą liczbę wskazań. Kolejne wartości przedstawiają się w następujący sposób: *sprawiedliwość*, *przyjaźń*, *odwaga* i *koleżeństwo* oraz *piękno*. Można zatem zauważyć, że studenci uważają, iż w życiu każdego człowieka najważniejsze są wartości uniwersalne, stanowiące podstawę prawidłowych relacji międzyludzkich.

Postanowiono zatem porównać te odpowiedzi z rangami przyporządkowanymi przez studentów poszczególnym wartościom w ich życiu. Wyniki przedstawiono na rysunku 2.

Analizując uzyskane wyniki badań zaprezentowane na rysunkach, można stwierdzić, że dla badanej populacji studentów najistotniejsze są wartości moralne, a następnie wartości prawdy. Z kolei najmniejszym stopniem uznania cieszą się wartości witalne i estetyczne. Otrzymane dane dowodzą, że dla młodych ludzi przygotowujących się do zawodu nauczycielskiego oprócz wartości moralnych istotne znaczenie mają wartości prawdy, co świadczy o tym, że studencie cenią sobie poszerzanie horyzontów, zdobywanie wiedzy czy samodoskonalenie.

W dalszej części na uwagę zasługuje pozycja poszczególnych wartości należących do kategorii moralnej i kategorii prawdy. Spośród wartości prawdy najwyżej ceniona jest wiedza (73%), potem mądrość (72 %) i inteligencja (71%), otwarty umysł (68%), rozumienie (67%), szerokie horyzonty (65%), obiekty-

wizm (62%) oraz logiczność (57%). Studenci dostrzegają zatem rolę wiedzy i mądrości jako drogowskazów we współczesnym świecie. Mają świadomość tego, że tylko człowiek dobrze wykształcony, posiadający odpowiednią wiedzę i umiejętności potrafi sprostać wyzwaniom stawianym przez płynną rzeczywistość i właściwie funkcjonować we współczesnym, postindustrialnym świecie.



Kategorie wartości schellerowskich

Rysunek 2. Mediany dla poszczególnych grup wartości – skala Schellera

Źródło: opracowanie własne.

Z kolei w zakresie kategorii moralnych najwyżej w hierarchii znajduje się dobroć (88%), zaraz po niej uczciwość (87%) i nieco niżej pomaganie innym (84%), miłość bliźniego (81%) i prawdomówność (81%), potem życzliwość (80%), pokój (78%), uprzejmość (74%), rzetelność (67%) i honor (64%). Zatem najwyższe rangi uzyskały wartości związane z relacjami międzyludzkimi, stosunkiem do drugiego człowieka, szczególnie słabszego i potrzebującego wsparcia lub pomocy.

Porównując wyniki badań ankietowych z oznaczonymi rangami, można zauważyć, że najwyżej cenionymi w codziennym życiu wartościami są dla studentów wartości uniwersalne, wywodzące się z klasycznej triady: dobra, prawdy i piękna.

Ze względu na studiowany kierunek bardzo interesującym zagadnieniem było uzyskanie informacji na temat wartości, jakie zdaniem badanych są najważniejsze w wychowaniu. Pytanie to zamieszczono w kwestionariuszu ankiet. Odpowiedzi badanych zostały przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Rodzaje wartości najważniejszych w wychowaniu w opinii studentów (N = 102)

Lp.	Wartości	Liczba wskazań	%
1.	dobro	83	81
2.	prawda	81	79
3.	sprawiedliwość	81	79
4.	odwaga	27	26
5.	przyjaźń	50	49
6.	szacunek	95	93
7.	koleżeństwo	29	28
8.	piękno	10	10
9.	inne	15	15

Wyniki nie sumują się do 100%.

Źródło: badania własne.

Badana populacja studentów za najważniejszą wartości w wychowaniu przyjęła szacunek. Biorąc pod uwagę powyższe wyniki badań, szacunek nie jest tylko wartością cenioną we współczesnym świecie, ale i najważniejszą w wychowaniu dzieci w opinii badanych. Z kolei mało istotną wartością w wychowaniu jest piękno. Respondenci wskazali również inne najważniejsze wartości w wychowaniu, takie jak: miłość (7 osób – 47%), zrozumienie (2 osoby – 13%), rodzina, ojczyzna, radość życia; wiara, tolerancja, spokój i opanowanie, pomoc, kulturalność, akceptacja, szczerłość, bezpieczeństwo, *wszystkie są niezmiernie ważne, aby człowiek rozwinął się na myślącą istotę* (1 osoba – 7%).

Podsumowując, można zatem stwierdzić, że podobnie jak w codziennym życiu, także w wychowaniu przyszli nauczyciele dostrzegają konieczność wprowadzania dzieci w świat wartości uniwersalnych – dobra, prawdy i piękna.

Podsumowanie

Przeprowadzone badania miały na celu uzyskanie informacji na temat preferowanych przez studentów zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego wartości oraz wartości uznanych przez nich za najistotniejsze w wychowaniu najmłodszego pokolenia. W oparciu o wyniki badań można stwierdzić, że wbrew ogólnemu przekonaniu dla studentów pedagogiki najistotniejsze są wartości moralne, a w szczególności uczciwość, pomaganie innym czy szczerłość. W dobie przemian cywilizacyjnych i załamywania się podstawowych wartości istotne jest zwrócenie uwagi na te wartości, które stopniowo są zapominane i zatracane. Badana populacja studentów zwróciła uwagę na to, że nie tylko dobra materialne są najważniejsze w życiu współczesnego człowieka, lecz również wartości prawdy. Pocieszające jest, że młodzi ludzie zaraz obok wartości moralnych cenią wartości poznawcze, co świadczy o tym, że będą zdobywali wiedzę i rozwijali swoje umiejętności przydatne w przyszłej pracy zawodowej. W oparciu o zebrany materiał badawczy można wysnuć następujące wnioski:

1. Studenci rozumieją pojęcie *wartość* i określają je jako coś cennego, a za najważniejsze wartości w życiu człowieka uważają dobro i prawdę.

2. Spośród różnych kategorii wartości preferują uniwersalne, zwłaszcza wartości moralne (dobroć, uczciwość) oraz wartości prawdy (wiedza, mądrość, inteligencja).

3. W wychowaniu młodego pokolenia widzą konieczność eksponowania preferowanych przez siebie wartości uniwersalnych stanowiących podstawę prawidłowego rozwoju osobowości oraz umiejętności budowania właściwych relacji międzyludzkich.

Podsumowując, należy zauważyć, że w świetle wyników badań studenci zintegrowanej edukacji przedszkolnej i wychowania przedszkolnego Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie posiadają wystarczające kompetencje aksjologiczne umożliwiające im właściwe planowanie i organizowanie działań edukacyjnych w pracy z dziećmi. Należy jednak pamiętać, że wyniki uzyskane w wyniku badań sondażowych oraz za pomocą Skali dowodzą tylko pewnych preferencji badanych, stosunku do określonego zjawiska. Znaczy to, że są to wartości uznawane i deklarowane przez studentów, co nie znaczy, że w życiu codziennym są przez nich przestrzegane. O rzeczywistej hierarchii wartości można się przekonać, analizując postawy i zachowania danej osoby w jej codziennym życiu.

Literatura

Brzozowski, P. (1989). *Skala Wartości (SW): polska adaptacja Value Survey M. Rokeacha*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne. Pracownia Wydawnicza.

Brzozowski, P. (2005). Uniwersalna hierarchia wartości – fakt czy fikcja? *Przegląd Psychologiczny*, 7, 261–275.

Lipiec, J. (2001). *Świat wartości. Wprowadzenie do aksjologii*. Kraków: Fall.

Szczepański, J. (1970). *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: PWN.

Wołoskiuk, B. (2010). *Wychowanie do wartości w edukacji wczesnoszkolnej*. Lublin: Wyd. KUL.



JUSTYNA BOJANOWICZ

Prezentacje studenckie jako narzędzie rozwijania kompetencji zawodowych przyszłych pedagogów

Student Presentations as a Tool for Developing Professional Competences of Future Pedagogers

Doktor, Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. K. Pułaskiego w Radomiu, Wydział Filologiczno-Pedagogiczny, Katedra Pedagogiki i Psychologii, Polska

Streszczenie

Posiadanie kompetencji społecznych wyznacza skuteczność interpersonalną. Jednym z elementów tych kompetencji jest radzenie sobie w sytuacjach związanych z ekspozycją społeczną. Takie sytuacje, chociaż często stresujące, są w wielu zawodach niezbędne, bowiem związane są z koniecznością skutecznej prezentacji wiedzy. W zawodzie nauczyciela, pedagoga czy opiekuna prezentacja wiedzy to podstawowe zadanie zawodowe. W opracowaniu zaprezentowano wybrane fragmenty analizy opinii studentów pedagogiki na temat prezentacji studenckich. Studenci wskazali na potrzebę doskonalenia umiejętności wystąpień publicznych, udzielania przez wykładowcę szczegółowej informacji zwrotnej na temat wystąpienia oraz przede wszystkim na potrzebę precyzyjnego określenia wymagań i kryteriów oceny.

Słowa kluczowe: kompetencje społeczne, prezentacje studenckie

Abstract

Having social competences determines interpersonal effectiveness. One of the elements of these competences is to deal with situations related to social exposure. Such situations, although often stressful, are necessary in many professions, because they are connected with the need to present knowledge effectively. For a teacher, pedagogue or tutor, the presentation of knowledge is a basic professional task. The study presents selected fragments of opinions' analysis of pedagogy students on the topic of students' presentations. Students highlighted the need to: improve the skills of public speaking, receiving detailed feedback about the presentation from the lecturer, and, above all, the need to precisely define the requirements and assessment criteria.

Keywords: social competences, student presentations

Wstęp

Oczekiwania pracodawców wobec współczesnej edukacji to wyposażenie absolwentów w określone kompetencje i umiejętności społeczne będące wyznacznikiem skuteczności interpersonalnej. Mają one złożony charakter. Mogą

dotyczyć różnych sfer funkcjonowania człowieka, m.in. radzenia sobie z bliskimi kontaktami interpersonalnymi, wyrażania uczuć, aktywnego słuchania, asertywności. Jednym z elementów tych kompetencji jest również radzenie sobie w sytuacjach związanych z ekspozycją społeczną, w których człowiek jest obiektem uwagi oraz potencjalnej oceny ze strony innych osób. Często są to sytuacje stresujące, bowiem są związane z ryzykiem negatywnej oceny. W zawodach wymagających skutecznej prezentacji wiedzy są jednak niezbędne. Dla nauczycieli, pedagogów czy opiekunów te kompetencje mają szczególne znaczenie, gdyż przekazywanie wiedzy jest jednym z ich podstawowych zadań zawodowych.

Rozwijanie kompetencji społecznych w praktyce akademickiej

Prezentowanie wiedzy stanowi kluczową czynnością w codziennej praktyce akademickiej. Dla studentów większości kierunków okres studiów jest (powinien być) intensywnym treningiem wystąpień publicznych. Z doświadczenia autorki wynika, że wielu studentów ma duży problem z przygotowaniem i przedstawieniem treści z wykorzystaniem prezentacji multimedialnej. To spowodowało potrzebę namysłu i przeanalizowania możliwości i warunków, jakie powinny być spełnione, aby trening taki był efektywny.

Dobra prezentacja to doskonale ćwiczenie komunikacji. Korzyści z jej przygotowania i zaprezentowania mają dwie strony – słuchacz i prelegent. Słuchaczowi umożliwia zdobycie nowej wiedzy. Prelegentowi natomiast, oprócz poszerzenia wiedzy, umożliwia rozwijanie kompetencji społecznych. Jak ciekawie przedstawić zagadnienie? Jak skutecznie nawiązać kontakt ze słuchaczami? Jak zapanować nad stresem? Jak opanować treść w konfrontacji z wieloosobowym audytorium? Jak jasno formułować wypowiedź? Jak mieć większą pewność siebie? Takie umiejętności zdobywane podczas prezentacji, jak podaje Wasylczyk (2017, s. 19–20), będą wykorzystywane jeszcze wiele razy w życiu i mogą się okazać przydatne nie tylko w pracy zawodowej.

Przemawianie publiczne często budzi lęk, niepokój, obawę. W zależności od cech indywidualnych problemy z wystąpieniami publicznymi mogą się przejawiać z różną intensywnością. Zawsze jednak właściwie prowadzony trening może istotnie obniżyć poziom lęku i rozwinąć umiejętność efektywnego występowania publicznego. Wskazują na to badania, na które powołują się w swojej publikacji Morreale, Spitzberg i Barge (2007, s. 506, 514). Wynika z nich m.in., że większość studentów, nawet tych, których poziom lęków był najwyższy na początku wystąpienia, pod koniec wykazywali znaczącą poprawę w ocenie własnych kompetencji komunikacyjnych, a także postrzegali swoją widownię jako bardziej przyjemną i wspierającą. W innym badaniu, na które powołują się autorzy opracowania, studenci byli testowani na początku i na końcu podstawowego kursu komunikacji. Kurs miał najbardziej pozytywny

wpływ na tych studentów, którzy rozpoczęli go z dużymi obawami oraz niską kompetencją komunikacyjną. Doświadczyli oni największych zmian wśród uczestników kursu, odczuwając po jego ukończeniu znacząco niższy poziom lęku oraz wzrost kompetencji.

Rolą szkoły wyższej jest rozwijanie u studentów umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy, dostrzegania problemów i podejmowania zadań. Szczególne znaczenie ma rozwijanie takich zdolności poznawczych, jak myślenie, obserwacja, wyobraźnia, pamięć, uwaga. Przystajana wiedza nie tyle powinna być zapamiętywana, ile poddana „obróbce umysłowej”. Chodzi o takie operacje – czynności umysłowe – jak: analiza, synteza, abstrahowanie, porównywanie, uogólnianie, zinterpretowanie, dostrzeganie problemów, szukanie analogii itp. Zadaniem studentów jest robienie użytku z poznanej wiedzy, która powinna służyć samodzielnemu rozwiązywaniu problemów i zadań. Cel szkoły wyższej to przede wszystkim poszerzenie horyzontów myślowych i rozwijanie samodzielności poznawczej (Piotrowski, 2006, s. 175–177). Według Denka (za: Górska, 2006, s. 95) podstawowe dla współczesnego studenta kompetencje to: myślenie, poszukiwanie, doskonalenie się, komunikowanie się, współpraca i działanie. Wszystkie te kompetencje są potrzebne, aby przygotować i przedstawić prezentację. Rozwijają się w toku podejmowanej przez studenta aktywności. Stąd przeanalizowanie uwarunkowań mających znaczenie dla efektywności pracy na zajęciach z wykorzystaniem prezentacji studenckich wydaje się wartościowe poznawczo i celowe.

Badania własne

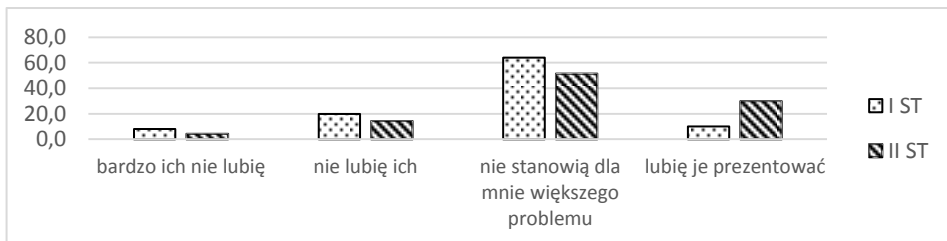
W 2018 r. przeprowadzono badania sondażowe wśród studentów Katedry Pedagogiki i Psychologii na Wydziale Filologiczno-Pedagogicznym UTH w Radomiu. Analizę skoncentrowano na następujących aspektach: Jaka jest opinia studentów na temat prezentacji? Co sprawia studentom największą trudność? Co pomogłoby studentom w przygotowaniu się do prezentacji i w jej przedstawieniu? Jakie warunki powinny być spełnione, aby prezentacje stanowiły wartościową formę treningu rozwijającego kompetencje społeczne?

W sondażu wzięło udział 120 osób, w tym 50 studentów I roku studiów licencjackich (IST) oraz 70 studentów studiów magisterskich (IIST). Taki dobór grupy umożliwił zaobserwowanie różnic w opiniach na temat prezentacji w zależności od posiadanego przez studentów doświadczenia.

Badania pokazały, że dla zdecydowanej większości studentów prezentacje nie stanowią dużego problemu (rys. 1). Można jednak zauważyć, że spotykają się z większą niechęcią studentów IST niż IIST. Studenci kończący studia częściej czerpią przyjemność z bycia prelegentem.

Zdaniem studentów prezentacje są potrzebne w toku studiów, aby się dobrze przygotować do przyszłej pracy zawodowej (rys. 2). Ankietowani do-

strzegają korzyści związane z podnoszeniem tego typu kompetencji. Cieszy fakt, że prawie 70% studentów IIST, a więc studentów mających już kilkuletnie doświadczenie w prezentowaniu, wskazało wysoką przydatność tej formy pracy.



Rysunek 1. Opinia respondentów na temat prezentacji studenckich

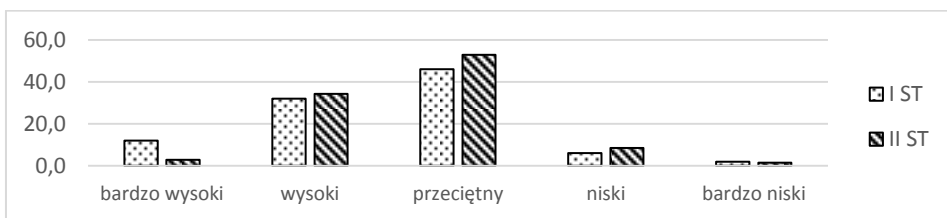
Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 2. Opinia respondentów na temat: Czy prezentacje studenckie są potrzebne w toku studiów, aby dobrze przygotować się do przyszłej pracy zawodowej?

Źródło: opracowanie własne.

Blisko połowa ankietyowanych swój stres związany z prezentacjami oceniła jako przeciętny (rys. 3). Warto jednak zauważyć, że ponad 30% określiło poziom swojego stresu na wysokim poziomie, a ponad 10% studentów IST – na bardzo wysokim poziomie. Poziom stresu nieznacznie maleje wraz z rosnącym doświadczeniem studentów.



Rysunek 3. Poziom stresu odczuwany przez studentów, związany z koniecznością przedstawienia prezentacji

Źródło: opracowanie własne.

Ankietowani wśród czynników najbardziej stresujących wskazywali: poczucie, że nie jest się dostatecznie dobrze przygotowanym (54% – IST, 41% – IIST); strach, że zapomną jakiś fragment i nie zrealizują założonego planu (44% – IST, 54% – IIST); obawę, że prezentacja nie spodoba się wykładowcy i dostaną słabą ocenę (40% – IST, 44% – IIST).

Optymistyczne jest to, że 88% studentów IST oraz 84,3% studentów IIST chciałoby doskonalić swoje umiejętności związane z wystąpieniami publicznymi. Wśród najbardziej skutecznych sposobów doskonalenia tych umiejętności ankietowani wymieniali udział w warsztatach i zajęciach praktycznych. Wskazali również na konieczność dostarczenia przez wykładowcę klarownej informacji zwrotnej (24% – IST, 45,7% – IIST). Prawie połowa studentów kończących studia, a więc mających już kilkuletnią praktykę w przedstawianiu prezentacji, wskazała właśnie na taką potrzebę. Ocena końcowa wystawiona przez wykładowcę nie jest ich zdaniem wystarczająca. Oczekują informacji, które z elementów wystąpienia nie budzą wątpliwości, a nad którymi muszą jeszcze popracować.

W przygotowaniu prezentacji najwięcej problemu sprawia studentom zebranie materiału teoretycznego, trudno dostępna literatura oraz niejasne, wcale bądź słabo przedstawione przez wykładowcę oczekiwania względem prezentacji. Niepokojący jest natomiast fakt, że 22% studentów IST i 15,7% studentów IIST ma poczucie, że ich prezentacje nie są nikomu do niczego potrzebne. Uważają je za stratę czasu. Świadomość celu podejmowanej aktywności jest ważnym czynnikiem wpływającym na efektywność i jakość wykonywanej pracy. Sprawia, że działanie podejmowane jest z zaangażowaniem. Stanowi istotny element motywujący do pracy. Trudno o wysokie efekty przy poczuciu braku sensu wykonywanej pracy. Carrell i Menzel (za: Morreale, Spitzberg, Barge 2007, s. 517) w przeprowadzonych badaniach ocenili związek posiadanej motywacji z efektami uczenia się i ulepszania swoich wystąpień w trakcie zajęć z publicznego przemawiania. Ci studenci, którzy byli wysoce zmotywowani, wypadali istotnie lepiej niż inni uczestnicy zajęć. Dlatego warto też przeanalizować czynniki motywujące studentów do pracy.

Podczas przedstawiania na zajęciach prezentacji studenci wśród czynników sprawiających najwięcej kłopotu wymieniali: trudności z opanowaniem zdenerwowania, stresu (40% – IST, 25,7% – IIST); poczucie, że wszyscy patrzą (38% – IST, 30% – IIST); brak wiary we własne możliwości (34% – IST, 30% – IIST); brak zainteresowania ze strony obserwujących studentów (28% – IST, 32,9% – IIST); niejasno bądź słabo przedstawione przez wykładowcę kryteria oceny wystąpienia (22% – IST, 22,9% – IIST); poczucie słabego przygotowania (18% – IST, 21,4% – IIST); współpracę z osobami, z którymi się prezentuje (14% – IST, 10% – IIST) oraz brak życzliwości i zrozumienia ze strony wykładowcy (8% – IST, 5,7% – IIST).

Zdaniem studentów warunkiem, który powinien być spełniony, aby prezentacje były wartościową formą rozwijania umiejętności społecznych, są jasno sprecyzowane wymagania wykładowcy odnośnie do prezentacji. Przy braku jasnych kryteriów oceniania oraz sprecyzowanych wymagań trudno o dobre przygotowanie prezentacji oraz obiektywną jej ocenę, co w efekcie powoduje duże ryzyko pozorów w studiowaniu. Wśród istotnych czynników studenci wymieniali również ciekawą tematykę prezentacji, mobilizowanie słuchaczy do aktywnego udziału w prezentacji, stosowanie podczas prezentacji aktywizujących form pracy oraz uzupełnianie prezentowanej teorii o praktyczne przykłady. Niestety wśród warunków, jakie powinny być spełnione, aby prezentacje studenckie były wartościową formą pracy na zajęciach, jedynie 35% studentów IST i 12% studentów IIST wskazało bardzo dobre przygotowanie się do prezentacji. Być może świadczy to o tendencji studentów do subiektywnego lokowania sprawstwa zdarzeń w czynnikach zewnętrznych. Chociaż nie należy bagatelizować czynników zewnętrznych, to jednak przekonanie, że sukces zależy przede wszystkim od własnej pracy oraz osobistego zaangażowania, jest jednym z elementów istotnie mobilizujących do pracy.

Ankieta zawierała także pytanie otwarte: Jakiej pomocy, jakich działań oczekiwaliś/abyś od wykładowców, aby lepiej przygotować i przedstawić prezentację? Studenci IST wskazywali przede wszystkim: *jasne sprecyzowanie przez wykładowcę wymagań; pokazanie przykładu; wyjaśnienie zagadnienia; podanie literatury, z której należy skorzystać oraz gdzie można ją znaleźć lub umożliwienie skorzystania z niej; możliwość konsultowania się w sprawie poprawności prezentacji*. Podobnie studenci IIST wskazywali na: *jasno określone wymagania; pomoc w doborze literatury; możliwość wcześniejszych konsultacji; jasne przedstawienie kryteriów oceny oraz dostarczenie informacji zwrotnej po skończonej prezentacji*. Niepokoić może jednak fakt, że pojawiały się również oczekiwania dostarczenia przez wykładowcę materiałów, z których należy przygotować prezentację, a nawet wysłania studentom gotowych treści do prezentacji. Trudno znaleźć uzasadnienie dla takich wymagań. Nie można oczekiwać pełnej aktywności studentów, gdy wykonują oni jedynie wskazania i polecenia pracowników naukowo-dydaktycznych (Denek, 2006, s. 82). Celem szkoły wyższej jest kierowanie samokształceniem niezbędnym w pracy zawodowej absolwenta.

Podsumowanie

Z zaprezentowanych powyżej danych wynika, że większość studentów pozytywnie postrzega prezentacje studenckie jako formę pracy na zajęciach. Dostrzegają potrzebę takiego treningu oraz wskazują na jego przydatność dla późniejszej pracy zawodowej. Biorąc jednak pod uwagę fakt, że ocenie poddane zostały opinie studentów pedagogiki, a więc osób, których przyszła praca zawo-

dowa niewątpliwie jest związana z ekspozycją społeczną, odsetek studentów posiadających pozytywny obraz tej formy pracy nie napawa optymizmem.

Zdecydowana większość studentów chciałaby doskonalić swoje umiejętności w wystąpieniach publicznych. Bardzo ważnym aspektem związanym z prezentacją jest udzielenie przez wykładowcę informacji zwrotnej po skończonej prezentacji. Studenci oczekują konstruktywnych uwag, konkretnej i jasnej oceny swojego wystąpienia, rzetelnej informacji na temat tego, co zrobili dobrze, a co wymaga jeszcze poprawy. Wskazali też na potrzebę dobrego przykładu ze strony wykładowcy, jak należy prezentować wiedzę. Najważniejszym jednak aspektem jest możliwie precyzyjne określenie wymagań i kryteriów, według jakich wystąpienie będzie oceniane.

Wykładowca chcący efektywnie kształtować umiejętności związane z wystąpieniami publicznymi studentów powinien przeanalizować swój własny warsztat pracy. W jaki sposób ocenia swoje własne wystąpienia? Jak oceniają je studenci? Czy zawsze jest dobrze przygotowany i czy w jego wystąpieniach jest zapał i energia? Czy jego wystąpienia są dobrym przykładem do naśladowania? A następnie: Jak przygotowywać studentów do prezentacji? Na ile szczegółowo podawać wymagania, literaturę, zagadnienia, a na ile pozwolić studentom na samodzielny wybór założeń czy koncepcji prezentacji? W zależności od cech indywidualnych wykładowcy oraz celu i tematyki zajęć odpowiedzi te mogą być różne. Wydaje się jednak, że taka pogłębiona analiza własnego warsztatu pracy i własnych wymagań jest niezbędna, aby wystąpienia studentów nie były stratą czasu.

Warto, aby zarysowane w tekście aspekty stały się podstawą do dyskusji nad sposobami przygotowania i przedstawiania prezentacji przez studentów oraz nad klarownym sposobem ich oceniania. Niezależnie bowiem od indywidualnego stylu pracy wykładowcy na zajęciach to, co nie budzi żadnych wątpliwości, to konieczność opracowania klarownych, szczegółowych, jednoznacznych i zrozumiałych dla studentów kryteriów oceny prezentacji.

Literatura

- Denek, K. (2006). Cele edukacji w szkole wyższej. W: K.W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej* (s. 82–93). Szczecin: Oficyna In Plus.
- Górska, R. (2006). Podstawowe zadania edukacyjne szkoły wyższej. W: K.W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej* (s. 94–102). Szczecin: Oficyna In Plus.
- Morreale, S.P., Spitzberg, B.H., Barge, J.K. (2007). *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*. Warszawa: PWN.
- Piotrowski, E. (2006). Osobliwości kształcenia w szkole wyższej. W: K.W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*. Szczecin: Oficyna In Plus.
- Wasyliczyk, P. (2017). *Prezentacje naukowe. Praktyczny poradnik dla studentów, doktorantów i nie tylko*. Warszawa: PWN.



WIESŁAWA WALC

Nauczyciel a prawa dziecka w szkole

Teacher and Child's Rights at School

Doktor, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Zakład Pedagogiki Opiekuńczej, Polska

Streszczenie

Opracowanie dotyczy gwarancji i realizacji praw dziecka w środowisku szkolnym. Scharakteryzowano w nim istotę praw dziecka, regulację tych praw w sferze edukacji. Zasygnalizowano także problem realizacji tych praw w polskiej szkole. Przedstawiono w nim również wyniki badań przeprowadzonych wśród studentów pedagogiki, które dotyczyły ich doświadczeń w zakresie realizacji ich praw jako uczniów, w kontekście roli nauczycieli w tym zakresie.

Słowa kluczowe: prawa dziecka, szkoła, nauczyciel

Abstract

The text concerns the guarantee and implementation of children's rights in school. It describes the essence of children's rights and the adjustment of these rights in the sphere of education. The problem of the implementation of children's rights in the Polish school was indicated too. It presents the results of research carried out among students of pedagogy, which concerned their experience in the implementation of their rights as schoolchildren, in the context of the role of teachers in this area.

Keywords: children's rights, school, teacher

Wstęp – istota praw dziecka

Prawa uczniów w szkole są tematem budzącym w wielu środowiskach spore kontrowersje. Z jednej strony słyszy się wyrazy przekonania uczniów, że nie posiadają oni na terenie tej placówki żadnych praw, będąc w pełni podporządkowanymi woli, a niekiedy nawet kaprysom nauczycieli. Z drugiej strony nauczyciele też nierzadko są zdania, że w dzisiejszych czasach to oni pozbawieni są praw, że to uczniowie „wszystko mogą i nic nie można im za to zrobić”.

Ten swoisty spór o to, czyje prawa w szkole są istotniejsze, skłania do pewnych refleksji. Nie można oczywiście kwestionować przypadków niewłaściwego, niekiedy wręcz nagannego zachowania uczniów wobec nauczycieli – o takich incydentach nierzadko donoszą środki masowego przekazu. Ale nie wolno

zapominać, jakie jest ogólne zadanie szkół – edukacja młodego pokolenia, przygotowanie go do optymalnego funkcjonowania w społeczeństwie. Wpisuje się w to także uczenie dzieci i młodzieży szacunku dla drugiego człowieka, jego praw. Najskuteczniej można to czynić, wykorzystując mechanizm modelowania, posługując się własnym przykładem. Nie można nikogo nauczyć respektowania czyichś praw, łamiąc prawa mu przysługujące.

Uzasadnieniem dla realizacji prawa dzieci w szkole jest też sama ich specyfika. Generalnie prawa dziecka to prawa człowieka ograniczone przez brak zdolności do czynności prawnych jednostek niepełnoletnich (Partyka, 2004, s. 78). Prawa człowieka są natomiast uznawane za usankcjonowanie przez ustawodawcę potrzeb człowieka (Marzec, 2004, s. 54). Analogicznie należy traktować prawa dzieci. One również wynikają z ich potrzeb, których realizacja jest niezbędna do optymalnego, wielostronnego rozwoju młodych jednostek. Status dziecka, nieco inny niż dorosłej osoby, nie pozwala na bezpośrednie korzystanie z jego praw. Osoba niepełnoletnia nie posiada pełnej zdolności do czynności prawnych, w związku z czym w jej interesie w praktyce występują dorośli. Państwo jest gwarantem praw, a realizatorami – rodzice lub opiekunowie dziecka, a w szkole – jej pracownicy (Kwak, Mościskier 2002, s. 44).

Należy przy tym zaznaczyć, że prawa człowieka wypływają z przyrodzonej godności człowieka, która jest cechą niezbywalną. Takiej samej natury są prawa człowieka (Osuch, Bojarska, 2008, s. 17). Są one indywidualne – nie istnieją prawa ludzi, a prawa konkretnego człowieka (Osuch, Bojarska, 2008, s. 21). Analogicznie – prawa konkretnego dziecka. Prawa człowieka regulują relacje pomiędzy władzą a pojedynczym człowiekiem (Osuch, Bojarska, 2008, s. 14). Chronią więc uczniów przed nauczycielami, ewentualnie dyrekcją, ale nie odwrotnie – prawa człowieka nie chronią nauczycieli ani dyrekcji przed uczniami (Osuch, Bojarska, 2008, s. 56).

Warto ponadto podkreślić, że prawa dziecka, podobnie jak prawa człowieka, przysługują każdemu dziecku i nie powinny zależeć od wykonywanych obowiązków. Nie można pozbawić jednostki praw czy zawiesić ich istnienia. Jeżeli dzieci nie wykonują obowiązków, można je ukarać, np. nie dając nagrody, pozbawiając przywilejów, ale nie praw (Kowalski, Jasiński, 2006, s. 9; por. Osuch, Bojarska, 2008, s. 25).

Gwarancje praw dziecka w polskiej szkole

Jak wynika z powyższych uwag, realizacja praw dzieci w szkole powinna być po prostu czymś bezdyskusyjnym, są one bowiem gwarantowane przez szereg dokumentów – zarówno międzynarodowych (Konwencję o Prawach Dziecka oraz Europejską Konwencję o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności), jak i o zasięgu krajowym (Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej, ustawę z 7 września 1991 r. o systemie oświaty wraz z późniejszymi zmianami, ustawę z 14 grud-

nia 2016 r. – Prawo oświatowe, ustawę z 6 stycznia 2000 r. o Rzeczniku Praw Dziecka) (Górecka, Górecka, 2001, s. 95; Partyka, 2004, s. 81; Ustawa, 2016).

Prawa dzieci do nauki dotyczą dwa artykuły Konwencji o Prawach Dziecka: art. 28 i 29 (Konwencja o Prawach Dziecka, 1989). Ponadto ze sferą edukacji związanych jest pośrednio jeszcze kilka zapisów konwencyjnych – art. 13, 14, 17, 31 (Górecka, Górecka, 2001, s. 109, zob. też: Osuch, Bojarska, 2008, s. 28–54).

Przepisy oświatowe określają prawo polskich dzieci do edukacji – powszechność i bezpłatność nauczania oraz równość w dostępie do oświaty (gwarancją ma być ustanowienie obowiązku szkolnego i obowiązku nauki). Formułują ponadto szereg bardziej szczegółowych uprawnień polskich uczniów (Górecka, Górecka, 2001, s. 96–99; Partyka, 2004, s. 83–84; Marzec, 2004, s. 65–66).

Pomimo tak szerokiego katalogu praw gwarantowanych polskim uczniom, zarówno tych będących *de facto* prawami człowieka – ucznia, jak i tych bardziej szczegółowych, regulowanych konkretnymi przepisami oświatowymi, szkolna rzeczywistość pozostawia wiele do życzenia. Jak pokazują wyniki badań, praktyka naruszania w środowisku szkolnym praw ucznia nie jest wcale czymś rzadkim (zob. np. Marzec, 2004, s. 70–72; Socha, 2006, s. 121–122; Stafiej, 2006, s. 128–131; Walc, 2006a, s. 68–71; 2006b, s. 421; 2010, s. 107–111; Kowalski, Jasiński, 2006, s. 81–100).

Rola nauczyciela w urzeczywistnianiu praw dziecka – wyniki badań własnych

Nie ulega wątpliwości, że w trosce o realizację praw dziecka w szkołach szczególne zadanie przypada zatrudnionej w niej kadry. Jak wspomniano wcześniej, prawa te dotyczą przede wszystkim relacji nauczyciel–dziecko (władza–jednostka). Kadra pedagogiczna (zresztą nie tylko pedagogiczna) nie powinna więc swoim zachowaniem ich naruszać. Poza tym zobowiązana jest do edukacji uczniów w analizowanej dziedzinie. Takie są założenia. A jaka jest rzeczywistość? Pewien jej wycinek ukazują badania przeprowadzone w czerwcu 2018 r. wśród studentów pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Badaniami objęto 69 studentów (65 kobiet i 4 mężczyzn) I roku pedagogiki studiów II stopnia, specjalności pedagogika opiekuńczo-wychowawcza. W badaniach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, wykorzystując kwestionariusz ankiety własnej konstrukcji.

Celem badań było poznanie doświadczeń studentów w zakresie realizacji w przeszłości ich praw jako uczniów. W dalszej części artykułu zaprezentowane zostaną te wyniki badań, które odnoszą się do osoby nauczyciela.

Problematykę podjętych badań można sformułować w postaci pytań:

– Jak badani oceniają realizację przez nauczycieli ich praw – jako uczniów (w przeszłości)?

– Jaką rolę odgrywali nauczyciele w edukacji respondentów w dziedzinie praw dziecka?

– Jaką rolę odgrywali nauczyciele w dziedzinie ochrony praw dziecka respondentów jako uczniów?

Jak ukazują to wyniki badań, respondenci twierdzili, że ich prawa dziecka w szkołach były przez nauczycieli generalnie raczej realizowane – taka była najczęstsza odpowiedź (w przypadku szkoły podstawowej i gimnazjum – 44 osób – 63,77%; w przypadku szkoły ponadgimnazjalnej – 29 osób – 42,03%). Sporo badanych uważało też, że nauczyciele zdecydowanie realizowali ich prawa (szkoła podstawowa – 10 osób – 14,49%; gimnazjum – 7 – 10,14%; szkoła ponadgimnazjalna – 18 osób – 23,19%). Najwięcej przypadków niespektowania praw dziecka sygnalizowano w odniesieniu do gimnazjum (3 osoby – 4,35% „zdecydowanie nie” i 8 osób – 11,59% „raczej nie”) i szkoły ponadgimnazjalnej (4 osoby – 5,80% „zdecydowanie nie” i 7 osób – 10,14% „raczej nie”). W przypadku szkół podstawowych 4 osoby (5,80%) sygnalizowały „raczej niespektowanie” ich praw, a jedna – „zdecydowane niespektowanie”. Ogólnie więc środowiskiem w największym stopniu respektującym prawa dzieci wydają się szkoły podstawowe, a najmniejszym – gimnazja. Nie są to jednak różnice duże. Trudno w tym miejscu orzec, czy jest to rzeczywiste zróżnicowanie pomiędzy postawą nauczycieli, czy może pewien wpływ miał tu większy krytycyzm, który cechuje uczniów w okresie dorastania (powodujący, że takie właśnie wspomnienia z tego okresu mają dzisiaj studenci).

Odpowiadając na pytanie o przypadki łamania ich praw w trakcie edukacji w szkole, jako sprawców badań podawali najczęściej nauczycieli (47 osób – 83,93% wszystkich, którzy sygnalizowali niespektowanie ich praw). Jako przykłady łamanych praw podawano prawa: do swobody wypowiedzi, do własnych opinii (53,57% osób); do sprawiedliwego, obiektywnego oceniania (19,64%); do życzliwego, podmiotowego traktowania (10,71%); do jawnej i umotywowanej oceny; do swobody myśli, sumienia i wyznania (po 7,14%); do swobody myśli (5,36%); do szacunku i do równego traktowania (po 3,57%); do wglądu w oceny, kartkówki; do bezpiecznego pobytu w szkole; do informacji; do pomocy i wsparcia; do ustalonych sposobów sprawdzania wiedzy; do pomocy psychologiczno-pedagogicznej; do poradnictwa zawodowego (po jednej osobie). Wśród sformułowań dotyczących niespektowanych praw, podawanych przez badanych, pojawiały się zarówno określenia pochodzące z Konwencji o Prawach Dziecka, jak i takie, które obecne są w dokumentach oświatowych, a także własne sformułowania respondentów.

Ważnym zadaniem nauczycieli jest dostarczanie uczniom wiedzy na temat praw dziecka. Sytuacja tej kwestii dotycząca, opisywana przez respondentów, nie jest zbyt optymistyczna. Tylko nieco ponad połowa z nich (36 osób – 52,17%) stwierdziła, że ktoś informował ich w szkole o ich prawach. Czynili to głównie wychowawcy, znacznie rzadziej – pedagog, sporadycznie – nauczyciel

czy dyrektor. Prowadzenie w szkołach specjalnych zajęć poświęconych prawom dziecka sygnalizowało stosunkowo niewielu respondentów – 21 osób (30,43%) w odniesieniu do szkoły podstawowej, 18 osób (26,09%) – w odniesieniu do gimnazjum i 22 osoby (31,88%) – szkoły ponadgimnazjalnej. Ta tendencja nieorganizowania w szkołach specjalnych zajęć poświęconych tematyce praw dziecka jest dość niepokojąca. Być może wynika ona z obaw grona pedagogicznego, że uczniowie „uświadomieni” w kwestii przysługujących im praw zaczną się ich zbyt intensywnie domagać. Jest to oczywiście z gruntu błędny pogląd. Zaplanowana, właściwie przeprowadzona edukacja uczniów w zakresie praw dziecka czy szerzej – praw człowieka – daje szansę przekazania im konkretnych, zgodnych z prawdą informacji oraz nauczania sposobów dochodzenia swoich praw, które są ogólnie przyjęte w demokratycznych społeczeństwach.

Nauczycieli jako źródło wiedzy na temat praw dziecka wskazało zaledwie 21 studentów (30,43%). Głównymi źródłami informacji w tym zakresie były dla nich: internet, telewizja, nieco rzadziej – rodzice (można mieć wątpliwości, jakiego rodzaju jest to wiedza).

Osoba zatrudniona w szkole powinna być też „instancją”, do której uczeń może się zwrócić w sytuacji, gdy dzieje mu się krzywda. Sytuacja w szkołach, do których uczęszczali badani, nie wyglądała pod tym względem najlepiej. Obecność w szkole osoby, do której można się zwrócić po pomoc w sytuacji łamania praw dziecka, sygnalizowało zaledwie 38 osób (55,07%) w przypadku szkoły podstawowej i gimnazjum oraz 37 osób (53,62%) – w przypadku szkoły ponadgimnazjalnej. Tymi osobami w szkołach podstawowych byli przede wszystkim wychowawcy, rzadziej – pedagodzy. W przypadku gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej kolejność jest odwrotna – najczęściej pedagog, rzadziej – wychowawca. Sporadycznie podawano nauczycieli, a także dyrektorów (w przypadku gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej) oraz psychologa oraz nauczyciela – rzecznika praw ucznia (tylko w odniesieniu do szkoły ponadgimnazjalnej).

Przytoczone wyżej wyniki badań dotyczą jedynie wycinka edukacyjnej rzeczywistości – kilkudziesięciu szkół na Podkarpaciu. Nie można ich oczywiście generalizować. Jednak nie pozostają one w sprzeczności z obrazem tej sfery, jaki wyłania się z badań przeprowadzanych przez inne osoby (choćby tych wspomnianych wcześniej). Z całą pewnością nie budzą one jednak optymizmu, ukazują bowiem częste przypadki łamania praw dziecka przez nauczycieli oraz raczej niewielką ich rolę w zakresie pomocy uczniom w takich sytuacjach, a także w dziedzinie edukacji dotyczącej analizowanej tematyki.

Podsumowanie

Jak wynika z przedstawionych powyżej uwag, a także informacji uzyskanych w przeprowadzonych badaniach, w polskiej szkole jest jeszcze wiele do zrobienia w zakresie troski o prawa dziecka. Szczególna rola przypada tu nau-

uczycielom – zarówno wychowawcom, szkolnym specjalistom, jak i „przedmiotowcom”.

Przed wszystkim powinni oni na co dzień stać się nośnikami postaw wyrażających szacunek dla drugiego człowieka, zwłaszcza tego słabszego, podporządkowanego im (do czego zresztą są zobowiązani). Zobowiązani powinni być również (zwłaszcza jeśli pełnią funkcję wychowawcy klasy) do przemyślanej, zaplanowanej, kompetentnej edukacji uczniów w dziedzinie praw dziecka i praw człowieka. I w końcu – mają obowiązek reagować na przypadki naruszania praw dzieci, na wszelkie sytuacje, gdy ich podopiecznym dzieje się krzywda. A uczniowie powinni być przekonani, że mogą na nich liczyć.

Literatura

- Górecka, H., Górecka, M. (2001). *Ochrona praw dziecka w prawie międzynarodowym i jego realizacja w Polsce*. Olsztyn, Kraków: Q-Forum.
- Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20.11.1989. Dz.U. 1991, nr 120, poz. 526.
- Kowalski, M.W., Jasiński, M. (2006). *Prawa ucznia w szkole. Przestrzeganie wybranych praw ucznia na podstawie badań. Analiza ogólnopolska*. Warszawa: CODN.
- Kwak, A., Mościskier, A. (2002). *Rzeczywistość praw dziecka w rodzinie*. Warszawa: Żak.
- Marzec, D.K. (2004). *Opieka nad dzieckiem w dobie przemian społecznych*. Częstochowa: Wyd. WSP w Częstochowie.
- Partyka, M. (2004). Prawa dziecka w szkole. W: K. Ostrowska, J. Tatarowicz, (red.), *Zanim w szkole będzie źle* (s. 78–107). Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Osuch, M., Bojarska, L. (2008). *Prawa człowieka w szkole. Niezbędnik Dyrektora*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Socha, E. (2006). Prawa ucznia we współczesnej szkole. W: I. Marczykowska, E. Markowska-Gos, A. Solak, W. Walc (red.), *Prawa dziecka. Wybrane aspekty* (s. 115–124). Rzeszów: Wyd. UR.
- Stafiej, E. (2006). Wpływ reformy edukacji na respektowanie praw dziecka w szkole. W: I. Marczykowska, E. Markowska-Gos, A. Solak, W. Walc (red.), *Prawa dziecka. Wybrane aspekty* (s. 125–135). Rzeszów: Wyd. UR.
- Ustawa z 14.12.2016 – Prawo oświatowe. Dz.U. 2018, poz. 996, 1000, 1290.
- Walc, W. (2006a). Prawa dziecka w opiniach studentów kierunków pedagogicznych. W: I. Marczykowska, E. Markowska-Gos, A. Solak, W. Walc (red.), *Prawa dziecka. Wybrane aspekty* (s. 54–78). Rzeszów: Wyd. UR.
- Walc, W. (2006b). Prawa dziecka w polskiej szkole. W: B. Muchacka (red.), *Szkola w nauce i praktyce edukacyjnej* (s. 417–426). T. 2. Kraków: Impuls.
- Walc, W. (2010). Prawa dzieci w polskiej szkole (w opiniach i doświadczeniach studentów). W: K. Duraj-Nowakowa, U. Gruca-Miąsik (red.), *Wyzwania i szanse pedagogiki społeczno-opiekuńczej* (s. 93–117). Rzeszów: Wyd. UR.



NATALIIA RIDEI¹, IURII BOGUTSKII², ANASTASIIA SHOLUDIAK³

State and Perspectives of Development of the European Space of Education and Science: the System of Scientific Knowledge for a Period of Life

¹ Doctor of pedagogical sciences, professor of adult education department National Pedagogical University the name of M. Drahomanov, Ukraine

² Postgraduate student of adult education department National Pedagogical University the name of M. Drahomanov, Ukraine

³ Postgraduate student of the department of teaching methodology and management of educational institutions National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Ukraine

Abstract

The article deals with the stages of formation of the European space of education and science, in particular, the key role of each international assembly is determined for 20 years. Structural-organizational and structural-functional analysis of the effectiveness of the legislative and structural implementation of higher education systems for the development of the Bologna process was conducted, as well as a chronological analysis of the forums held under the auspices of the Bologna Process.

Keywords: higher education, studying during the life, social dimension, the Bologna process, European higher education space, declaration, convention, communicate, forum, conference

The evolution of a higher education system in confident country reflects its national history, culture, religion, traditions, identity of educational policy and it has been developing, gaining the worldwide experience. Criteria and indicators of internal and external effectiveness are used for ordering to evaluate the effectiveness of the education system.

In the course of its development, the Bologna process has undergone a series of stages, each of those expanded the circle of the participating countries, declared new aims, reached the communique and ratified the conventions. Since 2006, more than 10 Higher Education Quality Assurance Forums [1] (ENQA, 2017) have been held, as well as four Bologna Process Policy Forums.

The issues of development, formation, implementation of the Bologna process in the territories of Europe and Ukraine are reflected in the works of Davydov, Andrushchenko, Bekh, Malinovsky (trends, problems and perspectives of the Bologna process are highlighted) (Bech, Malinovsky, 2004; Davydov, 2004);

Baidenko, Tymoshenko, Stepko, Bolyubasha (generally accepted documents of the Bologna process) (Stepko, Bolyubash, 2003; Baidenko, 2002; Tymoshenko, 2004); Klymenko, Tovazhnyansky, Sokol (2004) (the main aspects of regulation and formation of educational process in accordance with the European requirements are disclosed). The legal aspects of the Bologna process were considered in the works of Tymoshenko (2004), philological issues were discussed at some international conferences; the economic component of the development of the European Higher Education Area was learnt in the works by the editors of Bazylevych (2006).

The purpose of the study is to determine the role of international integration processes of different levels of organization according to the types of implementation in forming the development of the European Higher Education Area (EHEA) on the basis of sustainability.

Types of implementation are distinguished at different levels of organization and regulation and extent of coverage with the spheres of influence, system-organizational, respectively, institutional (internal, actually on the organizational level, between institutional in associations, consortia and other associations), national (participating countries), regional (regional partners), cross-border (within the zone of European integration), transcontinental (intercontinental), global.

According to the target tasks of the coverage and influence and functional responsibilities, respectively:

- system-functional – European, regional, national, systems – higher education, scientific degrees, accumulation and re-crediting, recognition of qualification and competencies, quality assurance; information networks, technical regulation (standardization, certification), social guarantees of academic international mobility of education and research; international, state, administrative regulation (including the participation of students);

- systematic-axiological – social dimension, equal access to life-long studying, academic life-history, cultural heritage, informing the interested people through the information basis, recognition and confirmation of previous, cross-referencing, professional competencies, qualification, periods and degrees, quality of education, educational and scientific programs of academic freedom, autonomy and responsibility of legal guarantees of the protection of a person during education during his or her life;

- system-communication – network (information), contact (supporting organizations, contact people), institutional (associations, agencies for quality assurance, technical regulation – standardization, certification, accreditation and licensing, social, administrative, legal, grant), large-spatial (national, regional, European, inter-spatial).

Prerequisites:

a) recognition of the qualification of the Lisbon Convention (1997) in the European Region, the declaration of innovative approaches (4 countries) in the sphere of higher education “Europe of Knowledge” (Sorbonne, 1998); coordination of the aims of higher education (with 2 countries) of cycles and degrees (2-step system); introduction of a transfer system for the accumulation of loans for mobility in Euro-meters (Bologna, 1999); specifying goals and priorities for the formation of the EHEA and the enlargement of the EU (Prague Communiqué, 2001), the convention of recognition of diplomas for the purpose of studying the life of a society for scientific knowledge is ratified; network of information centers – national and European, two-cycle system, euro loans, social guarantees of mobility, quality and procedures of provision, “Europeanization” of the content of courses and programs (Figure 1);

b) the joint achievements in the Berlin Communiqué (2003) at the conference of ministers of education were approved and directions of development were identified – social orientation, elimination of sexual inequality, synergy of educational and research processes, academic, historical and cultural, speech values, social and economic growth through education and science in the EU and other regions, the methodology of quality assurance of a two-cycle system;

c) institutional and legal unification, education systems of the countries participating in the Bergen Conference of Ministers (2005) by strengthening the work of institutions of higher education, stakeholders and business, harmonization of degrees, recognition of results and employment of bachelors, adoption of the three-level European qualifications framework; the official accession of Ukraine to the Bologna Process of the formation of the EHEA; adoption of a communique to ensure a lifelong education strategy; the development of an integrated work program (2007–2009) for the creation of the EHEA by 2010;

d) joint progress towards the academic association of educational autonomies at the London Conference of Ministers (2007) of the partners of the integration of the EFA-zone of democratic freedom (Figure 2); development of standards for quality regulation, examination of candidates (by 2010) ENQA, creation of qualification register of organizations, consolidation of doctoral degree of the third cycle of training of researchers; the establishment of associations with certain functional competencies, such as the informing network (ENIC), the international standardization organization (ESQ), the interests of educators (ENEA), academics (ERA), students (group E4), employers (EULAC), as well as the development of a methodological provision and means of technical regulation for the elaboration of general cooperation actions in coordination of the Bologna Process Support Team (BFUQ);

e) the effectiveness and priorities of the EHEA for decades are summarized at the First Forum of the Bologna Process of the Ministerial Conference in 2009

(Leuven, Leuven-la-Niev) and the role of higher education (for all); student-centered learning, academic mobility, synergy in higher education, science and innovation, and the quality of flexible educational and research programs of tricycle training are provided by state, public and international investment; the introduction of needs of the applicants, labor markets and society; the updating of training and study programs requires improvement of the quality of teaching, the improvement of the skills of teachers and researchers, coordination with employers for the development and implementation of educational and research programs; improvement of career structure, formation of open international employment procedures; monitoring of education policy in the EHEA and the adjoining regions (HEIs, education and science systems) provides data collection, development of identification procedures, comparison systems, quality management, recognition of studying outcomes for the next conference;

f) the creation of the EPAO was officially proclaimed in 2010 by the Budapest-Vienna Declaration at the Ministerial Conference, which is considered the second forum of the Bologna Process for cross-border dialogue; The main principles of the EHEA – Academic freedom, autonomy and responsibility of universities – play an important role in guaranteeing peace, democracy, unity of societies through the modernization of degrees and programs of training, quality assurance, recognition, mobility, social dimension, employment with key participation and support of the academic community for the development of managerial decisions;

e) the spread of the Bologna process not only on the national level, but also on the regional and global levels, since the Third Forum of the Bucharest Conference (2012) was aimed at the formation and admission of the aforementioned spaces of higher education; The unification of national, regional and global spaces is designed to ensure the sustainable development of society through the prominent role of higher education as an engine and mechanism for ensuring democracy, global academic mobility, improving the quality of education, recognizing its results and improving employment; it was considered the recognition the regional conventions of Asia and the Pacific Ocean (along with the Lisbon-Pacific) in Europe, also a convention on quality issues with the participation of the government of France and the European Commission; it was supported the financing of mobility in joint programs and degrees with the assistance of the EU;

h) it was emphasized the need for global and regional approaches for ensuring and improving the quality of higher education, the introduction of quality control systems, the role of qualifications frameworks in the process of recognition of qualifications and professional competences; it was noted on the mission of higher education in long-term employment, its close interaction with the economic, the importance of reforming higher education in order to increase professional occupation, the need to diagnose studying outcomes of recognition and

confirmation of prior studying, and data on the positive experience of graduating employment.

h) the voluntary coordination of reforms in the higher education system and the promotion of their unification in the EHEA was aimed at the Fourth Forum of the Bologna Process Policy (Armenia, Yerevan, 2015); The forum focuses on the basic principles of space organization – global responsibility, freedom of academic choice, institutional autonomy of academic honesty ;; the benefits from the implementation of reforms in the conditions of globalization of the EHEA’s international dialogue with other regions of the world for the development of useful models of modernization and integration of systems are established; it was noted the need to eliminate the inhibitory factors of integration, bureaucratic and superficial methods of reform; there were Specified global problems-challenges of the educational Euro-space – economic and social crisis, unemployment, migration, extremism, radicalization; The priorities of the renewed EHEA’s vision for 2020 are: to ensure trust in the education systems of the participating countries in recognition of qualifications to guarantee the mobility of students and graduates, the development of inclusive societies of democratic values and human rights, the creation of competences for citizenship, innovation and employment in the EU; Enhancing interaction between the EHEA and the ENP; it was recommended measures of synergetic reform – mutual recognition of credits, qualifications and preliminary results of training, synchronization of reforms; developing a methodology for evaluating the results of reform and reporting; The emphasis is on effective management and selection of best practices for the work of the EPLO Bologna Working Group.

The next meeting will be held in France in April 2018.

In the course of research, the stages of the synergy of cross-border integration of the education system on the basis of sustainable development are singled out to ensure the global development of the EHEA, training and employment during the life:

– Innovative and innovative (1998–1999) declarative (Sorbonne and Bologna Declaration, Lisbon Convention), international departmental initiatives and agreements of ministers of education, associations, associations, universities, students of partner countries:

– Consolidation (2001–2007), adoption (Prague, Berlin, Bergen and London Communiqué) organizational, structural and functional associations and institutions of the global, regional, national, institutional level (higher education and science, associations, universities, universities , student unions) of European and national quality, information networks, registers, standardization, monitoring, coordination and expert groups; on ensuring the quality of introduction and efficiency of European standards, registers; Strategic Policy, Social Dimension, Monitoring of Effectiveness ensured the development of a pan-European policy

strategy for social dimension (2007–2009), the global scale of European higher education – informing recognition of qualifications, competitiveness, mobility, social guarantees, accessibility, European standardization and monitoring of the development of tricycles (with the addition of a doctoral) of the Higher Education Area by working groups and the Bologna Process Steering Group;

– Political-formative (2008–2012), qualitative (Leuven Communiqué, Budapest-Vienna Declaration, Bucharest Communiqué) are Forums of Bologna Process: The First Organizational (Leuven, Lewen Le Nov, 2009) defined the priorities of the EHEA the key role of continuing education in the next decade to build creative and innovative Europe of knowledge, student-centered studying, integration of education, research, innovation for sustainable development of society, reforming of higher education systems and educational policies agreed upon with the European values and priorities of autonomy of educational institutions, academic freedom, social guarantees, involvement of students in the modernization of the three-tier structure for training for the future, taking into account the national qualifications and self-certifications structure, will be worked before 2012 harmonization of the European system of qualifications and employment for lifelong studying learning in EPA; the quality of educational and research portable programs, the symbiotic combination of education, research and innovation, academic and cultural internationalization will be ensured under the conditions of international openness and mobility, a three-cycle training system, since till 2020 one fifth part of graduates must be trained abroad; the mobility of teachers, researchers and university executives will be ensured by social guarantees of employment and career development; Achieving the organizational aim of the forum was the cooperation of academic communities, EU Governments and beyond, and stakeholders; The Steering Group of the Bologna Process presented a report and a plan of work for 2012, in conjunction with the EuroStudent, the Hewlett-Packard Network and Eurostat.

The second organizational and declarative (Budapest, Vienna, 2010) officially proclaimed the creation of the EHEA as an innovation engine for socio-economic development on the basis of knowledge, for the implementation of missions in the sphere of education by students and teachers, the principles of space are defined academic freedom, autonomy and university responsibility, student-centered studying and their role in enhanced social cohesion; democratization of society through the provision of lifelong studying and placement, the quality of educational and research programs, recognition of qualifications, mobility, social guarantees for all members of the academic community, support for different levels of government (European, national, higher education institutions), the introduction of contact methods for communication networks to facilitate the exchange of information and joint coordination; not all aims were achieved, therefore, further work was corrected by attracting employees and students of higher educational institutions;

The third constructive is devoted to the creation and connection of national, regional and global spaces of higher education (Bucharest, Yerevan, 2012–2015 biennium), there were specified updated priorities – national and regional responsibility of states for higher education, global academic mobility, higher quality of higher education, recognition of studying outcomes and prior qualifications in a global and regional context; international cooperation in the field of higher education plays a significant role in ensuring unity, sustainable and open development of a democratic society, the protection of human rights, the steady growth of the world economy after the economic crisis; public responsibility involves financial support for higher education, encouragement of the active participation of the academic community in its management and development; contributed to supporting the reform of higher education systems and their unification, outlined the reasons for the slowdown of integration and ways to overcome them, identified problems-the challenges of building the EHEA on the economic and social sides; there were aims to guarantee confidence in the EHEA, improve the quality of training and further employment and self-employment in the need of new specialties.

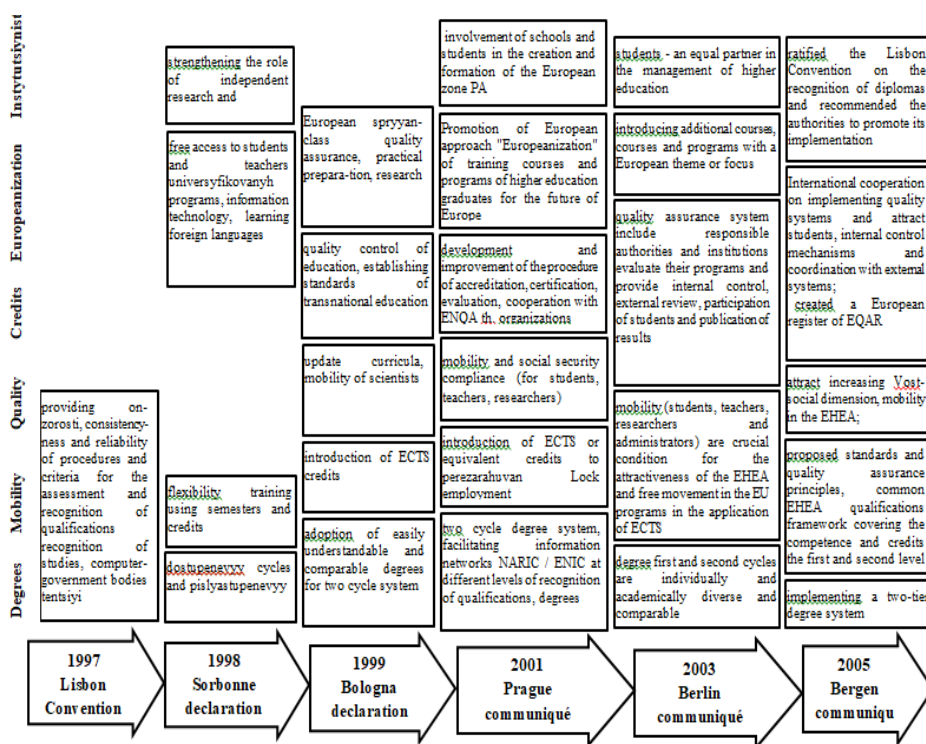


Figure 1. Background and development of the Bologna Process 1997–2005

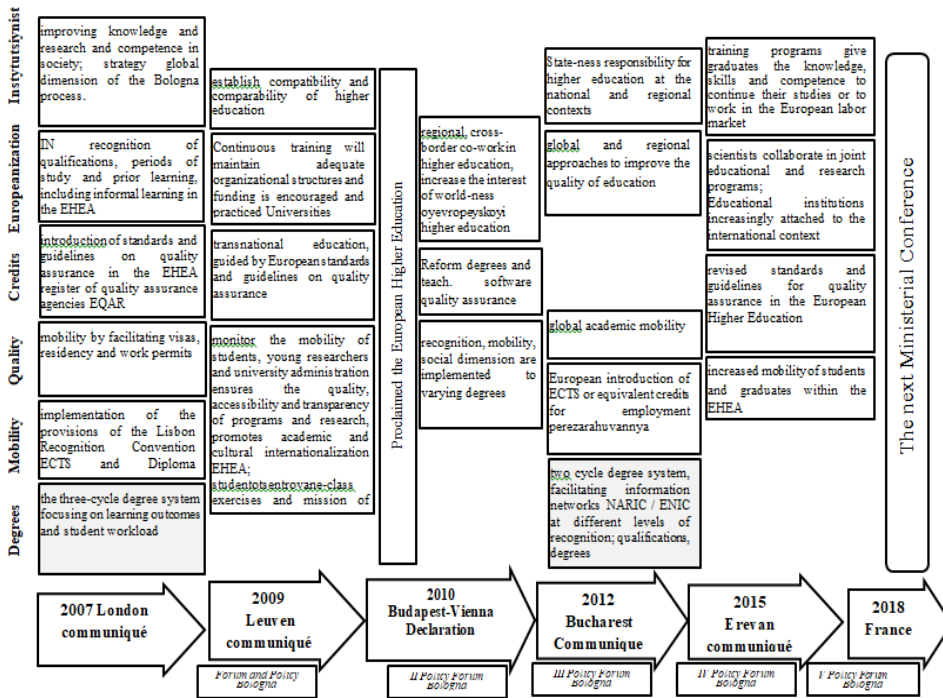


Figure 2. Status and prospects of the Bologna Process 2007–2018

Literature

- Baidenko, V.I. (ed.) (2002). *Bologna Process: Growing Dynamics and Diversity (documents of international forums and opinion of European experts)*. M.
- Bazilevich, V.D. (2006). Modern Economic Education: Ukraine and the Bologna Process [Text]. K.: Kyiv National University. Taras Shevchenko. Faculty of Economics, Scientific and Methodological Commission of the Ministry of Education and Science of Ukraine on Economics and Management of Classical Unities.
- Bech, V.P., Malinovsky, Yu.L. (ed.) (2004). *Bologna Process: Trends, Problems, Perspectives*. K
- Davydov, Yu.S. (2004). *Bologna Process and Russian Realities*. – Moscow: Moscow Psychologist-Social Institute.
- Forums for Quality Assurance in Higher Education. Retrieved from: <http://www.enqa.eu/index.php/events-2/upcoming-events/> (20.09.2018).
- Klimenko, B.V., Tovazhnyansky, L.L., Sokol, Ye.I. (2004). *Bologna Process: Cycles, Degrees, Credits*. Kharkiv.
- Stepko, M.F., Bolyubash, Ya.Ya. (2003). *Bologna Process in Facts and Documents (Sorbonne–Bologna–Salamanca–Prague–Berlin)*. Kyiv, Ternopil.
- Tymoshenko, Z.I. (2004). *Bologna Process: Documents*. K.
- Tymoshenko, Z.I. (2004). *Bologna Process: Normative – Legal documents*. K.

CZEŚĆ SZÓSTA/PART SIX

**WYBRANE PROBLEMY EDUKACJI
INKLUZYJNEJ**

**SELECTED PROBLEMS
OF INCLUSIVE EDUCATION**



KRYSTYNA BARŁÓG

Metody i strategie w edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Methods and Strategies in Education of Children with Special Educational Needs

Doktor habilitowany, profesor UR, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Zakład Pedagogiki Specjalnej, Polska

Streszczenie

W artykule podjęto problem istotny z punktu widzenia edukacji inkluzyjnej dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, odnoszący się do wykorzystania w edukacji nowatorskich propozycji, sposobów pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole masowej. Autorka prezentuje teoretyczne uzasadnienia, argumentuje zasadność wykorzystywania atrakcyjnych propozycji pracy edukacyjnej z uwzględnieniem specjalnych potrzeb i możliwości, ale i ograniczeń uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Badania własne potwierdzają szczególne znaczenie wprowadzanych do edukacji inkluzyjnej metod i nowatorskich strategii dla dokonywania pozytywnych zmian w rozwoju i zaspokajaniu specjalnych potrzeb.

Słowa kluczowe: specjalne potrzeby edukacyjne, edukacja włączająca, metody, strategie nauczania, dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Abstract

The article tackles the problem important from the point of view of inclusive education of children with special educational needs referring to the use in education of innovative proposals for ways of working with students with special educational needs referring to the use in education of innovative proposals for ways of working with students with special educational needs in a mass school. The author presents theoretical justifications, argues the sense of using attractive proposals for educational work taking into account special needs and abilities, but also limitations of students with special educational needs. Author's own research confirms the particular importance of the methods and innovative strategies introduced into inclusive education for making positive changes in development and satisfying special needs.

Keywords: special educational needs, inclusive education, methods, teaching strategies, children with special needs

Wstęp

Wyzwania, jakie są postawione przed uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w warunkach edukacji ogólnodostępnej, wymagają odpowiedzialności ze strony wszystkich podmiotów edukacyjnych, a szczególnie zabezpieczenia warunków atrakcyjnej, dostosowanej do indywidualnych potrzeb oraz możliwości danego dziecka pomocy i wsparcia, w tym atrakcyjnej edukacji. Po raz pierwszy terminem *specjalne potrzeby edukacyjne* posłużono się w 1978 r. w Wielkiej Brytanii w Warnock Report, który dotyczył poziomu edukacji uczniów, którzy ze względu na zaburzenia nie mieścili się w systemie edukacyjnym. Szczegółowo specjalne potrzeby edukacyjne zostały opisane w Deklaracji z Salamanki opublikowanej przez UNESCO w 1994 r. Przyjmując, że polityka specjalnych potrzeb edukacyjnych jest polityką inkluzji (włączania) i edukacji włączającej, w literaturze (Barłóg, 2016; Booth, Ainscow, 2011; Zamkowska, 2017), ale i praktyce pedagogicznej nadal jeszcze pojawia się wiele pytań o jakość, atrakcyjność, efektywność edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami w edukacji ogólnodostępnej.

Zgodnie z obowiązującymi przepisami na każdym poziomie edukacji uczą się dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W przyjętych rozporządzeniach MEN z 9 sierpnia 2017 r. pomocy psychologiczno-pedagogicznej udziela się uczniom z: niepełnosprawnością, niedostosowaniem społecznym, szczególnymi uzdolnieniami, specyficznymi trudnościami w uczeniu się, zaburzeniami komunikacji językowej, chorobą przewlekłą, sytuacją kryzysową lub traumatyczną, niepowodzeniami edukacyjnymi, zaniedbanym społecznie, z problemami związanymi z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobami spędzania wolnego czasu, kontaktami środowiskowymi, trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi/lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym wcześniejszym kształceniem za granicą¹. „Dzieci te stanowią prawdopodobnie od 10–15% uczniów. Ich potrzeby mają różne źródła (sensoryczne, fizyczne, intelektualne i emocjonalne) i wyrażają się trudnościami w nauce, ze zdobywaniem typowych umiejętności fizycznych oraz społecznych, a także z poczuciem własnej wartości” (Mitel, 2016, s. 9).

Tacy uczniowie wymagają w całym procesie edukacji zindywidualizowanego, specjalnego w zakresie wymagań oraz tempa programu nauczania, nauczycieli-specjalistów, odpowiednich warunków lokalowych, w jakich ma miejsce nauczanie, specjalnych formsprawdzania poziomu wiedzy i umiejętności, a także adekwatnych metod nauczania (Guz, Krzyżyk, 2012, s. 27–34). Wprowadzane trendy integracji i inkluzji, działania mające na celu zmiany, realizowana reforma edukacji zaktywizowały wiele szkół, wielu pedagogów i terapeutów do po-

¹Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9.08.2017 w sprawie zasad udzielania i organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dz.U. 2017, poz. 59 i 949.

szukiwań i wprowadzania wielu niekonwencjonalnych metod i form, strategii pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Barłóg, 2017; Dykcik, Szychowiak, 2002; Dryden, Vos, 2003; Schaffer, 2005; Egan, 2002; Obuchowska, 1999; Pańczyk, 2002).

Nowatorskie i wspomagające metody i zasady pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

W związku z realizowaną już reformą edukacji postępujące zmiany umożliwiają każdemu dziecku prawo do edukacji w szkole najbliższej miejsca zamieszkania przy zabezpieczeniu pomocy i wsparcia oraz doprowadziły do niespotykanego wręcz zainteresowania i wprowadzania wielości metod oraz form, zasad oddziaływania edukacyjnego, terapeutyczno-wspomagającego, rehabilitacyjnego. Nadal jednak wielość wprowadzanych strategii, metod, terapii (Barłóg, 2017; Speck, 2005) nie zawsze jest adekwatnie wykorzystana z uwzględnieniem podejść zorientowanych na specjalne potrzeby uczniów. Metody w odniesieniu do dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi niezależnie od tego, czy dotyczą oddziaływań pedagogicznych, psychologicznych, czy medycznych, „oddziałują zawsze w mniejszym lub większym stopniu na jednostkę ludzką jako taką, w jej holistycznym rozumieniu” (Obuchowska, 1999, s. 123).

Szkoła współczesna powinna realizować radosne podejście do nauki w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nie sprawdzają się tu tradycyjne, formalne systemy nauczania, gdzie dzieci nie mają okazji do nauki poprzez zabawę oraz bogactwo doświadczeń, co stanowi podstawę dla ich prawidłowego rozwoju.

Doświadczenia niektórych szkół pokazują, że wprowadzane elementy niektórych metod, jak np. metody Montessori czy „gimnastyki mózgu” Denisona lub metoda Domana, przyczyniają się do widocznych postępów uczniów we wszystkich podstawowych przedmiotach nauczania (Dryden, Vos, 2003, s. 267). Tymczasem dzieci, które są właściwie edukowane i rehabilitowane, mogą nawet prawie osiągnąć normę intelektualną. Wspierane zarówno przez rodziców, nauczycieli, jak i specjalistów, wykorzystując odpowiednią edukację, mogą osiągnąć bardziej korzystny rozwój w dorosłym życiu (Wyczesany, 2015).

Szczegółowy opis wielu technik edukacyjno-terapeutycznych można znaleźć m.in. w aktualnej literaturze z zakresu pedagogiki specjalnej (Barłóg, 2017; Dykcik, 2005; Wyczesany, 2015, s. 13–17). W budowaniu poczucia własnej wartości u dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oczekiwane są zasady i czynniki, które wzmacniają samoocenę przekonań oraz dążeń życiowych. Są to: bezpieczeństwo fizyczne, bezpieczeństwo emocjonalne, niedoświadczanie strachu ani poniżenia, świadomość własnej tożsamości, umiejętność odpowiedzi na pytanie „kim jestem?”, poczucie przynależności, kompetencja – świadomość skuteczności w działaniu, misja jako poczucie, że każde życie ma sens i kieru-

nek rozwoju (Dryden, Vos, 2003, s. 286). W procesie doboru metod edukacyjno-terapeutycznych, w budowaniu wstępnej strategii postępowania terapeutyczno-rehabilitacyjnego podstawowe są działania związane z diagnozą pozytywną, „diagnozą dla rozwoju” (Barłóg, 2008, 2017; Obuchowska, 1999). Istotne jest również rozpoznanie trudności, przestrzeni edukacyjnej dziecka, uwzględnienie indywidualności, możliwości edukacji i rozwoju (Barłóg, 2017), sformułowanie planu oddziaływań pomocowo-edukacyjnych, dobór metod zarówno o szerokim, jak i wąskim zakresie oddziaływania, wyodrębnienie określonych działań oraz niezbędnych do realizacji środków (Obuchowska, 1999).

Należy również uwzględnić zasady edukacji i rehabilitacji w systemowym ujęciu potrzeb życiowych i społecznego wsparcia, jak zasada personalizacji, wczesnej diagnozy i normalizacji, odpowiedzialności, pomocniczości, poszerzania autonomii, indywidualizacji wielospecjalistycznego podejścia i współpracy z rodziną, czy zasady uniwersalne: sukcesu, ścisłej integracji doświadczeń, aktywnego, wielostronnego mobilizowania, wzmacniania osiągnięć dziecka, doboru odpowiednich metod, technik i środków, niezbędnego wykorzystania oprzyrządowania, wyzwiania otwartości, pełnej akceptacji i tolerancji, przyjmowania różnych zakresów wolności i autonomii, stopniowego, regularnego ewolucyjnego osiągania zamierzonych celów i ich kontynuacji w całościowej perspektywie edukacyjnej, uczenia się dla życia w środowisku, całościowego, komplementarnego, wszechstronnego, zintegrowanego podejścia (Dykcik, 2005, s. 74–79).

Wybrane strategie edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

W literaturze dotyczącej pracy edukacyjnej można dostrzec wielość propozycji strategii i metod pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Szczególnie interesująca wydaje się propozycja, którą przedstawia Mitchell (2016), proponując 27 strategii nauczania, które odnoszą się do organizacji kontekstu uczenia się (np. edukacja włączająca, klimat w klasie, nauczanie zespołowe), dotyczące zagadnień poznawczych (np. uczenie się poddane autoregulacji, terapia poznawczo-behawioralna, strategie pamięciowe), następnie strategie behawioralne (np. nauczanie bezpośrednie, ocena funkcjonalna) i inne. Inna grupa strategii to strategie ogólnoszkolne i obejmujące współpracę różnych instytucji, wsparcie i zaangażowanie rodziców. Dykcik (2010, s. 106–137) domaga się uwzględniania w pracy z dziećmi skutecznych strategii zmian dla przyszłości edukacji, gdzie nauka ma sprawiać radość poznawania siebie i świata, prowadzić do sukcesów w uczeniu się, być bardziej skuteczna, stwarzać szanse dla rozwoju dziecka, wykorzystywać twórcze myślenie, potencjał wrodzonej inteligencji, doskonalenie ludzkiego umysłu i ciała jako całości. Komunikacyjne środowisko nauczaniadzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinno być efektywne, zabawne i przyjemne. Przyjmuje również, że „potrzeba nam skutecznych środków i metod wynikających ze swego rodzaju mikropedago-

giki spotkania i dialogu oraz skoordynowanej współpracy nauczycieli, rodziców i uczniów w zakresie wieloaspektowej, antropologicznej metodyki aktywnego kształcenia oraz wychowania” (Dykcik, 2010, s. 107). W strategiach nauczania wspierającego rozwój psychiczny w okresie dzieciństwa Twardowski (2005) zwraca uwagę na możliwości i gotowość, otwartość dziecka na nowe doświadczenia życiowe, przeżycia, które dziecko gromadzi w różnorodnych kontekstach i relacjach z dorosłymi osobami.

Badania własne

Celem badań było poznanie opinii nauczycieli pracujących z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasach I–III szkół masowych na temat metod pracy w oddziaływaniach edukacyjno-wspierających jako istotnego warunku wspierania ich w rozwoju oraz zaspokajania specjalnych potrzeb. Wywiady z nauczycielami szkół masowych województwa podkarpackiego przeprowadzono na przełomie lat 2017 i 2018 i są one kolejnym elementem badań nad edukacją włączającą oraz wsparciem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zaprezentowanych w innych publikacjach (Barłóg, 2008; 2016, s. 78–88; 2017, s. 211–217). Dla celów badań wyselekcjonowano spośród losowo dobranych wielu nauczycieli 120 nauczycieli klas I–III szkół ogólnodostępnych województwa podkarpackiego, do których skierowano wywiady w opracowaniu własnym dotyczące wykorzystywania w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi metod i form pracy dostosowanych do ich potrzeb w edukacji masowej. Wywiady oraz indywidualne rozmowy z nauczycielami realizowano w ramach badań statutowych Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Rzeszowskiego. Miały one charakter skategoryzowany oraz narracyjny, otwarty z próbą interpretacji i poznania nastawień oraz zaangażowania u badanych nauczycieli. Badani nauczyciele byli w wieku 27–45 lat i w podziale na płeć badanych były to głównie kobiety (93,7%) i 6,3% mężczyzn. Byli to nauczyciele dyplomowani (53,3%), mianowani (26,6%) i stażyści (20,0%). Badania potwierdziły wiele specjalnych potrzeb, jakie prezentują uczniowie, z którymi pracują badani nauczyciele. W ich opiniach są to uczniowie z ASD (73,6%), niepełnosprawnością intelektualną (60,0%) oraz przewlekłą chorobą (20,0%). Najrzadziej nauczyciele wskazywali na uczniów będących w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej (3,3%).

Nauczyciele przyznają, że w doborze odpowiednich metod do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi kierują się głównie rodzajem specjalnych potrzeb dziecka (90,0%), znajomością danej metody oraz wiekiem dziecka i dysponowaniem wymaganymi środkami dydaktycznymi (10,0%). W opiniach badanych nauczycieli najczęściej stosowanymi metodami w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są: metoda dobrego startu Bogdanowicz (60,0%), metoda Sherborne (36,7%) i analiza zachowania, metody wspomagające proces terapeutyczny: dogoterapia, hipoterapia, muzykoterapia, arteterapia,

metoda integracji sensorycznej, metoda Montessori, ośrodków pracy Grzegorzewskiej oraz alternatywne i wspomagające metody komunikacji. Badani nauczyciele przyznają, że w przeważającej większości pracują indywidualną formą pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (86,7%), zespołową (26,7%), grupową (10,0%). W pracy z uczniami stosują wielość różnorodnych strategii i metod pracy, co potwierdzają inne prowadzone badania (Mitchel, 2016, s. 18). Nauczyciele czują się najbardziej kompetentni do pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną (50,0%), dzieckiem z ASD (16,7%) i innymi specjalnymi potrzebami (33,3%), których jednak nie wskazują, co może sugerować, że nie są jeszcze zupełnie pewni swoich kompetencji.

Jednocześnie wszyscy nauczyciele przyznają, że systematycznie pogłębiają swoją wiedzę na temat nowatorskich, skutecznych i atrakcyjnych dla dziecka metod pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (100,0%).

Podsumowanie

Booth i Ainscow (2011), poszukując możliwości eliminowania nadal występujących barier i ograniczeń w edukacji „różnych dzieci”, przyznają, że potencjału efektywnych działań edukacyjno-pomocowych należy nadal poszukiwać nie tylko w samym nauczycielu, metodach pracy oraz jego kompetencjach, ale w całej zaangażowanej, otwartej na zmiany przestrzeni szkoły włączającej.

Wyniki badań prowadzonych w Wielkiej Brytanii dowodzą, że nauczyciele, którzy mają sukcesy w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, posługują się wieloma strategiami, łącząc umiejętności organizacyjne z pozytywną atmosferą w klasie, personalizując styl nauczania, prowadząc nauczanie przez dialog z wykorzystaniem metod, które angażują całą klasę, przy współpracy z rodzicami i wieloma instytucjami (Mitchel, 2016, s. 18–370).

Literatura

- Barłóg, K. (2008). *Wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w różnych formach edukacji wczesnoszkolnej*. Rzeszów: Wyd. UR.
- Barłóg, K. (2016). Life Goals and Sense of Meaning or Meaninglessness of Life in Young People. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 5(2), 78–88.
- Barłóg, K. (2017). *Metody i formy pracy z osobami o specjalnych potrzebach edukacyjnych i społecznych – perspektywa life-span*. Rzeszów: Wyd. UR.
- Barłóg, K. (2018). Edukacja i zmiana – nastawienia empatyczne nauczycieli i uczniów w edukacji inkluzyjnej. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 1(23), 211–217.
- Booth, T. Ainscow, M. (2011). *Przewodnik po edukacji włączającej*. Warszawa: Olimpiady Specjalne Polska.
- Dryden, G., Vos, J. (2003). *Rewolucja w uczeniu się*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Dykcik, W. (red.) (2005). *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wyd. UAM.
- Dykcik, W. (2010). *Tendencje rozwoju pedagogiki specjalnej. Osiągnięcia naukowe i praktyka (z perspektywy 50-lecia pracy pedagogicznej z osobami z niepełnosprawnością)*. Poznań: PTP.
- Dykcik, W., Szychowiak, B. (red.) (2002). *Nowatorskie i alternatywne metody w praktyce pedagogiki specjalnej*. Poznań: Wyd. UAM.

- Egan, G. (2002). *Kompetentne pomaganie*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Guz, A., Krzyżyk, D. (red.) (2012). *Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. T. 1. Kielce: ZNP.
- Mitchel, D. (2016). *Sprawdzone metody w edukacji specjalnej i włączającej. Strategie nauczania poparte badaniami*. Gdańsk: Harmonia.
- Obuchowska, I. (1999). O procesie wyboru metod rehabilitacji. W: R. Ossowski (red.), *Kształcenie specjalne i integracyjne. Materiały z Konferencji Kościelisko, 11–13 marca, 1999 r.* Warszawa: MEN.
- Pańczyk, J. (2002). Pedagogika specjalna terapiami stoi. W: J. Pańczyk (red.), *Forum Pedagogów Specjalnych XXI wieku*. T. 3. Łódź: Wyd. UŁ.
- Schaffer, H.R. (2005). *Psychologia dziecka*. Warszawa: PWN.
- Speck, O. (2005). *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*. Gdańsk: GWP.
- Twardowski, A. (2005). Strategie nauczania wspierające rozwój psychiczny w okresie dzieciństwa. W: S. Guz (red.), *Rozwój i edukacja dziecka. Szanse i zagrożenia*. Lublin: Wyd. UMCS, s. 13–23.
- Wyczęsany, J. (2015). Przeszłość a dzień dzisiejszy pedagogiki specjalnej. W: K. Barłóg (red.), *Wsparcie wczesno rozwojowe dzieci zagrożonych niepełnosprawnością i niepełnosprawnych*. Rzeszów: Wyd. UR.
- Zamkowska, A. (2017). Kultura szkoły włączającej uczniów niepełnosprawnych. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 36(2), 33–44.



MAGDA URBAŃSKA

Szkolny program mediacyjny jako narzędzie zapobiegania przemocy w szkole

School Mediation Programme as a Tool for Prevention of Violence at School

Doktor, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Katedra Nauk o Rodzinie, Polska

Streszczenie

Przemoc i agresja należą do zjawisk coraz częściej spotykanych także w środowisku szkolnym. Za pomocą agresji fizycznej rozwiązywane są różne konflikty uczniowskie, przemoc uwiadcza się również w dręczeniu i prześladowaniu szkolnych kolegów. W artykule zaprezentowany został jeden ze sposobów stosowanych w profilaktyce przemocy w szkole, jakim są mediacje prowadzone w postaci mediacji szkolnych i/lub mediacji rówieśniczych. Mediacja uczy konstruktywnego rozwiązywania konfliktów, bez użycia przemocy, w oparciu o dialog i współpracę na rzecz znalezienia korzystnego dla jej uczestników rozwiązania problemu. Szkolne programy mediacyjne to narzędzie rozwiązywania nie tylko konkretnych konfliktów szkolnych, ale też sposób na rozwijanie umiejętności komunikowania się całej społeczności szkolnej i szansa na zmianę podejścia do konfliktów: odejścia od stylu rywalizacyjnego na rzecz stylu nastawionego na współdziałanie i twórcze poszukiwanie wspólnego rozwiązania.

Słowa kluczowe: mediacje szkolne, przemoc, profilaktyka przemocy

Abstract

Violence and aggression are increasingly more often happening also at school. Physical aggression is used by pupils to solve various conflicts. Violence is also reflected in tormenting and bullying of the peers. This paper shows a method used in violence prevention at school, namely mediation, both school mediation and/or peer mediation. Mediation teaches you how to resolve conflicts constructively, without the use of force, based on dialogue and cooperation in order to find a win-win resolution for both parties. School mediation programmes are the tool for resolving not only specific school conflicts, but also a way to develop communication skills of the whole school community and a chance to change the attitude to conflicts: switching from competition to cooperation and creative searching for the common conflict resolution.

Keywords: school mediation, violence, violence prevention

Wstęp

Podłożem wielu zachowań agresywnych i przemocowych w środowisku szkolnym jest konflikt interpersonalny. Gdy strony nie umieją rozwiązać go w sposób konstruktywny, uciekają się do przemocy jako środka zdobycia przewagi i metody osiągnięcia własnych celów, niejednokrotnie przy akceptacji takiego zachowania przez rówieśników i środowisko rodzinne. Jednym ze sposobów zmiany takiego podejścia do rozwiązywania konfliktów jest mediacja opierająca się na współpracy stron konfliktu w poszukiwaniu wspólnego, wzajemnie korzystnego porozumienia. Mediacja uczy porozumiewania się bez użycia przemocy, jest bowiem procesem, „podczas którego ktoś pomaga innym zmienić ich spojrzenie na konflikt, zauważyć jego twórczy potencjał. Wraz z osobami zaangażowanymi w konflikt mediator pomaga wypracować porozumienie, w jaki sposób chciałyby one w przyszłości współdziałać” (Larsson, 2009, s. 13). Według Raszewskiej-Skałeckiej i Szczepkowskiej (2012, s. 192) celem propagowania wśród młodzieży szkolnej idei mediacji jest wskazywanie alternatywnych sposobów rozwiązywania konfliktów, wolnych od przemocy, oraz kształcenie umiejętności porozumiewania się, co jest szczególnie ważne w kontekście agresji w szkole. Autorki wskazują również na mediacje rówieśnicze jako formę wsparcia dla przeciwdziałania przemocy w szkole, która wynika często z braku umiejętności rozwiązywania problemów.

Agresja i przemoc w środowisku szkolnym

Jednym z niepokojących zachowań, które pojawiają się coraz częściej także w środowisku szkolnym, jest przemoc i agresja. Jak zwraca uwagę Pospiszyl (za: Borzucka-Sitkiewicz, 2013, s. 42), zachowania agresywne młodzieży manifestowane są obecnie w miejscach, w których do tej pory nie było dla nich przyzwolenia, np. w szkołach i miejscach publicznych, a sama agresja staje się powszechna we wszystkich warstwach społecznych, zarówno wśród dziewcząt, jak i chłopców. Przemoc i agresja szkolna mogą przyjmować różne formy: fizyczną, psychiczną, ekonomiczną, seksualną. Może to być także agresja bezpośrednia bądź agresja pośrednia, agresja w formie słownej, fizycznej czy elektronicznej (Witkowska-Paleń, 2010, s. 97, 102; Borzucka-Sitkiewicz, 2013, s. 47). Przemoc może wiązać się z mobbingiem – terrorem psychicznym, którego celem jest wyłączenie konkretnej osoby z grupy (Szpringer, 2004, s. 37), bądź bullyingiem – tyranizowaniem i prześladowaniem przybierającym różne formy: werbalną (groźenie, przedrzeźnianie, krzyk, obraźliwe epitety), fizyczną (np. bicie, przetrzymywanie, deptanie), symboliczną (obraźliwe gesty, wyłączenie z grupy) (Borzucka-Sitkiewicz, 2013, s. 49).

W środowisku szkolnym sprawcami przemocy oraz jej ofiarami mogą być zarówno uczniowie, jak i nauczyciele. Można zatem mówić o przemocy szkolnej, której doświadczają nauczyciele ze strony uczniów, przemocy, której

sprawcami są nauczyciele i która skierowana jest wobec uczniów, oraz przemoc międzyuczniowska (Witkowska-Paleń, 2010, s. 97). Przemoc w różnych formach staje się częstym szkolnym doświadczeniem, co potwierdzają dane policyjne i wyniki badań odnoszących się do zjawiska przemocy szkolnej, prowadzonych wśród uczniów i nauczycieli (Policja, 2018; Przewłocka, 2015).

Aby przeciwdziałać przemocy szkolnej, podejmowane są różnorodne działania o charakterze profilaktycznym. Według Rylke (1999, s. 52) skuteczny program przeciwdziałania przemocy powinien obejmować całą szkołę, tj. uczniów, nauczycieli i rodziców, zawierać elementy motywacyjne angażujące dorosłych i uczniów poprzez zwiększenie świadomości istnienia problemu przemocy, uruchamiać wzajemną komunikację w całej społeczności szkolnej i edukować odnośnie do sposobów działania, ustalać normy i sposoby ich egzekwowania, a także wprowadzać je w życie. Program powinien doprowadzić również do powstania i stałego funkcjonowania w szkole systemu przeciwdziałania przemocy.

W ten sposób myślenia o profilaktyce przemocy szkolnej jako programie angażującym całą społeczność szkolną, usprawniającym wzajemną komunikację, z jasnymi zasadami i procedurą postępowania oraz kontynuacją działań w postaci klubów mediacji wpisują się szkolne programy mediacyjne.

Mediacje w szkole

Pierwsze programy mediacyjne zaczęto wprowadzać do szkół latach 80. XX w. Jak wskazuje Lewicka-Zelent, za prekursora mediacji szkolnych uznawany jest Dancan, który w 1981 r. w Nowej Zelandii rozpoczął naukę mediacji wśród uczniów jednej ze szkół podstawowych. W 1987 r. wprowadzono tam również mediacje rówieśnicze. Działania polegające na przeszkoleniu nauczycieli w zakresie mediacji podjęto także w 1989 r. w Australii. W efekcie tej działalności programy mediacji szkolnych wprowadzono w 1200 szkołach Nowej Zelandii i 3 tys. szkół australijskich. Celem programów prowadzonych w Australii było kształtowanie odpowiedzialności młodzieży i rozwijanie umiejętności podejmowania decyzji. W 1989 r. programy mediacji szkolnych, których celem była walka z przemocą w szkole, wdrożyło kanadyjskie Ministerstwo Edukacji. Efektem programu była poprawa osiągnięć dydaktycznych uczniów i ich motywacji do nauki, poprawa relacji międzyuczniowskich, zwiększenie samokontroli uczniów oraz rozwinięcie umiejętności komunikacyjnych uczniów. Nastąpiła też poprawa klimatu szkolnego. Podobne zmiany w zakresie zmniejszenia skali przemocy szkolnej i poprawy klimatu szkoły były rezultatem programów mediacyjnych wprowadzonych w 1993 r. w szkołach amerykańskich. W Europie mediacje szkolne zostały wdrożone w 1988 r. w Irlandii Północnej. Celem programu było rozwijanie kompetencji komunikacyjnych uczniów, a jego efektem – upowszechnienie mediacji w kilku szkołach, samodzielne prowadzenie mediacji nawet przez 10-letnich uczniów, zwiększenie poziomu kompetencji

komunikacyjnych uczniów oraz przeniesienie przez uczniów-mediatorów umiejętności nabytych w trakcie programu do życia codziennego. Stopniowo znikał także sceptycyzm nauczycieli wobec mediacji. Zwiększona została również integracja uczniów w klasach i poprawił się klimat szkolny. W latach 90. XX w. programy mediacji szkolnej i rówieśniczej wprowadzane zostały też do szkół w Wielkiej Brytanii i Francji, a w kolejnych latach – do szkół w Finlandii, Niemczech, na Węgrzech, Ukrainie i w Szwecji. Celem większości programów było zredukowanie przemocy w szkole, a efektem m.in. zmniejszenie liczby konfliktów szkolnych, podwyższenie samooceny uczniów, poprawa klimatu szkoły, wzrost różnego rodzaju umiejętności społecznych uczniów (Lewicka-Zelent, 2014a, s. 29–36; 2014b, s. 225–228).

W Polsce jednym z pierwszych programów mediacji był konkurs skierowany do szkół gimnazjalnych „Rozwiążę spory bez przemocy, czyli co wiem o sprawiedliwości naprawczej w Polsce” przeprowadzony w 2002 r. przez Polskie Centrum Mediacji. W kolejnych latach konkurs ten został przekształcony w program profilaktyczno-edukacyjny z warsztatami dla uczniów, nauczycieli i rodziców (Polskie Centrum Mediacji, 2018). Z czasem w prowadzenie szkolnych programów mediacyjnych zaangażowały się różne instytucje, powstawało także wiele programów mediacji szkolnych i rówieśniczych, zarówno o zasięgu krajowym, jak i lokalnym, prowadzonych w pojedynczych szkołach. Przybywało też specjalistów w zakresie budowania programów edukacyjnych z wykorzystaniem mediacji i negocjacji (Przybyła-Basista, 2017, s. 6–7; Lewicka-Zelent, 2014a, s. 37–39; 2014b, s. 229–231). Jak wskazuje Lewicka-Zelent, większość realizowanych programów mediacyjnych miała swoje źródło w programach zapobiegania przemocy i były one kierowane w zależności od konkretnego projektu do nauczycieli, uczniów bądź całej społeczności szkolnej. Ich celem było przede wszystkim upowszechnianie idei mediacji w środowisku oświatowym, czemu miało służyć odpowiednie przygotowanie nauczycieli i uczniów do prowadzenia mediacji oraz uczestnictwa w mediacji (Lewicka-Zelent, 2014a, s. 39–40).

Odnosząc się do efektów polskich programów mediacji, Przybyła-Basista zwraca uwagę na pozytywne rezultaty związane z kształceniem umiejętności mediacyjnych i negocjacyjnych w szkołach. Podkreśla ona wzrost świadomości uczniów w kierunku poszukiwania podejścia nastawionego na współpracę jako stylu nieprowadzącego do agresji i przemocy oraz entuzjazm uczestników treningów mediacyjnych do niesienia pomocy skonfliktowanym kolegom. Wskazuje również, że w niektórych szkołach w ramach kontynuacji programu uruchomiony został Klub Młodych Mediatorów (Przybyła-Basista, 2017, s. 7). Pomyślne efekty szkolnych programów mediacyjnych wymienia także Lewicka-Zelent (2012, s. 99–104; 2014a, s. 171–180; 2014b, s. 185–195), odnosząc je do poprawy klimatu szkolnego oraz korzyści dla uczniów, w tym uczniów-mediatorów, nauczycieli, rodziców i całej społeczności szkolnej. Propagatorem mediacji

szkolnych i rówieśniczych jest też Rzecznik Praw Dziecka (2017a), który wskazuje mediację jako metodę przeciwdziałania przemocy rówieśniczej oraz sposób na budowanie odpowiednich relacji w środowisku szkolnym. W opracowanych w listopadzie 2017 r. „Standardach mediacji rówieśniczej i szkolnej” zwraca on m.in. uwagę, że stosowanie mediacji w szkole kształtuje umiejętności konstruktywnego podejścia do konfliktów, sprzyja tworzeniu bezpiecznej i przyjaznej szkoły, a także wzmacnia kompetencje społeczne w środowisku szkolnym (Rzecznik Praw Dziecka, 2017b, s. 3).

Podsumowanie

Szkolny program mediacji to działanie, które skierowane jest do całej społeczności szkolnej: uczniów, nauczycieli i rodziców. Korzyści z jego wprowadzenia wydają się być dwojakiego rodzaju, można je bowiem rozpatrywać zarówno w kategoriach bezpośrednich jako uzyskanie satysfakcjonującego rozwiązania konkretnego konfliktu szkolnego, jak i w kategoriach pośrednich, związanych z doskonaleniem umiejętności komunikacyjnych w szkole oraz ze zmianą podejścia do konfliktów poprzez naukę stylu nastawionego na współpracę oraz dialog, a odejście od stylu rywalizacyjnego, który może generować zachowania agresywne i przemocowe.

Odnosząc się do mediacji szkolnych jako narzędzia profilaktyki przemocy, warto na koniec zwrócić uwagę na korzyści związane z mediacjami sprawca–ofiara i raz jeszcze podkreślić wychowawcze i profilaktyczne walory mediacji przynoszącej korzyści zarówno pokrzywdzonemu, jak i sprawcy. Wartość mediacji dla osoby pokrzywdzonej przejawia się m.in. tym, iż ma ona możliwość bycia wysłuchaną oraz otrzymania zadośćuczynienia od sprawcy np. w postaci skruchy bądź przeproszenia. Korzyści z mediacji ma również sprawca, może bowiem zrozumieć, jaką krzywdę wyrządził drugiej osobie, a także przeprosić i zrekompensować krzywdę. Mediacja uczy zatem obie strony odpowiedzialności za własne czyny, ale też staje się szansą na współdecydowanie o sposobie rozwiązania konkretnego problemu (Waluk, 2006, s. 79–80). Szkolne programy mediacyjne są zatem szansą, że wiele konfliktów szkolnych, dotychczas rozwiązywanych na drodze przemocy, może zostać nakierowanych na poszukiwanie rozwiązania, które będzie korzystne dla obu stron, ale opierać się będzie na dialogu i współpracy.

Literatura

- Borzucka-Sitkiewicz, K. (2013). Agresja w relacjach społecznych. W: K. Borzucka-Sitkiewicz, K. Kowalczyńska-Grabowska (red.), *Profilaktyka społeczna. Aspekty teoretyczno-metodyczne* (s. 42–57). Katowice: Wyd. UŚ.
- Larsson, L. (2009). *Porozumienie bez przemocy w mediacjach. Jak być trzecią stroną w konflikcie*. Warszawa: Czarna Owca.
- Lewicka-Zelent, A. (2012). *Obniżanie poziomu przemocy i lęku młodzieży gimnazjalnej*. Lublin: Wyd. UMCS.

- Lewicka-Zelent, A. (2014a). *Analiza zasobów osobistych uczestników szkolnego warsztatu mediacyjnego*. Opole: Scriptorium.
- Lewicka-Zelent, A. (2014b). *Klimat szkół gimnazjalnych. Analiza weryfikacyjna programu „Mediacja w szkole”*. Opole: Scriptorium.
- Policja (2018). *Przestępczość w szkole i innych placówkach oświatowych*. Pobrane z: <http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/przestepczosc-w-szkole/50868,Przestepczosc-w-szkole-i-i-innych-placowkach-oswiatowych.html> (29.07.2018).
- Polskie Centrum Mediacji (2018). *Historia Polskiego Centrum Mediacji*. Pobrane z: http://www.mediator.org.pl/Polskie_Centrum_Mediacji/6/ (29.07.2018).
- Przewłocka, J. (2015). *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach. Raport z badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Przybyła-Basista, H. (2017). *Zastosowanie mediacji i negocjacji w profilaktyce przemocy i promocji współdziałania*. Pobrane z: www.metis.pl/remository/Itemid,162/func,select/id,71/ (4.10.2017).
- Raszewska-Skałeczka, R., Szczepkowska, M. (2012). Mediacje w środowisku szkolnym na tle rozważań prawno-psychologicznych – skuteczność i ograniczenia mediacji rówieśniczych. W: M. Tabernacka, R. Raszewska-Skałeczka (red.), *Mediacje w społeczeństwie otwartym* (s. 174–196). Wrocław: Gaskor.
- Rylke, H. (1999). *Pokolenie zmian. Czego boją się dorośli?* Warszawa: WSiP.
- Rzecznik Praw Dziecka (2017a). *Należy upowszechnić mediację rówieśniczą*. Pobrane z: <http://brpd.gov.pl/aktualnosci-wystapienia-generalne/nalezy-upowszechniac-mediacje-rowiesnicza> (12.12.2017).
- Rzecznik Praw Dziecka (2017b). *Standardy mediacji rówieśniczej i szkolnej w szkołach i innych placówkach oświatowych*. Warszawa.
- Szpringer, M. (2004). *Profilaktyka społeczna. Rodzina, szkoła, środowisko lokalne*. Kielce: Wyd. AŚ.
- Waluk, J. (2006). Mediacja i sprawiedliwość naprawcza w Polsce. Doświadczenia Polskiego Centrum Mediacji. W: S.L. Stadniczeńko (red.), *Prawno-psychologiczne uwarunkowania mediacji i negocjacji* (s. 71–81). Opole: Wyd. UO.
- Witkowska-Paleń, A. (2010). Przemoc w środowisku szkolnym. W: J. Maciaszek (red.), *Zjawisko przemocy we współczesnym świecie. Wybrane aspekty* (s. 89–106). Stalowa Wola: Wyd. Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie w Stalowej Woli.



ELŻBIETA STANIEC

Metody komunikacji niewerbalnej z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie

Methods of Non-verbal Communication with People with Intellectual Disabilities

Magister, doktorantka, Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii,
Polska

Streszczenie

Celem artykułu jest omówienie problematyki komunikacji z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie. W szczególności analizie poddano funkcjonowanie osób niepełnosprawnych w obszarze komunikacji. Podstawowe pytanie, jakie przyświeca podjętym tu rozważaniom, odnosi się do możliwości i wyboru odpowiedniej formy komunikacji alternatywnej i wspomagającej. Całość rozważań została osadzona w ramach teoretycznych.

Słowa kluczowe: komunikacja, komunikacja alternatywna, komunikacja wspomagająca, niepełnosprawność

Abstract

The aim of the article is to discuss the problems of communication with people with intellectual disabilities. In particular, the functioning of disabled persons in the area of communication was analyzed. The basic question that is guided by the considerations discussed here refers to the possibility and choice of the appropriate form of alternative and support communication. All the considerations were embedded in the theoretical framework.

Keywords: communication, alternative communication, support communication, disability

Czym jest komunikacja?

Każdy od dziecka wie, że komunikacja to wymiana myśli, spostrzeżeń, poglądów, sygnalizowanie swoich własnych potrzeb, prowadzenie rozmowy choćby o pogodzie.

Jednak wiedząc o komunikacji, że jest to system porozumiewania się, nie dla każdego może być już to takie oczywiste.

Definicja komunikacji według Specka (2015 s. 119) przyjmuje, że jest to „wzajemne wywoływanie skoordynowanych sposobów zachowania pomiędzy

członkami społecznej jednostki”. Dalej w swojej książce Speck podaje, iż komunikacja uruchamia oraz kształtuje obszerny proces społecznej interakcji, wzajemnie się do siebie odnoszących działań, a sama egzystencja jest fundamentalnie związana z komunikacją. „Nie można się nie komunikować” – brzmi znany aksjomat Watzlawicka i in. (1974), którzy uważali, że pojęcie *komunikacja* ma bardzo szeroki zasięg oraz utożsamiali ją z zachowaniem.

Jednak istnieje pewna grupa ludzi, w przypadku których porozumiewanie się już tak nie brzmi, jak byśmy oczekiwali. Jest to tragedia tych ludzi wykluczonych z procesu komunikacji, współdziałania, współtworzenia czy dzielenia się swoimi obserwacjami, poglądami, wątpliwościami, zmartwieniami czy radościami. Wykluczeni osób z procesu komunikacji z powodu wielorakich ograniczeń ma swoje konsekwencje w zahamowaniu ich rozwoju emocjonalnego, umysłowego czy społecznego. Osoby te potrzebują wyjątkowej uwagi, wsparcia oraz odmiennych metod komunikowania się dostosowanych do ich indywidualnych możliwości i predyspozycji. Taką formę stanowi komunikacja alternatywna będąca w polu zainteresowań teoretyków i praktyków. Ponieważ moja praca zawodowa opiera się na kontakcie z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie, chciałabym przybliżyć problematykę porozumiewania się z tą grupą osób, ponieważ kwestia ta wywołuje duże komplikacje po stronie tak samych rodzin, opiekunów, jak i osób stykających się z ludźmi niepełnosprawnymi na poziomie społecznym, edukacyjnym, zawodowym.

Zanim przejdę do opisanego, czym jest komunikacja alternatywna i jakie są formy porozumiewania się w jej zakresie, chciałabym na początek przedstawić krótką charakterystykę osób niepełnosprawnych intelektualnie oraz sposób ich funkcjonowania.

Osoby niepełnosprawne intelektualnie

Poszukując definicji niepełnosprawności intelektualnej, można zagubić się w gąszczu definicji, określeń, ponieważ autorzy podchodzą do wyjaśniania pojęcia z różnych perspektyw – społecznej, medycznej, psychologicznej, pedagogicznej, zawodowej.

Posiłkując się opracowaniami, wybrałam najbardziej przystępne wyjaśnienia, tak aby Czytelnik mógł łatwo się odnieść do problemu i znaleźć odpowiedzi na nurtujące pytania.

Błęszyński (2013 s. 26) podaje wyjaśnienie terminu *upośledzenia umysłowego*, który ma wiele określeń pokrewnych, niebędących synonimami, takich jak: niedorozwój umysłowy, osłabienie sprawności psychicznej, opóźnienie rozwoju umysłowego, ociążałość umysłowa, upośledzenie rozwoju psychicznego czy niepełnosprawność intelektualna.

Amerykańskie Towarzystwo ds. Upośledzenia Umysłowego (AAMR, 1959) niepełnosprawność intelektualną definiuje w następujący sposób: to niższy niż

przeciętny ogólny poziom sprawności intelektualnych, który powstaje w okresie rozwojowym i wiąże się z zaburzeniami w zachowaniu przystosowawczym (Kostrzewski, 2006, s. 14).

W 1975 r. AAMR opublikowało definicję Grossmana mówiącą, że „niedorozwój umysłowy to istotnie niższy niż przeciętny (co najmniej dwa odchylenia standartowe od średniej) ogólny poziom funkcjonowania intelektualnego, któremu towarzyszą zaburzenia w zachowaniu przystosowawczym powstałe w okresie rozwojowym, do 18. roku życia”. W definicji tej uwzględniono cztery stopnie upośledzenia umysłowego – lekki, umiarkowany, znaczny i głęboki.

Do lekkiego stopnia upośledzenia umysłowego zalicza się osoby, u których ustalono iloraz inteligencji w granicach 55–69 (IQ Wechslera). Osoby upośledzone umysłowo w stopniu lekkim są samodzielne i zaradne społecznie, osiągają większość potrzebnych do samodzielnego funkcjonowania umiejętności, z tym że wymaga to od nich większych starań. Upośledzeniu ulegają u nich przede wszystkim czynności poznawcze, takie jak: spostrzeganie, uwaga, wyobraźnia, pamięć, myślenie i orientacja społeczna.

Osoby te spostrzegają wolniej, mniej dokładnie i w węższym zakresie. Posiadają słabszą pamięć, ich wyobrażenia są mniej dokładne. Nieco później niż większość rówieśników opanowują np. chodzenie, mówienie, pisanie, co wiąże się z trudnościami w szkole.

Do umiarkowanego stopnia upośledzenia umysłowego zalicza się osoby, u których iloraz inteligencji waha się w granicach 40–50 (IQ Wechslera). Osoby umiarkowanie upośledzone jako jednostki dorosłe nie przekraczają poziomu ogólnego rozwoju intelektualnego 8-letniego dziecka. Pod względem dojrzałości społecznej osiągają poziom dziecka 10-letniego. Osoby upośledzone w stopniu umiarkowanym charakteryzują się gorszą pamięcią w porównaniu z lekko upośledzonymi. Mają trudności w zapamiętywaniu, przechowywaniu, rozpoznawaniu i odtwarzaniu zapamiętanych informacji.

U osób upośledzonych w stopniu umiarkowanym stwierdza się częściej niż wśród osób z lekkim niedorozwojem umysłowym zaburzenia w zakresie receptorów wzroku, słuchu i innych. Jednostka upośledzona w stopniu umiarkowanym wykazuje obniżoną sprawność spostrzegania, spostrzega tylko cechy konkretne, nie odróżnia cech ważnych. Wykazuje również trudności w skupieniu uwagi dowolnej, natomiast dobrze koncentruje uwagę przy wykonywaniu prostych czynności mechanicznych i na interesujących przedmiotach. Dominuje u niej uwaga mimowolna.

Upośledzenie umysłowe w stopniu znacznym charakteryzuje się ilorazem inteligencji w granicach 39–25 (IQ Wechslera) i oznacza poziom rozwoju 6-lątka. Około 4.–5. roku życia zauważalne jest spóźnienie rozwoju psychofizycznego.

Osoby upośledzone w stopniu znacznym mogą opanować samoobsługę, przy stałej opiece mogą wyuczyć się czynności domowych, ale nie są zdolne do wyuczenia zawodu. Mogą podejmować prace niewymagające kwalifikacji.

U dzieci znacznie upośledzonych umysłowo, o wiele częściej niż u dzieci o prawidłowym rozwoju, występują wady wzroku, słuchu, niedowłady lub porażenia kończyn oraz różnego rodzaju schorzenia somatyczne. Osoby upośledzone w stopniu znacznym wykazują poważnie obniżoną sprawność i szybkość spostrzegania, koncentrację uwagi. Myślenie tych osób jest tylko sensoryczno-motoryczne, bardzo słabo rozwinięte w działaniu.

Inteligencja poniżej 25 (IQ Wechslera) oznacza upośledzenie umysłowe w stopniu głębokim: poziom funkcjonowania odpowiadający 3. rokowi życia. Osoby głęboko upośledzone żyją krótko, rodzą się najczęściej zdeformowane fizycznie, przez całe życie wymagają opieki. Głęboko upośledzone są u nich procesy orientacyjno-poznawcze, intelektualne, emocjonalne, motywacyjne. Mowa tych osób jest w zasadzie niewykształcona, opanowują one 2–3 proste wyrazy. Niektóre z nich mają ogromne trudności ze zrozumieniem mowy, nawet najprostszyc polecen. Większość z nich potrafi utrzymywać emocjonalny kontakt z osobami bliskimi oraz porozumiewać się z nimi w specyficzny sposób.

Zasób słownictwa u osób z niepełnosprawnością intelektualną, jak wynika z powyższego zestawienia, jest ograniczony, skupiony na użytkowym wykorzystaniu dotyczącym głównie wypowiedzi czasownikowych. Definiowane pojęcia są oparte na wykonywanych czynnościach.

W publikacji pod redakcją Kirenejczyka (1981) Kostrzewski przedstawił zarys problemów rozwoju mowy w poszczególnych stopniach upośledzenia umysłowego w odniesieniu do tzw. normy rozwojowej.

Osoby lekko niepełnosprawne intelektualnie posiadają „uboższy zasób słów, przy czy słownictwo bierne jest bogatsze od czynnego. U dzieci tych występują wady realizacyjne (dyslalie), głównie u dzieci z młodszych klas, choć nieco rzadziej niż u umiarkowanie upośledzonych. Zaburzenia mowy wpływają na powstanie zaburzeń emocjonalnych, te zaś mogą pogłębić trudności w porozumiewaniu się werbalnym z otoczeniem. U młodzieży w starszych klasach szkoły występują one rzadziej, a u kończących szkołę – tylko w sporadycznych przypadkach” (Kostrzewski, Wald, 1981, s. 115).

W przypadku osób umiarkowanie niepełnosprawnych intelektualnie „stwierdza się zwolnione tempo pojawiania się poszczególnych okresów rozwoju mowy; później pojawia się okres melodii, wyrazu, zdania oraz swoistej mowy dziecięcej; jest ono jednak nieco szybsze niż u znacznie upośledzonych. Stwierdza się ubogi zasób słownictwa; występują wady realizacyjne (dyslalie), choć nieco rzadziej niż u znacznie upośledzonych umysłowo” (Kostrzewski, Wald, 1981, s. 111).

Osoby znacznie niepełnosprawne intelektualnie „porozumiewają się z otoczeniem prostymi 4-, 5-, 6-wyrazowymi zdaniami. Istnieje jednak wysoki pro-

cent osób, u których występuje szczególne upośledzenie mowy czynnej: porozumiewają się z otoczeniem za pomocą wyrazów wspieranych gestami bądź też 2-wyrazowych zdań. Zasób słów jest ubogi. U zdecydowanej większości są wady realizacyjne w postaci dyslalii” (Kostrzewski, Wald, 1981, s. 108).

U osób głęboko niepełnosprawnych intelektualnie „rozwój mowy pozostaje na etapie melodii, który u prawidłowo rozwijającego się dziecka przypada na pierwszy rok życia. Rozumienie słów, zdań prostych sytuacji jest (...) bardzo ograniczone. [Rozumienie słów – przyp. E.S.] sprowadza się praktycznie do kilku” (Kostrzewski, Wald, 1981, s. 108).

W podręczniku pedagogiki specjalnej pod redakcją Dykcika (2006) umieszczono opis niepełnosprawności intelektualnej autorstwa Wyczesany i Lausch-Żuk, gdzie odniesiono się do problemu rozwoju komunikacji osób niepełnosprawnych intelektualnie. Podobnie w publikacji autorstwa Hulka (1988), Doroszewskiej (1989), Sękowskiej (1998) oraz Sowy (1997) i Kosakowskiego (2003).

We wszystkich publikacjach autorzy zwracają uwagę na problem mowy i występujące trudności artykulacyjne. Mniej koncentrują się na zasobie słownictwa i jego używaniu oraz prowadzeniu oddziaływań terapeutycznych.

W moim opracowaniu nie koncentruję się na analizie kształtowania umiejętności na poziomie analizy psychologicznej, logopedycznej, pedagogiki, czy językoznawstwa, ale na podpowiedzi dla terapeutów zajęciowych w zakresie wyszukania i dostosowania takiej techniki czy metody do nawiązania komunikacji w innej formie niż werbalna. Szukanie zastępczego środka w komunikacji w systemie kształtowania porozumiewania się może wspomóc, ale tak naprawdę nigdy nie zastąpi języka jako najdoskonalszej formy komunikacji interpersonalnej, jedynie będzie „protezą” do nawiązania kontaktu. Komunikacja zastępcza staje się ważnym elementem w kształtowaniu umiejętności poznawczych oraz otaczającego świata osoby niepełnosprawnej intelektualnie. W tym kontekście komunikacja alternatywna jest bodźcem do pozyskania optymalnego rozwoju możliwości oraz potrzeb osoby niepełnosprawnej intelektualnie. Sama w sobie komunikacja alternatywna nie zastąpi mowy i języka, ale w skrajnych przypadkach jest drogą do nawiązania kontaktu, sygnalizowania swoich potrzeb w sposób, który pozwoli zrozumieć, a nie tylko szukać po omacku odpowiedzi, która i tak może nie być celna. Dlatego celem komunikowania się alternatywnego powinno stać się nie tylko wywoływanie i podtrzymanie interakcji, ale dążenie do oddziaływania społecznego, samostanowienia w podejmowaniu prostych decyzji oraz sprawstwa w działaniu.

Komunikacja alternatywna i wspomagająca: czym jest oraz jakie są jej rodzaje?

W latach 50. XX w. wraz z postępem w normalizacji warunków życia, edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnościami, które wcześniej były izolowane i skazane na osamotnienie, nastąpił początek poszukiwań odmien-

nych sposobów porozumiewania się. W 1983 r. w Toronto utworzono Międzynarodowe Stowarzyszenie Wspomagającej i Alternatywnej Komunikacji. Od nazwy stowarzyszenia pochodzi termin *komunikacja alternatywna i wspomagająca* (AAC), który jest używany do określenia odmiennych sposobów komunikowania się opartych na niewerbalnych metodach porozumiewania się, stanowiących substytut mowy. Przykładami alternatywnej formy komunikacji dla osób pozbawionych umiejętności mówienia są: znaki manualne, graficzne, obrazy. Osoby wymagające komunikacji alternatywnej i wspomagającej są w różnym wieku i reprezentują zróżnicowany poziom umiejętności. Działania terapeutyczne mają na celu realizowanie potrzeb natury fizycznej, emocjonalnej i społecznej w taki sposób, aby jakość ich życia uległa poprawie, dając poczucie własnej wartości.

Obecnie procedura doboru komunikacji alternatywnej i wspomagającej jest uzależniona od placówek ją stosujących, a nie na doborze najlepszej formy dostosowanej do osoby. Fakt pojawiających się coraz częściej opracowań zapewne przyczyni się w niedalekiej przyszłości do wprowadzenia procedur oceny doboru najlepszej zastępczej komunikacji dostosowanej dla konkretnej osoby bez ograniczeń, gdzie zamieszkuje.

Formy komunikacji pozawerbalnej

Wszystkie formy komunikacji pozawerbalnej korzystają z różnego rodzaju narzędzi, które stanowią grupę znaków, symboli i obrazków. Do najczęściej używanych systemów zaliczamy:

- piktogramy,
- symbole PCS,
- symbole Bliss,
- Makaton,
- gesty Coghano,
- fonogesty,
- rysunki, obrazki, zdjęcia.

Piktogramy

Piktogramy są jednym z najprostszych i najefektywniejszych sposobów nawiązania komunikacji z osobami mającymi problemy w zakresie porozumiewania się (niemówiącymi, nierozumiejącymi mowy, niekorzystającymi z języka, o nieukształtowanej formie reprezentacji symbolicznej), rozumienia sytuacji społecznych (z niedostatecznie ukształtowanym poczuciem tożsamości, z trudnościami w inicjowaniu kontaktów) oraz porozumiewania się z najbliższym otoczeniem (Beleszyński, 2006, s. 366).

Wśród piktogramów można wyróżnić:

- piktogramy wykonane na białym tle, np. *Picture Communication Symbols*,

– piktogramy wykonane na czarnym tle, np. *Piktogram Ideogram Communication*; mają one białe grafy umieszczone na czarnym tle, często z podpisem.

Piktogramy są obrazkami czarno-białymi, mają kształt kwadratu. Znaczenie każdego obrazka (białej figury na czarnym tle) jest opisane słownie, pismem drukowanym w formie wyrazu znajdującego się nad wizerunkiem symbolu. Wszystkie występujące w systemie piktogramów znaki (symbole) zostały podzielone na 26 kategorii słownych, które reprezentują otaczającą rzeczywistość: przedmioty, postacie, czynności, cechy, obiekty, stany emocjonalne, uczucia, symbole społecznego kontaktu, porządek czasowy i relacje przestrzenne.

Piktogramy cechuje (Podeszewska-Mateńko, s. 369):

- reprezentacyjność realnej rzeczywistości,
- prostota formy graficznej,
- pojemność kategorii: wybór najbardziej funkcjonalnie uzasadnionych symboli rzeczywistości,
- jednoznaczność przedstawionych treści,
- określony poziom stylizacji,
- przewaga ikoniczności nad arbitralnością,
- duży kontrast czarno-biały ułatwiający percepcję.

System PCS

System PCS jest jednym z najbardziej rozpowszechnionych, zawiera 3 tys. symboli uporządkowanych w kategorii: ludzie, czasowniki, symbole opisowe, jedzenie, czas wolny, rzeczowniki itp. Od 2001 r. jest dostępny w polskiej adaptacji, choć powstał w 1980 r.

Każdy symbol został opatrzony napisem. Symbole mogą przedstawiać pojedyncze słowa, zwroty, zdania i zestawy zdań. Obrazki w systemie PCS są dostępne w postaci:

- książki,
- zestawu kolorowych, samoprzylepnych naklejek,
- oprogramowania Boardmarker, które jest najbogatszą wersją.

Przejrzystość systemu sprawia, że dzieci bardzo szybko zaczynają rozumieć znaczenie symboli i nie muszą wkładać wiele wysiłku, aby się ich nauczyć. Dużym atutem jest jego elastyczność, spójność oraz walory estetyczne (Kaniecka, 2006, s. 353).

Bliss

System komunikacji Bliss jest metodą porozumiewania się, w której słowa zostały przedstawione w postaci rysunku. Rysunki (symbole) stanowią graficzną ilustrację znaczenia danego słowa. Symbole są przedstawione w formie prostych kształtów geometrycznych, takich jak: koła, linie, kwadraty, strzałki itp. Każdy

symbol ma swoje znaczenie, które jest bliższe pojęciom niż konkretnym słowom, reprezentuje szerokie pole znaczeniowe i oznacza również kilka wyrazów pokrewnych, bliskich znaczeniowo. System ten jest bardzo przemyślany. Gdy do prostego symbolu dodaje się kolejny element graficzny, wówczas powstaje nowy obraz i w logiczny sposób zmienia znaczenie symbolu. Można je ujmować w kategorii, np. części mowy, a każda część mowy ma określony kolor tła. Jest więc możliwe budowanie wypowiedzi zgodnie ze składnią danego języka. Podstawowy słownik Blissa zawiera około 3 tys. symboli, które reprezentują ponad 6 tys. słów. Specyfika i wyjątkowość systemu polega na możliwości budowania pełnych zdań, prowadzenia rozmowy, wyrażania opinii i ocen, opisywania przeżyć i zdarzeń. System komunikacji Blissa ma uniwersalny charakter, jest elastyczny, nie ogranicza się do jednego języka (Lechowicz, 2017, s. 451).

Makaton

Program językowy Makaton powstał w 1972 r. dzięki pracy Walker, Johnston i Cornfortha z niesłyszącymi dorosłymi osobami niepełnosprawnymi intelektualnie. Jako podstawową formę porozumiewania się wykorzystano znaki manualne języka migowego. Z czasem metoda uległa zmianom i poprawkom, dzięki czemu obecnie stosowanie w Makatonie gestów, symboli i mowy wypływa z filozofii komunikacji totalnej zakładającej, że każdy powinien mieć możliwość używania wszystkich kanałów komunikacyjnych, jakie odpowiadają jego potrzebom. Głównym założeniem Makatonu jest umożliwienie podstawowej komunikacji, a następnie – o ile będzie to możliwe – przejście do pełniejszego systemu komunikacji, jakim może być mowa werbalna. Fundament metody stanowi słownictwo podstawowe obejmujące najważniejsze gesty i symbole. Zasób słów tworzą głównie pojęcia dnia codziennego. Rozwinięciem słownictwa podstawowego jest słownictwo dodatkowe, w ramach którego zasób słów jest uporządkowany tematycznie – ludzie, zawody, hobby, zwierzęta, transport itp. Znakami wykorzystywanymi w Makatonie są gesty i symbole graficzne, które mogą być stosowane łącznie lub oddzielnie. Kolejność wykonywanych znaków odpowiada kolejności wyrazów języka mówionego, przy czym gesty wspomagają tylko słowa kluczowe w zdaniu, a nie każde jego słowo. Metoda ta, oprócz gestów, posiłkuje się również elementami towarzyszącymi językowi dźwiękowemu i migowemu, takimi jak: wyraz twarzy, kontakt wzrokowy, postawa ciała czy zachowanie przestrzenne (kierunek, ruch, miejsce). Symbole wykorzystywane w Makatonie, które stanowią graficzną reprezentację pojęć, tworzą proste, czarno-białe rysunki liniowe. Są pomyślane w taki sposób, aby można je było bez większego trudu narysować odręcznie (Gryszka-Mędrak, s. 151).

Gesty Coghamo

Autorkami Coghamo są Magis, psycholog, oraz Tytgat, logopeda z Centrum Rehabilitacyjnego dla Dzieci Niepełnosprawnych Ruchowo „La Famille”

w Brukseli. Znaki Coghamo są oparte na bazie belgijskiego języka migowego oraz angielskiego systemu komunikowania Makaton. W związku z tym, że gesty zarówno w języku migowym, jak i w Makatonie są zbyt trudne do wykonania dla dzieci niepełnosprawnych ruchowo, autorki Coghamo dokonały uproszczenia obu systemów. Coghamo zawiera 106 znaków. Ze względu na to, iż jest używane przez niepełnosprawne ruchowo dzieci, by zachować czytelność gestów ich liczba w stosunku do macierzystych systemów musiała zostać ograniczona. Gesty Coghamo dotyczą najważniejszych i najczęściej używanych pojęć w życiu niepełnosprawnej osoby. W większości są to gesty naturalne, którymi często podkreślamy wypowiediane przez nas słowa i czynności, takie jak: myć zęby, czesać się.

Każdy gest wyraźnie różni się od pozostałych. Nawet gdy wykona się go nieprecyzyjnie, jest łatwy do odczytania. Gesty okazały się przydatne dla pewnej grupy użytkowników, którzy z różnych przyczyn nie korzystali z graficznych metod wspomaganiej komunikacji. Przy wprowadzaniu gestów mają zastosowanie wszystkie zasady, które obowiązują przy nauce innych systemów porozumiewania. Przede wszystkim dobór słownictwa musi odpowiadać potrzebom użytkownika oraz jego możliwościom intelektualnym i ruchowym. Gesty nie mają zastępować wypowiedzianych słów, tylko je wzmocnić. Dzieci, gestykuluując, czują się pewnie i mają większą wiarę w siłę swojego przekazu i w to, że będą zrozumiane (Pilch, 2006, s. 2).

Fonogesty

Metoda została opracowana przez doktora Cornetta w 1966 r., choć podobną koncepcję opartą na gestach, które nie mają własnego znaczenia, a jedynie uzupełniają obrazy głosek na ustach, miał polski lekarz i surdopedagog Siestrzyński, tworząc na początku XIX w. swoją koncepcję „znaków ręczno-ustnych”, która niestety nie została wykorzystana na szerszą skalę i nie zachowała się jej pełna prezentacja. Cornett, uwzględniając nowoczesną wiedzę o spółgłoskowo-samogłoskowej strukturze ciągu fonicznego mowy, opracował system gestów wspomagających, uzupełniających samogłoski ruchami ręki w kierunku umownych punktów, a spółgłoski – umownymi układami palców. Gesty nie zastępują mowy, są do niej dodane. Okazało się, że wystarczy 8 układów palców i 4 lub 5 umownych lokalizacji dłoni w pobliżu twarzy, aby osiągnąć jednoznaczne obrazy jednostek ciągu połączeń ruchów narządów mowy i ręki. Adaptacja do języka polskiego powstała z inicjatywy prof. Gałkowskiego, a twórcą jest Krakowiak (<http://poradnik-logopedyczny.pl/komunikacja-alternatywna/244/fonogesty.html>).

Uważam, że najlepszym zakończeniem artykułu będzie poniższy tekst zapisany w formie komunikacji alternatywnej.



Nie mogę mówić, ale...



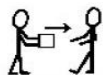
mam prawo...



1. ...upominać się o rzeczy, czynności, zdarzenia lub spotkania z ludźmi.



2. ...mówić, co mi się podoba, a co nie.



3. ...aby dawano mi wybór.



4. ...mówić "nie" i nie wybrać niczego.



5. ...upominać się o uwagę innych i o to, by rozmawiali ze mną.



6. ...domagać się informacji.

7. ...otrzymywać pomoc w nauce porozumiewania się.

8. ...aby ludzie dostrzegali, że próbuję porozumiewać się tak, jak potrafię.

9. ...mieć dostęp do odpowiednich dla mnie pomocy do porozumiewania się.

10. ...by ludzie szanowali mój sposób komunikacji i zachęcali mnie bym go używał.

11. ... by ludzie informowali mnie co się będzie ze mną działo.

12. ...by ludzie byli dla mnie uprzejmi i traktowali mnie z szacunkiem.

13. ...by ludzie używali języka zrozumiałego dla mnie.

Źródło: Sally Millar, University of Edinburgh
 opracowanie wersji polskiej: Alina Smyczek, Zespół Szkół Specjalnych nr 11 w Krakowie

Literatura

- Beleszyński, J.J. (2013). *Niepełnosprawność intelektualna. Mowa – język – komunikacja*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Beleszyński, J.J. (red.) (2006). *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*. Kraków: Impuls.
- Doroszewska, J. (1989). *Pedagogika specjalna*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Gryszka-Mędrak, Z. (2012). *Wprowadzenie alternatywnych i wspomagających metod komunikacji u dziecka z mózgowym porażeniem dziecięcym*. *Logopedia Silesiana*, 1, 140–158.
- <http://poradnik-logopedyczny.pl/komunikacja-alternatywna/244/fonogesty.html> (16.06.2017).
- Hulek, A. (1988). *Pedagogika rewalidacyjna*. Warszawa: PWN.

- Kaczmarek, B.B. (2014). *Teoretyczne i praktyczne podstawy Makaton*. Kraków: Impuls.
- Kaniecka, K. (2006). Picture Communication Symbols. W: J.J. Bleszyński (red.), *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji* (s. 353–361). Kraków: Impuls.
- Kosakowski, C. (2003). *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*. Toruń: Akapit.
- Kostrzewski, J. (1997). Ewolucja poglądów AAMR dotyczących niedorozwoju umysłowego od Ricka Hebera (1959) do Ruth Luckasson inn (1992). *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, 8.
- Kostrzewski, J. (2006). Niepełnosprawność umysłowa: poglądy, metody diagnozy i wsparcia. W: A. Czapiga (red.), *Psychologiczne wspomaganie rozwoju psychicznego dziecka*. Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe.
- Kostrzewski, J. (1981). Wald. Podstawowe wiadomości o upośledzeniu umysłowym. W: K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*. Warszawa: PWN.
- Kostrzewski, J. (2006). Niepełnosprawność umysłowa: poglądy, metody diagnozy i wsparcia. W: A. Czapiga (red.), *Psychologiczne wspomaganie rozwoju psychicznego dziecka*. Wrocław: WTN.
- Lachowicz, K. (2005). *Komputerowe wspomaganie komunikacji niewerbalnej dzieci z wieloraką niepełnosprawnością*. Warszawa: WSiP.
- Lechowicz, A. (2017). System komunikacji symbolicznej Bliss – twórca systemu, budowa, użytkownicy, rozwój systemu w Polsce. W: J.J. Bleszyński (red.), *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji* (s. 451–470). Kraków: Impuls.
- Pilch, A. (2006). System gestów Coghamo. *Biuletyn Stowarzyszenia Mówić bez Słów*, 1(11), 1–2.
- Sękowska, Z. (1998). *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa; Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Sowa, I. (1997). *Pedagogika specjalna w zarysie*. Rzeszów: Fosze.
- Speck, O. (2015). *Osoby z niepełnosprawnością intelektualną*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Zima-Parjaszewska, M. *Niepełnosprawność intelektualna jako przesłanka dyskryminacji*. Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej. Tekst opracowany na rzecz Przeciwdziałania Dyskryminacji w ramach Specjalistycznej Szkoły Facylitacji.



MARLENA PIENIAŻEK

TIK w wolontariacie jako przestrzeń aktywności prospołecznej

ICT in Volunteering as a Area for Pro-social Activity

Magister, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Katedra Pedagogiki Medialnej, Polska

Streszczenie

W XXI w. człowiek może izolować się na wiele sposobów. Media oddziałują na jednostkę, m.in. na jej zachowanie, poziom wiedzy, postawy, jak również na kulturę, zmieniając postrzeganie życia rodzinnego, zawodowego oraz modelu uczenia się. Przemiany kulturowe mają związek z poszerzaniem się obszaru wolności. Lansowanie postmodernistycznej ideologii oraz stylu w połączeniu z rozwojem ekonomicznym i postępowaniem technologicznym, a także wszechobecną reklamą doprowadziło do powstania kultury konsumpcji. Odpowiedzią na tę tendencję może być zaangażowanie społeczne, praca wolontarystyczna oraz aktywne uczestniczenie czy wręcz kreowanie przestrzeni medialnej. Coraz częściej działalność prospołeczna jest wspomagana przez nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne czy aplikacje mobilne, a coraz szybciej rozwijającą się częścią trzeciego sektora jest tak zwany e-wolontariat.

Słowa kluczowe: media, wolontariat, prospołeczność, technologie informacyjno-komunikacyjne

Abstract

In the 21st century, man can isolate himself in many ways. Media affect the unit among others on its behavior, level of knowledge, attitudes as well as affect culture, changing the perception of family and professional life, as well as the learning model. Cultural changes are related to the expansion of the area of freedom, the promotion of postmodern ideology and style in connection with economic development and technological progress, and omnipresent advertising, which led to the emergence of a culture of consumption. The response to this tendency may be social involvement, volunteer work and active participation, or even the creation of media space. Increasingly, pro-social activity is supported by modern information and communication technologies or mobile applications, and so-called e-volunteering is an increasingly fast-growing part of the third sector.

Keywords: media, volunteering, prosociety, information and communication technologies

Wstęp

XXI w. stawia przed osobami zaangażowanymi społecznie nowe wyzwania zmierzania się z wymogami współczesnego świata mediów. Tapscott (2010, s.452) pisze, że dawniej kiedy ktoś chciał zmieniać świat na lepsze, musiał nawiązać współpracę ze zorganizowanymi grupami, z aktywistami, ludźmi wal-

czącymi o prawa obywatelskie, związkami zawodowymi i przekonać ich o słuszności swojej sprawy. Odbywało się to na zasadzie poczty pantoflowej, dużo wolniej, niż ma to miejsce obecnie. W dzisiejszych czasach również mechanizm pomagania innym jest znacznie prostszy. Czasami wystarczy jeden post na portalu społecznościowym lub aplikacja dedykowana organizacjom pozarządowym i w zasięgu naszego oddziaływania mamy dużo szersze grono odbiorców. Na naszych oczach dokonuje się swego rodzaju rewolucja technologiczna, a przyśpieszenie tempa transformacji technologicznych jest potężne. Równocześnie, jak zaznacza Miąso (2015, s. 47), należy zastanowić się nad jakością relacji, nad ich szczerością, co jest swoistym wyzwaniem dla współczesnej edukacji społeczno-kulturowej. Polański (2015, s. 277) zauważa, że pokolenie urodzone po 1983 r. to osoby wyrosłe w świecie niecierpliwości i natychmiastowej reakcji, nieświadomie wręcz fizycznie zanurzone w sieci. Są stałymi użytkownikami internetowych sieci społecznych, tworząc w nich własne treści. Opanowali narzędzia komunikacji oraz współpracy i wprowadzają je do wszystkich miejsc funkcjonowania. Dzisiaj wszyscy młodzi aktywiści i wolontariusze mają prasę drukarską w zasięgu ręki. Jest ona cyfrowa i potrafi niezwłocznie rozsyłać informacje w spektakularny sposób. Oznacza to, że dzisiaj zwykli obywatele mogą zrobić wiele dobrego bez konieczności zaangażowania struktur państwowych w dane przedsięwzięcie. Dzisiaj młody człowiek, który chce zmieniać świat, ma do swojej dyspozycji cyfrowy odpowiednik miliona wolontariuszy, którzy rozprowadzają materiały informacyjne wśród znajomych (Tapscott, 2010, s. 453). Immersja, czyli coraz większa skala zanurzenia w świat mediów, nie jest już dziś czymś nowym. Z roku na rok zwiększa się ilość czasu przebywania w sieci (Miąso, 2015, s. 49).

Mediatyzacja wolontariatu

W XXI w. człowiek może izolować się na wiele sposobów (Wołodźko, 2015, s. 147). Media oddziałują na jednostkę, m.in. na jej zachowanie, poziom wiedzy, postawy, jak również oddziałują na kulturę, zmieniając postrzeganie życia rodzinnego, zawodowego oraz modelu uczenia się. Przemiany kulturowe mają związek z poszerzaniem się obszaru wolności. Lansowanie postmodernistycznej ideologii oraz stylu w połączeniu z rozwojem ekonomicznym i postępem technologicznym, a także wszechobecną reklamą doprowadziło do powstania kultury konsumpcji (Potyrała, Michniewska, 2015, s. 286). Odpowiedzią na tę tendencję może być zaangażowanie społeczne, praca wolontarystyczna oraz aktywne uczestniczenie czy wręcz kreowanie przestrzeni medialnej.

Wolontariat pozwala na samorealizację i stwarza okazję dla tych którzy poszukują kontaktów z innymi ludźmi. W swoim pomaganiu innym wolontariusz odkrywa tajemnice, które w życiu prywatnym pozostają w ukryciu, i nierzadko są to te strony ludzkich tajemnic, które wiążą się z cierpieniem, bólem, rozpaczą,

samotnością i depresją. Odkrywa też tajemnicę piękna – piękno życia, piękno człowieka, jego szczerość, radość, walkę i zwycięstwo (Kromolnicka, 2010, s. 164).

Istnienie małych, nieformalnych organizacji wspieranych m.in. postępowaniem technologii komunikowania się zostało uznane za istotny czynnik przechodzenia ludzkości na kolejny poziom rozwoju społecznego. Rozwój społeczności uczących się może być krokiem milowym w procesie przejścia ku kolejnej „fali” postępu. Ogromny sukces, jaki na całym świecie odniosły media, a w szczególności nowe media, jest doskonałym powodem do zwrócenia uwagi na ich wpływ na transformacje społeczne wynikające z faktu, że nowe cechy i zdolności komunikacyjne nowych mediów umożliwiają całkowitą przemianę sposobów ich wykorzystania (Potyrała, Michniewska, 2015, s. 291).

Kiedy już człowiek zaspokoi potrzeby pierwszego rzędu, ma gdzie mieszkać i czuje się bezpiecznie, zaczyna szukać akceptacji, przynależności do grupy, ale też szacunku i prestiżu. Przynależność do grupy to kwestia demograficzno-kulturowa, prestiż jest zaś bardziej narcystyczny i odpowiada za samoocenę i poczucie własnej wartości. Tymczasem *social media* definiowane są przez trzy oferowane użytkownikom możliwości: utworzenia własnego profilu publicznego (lub w pewnych przypadkach częściowo publicznego), zbudowania sieci kontaktów z innymi użytkownikami oraz wyświetlenia i prześledzenia list znajomych – swojej i innych użytkowników. Innymi słowy, umożliwiają zbudowanie sobie wizerunku (prestiż) i grupy znajomych (przynależność). Oznacza to, że realizacja dwóch potrzeb wyższych z piramidy Masłowa – uznania i przynależności – popycha ludzi do korzystania m.in. z Facebooka (Brosh, 2014, s. 34). Większość organizacji pozarządowych swoją kampanię pozyskiwania wolontariuszy przeprowadza głównie na portalach społecznościowych i w internecie. W tym miejscu warto przytoczyć wypowiedź jednej ze studentek, która pytana o powód swojego zaangażowania w wolontariat, odpowiedziała: „Informacje o wolontariacie znalazłam na Facebooku, zaprosiła mnie koleżanka z grupy do wydarzenia i stwierdziłam, że mogę się zaangażować, w końcu każdy coś robi, można poznać nowych ludzi, jest o czym rozmawiać”.

Na swoich profilach dobrze mieć zaznaczone i udostępnione, w jakich akcjach charytatywnych bierze się udział – inni „lajkują” i w ten sposób kreuje się swój wizerunek w sieci. Medietyzacja przestrzeni aktywności prospołecznej jest ogromna. Młodzi ludzie sami kreują przestrzeń działania dla innych i tym samym dla siebie. Spontanicznie reagują na emocje, jakie odczuwają podczas pracy dla innych – pojawiają się łzy wzruszenia i radość z wykonywanej pracy. Dzielą się tym, co przeżyli, na portalach społecznościowych, forach, aplikacjach. Zmieniają swój świat na lepsze i robią to efektywnie z wykorzystaniem dostępnych mediów.

TIK w wolontariacie

Funkcjonowanie wśród mediów cyfrowych, co jest ważną kwestią, może przesłaniać kontekst społeczny i kulturowy. Sieć jest przestrzenią, w której pojawiają się inne relacje i interakcje niż istniejące w świecie rzeczywistym. Kluczowa zatem w funkcjonowaniu w świecie cyfrowym staje się świadomość społeczna (Walter, 2017, s. 25). Społeczeństwa ponowoczesne preferują przekaz bardziej osobisty, zindywidualizowany, komunikowany za pośrednictwem mediów społecznościowych.

Nagłośniona medialnie potrzeba pomocy wywołuje często wręcz natychmiastową reakcję zarówno w tej materialnej, jak i niematerialnej postaci (Nowak, 2009, s. 47). Systematycznie zwiększa się również liczba NGO's (*non-governmental organization*) popularnie nazywanych trzecim – po publicznym i rynkowym – sektorem życia społecznego. Obecność organizacji pozarządowych w mediach publicznych i społecznościowych z jednej strony generuje ogromne możliwości pozyskiwania środków finansowych oraz wolontariuszy, z drugiej kreuje konkurencję na rynku NGO's. W związku z tym wolontariat oprócz tradycyjnego środowiska społecznego, w którym funkcjonuje, swoje szczególne miejsce zajmuje też w mediach. Najbardziej opiniotwórcze środki społecznego przekazu wyznaczają trendy nie tylko stylu życia, ale i sposobu pomagania.

Społeczne i psychiczne potrzeby jednostki rodzą oczekiwania wobec mediów, prowadzą do różnych sposobów korzystania z nich, a częstotliwość użycia danego medium będzie zależała od satysfakcji z zaspokojonej potrzeby (Wrońska, 2012, s. 59). Wrońska (2012, s. 59) zwraca uwagę na to, że wszelkie działania podejmowane przez adolescenta w przestrzeni medialnej będą efektywne jedynie wówczas, gdy komunikacja będzie wolna od zakłóceń, gdyż tylko ona stanowi warunek emancypacji człowieka, a więc jego prawa i możliwości samostanowienia, które jest równoznaczne z uznaniem, że człowiek ma prawo postępować zgodnie ze swoją autonomiczną wolą. Jest wolny od przymusu i zewnętrznej ingerencji. Analizując internet jako przestrzeń społecznego funkcjonowania człowieka, dostrzec można rozmaite postawy i działania. Świat wirtualny niestety dość często kojarzy się z aktywnością niepożądaną, niezgodną z ogólnie przyjętymi normami zachowania. Sięgając jednak do źródeł historii sieci, okazuje się, że fundamentem jej funkcjonowania były zachowania altruistyczne (Walter, 2017, s. 22).

E-wolontariat, e-dobroczynność, e-prospołeczność

Spencer i Hughes (Ensor, Spencer, Hughes, 2011, s. 93) podkreślają, iż podejmowanie zachowań prospołecznych stanowi kluczowy czynnik dla utrzymania jakościowych relacji interpersonalnych i przyjaźni (Lansford i in., 2006, s. 53). Niska skłonność do angażowania się w zachowania prospołeczne wiąże

się z kolei z odrzuceniem społecznym (Vitaro, Gagnon, Tremblay, 1990, s. 257) oraz zagrożeniem przynależnością do dewiacyjnych grup społecznych. Stanowi ona powód licznych problemów okresu adolescencji (Lacourse i in., 2006, s. 562). Coraz częściej organizacje pozarządowe wykorzystują technologie, aby nie tylko organizować swoją pracę związaną z działalnością statutową, ale także aby docierać do nowego pokolenia potencjalnych nowych osób zaangażowanych społecznie. Jedną z takich możliwości jest wolontariat wirtualny.

E-wolontariat ma wiele wspólnego z wolontariatem tradycyjnym, bo wymaga zaangażowania, dzielenia się swoim czasem i umiejętnościami w ramach swojego czasu wolnego, często nie wychodząc z domu. Opiera się na wykorzystaniu nowoczesnych technologii, co poszerza możliwości i zasięg działań wolontariackich (KE, 2017). Dzięki specjalnej platformie osoby, które potrzebują pomocy, lub organizacje wpisują konkretne zadania. Po drugiej stronie zarejestrowani użytkownicy odnajdują przestrzeń, w której mogą pomóc zgodnie ze swoimi umiejętnościami.

Kolejna platforma tudu.org.pl to mikrozadania dla cyberwolontariuszy z każdym rokiem zyskująca na popularności. Projekty edukacyjne, wolontariat dla seniorów, sportowców, lekarzy, nauczycieli – coraz częściej wszelkie inicjatywy przenoszą się w sferę internetu. Aplikacje mobilne ułatwiające kontakt wolontariuszy z liderami czy koordynatorami projektu zyskują na popularności i ciągle są doskonalone. Z drugiej strony niekoniecznie musimy używać nowych narzędzi. NGO's często posługują się możliwościami tworzenia zamkniętych grup na portalach społecznościowych, które są podstawowym miejscem poszukiwania nowych osób, które będą mogły się zaangażować. Co ciekawe, coraz częściej młodzi łączą się na rzecz małej społeczności lokalnej, czasami na bardzo krótki czas. Wynika to ze szczególnej wrażliwości społecznej, kiedy np. mieszkańcy danego osiedla razem podejmują działania na rzecz swojego miejsca zamieszkania, problemu, który wspólnie chcą rozwiązać.

Podejmowanie zachowań prospołecznych uznaje się za element kompetencji społecznej młodzieży (Mavrovelli, Petrides, Rieffe, Bakker, 2007, s. 269) – wysoki poziom tej kompetencji wiąże się ze zdrowiem psychicznym i adaptacją społeczną (Ciarrochi, Scott, Deane, Heaven, 2003, s. 1948). Stymulowanie prospołecznego zachowania dzieci i młodzieży jawi się jako jeden z podstawowych celów procesu wychowawczego prowadzonego zarówno przez środowisko rodzinne, jak i szkolne (Różalska-Kowal, 2010, s. 145). Aktywność stanowi dla człowieka sposób porozumiewania się z otaczającym światem. Jest czynnikiem warunkującym zaspokojenie wszelkich jego potrzeb. Umożliwia pełnienie ról społecznych, funkcjonowanie w grupie i społeczeństwie. Brak aktywności może skutkować utratą akceptacji ze strony innych, a nawet samotnością (Różański, 2016, s. 144). Samorzutne inicjatywy, ruchy, organizacje społeczne uzupełniają instytucjonalną strukturę państwa, są niezbędnym ogniwem życia zbiorowego –

gwarancją pełniejszego zaspokajania potrzeb, motorem rozwoju wspólnot politycznych, narzędziem osiągnięcia celów społecznych nie przez samotną walkę, ale przez współdziałanie (Porowski, 2003, s. 456). Za Kromolnicką (2010, s. 164) możemy powtórzyć: „Nie wystarczy wychować ludzi tak, by umieli postawić się w sytuacji skrzywdzonego, ale tak, by w efekcie umieli się zdobyć na pewne reakcje uczuciowe wyrażające się w pomocy, by potrafili być ofiarni”.

Literatura

- Aronson, E., Wilson, T.D., Akert, R.M. (1997). *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Brosh, A. (2014). Media społeczne jako przestrzeń przemocy rówieśniczej. *Kognitywistyka i Media w Edukacji*, 1, 23–35.
- Ciarrochi, J., Scott, D., Deane, F.P., Heaven, P.C.L. (2003). Relations between Social and Emotional Competence and Mental Health: A Construct Validation Study. *Personality and Individual Differences*, 35, 1947–1963.
- Ensor, R., Spencer, D., Hughes, C. (2011). ‘You Feel Sad?’ Emotion Understanding Mediates Effects of Verbal Ability and Mother – Child Mutuality on Prosocial Behaviors: Findings from 2 Years to 4 Years. *Social Development*, 20(1), 93–110.
- Jazukiewicz, I. (2012). *Pedeutologiczna teoria cnoty*. Szczecin: Wyd. US.
- Komisja Europejska. Pobrane z: <https://ec.europa.eu/epale/pl> (7.05.2018).
- Kromolnicka, B. (2003). Działalność Koła Wolontariatu Studenckiego na rzecz dzieci potrzebujących pomocy. W: Wilk J. (red.), *W służbie dziecku* (s. 161–168). T. 3. Lublin: Wyd. KUL.
- Lacourse, E., Nagin, D., Vitaro, F., Cote, S., Arseneault, L., Tremblay, R. (2006). Prediction of Early-onset Deviant Peer Group Affiliation: A 12-year Longitudinal Study. *Archives of General Psychiatry*, 63, 562–568.
- Lansford, J., Putallaz, M., Grimes, C., Schiro-Osman, K., Kupersmidt, J., Coie, J. (2006). Perceptions of Friendship Quality and Observed Behaviors with Friends: How do Sociometrically Rejected, Average, and Popular Girls Differ? *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, 694–720.
- Mavroveli, S., Petrides, K.V., Rieffe, C., Bakker, F. (2007). Trait Emotional Intelligence, Psychological Well-being, and Peer-rated Social Competence in Adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 263–275.
- Miąso, J. (2015). Starcie paradygmatów technologii informacyjnych i komunikacji interpersonalnej bezpośredniej wyzwaniem dla człowieczeństwa, społeczeństwa i edukacji. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 3(13), 47–54.
- Polański, G. (2015). Pokolenie X i pokolenie Y – analiza wybranych aspektów funkcjonowania. Raport z badań. W: J. Morbitzer, D. Morańska, E. Musiał (red.), *Człowiek – media – edukacja* (s. 276–284). Dąbrowa Górnicza: Wyd. Wyższej Szkoły Biznesu.
- Porowski, M. (2003). Organizacje pozarządowe w instytucjonalnej strukturze państwa. W: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie* (s. 89–114). Warszawa: Żak.
- Potyrała, K., Michniewska, A. (2015). Wpływ mediów na transformacje społeczne. W: J. Morbitzer, D. Morańska, E. Musiał (red.), *Człowiek – media – edukacja* (s. 285–293). Dąbrowa Górnicza: Wyd. Wyższej Szkoły Biznesu.
- Różalska-Kowal, J. (2010). *Motywacja zachowań prospołecznych i antyspołecznych nieletnich*. Warszawa: Impuls.
- Różański, T. (2016). Wolontariatosób starszych jako forma aktywności w czasie wolnym. *Szkice Humanistyczne*, XVI, 3(40), 143–153.
- Tapscott, D. (2010). *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.

- Vitaro, F., Gagnon, C., Tremblay, R. (1990). Predicting Stable Peer Rejection from Kindergarten to Grade One. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 257–264.
- Walter, N. (2017). Cyfrowa inteligencja emocjonalna: o kształtowaniu empatii i społeczno-emocjonalnej świadomości u współczesnych dzieci. W: A. Iwanicka (red.), *Edukacyjne i społeczne wyzwania rzeczywistości cyfrowej* (s. 21–28). Poznań: Wyd. UAM.
- Wołodźko, A. (2015). Rola mediów w aktywizacji społeczności lokalnych. W: D. Siemieniecka (red.), *Edukacja a nowe technologie w kulturze, informacji i komunikacji* (s. 143–165). Toruń: Wyd. UMK.
- Wrońska, M. (2012). *Kultura medialna adolescentów. Studium dostępu i zastosowań*. Rzeszów: Wyd. UR.



DANUTA OCHOJSKA

Radzenie sobie ze stresem uczniów w okresie dorastania

Coping with Stress of the Students in Adolescence

Doktor, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Zakład Psychologii, Polska

Streszczenie

Artykuł obejmuje problematykę stylów zmagania się ze stresem uczniów w okresie dorastania. W badaniach wzięło udział 172 nastolatków. Do analiz zastosowano kwestionariusz CISS w opracowaniu Strelaua i wsp. oraz ankietę. Badania wykazały, że brak jest istotnych różnic w stylach radzenia sobie ze stresem między chłopcami i dziewczętami, gdy bierzemy pod uwagę częstość podejmowania aktywnych działań i zachowania unikowe. Dziewczęta jednak częściej, w porównaniu z chłopcami koncentrowały się na emocjach. Poza tym uczniowie, którzy sygnalizowali problemy rodzinne ujawniali większe trudności w zmaganiu się ze stresem, w porównaniu z osobami doświadczającymi napięć z powodu wymagań szkolnych.

Słowa kluczowe: stres, style radzenia sobie ze stresem, młodzież w okresie dorastania

Abstract

The article covers the problems of styles of coping with the stress of students during adolescence. 172 teenagers took part in the study. The CISS survey was prepared for the analysis in the study of Strelau et al. and the questionnaire. Studies have shown that there are no significant differences in the styles of coping with stress between boys and girls, when we take into account the frequency of taking active actions and avoidance behaviours. Girls, however, were more often focused on emotions than boys. On the other hand, students struggling with family problems reveal greater difficulties in coping with stress, in comparison with people experiencing tension due to school requirements.

Keywords: stress, styles of coping with stress, youth in adolescence period

Wstęp

Współczesny świat stawia człowiekowi różne wyzwania. Szybkie tempo życia, nadmierne oczekiwania oraz różnego typu zagrożenia stają się źródłem stresu. Jest on definiowany jako stan napięcia organizmu, któremu towarzyszą silne negatywne emocje (m.in. lęk, wrogość, strach, złość) oraz zmiany biochemiczne i fizjologiczne w organizmie przekraczające bazalny poziom aktywacji (Strelau, za: Heszen, Sęk, 2008, s. 704). W wyniku stresu wzrasta aktywizacja układu

nerwowego w celu poradzenia sobie z sytuacją trudną, czyli przywrócenia naruszonej równowagi organizmu (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2010, s. 45–46). Zgodnie z koncepcją Lazarusa i Folkmana (za: Korczyński, 2015, s. 22–24) stres określany jest jako relacja między jednostką a daną sytuacją. Istotną jest tu ocena poznawcza, na ile określony czynnik zagraża jednostce. Człowiek w wyniku oddziaływania różnych stresorów dokonuje oceny pierwotnej i bezpośrednio po niej oceny wtórnej. W procesie oceny pierwotnej następuje analiza, czy określona sytuacja stanowi stresor, czy też nie. Z kolei ocena wtórna ma na celu osądzenie, na ile dana osoba posiada zasoby, możliwości skutecznego radzenia sobie ze stresem. Stresory w zależności od nasilenia i ich oceny mogą stanowić wyzwanie. Bywa także, że są odbierane jako zagrożenie lub strata.

Szczególnie podatni na stres są nastolatki. Okres dorastania wiąże się z intensywnymi zmianami biologicznymi, dynamicznym rozwojem układu nerwowego, burzą hormonów. Labilność emocjonalna, impulsywność w reagowaniu na różne sytuacje może wpływać negatywnie na relacje z otoczeniem. Potrzeba autonomii ze strony nastolatków, „testowanie życia”, a z drugiej strony kontrola ze strony rodziców stają się źródłem napięć i konfliktów. Młodzi ludzie, którzy nie mają utrwalonych sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych, częściej reagują spontanicznie, metodą prób i błędów, co zwiększa ryzyko stresu.

Istotnym źródłem stresu dla nastolatków jest szkoła. Wiele zależy od oczekiwań ze strony rodziców, nauczycieli, atmosfery w szkole, ale i indywidualnych właściwości jednostki (osobowości, motywacji osiągnięć). U różnych uczniów reakcje na stres mogą być bardzo różne. Najczęściej jest to uczucie strachu, niepokoj, drażliwość, uczucie zmęczenia, płaczliwość, agresywność/wybuchowość, zaburzenia snu, tiki, jękanie, mutyzm, nadmierna potliwość, czerwienienie się itp. Szczególnie osoby wysokoreaktywne, z silnymi skłonnościami do reagowania lękiem zwykle gorzej będą radzić sobie w sytuacjach stresowych (Terelak, 2001, s. 251–253). W ujęciu Lazarusa (1986, s. 40–41) radzenie sobie ze stresem to wszelkie wysiłki poznawcze i zachowania, których celem jest przywrócenie stanu równowagi między daną jednostką a środowiskiem. W sytuacjach stresowych zwykle każdy człowiek stosuje strategie instrumentalne (dotyczą zmiany własnych zachowań i modyfikacji środowiska) oraz emocjonalne (koncentrowanie się na emocjach, dążenie do obniżenia napięcia emocjonalnego).

Uwzględniając aspekt poznawczy, w literaturze wyodrębniono trzy sposoby reagowania na stres: aktywizację myślenia o stresie (oddzielanie informacji wyzwalających napięcie emocjonalne od tych, które nie powodują stresu), nadaktywizację procesów poznawczych (intensywne myślenie o sytuacji stresowej, wyolbrzymianie przyczyn stresu i ich konsekwencji – co wyzwała wzmoczoną czujność i podejrzliwość), ucieczkę od czynnika stresogennego (obniżenie aktywności umysłowej, napadowa senność) (Terelak, 2008, s. 246).

Przegląd badań na temat radzenia sobie nastolatków w sytuacjach trudnych

Przedmiotem badań prowadzonych przez Nawalaną i Baran (2015, s. 197–202) były sposoby radzenia sobie ze stresem gimnazjalistów zamieszkujących wieś i miasto. Analizy prowadzono wśród 160 nastolatków przy zastosowaniu kwestionariusza „Jak sobie radzisz” Juczyńskiego oraz Ogińskiej-Bulik. Nie ustalono zależności między miejscem zamieszkania a częstością stosowania strategii sytuacyjnego (opis własnego zachowania w konkretnej podanej przez badanego sytuacji problemowej) i dyspozycyjnego (ustosunkowanie się do standardowych podanych wcześniej sytuacji trudnych) radzenia sobie ze stresem. Badani gimnazjaliści preferowali aktywne radzenie sobie ze stresem, dążąc do zmiany sytuacji trudnej. Źródłem stresu były najczęściej problemy szkolne, nieprawidłowe relacje z rówieśnikami.

Z analiz innych autorów wynika, że istnieją różnice, gdy bierzemy pod uwagę strategie radzenia sobie w zależności od płci. Badania wykazały, że dziewczęta częściej w porównaniu z chłopcami skupiały się na przeżywanych emocjach oraz poszukiwały wsparcia społecznego (Jodłowska, Ogińska, Bilski, Mańko, 2010, s. 127–134). Poza tym gimnazjaliści bardziej aktywni ruchowo częściej efektywniej radzili sobie ze stresem, stawiając czoła sytuacjom trudnym, podczas gdy mniej aktywni uczniowie w obliczu stresora skupiali się na emocjach.

Z badań Korczyńskiego (2014, s. 89–91) na temat stresu wynika, że około 1/3 badanej młodzieży miało poczucie przeciążenia obowiązkami. Około 15% dziewcząt i tylko 7% chłopców liczyło na wsparcie rodziców. Dla większości gimnazjalistów najlepszą formą odstresowania było słuchanie muzyki. Chłopcy częściej preferowali aktywność fizyczną, surfowanie po internecie czy gry komputerowe. Z kolei dla dziewcząt formą odstresowania były spacerowanie lub czytanie książek. Okazało się, że niestety żaden z chłopców nie korzystał z pomocy pedagoga szkolnego, psychologa czy wychowawcy. Tylko 1% badanych dziewcząt uzyskało tego typu wsparcie. Potwierdzają to również badania własne (Ochojska, 2016, s. 230).

Cele badań, materiał i metoda

Celem prowadzonych badań było ustalenie, jakie style radzenia sobie ze stresem preferują uczniowie w wieku dorastania.

Poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jak często chłopcy i dziewczęta stosują styl skoncentrowany na zadaniu?
2. Czy istnieją różnice między dziewczętami i chłopcami w częstości stosowania stylu skoncentrowanego na emocjach?
3. Czy istnieją różnice między dziewczętami i chłopcami w preferencji stylu opartego na unikaniu?
4. Jakie style radzenia sobie ze stresem preferują uczniowie w zależności od rodzaju sytuacji trudnej najczęściej wywołującej stres?

W badaniach wzięło udział 172 uczniów (w tym 97 dziewcząt i 75 chłopców) w przedziale wiekowym 15–16 lat. Dobór osób do badań miał charakter losowy. W celach badawczych zastosowano Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych (CISS) Endlera i Parkera w opracowaniu Strelaua i wsp. oraz ankietę zawierającą pytania uwzględniające podstawowe informacje na temat badanych oraz czynników wywołujących stres i sposobów radzenia sobie z nim. Endler i Parker (1994) na podstawie badań wyodrębnili trzy style radzenia sobie ze stresem: skoncentrowany na zadaniu, na emocjach oraz na unikaniu. Styl skoncentrowany na zadaniu (SSZ) to podejmowanie różnorodnych działań mających na celu poradzenie sobie z sytuacją trudną. Są to wszelkie wysiłki zmierzające do rozwiązania problemu. Styl skoncentrowany na emocjach (SSE) to przede wszystkim skłonność do myślenia o swoim stanie emocjonalnym, skupianie się na przeżywanych emocjach. Styl skoncentrowany na unikaniu (SSU) to potrzeba ucieczki od problemu poprzez wystrzeganie się myślenia, przeżywania i doświadczenia danej sytuacji. Przyjmuje on dwie formy: angażowanie się w czynności zastępcze (ACZ) lub poszukiwanie kontaktów towarzyskich (PKT).

Wyniki badań własnych

Badania kwestionariuszem CISS przeprowadzone wśród uczniów umożliwiły ustalenie, czy istnieją różnice odnośnie do preferencji stylów radzenia sobie w sytuacjach stresowych w zależności od płci. Rezultaty przedstawiono w tabeli 1. Z analiz wynika, że brak różnic istotnych statystycznie odnośnie do stylów radzenia sobie ze stresem między chłopcami i dziewczętami związanych z aktywnością zadaniową i unikaniem. Analizując dane pod kątem udziału wyników niskich, średnich i wysokich, okazało się, że 37% badanych uczniów bardzo rzadko podejmuje aktywne działania, aby poradzić sobie z sytuacją trudną (wyniki niskie), a zaledwie 15% dziewcząt i 14% chłopców podejmuje różne wysiłki zmierzające do rozwiązania problemu (wyniki wysokie).

Tabela 1. Wyniki CISS badanych uczniów z uwzględnieniem płci

Style radzenia sobie ze stresem	Dziewczęta N = 97		Chłopcy N = 75		t	p
	M	SD	M	SD		
SSZ*	50,75	10,33	51,96	9,18	0,812	n.i.
SSE	45,56	11,43	41,65	12,48	2,124	0,035
SSU	47,14	9,22	46,39	11,82	0,474	n.i.
ACZ	21,26	5,43	20,94	7,03	0,364	n.i.
PKT	16,92	4,54	15,76	4,63	1,669	n.i.

* Opis poszczególnych skrótów dotyczących stylów radzenia sobie zawarto w podrozdziale: *Cele badań, materiał i metoda*.

Źródło: opracowanie własne.

Z kolei 17% dziewcząt i 25% chłopców preferuje styl oparty na unikaniu (wyniki wysokie). Różnice między grupami nie są jednak istotne statystycznie (χ^2 kw. = 2,37; df-2; p - n.i.). Około 39% wszystkich respondentów rzadko również ucieka od sytuacji trudnych, angażując się w czynności zastępcze, i aż 37% praktycznie nie korzysta ze wsparcia innych i unika kontaktów towarzyskich w sytuacji trudnej.

Dziewczęta częściej w porównaniu z chłopcami bardziej emocjonalnie podchodzą do sytuacji trudnych (odpowiednio: 31 i 25% – wynik wysoki), różnice istotne statystycznie ($t = 2,124$; $p = 0,035$).

Osoby badane pytano także o to, jakie sytuacje trudne najczęściej wywołują u nich stres (subiektywna ocena sytuacji). Okazało się, że najwięcej uczniów (105 osób, tj. 61%) wybrało na pierwszym miejscu odpowiedź: „stresory szkolne związane z ocenianiem i wysokimi wymaganiami wobec uczniów”. Z kolei 35 badanych (20%) uznało, że największym dla nich problemem jest brak akceptacji ze strony rówieśników i trudności w tworzeniu relacji z innymi. Natomiast dla 30 osób (17%) nasilony stres wiąże się głównie z sytuacją rodzinną (konflikty, rozwód rodziców, patologie w rodzinie). Zaledwie dwie osoby wybrały innego typu stresory, tj. złą sytuację materialną i zmianę miejsca zamieszkania. Uwzględniając rodzaj najczęściej występujących stresorów (subiektywnie wybieranych przez uczniów), dokonano analizy sposobów radzenia sobie ze stresem w poszczególnych grupach. Rezultaty przedstawiono w tabeli 2.

Badania wykazały, iż brak jest istotnych różnic między grupami, gdy bierzemy pod uwagę zadaniowe podejście do problemu (SSZ). Okazało się, że aż 38% uczniów w małym stopniu podejmuje działania, aby rozwiązać problem.

Różnice istotne statystycznie ($p < 0,03$) odnoszą się do radzenia sobie skoncentrowanego na emocjach (SSE). Najwięcej badanych uczniów sygnalizujących trudności w rodzinie (47%) ma tendencję do koncentracji na sobie i na własnych przeżyciach, co może potęgować napięcie emocjonalne. Z kolei 1/3 uczniów, dla których głównym źródłem stresu są oceny i oczekiwania dorosłych związane z osiągnięciami szkolnymi, w małym stopniu skupia się na przeżywanych emocjach.

Biorąc pod uwagę styl radzenia sobie oparty na unikaniu (SSU), brak jest różnic istotnych statystycznie w sposobach radzenia sobie, gdy bierzemy pod uwagę rodzaj sygnalizowanych przez uczniów problemów. Najczęściej zachowania unikowe zdarzają się uczniom doświadczającym w największym stopniu stresu szkolnego (22% osób – wyniki wysokie i 49% – wyniki średnie). Z kolei aż 46% nastolatków sygnalizujących trudności w relacjach z rówieśnikami i tych z problemami rodzinnymi bardzo rzadko stosuje ten sposób radzenia sobie.

Tabela 2. Style radzenia sobie ze stresem a dominujący typ stresora w subiektywnej ocenie uczniów

Style radzenia sobie ze stresem	Wyniki	Wymagania szkolne		Problemy w relacjach z rówieśnikami		Problemy w rodzinie		chi kw.	p.i.
		N	%	N	%	N	%		
SSZ	Niski	41	39,0	12	34,3	11	36,7	3,79	n.i.
	Średni	50	47,6	20	57,1	12	40,0		
	Wysoki	14	13,3	3	8,6	7	23,3		
SSE	Niski	35	33,3	5	14,3	5	16,7	11,23	0,025
	Średni	47	44,8	17	48,6	11	36,7		
	Wysoki	23	21,9	13	37,1	14	46,7		
SSU	Niski	31	29,5	16	45,7	14	46,7	4,83	n.i.
	Średni	51	48,6	13	37,1	11	36,7		
	Wysoki	23	21,9	6	17,1	5	16,7		
ACZ	Niski	33	31,4	15	42,9	19	63,3	10,2	0,05
	Średni	50	47,6	14	40,0	8	26,7		
	Wysoki	22	21,0	6	17,1	3	10,0		
PKT	Niski	34	32,4	12	34,3	17	56,7	7,13	n.i.
	Średni	50	47,6	14	40,0	10	33,3		
	Wysoki	21	20,0	9	25,7	3	10,0		

Źródło: opracowanie własne.

Uwzględniając formy unikania sytuacji trudnych, okazało się, że najrzadziej angażują się w czynności zastępcze (ACZ) osoby przeżywające trudności w rodzinie (63%), podczas gdy w pozostałych grupach jest to odpowiednio 31 i 43% uczniów (różnice istotne statystycznie między grupami: $p < 0,05$). Nie stwierdzono natomiast różnic między grupami odnośnie do odwracania uwagi od problemów przez poszukiwanie kontaktów towarzyskich (PKT). Najwięcej uczniów ucieka w ten sposób od problemu od czasu do czasu (44%). Zaledwie 10% osób z problemami w rodzinie często poszukuje wsparcia u innych, podczas gdy w pozostałych grupach jest to odpowiednio 20 i 26% badanych.

Podsumowanie

Z badań wynika, że szczególne trudności w radzeniu sobie w sytuacjach trudnych ujawniają osoby doświadczające problemów rodzinnych. Brak wsparcia ze strony najbliższych, napięcia w rodzinie często skutkują izolowaniem się, większymi trudnościami w relacjach z innymi, szczególnie rówieśnikami, a także problemami w szkole, co w konsekwencji nasila stres. Badani przeżywający trudności w rodzinie najczęściej stosowali styl radzenia sobie skoncentrowany na emocjach, co w dużej mierze wiąże się z poczuciem braku możliwości zmiany sytuacji trudnej. Jak słusznie podkreśla Talik (2011, s. 134), w przypadku stresu szkolnego łatwiej podejmować odpowiedzialność za określoną sytuację, natomiast problemy rodzinne trudno kontrolować. Badania wykazały, że uczniowie doświadczający stresu szkolnego istotnie statystycznie częściej w porównaniu z osobami z problemami rodzinnymi angażowali się w czynności za-

stępcze typu oglądanie telewizji, surfowanie po internecie czy objadanie się. Zachowania te pozwalają na chwilowe odstresowanie się, ale utrwalane, mogą prowadzić do braku kontroli nad sytuacją i bierności.

Z analiz wynika, że brak jest różnic w stylach radzenia sobie ze stresem w zależności od płci, gdy bierzemy pod uwagę nastawienie na działanie i zachowania unikowe. Zarówno chłopcy jak i dziewczęta jednocześnie stosują różne style radzenia ze stresem. Ogólnie jednak większość młodych osób rzadko podejmuje aktywne działania mające na celu rozwiązanie problemu. Unikowe style radzenia sobie z trudnościami uczniowie wykorzystują w średnim stopniu. Około jedna trzecia wszystkich uczniów głównie koncentruje się na własnych stanach emocjonalnych, co może nasilać stres. Badania potwierdziły, że to dziewczęta istotnie częściej niż chłopcy skupiają się na emocjach, co potwierdzają także potoczne obserwacje. Podobne rezultaty uzyskali także Jodłowska, Ogińska, Bilski, Mańko (2010). Z ich analiz wynika, że płeć różnicuje styl radzenia sobie ze stresem, tzn. badane dziewczęta częściej w porównaniu z chłopcami koncentrowały się na przeżywanych emocjach oraz poszukiwały wsparcia społecznego, co w dużej mierze wiąże się z oczekiwaniami społecznymi i wyższym poziomem wrażliwości emocjonalnej u kobiet, w porównaniu z mężczyznami.

Ze względu na złożoność problemów uczniów w okresie dorastania i istotne znaczenie tego okresu dla kształtowania właściwych dróg rozwoju niezbędne jest zatem podejmowanie określonych oddziaływań profilaktycznych i wspierających, skierowanych do młodych ludzi. Niestety nastolatkom rzadko korzystają z pomocy psychologa lub pedagoga szkolnego (w ankiecie tylko jedna osoba przyznała, że rozmawiała z pedagogiem o swoich problemach).

Badania wykazały, że wielu młodych ludzi ucieka od aktywnych form radzenia sobie z sytuacją trudną. Poczucie bezradności może doprowadzić do utrwalenia niewłaściwych mechanizmów zachowań w sytuacjach stresowych. Niezbędne jest zatem wsparcie ze strony rodziny, a także różnych instytucji w wypracowaniu aktywnych strategii zmagania się ze stresem w sytuacjach trudnych. Utrwalenie właściwych form radzenia sobie zmniejsza ryzyko występowania patologii w wieku dorosłym.

Literatura

- Endler, N.S., Parker, J.D.A. (1994). Assessment of Multidimensional Coping: Task, Emotion and Avoidance Strategies. *Psychological Assessment*, 6, 50–60.
- Heszen, I., Sęk, H. (2008). Zdrowie i stres. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (s. 682–734). Gdańsk: GWP.
- Jodłowska, B., Ogińska, H., Bilski, J., Mańko, G. (2010). Modele radzenia sobie ze stresem i cechy antropometryczne u młodzieży gimnazjalnej. *Hygeia Public Health*, 2, 127–134.
- Korczyński, S. (2014). Stres edukacyjny gimnazjalistów. *Rocznik Polsko-Ukraiński*, 16, 89–110.
- Korczyński, S. (2015). *Stres w środowisku edukacyjnym młodzieży*. Warszawa: Difin.
- Lazarus, R. (1986). Paradygmat stresu i radzenia sobie. *Nowiny Psychologiczne*, 3–4, 2–39.

- Nawalana, A., Baran, M. (2015). Sposoby radzenia sobie ze stresem młodzieży gimnazjalnej zamieszkałej w mieście i na wsi. *Problemy Pielęgniarstwa*, 23(2), 197–202.
- Ochojska, D. (2016). Psychospołeczne aspekty stresu szkolnego wśród młodzieży. W: N. Starik, A. Zduniak (red.), *Patologie edukacji. Ideologia, polityka, biurokracja* (s. 218–232). Poznań: Wyd. Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2010). *Osobowość, stres a zdrowie*. Warszawa: Difin.
- Strelau, J. i in. (2005). *Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach stresowych CISS*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Talik, E. (2011). Specyfika stresu szkolnego i strategie radzenia sobie z nim przez młodzież w okresie dorastania. *Horyzonty Psychologii*, 1, 127–137.
- Terelak, J. (2001). *Psychologia stresu*. Bydgoszcz: Branta.
- Terelak, J. (2008). *Człowiek i stres*. Bydgoszcz: Branta.



MAGDA CHMIEL

Czynniki determinujące wybór przez rodziców zajęć pozaszkolnych dzieci

Factors Determining the Parents' Choice of Extracurricular Classes

Magister, Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu, Wydział Nauk Ekonomicznych i Prawnych, Katedra Towaroznawstwa i Nauk o Jakości, Polska

Streszczenie

Rodzice, dostrzegając brak indywidualnego rozwoju dziecka w systemie edukacji formalnej, poszukują go w edukacji nieformalnej, np. zajęciach pozaszkolnych. Zajęcia pozaszkolne stanowią rynek, który wykazuje tendencję rosnącą i staje się coraz bardziej zdywersyfikowany. W opracowaniu przedstawiono rolę zajęć pozaszkolnych w systemie edukacji i wyznaczono na podstawie badań ankietowych czynniki wpływające na decyzje rodziców przy wyborze tych zajęć. Pokazano, że tematyka zajęć pozaszkolnych i jej spójność z przekonaniami rodziców pełni kluczową rolę w ich wyborze. Istotnymi czynnikami są też lokalizacja zajęć i ich jakość. Badania wykazały, że rodzice są skłonni ponieść koszty finansowe, aby maksymalizować prawdopodobieństwo rozwoju dzieci, który zaprocentuje w przyszłości. Otrzymane wyniki i podane wnioski mogą być wykorzystane przez placówki organizujące zajęcia pozaszkolne w celu lepszego ich dopasowania do rzeczywistych potrzeb oraz perspektyw rodziców.

Słowa kluczowe: edukacja, edukacja nieformalna, zajęcia pozaszkolne

Abstract

Parents noticing the lack of individual child development in the formal education system are looking for it in informal education, i.e. after school activities. Extracurricular activities are a market that is growing and becoming more and more diversified. The work presents the role of extracurricular activities in the education system and the factors influencing the parents' decisions in choosing these classes based on surveys were determined. It was shown that the subject of extracurricular activities as well as its coherence with parents' beliefs play a key role in their choice. The location of classes and their quality are also important factors. Research has shown that parents are willing to bear financial costs to maximize the probability of children's development that will pay off in the future. The results obtained and the conclusions given can be used by institutions organizing extracurricular activities in order to better fit to the real needs and prospects of parents.

Keywords: education, non-formal education, extracurricular activities

Wstęp

Edukacja jest jednym z kluczowych czynników determinujących rozwój społeczny i gospodarczy kraju. Według Okonia (1998, s. 84) edukacja obejmuje wszystkie procesy, które mają na celu wpływanie na ludzi i zmienianie ich, a szczególnie odnosi się do młodzieży oraz najmłodszych dzieci. Według Komisji Europejskiej edukacja obejmuje różne formy rozwoju, które zasadniczo można zaklasyfikować do dwóch kategorii: edukacji formalnej oraz nieformalnej. Edukacja formalna, czyli szkolna, obejmuje nauczanie w instytucjach oświatowo-wychowawczych zajmujących się kształceniem i wychowaniem dzieci i młodzieży stosownie do przyjętych celów i zadań danego społeczeństwa. Do zalet edukacji formalnej możemy zaliczyć przekazywanie wiedzy w sposób powszechny, wystandaryzowany i ustrukturyzowany przy jednoczesnym obowiązku certyfikacyjnym. Współcześnie toczy się wiele debat na temat efektywności edukacji formalnej realizowanej w formie niezmiennej od dziesięcioleci.

Według Trempały (2011, s. 95–104) o poziomie życia ludności decyduje ogólny intelektualny poziom społeczeństwa. W tym kontekście należy zatem bezwzględnie doceniać edukację narodową. Dialog społeczny na temat procesu kształcenia zajmuje coraz więcej przestrzeni w życiu obywateli. Na poziomie kraju dostęp do nieodpłatnej formy kształcenia i wychowania jest niezbędną inwestycją w wartość kapitału ludzkiego danego państwa i w tej postaci nie powinien być kwestionowany. Odmienną kwestią jest zapewnienie rozwoju jednostki w ramach jej indywidualnego potencjału. Jak dowodzi Winiarski (1979, s. 25–26), w placówkach wychowania pozaszkolnego istnieją lepsze warunki realizacji zasady indywidualizacji niż w szkole, gdzie obowiązuje sztywna struktura organizacyjna i programowa: dziecko pracuje we własnym tempie, a prowadzący może dostosować metody do możliwości jednostki. Stąd w szeroko rozumianej przestrzeni edukacyjnej nową pozycję zdobywa edukacja nieformalna, przyjmując charakter przydatności i komplementarności wobec edukacji formalnej.

Z tej perspektywy całokształt rozwoju indywidualnego dziecka jest uzależniony od wiedzy i świadomości rodziców w kwestii zarządzania czasem wolnym dziecka, w tym zyskującymi coraz większą popularność zajęciami pozaszkolnymi. Celem tego opracowania jest przedstawienie roli zajęć pozaszkolnych, identyfikacja i analiza czynników determinujących wybór przez rodziców zajęć pozaszkolnych dla dzieci oraz zaproponowanie wskazówek i rekomendacji dla placówek organizujących zajęcia pozalekcyjne w celu lepszego ich dopasowania do rzeczywistych potrzeb oraz perspektyw rodziców.

Rola edukacji w literaturze

We współczesnej literaturze przedmiotu mało jest pozycji odnoszących się bezpośrednio do zajęć pozaszkolnych, nazywanych również edukacją nieformalną czy równoległą, rzadziej wychowaniem pozaszkolnym. Współczesne

publikacje poruszają tematy różnorodności i dostępności możliwości, jakie stoją przed rodzicami, którzy szukają sposobów na organizację czasu wolnego swoich dzieci. Według Kupisiewicza (2000, s. 174–175) zajęcia pozaszkolne są komplementarną w stosunku do zajęć szkolnych formą organizacyjną procesu nauczania, uzupełniającą działalność nauczania prowadzoną na lekcji w szkole. Smoczyńska (2005, s. 18) zauważa z kolei, że rozwój kompetencji osobistych i społecznych wśród dzieci jest swobodniejszy i bardziej zindywidualizowany dzięki większej ilości możliwości na zajęciach nieformalnych.

Współczesna szkoła mierzy się ze wzrostem oczekiwań zarówno społecznych, jak i indywidualnych. Kształcenie szkolne, którego celem jest wyposażenie ucznia w wiedzę i umiejętność działania intelektualnego, jest podstawą do rozwoju i formowania osobowości narodowej. Perspektywa rodzicielska uzupełnia te cele o kolejne wymagania względem szkoły: przygotowanie do zawodu, wszechstronny rozwój, rozbudzenie zainteresowań dziecka przy uwzględnieniu bezpiecznej atmosfery swobodnej nauki. Ograniczeniem dla tak postawionych celów jest każdy uczeń, który przychodzi do szkoły z indywidualnymi skłonnościami, zdolnościami i zainteresowaniami. O ile szkoła i podstawa programowa, która jest realizowana, w skali makro została opracowana w sposób mający te cele realizować, o tyle w skali mikro, czyli w perspektywie indywidualnego ucznia, ciężko mówić o dopasowaniu idealnym. Stąd zarówno rozszerzanie indywidualnych zainteresowań, rozwój predyspozycji i uzdolnień jest poszukiwany szerzej poza szkolnymi ławkami. Nauczyciel szkolny, realizując program nauczania, nie ma możliwości przekazać całokształtu wiedzy, a jedynie jej podstawy w postaci logicznie i systematycznie przedstawionego materiału. Zajęcia pozalekcyjne pełnią ważną dla młodego umysłu rolę pogłębiania i uzupełniania wiedzy poznanej w szkole nowymi perspektywami i formami. Ich zadaniem jest poszerzenie horyzontów myślowych, wzbogacanie o nowe doświadczenia oraz stymulowanie do indywidualnej proaktywności w obszarach, które są dla ucznia ciekawe.

Rynek pracy wymusza kształcenie przez całe życie. Zmienia się styl życia, w tym również model pracy. Zmniejsza się ilość czasu spędzanego w pracy na rzecz przenikania się czasu pracy z czasem wolnym, a raczej indywidualnym rozwojem w czasie wolnym. Dostęp do internetu staje się powszechny, a jego zasoby coraz bogatsze. Dzieci są otwarte na nowe, ciekawe doznania, chętnie biorą udział w aktywnościach edukacyjnych organizowanych poza szkołą.

Szczególnym zainteresowaniem cieszą się zajęcia, które są z perspektywy dzieci ciekawe i angażujące, na których mogą w nieskrępowany sposób we własnym tempie poszukiwać odpowiedzi na pojawiające się w ich głowach pytania. Rynek zajęć edukacyjnych realizowanych w różnych formach dopasowanych dla grup wiekowych, zainteresowań, a także czasu potencjalnych młodych uczestników jest szeroki, a oferta programowa przyciąga coraz większe rzesze rodziców pragnących zapewnić dzieciom dobrą przyszłość i efektywne wyko-

rzystanie czasu wolnego. Panorama zajęć dodatkowych realizowanych poza systemem szkolnym stała się zaskakująco bogata.

Szeroka oferta rynku zajęć pozalekcyjnych spotyka się ze świadomym ograniczeniem chęci rozwoju dzieci w każdym potencjalnie przydatnym kierunku. Rodzice coraz uważniej przyglądają się ofertom zajęć dodatkowych, a swobodny dostęp do bogatej oferty rynku traktują jako możliwość indywidualnego dopasowania zajęć do zainteresowań i talentów dziecka.

Wykonane badania i analiza wyników

Badania przeprowadzono według ustrukturyzowanej procedury badawczej, która składała się z 4 etapów. W pierwszym etapie dokonano przeglądu literatury oraz raportów branżowych w celu zidentyfikowania czynników wpływających na podejmowane przez rodziców decyzje w kwestii zajęć pozaszkolnych. W drugim etapie przygotowano kwestionariusz ankiety w celu identyfikacji kluczowych czynników wpływających na decyzje rodziców. Następnie w trzecim etapie przeprowadzono ankietę, a w czwartym przeanalizowano uzyskane wyniki.

Ankieta została przeprowadzana przez internet 15–25 maja 2018 r. wśród rodziców, którzy wyrazili zgodę na jej wypełnienie. Zebrano 65 ankiet, 59 było wypełnionych prawidłowo. Największą wiekowo grupę (71,2%) stanowiły osoby w wieku 31–40 lat, kolejne grupy to 21–30 lat (22%) oraz 41–50 lat (6,8%). 86,4% odpowiedzi udzieliły osoby z wykształceniem wyższym, a 13,6% z wykształceniem średnim. Ankietowani byli zdywersyfikowani pod względem możliwości. 61% badanych posyła dzieci na zajęcia pozalekcyjne, z czego 77% na więcej niż jeden rodzaj zajęć pozalekcyjnych.

Rodzice wybór zajęć pozaszkolnych poddają dokładnym rozważaniom w kwestii zasadności. W tabeli 1 przedstawiono najważniejsze czynniki wpływające na decyzję o wyborze zajęć pozaszkolnych dla dziecka. Tematyka zajęć i jej spójność z przekonaniem rodziców pełnią kluczową rolę w wyborze zajęć pozaszkolnych.

Tabela 1. Najważniejsze czynniki wpływające na decyzję o wyborze zajęć pozaszkolnych dla dziecka

Badany czynnik	Udział procentowy odpowiedzi
Tematyka zajęć	40,7
Przekonania rodziców	30,5
Jakość zajęć	13,6
Lokalizacja zajęć	10,1
Koszt zajęć	5,1

Źródło: opracowanie własne.

Czynniki deklarowane jako istotne przy wyborze tematyki zajęć pozaszkolnych przez rodziców przedstawiono w tabeli 2. Rodzice definiują tematykę przede wszystkim jako zainteresowania dziecka. Uzupełnienie roli szkoły,

a więc rozwój w indywidualnym kierunku dziecka, jest dla rodziców bardzo istotny. Oczekiwany rozwój dziecka jest drugim wyznacznikiem tematyki branżowej pod uwagę przez rodziców.

Tabela 2. Czynniki deklarowane jako istotne przy wyborze tematyki zajęć pozaszkolnych

Determinanty tematyki zajęć	Udział procentowy odpowiedzi
Zainteresowania dziecka	72,9
Oczekiwany rozwój dziecka	18,6
Przekonania rodzica, co jest najlepsze	6,8
Dostępność zajęć	1,7

Źródło: opracowanie własne.

Istotnym czynnikiem decydującym o wyborze zajęć pozaszkolnych przez rodziców jest lokalizacja miejsca odbywania się tych zajęć. Wpływ lokalizacji zajęć pozaszkolnych na ich wybór przedstawiono w tabeli 3. Ponad 60% rodziców poszukuje zajęć w okolicy, aby tym samym zmniejszyć wysiłek związany z wożeniem dziecka. Duża mobilność rodzin – poruszanie się pomiędzy pracą rodziców a szkołą i zajęciami dzieci – powoduje, że zasięg tych ostatnich jest przez rodziców możliwie skracany. Zyskują tym samym zajęcia znajdujące się w miejscach o dobrej, szeroko dostępnej lokalizacji.

Tabela 3. Istotność czynnika lokalizacji miejsca odbywania się zajęć pozaszkolnych

Percepcja lokalizacji zajęć	Udział procentowy odpowiedzi
Zajęcia muszą być w okolicy	55,9
Muszą to być konkretne zajęcia, jestem w stanie wozić dziecko daleko	35,6
Zajęcia muszą być w szkole, do której uczęszcza dziecko	8,5

Źródło: opracowanie własne.

Przy wyborze zajęć pozaszkolnych rodzice dużą wagę przykładają do postrzeganej jakości zajęć. Jakość zajęć jest definiowana jako: kadra dydaktyczna, warunki lokalowe i elastyczne godziny zajęć. Bardzo dużą wagę rodzice przykładają do renomy zajęć, która jest według nich odzwierciedleniem jakości zajęć. Renoma zajęć jest weryfikowana przez opinie rodziców (30,5%) oraz informacje, które o firmie znajdują się w internecie (8,5%).

W tabeli 4 pokazano istotność kosztów zajęć pozaszkolnych przy ich wyborze. Rodzice są skłonni zapłacić za zwiększenie prawdopodobieństwa indywidualnego rozwoju dzieci, komfort związany z dojazdem oraz elastycznymi godzinami zajęć. Ponad 70% rodziców deklarowało, że posiada określony budżet na zajęcia dla dzieci, ale są skłonni go przekroczyć, jeśli będą przekonani do konkretnych zajęć. Tylko 3,4% osób uznało, że koszt ma decydujący wpływ na rodzaj wybieranych zajęć. Dokładnie taki sam procent ankietowanych uznał, że koszt nie pełni żadnej roli przy wyborze zajęć pozaszkolnych.

Tabela 4. Istotność kosztów zajęć pozaszkolnych

Rola kosztów w procesie decyzji	Udział procentowy odpowiedzi
Koszt jest ważny, ale mogę zapłacić więcej, niż przeznaczyłam	74,6
Mam określony budżet, zajęcia muszą się w nim zmieścić	18,6
Koszt zajęć to najważniejszy czynnik	3,4
Koszt zajęć to nieistotny czynnik	3,4

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Współczesna nauka i rozwój przenikają wszystkie sfery życia ludzkiego, nie jest więc możliwe zamknięcie nauki w budynkach szkolnych i ograniczanie jej do ławek w klasach. Rodzice rozwoju talentów i kompetencji swoich dzieci coraz chętniej poszukują w sferze nieformalnej, która poprzez różne bodźce i formy będzie kształtowała młode umysły. Zajęcia pozalekcyjne mogą stanowić doskonałe uzupełnienie edukacji szkolnej oraz przyczyniać się do szerokiego rozwoju zainteresowań wśród dzieci. Rodzice bardzo chętnie poszukują zajęć dla swoich dzieci, zwłaszcza w celu rozwoju ich unikatowych talentów.

Rodzice przykładają dużą wagę do wyboru zajęć pozalekcyjnych, szczegółowo analizując dostępną ofertę. Dla przedsiębiorstw może to być sygnałem, który zwiastuje dużą konkurencyjność na tym rynku. Nadal nadrzędna w procesie decyzyjnym jest tematyka zajęć, która z jednej strony ma zapewnić rozwój dziecka, a z drugiej odpowiadać wyobrażeniom rodziców w kwestii zapewnienia przyszłości dziecka. Coraz ważniejszymi czynnikami zaczynają być jakość i komfort dla rodziny związany z uczęszczaniem dziecka na zajęcia pozaszkolne. Percepcja ważności tematyki zajęć wciąż jest deklarowana jako najważniejsza dla rodziców, ale nieodzownym elementem zaczyna być jakość i dostępność zajęć. Wizja całych rodzin pracujących na rozwój dziecka poprzez wozenie go na renomowane zajęcia do najdalszej części miasta zostaje uzupełniona przez zajęcia, które powinny się elastycznie wpasować w harmonogram życia rodziny. Rodzice są skłonni zapłacić za ten komfort. Olbrzymia większość badanych rodziców jest zdecydowana szukać wizji lepszej przyszłości dla swoich dzieci poprzez zapewnienie im możliwie najwyższego poziomu edukacji. Edukacji, której częścią są zajęcia pozaszkolne indywidualnie dopasowane do predyspozycji dziecka.

Literatura

- Kupisiewicz, C. (2000). *Dydaktyka ogólna*. Warszawa: Graf-Punkt.
- Okoń, W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Żak.
- Smoczyńska, A. (2005). *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Europejska Sieć Informacji o Edukacji.
- Trempała, E. (2011). Edukacja formalna (szkolna) i nieformalna (równoległa, nieszkolna, pozaszkolna). *Przegląd Pedagogiczny, 1*, 95–10.
- Winiarski, M. (1979). *Organizacja czasu wolnego dzieci i młodzieży w rejonie zamieszkania*. Warszawa: WSiP.



ANNA ŚNIEGULSKA

Sukces wychowawczy w subiektywnej perspektywie matek w okresie wczesnej dorosłości

Educational Success in the Subjective Perspective of Young Adult Mothers

Doktor, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Edukacyjnych, Polska

Streszczenie

W obecnej rzeczywistości istotnym celem ludzkich dążeń jest osiągnięcie sukcesu. Kojarzy się on ze zrealizowaniem własnych zamierzeń i planów, osiągnięciem wysokiej pozycji społecznej, sławą, majątkiem czy prestiżem. Sukces można osiągnąć w wielu dziedzinach – nie tylko w aktywności zawodowej, pnąc się po szczeblach kariery, ale również w sferze rodzinnej. Wtedy wydaje się mniej spektakularny, co nie oznacza jednak, że nie daje człowiekowi satysfakcji, poczucia szczęścia i zadowolenia. Nie ulega wątpliwości, iż ważną płaszczyzną osiągnięcia sukcesu jest rodzicielska praktyka wychowawcza. W niniejszym artykule poruszonoten właśnie problem, który stanowi próbę spojrzenia na sukces wychowawczy oczami kobiet-matek w okresie wczesnej dorosłości. Jak wynika z badań, młode kobiety utożsamiają sukces wychowawczy z sytuacją, gdy dziecko jest w pełni samodzielne, wyrosło na wartościowego człowieka, jest szczęśliwe, a z rodzicem łączy go dobre relacje, które w przyszłości zaowocują bliskością i wzajemnym wsparciem.

Słowa kluczowe: sukces wychowawczy, okres wczesnej dorosłości, wychowanie, rola rodzicielska, rola macierzyńska

Abstract

Nowadays one of the most spectacular objective of human efforts is to achieve success. Success is associated with fulfillment of one's own intentions and plans, achievement of high social status, fame, wealth or prestige. Success may be attained in many areas of life aside from professional activity and climbing the career ladder, but also in family life. The latter may seem less spectacular, but it does not mean that it cannot give satisfaction, sense of happiness and gladness. Undoubtedly, one of the key aspects of being successful is parental educational activity. This problem is discussed in the present article, which attempts to look at educational success with the eyes of young adult mothers. The study shows that young mothers associate educational success with the situation when their child is fully independent, grows out to be a valuable individual, is happy and has good relations with his/her parents, which will evolve into the sense of closeness and mutual support in the future.

Keywords: educational success, young adulthood, child rearing, education, parental role, motherly role

Wstęp

Żyjemy w czasach, w których istotnym wyznacznikiem działań i dążeń ludzkich jest sukces. Jawi się on przed człowiekiem jako zrealizowanie własnych ambicji, aspiracji, pragnień, osiągnięcie zamierzeń i założonych celów, stając się w obecnej rzeczywistości miernikiem osiągnięć jednostki. Konteksty znaczeniowe popularnego dziś określenia *człowiek sukcesu* wskazują, że jego istotnymi aspektami jest awans zawodowy, kariera polityczna, zdobycie majątku, sławy, osiągnięcia w biznesie czy sferze publicznej. Sukces życiowy wiąże się także z pojęciem *szans życiowych*, a te z kolei kojarzą się ze szczęściem, użytecznością czy dobrobytem (Marek-Zborowska, 2016, s. 76).

Sukces można osiągnąć w każdej dziedzinie. Nie tylko w aktywności zawodowej, ale też w sferze rodzinnej czy osobistej. Nie kojarzy się wtedy z wysoką pozycją społeczną i nie jest dla innych ludzi widoczny, czytelny. Przeciwnie, pozostaje nieuzewnętrzniiony i nieujawniony (Łączek, 2014, s. 123). Pozostaje wówczas w subiektywnym doświadczeniu danej osoby, dając jej satysfakcję i poczucie spełnienia.

Jak pisał niegdyś Homplewicz (1999, s. 10), nic innego nie jest człowiekowi tak bardzo potrzebne dla zachowania równowagi i zadowolenia jak własny sukces. Daje on poczucie mocy, radości, siły, a także spełnienia obowiązku. Jest to czynnik budujący, którego rdzeń stanowi sukces wobec samego siebie – opanowanie, przewyciężenie, pokonanie samego siebie, a mówiąc wprost – kierowanie sobą. Sukcesem jest też doprowadzenie do sukcesu innego człowieka, co stanowi istotę sukcesu pedagogicznego.

Przejawem sukcesu pedagogicznego jest rodzicielski sukces wychowawczy, który osiąga rodzic w kontekście przejawianych wobec dziecka działań wychowawczych i ich skutków. Nie ulega wątpliwości, iż dla wielu rodziców praktyka wychowawcza stanowi fundamentalną płaszczyznę osiągania sukcesu życiowego. Pełnione role rodzicielskie są bowiem kluczową przestrzenią aktywności rodzica i mimo że równocześnie podejmuje się on realizacji wielu ról, to rodzicielstwo pozostaje szczególnie ważnym wymiarem jego funkcjonowania, czynnikiem rozwoju, jak i źródłem budowania własnej dojrzałości aksjologicznej (Śniegulska, 2017, s. 179).

Opis badań

Badania prezentowane w niniejszym opracowaniu stanowią fragment szerszego projektu badawczego dotyczącego wychowawczej roli matki. Wpisują się one w strategię badawczą nawiązującą do szeroko dziś dyskutowanej metodologii jakościowej rozwijanej w aspekcie humanistycznego dyskursu o edukacji. Badania jakościowe to pewien rodzaj dociekań naukowych, gdzie dochodzenie do rezultatu nie jest oparte na zastosowaniu procedur statystycznych czy ilościowych. Raczej są one utożsamiane z badaniami dotyczącymi życia pojedynczych osób, historii życia, zachowania (za: Kawecki, 1996, s. 17). Ich istotą jest

rozumienie i interpretacja faktów oraz zjawisk, w związku z tym przyjmuje się w nich podejście holistyczne z uwzględnieniem szerokiego kontekstu badanych zjawisk (Palka, 2006, s. 56). Na gruncie współczesnych nauk pedagogicznych badania jakościowe stały się na tyle popularne, że Kubinowski (2016, s. 6) mówi o swoistej eksplozji zainteresowania nimi i ich praktykowania.

Prezentowane badania polegały na analizie pisemnych wypowiedzi kobiet w okresie wczesnej dorosłości w kontekście pytania otwartego: Co dla Pani oznacza sukces wychowawczy? Badaniami objęto wyłącznie kobiety posiadające dzieci, gdyż zasadniczym celem eksploracji było ustalenie, jak kobiety jako matki postrzegają istotę tegoż sukcesu życiowego.

Dobór kobiet do badań był dobrem celowym. Kierowałam się dwoma kryteriami: posiadaniem potomstwa oraz wiekiem wskazującym, że badana znajduje się w okresie wczesnej dorosłości. Jednoznacznie i precyzyjnie granice tego okresu rozwojowego trudno ustalić. Ostatecznie jednak do badań włączyłam 58 osób w wieku 21–35 lat.

O wyborze takiego kryterium doboru badanych zdecydował głównie fakt, iż okres wczesnej dorosłości jest czasem szczególnym w całokształcie egzystencji człowieka. Jednostka podejmuje wówczas węzłowe decyzje dotyczące dwóch podstawowych sfer funkcjonowania: rodzinnej i zawodowej. Zazwyczaj osoby w tym okresie podejmują swoją pierwszą pracę w życiu, wchodzą w związki, zawierają małżeństwa i zostają rodzicami. Stają zatem w obliczu wielu złożonych i wymagających zadań rozwojowych, z którymi muszą się zmierzyć, i to przy znikomym wsparciu społeczeństwa (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 300–303).

Charakterystykę badanej grupy zilustrowano w tabeli 1.

Tabela 1 Charakterystyka grupy badawczej

Wiek (w latach)		N = 58	%
		21–25	8
26–30	26–30	13	22,41
	31–35	37	63,80
Stan cywilny	panna	3	5,17
	mężatka	47	79,32
	wdowa	1	1,72
	rozwidziona	3	5,17
	brak odpowiedzi	5	8,62
Wykształcenie	podstawowe	2	3,44
	zawodowe	6	10,34
	średnie	19	32,76
	wyższe	31	53,46
Liczba dzieci	jedno	26	44,82
	dwoje	25	43,12
	troje	5	8,62
	czworo	2	3,44

Źródło: opracowanie własne.

Prezentacja wyników badań

Patrząc na sukces wychowawczy oczami samych kobiet-matek i analizując ich szersze wypowiedzi, wyłoniłam na drodze redukcji danych pewne kategorie. Przedstawiono je w tabeli 2.

Tabela 2. Co dla kobiet-matek oznacza sukces wychowawczy?

Sukces wychowawczy	Liczba wskazań
Samodzielność dziecka, świadomość, że dziecko poradzi sobie w życiu	22
Wychowanie dziecka na dobrego, wartościowego człowieka	18
Szczęście dziecka	17
Nawiązanie z dzieckiem dobrych relacji, które zaowocują w przyszłości	13
Świadomość, że dziecko respektuje zasady i normy życia społecznego	11
Gdy matka, patrząc na dziecko, odczuwa szczęście i dumę	8
Inne: np. różnie rozumiany sukces dziecka, sukces materialny; dobre zarobki; wysokie wykształcenie; dobra praca; religijność dziecka; gdy matka potrafi godzić wychowanie dziecka z własnym samorozwojem i pracą zawodową; zrealizowanie własnych zamierzeń wychowawczych, bycie dla dziecka autorytetem	21

Źródło: obliczenia własne.

Wypowiedzi kobiet wskazywały również na pewne świadczące o sukcesie wychowawczym pożądane efekty oddziaływań wychowawczych. Zaliczyły do nich przede wszystkim szacunek przejawiany przez dziecko wobec innych ludzi (17 wskazań), empatię (16 wskazań), poczucie własnej wartości u dziecka (12 wskazań), odpowiedzialność (11 wskazań) i posłuszeństwo wobec rodziców (11 wskazań).

Egzemplifikację przedstawionych danych stanowią wypowiedzi badanych. Ze względu na ramy niniejszego opracowania zmuszona jestem, by ograniczyć się do przedstawienia jedynie ich wybranych fragmentów:

- „sukcesem jest, gdy dziecko szanuje rodziców i innych ludzi, ma mądrość życiową, którą widać w jego zachowaniu” (lat 35),
- „gdy dzieci dobrze się rozwijają, odnoszą sukcesy, chcą słuchać rad matki, spędzać razem czas, a gdy są dorosłe, potrafią powiedzieć matce, że ją kochają” (lat 34),
- „sukces to dobry kontakt z dzieckiem, możliwość rozmawiania na każdy temat, nawet najtrudniejszy. To świadomość poczucia wzajemnego zaufania, poszanowania i miłości. To dobrze wychować dziecko, darzyć je miłością, przygotować do bycia dobrym człowiekiem, szanującym innych i posiadającego wartości etyczne” (lat 34).
- „sukcesem jest dziecko szczęśliwe w swoim dorosłym życiu” (lat 25),
- „to pełne zrozumienie, dobre relacje, to wsparcie w trudnych chwilach życia” (lat 33),

- „sukces to spełnianie się w roli matki w połączeniu z pracą zawodową, o ile to w ogóle jest możliwe; to też bycie dla dziecka dobrym przykładem” (lat 35),
- „to wychowanie dziecka na dobrego i uczciwego człowieka” (lat 35),
- „to wychowanie dobrze ułożonego dziecka, które wie, czego pragnie w życiu, i potrafi normalnie żyć w społeczeństwie, w przyjaźni z innymi” (lat 34),
- „to spełnienie celów wychowawczych, które postawiła sobie matka i które pragnęła zrealizować. Według mnie sukcesem jest wychowanie dziecka na osobę zaradną, rozsądną i przyjazną ludziom” (lat 30),
- „sukces to nic innego jak szczęśliwe dziecko i szczęśliwy rodzic” (lat 28),
- „uważam, że sukces wychowawczy jest wówczas, gdy dziecko jako dorosły człowiek czuje się szczęśliwy, potrafi samodzielnie o sobie decydować i nie idzie za tłumem” (lat 22),
- „świadomość, że daje się dziecku wszystko, co możliwe dla jego dobra” (lat 27),
- „to zadbane, spokojne i grzeczne dziecko” (lat 34),
- „sukcesem jest to, gdy dziecko potrafi założyć szczęśliwą rodzinę własną” (lat 35),
- „sukces będzie wtedy, gdy dziecko będzie się chciało ze mną kontaktować, gdy będę stara” (lat 28),
- „wychowawczy sukces jest wtedy, gdy dziecko w dorosłości radzi się swoich rodziców i słucha ich rad” (lat 35),
- „dla mnie sukces wychowawczy ma miejsce wtedy, gdy dziecko ma dobre serce i dobrą samoocenę, to przekonanie, że jest dobre, uczciwe i zawsze pomoże mi na starość, gdy będę chora i niesprawna” (lat 29),
- „sukces w moim przekonaniu jest wtedy, gdy dziecko nie krzywdzi innych, zawsze pomaga ludziom w potrzebie” (lat 31),
- „sukces wychowawczy matki to nic innego jak zadowolenie z tego, co dziecko osiągnęło w życiu” (lat 24),
- „dla mnie sukcesem będzie to, że moje dziecko przez całe życie będzie człowiekiem religijnym, głęboko wierzącym w Boga” (lat 32),
- „kiedy dziecko jest zdrowe i nie ma problemów z prawem, normalnie funkcjonuje w społeczeństwie” (lat 28),
- „o sukcesie decyduje sytuacja, gdy matka czy rodzice w ogóle są dla dziecka autorytetem, gdy dziecko chce ich naśladować. To jest coś budującego dla rodzica” (lat 33),
- „sukces wychowawczy to sukces dziecka, jakkolwiek by go rozumieć” (lat 34).

Podsumowanie

W kontekście uzyskanych wyników można stwierdzić, iż kobiety-matki w różny sposób postrzegają sukces wychowawczy. To zarówno świadomość

wychowania dobrego i uczciwego człowieka, jak i poczucie spełnienia kobiety w swej roli macierzyńskiej czy nawet umiejętność łączenia roli matki z rolą pracownika, co niewątpliwie w dobie przeciążenia kobiet rolami nie jest zadaniem łatwym. Niemniej kobiety utożsamiają najczęściej osiągnięcie sukcesu z faktem, że ich dziecko jest samodzielne i poradzi sobie w życiu dorosłym. Jest to kwintesencja wychowania rodzicielskiego i jeśli znajduje swoją reprezentację w wypowiedziach młodych kobiet, wskazuje na ich dojrzałość i odpowiedzialność. Istotnym głosem jest wskazanie, że o sukcesie wychowawczym świadczą dobre relacje z rodzicami, które zaowocują w przyszłości, a których wskaźnikiem stanie się m.in. fakt sprawowania bezinteresownej opieki nad rodzicami w okresie ich starości i niedołęstwa.

Nie ma zatem jednolitego ujęcia sukcesu wychowawczego przez młode kobiety posiadające potomstwo. Każda z matek tworzy własne, pozostające w zgodzie z subiektywną percepcją wychowania i wychowawczej roli matki. Warto dodać, iż nie dla wszystkich kobiet kwestia sukcesu wychowawczego jest sprawą oczywistą. Jak bowiem wyraziła się jedna z badanych, pytając retorycznie: „A czy w ogóle jest coś takiego jak sukces wychowawczy?” (lat 34).

Reasumując, należy zwrócić uwagę, iż jakość wychowania dziecka zależy od wielu czynników, m.in. autorytetu rodziców, ich wiedzy oraz kompetencji wychowawczych decydujących łącznie o poziomie ich kultury pedagogicznej. Gdy poziom kultury jest wysoki, w dalszej perspektywie czasowej dziecko ma łatwiejszy start życiowy i edukacyjny, występuje u niego silniejsza motywacja do kształcenia, zachodzi pełniejszy i wszechstronny rozwój osobowości. Ponadto pojawiają się większe szanse powodzenia życiowego, odporność na kształtowanie dewiacyjnych form zachowań i korzystniejsza sytuacja w odniesieniu do reform oświatowych (Kawula, 2014, s. 347). Sytuacja taka wydaje się zatem dawać realną szansę na osiągnięcie sukcesu wychowawczego. Natomiast fundamentem tegoż sukcesu jest odpowiedzialność za dobro dziecka oraz głęboka i dojrzała miłość rodzicielska będąca syntezą miłości macierzyńskiej i ojcowskiej, warunkująca prawidłowy rozwój dziecka i wzajemne więzi osobowe.

Literatura

- Brzezińska, A., Appelt, K., Ziółkowska B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: GWP.
- Homplewicz, J. (1999). Idea a rzeczywistość sukcesu wychowawczego. W: J. Homplewicz (red.), *Sukces wychowawczy* (s. 10–16). Rzeszów: Instytut Teologiczno-Pastoralny.
- Kawecki, I. (1996). *Etnografia i szkoła*. Kraków: Impuls.
- Kawula, S. (2014). Kultura pedagogiczna rodziców jako czynnik stymulacji rozwoju i wychowania młodego pokolenia. W: S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny* (s. 335–357). Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Kubinowski, D. (2016). Istota jakościowych badań pedagogicznych. *Jakościowe Badania Pedagogiczne*, 1(1), 5–14. Pobrane z: <http://docplayer.pl/37677835-Jakosciowe-badania-pedagogiczne.html> (29.06.2018).

- Marek-Zborowska, B. (2016). *Kobiety i ich kariery w województwie podkarpackim*. Rzeszów: Wyd. UR.
- Łączek, T.W. (2014). Sukces życiowy jako wartość w percepcji młodzieży akademickiej. W: T. Sakowicz, K. Gąsior (red.), *Wartości w rodzinie i społeczeństwie* (s. 122–140). Kielce: STON 2.
- Palka, S. (2006). *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: GWP.
- Śniegulska, A. (2017). Wokół problematyki ról rodzicielskich. W: B. Szluz (red.), *Obraz współczesnej rodziny. Teoria i badania* (s. 179–188). Rzeszów: Wyd. UR.



BARBARA LULEK

Od rytuału przejścia do pułapek izonomii. Sposoby rozumienia rodzicielstwa przez rodziców uczniów szkoły podstawowej

Ways of Understanding Parenthood by Parents of Primary School Students. From Transition Ritual to Isonomy Traps

Doktor, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Edukacyjnych, Polska

Streszczenie

Rodzicielstwo jest naturalnym etapem życia kobiet i mężczyzn, konsekwencją wypełniania funkcji prokreacyjnej. Rozpoczyna się w momencie urodzenia dziecka i wiąże się z podjęciem określonych ról oraz wynikających z nich zadań opiekuńczych i wychowawczych wobec potomstwa. Obrazuje stopień zainteresowania i zaangażowania rodziców w wychowanie, opiekę i edukację własnych dzieci. Współczesne rodzicielstwo oparte na równouprawnieniu kobiet i mężczyzn dla wielu rodziców jest swoistym wyzwaniem związanym z jednej strony z koniecznością podejmowania nowych zadań i realizowania kolejnych funkcji, zaś z drugiej z nastawieniem na indywidualne potrzeby i własny rozwój.

Kierując się takimi przesłankami, podjęto badania jakościowe, których celem było poznanie sposobów rozumienia rodzicielstwa przez badanych rodziców mających dzieci w wieku szkolnym. W badaniach wykorzystano wywiad swobodny. Zebrany materiał badawczy poddano kategoryzacji, co pozwoliło wyodrębnić następujące sposoby rozumienia rodzicielstwa: rodzicielstwo jako moment przejścia, rodzicielstwo – poczucie osobistej odpowiedzialności za dziecko, rodzicielstwo w pułapce izonomii.

Słowa kluczowe: rodzice, rodzicielstwo

Abstract

Parenthood is a natural stage in men and women's life – a consequence of procreative role. This stage begins together with child's birth and it requires undertaking appropriate roles and fulfilling care and educational tasks stemming from these roles. Parenthood indicates level of parents' interest and engagement into upbringing, caring and educating their children. Contemporary parenthood is based on equality between men and women and it is challenging for many of them. On the one hand, it is connected to necessity of undertaking new tasks and bearing new roles, on the other hand to focusing on individual needs and self-development.

Qualitative studies, referring to these grounds, were aimed at the cognition of ways of understanding parenthood by parents surveyed. Studies were carried through open interviews. The evidence collected was categorised, which allowed for extracting the following ways of understand-

ing parenthood: parenthood as a moment of transition, parenthood as a personal responsibility for a child and parenthood in isonomy trap.

Keywords: parents, parenthood

Wstęp

Człowiek przychodzi na świat w rodzinie. W tej wspólnocie życia rozwija się i funkcjonuje w licznych relacjach interpersonalnych, budując system powiązań z członkami rodziny. Oddziaływania wewnątrzrodzinne, jak też uczestniczenie w życiu różnych instytucji wychowawczych w otoczeniu społecznym sprzyja osiągnięciu przez osobę dojrzałości do założenia rodziny własnej i wydania na świat potomstwa (Czeredrecka, 2007, s. 12). Łączy się zatem z podejmowaniem przez jednostkę zadań rodzicielskich, które realizowane są w układzie: matka, ojciec i dziecko (Kwak, 2008, s. 18).

Pełnienie roli rodzicielskiej wiąże się z realizacją obowiązku miłości, pomocy oraz ochrony wobec potomstwa (Kwak, 1990, s. 38). Dotyczy trzech zasadniczych dziedzin: opieki, kontroli i rozwoju. Pierwszy z wyszczególnionych obszarów obejmuje zaspokojenie potrzeb rozwojowych dziecka. Kontrola łączy się z działaniami nastawionymi na ustalenie pewnych granic związanych w perspektywie czasu ze zinternalizowaniem norm i wypracowaniem u dziecka samokontroli. Natomiast w wymiarze rozwoju rodzicielskie aktywności polegają na zapewnieniu potomstwu warunków pozwalających na uczestnictwo w społecznie aprobowanych i wartościowych działaniach (Kwak, 2008, s. 24–25). Rodzicielstwo ukierunkowane jest zatem na dziecko i obejmuje odpowiedzialność za jego wychowanie, przekazanie wartości i norm, umożliwienie podjęcia edukacji, stworzenie warunków do rozwoju potomstwa na wszystkich płaszczyznach (Sonsowski, 2013, s. 280–286).

Współczesne rodzicielstwo związane jest z porównywalnym zaangażowaniem obydwójga rodziców w codzienne i rutynowe obowiązki, łączy się z jednakową odpowiedzialnością rodziców za dziecko i opiekę nad nim. Daje rodzicom możliwość rozwoju społecznego i emocjonalnego oraz wzbogaca ich życie. Tak określony podstawowy obszar aktywności człowieka dorosłego obejmuje nie tylko posiadanie dzieci (Brągiel, 2012, s. 7), ale także sposoby bycia rodzicem, sprawowania roli rodzicielskiej, wykonywania i realizacji zadań oraz czynności umożliwiających dziecku rozwój (Brągiel, 2012, s. 19). To proces bezustannych zmian charakteryzujący się nieodwracalnością i permanentnością (Ładyżyński, 2012, s. 275), wyrażający się w przyjęciu konkretnej postawy rodzicielskiej (Kowalczyk, 2012, s. 229). Stałość w byciu rodzicem jest efektem niemożności zawieszenia pełnionej roli.

Realizowanie roli rodzicielskiej łączy się z działaniami, w zasadzie całym ich ciągiem, obejmującymi opiekę, wychowanie i wspieranie dziecka, w wyniku

których zarówno rodzice, jak i potomstwo ulegają zmianie (Kwak, 2008, s. 20). Całozyciowa aktywność rodzicielska bazuje, jak pisze Mendel (2016, s. 46–47), na trzech obszarach doświadczeń wyniesionych z domu rodzinnego, instytucji edukacyjnych, kontaktów z innymi rodzicami. Autorka szeroko opisuje rodzicielstwo jako pojęcie skoncentrowane wokół życia w perspektywie odpowiedzialności, podkreślając rosnącą przez całe życie świadomość rodzicielstwa. Wskazuje na szkołę i rodzinę, ale również inne formalne i pozaformalne miejsca uczenia się rodzicielstwa (Mendel, 2016, s. 51–55). Brak doświadczeń związanych z rolą rodzica powoduje, iż osoba przejmuje wzorce od osób znaczących, aby następnie przez osobiste doświadczenie wypracować indywidualny schemat realizacji przyjętych obowiązków (Marciniak-Budecka, 2014, s. 132–148). Zakorzenie w wspólnocie rodzinnej (Kawula, 2004, s. 57), bagaż otrzymywany wraz z urodzeniem (Melosik, 2003, s. 72) staje się źródłem budowania własnego modelu rodzicielstwa poprzez działanie i rozwiązywanie nowych sytuacji życiowych (Kawula, 2004, s. 84). Sposoby realizacji roli ojca i matki, wiek dziecka, sytuacje życiowe rodziny wyznaczają indywidualny kontekst zaangażowania rodzica, uwypuklając wielowymiarowość rodzicielstwa.

Złożoność sytuacji rodzinnych powoduje, iż nierzadko rodzicielstwo odbierane jest przez kobiety i mężczyzn jako wyzwanie związane z koniecznością zmiany dotychczasowych sposobów funkcjonowania, zakłóceniem panującego układu rzeczy. Rodzicielstwo w życiu matki i ojca obejmuje bowiem pojawienie się nieznanych dotąd okoliczności i zadań, z którymi nie zawsze radzą sobie rodzice. Niemożność lub brak chęci adaptacji do nowej sytuacji staje się dla współczesnych par wyzwaniem ze względu na wielość możliwości, jak też niepewność powodowaną słuszością decyzji (Szymanowska, 2014, s. 10). Owa niepewność dotyczy podjęcia decyzji o rodzicielstwie, oddalania w czasie skłonności do posiadania potomstwa, nadmiernie medycznego ujmowania ciąży i macierzyństwa oraz prezentowania procesu wychowania dzieci jako niezwykle trudnego (Marciniak-Budecka, 2014, s. 135).

Założenia badań

Współczesne rodzicielstwo nie zawsze jest automatycznym, naturalnym zdarzeniem w cyklu życia człowieka. Nierzadko jest efektem własnego wyboru i samoświadomego nastawienia (Brągiel, 2012, s. 15). Ten szczególny proces relacji pomiędzy parą rodzicielską, rodzicami i ich dziećmi w różnych układach tworzy subtelne związki zależności, niezależności i współzależności obrazujące relacje z innymi (Błasiak, Dybowska, 2010, s. 105). Dlatego też istotne znaczenie mają badania poświęcone sposobom rozumienia rodzicielstwa przez osoby funkcjonujące w roli rodziców, zwłaszcza w kontekście budowania dialogu z własnym dzieckiem, a następnie z przedstawicielami coraz szerszych kręgów

środowiskowych, w tym z rówieśnikami, innymi rodzicami, nauczycielami. Kierując się powyższymi przesłankami, podjęto badania, których celem było opisanie sposobów rozumienia rodzicielstwa przez rodziców uczniów szkoły podstawowej. W toku badań poszukiwano odpowiedzi na pytanie: Jak rozumieją własne rodzicielstwo rodzice uczniów szkoły podstawowej? W badaniach zastosowano metodę wywiadu, uznając, że jest to odpowiedni sposób uzyskania informacji na temat osobistych przekonań badanych. W toku rozmów kierowanych z badanymi posłużono się wywiadem swobodnym. Stosując dialog mniej lub bardziej ukierunkowany, autorka opracowania funkcjonowała w roli słuchacza. Na potrzeby badań opracowano dyspozycje do wywiadu, których szyk, formę oraz treść modyfikowano w zależności od potrzeb i możliwości osoby badanej. Język wywiadu nie był sformalizowany, a autorka nierzadko prosiła osoby badane o doprecyzowanie własnych wywodów (Konecki, 2000, s. 169). W dyspozycjach do wywiadu uwzględniono rodzicielstwo w rozumieniu rodziców oraz przejawy rodzicielstwa. W badaniach zastosowano celowy dobór osób polegający na wskazaniu jednostek, które na podstawie doświadczenia i rekomendacji odzwierciedlają odpowiednie i trafne opinie (Flick, 2011, s. 137). Taki sposób doboru umożliwił wskazanie przypadków odzwierciedlających kryteria doboru związane z byciem rodzicem, posiadaniem dzieci w wieku szkolnym. Badaniami objęto 4 osoby, dwie kobiety i dwóch mężczyzn. Pierwszym badanym jest kobieta w wieku 42 lat. Jest absolwentką studiów wyższych, mieszka w mieście wojewódzkim, w którym zamieszkiwali także jej rodzice. Pracuje jako księgowa. Jest matką dwójki dzieci w wieku 12 i 10 lat. W analizie badań własnych nazwana jest Elżbietą.

Kolejny badany to mężczyzna w wieku 38 lat, absolwent uczelni wyższej. Studiował poza miejscem zamieszkania kierunek edytorstwo w mieście uniwersyteckim w województwie małopolskim. Pracuje jako fotograf. Zamieszkuje średnie miasto na Podkarpaciu. Jest ojcem 9-letniej córki. W niniejszym opracowaniu został nazwany imieniem Jacek.

Inny badany to mężczyzna w wieku 44 lat. Posiada wykształcenie wyższe magisterskie. Ukończył studia politechniczne na dwóch kierunkach: informatyce i elektronice. Pracuje w mieście wojewódzkim w wyciecznym zawodzie. Jest ojcem dwójki dzieci: 14-letniej i 8-letniej córki. Obecnie spodziewa się trzeciego dziecka. Na potrzeby badań został nazwany imieniem Stanisław.

Ostatnia z osób wybranych do badań to kobieta nazwana imieniem Marta. Ma 36 lat. Posiada wykształcenie pomaturalne. Z zawodu jest pielęgniarką. Pracuje w szpitalu wojewódzkim na Podkarpaciu. Jest matką 11-letniego syna.

Badane osoby funkcjonują w roli rodziców od kilku do kilkunastu lat. Posiadają jedno lub dwoje dzieci. Rozmowa ze wszystkimi osobami miała charakter swobodny. Przebiegała w atmosferze sprzyjającej wymianie poglądów.

Wielowymiarowość rodzicielstwa w kierunku przekraczania przeciętności – perspektywa empiryczna

Zebrane w toku wywiadów dane empiryczne wskazują, iż rodzicielstwo dla badanych rodziców jest poważnym wyzwaniem pozwalającym przekraczać przeciętność, wymagającym dokonywania niełatwych wyborów urzeczywistnianych w kontekście takich wartości, jak odpowiedzialność i miłość. Respondentami kieruje pozainstrumentalna motywacja do działania na rzecz dziecka i jego dobra ujmowanego w kategoriach opieki, edukacji, rozwoju i wsparcia. Zebrany materiał badawczy poddano kategoryzacji i wyodrębniono trzy zasadnicze kategorie ujmowania rodzicielstwa przez badanych rodziców: rodzicielstwo jako moment przejścia – od euforii do zawiedzionej nadziei; rodzicielstwo – poczucie osobistej odpowiedzialności za dziecko; rodzicielstwo w pułapce izonomii. Wyodrębnione kategorie obrazują swego rodzaju drogę, do której refleksyjnie odnoszą się badani, i zostaną omówione kolejno.

Rodzicielstwo jako moment przejścia. Od euforii do codzienności

Rodzicielstwo w znaczeniu biologicznym oznacza stan rodzicielski w sensie posiadania dzieci. Elżbieta wskazuje, że macierzyństwo wymaga wewnętrznej dojrzałości, mówiąc: *gdy dowiedziałam się, że będę miał dziecko, poczułam się wewnątrz gotowa. Pojawiło się wtedy u mnie przekonanie, pewność, że tak będzie, że jestem mentalnie gotowa, by przyjąć go i cieszyć się nim*. Mimo wewnętrznej gotowości oraz podejmowanych działań edukacyjnych przez rodziców aktywność rodzicielska zarówno dla matki, jak i dla ojca jest sytuacją trudną. To swoisty rytuał przejścia wyznaczający początek kolejnej fazy w życiu rodziny, który podkreślają badani. Opisują go w swych narracjach wszystkie badane osoby. Oto przykładowe fragmenty wypowiedzi:

To niezwykle moment, kiedy po niewyobrażalnym wysiłku pokazano mi dziecko. Nie mogłam uwierzyć, że to nowe życie jest moje i takie piękne (Marta).

Z perspektywy czasu narodziny pierwszego dziecka określam jako prawdziwy szok. Nie byłam już całkiem młodym człowiekiem, ale nie mogłam uwierzyć, że tak piękna osoba była w brzuchu mojej żony. Pamiętam, że rodzicielstwo tak właśnie zaczęło się w moim życiu, i nie mogłam wtedy od nich odejść (Jacek).

Narodziny mojego pierwszego dziecka były niezwykle. Wzięłam go na ręce i zdałam sobie sprawę, że zawsze będzie ze mną. Rozpłakałam się ze szczęścia. Miał piękną różową buzię i małe rączki z pięcioma palcami (Elżbieta).

To, że jestem ojcem, uświadomiłem sobie, kiedy pewnego dnia żona, będąc w ciąży, zawołała mnie, żebym dotknął jej brzucha, i poczułem ruchy dziecka. Pamiętam to do dziś. A potem to już poszło lawinowo. Narodziny bardzo radśnie i cały zestaw nieprzespanych nocy potem (Stanisław).

Badani pojawienie się dziecka odbierają jako moment niezapomniany, długo wyczekiwany w ich życiu, któremu towarzyszą pozytywne uczucia. Uświada-

miają sobie wyjątkowość takiej chwili i wynikające z niej konsekwencje. Pierwszy euforyczny zachwyt daje im siłę do zmagania się z trudnościami pielęgnacyjnymi i wychowawczymi następującymi w perspektywie czasu w życiu rodziny.

Rodzicielstwo – poczucie osobistej odpowiedzialności za dziecko

Badani rodzice ujmują rodzicielstwo w kręgu dwóch podstawowych wartości: miłości i odpowiedzialności. Traktują bycie rodzicem jako punkt widzenia życia codziennego, jego znaczenie i sens, które odnoszą do konkretnych zachowań. Rodzicielstwo niejako nadaje sens ich życiu. Elżbieta mówi o tym, że: *Kiedy zostałam matką, wszystko się zmieniło. Tego nie da się tak do końca opowiedzieć. To nowy początek. Tak mam do dziś. Patrzę na dziecko i wiem, że za niego odpowiadam. Daję mu ogromną, bezwarunkową miłość w każdej sytuacji. Tak wielką, że nie da się tego opisać słowami. Ona wyraża się w konkretnych czynach wobec mojego dziecka. Czasem łatwo je podejmować, a innym razem robię to z wielkim bólem serca, ale powoduje mną miłość i robię to odpowiedzialnie.* Dalej mówi: *Odpowiedzialność to jest dobre słowo dla określenia rodzica. Jesteś odpowiedzialny, gdy decydujesz się na dziecko, gdy budujesz z nim bliskość, zrozumienie i doświadczasz radości.* Z kolei Marta podkreśla: *Rodzicielstwo to wielka troska o dziecko, o odpowiedzialne działanie, o dawanie dobrej miłości. To taki przejaw troski o dobry spokojny sen syna, jego mądrość i dobre serce. Ona nigdy się nie kończy, zmienia się, ale trwa i ciągle myślę, jak postąpić, aby było dobrze dla mnie, syna i męża.* Z kolei Jacek wypowiada się w powyższej kwestii tak: *być rodzicem dla mnie to być człowiekiem dojrzałym do posiadania dziecka, ale też odpowiedzialnym za siebie, za dziecko i za rodzinę. To kochanie dziecka, okazywanie mu szacunku, ciągle podążanie z nim, a czasem za nim. Jak zostajesz rodzicem, to już nie myślisz o sobie, ale myślisz o dziecku, poświęcasz się i potrafisz z miłości zrobić dla niego wszystko.*

W różnych sytuacjach życiowych i formach rodzicielskiej aktywności badani budują osobową przestrzeń aksjologiczną (Furmanek, 2015, s. 42), odwołując się do miłości i odpowiedzialności. Rodzicielstwo jest dla nich szczęściem, które wyznacza stosunek do dziecka, rodziny i samego siebie. Urzeczywistnianie jednak wymienionych wartości wymaga konkretnych czynów realizowanych w określonych warunkach, o których także informują badani: *dbam o zróżnicowane i odżywcze posiłki, bowiem moje dziecko jest niejadkiem* (Marta), *staram się w sposób odpowiedzialny rozwijać możliwości i zainteresowania córki, pamiętając o jej bezpieczeństwie* (Jacek), *dla dobra dzieci rzuciłam palenie, przy pierwszej ciąży, teraz wspólnie biegam z synem i chodzę na pływanie z córką, jesteśmy też razem wolontariuszami Szlachetnej Paczki* (Elżbieta); *powierzam córkom zadania i uczę je odpowiedzialności za podejmowane i realizowane zadania. Uczę samodzielnego rozwiązywania trudności, szacunku dla mnie i żony, rodziny, rodzeństwa, rówieśników* (Stanisław). Nie oznacza to jednak, że badani

rodzice nie wspominają o trudnościach występujących w dynamicznie rozwijającym się rodzicielskim życiu. O problemach powodowanych pracą zawodową, brakiem czasu, dyspozycyjnością i obciążeniem zawodowym. Rodzicielstwo mierzy się wówczas z kulturą wyboru i odrzucenia wartości. Niestety nierzadko wpadając w pułapkę izonomii.

Rodzicielstwo w pułapce izonomii

Badani rodzice, zwłaszcza ojcowie, wskazywali, iż realizacja zadań wynikających z rodzicielstwa wcale nie jest łatwa, szczególnie w kontekście równouprawnienia małżonków, co przekłada się na takie same prawa i obowiązki kobiet i mężczyzn wobec rodziny. W swych narracjach podkreślali nie tyle konieczność realizacji własnych powinności wynikających z regulacji prawnych, ile podejmowane praktyczne działania wynikające z cyklu życia rodziny. Stanisław wspomina: *rodzicielstwo nie jest łatwe. Mam realizować te same zadania co matka, a jednocześnie zapewnić właściwy poziom życia materialnego. W pracy mam być dyspozycyjny, sporo pracy przynoszę do domu i nie zawsze jestem w stanie jeszcze zająć się dziećmi mającymi zupełnie różne trudności i pytania. Wysłuchać relacji o problemach z koleżankami, trądziku, który nie chce zginąć. Albo jeszcze rozstrzygać w kłótniach między córkami o ubrania, poglądy czy gry komputerowe. Niekiedy nie mam siły.* Podobnie Marta mówi o trudnościach wynikających z łączenia obowiązków zawodowych i rodzicielskich: *Rodzicem jest się nieustannie. Kiedy dostajesz dziecko na ręce po urodzeniu, ono zawsze jest z Tobą. To wielka odpowiedzialność. Na początku jest euforia, wszyscy ci gratulują, ale potem zostajesz sama z problemami, które nierzadko przerastają cię, bo skąd masz wiedzieć co znaczy xd, radzić sobie z programem klasy piątej z przyrody albo informatyki, pomóc w programowaniu dziecku albo konfliktach z rówieśnikami? Przychodzisz z pracy po dyżurze, a tu mnóstwo problemów. Mąż jest też w podobnej sytuacji.*

W wypowiedziach badanych zaakcentowana jest przede wszystkim sytuacja życiowa warunkowana pracą zawodową gwarantującą posiadanie niezbędnych środków materialnych dla rodziny. Zwłaszcza Stanisław czuje się obciążony pracą zawodową, która zabiera mu dużo czasu, i jednocześnie obowiązkami wychowawczymi wobec dzieci. Pomimo przyznanych równorzędnych praw rodzicielskich odczytuje siebie w roli ojca dostarczającego dochód i wyłączonego z procesu wychowania. Wspomina o własnych trudnościach dotyczących sytuacji wychowawczych w życiu rodziny. Stanisław nie zawsze jest gotowy do funkcjonowania w roli zaangażowanego ojca. Nieco inna jest sytuacja Marty, która podkreśla procesualność bycia rodzicem, ale dostrzega również trudności, które nie zawsze są źródłem satysfakcji także dla matki. W obu wypowiedziach pojawia się odniesienie do intuicyjnego podziału obowiązków pomiędzy rodzicami. We współczesnych rodzinach ojcu wyznaczane są dwa równorzędne ob-

szary działań – zaangażowanie w pracę zapewniającą byt rodzinie oraz w wychowanie dzieci i relacje z ich matką. Pomimo to ciągle funkcjonują typowe dla matki i ojca obowiązki. Powoduje to brak pewności kobiet i mężczyzn w nowych rolach rodzicielskich wynikający z braku wzorów wyniesionych z domu rodzinnego. Nierzadko następstwem takiego stanu jest brak pewności i lęk, a w konsekwencji unikanie sytuacji, które pozwalałyby na funkcjonowanie w roli zaangażowanego rodzica. To stany wywołujące poczucie zagrożenia, wskazujące na brak dojrzałości w pełnieniu roli rodzicielskiej i funkcjonowanie w pułapce izonomii (Czerpaniak-Walczak, 1999, s. 47). Rodzicielska kondycja nie należy w tym kontekście do wystarczających.

Rodzicielstwo przestrzeń codzienna. Konkluzje

Podjęcie roli rodzicielskiej odnosi się do osobistych doświadczeń bogatych w wartości symboliczne i swoiste rytuały. Dla każdej z badanych osób to indywidualna przestrzeń wyznaczana przez relacje i więzi z pozostałymi członkami rodziny, małżonkiem i dzieckiem/dziećmi. Jest sferą współistnienia wielu trajektorii zmian, o których wspominają badani, pozwalających jednocześnie na zachodzący proces stawania się rodzicem. To przestrzeń, w której pojawienie się dziecka określiło nowy sens życia rodziców zarówno w wymiarze materialnym – posiadanych rzeczy dostosowanych do potrzeb potomstwa i rodziny, jak i mentalnym, pozwalającym na konstruowanie i strukturalizowanie rodzicielskiej aktywności w horyzoncie porządku wyznaczanego przez miłość, odpowiedzialność i troskę za dziecko. W taki sposób rodzicielstwo wyznacza przestrzeń codziennej, otwartej praktyki bycia rodzicem, pełnej poświęceń dla dziecka, bycia z dzieckiem, a także popadania w pułapki codzienności rodzicielskiej. Przeżywanie i doświadczanie rodzicielstwa w praktyce dnia codziennego w kategoriach radości i trudów nakładających się na siebie nawzajem obrazuje wielość kierunków bycia rodzicem.

Literatura

- Błasiak, A., Dybowska, E. (2010). Rodzicielstwo i jego znaczenie dla procesu wychowania dziecka. W: A. Błasiak, E. Dybowska (red.), *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny* (s. 105–129). Kraków: Wyd. WAM.
- Brańpiel, J. (2012). Znaczenie przemian społecznych dla współczesnego rodzicielstwa. W: J. Brańpiel, B. Górnicka (red.), *Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian społecznych* (s. 4–22). Opole: Wyd. UO.
- Czeredrecka, B. (2007). Rodzina jako środowisko życia i wychowania. W: U. Gruca-Miąsik (red.), *Dziecko i rodzina. Społeczne powinności opieki i wychowania* (s. 8–17). Rzeszów: Wyd. UR.
- Czerpaniak-Walczak, M. (1999). *Daleko od... szansy*. Szczecin: PoNaD.
- Flick, U. (2011). *Projektowanie badań jakościowych. Niezbędny badacza*. Warszawa: PWN.
- Furmanek, W. (2015). Niektóre problemy związane z procesami urzeczywistnienia wartości. W: W. Furmanek, A. Długosz (red.), *Urzeczywistnianie wartości* (s. 42–61). Rzeszów: Wyd. UR.
- Kawula, S. (2004). *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu*. Toruń: Akapit.

- Konecki, K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: PWN.
- Kowalczyk, G. (2012). Rodzicielstwo nastoletnich matek – studium przypadku. W: J. Brągiel, B. Górnicka (red.), *Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian społecznych* (s. 225–238). Opole: Wyd. UO.
- Kwak, A. (1990). *Więź osobowa w rodzinach rekonstruowanych*. Warszawa: Wyd. UW.
- Kwak, A. (2008). Społeczny i indywidualny wymiar rodzicielstwa. W: A. Kwak (red.), *Rodzicielstwo między domem, prawem, służbami społecznymi* (s. 8–45). Warszawa: Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Ładyżyński, A. (2012). Adopcja – rodzicielstwo na blogu odkrywane. W: J. Brągiel, B. Górnicka (red.), *Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian społecznych* (s. 275–291). Opole: Wyd. UO.
- Marciniak-Budecka, D. (2014). Rodzicielstwo do-it-yourself, czyli refleksyjność współczesnego rodzicielstwa. *Pogranicze. Studia społeczne. XXIV*, 131–148.
- Melosik, Z. (2003). Edukacja uniwersytecka i stratyfikacja społeczna. W: T. Gmerek (red.), *Eduakcja i stratyfikacja społeczna* (s. 53–78). Poznań: Wolumin.
- Mendel, M. (2016). Uczenie się rodziców, szkoła i Lifelong Learning. W: A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Szynaszko, A. Gancarz (red.), *Szkoła i rodzina w środowisku lokalnym – teoria i praktyka* (s. 44–72). Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Sosnowski, T. (2013). Rodzina i rodzicielstwo – stan, zagrożenia, pedagogiczne postulaty zmian. W: T. Pilch, T. Sosnowski (red.), *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej* (s. 278–291). Warszawa: Żak.
- Szymanowska, J. (2014). Wyzwania współczesnego dzieciństwa i rodzicielstwa – prolegomena do rozważań teoretycznych i rozwiązań praktycznych w płaszczyźnie wspierania dziecka i rodziny. W: J. Szymanowska (red.), *Wyzwania współczesnego dzieciństwa i rodzicielstwa, praca socjalna w perspektywie działań wychowawczych* (s. 9–20). Toruń: Wyd. Adam Marszałek.



ANNA PIERZCHAŁA

Uczeń w obliczu sytuacji problemowej – strategie działania z perspektywy analizy transakcyjnej i pedagogiki twórczości. Studium badawcze

A Student Facing a Problem Situation – Action Strategies from the Perspective of Transactional Analysis and Pedagogy of Creativity. Research Study

Doktor, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie, Wydział Pedagogiczny, Instytut Pedagogiki, Zakład Psychoprofilaktyki, Zespół Badawczy Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej, Polska

Streszczenie

Artykuł jest kolejnym etapem kilkuletnich eksploracji badawczych autorki dotyczących pasywności szkolnej w ujęciu analizy transakcyjnej. Pasywność rozumiana jest tutaj jako brak umiejętności efektywnego działania w obliczu sytuacji problemowych. W badaniach podjęto próbę określenia związków łączących konkretne strategie pasywne z wybranymi komponentami postawy twórczej uczniów.

Słowa kluczowe: sytuacja problemowa, pasywność, szkoła, analiza transakcyjna, postawa twórcza

Abstract

The text constitutes a subsequent stage of the author's long-term research concerning school passivity in terms of transactional analysis. Passivity is understood here as the lack of the ability to act effectively in the face of problem situations. The research attempts to define relationships between specific passive strategies and selected components of students' creative attitude.

Keywords: problem situation, passivity, school, transactional analysis, creative attitude

Szkoła jest miejscem, gdzie uczeń na co dzień spotyka się z sytuacjami problemowymi. Przy czym sytuację problemową rozumiemy tutaj jako każdą okoliczność, która wymusza na nim podjęcie decyzji co do działania lub ewentualnej świadomej rezygnacji z niego (Stewart, Joines, 2009, s. 173). Niniejszy artykuł jest kontynuacją analiz badawczych prowadzonych przez autorkę już od 2013 r. Zdając sobie sprawę z czasu, który upłynął od pierwszych eksploracji, warto

jednak do nich nawiązać, by pokazać tło i inspirację badań, których wyniki zostaną zaprezentowane w dalszej części publikacji.

Wspomniane badania realizowane były w polskich szkołach na grupie 356 uczniów i 211 nauczycieli, a pełne wyniki opublikowane zostały w monografii *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej* (Pierzchała, 2013). Jako paradygmat badawczy obrano wtedy koncepcję analizy transakcyjnej – jednego z nurtów współczesnej psychoterapii, który znajduje coraz to szersze zastosowania także w innych obszarach funkcjonowania człowieka, w tym w edukacji. Badania dotyczyły problematyki pasywności. W analizie transakcyjnej przyjmuje się, że w sposób bezpośredni łączy się ona z funkcjonowaniem człowieka w obliczu problemu. Rozumiemy ją tam jako sytuację, w której w obliczu konieczności podjęcia decyzji człowiek zaprzestaje działania lub jego działanie staje się nieefektywne, a on sam stara się przerwąć odpowiedzialność za swój brak skuteczności na otoczenie (Schiff, 1975, s. 5).

Warto zwrócić uwagę, że pasywność w ujęciu analizy transakcyjnej jest pojęciem szerszym niż w tradycyjnym jej rozumieniu, gdyż może przejawiać się również w działaniu. Co więcej, w koncepcji tej wyróżnia się cztery jej strategie, jakimi są: bierność, nadadaptacja, niepohamowanie i agresja lub niezdolność (dwie manifestacje ostatniej strategii). Wymienione tutaj sposoby funkcjonowania w obliczu problemu ułożone są na kontinuum ich destrukcyjności. Najłagodniejszą formą pasywności jest zatem bierność, którą przyrównać można do tradycyjnego rozumienia tego terminu – w obliczu trudności człowiek rezygnuje z aktywności. Nadadaptacja jest sposobem działania, w którym osoba pasywna stara się za wszelką cenę odgadnąć oczekiwania otoczenia wobec niej kierowane i realizuje je, zupełnie się z nimi nie utożsamiając, rezygnując przy tym z własnych potrzeb, celów i pragnień. Jest to rodzaj pasywności szczególnie niebezpieczny w kontekście rozwoju indywidualności, autonomii i wewnątrzsterowności człowieka. Niepohamowanie jest działaniem, które pojawia się w sytuacji rosnącego napięcia związanego z brakiem umiejętności poradzenia sobie z problemem. W tej sytuacji człowiek zaczyna wykonywać automatycznie określone czynności, które rozładują napięcie, ale nie przybliżają go w żaden sposób do rozwiązania problemu. Dłuższe funkcjonowanie w ten sposób prowadzi do ostatniej, najgroźniejszej strategii pasywnej, która posiada dwie przeciwstawne sobie manifestacje – agresję lub niezdolność. Ich mechanizm działania jest tożsamy, ale wektory energii skierowane są w przeciwnych kierunkach. W przypadku agresji nagromadzona w wyniku poczucia nieefektywności energia znajduje ujście na zewnątrz poprzez akt agresji na kogoś lub coś w otoczeniu osoby pasywnej. Natomiast niezdolność jest przemocą wobec samego siebie, w wyniku której człowiek „uniezdalnia” siebie do działania (skrajną manifestacją jest tutaj oczywiście akt samobójczy).

Kończąc charakterystykę strategii pasywnych, należy podkreślić, że pasywność w ujęciu analizy transakcyjnej zawsze rozgrywa się w relacji, która przyjmuje charakter symbiotyczny. Najmniejszym układem jest tutaj relacja w dia-dzie, ale możemy mieć też do czynienia z tzw. łańcuchem symbiotycznym, który warunkuje w pewnym sensie pasywność całego analizowanego systemu społecznego.

W wyniku wspomnianych tutaj eksploracji badawczych udowodniono, że pasywność we wszystkich swoich przejawach istnieje w polskich szkołach i dotyczy wszystkich podmiotów systemu edukacyjnego, w tym uczniów i nauczycieli. Najbardziej rozpowszechnioną strategią jest nadadaptacja. Określono także szereg czynników z nią współzależnych. Wśród nich wymienić warto zarówno te, które opierały się na koncepcji analizy transakcyjnej (np. struktura stanów Ja, tendencje do wchodzenia w relacje symbiotyczne, pozycja życiowa itp.), jak i te „pozatransakcyjne” (np. sytuacja rodzinna ucznia, poczucie satysfakcji szkolnej, a w przypadku nauczycieli staż pracy czy specjalizacja przedmiotowa) (Pierzchała, 2013, s. 145–336).

W powyższym fragmencie dość obszernie opisano zjawisko pasywności w ujęciu analizy transakcyjnej. Działanie to nie było bezcelowe, gdyż dalsze analizy odwoływać się będą właśnie do tej koncepcji, która – raz jeszcze przypomnijmy – charakteryzuje nieefektywność działania człowieka w obliczu sytuacji problemowej. W tytule niniejszego opracowania wspomniany został jednak jeszcze jeden wymiar eksploracji badawczych – mianowicie pedagogika twórczości. Nakreślając nadal tło dla opisanych w dalszej części analiz, konieczne jest odwołanie do kolejnego projektu, które autorka realizowała (we współpracy z dr Gębuś) w 2016 r. W ramach podjętych tam działań wykazano zależności pomiędzy wybranymi elementami postawy twórczej człowieka a koncepcją analizy transakcyjnej w obszarze struktury osobowości. Wyniki badań opisane zostały w monografii *Twórczy nauczyciele, pomysłowi uczniowie. Osobowościowe korelaty kreatywności nauczycieli w perspektywie analizy transakcyjnej* (Gębuś, Pierzchała, 2016).

Postawa twórcza rozumiana tutaj była w zgodzie z definicją Szmidta (2001, s. 181) jako „zespół dyspozycji poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych i behawioralnych (działaniowych), który zapewnia jednostce możliwość reorganizowania dotychczasowych doświadczeń, odkrywania i konstruowania czegoś (rzeczy idei, sposobu działania, sposobu postrzegania świata) dla niej nowego i wartościowego”. Tak rozumiana postawa twórcza w dużej mierze odwołuje się do funkcjonowania człowieka w obliczu problemu, gdyż każda nowa sytuacja wymusza niejako podjęcie decyzji co do dalszego działania tak, by stało się ono efektywnym. We wspomnianych badaniach wzięto pod uwagę takie komponenty postawy twórczej, jak: 1) myślenie dywergencyjne, czyli rodzaj myślenia wykorzystywanego przez człowieka w obliczu zadań otwartych, nieposiadających

jednego prawidłowego rozwiązania (Guliford, 1978, s. 278–333) – polega ono na wytwarzaniu możliwie różnorodnych rozwiązań tego samego problemu; 2) tolerancja dla wieloznaczności, czyli zdolność tolerowania konfliktu wewnętrznego wynikającego z akceptowania zróżnicowanych, czasem sprzecznych ze sobą poglądów; 3) koncentracja na zadaniu – styl pracy niewymagający zewnętrznych nacisków i kontroli, gdzie czynnikiem pobudzającym działanie jest ciekawość poznawcza związana z samym problemem i satysfakcja z jego rozwiązania; 4) otwartość na wyzwania i zmianę, która łączy się z elastycznością w podejściu do alternatywnych idei, chęcią poznawania i poszukiwaniem nowego; 5) wyobraźnia twórcza jako zdolność do tworzenia w umyśle obrazów zupełnie nowych, oryginalnych czy znaczącej transformacji tego, co znane; 6) wyrażanie siebie na forum publicznym, które jest elementem aktywności twórczej, jako że tylko dzięki umiejętności precyzyjnej prezentacji nowości ma ona szansę zostać zauważona i doceniona przez innych ludzi; 7) odporność na krytykę, która pozwala działać w zgodzie ze sobą; 8) niezależność w myśleniu i działaniu. W przypadku wszystkich tych czynników określono ich współzależność z obszarami Ja w ujęciu analizy transakcyjnej. Z punktu widzenia niniejszego opracowania istotne jest to, że znaczna część określonych w projekcie zmiennych składających się na postawę twórczą może mieć znaczenie dla zachowania człowieka w obliczu sytuacji problemowej w ujęciu pasywności transakcyjnej. Hipoteza ta wynika z zaobserwowanych związków łączących komponenty postawy twórczej ze stanami Ja.

W tym miejscu wyłania się przedmiot i cel badań, których wyniki mają zostać poniżej zaprezentowane. Postanowiono bowiem sprawdzić, czy i w jaki sposób określone wymiary postawy twórczej wiążą się ze stosowaniem lub rezygnacją ze strategii pasywnych. Biorąc pod uwagę znaczenie danych komponentów postawy twórczej, można byłoby postawić hipotezę, że działania te mają charakter odwrotny w stosunku do strategii działań pasywnych i powinny się wzajemnie wykluczać.

Prezentowane tutaj badania prowadzone były w latach 2017–2018. Wzięli w nich udział uczniowie klas IV i V szkół podstawowych z terenu całej Polski. Liczebność próby wyniosła 2173 osoby¹. Dane zbierane były metodą sondażową w oparciu o narzędzia skonstruowane przez autorkę niniejszej publikacji we współpracy z Gębuś. Ramy niniejszego opracowania nie pozwalają na prezentację pełnego obrazu uzyskanych wyników, pomińmy zatem zakres stosowanych strategii pasywnych oraz wykorzystywania określonych komponentów postawy twórczej przez uczniów. Wspomnijmy jedynie, że i w tym badaniu zidentyfiko-

¹ Prezentowane wyniki są częścią ogólnopolskiego projektu „Wychować człowieka mądrego” finansowanego ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej, realizowanego w latach 2016–2018 przez Towarzystwo Edukacji Otwartej we współpracy z Uniwersytetem Humanistyczno-Przyrodniczym im. Jana Długosza w Częstochowie.

wano wszystkie przejawy pasywności wymieniane w koncepcji analizy transakcyjnej, a dominującą strategią ponownie okazała się nadadaptacja. Uczniowie rozpoznali w sobie również wszystkie z uwzględnionych przez autorki narzędzi komponenty postawy twórczej, jakimi były podobnie jak w badaniu poprzednim: myślenie dywergencyjne, tolerancja dla wieloznaczności, koncentracja na zadaniu, otwartość i ciekawość poznawcza. W przypadku odporności na krytykę i niezależności w myśleniu i działaniu połączono je w jedną kategorię nonkonformizmu. Wskaźnikiem, który można uznać za optymistyczny w kontekście samooceny badanych, jest to, że jeśli uśrednić wszystkie ich wyniki dotyczące postawy twórczej z jednej strony i pasywności z drugiej, to można zauważyć, że w wyższym stopniu identyfikują się oni z postawą twórczą niż pasywnością w ujęciu transakcyjnym (średnia dla twórczości: 10,7; średnia dla pasywności: 7,5)². Oczywiście trzeba zdawać sobie sprawę z deklaratywności odpowiedzi badanych i tego, że zdecydowanie łatwiej jest im zazwyczaj przyznać się i identyfikować z twierdzeniami o charakterze pozytywnym (np. *Lubię odrabiać prace domowe, które wymagają poszukiwania informacji w wielu źródłach*) niż negatywnym (np. *Czasami zwyczajnie nie mam siły robić tego, czego oczekuje ode mnie nauczyciel, więc tego nie robię*)³. Autorki, konstruując kwestionariusz, podjęły próbę minimalizacji tej zmiennej pośredniczącej. Trzeba jednak zdawać sobie sprawę, iż całkowite jej wyeliminowanie przy tak zaprojektowanej procedurze badawczej było niemożliwe.

Szczególnie ciekawe zestawienie obrazuje jednak związki konkretnych strategii pasywnych z uwzględnionymi w badaniu komponentami postawy twórczej.

Tabela 1. Związek transakcyjnych strategii pasywnych z wybranymi komponentami postawy twórczej (N = 2173; p < 0,05)

PASYWNOŚĆ	POSTAWA TWÓRCZA				
	Myślenie dywergencyjne	Tolerancja dla wieloznaczności	Koncentracja na zadaniu	Nonokonformizm	Otwartość i ciekawość poznawcza
Bierność		0,06	-0,13	0,36	-0,09
Nadadaptacja		0,05		0,24	
Niepohamowanie		0,16	-0,11	0,37	-0,04
Agresja		0,12	-0,11	0,41	-0,05
Niezdolność		0,07		0,29	

Źródło: badania własne.

W tabeli 1 zamieszczono jedynie wyniki istotne statystycznie. Jak widać, większość z nich jest jednak na poziomie na tyle niskim, że trudno mówić tutaj o znaczącej sile związku. Zostały one jednak zaprezentowane, by zobrazować określone tendencje. Wydaje się bowiem, że ich uwzględnienie może inspirować

² W obu przypadkach maksymalny wynik wynosił 15.

³ Przykładowe twierdzenia zastosowane w wykorzystanym narzędziu badawczym.

do dalszych bardziej pogłębionych eksploracji w tym zakresie. Warto jednak bliżej przyjrzeć się związkowi wszystkich wymienianych w analizie transakcyjnej strategii pasywnych z nonkonformizmem. W pierwszym momencie dodatni współczynnik korelacji może w tym kontekście być zaskakujący, oznacza bowiem, że im bardziej pasywny jest młody człowiek, tym bardziej cechuje go niepoddawanie się presji otoczenia, odporność na krytykę i niezależność w myśleniu i działaniu. Głębsza analiza tego zagadnienia może jednak dawać nam odpowiedź na pytanie o motywy pasywności uczestników badania. Wydaje się bowiem, że jednym z naczelných problemów polskiej szkoły jest brak identyfikacji uczniów z celami edukacyjnymi. Nie wiedzą oni do końca, czego się uczą, do czego tę wiedzę wykorzystać i czy będzie im to w życiu potrzebne. Związane to jest do pewnego stopnia z systemem oceniania, gdzie liczą się nie tyle realne efekty i poziom opanowanej przez ucznia wiedzy i umiejętności, a liczba zdobytych na teście punktów. Biorąc pod uwagę, że im bardziej pasywny uczeń, tym bardziej jest w stanie otwarcie pokazać swój brak zgody na „rzeczywistość szkolną” i panujące w niej reguły i zasady, założenie o braku utożsamienia z celem i poczucie bezsensu działania wydaje się zasadne.

Dodatkowo hipotezę tę wzmacniają konkretne zaprezentowane w tabeli współczynniki. Warto zauważyć, że najsłabszy związek łączy nonkonformizm ze strategiami pasywnymi osób stosujących strategie nadadaptacji i niezdolności, które można określić jako bardziej delikatne i mające niższą siłę przebiccia. Przypomnijmy, że pierwsza z nich polega na próbie odgadnięcia oczekiwań otoczenia i wyjścia im naprzeciw. Bywa, że jest to próba zamaskowania własnej pasywności, upozorowania działania tak, by nie spotkać się z presją i karzącym oddziaływaniem osób w jakiś sposób posiadających władzę (tutaj: nauczycieli). Druga strategia polega na swego rodzaju uniezdolnieniu siebie do działania, chociażby poprzez objawy o charakterze psychosomatycznym. Cechuje ona osoby, które reagują wysokim poziomem stresu na presję otoczenia, nie umiając jednocześnie otwarcie przeciwstawić się naciskom. Wydaje się, że nonkonformizm, z którym one także przecież do jakiegoś stopnia się identyfikują, będzie miał charakter przeniesieniowy i realizowany będzie niejako w ukryciu, a nie w bezpośredniej konfrontacji z nauczycielami.

Kończąc analizy, warto jednak jeszcze zwrócić uwagę na wspomniane tendencje, które również ujawniają się w zestawieniu, choć siła związku pomiędzy zmiennymi jest tutaj zdecydowanie słabsza. Zauważmy zatem, że osoby pasywne najprawdopodobniej cechują się także niższą ciekawością poznawczą i niższą umiejętnością koncentracji na zadaniu (co oznacza, że zadania szkolne nie są w stanie ich „pochłonąć”). Potwierdza to niejako założenie o braku identyfikacji z programem nauczania i treściami przekazywanymi w jego ramach. Jednocześnie osoby te są w stanie funkcjonować w sytuacji napięcia i konfliktu wewnętrznego (pozytywne związki ze zmienną „tolerancja dla wieloznaczności”),

co jest zapewne pewną strategią radzenia sobie z sytuacją, w której przyszło im funkcjonować.

Podsumowując powyższe wnioski, wydaje się, że brak rozpoznania i identyfikacji z celami przez uczniów jest niezwykle istotnym problemem, z którym boryka się polski system edukacyjny. Poszukanie sposobu na ukazanie młodym ludziom sensu tego, co robią, wydaje się koniecznością. W przeciwnym razie wykształcimy pokolenia ludzi zależnych, odtwórczych, którzy będą szukali możliwości przerzucenia odpowiedzialności za własne działania na otoczenie, sami oczekując jedynie opieki i gotowych rozwiązań.

Literatura

- Gębuś, D., Pierzchała, A. (2016). *Twórczy nauczyciele, pomysłowi uczniowie. Osobowościowe korelaty kreatywności nauczycieli w perspektywie analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wyd. AJD.
- Guilford, J.P. (1978). *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa: PWN.
- Pierzchała, A. (2013). *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wyd. AJD.
- Schiff, J. i in. (1975). *Cathexis Reader*. New York: Harper & Row, Publisher, Inc.
- Stewart, I., Joines, V. (2009). *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*. Nottingham, England, Chapel Hill, North Carolina, USA: Lifespace Publishing.
- Szmidt, K.J. (2001). *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*. Łódź: Wyd. UŁ.



ANNA GRABOWIEC

Obszary działań nauczycieli w zakresie pomocy dzieciom z rodzin alkoholowych

The Areas of Teacher Action in Helping Children from Alcoholic Families

Doktor, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki i Edukacji Zdrowotnej, Polska

Streszczenie

Instytucją mającą szerokie możliwości niesienia pomocy dzieciom z rodzin alkoholowych jest szkoła. Nauczyciele ze względu na częsty i regularny kontakt z dziećmi są w wyjątkowej sytuacji sprzyjającej pomocy i skutecznej interwencji. W artykule po krótkim opisie specyfiki funkcjonowania rodzin alkoholowych przedstawiono możliwości i obszary organizowania pomocy i wsparcia dla dzieci z rodzin alkoholowych w warunkach pracy szkoły.

Słowa kluczowe: rodzina alkoholowa, dziecko, nauczyciel, pomoc

Abstract

The school is an institution which has a wide array of possibilities to help children from alcoholic families. Teachers, due to their frequent and regular contact with the children, are in a position to intervene successfully in the child's situation. The article begins with a brief description of the specificity of functioning of alcoholic families. Then, it presents the possible areas of help and specific ways in which schools can provide support to children from alcoholic families.

Keywords: alcoholic families, child, teacher, support

Wstęp

Alkoholizm należy do najpowszechniejszych problemów zdrowotnych i społecznych. Szacunkowe dane dotyczące skali alkoholizmu w Polsce pokazują, że ok. 800 tys. osób jest uzależnionych od alkoholu, a ok. 3 mln nadużywa alkoholu. W otoczeniu alkoholika żyje ok. 1,5 mln osób dorosłych (współmałżonków i rodziców). Również ok. 1,5 mln dzieci wychowuje się w rodzinach, w których co najmniej jeden z rodziców jest uzależniony od alkoholu (PARPA, 2014). Zdaniem Cierpiałkowskiej i Grzegorzewskiej (2016, s. 7) nawet najbar-

dziej ostrożne szacunki pozwalają przyjąć, że w każdej klasie szkolnej znajduje się co najmniej 2–3 uczniów wzrastających w rodzinach z problemem alkoholowym.

Specyfika funkcjonowania rodziny alkoholowej

Alkoholizm jest chorobą, która dotyka nie tylko osobę uzależnioną, lecz także pozostałych członków rodziny. Wszyscy członkowie są uwikłani w problem osoby pijącej, całokształt życia rodzinnego skupia się bowiem wokół niej i jej nałogu. Alkoholizm staje się główną zasadą organizacji życia rodzinnego, wymusza na pozostałych członkach rodziny dostosowywanie się do różnorodnych zachowań uzależnionego bez uwzględniania ich własnych potrzeb. Rodzina toleruje destrukcyjne zachowania alkoholika, przejmuje jego obowiązki i chroni go przed ponoszeniem konsekwencji picia. Niepijący rodzic stara się zaspokoić fizyczne potrzeby członków rodziny i rekompensować braki wywołane przez uzależnionego rodzica. Rodzina z problemem alkoholowym odizolowuje się od świata zewnętrznego i innych ludzi. Nikt nie powinien dowiedzieć się, co tak naprawdę dzieje się za drzwiami domu. Dzieciom nie wolno zapraszać do domu przyjaciół, rodzice nie utrzymują bliskich kontaktów towarzyskich ani przyjaźni bądź też kontakty te są powierzchowne (Woronowicz, 1998, s. 113–115; Ryś, 2007, s. 81–84).

Alkoholizm jest tajemnicą, o której członkowie rodziny nie rozmawiają ani pomiędzy sobą, ani tym bardziej z osobami z zewnątrz. Wszystkich obowiązuje niepisana zasada „nie mów” nakazująca w sposób bezwzględny zachowanie milczenia na temat tego, co się dzieje w rodzinie. Zasada ta dotyczy też ukrywania swoich przeżyć i doświadczeń. Dzieci często są zmuszane do okłamywania dalszej rodziny, sąsiadów, znajomych, a nawet policji czy sądu. Mimo problemów natury finansowej, społecznej i emocjonalnej cała rodzina jest zdeterminowana, aby utrzymać pozory, że wszystko jest w porządku (Sztajner, 1994, s. 5).

Życie wszystkich członków rodziny alkoholowej jest związane z doświadczaniem ciągłego stresu, napięcia, strachu, niepewności i osamotnienia. Trwają oni w chronicznym poczuciu bezradności, gdyż wszystkie podejmowane przez nich działania nie przynoszą pożądanych rezultatów – alkoholik dalej pije. Nie są w stanie przewidzieć przykrych wydarzeń ani im zapobiec, co wywołuje u nich poczucie braku bezpieczeństwa psychicznego i braku kontroli nad codziennym życiem (Margasiński, 1996, s. 34).

Formą adaptacji do życia w atmosferze ciągłego napięcia są role psychologiczne przyjmowane przez poszczególnych członków rodziny. Wegscheider-Cruse (2000, s. 81–85) wyodrębniła pięć charakterystycznych ról: Wspólnika, Bohatera, Kozła ofiarnego, Zagubionego dziecka i Maskotki. Podejmowanie tych ról odbywa się w sposób nieświadomy. Wspólnikiem jest na ogół osoba dorosła, najbardziej emocjonalnie związana z pijącym – najczęściej współmał-

zonek. Wspólnik otacza ochroną pijącego, ukrywa przykre konsekwencje picia przed dziećmi, znajomymi czy pracodawcą. Rola Bohatera przypada najstarszemu dziecku, które szybko uczy się, że jego poprawne zachowania, obowiązkowość, sukcesy w szkole i popularność wśród rówieśników poprawiają atmosferę w rodzinie. Bohater nie sprawia żadnych kłopotów, stara się zaspokajać potrzeby wszystkich członków rodziny, opiekuje się młodszym rodzeństwem, troszczy o zdrowie i samopoczucie rodziców. Kozłem ofiarnym zostaje najczęściej drugie dziecko, które uświadamiając sobie, że nie ma szans na uzyskanie takiej akceptacji i uwagi, której doświadcza Bohater, przyjmuje rolę „złego” – buntuje się, jest agresywne, ucieka z domu, podejmuje działania ryzykowne, często popada w konflikt z prawem. Sprowadza na siebie większość negatywnych emocji rodziny, odwracając w ten sposób uwagę od uzależnionego rodzica. Zagubione dziecko to kolejne w rodzinie, najczęściej niechciane dziecko, które przystosowuje się do sytuacji, wchodząc w rolę „usuwającego się z oczu”. Szybko uczy się dbać o swoje potrzeby, a nie mogąc pozyskać uwagi ze strony pozostałych członków rodziny, izoluje się fizycznie (zamykając w swoim pokoju) i psychicznie (uciekając w świat marzeń i fantazji). Rola Maskotki przypada najczęściej najmłodszemu dziecku, którego głównym zadaniem jest rozładowywanie napięcia za pomocą żartów i wygłupów. Swoimi zabawnymi i wzbudzającymi śmiech zachowaniami Maskotka stara się udobruchać pijanego rodzica, pocieszać trzeźwego rodzica i rodzeństwo. Charakterystyczny dla danej roli styl zachowań z czasem ulega utrwaleniu i przeniesieniu poza rodzinne obszary funkcjonowania społecznego (Wegscheider-Cruse, 2000, s. 102–144; Cierpiałkowska, 2010, s. 263–273; Margasiński, 2017, s. 15–21).

Pomoc dla dzieci z rodzin alkoholowych – obszary działań nauczycieli

Dzieci wzrastające w rodzinach alkoholowych są grupą bardzo zróżnicowaną. Duża ich część na skutek doświadczenia wielu niekorzystnych zdarzeń życiowych wykazuje zaburzenia zachowania o charakterze eksternalizacyjnym, różnorodne problemy emocjonalne, słabsze osiągnięcia szkolne i specyficzne trudności w nauce oraz większą podatność na uzależnienia od środków psychoaktywnych. Część z nich funkcjonuje prawidłowo, osiągając bardzo dobre wyniki w nauce i świetnie radząc sobie w różnych sytuacjach społecznych (Cierpiałkowska, Grzegorzewska, 2016, s. 170–176).

Wyniki badań Werner i Smith (1982, za: Grzegorzewska, 2013, s. 391) wskazują, że jednym z najbardziej silnych predyktorów odporności psychicznej dzieci wychowujących się w rodzinach alkoholowych jest wsparcie społeczne otrzymywane w środowisku szkolnym. Zdaniem Ruttera (za: Junik, 2012, s. 34–35) pozytywne doświadczenia szkolne dziecka oraz troskliwy nauczyciel mogą być czynnikami chroniącymi dzieci z różnych grup ryzyka (w tym dzieci z rodzin alkoholowych) przed występowaniem zaburzeń psychicznych.

Szkoła jest drugim po rodzinie miejscem, w którym dziecko w okresie swojego intensywnego rozwoju spędza najwięcej czasu. Nauczyciele ze względu na częsty i regularny kontakt z dziećmi mogą stanowić niezwykle silne źródło pomocy i wsparcia dzieci z rodzin z problemem alkoholowym. Wczesna interwencja może zapobiec nasilaniu się problemów emocjonalnych i utrwalaniu zaburzonych zachowań, na których podłożu mogą się rozwinąć nerwice, zaburzenia depresyjne, zaburzenia psychiczne czy uzależnienia od substancji psychoaktywnych.

Dzieci z rodzin alkoholowych zwykle nie proszą o pomoc. W rodzinie uczą się, że nie można ufać komukolwiek, gdyż zaufanie wiąże się z narażeniem na krzywdę i w konsekwencji utratę poczucia bezpieczeństwa. Sygnały w zachowaniu dziecka, które powinny wzbudzić czujność nauczyciela, to: nagłe zmiany w zachowaniu, trudności z koncentracją uwagi, zasypianie na lekcjach, oznaki przemocy fizycznej lub zaniedbania, częste zgłaszanie dolegliwości somatycznych (np. bólów głowy, brzucha), powtarzające się nieobecności na lekcjach, nieśmiałość i unikanie kontaktu z rówieśnikami, brak chęci do współpracy z nauczycielami i kolegami. Oznaki psychologiczne obserwowane u dzieci z rodzin alkoholowych to: niska samoocena, niepokój, peszenie się i wstyd z byle powodu, tłumiona złość, częsty smutek i przygnębienie, bezpodstawny lęk, wyolbrzymianie problemów, nieumiejętność konstruktywnego radzenia sobie w trudnych sytuacjach, skłonność do depresji, trudności z dostosowaniem się do zmian w rutynowym programie zajęć (Seweryńska, 2004, s. 50–51; Robinson, Rhoden, 2017, s. 186).

Jak podkreśla Ganczarska (2017, s. 106), do ucznia wychowującego się w rodzinie z problemem alkoholowym trzeba „podejść w sposób szczególnie, pamiętając o jego nieufności, nieadekwatnym poczuciu własnej wartości i nieświadomionej potrzebie doświadczania opieki ze strony troskliwego dorosłego”. Nauczyciel musi zdawać sobie sprawę, że budowanie z takim dzieckiem bliskiego, opartego na zaufaniu kontaktu to często długotrwały proces, w którym dziecko może „wystawiać” go na próbę. Zachowania pomocowe ze strony nauczyciela powinny być stonowane i jednoznaczne, tak aby uczeń faktycznie odbierał je jako przejaw bezinteresownej i taktownej pomocy. Błędym sposobem akceptacji jest okazywanie dziecku współczucia graniczącego z litością czy zbyt duża koncentracja uczuciowa na dziecku.

Aby pomoc nauczyciela była adekwatna i skuteczna, konieczne jest rozpoznanie sytuacji ucznia i trafne zdiagnozowanie doświadczanych przez niego trudności. Celem działań w pierwszej fazie pomagania powinno być bowiem zrozumienie i wsparcie, a nie zmiana nieprawidłowego zachowania dziecka. Nauczyciel musi być uważnym obserwatorem, słuchaczem i rozmówcą. Uważna i wnikliwa obserwacja pozwala ustalić, w których obszarach dziecko ma trudności, oraz rozpoznać rolę-strategię, w której funkcjonuje ono w rodzinie – znajo-

mość tej kwestii pomaga zrozumieć naturę problemów ucznia. Nauczyciel musi pamiętać, że dla każdej z ról skuteczne będą inne taktyki pracy wychowawczej. To, co może pomóc jednemu dziecku, dla drugiego może być pogłębianiem treści doznanego urazu psychicznego (zob. Seweryńska, 2004, s. 45–46; Robinson, Rhoden, 2017, s. 69–75). Jeśli problemy dziecka dotyczą nauki, należy zorganizować mu pomoc w wyrównaniu zaległości szkolnych bądź objąć zajęciami dydaktyczno-wyrównawczymi.

Nauczyciel jako obserwator musi być szczególnie wyczulony na symptomy przemocy, ponieważ jak pokazują badania, dzieci alkoholików są trzykrotnie częściej narażone na przemoc w porównaniu z dziećmi, których rodzice nie są uzależnieni (Jaudes i in., 1995, za: Izdebska, Lewandowska, 2012, s. 126). W sytuacji, kiedy nauczyciel zauważy u dziecka takie symptomy bądź podejrzewa, że może być ono ofiarą przemocy domowej, ma obowiązek powiadomić o tym dyrektora szkoły, który jest zobligowany do poinformowania odpowiednich służb (Kita, 2011, s. 73).

Nauczyciele mogą udzielać dzieciom autentycznego wsparcia dzięki słuchaniu ich, akceptacji ich uczuć i okazywaniu szacunku. Rozmowa z dzieckiem, u którego w rodzinie występuje problem alkoholowy, wymaga od nauczyciela taktu i wrażliwości, szczególnie w aspekcie właściwej reakcji na uzyskane informacje. Okazane zakłopotanie i zniecierpliwienie może zawstydzić dziecko i zniechęcić do poszukiwania pomocy. Nauczyciel musi pomóc zrozumieć dziecku, że nie jest ono odpowiedzialne za problemy w rodzinie i nie jest w stanie kontrolować picia któregoś z rodziców (Cierpiałkowska, Grzegorzewska, 2016, s. 205).

Interakcje w rodzinie wpływają na jakość relacji, które dziecko nawiązuje z osobami spoza rodziny. Badania pokazują, że aż 87% nastolatków z rodzin alkoholowych ma problemy z nawiązywaniem i utrzymywaniem relacji z rówieśnikami (Robinson, Rhoden, 2017, s. 108). Niezwykle ważnym obszarem pomocy mogą być zatem programy wychowawcze mające na celu: rozwijanie umiejętności społecznych i kompetencji emocjonalnych. Programy te mogą być skierowane do wszystkich uczniów, nie tylko bezpośrednio do uczniów z rodzin alkoholowych, i realizowane w ramach godzin wychowawczych.

Pomoc uczniom z rodzin alkoholowych powinna też polegać na odkrywaniu i wzmacnianiu ich osobistych zasobów. Nauczyciele powinni zwracać szczególną uwagę na kształtowanie u nich wiary w siebie i w możliwość wpływania na własną przyszłość, kształtowanie poczucia własnej skuteczności i rozwijanie nadziei na lepszą przyszłość (Grzegorzewska, 2011, s. 46). W codziennych kontaktach mogą to robić dzięki dawaniu uczniom szansy na przeżycie sukcesu, podkreślaniu pozytywnych stron ich pracy, powierzaniu ważnych społecznie funkcji w klasie, zachęcaniu do samodzielnego rozwiązywania problemów i pokonywania trudności. W pracy wychowawczej z całą klasą nauczyciele po-

winni pracować nad klimatem życzliwości i wzajemnej pomocy oraz współpracy, gdyż tylko w takim środowisku dzieci alkoholików mogą czuć się akceptowane i lubiane.

Literatura

- Cierpiałkowska, L. (2010). Funkcjonowanie dzieci alkoholików – psychospołeczne źródła deficytów i zasobów. W: L. Cierpiałkowska, M. Ziarko, *Psychologia uzależnień – alkoholizm* (s. 253–288). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Cierpiałkowska, L., Grzegorzewska, I. (2016). *Dzieci alkoholików w perspektywie rozwojowej i klinicznej*. Poznań: Wyd. UAM.
- Ganczarska, M. (2017). *Praca wychowawcza nauczyciela z uczniami pochodzącymi z rodzin dysfunkcyjnych. Co nauczyciel może zaczerpnąć z pracy terapeutycznej*. Opole: Wyd. UO.
- Grzegorzewska, I. (2011). Odporność psychiczna dzieci i młodzieży – wyzwanie dla współczesnej edukacji. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1, 37–51.
- Grzegorzewska, I. (2013). Aktualny stan badań nad zjawiskiem odporności psychicznej w populacji dzieci alkoholików. *Polskie Forum Psychologiczne*, 18, 4, 385–399.
- Izdebska, A., Lewandowska, K. (2012). Czynniki ryzyka krzywdzenia dzieci. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 2, 116–132.
- Junik, W. (2012). Teoretyczne i empiryczne podstawy wzmacniania rezyliencji (*resilience*) u dzieci z rodzin z problemem alkoholowym. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 3, 27–45.
- Kita, B. (2011). Zadania pracowników szkoły w sytuacji rozpoznania lub podejrzenia krzywdzenia dziecka w rodzinie. W: J. Zmarzlik (red.), *Przemoc w rodzinie wobec dziecka. Procedury interwencyjne w szkole* (s. 69–81). Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Margasiński, A. (1996). *Analiza psychologiczna systemów rodzinnych z chorobą alkoholową*. Częstochowa: Wyd. WSP w Częstochowie.
- Margasiński, A. (2017). Role psychologiczne młodych dorosłych wzrastających w rodzinach alkoholowych i niealkoholowych mierzone kwestionariuszem ról rodzinnych. *Alkoholizm i Narkomania*, 1, 13–40.
- Robinson, B.E., Rhoden, J.L. (2017). *Pomoc psychologiczna dzieciom z rodzin alkoholowych. Praktyczny przewodnik*. Warszawa: PARPA.
- Ryś, M. (2007). *Rodzinne uwarunkowania psychospołeczne funkcjonowania Dorosłych Dzieci Alkoholików*. Warszawa: PWN.
- Seweryńska, A.M. (2004). *Uczeń z rodziny dysfunkcyjnej. Przewodnik dla wychowawców i nauczycieli*. Warszawa: WSiP.
- Sztajner, A. (1994). Dziecko w rodzinie z problemem alkoholowym. *Problemy Alkoholizmu*, 6, 3–7.
- Wegscheider-Cruse, S. (2000). *Nowa szansa. Nadzieja dla rodziny alkoholowej*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia – Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Woronowicz, B.T. (1998). *Alkoholizm jest chorobą*. Warszawa: PARPA.

CZEŚĆ SIÓDMA/PART SEVEN

**SYSTEM EDUKACYJNY Z PERSPEKTYWY BADAŃ
STUDENCKO-DOKTORANCKICH**

**STUDENT-DOCTORAL RESEARCH
PERSPECTIVE ON EDUCATIONAL SYSTEM**



DAMIAN WICHEREK

Polityka oświatowa w programach partii politycznych Sejmu VIII kadencji*

Educational Policy in the Political Programs of the Sejm of the 8th Term

Magister, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Socjologiczno-Historyczny, Instytut Nauk o Polityce, Zakład Teorii Państwa, Prawa i Polityki, Polska

Streszczenie

Celem poniższego artykułu będzie przedstawienie najważniejszych propozycji zmian w oświacie zawartych w programach partii politycznych z wyborów parlamentarnych w 2015 r. W szczególności zostaną przedstawione propozycje ugrupowań politycznych, które zasiadają w obecnym Sejmie – VIII kadencji (2015–2019) – z podziałem na partię rządzącą oraz opozycję parlamentarną. W artykule nie zostało uwzględnione ugrupowanie Kukiz'15 ponieważ nie jest to partia polityczna.

Słowa kluczowe: wybory parlamentarne, partie polityczne, program wyborczy, polityka oświatowa

Abstract

The purpose of the article below will be to present the most important proposals for changes in education, contained in the political party programs of the parliamentary elections in 2015. In particular, proposals of political groups that sit in the current Sejm – VIII term (2015–2019) – will be presented, divided into ruling parties and parliamentary opposition. Kukiz'15 group has not been included in the article because it is not a political party.

Keywords: parliamentary elections, political parties, election program, education policy

Polityka oświatowa w programie politycznym partii Prawo i Sprawiedliwość

Prawo i Sprawiedliwość o potrzebie istotnych zmian w oświacie mówiło od samego początku trwania kampanii wyborczej. Na 2 tygodnie przed wyborami parlamentarnymi 13 października 2015 r. na łamach dziennika „Rzeczpospolita” ukazał się wywiad z kandydatką Zjednoczonej Prawicy na premiera. W rozmowie Beaty Szydło z użytkownikami portalu społecznościowego Facebook padły

* Artykuł powstał pod kierunkiem dr Anny Pięty-Szawara z Zakładu Teorii Państwa, Prawa i Polityki Instytutu Nauk o Polityce Wydziału Socjologiczno-Historycznego Uniwersytetu Rzeszowskiego.

pytania o reformę edukacji narodowej. Przyszła premier stwierdziła: „Przywrócimy ośmioletnie szkoły podstawowe i czteroletnie licea. Chcemy silnego rozwoju szkolnictwa zawodowego. Pragnę uspokoić wszystkich nauczycieli gimnazjów, że te zmiany wprowadzimy w sposób, który zabezpieczy ich miejsca pracy, a rodziców uspokoić, że to nie będzie kolejna rewolucja w szkole” (Majewski, 2015, s. A6).

W programie politycznym pt. „Zdrowie, Praca, Rodzina” PiS opowiedziało się za powszechnie dostępnymi i bezpłatnymi przedszkolami oraz siecią stołówek we wszystkich szkołach, które będą gwarantowały pełnowartościowe posiłki. Ugrupowanie polityczne zadeklarowało także programy społeczne, w ramach których będą funkcjonowały świetlice np. socjoterapeutyczne oraz organizujące czas wolny podczas wakacji (Program wyborczy Prawa i Sprawiedliwości, 2015).

Program wyborczy zawierał również kompleksową zmianę systemu edukacji narodowej, w którym PiS zobowiązało się do przywrócenia obowiązku szkolnego od 7. roku życia: „Nie ma powodów, by postępować wbrew wielkiej rzeszy polskich rodziców. Dzieci 6-letnie, gdy taka będzie wola rodziców i gdy spełnią one rozwojowe wymagania, będą oczywiście mogły – tak jak to było wcześniej – rozpocząć naukę w szkole”. Krytyce poddano też zmianę systemu edukacji z 1999 r. i wprowadzenie gimnazjów, które zdaniem polityków partii nie spełniły pokładanych oczekiwań (Program wyborczy Prawa i Sprawiedliwości, 2015).

Główna propozycja zmian w polityce oświatowej PiS skupiła się na reorganizacji struktury szkolnictwa. Partia zaproponowała następujące rozwiązania (Program wyborczy Prawa i Sprawiedliwości, 2015):

- szkoła podstawowa – 8 klas: od I do III oraz od IV do VIII,
- szkoła zawodowa – 3 lata,
- liceum ogólnokształcące – 4 lata,
- technikum – 5 lat,
- liceum – 2-letnie oraz technikum uzupełniające – 3-letnie,
- szkoły policealne,
- szkoły dla uczniów z określonymi stopniami niepełnosprawności lub upośledzenia – 3-letnie.

W katalogu zmian, które PiS zaproponowało wyborcom, została wpisana konieczność napisania nowego programu nauczania z większą liczbą godzin historii oraz rezygnacja z testów sprawdzających poziom wiedzy po ukończeniu poszczególnych etapów edukacji. Zwrócono również uwagę na potrzebę zmian w podejściu do kształcenia ogólnego (Program wyborczy Prawa i Sprawiedliwości, 2015).

W programie wyborczym pojawiła się także koncepcja powołania Narodowego Instytutu Wychowania, Programów Szkolnych i Podręczników, który miałby powstać z trzech zlikwidowanych instytucji, czyli Ośrodka Rozwoju Edukacji, Instytutu Badań Edukacyjnych i Centrum Informatycznego Edukacji.

Do głównych celów Instytutu zaliczono sprawy związane z rynkiem podręczników oraz w ramach konkursu wybranie podręczników, których liczba nie będzie mogła przekraczać trzech dla poszczególnego przedmiotu. Podręczniki z dofinansowaniem Ministerstwa Edukacji Narodowej mają obowiązywać przez kilka lat, tak aby można było je przekazać młodszym uczniom. W omawianej propozycji założono również jak najmniejszą liczbę pośredników w celu obniżenia cen książek dla uczniów. Propozycje PiS zmian w oświacie zakładają także zmianę statusu dyrektorów i nauczycieli, którzy otrzymają status funkcjonariusza publicznego. Politycy zaproponowali też dodatkowe stopnie specjalizacji nauczycielskiej. Obecnie ostatnim stopniem jest nauczyciel dyplomowany (Program wyborczy Prawa i Sprawiedliwości, 2015).

W lutym 2016 r. rozpoczęła się debata na temat zmian w oświacie. Pod koniec roku, 14 grudnia 2016 r., w Sejmie RP odbyło się głosowanie nad nową ustawą. Jego wyniki przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Wyniki głosowania w Sejmie RP nad przepisami wprowadzającymi ustawę Prawo oświatowe

Partia polityczna	Liczba posłów	Posłowie biorący udział w głosowaniu	Głosy za	Głosy przeciw	Głosy wstrzymujące się
Prawo i Sprawiedliwość	234	224	224	–	–
Platforma Obywatelska	132	121	–	121	–
Nowoczesna.	31	29	–	29	–
Polskie Stronnictwo Ludowe	16	15	–	15	–

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <http://www.sejm.gov.pl/Sejm8.nsf/agent.xsp?symbol=glosowania&NrKadencji=8&NrPosiedzenia=32&NrGlosowania=105>.

Kolejnym etapem prac było głosowanie w Senacie, które odbyło się 16 grudnia 2016 r.

Tabela 2. Wyniki głosowania w Senacie RP na przepisami wprowadzającymi ustawę Prawo oświatowe

Partia polityczna	Liczba senatorów	Senatorowie biorący udział w głosowaniu	Głosy za	Głosy przeciw	Głosy wstrzymujące się
Prawo i Sprawiedliwość	64	54	54	–	–
Platforma Obywatelska	33	27	–	27	–
Senatorowie niezrzeszeni	3	2	–	2	–

Źródło: <https://www.senat.gov.pl/sklad/senatorowie/szczegoly-glosowania,242,59,9.html>.

9 stycznia 2017 r. Prezydenta RP Andrzej Duda podpisał ustawę, której przepisy obowiązują od 1 września 2017 r. (Strona główna Kancelarii Prezydenta RP, 2015).

Polityka oświatowa w programach partii opozycyjnych

Program wyborczy największej partii opozycyjnej, Platformy Obywatelskiej, pt. „Polska Przyszłość”, w rozdziale poświęconym edukacji stanowi podsumowanie okresu 8 lat sprawowania rządów, ale zawiera także zmiany polityki oświatowej.

Wśród głównych propozycji pojawiła się konieczność likwidacji testów po ukończeniu VI klasy szkoły podstawowej, ponieważ zdaniem polityków nie oddawały one faktycznej wiedzy uczniów. Partia zaproponowała jednak inny system sprawdzania wiedzy oparty na losowaniu 10% wybranych szkół, w których odbywałyby się testy sprawdzające. W szkołach miały zostać powołane nowe instytucje jak rady szkół składające się z nauczycieli, przedstawicieli rodziców, lokalnych środowisk oraz uczniów (Program wyborczy Platformy Obywatelskiej, 2015).

W kształceniu zawodowym PO postulowała konsultacje z przedstawicielami pracodawców w kwestii np. ilości zajęć praktycznych czy programów nauczania (Program wyborczy Platformy Obywatelskiej, 2015).

Szkoła w programie PO to placówka, w której dzieci oraz rodzice mieliby dostęp do szkolnego logopedy i pedagoga, jak również gabinetu stomatologicznego przypisanego do konkretnej szkoły. Zmianie miały ulec też kryteria wynagradzania i awansu nauczycieli oraz zapowiedziano napisanie Konstytucji Oświaty, czyli nowej ustawy we współpracy ze związkami zawodowymi, nauczycielami, środowiskami gospodarczymi, przedstawicielami rodziców oraz władzami samorządowymi (Program wyborczy Platformy Obywatelskiej, 2015).

Partia polityczna Nowoczesna. w programie wyborczym z wyborów parlamentarnych w 2015 r. zaproponowała możliwość wysłania dziecka do przedszkola już od 3. roku życia bez względu na miejsce zamieszkania oraz dochody rodziców. Wszystkie 5-latki zostałyby objęte programem przedszkolnym, ponieważ zdaniem polityków Nowoczesnej. to niezwykle ważny okres dla prawidłowego rozwoju dziecka. Nowoczesna. opowiedziała się za tym, aby w wieku 6 lat dzieci rozpoczynały edukację, ale ostateczną decyzję pozostawiałby rodzicom (Program wyborczy Nowoczesnej, 2015).

Wśród postulatów partii znalazła się propozycja stworzenia ogólnopolskiego programu nauki języka angielskiego, w ramach którego zostałaby zwiększona liczba godzin nauczania, oraz stworzenia systemu rządowo-prywatnych stypendiów, który objąłby najzdolniejszych uczniów. Partia zapowiedziała wprowadzenie takich nowych przedmiotów, jak nauka kodowania, podstawy programowania, oraz likwidację finansowania nauki religii ze środków publicznych. W celu pomocy dzieciom w nauce zapowiedziano powstanie świetlic środowiskowych (Program wyborczy Nowoczesnej, 2015).

W odniesieniu do szkolnictwa zawodowego politycy zaproponowali kształcenie dualne oparte na szkole i przedsiębiorstwie w ramach lokalnego rynku pracy.

W Karcie Nauczyciela Nowoczesna. zadeklarowała możliwość nagradzania najlepszych nauczycieli, zwalniania słabych oraz zmiany w awansowaniu nauczycieli (Program wyborczy Nowoczesnej, 2015).

W programie wyborczym Polskiego Stronnictwa Ludowego odniesiono się do liczebności klas, które zdaniem ugrupowania są przeludnione. Partia zaproponowała zmniejszenie liczby uczniów do 20, jednak cały proces reorganizacji klas zostałby rozłożony na lata. Docelowo w 2017 r. w klasach miało być 25 uczniów, aby w 2018 r. dojść do proponowanych 20 osób w klasie. PSL zadeklarowało również, że każdy uczeń bez względu na dochody rodziców będzie otrzymywał ciepły posiłek w szkole. Wszystkie dzieci ze wsi oraz mniejszych miejscowości w ramach programu iTornister otrzymałyby potrzebne podręczniki oraz tablety z dostępem do internetu (Program wyborczy Polskiego Stronnictwa Ludowego, 2015). Podobnie jak Nowoczesna., PSL opowiedziało się za dualnym kształceniem zawodowym, w którym uczniowie mieliby 2 dni nauki oraz 3 dni płatnych praktyk (Program wyborczy Polskiego Stronnictwa Ludowego).

Podsumowanie

Na podstawie powyższych rozważań możemy zobaczyć, z jakimi propozycjami zmian w oświacie startowały w wyborach z 2015 r. partie polityczne oraz ile obietnic udało się zrealizować w przypadku partii rządzącej. Artykuł ukazuje również podobieństwa programowe m.in. PiS oraz PO, ponieważ obie partie w programach mają zapisaną reformę edukacji i nową ustawę Prawo oświatowe. Podobne propozycje programowe możemy zauważyć w przypadku PSL i Nowoczesnej., ponieważ obie partie opowiadają się za dualnym systemem kształcenia zawodowego.

W przyszłym roku przed nami kolejne wybory parlamentarne i nowe obietnice. Dlatego warto obserwować, jak wszystkie partie polityczne starają się realizować swój program wyborczy w obecnej kadencji Sejmu.

Literatura

- Majewski, P. (2015). *Szybszy rozwój, a nie deficyt*, rozmowa Beaty Szydło z użytkownikami portalu społecznościowego Facebook, vol. 239/10/2015, A6.
- Program wyborczy partii Prawo i Sprawiedliwość (2015). Zdrowie, Praca, Rodzina. Pobrane z: <http://pis.org.pl/dokumenty> (6.08.2018).
- Program wyborczy partii Platforma Obywatelska (2015). Polska przyszłość. Pobrane z: <http://www.michalstopka.pl/wp-content/uploads/2015/10/Polska-Przyszlosci-Program-PO.pdf> (6.08.2018).
- Program wyborczy partii Nowoczesna. (2015). Nowoczesna Polska dla każdego. Pobrane z: <https://nowoczesna.org/program/> (6.08.2018).
- Program wyborczy partii Polskie Stronnictwo Ludowe (2015). Edukacja. Pobrane z: <https://www.psl.pl/edukacja/> (8.08.2018).



KAROL PIĘKOŚ

System oświaty w Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej*

The System of Education in the Polish People's Republic

Magister, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Socjologiczno-Historyczny, Instytut Nauk o Polityce, Zakład Systemów Politycznych, Polska

Streszczenie

Okres Rzeczpospolitej Ludowej był czasem wielu zawirowań zarówno natury politycznej, jak i społecznej. Obowiązujący w latach 1945–1989 ustrój wymuszał szereg zmian w systemie edukacji. Nie można zapominać o tym, że był to czas walki z nieznanym już dzisiaj problemem analfabetyzmu. W tamtych czasach ówczesnej władzy udało się ostatecznie tą trudną kwestię rozwiązać. Totalitarny ustrój oraz specyfika tamtego okresu powodowały, że w dzisiejszych czasach negatywnie wspomina się wpływ tamtej rzeczywistości politycznej na oświatę. W artykule ukazana zostanie charakterystyka peerelowskiego systemu edukacji uwzględniająca jego wady i zalety.

Słowa kluczowe: edukacja, oświata, Polska, system polityczny, analfabetyzm

Abstract

The period of the People's Republic was a time of many turbulence both in political and social nature. The ruling system in 1945–1989 forced a number of changes on the education system. One can not forget that it was a time of struggling with the problem of today unknown illiteracy. The authorities of that time managed to solve this difficult issue. The totalitarian regime and the specifics of that period resulted in mentioning the influence of that political reality on current education as negative. In my presentation I will try to show the characteristics of that education system, taking into account its advantages and disadvantages.

Keywords: education, Poland, political system, illiteracy

Powstałe na nowo państwo polskie musiało się zmierzyć z szeregiem wyzwań, które dotyczyły wielu obszarów funkcjonowania organizacji państwowej, w tym systemu oświaty. Były to często problemy, z którymi polski naród mierzył się już w 1918 r. Trudności głównie dotyczyły bazy lokalowej, podręczników, pomocy naukowych, sprzętu oraz kadry nauczycielskiej. Rozwiązania prawne poświęcone systemowi oświaty w tamtym okresie były skromne, co

* Artykuł powstał pod kierunkiem dr Anny Pięty-Szawara z Zakładu Teorii Państwa, Prawa i Polityki Instytutu Nauk o Polityce Wydziału Socjologiczno-Historycznego Uniwersytetu Rzeszowskiego.

wpłynęło na budowanie szkolnictwa na fundamencie zasad międzywojennego systemu szkolnictwa. Po 1945 r. nie została formalnie uchylona ustawa o ustroju szkolnictwa z 1932 r. W znacznym stopniu poddano ją modyfikacji za sprawą generalnych upoważnień dla ministra oświaty do innego sposobu organizowania szkół, który został wymuszony nowym ustrojem politycznym. Minister posiadał szerokie kompetencje, które pozwalały mu ustalać programy szkolne oraz organizację podległych jego nadzorowi szkół (Pyter, 2015, s. 105–106).

Problem stanowił brak kadry nauczycielskiej, której starty w czasie II wojny światowej szacuje się na ponad 10 500 osób, co stanowiło 11,6% stanu zatrudnienia z 1938 r., kiedy to w polskim szkolnictwie pracę podejmowało 90 610 osób. Największe straty dotyczyły szkolnictwa wyższego, gdzie ubyło 35,8% personelu. W gronie kadry nauczycielskiej poziomu średniego ogólnokształcącego ubyło 21,9% nauczycieli, zaś w przypadku szkolnictwa zawodowego straty wynosiły 21,6% kadry nauczycielskiej (Bogaj, 2005, s. 26).

Przełomowe znaczenie miała ustawa z 7 kwietnia 1949 r. o likwidacji analfabetyzmu. Jej przepisy obejmowały wszystkich obywateli w wieku od 14. do 50. roku życia oraz definiowały, kogo można uznać za analfabeta lub półanalfabeta. Przyjęte rozwiązania jasno wskazywały urząd, który był odpowiedzialny za politykę w tym wymiarze. Pracami związanymi ze zwalczaniem analfabetyzmu kierował pełnomocnik rządu do walki z analfabetyzmem. Ustawa określała również pełnomocników na szczeblu wojewódzkim i powiatowym oraz komisje społeczne, które były odpowiednikami administracji na poziomie województwa, powiatu i gminy. Słabym punktem tej ustawy był brak sankcji za uchylanie się od rejestracji oraz uczęszczania na kursy (Ozymko, 2015, s. 120–123).

Zakończenie programu zwalczania analfabetyzmu nastąpiło w grudniu 1951 r. Pełnomocnik rządu do spraw walki z analfabetyzmem w swoim meldunku z 21 grudnia 1951 r. podał, że przeszkolono 845 402 osób, które zostały zarejestrowane i nauczone je czytać i pisać. Podana liczba dotyczy jedynie meldunku z prowadzonej akcji. Przy uwzględnieniu osób, które zostały przeszkolone przed podjęciem wspomnianych działań, liczba nauczonych czytania i pisanania wynosi 1 mln osób (Budnik, 2013, s. 31–36).

W roku szkolnym 1945/1946 zostały wznowione wszystkie poziomy oraz roczniki kształcenia. W celu szybszego przygotowywania kadry nauczycielskiej w liceach pedagogicznych skrócono naukę do 2 lat, zorganizowano również roczne kursy, które przygotowywały do zawodu nauczyciela. Dla absolwentów liceów przewidziano kursy pedagogiczne, które trwały 6 tygodni, zaś w przypadku absolwentów gimnazjum taki kurs trwał 3 miesiące. Z powodu strat poniesionych w trakcie niemieckiej okupacji, wynikających z zamknięcia szkół średnich, władze oświatowe podjęły decyzję o organizowaniu gimnazjów i liceów dla uczniów opóźnionych w nauce. W ramach tych szkół realizowany był program nauczania z przyspieszonym systemem klas semestralnych. W tamtym

okresie władze zezwalały również na otwieranie nowych szkół przez instytucje świeckie, religijne oraz osoby prywatne (Moraczewska, 2010, s. 55).

Po wojnie przystąpiono do upowszechniania bezpłatnej i jednolitej powszechnej szkoły 8-letniej oraz liceum, w którym nauka trwała 3 lata. Wprowadzenie 8-letniej szkoły podstawowej odbyło się pomimo braku uregulowań natury prawnej. Z powodu braków kadrowych, lokalowych i budżetowych 8-letnie szkoły podstawowe nie znajdowały się w każdym powiecie. Liczne trudności spowodowały, że wycofano się z koncepcji 8-letniej szkoły podstawowej. W tamtym okresie funkcjonowała 11-letnia szkoła ogólnokształcąca, w ramach której obowiązywała 7-letnia szkoła podstawowa. Etapy w szkole podstawowej były podzielone na dwa cykle: propedeutyczny w klasach I–IV oraz systematyczny w klasach V–VII. Duży nacisk położono na rozwój szkolnictwa zawodowego, które miało odegrać znaczącą rolę. Zgodnie z dekretem w sprawie zmiany ustawy z 29 marca 1937 r. o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół doksztalających zawodowych zapisywano do szkół zawodowych młodzież, która po spełnieniu obowiązku szkolnego nie podjęła nauki w innej szkole. Szkolnictwo zawodowe opierało się na czterech typach szkół: 1) szkołach przysposobienia zawodowego (4, 11 miesięcy); 2) zasadniczych szkołach zawodowych (4–11 miesięcy); 3) technikach zawodowych (3, 4 lub 5 lat); 4) 2-letnich technikachna bazieklasy IX szkoły ogólnokształcącej. Nauka w szkole zawodowej trwała 3 lata, w wymiarze 18 godzin tygodniowo. Czteroletnie oraz później obowiązujące 5-letnie średnie szkoły zawodowe, licea oraz technika funkcjonowały na bazie7-letniej szkoły podstawowej. 1 września 1948 r. gimnazja oraz licea ogólnokształcące razem ze szkołami powszechnymi przeobrażono w jednolite szkoły ogólnokształcące stopnia podstawowego i licealnego (Skawiński, 2008, s. 208).

Okres powojenny w wyraźny sposób ukazuje klimat tamtych czasów, który miał również odzwierciedlenie w oświacie. Już w 1945 r. oprócz świętowania 3 maja, który jest ważnym dniem w dziejach Polski, nakazano uroczyste obchodzenie 1 maja. W późniejszym czasie w kalendarzu znalazło się wiele nowych rocznic, które uroczysto obchodzono z racji przynależności do bloku wschodniego. Młodzież szkolna została zobligowana do udziału w uroczystych pochodach oraz akademiach. Od nauczycieli w tym czasie oczekiwano, że będą podkreślać znaczenie mas ludowych w Polsce. Odpowiedzialność za przygotowanie rocznicowych akademii spoczywała na nauczycielach historii. Był to z punktu widzenia władzy istotny przedmiot, dzięki któremu można było formować przychylny dla ówczesnej władzy przekaz (Osiński, 1998, s. 484).

Minister oświaty Witold Jaroński kładł duży nacisk na przygotowanie uczniów do zadań związanych z realizacją planu 6-letniego oraz industrializację kraju. Jaroński tworzył warunki do rozwoju: matematyki, fizyki, chemii oraz biologii, ponieważ jego zdaniem te przedmioty kształtują światopogląd nauko-

wy. Było to w dużej mierze podyktowane motywami ideologicznymi zaczerpniętymi ze Związku Radzieckiego (Osiński, 2010, s. 23–24).

Pierwszy rok szkolny po przyjęciu Konstytucji PRL z 22 lipca 1952 r. nie zrywał z dotychczasowym porządkiem, a był kontynuacją tego, co do tej pory dokonano. W latach 50. kładziono duży nacisk na przekazywanie treści propagandowych związanych z tworzeniem relacji pomiędzy dziećmi wiejskimi i miejskimi (Wagner, 2018, s. 34–36). Był to w dalszym ciągu czas rozwoju szkół zawodowych. Utworzono Centralny Urząd Szkolenia Zawodowego, w ramach którego dążono do skoncentrowania wszystkich poza rolnictwem spraw szkolenia i przysposobienia zawodowego na potrzeby gospodarki zawodowej. Na szczeblu województw odpowiednikami kuratoriów były dyrekcje okręgowe szkolenia zawodowego. Do zakładania szkół uprawnione były gminy oraz państwo, sprawa tworzenia nowych placówek była regulowana przez ustawę z 1922 r. o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych. Szkoły średnie zawodowe oraz średnie ogólnokształcące były tworzone na podstawie zarządzeń Ministra Oświaty. Finansowanie szkół odbywało się ze środków Skarbu Państwa, gmin oraz dobrowolnych świadczeń związków komunalnych czy też fundacji i darowizn (Pyter, 2015, s. 112–113).

Duże zmiany w szkolnictwie PRL nastąpiły w styczniu 1961 r. w wyniku uchwały VII Plenum KC PZPR. W ramach reformy wydłużono naukę w szkołach podstawowych do 8 lat. Głównym powodem zmian było lepsze przygotowanie kandydatów do szkoły średniej i skrócenie luki pomiędzy czasem ukończenia szkoły a podjęciem pracy przez osoby, które nie chciały kontynuować nauki po ukończeniu szkoły podstawowej. Planowano umieścić 70% absolwentów szkół podstawowych w szkołach zawodowych, zaś resztę w liceach ogólnokształcących, których celem było przygotowanie młodzieży do nauki na studiach wyższych. Zreformowana szkoła miała wychować uczniów na świadomych i twórczych obywateli, a wychowanie miało się odbywać „w duchu socjalistycznej moralności i socjalistycznych zasad współżycia społecznego, w duchu umiłowania Ojczyzny, pokoju, sprawiedliwości społecznej i braterstwa z ludźmi pracy wszystkich krajów”. Reforma z początku lat 60. przyczyniła się również do rozbudowy bazy szkolnej, wdrożenia nowych programów i planów nauczania oraz przekształcenia 11-letnich szkół w dwie odrębne szkoły: liceum i szkołę podstawową. Zmiany dotyczyły też procesu przygotowania nauczycieli oraz szkolnictwa wyższego (Skawiński, 2008, s. 214–215).

Kolejne znaczące reformy szkolnictwa w PRL nastąpiły na początku lat 70. XX w. Zmiany zostały opracowane pod wpływem uchwały VI zjazdu PZPR z grudnia 1971 r. W dokumencie zalecono upowszechnienie szkoły średniej, usprawnienie struktury i sieci terytorialnej szkolnictwa, dostosowanie treści oraz metod nauczania do współczesnych czasów i ściślejsze powiązanie szkolnictwa z potrzebami gospodarczymi kraju. Wymienione zmiany nie mogłyby się odbyć bez reform, które należało podjąć w pionie resortu oświaty. Za pomocą uchwał

Rady Ministrów powołano do życia: 1) Instytut Programów Szkolnych; 2) Instytut Kształcenia Nauczycieli; 3) Instytut Kształcenia Zawodowego. Reformy lat 70. obejmowały także uchwalenie przez Sejm w kwietniu 1972 r. Karty Praw i Obowiązków Nauczyciela. W formie uzupełnienia tego dokumenty wydano też rozporządzenie Rady Ministrów w sprawie płac nauczycielskich, które wprowadzało podwyżkę wynagrodzenia i zwolniło z podatku wynagrodzenie nauczycieli. Ustawa z kwietnia 1972 r. określiła obowiązki oraz przywileje nauczycieli i sposób naliczania wynagrodzenia. Po zmianach było ono zależne od stażu pracy, a nie rodzaju szkoły, w jakiej prowadzono nauczanie. Wobec nauczycieli nałożono wymóg stałego dokształcania się i pogłębiania wiedzy (Miąso, 1980, s. 411–412).

Karta Praw i Obowiązków Nauczyciela wysuwała postulat, by każdy nauczyciel miał wykształcenie wyższe. Był to istotny problem, bowiem w roku szkolnym 1971/1972 tylko 13 tys. (6%) nauczycieli w szkołach podstawowych miało wykształcenie wyższe. W 1977 r. liczba nauczycieli z wyższym wykształceniem była już dużo wyższa – ponad 20 tys. czynnych nauczycieli miało wykształcenie wyższe. Pod koniec lat 70. już około 40% nauczycieli szkół wszystkich typów miało wykształcenie wyższe (Miąso, 1980, s. 412–413).

W latach 80. władze postawiły sobie za cel zwiększenie upowszechniania wykształcenia średniego, aby w latach 90. większa liczba uczniów podejmowała naukę w liceach ogólnokształcących oraz technikach zawodowych. W tym czasie opracowano także długofalowe zapotrzebowanie na nauczycieli oraz raport dotyczący bazy materialnej i potrzeb inwestycyjnych w szkolnictwie. Do pozytywnych aspektów odnoszących się do szkolnictwa z tego okresu eksperci zaliczają też prowadzone ogólnopolskie badania dotyczące oświaty, które niestety nie zostały w pełni wykorzystane (Banach, 2001, s. 8–9).

Wpływ ZSRR na edukację w Polsce lat 50. był niewątpliwy. Pomimo wielu błędów był to okres rozwoju polskiej edukacji. Na docenienie zdaniem ekspertów zasługuje wypracowanie szacunku dla edukacji w świadomości dzieci i dorosłych. Wzrost wskaźnika skolaryzacji jest również sprawą, na którą należy zwrócić uwagę. Nie jest to okres łatwy do oceny, bo w PRL miały miejsce istotne wypaczenia, niemniej należy docenić ilość wykonanej pracy w kierunku upowszechnienia oświaty i dążenia do podnoszenia poziomu edukacji. Niewątpliwie był to trudny czas, który miał swoje blaski i cienie, co znacząco utrudnia jednoznaczną ocenę systemu oświaty z tamtych lat.

Literatura

- Banach, C. (2001). Blaski i cienie polskiej edukacji w XX w. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 44, 1/2, 5–14.
- Bogaj, A. (2005). O ideach i praktykach polskiego systemu oświaty w latach 1945–2005. W: C. Plewka (red.), *Materiały pokongresowe I Zachodniopomorskiego Kongresu Edukacyjnego* (s. 26–40). Szczecin: Wyd. CDiDN w Szczecinie.

- Budnik, M. (2013). Walka z analfabetyzmem w Polsce Ludowej (na przykładzie wybranych dokumentów Ministerstwa Oświaty oraz Biura Pełnomocnika Rządu do Walki z Analfabetyzmem z lat 1949–1951). *Acta Universitatis Lodzianis. Folia Litteraria Polonica*, 1(19), 31–41.
- Miąso, J. (1980). *Historia wychowania wiek XX*. Warszawa: PWN.
- Moraczewska, B. (2010). *Szkolnictwo polskie w latach 1945–1975 z uwzględnieniem miasta Włocławka*. Włocławek: Wyd. Wyd. PWSZ we Włocławku.
- Osiński, Z. (1998). Ideologia w obowiązkach nauczycieli szkół podstawowych w Polsce w latach 1944–1956. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin*, LIII/LIII, Sectio F, 483–499.
- Osiński, Z. (2010). *Nauczanie historii w szkołach podstawowych w Polsce w latach 1944–1989*. Lublin: Duet.
- Ozymko, J. (2015). Walka z analfabetyzmem w powiecie miasteczkim w latach 1945–1951. *Społeczeństwo i Ekonomia*, 1(3), 120–132. DOI: 10.15611/sie.2015.1.08.
- Pyter, M. (2015). Prawne zasady funkcjonowania oświaty w Polsce Ludowej. *Studia Iuridica Lublinensia*, XXIV, 4, 105–122. DOI: 10.17951/sil.2015.24.4.105.
- Skawiński, R. (2008). Korzenie i uwarunkowania reform polskiej edukacji w XX wieku. *Studia Elckie*, 10, 193–229.
- Wagner, B. (2018). *Strategia wychowawcza w PRL*. Warszawa: Neriton.



MAGDALENA SZCZEPANEK

Przemiany polskiego systemu edukacji podstawowej od lat 80. XX wieku*

Transformations of the Polish Basic Education System Since the 1980s XX Century

Studentka, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Polska

Streszczenie

Artykuł zawiera opis reform i zmian w systemie edukacji od lat 80. XX w. do 2017 r. Opisuję w nim reformy w systemie związane z przemianami społecznymi po 1980 r., które trwały niespełna 20 lat. Również podejmuję się przedstawienia planu zmian w szkolnictwie, które weszły w życie we wrześniu 2017 r., a głównie dotyczyły struktury szkolnictwa podstawowego.

Słowa kluczowe: system oświatowy, system szkolny, analiza komparatystyczna

Abstract

The article contains a description of reforms and changes in the education system from the 1980s to 2017. I describe in it system reforms related to social changes after 1980, which lasted less than 20 years. I am also undertaking a presentation of a plan of changes in education that came into force in September 2017, and their main assumption was changes in the structure of primary education.

Keywords: educational system, school system, comparative analysis

Wstęp

Polski system edukacyjny przez ostatnie 30 lat zmieniał się zarówno pod względem strukturalnym, organizacyjnym, jak i treściowym. Największe zmiany zaszły w 1999 oraz 2017 r. W dalszej części opracowania podejmę się scharakteryzowania każdej z reform pod względem struktury szkolnej, treści zawartych w podstawie programowej oraz zmian dotyczących nauczycieli, ich obowiązków oraz praw.

* Artykuł powstał pod kierunkiem opiekuna Koła Naukowego „Edukacja bez granic”, dr. hab. prof. UR Wojciecha Walata.

W latach 90. system edukacyjny w Polsce wymagał opracowania nowej wizji. Po 1989 r. zaszło wiele zmian, m.in. powstała możliwość zakładania szkół niepaństwowych, powołano Biuro do spraw Reformy Szkolnej, które działało pod kierownictwem Stawińskiego (Śliwerski, 1999).

Największe zmiany nastąpiły w 1999 r., kiedy w życie weszła reforma przygotowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w 1998 r. pt. *Projekt reformy systemu edukacji*. Zmieniła ona strukturę systemu oświaty w Polsce, co miało skutkować m.in. podniesieniem poziomu edukacji społeczeństwa, wyrównaniem szans edukacyjnych oraz przesunięciem o rok decyzji o dalszym kierunku kształcenia uczniów (*Reforma systemu...*, 1998).

W latach 2000–2016 zaszło wiele zmian w systemie edukacji. Największa z nich to powrót do 8-klasowej szkoły podstawowej, w tym likwidacja gimnazjów.

Charakterystyka systemu oświaty w latach 80. XX w.

Przemiany w systemie oświatowym w Polsce były związane z przemianami społecznymi po 1980 r. Ze względu na wprowadzenie stanu wojennego i kryzys ekonomiczny finansowanie oświaty stało się mało istotne. Wykształcenie było nieważne, likwidowano biblioteki, świetlice, a także wydawnictwa książkowe (Ćwikliński, 2005, s. 298).

25 lutego 1987 r. powołano Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, który miał za zadanie zdiagnozować ówczesny stan edukacji narodowej oraz opracować kierunki przebudowy. Wyniki badań przedstawiono w raporcie pt. *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej* (1989). Raport ten ujawnił zagrożenia stanu oświaty w Polsce. Kupisiewicz (1996, s. 115–116) wymienił przyczyny tego kryzysu. Były to m.in.: brak spójności w koncepcji strukturalnej i programowo-metodycznej systemu szkolnego, poważne braki w dofinansowaniu oświaty oraz brak dostatecznego powiązania systemu szkolnego z instytucjami i placówkami kształcenia równoległego.

Samsonowicz, minister edukacji w latach 1989–1991, zapoczątkował reformy naprawcze. Zachęcały one do tworzenia szkół prywatnych, społecznych i wyznaniowych, poddały modyfikacji programy szkolne, dzięki czemu zostały usunięte tzw. białe plamy z podręczników do języka polskiego, historii czy wiedzy o społeczeństwie. Podniesiono również płace nauczycieli, zlikwidowano inspektorów szkolnych, nauczyciele mogli wybierać programy nauczania oraz prowadzić eksperymenty pedagogiczne i tworzyć programy autorskie wykorzystywane w klasach innowacyjnych (Śliwerski, 1999).

W 1991 r. zostało powołane Biuro ds. Reformy Szkolnej, na czele którego stał Sławiński. Przygotowało ono w porozumieniu z ekspertami oraz nauczycielami projekt reformy oświaty o nazwie *Dobra i nowoczesna szkoła* (Śliwerski, 1999).

Głębocki, czyli kolejny minister edukacji, kontynuował działania poprzednika. Dzięki ustawie z 1992 r. zlikwidował monopol oświatowy państwa, nauczyciele otrzymali całkowitą autonomię w sprawie tworzenia oraz wyboru programów nauczania, podręczników i środków dydaktycznych, co jednak zostało zlikwidowane w późniejszych latach.

Departament Analiz i Prognoz Edukacyjnych stworzył projekt *Podstawy programowe obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących*, który zawierał opis 21 dziedzin edukacji, wyszczególniając treści kształcenia i kompetencje uczniów. Opracowano również podstawy programowe, standardy wymagań egzaminacyjnych dla wszystkich etapów edukacji. Wydłużono obowiązek szkolny do 18. roku życia, zmieniono system finansowania oświaty, a co najważniejsze – zmieniono typy szkół oraz wprowadzono egzaminy zewnętrzne po zakończeniu każdego etapu edukacji (Śliwerski, 1999).

Reforma weszła w życie 1 września 1999 r.

Charakterystyka przekształceń systemu oświaty od lat 90. XX w.

W lutym 2016 r. rozpoczęła się ogólnopolska debata o edukacji pod nazwą *Uczeń. Rodzic. Nauczyciel – dobra zmiana*. Przez kolejne pół roku w całym kraju odbywały się debaty i spotkania poświęcone temu tematowi. 16 września został zaprezentowany projekt ustawy, a następnie skierowano go do rozpatrzenia przez Radę Ministrów. W listopadzie 2016 r. projekt ustawy został przekazany do parlamentu, a następnie do prezydenta Dudy, który podpisał ustawę o reformie szkolnictwa (<https://www.mac.pl/zmiany-w-oswiacie#HARMONOGRAM>).

Reforma spotkała się z aprobatą Rady Ministrów i weszła w życie 1 stycznia 2017 r.

Głównym celem reformy jest zmiana w strukturze szkół. Zostanie zniesione gimnazjum, a w zamian szkoła podstawowa została wydłużona do 8 lat, w liceum ogólnokształcącym nauka trwa 4 lata, a w technikum 5 lat. Szkoły zawodowe zostaną wygaszone, a w ich miejsce pojawią się szkoły branżowe I i II stopnia.

Poza tym został zniesiony obowiązek szkolny dla 6-latków, który był wprowadzony w 2014 r. W związku z likwidacją gimnazjum i wydłużeniem szkoły podstawowej o 2 lata zlikwidowano również sprawdzian dla szóstoklasistów.

Zasadnicze szkoły zawodowe zmieniają się w 3-letnie szkoły branżowe I stopnia. Ich absolwenci będą mogli kontynuować naukę w 2-letnich szkołach branżowych II stopnia.

Gratyfikacja dla nauczycieli, którzy uzyskali tytuł profesora, została ujednoczona, a także został wprowadzony centralny rejestr orzeczeń dyscyplinarnych dla nauczycieli (Szczepanek, 2017, s. 36).

Propozycje metodologii badań porównawczych przemian oświatowych

Przedmiotem moich badań jest proces przemian polskiego systemu edukacji podstawowej od lat 80. XX w. po współczesność.

Celem moich badań będzie porównanie systemu edukacji podstawowej z lat 80. XX w. do systemu edukacji podstawowej we współczesności oraz wykazanie różnic i podobieństw tych systemów, a także poznanie opinii na ich temat z punktu widzenia różnic pokoleniowych.

Celem praktycznym będzie wskazanie wad oraz próba znalezienia rozwiązań, które mogłyby poprawić funkcjonowanie systemu edukacji podstawowej obecnie.

Główny problem badawczy został sformułowany następująco: *Jakie są różnice między systemem oświaty działającym w Polsce w latach 80. XX w. a systemem oświaty z lat 1990–2016 w opinii rodziców oraz nauczycieli?*

Poza problemem głównym zostały sformułowane następujące problemy szczegółowe:

1. Jakie są różnice w etapach edukacji podstawowej w latach 80. XX w. a w latach 1990–2016?

2. W jaki sposób był realizowany nadzór nad systemem oświaty w latach 80. XX w., a jak w latach 1990–2016?

3. W jaki sposób była finansowana oświata w latach 80. XX w., a jak w latach 1990–2016?

4. Jakie były formy i sposoby kształcenia nauczycieli w latach 80. XX w., a jakie w latach 1990–2016?

5. Czym różnią się podstawy programowe i programy nauczania z lat 80. XX w. od tych z lat 1990–2016?

6. Jakie przeprowadzano egzaminy w latach 80. XX w., a jakie w latach 1990–2016?

Metodą badań pedagogicznych, która została zastosowana do zweryfikowania problemu badawczego, jest sondaż. Technika wykorzystaną w badaniach jest ankieta. Grupą badawczą byli nauczyciele uczący w klasach I–III oraz rodzice dzieci z klas I–III.

Podsumowanie

Podjęłam taką tematykę w celu wykazania różnic i podobieństw polskich systemów edukacji podstawowej z lat 80. XX w. oraz z lat 1990–2016, a także opisanie zmian, jakie zaszły na przełomie tych lat. Poza tym chciałam porównać opinie osób uczęszczających do szkoły w latach 80. XX w., a obecnie posiadających dzieci, które uczęszczają do szkoły w nowym systemie szkolnym. Szerzej temat opisałam w mojej pracy magisterskiej pt. *Przemiany polskiego systemu edukacji podstawowej od lat 80. XX wieku.*

Literatura

- Ćwikliński, A. (2005). *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*. Poznań: Wyd. UAM.
- Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL* (1989). Warszawa, Kraków: PWN.

<https://www.mac.pl/zmiany-w-oswiacie#HARMONOGRAM> (2.10.2018).

Kupisiewicz, C. (1996). *Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych*. Warszawa: Żak.

Reforma systemu edukacji. Projekt (1998). Warszawa: WSiP.

Szczepanek, M. (2017). *System edukacji Polski i Włoch – analiza porównawcza*. Praca licencjacka, promotor: dr W. Lib, Uniwersytet Rzeszowski.

Śliwerski, B. (1999). Remanent reformowania oświaty w III RP. *Edukacja i Dialog*, 3, 30–36.

Walat, W. (2017). Założenia modelu edukacji na podstawie idei kognitywizmu i konstruktywizmu. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 36(4), 109–121



ANNA SOLECKA

„Dobra szkoła” dawniej a dziś w opinii dzieci, rodziców i nauczycieli – propozycja metodologii badań*

„Good School” in the Past and Today in the Opinion of Children, Parents and Teachers – a Proposal for Research Methodology

Studentka, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Polska

Streszczenie

Artykuł zawiera charakterystykę szkoły, która jest nie tylko instytucją oświatową, ale także miejscem spełniania różnorodnych zadań i celów. Przybliży również historię wychowania, która zmieniała się pod wpływem wydarzeń i potrzeb ludzi w danych epokach. W artykule przedstawiono propozycję metodologii badań, która umożliwi scharakteryzowanie współczesnej „dobrej szkoły” pod wieloma aspektami z punktu widzenia nauczycieli, rodziców i uczniów.

Słowa kluczowe: szkoła, przestrzeń edukacyjna

Abstract

The article contains the characteristics of the school, which is not only an educational institution, but also a place to fulfill various tasks and goals. It also brings up the history of education, which changed under the influence of events and needs of people in particular epochs, perfecting it. The article presents a research methodology proposal that will allow characterizing the contemporary “good school” in many aspects from the point of view of teachers, parents and students.

Keywords: school, educational space

Wstęp

Dla rodziców ważne jest, by dziecko uczęszczało do „dobrej szkoły”, nauczyciele chcą pracować w „dobrej szkole”, a uczniowie kształcić się w niej. Warto jednak zastanowić się nad tym, czego oczekujemy od tego miejsca i czym ono tak naprawdę jest. To bardzo ważny temat, któremu warto poświęcić czas, ponieważ wgłębiając się w historię szkoły i wychowania, można zauważyć, jak

* Artykuł powstał pod kierunkiem opiekuna Koła Naukowego „Edukacja bez granic”, dr. hab. prof. UR Wojciecha Walata.

ciągle dążono do jej udoskonalania i modyfikowania, aby satysfakcjonowała i umożliwiała optymalny rozwój wszystkich jej członków, czyli nauczycieli, rodziców i uczniów. Wyniki przeprowadzonych badań mogą posłużyć do dalszych refleksji nad współczesną „dobrą szkołą”.

Charakterystyka szkoły jako instytucji i zarys historii wychowania

Pojęcie *szkoła* pochodzi z języka greckiego (*schole* – oznacza *spokój, wolny czas przeznaczony na naukę*). Słowem tym zdefiniować można instytucję oświatowo-wychowawczą, której głównym zadaniem jest kształcenie, a także wychowywanie dzieci, młodzieży oraz osób dorosłych. Musi stosować się do określonych koncepcji, zadań, celów oświatowo-wychowawczych i programów za pomocą odpowiednich działań wykwalifikowanej kadry pedagogicznej i budżetu państwa oraz nadzoru oświatowego (Okoń, 2007, s. 383).

Historia wychowania to dyscyplina pedagogiczna, która zajmuje się procesem przekazywania informacji o umiejętnościach i doświadczeniach oraz wszystkimi zmianami w zakresie form, treści i sposobów przekazywania wiedzy na temat wychowania i kształcenia. Dotyczy głównie losów rodziny, wychowania, nauczania oraz instytucji kształcących i wychowawczych, a także przeobrażenia zawodu nauczyciela (Bartnicka, Szybiak, 2001, s. 15).

Za kolebkę kultury szkoły i instytucjonalnego wychowania uważana jest starożytna Grecja. Proces edukacyjny Grecy określali jako praktyczne, konkretne umiejętności, czyli *techne*, oraz wychowanie fizyczne i duchowe dotyczące dzieci, czyli *paideia*. Sukcesywnie zauważono, iż nie ma wiekowych barier dla rozwoju człowieka, w związku z tym naukę podejmował każdy człowiek niezależnie od wieku. Największy wkład w system szkolnictwa i proces wychowania w starożytnej Grecji mieli Homer, Hezjod, Sokrates, Platon, Arystoteles i Isokrates (Orczyk, 2008, s. 14–33).

Starożytny Rzym oraz każda późniejsza epoka opierała się na *paidei* oraz *techne*, wzbogacając i dostosowując je, biorąc pod uwagę konkretne potrzeby ludzi oraz możliwości finansowe i sytuację polityczną danego państwa w określonym czasie.

Wraz z narodzeniem Jezusa zmianie uległ pogląd dotyczący życia, świata, wychowania, a w szczególności człowieka. Fundamentem kształcenia stała się Biblia, dzięki której szkoły nabrały charakteru narodowo-religijny.

W średniowieczu program kształcenia skupiał się na nauce czytania, pisania, uczenia się na pamięć wybranych psalmów, poznawaniu elementów teologii, liturgii oraz prawa moralnego. Karol Wielki wprowadził dwustopniowy program nauczania na studiach: wstępny (dotyczył umiejętności retorycznych, gramatycznych i dialektyki) i wyższy (wiedza matematyczna: arytmetyka, geometria, astronomia i muzyka) (Orczyk, 2008, s. 48–56).

Momentem przełomowym w historii szkolnictwa było pojawienie się uniwersytetów w XII/XIII w. Powstały one za przyczyną dużego zainteresowania filozofią i teologią oraz medycyną i prawem. Instytucje te uważane były za prestiżowe, ponieważ na założenie ich wyrażał zgodę sam papież oraz władca świecki. Były one autonomiczne i niezależne. Językiem wiodącym stał się język łaciński. Uniwersytety podwyższyły poziom intelektualny prawników, lekarzy i duchowieństwa oraz poziom nauczania w szkołach. Do dziś podstawową formą zajęć na uczelni wyższej są wykłady i obowiązują takie pojęcia, jak: *doktor*, *magister*, zabawy studenckie to *juwenalia* (Orczyk, 2008, s. 74).

Wiek XIV stał się dla państwa polskiego bardzo ważny, ponieważ wówczas podjęto pierwsze próby szerszej alfabetyzacji oraz rozwoju szkół. 12 maja 1364 r. król Kazimierz Wielki założył Uniwersytet Krakowski, który przyjął styl boloński, a szczególną uwagę zwrócił na naukę prawa. Po śmierci króla uczelnia upadła, a 26 lipca 1400 r. król Władysław Jagiełło ponownie zrekonstruował Uniwersytet na wzór paryski, czyli czterofakultetowy, dodając wydział teologiczny i filozoficzny (Bartnicka, Szybiak, 2001, s. 70–71).

Humanizm narodził się w czasach odrodzenia, kiedy to wynaleziono druk i zaczęto dokonywać odkryć geograficznych. Zmieniono koncepcję szkoły, wychowania oraz zawodu nauczyciela. W tym czasie rozpoczęły naukę również dziewczęta (Bartnicka, Szybiak, 2001, s. 80–114). Znanym w Europie reformatorem oświaty stał się Komeński. Uważał on, że prawo do edukacji ma każdy bez względu na płeć, wyznanie, wiek, stan społeczny, a przede wszystkim stan zdrowia. Ujednocilił on system szkolny. „Dobra szkoła” opisana w dziele *Wielka dydaktyka* miała być bezpłatna, powszechna, a przewodnim językiem miał być język ojczysty. Współczesna szkoła opiera się też na założeniach Rousseau, który preferował wychowanie naturalistyczne, w którym wychowawca jest przyjacielem dziecka, dbając o jego prawidłowy rozwój moralny i fizyczny (Bartnicka, Szybiak, 2001, s. 118–120, 125–126).

Wielką reformę szkolnictwa wyższego zapoczątkował pedagog Konarski w pierwszej połowie XVIII w., wydając dzieło pt. *O skutecznym rad sposobie*, które uznano za manifest polityczny. Postulaty te dotyczyły działań w zakresie wzmocnienia państwa. Powstała elitarna szkoła Collegium Nobilium, która z założenia miała kształcić przyszłych przywódców kraju. 14 października 1773 r. ukonstytuowała się także Komisja Edukacji Narodowej jako instytucja państwowa mająca zapewnić sprawną organizację oświaty. Celem nadrzędnym „dobrej szkoły” było kształtowanie postawy patriotycznej u uczniów i poczucia odpowiedzialności za losy kraju (Orczyk, 2008, s. 141–152).

W epoce romantyzmu wprowadzono ludową szkołę elitarną. Zwrócono uwagę na wychowanie przedszkolne oraz zastosowano system prewencyjny (Orczyk, 2008, s. 153–179).

Spencer był twórcą filozofii pozytywistycznej, która krytykowała kształcenie elit przez korzystanie z nieaktualnych form i metod nauczania. Szkoła jego zdaniem miała przygotować ucznia do wykonywania przyszłego zawodu, a także do życia w rodzinie i społeczeństwie. Odrzucił tezy herbertowskie i skierował styl nauczania na swobodny, oparty na obserwacji i doświadczeniach (Bartnicka, Szybiak, 2001, s. 170).

W 1889 r. wprowadzono termin *nowa szkoła*, która od tej chwili charakteryzowała się m.in. zapewnieniem internatu, powstawaniem szkół na wsiach, w których uczono stolarstwa, hodowli zwierząt oraz rolnictwa. Szkoła taka zapewniała wycieczki mające charakter wychowawczy i kształtujący. Odrzucano naukę na pamięć, lecz stawiano na praktykę. Zwracano również uwagę na współpracę uczniów oraz powstał tzw. samorząd uczniowski. Przedstawicielami nowej szkoły byli Dewey, Montessori, Decroly, a także Korczak (Orczyk, 2008, s. 185–198).

Kolejnym bardzo ważnym etapem w polskiej historii wychowania i szkolnictwa była Polska Rzeczpospolita Ludowa, w której dokonano reformy Ministerstwa Oświaty i Związku Nauczycielstwa Polskiego. Szkoła przybrała charakter publiczny, jednolity, powszechny i bezpłatny. Przedszkolami zaopiekowało się państwo, wprowadzono 8-letnią szkołę podstawową, w której ujednociono program i treści kształcenia. Powstała szkoła zawodowa, dając wszystkim absolwentom wykształcenie ogólne oraz możliwość kontynuowania nauki na stopniu wyższym. Nałożono obowiązek nauki do 18. roku życia. Poprzez te działania zlikwidowano analfabetyzm, a budowanie internatów umożliwiło powszechną naukę młodzieży na poziomie średnim.

Po zmianie ustroju państwa w 1989 r. Sejm uchwalił nową „ustawę o systemie oświaty” (7 go września 1991 r.), która charakteryzowała się działaniem systemowym, modernizacyjnym i naprawczym. Od 1 września 1998 r. doszło do kolejnej zmiany ustroju szkolnego. Wprowadzono 6-letnie szkoły podstawowe, 3-letnie gimnazja, 3-letnie licea profilowane, 2-letnie szkoły zawodowe i 2-letnie licea uzupełniające (Orczyk, 2008, s. 291–316). Od 1 września 2017 r. obowiązują 8-letnie szkoły podstawowe i 4-letnie licea.

Poprzez przybliżenie zarysu historii szkolnictwa i historii wychowania na przestrzeni wieków oraz wspominając najważniejsze wydarzenia związane z rozwojem instytucji szkolnych i wychowawczych, można poznać współczesną rolę szkoły i jej jakość. Innowacje, które są wprowadzane w dzisiejszych szkołach, mają w dużym zakresie podłoże historyczne, ale wynikają też z wymogów zmieniającego się dynamicznie świata. Dzięki analizie historii można też zauważyć, iż system edukacji ulega ciągłym zmianom, nie jest jednolity, jednak w swoim ogólnym zarysie stały (np. powtarzające się 6-letnie cykle nauczania szkolnego).

Funkcje i zadania szkoły

System szkolny zawsze jest konstruowany jako wynik dominującej polityki oświatowej i stanowi on program działań zarówno państwa, jak i norm i wartości, jakie określa i wyznaje dane społeczeństwo. W systemie edukacyjnym wyróżnia się takie grupy celów i zadań, jak: pedagogiczne, społeczne, polityczne, kulturalne oraz ekonomiczne.

Ogólnie wyróżnia się trzy podstawowe funkcje szkoły:

– dydaktyczną – odpowiednie kierowanie procesem poznawczym uczniów, w wyniku czego dzieci przyswajają różnorodne dziedziny nauki, humanistyki, techniki i sztuki,

– wychowawczą – skupia się na rozwoju osobowym, kształtuje opinię, postawy oraz przekonania; jest ściśle związana ze sferą motywacyjno-emocjonalną,

– opiekuńczą – umożliwia uczniom realizowanie własnych potrzeb, które wpływają na prawidłowe funkcjonowanie w rozwoju fizycznym i psychicznym; likwiduje lęk i stres uczniów (Korczyński, 2002, s. 61–62).

Szkoła to miejsce, w którym uczniowie spędzają bardzo wiele czasu, dlatego nie tylko kształci, ale również wychowuje i sprawuje opiekę.

Propozycje metodologii badań postrzegania szkoły przez dzieci, rodziców i nauczycieli

Wybrany temat artykułu związany jest z przedmiotem planowanych badań, którym są czynniki, które warunkują „dobrą szkołę”. Kolejnym bardzo ważnym etapem w postępowaniu badawczym jest sprecyzowanie jasno i dokładnie celów badań. Wyróżnia się dwa ich rodzaje: teoretyczny (dostarcza wiedzy, która umożliwia ludziom lepsze poznanie i zrozumienie otaczającego ich świata) oraz praktyczny (dostarcza wiedzy, dzięki której badacze mogą podjąć bardziej efektywne działanie) (Maszke, 2004, s. 39).

Cel główny planowanych badań obejmuje ustalenie i opisanie cech „dobrej szkoły”. Celem teoretyczno-poznawczym będzie zidentyfikowanie czynników określających dobrą szkołę w trzech sferach: architektonicznej, dydaktycznej i psychologicznej. Natomiast celem praktycznym badań będzie sformułowanie wniosków służących praktyce doskonalenia „dobrej szkoły”.

Sformułowanie problemu głównego i problemów szczegółowych to następny etap postępowania badawczego. W metodologii badań problem główny można podzielić na: praktyczny i teoretyczny, szczegółowy i ogólny, podstawowy i cząstkowy.

W niniejszym badaniu problem główny sformułowano w formie pytania: *Jakie cechy powinna mieć dobra szkoła?*, zaś problemy szczegółowe to:

1. Jakie są cechy dobrej infrastruktury architektonicznej zdaniem rodziców, nauczycieli a uczniów?

2. Jakie są cechy dobrej organizacji i przebiegu procesu kształcenia zdaniem nauczycieli, rodziców i uczniów?

3. Jakie są cechy atmosfery w dobrej szkole zdaniem nauczycieli, rodziców i uczniów?

4. Jaka jest różnica między szkołą, do której uczęszczali rodzice i nauczyciele, a szkołą współczesną?

Zmienną niezależną jest szkoła jako instytucja oświatowa, której funkcjonowanie wynika z przepisów prawa oświatowego, natomiast zmienne zależne to: czynniki określające infrastrukturę architektoniczną, organizację i przebieg procesu kształcenia oraz atmosferę „dobrej szkoły”.

W badaniach będzie wykorzystana metoda sondażu diagnostycznego, technika wywiadu, a narzędziem badawczym będzie kwestionariusz wywiadu przeznaczony dla nauczycieli i rodziców. Natomiast metoda analizy dokumentów zostanie wykorzystana podczas badania uczniów, gdzie techniką stanie się rysunek tematyczny (np. *Szkoła moich marzeń*).

Podsumowanie

Przeprowadzone badania pozwolą na przedstawienie opinii nauczycieli, rodziców i uczniów na temat postrzegania przez nich „dobrej szkoły”. Uzyskane wyniki mogą się stać podstawą do wprowadzenia istotnych zmian w systemie oświaty. Uzyskane wyniki badań z pewnością nie wyczerpią zakresu problematyki badań, jednak mogą posłużyć do dalszych dociekań naukowych na temat „dobrej szkoły”.

Literatura

- Bartnicka, K., Szybiak, I. (2001). *Zarys historii wychowania*. Warszawa: Żak.
- Korczyński, S. (2002). *Obraz nauczyciela*. Opole: Wyd. UO.
- Maszke, A.W. (2004). *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*. Rzeszów: Wyd. UR.
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Żak.
- Orczyk, A. (2008). *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*. Warszawa: Żak.
- Walat, W. (2012). Edukacja architektoniczna w przedszkolu – zarys problematyki. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 3(1), 248–265.
- Walat, W. (2017). Architektoniczna przestrzeń edukacyjna w wymiarze nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych. *Szkoła – Zawód – Praca*, 14, 11–24.



DOMINIK BORATYN

Rola nauczyciela w edukacji obywatelskiej dzieci i młodzieży¹

The Role of the Teacher in Civic Education of Children and Youth

Magister, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Socjologiczno-Historyczny, Instytut Nauko Polityce, Polska

Streszczenie

Edukacja obywatelska pełni znaczącą rolę w rozwoju demokratycznego społeczeństwa obywatelskiego. Jest to proces, który m.in. ma przygotować uczniów do aktywnego udziału w życiu społecznym i politycznym poprzez przekazanie im wiedzy, rozwój umiejętności, a także wykształcenie postaw mających na celu właściwe funkcjonowanie w nowoczesnym społeczeństwie demokratycznym. Istotną rolę w całym procesie edukacji obywatelskiej odgrywa osoba nauczyciela, który szczególnie w początkowym etapie kształcenia powinien w sposób aktywny i zagazowany dbać zarówno o rozwój intelektualny, jak i społeczny młodego człowieka.

Słowa kluczowe: nauczyciel, edukacja obywatelska, uczeń, społeczeństwo obywatelskie, szkoła, kapitał społeczny

Abstract

Civic education plays a significant role in the development of a democratic civil society. It is a process that among others is to prepare pupils for active participation in social and political life by providing them with knowledge and skills development as well as training attitudes aimed at proper functioning in a modern democratic society. An important role in the whole process of civic education is played by the teacher who especially in the initial stage of education should take active and responsible care of both the intellectual growth and social development of the young person.

Keywords: teacher, civic education, pupil, civil society, school, social capital

Wstęp

Działalność na rzecz promowania aktywnego zaangażowania obywateli (szczególnie ludzi młodych) w życie społeczne i polityczne jest jednym z priorytetów funkcjonowania Unii Europejskiej, jak również poszczególnych państw

¹ Artykuł powstał pod kierunkiem dr Anny Pięty-Szawara z Zakładu Teorii Państwa, Prawa i Polityki Instytutu Nauk o Polityce Wydziału Socjologiczno-Historycznego Uniwersytetu Rzeszowskiego.

członkowskich. Kompetencje społeczne (obywatelskie) są jednym z elementów składających się na kompetencje kluczowe kształtowane w ramach procesu edukacji, która jest jednym z najważniejszych „narzędzi” promowania aktywności obywatelskiej (Citizenship Education in Europe, 2012). W całym procesie uczenia się niezwykle istotną rolę pełnią nauczyciele, którzy biorą odpowiedzialność zarówno za kształcenie, jak i w wielu przypadkach za wychowanie młodego człowieka.

Celem niniejszego artykułu było przedstawienie roli nauczyciela w edukacji obywatelskiej dzieci i młodzieży, a także wskazanie społecznego znaczenia szkoły jako jednego z miejsc, które kształtuje młodego człowieka oraz wpływa na jego dalszy rozwój.

Dla celów artykułu przyjęto hipotezę, że nauczyciele odgrywają najważniejszą rolę w edukacji obywatelskiej młodego pokolenia.

Edukacja obywatelska – definicja i istota

Na wstępie tej części artykułu należy wyjaśnić, czym jest edukacja obywatelska oraz w jaki sposób definiuje się to pojęcie. *Encyklopedia PWN* wskazuje, iż edukacja obywatelska to koncepcja, zgodnie z którą podstawowym zadaniem wychowania jest wdrażanie do pełnienia funkcji obywatelskich oraz zapoznanie się z obowiązkami i prawami wyznaczonymi ustawodawstwem państwowym. Edukacja obywatelska podkreśla wagę przejścia od postrzegania świata z perspektywy prywatnej i lokalnej do myślenia kategoriami całego społeczeństwa i państwa (Internetowa Encyklopedia PWN).

W nieco innym ujęciu edukacja obywatelska została przedstawiona w raporcie *Citizenship Education in Europe* (2012), gdzie jest rozumiana jako wszystkie aspekty edukacji szkolnej przygotowujące ucznia do aktywnego udziału w życiu społecznym i politycznym, a także wyposażające go w niezbędną wiedzę, umiejętności oraz wzory postaw umożliwiające wkład w rozwój i dobrobyt społeczeństwa.

Niezależnie od definicyjnego ujęcia warto zaznaczyć, że do głównych celów edukacji obywatelskiej należą:

- rozwój biegłości politycznej,
- kształtowanie umiejętności krytycznego myślenia oraz umiejętności analitycznych,
- kształtowanie określonych wartości, postaw i zachowań,
- zachęcenie do aktywnego udziału i zaangażowanie w życie szkoły oraz społeczności lokalnej.

Podjęmując rozważanie dotyczące edukacji obywatelskiej, należy podkreślić, że jej celem jest przede wszystkim kształtowanie świadomości obywatelskiej już od najmłodszych lat. Dzięki niej ludzie będą mogli podejmować dojrzałe społecznie decyzje oraz ponosić odpowiedzialność za środowisko społeczne,

w którym żyją – również w znaczeniu ogólnopaństwowym. Niezwykle istotnym efektem edukacji obywatelskiej jest rozwój kompetencji społecznych, tzw. kompetencji miękkich, które ułatwiają funkcjonowanie w życiu zbiorowym i publicznym. Wyposażenie ludzi młodych w odpowiednie umiejętności pozwala m.in. na zrozumienie otaczającego ich świata, stawiania diagnoz czy odpowiedniego reagowania i wyciągania wniosków w różnych sytuacjach życiowych i społecznych. Warto zatem już od najmłodszych lat promować wśród dzieci i młodzieży aktywność społeczną, która jest fundamentem edukacji obywatelskiej, np. poprzez wspólne dyskusje, demokratyczne wybory czy udział w procesie podejmowania decyzji. Takie podejście sprawi, że młodzi ludzie w przyszłości staną się dojrzałymi (świadomymi) obywatelami, którzy będą mogli podjąć działanie na rzecz danej wspólnoty – w tym również państwa (Gromkowski, 2016).

W tej części artykułu warto też zaznaczyć, że edukacja obywatelska sprzyja budowaniu wśród społeczeństwa (także wśród ludzi młodych) kapitału społecznego. Uogólniając, można wskazać, że kapitał społeczny odnosi się do takich cech, jak m.in. zaufanie społeczne, zdolność do współpracy międzyludzkiej, wartości i normy postępowania, sieć kontaktów, poczucie wspólnoty, solidarność, zorientowanie na przyszłość. Kapitał społeczny powstaje wówczas, gdy stosunki międzyludzkie ukształtowane są w taki sposób, aby ułatwiać współpracę. Wskazuje się, że najczęściej powstaje on w rodzinie, szkole, pracy i otoczeniu społecznym. W odniesieniu do placówek oświatowych różnego typu proces kształcenia sprzyja nabywaniu wiedzy, wykształcaniu umiejętności oraz kompetencji, a także kształtowaniu systemu wartości i postaw potrzebnych w życiu zawodowym i relacjach międzyludzkich młodego człowieka (Tracz, 2013, s. 136–138). Determinuje to zatem szkołę jako instytucję o ważnym znaczeniu społecznym, a pracujących w niej pedagogów do aktywności w zakresie edukacji obywatelskiej.

Kształtowanie postaw obywatelskich i promowanie wśród dzieci i młodzieży (uczniów) pożądanych społecznie zachowań jest jednym z podstawowych zadań, które zostały powierzone szkole. Należy zaznaczyć, że edukacja obywatelska winna się odbywać systematycznie na wszystkich etapach kształcenia, poczynając od edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Kształtowanie postaw obywatelskich wśród uczniów wymaga odwołania się w pracy szkoły do tradycji narodowych, przywiązania do własnego państwa oraz chęci osiągania celów stawianych przed każdym obywatelem. Należy jednak zaznaczyć, że współcześnie patriotyzm czy też wychowanie patriotyczne nie ogranicza się wyłącznie do obrony kraju przed wrogiem zewnętrznym, ale przede wszystkim wyraża się poprzez zaangażowanie we wszystkie sprawy oraz potrzeby, które dotyczą lub mogą dotyczyć narodu i państwa. W związku z tym zadaniem osób pracujących z dziećmi i młodzieżą – nauczycieli – jest przygotowanie uczniów do pełnienia roli współczesnego obywatela (Jaszczyszyn, Jakubowska, 2017, s. 158).

Nauczyciel i jego społeczna rola w wychowaniu obywatelskim

W twórczości Platona, Arystotelesa czy Kwintyliana zostały przedstawione pierwsze wzory „nauczyciela doskonałego”. W starożytności „ideałem był Sokrates, który uczył, jak odkryć prawdę. Był wzorem nauczyciela bezinteresownego, mądrego, szlachetnego, nieprzekupnego i niezależnego”. Według Platona nauczyciel to osoba, która potrafi wskazać uczniowi właściwą drogę, nieustannie prowadząc go ku idei dobra. W opinii Platona rolą nauczyciela jest pomoc uczniowi w wydostaniu się z „jaskini cienia i niewiedzy”. Rzymski retor Marek Fabiusz Kwintylian w rozprawie *Kształcenie mówcy* wskazał, że nauczyciel to człowiek roztropny, cierpliwy, odważny, wszechstronnie wykształcony oraz posiadający wiedzę zarówno pedagogiczną, jak i dydaktyczną. Dodatkowo Kwintylian wskazał, że nauczyciel powinien podchodzić do swoich uczniów jak ojciec. Jego poglądy były przywoływane przez kreatorów renesansowej myśli pedagogicznej, w tym m.in. Erazma z Rotterdamu. Rozwój pedagogiki sprawił, że wzór nauczyciela uległ zmianie. W XIX w. od nauczyciela oczekiwano „umiejętnego postępowania wobec dzieci” oraz „miłości dusz ludzkich”. Podkreślano, że nauczyciel to nie tylko zawód, ale przede wszystkim powołanie. W XX w. wizerunek nauczyciela utożsamiany był z osobą kompetentną, merytorycznie przygotowanym przewodnikiem pobudzającym i wyzwalamym aktywność dziecka, a także wspomagającym jego naturalny rozwój. W kolejnych latach zawód nauczyciela uległ profesjonalizacji, jednak wbrew staraniom teoretyków myśli pedagogicznej współczesny odbiór nauczycieli jest bardzo krytyczny (Królikowska, Topij-Stempińska, 2014, s. 14–15).

Zmiany zachodzące w edukacji, takie jak: informatyzacja, przemiany w strukturze społecznej oraz wzorach życia zbiorowego, a także przeobrażenia w ramach samego systemu edukacji: nowy podmiot i przedmiot edukacji, rozwój wiedzy pedagogicznej czy modernizacja bazy wychowawczej, wymagają od nauczycieli działań twórczych, innowacyjnego myślenia oraz szybkiego reagowania na zachodzące w środowisku zmiany i powstające przez to nowe potrzeby uczniów (Wiśniewska, 2009, s. 60–61).

Zawód nauczyciela należy do tych, dla których nie da się opracować uniwersalnego i zamkniętego zbioru wiedzy czy katalogu umiejętności, które zagwarantują pełne przygotowanie do roli pedagoga. Nauczyciel powinien być osobą, która nieustannie dąży do tego, by zwiększyć swoje kompetencje. Dodatkowo podejmując rozważanie dotyczące zawodu nauczyciela oraz jego roli w edukacji dzieci i młodzieży, nie sposób nie wspomnieć o tym, że bardzo istotna jest cała sfera osobowościowa osoby wykonującej ten zawód. Ważne będą tutaj takie czynniki, jak: autorytet, zaangażowanie, a także postawa moralna w życiu zawodowym i prywatnym (Jarocka-Piesik, 2017, s. 38).

W odniesieniu do edukacji obywatelskiej znaczenie mają nie tylko umiejętności i kompetencje, ale przede wszystkim wspomniane cechy osobowościowe.

Nauczyciel, który posiada autorytet społeczny (środowiskowy), jest zaangażowany, a także cieszy się dobrą opinią wśród uczniów i współpracowników, będzie zdecydowanie bardziej efektywny niż nauczyciel, który jedynie wypełnia swoje obowiązki. Taki „aktywny” nauczyciel może inspirować, pobudzać do twórczego myślenia oraz angażowania się i działania na rzecz wspólnoty. Edukacja obywatelska powinna mieć przede wszystkim charakter praktyczny. Jako przykład można wskazać, że nauczyciel nie może jedynie mówić o tym, że wybory (parlamentarne lub inne) są ważne, ale powinien uświadomić swoich podopiecznych, że to właśnie od wyborów zależy to, jaka będzie przyszłość. Kształtowanie świadomości politycznej wśród uczniów jest jednym z elementów edukacji obywatelskiej, a rolą nauczycieli powinno być zachęcanie oraz inspirowanie ludzi młodych do aktywności w tej materii.

Dla nauczycieli, którzy podejmują trud edukacji obywatelskiej, Prokopiuk (2010, s. 214–215) formułuje następujące wskazania:

- Uczniów trzeba przygotowywać do całościowego i krytycznego oglądu współczesnego świata i otaczającej ich rzeczywistości.

- Uczniom należy stwarzać warunki/okazje do wypracowania umiejętności mówienia „własnym głosem”, wyrażania poglądów, analizowania oraz wykorzystywania swoich poprzednich doświadczeń.

- W pracy z uczniami więcej miejsca należy poświęcać na przygotowanie ich do głębszych studiów społecznych. Dzięki temu ludzie młodzi będą mogli zrozumieć struktury oraz siły ideologiczne, które na nich oddziałują (również te, które ograniczają ich rozwój).

- Celem działalności nauczycieli powinna być praca na rzecz uświadamiania uczniom współczesnej roli wiedzy w stawianiu i rozwiązywaniu problemów aktualnego świata.

Dodatkowo warto wskazać, że nauczyciel powinien być dla swoich uczniów doradcą, do którego zawsze można się zwrócić (może to dotyczyć też trudnej życiowej sytuacji, w jakiej znalazł się uczeń). Jedną z ról nauczyciela w ramach jego misji jest bycie „oparciem” – wzmocnieniem – moralnym. Rolą pedagogów jest wyzwalanie wśród uczniów entuzjazmu do działania mimo pojawiających się trudności i problemów w życiu każdego z nich (Welskop, 2013, s. 136). Wzrost zaufania oraz ogólny entuzjazm zaowocują wzrostem aktywności obywatelskiej, a także rozwojem kapitału społecznego i społeczeństwa obywatelskiego.

Podsumowanie

Nauczyciele, jak również szkoła pełnią niezwykle istotną rolę w rozwoju kompetencji obywatelskich wśród dzieci i młodzieży. Realizacja wskazanych powyżej haseł znacząco przyczyniłaby się do rozwoju kompetencji obywatelskich wśród ludzi młodych, a także w ciągu kolejnych lat dorosłych obywateli.

Kompetencji, przez które rozumie się: 1) wiedzę: o mechanizmach funkcjonowania społeczeństwa, o istocie demokracji i innych systemów politycznych, o prawach i obowiązkach obywatelskich, o prawach człowieka, a także innych spraw dotyczących wspólnoty lokalnej czy państwa; 2) umiejętności: egzekwowania swoich praw, komunikowania się (wyrażania opinii, argumentowania, krytycznego odbioru komunikatów, przeciwdziałania manipulacji, negocjowania czy osiągania kompromisu), podejmowania racjonalnych decyzji; 3) postawy i cechy osobowe: aktywność, poczucie sprawstwa, odpowiedzialność, uczciwość, zaufanie, lojalność, solidarność, gotowość do współpracy, tolerancja (Czerwiński, 2015, s. 39). Zarówno wiedza, jak i umiejętności oraz postawy mogą zostać wykształcone w rodzinie lub innym środowisku, niemniej jednak w większości przypadków to właśnie szkoła oraz nauczyciele pełnią w tej materii fundamentalną – najważniejszą – rolę.

Literatura

- Citizenship Education in Europe (2012). Pobrane z: http://eurydice.org/pl/wp-content/uploads/2014/11/PL_Citizen_High.pdf (19.08.2018).
- Czerwiński, K. (2015). *Nauczyciel wobec potrzeby edukacji dla demokracji. Tendencje, możliwości, zagrożenia*. Pobrane z https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1494/nauczyciel_wobec_potrzeby_edukacji_dla_demokracji.pdf?sequence=1&isAllowed=y (21.08.2018).
- Gromkowski, L. (2016). *Edukacja obywatelska, czyli jak uczyć społecznej odpowiedzialności... od małego?* Pobrane z: <https://spolecznik20.pl/posts/edukacja-obywatelska-czyli-jak-uczyc-spo-ecznej-odpowiedzialnosci-od-malego-2> (19.08.2018).
- Internetowa Encyklopedia PWN. Pobrane z: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/edukacja-obywatelska;3896550.html> (17.08.2017).
- Jarocka-Piesik, J. (2017). Nauczyciel w warunkach współczesnych zmian społecznych. *Szkoła – Zawód – Praca*, 13, 38.
- Jaszczyszyn, E., Jakubowska, E. (2017). Wychowanie obywatelskie i społeczne w klasach od I–III szkoły podstawowej. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, XXXVI, 1, 158. DOI: 10.17951/lrp.2017.36.1.157.
- Królikowska, A., Topij-Stempińska, B. (2014). Wizerunek nauczyciela we współczesnym społeczeństwie polskim. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 31, 14–15.
- Prokopiuk, W. (2010). *Nauczyciel na polach humanizacji edukacji*. Kraków: Impuls.
- Tracz, M. (2013). Rola edukacji w budowaniu kapitału społecznego w Polsce. *Prace Komisji Geografii Przemysłu Polskiego Towarzystwa Geograficznego*, 23, 136–138.
- Welskop, W. (2013). *Rola nauczyciela–tutora w procesie wspierania rozwoju osobistego uczniów*. Pobrane z: <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/3620/W.Welskop%20-%20Rola%20nauczyciela%20%E2%80%93%20tutora%20w%20procesie%20wspierania%20rozwoju%20osobistego%20uczni%C3%B3w.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (22.08.2018).
- Wiśniewska, M. (2009). Nauczyciel w nowoczesnej kulturze ucznia. *Forum Dydaktyczne*, 5–6, 60–61.



ANDŻELIKA SEREDA

Przygotowanie zawodowe nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z punktu widzenia nowoczesnej szkoły – propozycja metodologii badań*

Professional Training of Early School Education Teachers from the Point of View of a Modern School – a Proposal for Research Methodology

Studentka, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Polska

Streszczenie

Niniejszy artykuł zawiera charakterystykę zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w oparciu o literaturę przedmiotu oraz propozycję metodologii badań przygotowania do wykonywania tego zawodowego.

Słowa kluczowe: nauczyciel, przygotowanie zawodowe, edukacja wczesnoszkolna

Abstract

This article presents the characteristics of the teaching profession of early childhood education based on the literature of the subject and the methodology proposal for the study of training for performing this vocational.

Keywords: teacher, vocational preparation, early school education

Wstęp

Przygotowanie do pełnienia zawodu nauczyciela jest niezwykle ważnym elementem składającym się na pracę i sukcesy osób pracujących w tym zawodzie. Istotne jest, aby kształcenie nauczycieli i konstruowanie sylabusów dawało jak najwięcej korzyści, dostarczało jak najwięcej wiedzy i umiejętności kandydatom wchodzącym na drogę przygotowań. Niezwykle pomocna przy odpowiednim doborze przedmiotów i treści kształcenia może być opinia zarówno studentów będących u progu wejścia do wykonywania zawodu, jak i nauczycie-

* Artykuł powstał pod kierunkiem opiekuna Koła Naukowego „Edukacja bez granic”, dr. hab. prof. UR W. Walata.

li, którzy poprzez bagaż swoich doświadczeń są w stanie ocenić, jakie przedmioty realizowane w trakcie studiów są ich zdaniem zbędne bądź niezwykle przydatne.

Charakterystyka zawodu nauczyciela

Zawód nauczyciela można określić jako jeden z najstarszych zawodów na świecie. Początki jego powstania datuje się na ok.2200 r.p.n.e., kiedy to po raz pierwszy nauczyciel rozpoczął swoją pracę (Akimjaková, Famuła-Jurczak, Mazur, Račková, 2013).

Termin *nauczyciel* od zawsze kojarzony był z kimś, kto nauczał. Osoba ta odnosiła się przede wszystkim do instytucjonalnego nauczania opartego głównie na uspołecznianiu uczniów, przekazywaniu im przejawów kultury oraz dziedzictwa kulturowego (Mazur, 2015).

W dzisiejszych czasach od osoby sprawującej zawód nauczyciela oczekuje się przede wszystkim wyjątkowego powołania, posiadania świadomości pełnienia służby społecznej, a także stania na straży obecnych systemów normatywnych. Innymi równie ważnymi wymaganiami stawianymi przed współczesnym nauczycielem są wysokiej jakości kwalifikacje zawodowe oraz jego osobowość, przez którą przejawia się miłość, dojrzałość i prawdziwość.

Niezwykle ważnym elementem w tym zawodzie jest ciągle pogłębianie swojej wiedzy zarówno z zakresu specjalistycznego, jak i metodycznego. W niezmiernie szybko zmieniającym się świecie, w którym przyszło nam dziś żyć, istotne jest, aby każdy nauczyciel śledził i analizował wszelkie związki edukacji z gospodarką, prężnie rozwijającym się rynkiem pracy oraz postępowaniem technicznym i organizacyjnym (Kutrowska, 2008).

Rola, jaką odgrywa nauczyciel, spełniana jest w sprecyzowanych warunkach instytucjonalnych, a co za tym idzie – określona jest w zapisach formalnoprawnych wyrażonych w postaci aktów prawnych, takich jak ustawy, zarządzenia, rozporządzenia.

Jednym z nich jest Karta Nauczyciela, która określa zadania stawiane przed nauczycielem oraz trzy funkcje, które każda osoba pracująca w tym zawodzie powinna spełniać. W skład tych funkcji wchodzi funkcja dydaktyczna, opiekuńcza i wychowawcza (Ustawa, 2004).

Wiele wymagań stawianych jest przed nauczycielem zarówno przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, jak i przez rodziców, uczniów oraz dyrekcję szkoły, w której pracuje.

W celu profesjonalnego wykonywania zawodu nauczycielowi niezbędna jest wiedza z trzech zakresów, tj. wiedza o samym sobie, relacjach ja–świat oraz otaczającym świecie. Na zakres wiedzy o sobie samym składają się zagadnienia dotyczące umiejętności opanowania i określania swoich emocji oraz lęków, analizowania własnych sytuacji, dostrzegania celów i motywacji życiowych, jak również zaspokajania własnych potrzeb.

Wiedza dotycząca relacji ja–świat zawiera w sobie zagadnienia odnoszące się do rozumienia procesów wychowania i edukacji we współczesnym świecie, funkcji i roli edukacji w życiu człowieka, typów międzyludzkich relacji oraz procesów wpływających na nie, współczesnych nurtów teorii wychowania i nauczania, a także teorii wywierania wpływu na innych ludzi oraz komunikacji społecznej.

Natomiast wiedza o otaczającym świecie zawiera w sobie zagadnienie związane m.in. z antropologią, innymi kulturami, filozofią, socjologią, funkcjonowaniem instytucji społecznych i państwowych, typami i rolą ideologii w życiu człowieka, a także zagadnieniami, które dotyczą różnych grup społecznych.

Wyżej wymienione zakresy wiedzy dają nauczycielowi możliwość podejmowania działań pedagogicznych, lepszego dostrzegania i zrozumienia rzeczywistości, w której funkcjonuje, oraz ułatwiają nawiązywanie kontaktów ze współpracującymi z nim osobami. Dają też możliwość przezwycięzania własnych barier i lęków oraz ułatwiają zrozumienie własnych doświadczeń i działań innych (Nowak-Dziemianowicz, 2008, s. 137–138).

Wszelką wiedzę i umiejętności niezbędne do wykonywania zawodu nauczyciela kandydat na to stanowisko może zdobyć w toku kształcenia zawodowego. Zostało ono szczegółowo opisane w standardach kształcenia nauczycieli zawartych w Rozporządzeniu (2012). W tych standardach opisano ogólne i szczegółowe efekty kształcenia, charakterystykę procesu i organizacji kształcenia, moduły kształcenia, jak również organizację praktyk. Standardy te prezentują 5 modułów, według których odbywa się przygotowanie do tego zawodu. Pierwszy z nich dotyczy przygotowania kandydatów do nauczania pierwszego przedmiotu w zakresie merytorycznym. Moduł drugi prezentuje przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym, zaś moduł trzeci określa przygotowanie w zakresie dydaktycznym. Kolejny z modułów odnosi się do przygotowania nauczycieli do nauczania kolejnego przedmiotu, natomiast ostatni z modułów mówi o przygotowaniu z zakresu pedagogiki specjalnej (Rozporządzenie, 2012).

Kolejnym równie ważnym elementem w kształceniu nauczycielki są sylabusy, na podstawie których realizowany jest przebieg studiów. Określona jest w nich forma zajęć, liczba godzin oraz semestr, w którym będzie realizowany dany przedmiot, a także sposób realizacji zajęć i forma zaliczenia danych przedmiotów. W sylabusach znajdują się też wymagania wstępne niezbędne do realizacji przedmiotów oraz cele, treści programowe i efekty kształcenia. Można w nich również znaleźć kryteria i metody oceny studentów, sposób realizacji praktyk oraz nakład pracy studenta wymagany w celu osiągnięcia zamierzonych efektów.

Propozycja metodologii badań kształcenia zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

W celu przeprowadzenia dokładnych badań dotyczących kształcenia zawodowego nauczycieli na początku należałoby określić, co jest przedmiotem badań. Jako przedmiot można określić przygotowanie zawodowe nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Kolejnym istotnym elementem jest cel badań. W przypadku omawianego tu tematu badań można rozróżnić cel teoretyczno-poznawczy, którym jest określenie, jak przebiega przygotowanie zawodowe nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, oraz cel praktyczny, który dotyczy sformułowania wniosków odnoszących się do jakości przygotowania przyszłych nauczycieli oraz nauczycieli pracujących w zawodzie.

Sformułowany został także problem główny i problemy szczegółowe dotyczące niniejszego tematu. Problem główny brzmi: *Jaki jest poziom kształcenia zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z punktu widzenia nowoczesnej szkoły?* Na problemy szczegółowe składają się następujące zagadnienia:

1. W jakim stopniu studenci kończący studia czują się przygotowani do wykonywania zawodu nauczyciela?
2. Jak nauczyciele pracujący oceniają przygotowanie do zawodu?
3. Jak studenci oceniają przydatność poszczególnych przedmiotów zawartych w sylabusie w odniesieniu do przyszłej pracy zawodowej?
4. Jak nauczyciele ze stażem pracy oceniają przydatność przedmiotów zawartych w sylabusie?

Do przeprowadzenia badań wykorzystana zostanie metoda sondażu diagnostycznego, której techniką jest ankieta. Badaniom poddani zostaną studenci oraz nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej.

Podsumowanie

Zawód nauczyciela niesie ze sobą ogromną odpowiedzialność za edukację i losy szkolne uczniów, dlatego też niezwykle istotne jest, aby nauczyciel był jak najlepiej przygotowany do pełnienia tej roli. Prowadzenie niniejszych badań może umożliwić dostrzeżenie tego, czego brakuje oraz czego oczekują nauczyciele i kandydaci dążący do tego stanowiska. Wyniki badań z pewnością będą cenną wskazówką przy konstruowaniu sylabusów i planów studiów.

Literatura

- Akimjaková, B., Famuła-Jurczak, A., Mazur, P., Račková, O. (2013). *Nauczyciel kreatorem zmian*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku.
- Kutrowska, B. (2008). Spojrzenie na rolę nauczyciela z perspektywy różnych oczekiwań społecznych. W: P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli* (s. 49–60). Wrocław: Wyd. DSW.
- Kuzin, M., Walat, W. (red.) (2017). *Piórem i sercem. Pamiętniki nauczycieli*. Rzeszów: Wyd. UR.

- Mazur, P. (2015). *Zawód nauczyciela w ciągu dziejów*. Chełm: Wyd. PWSZ w Chełmie.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2008). „Wielki Przełom Współczesności”. Polski nauczyciel jako podmiot i przedmiot kształcenia. W: P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli* (s. 129–162). Wrocław: Wyd. DSW.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17.01.2012 w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dz.U, 2012, poz. 131.
- Ustawa z 26.01.1982 – Karta Nauczyciela. Dz.U. 2004, nr 114, poz. 1245.
- Walat, W. (2014). Obraz nauczyciela klas 1–3 szkoły podstawowej w opiniach nauczycieli i studentek pedagogiki. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 5(1), 51–68.
- Walat, W. (2017). Powinności nauczyciela – ciągle aktualny wymiar zawodu-powołania pedagogicznego. W: M. Kuzin, W. Walat (red.), *Piórem i sercem. Pamiętniki nauczycieli* (s. 7–18). Rzeszów: Wyd. UR.



JUSTYNA GIERULA

**Uwarunkowania losów zawodowych nauczycieli
szkoły podstawowej w ujęciu pamiętnikarskim
– propozycja metodologii badań***

**Conditioning the Fate of Professional
Primary School Teachers from the Diary Perspective
– Proposal of Research Methodology**

Studentka, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Polska

Streszczenie

W niniejszym artykule poruszona została kwestia dotycząca uwarunkowań losów zawodowych nauczycieli szkoły podstawowej w ujęciu pamiętnikarskim oraz podana została propozycja dotycząca metodologii prowadzenia badań związanych z wyżej wymienioną kwestią.

Słowa kluczowe: nauczyciel, losy zawodowe, szkoła podstawowa

Abstract

This article discusses the issue of determinants of professional fate of primary school teachers in a diary approach and a proposal was made regarding the methodology of conducting research related to the above-mentioned issue.

Keywords: teacher, fate of professional, primary school

Wstęp

Kariera zawodowa stała się w dzisiejszych czasach dość popularną kwestią badawczą i zajmuje szczególne miejsce w zawodzie nauczyciela. Celem artykułu jest przybliżenie zagadnień dotyczących tego, jak przebiegają losy zawodowe nauczycieli szkoły podstawowej, zastanowienie się, w jaki sposób można wspierać przyszłych pedagogów i utwierdzać ich w przekonaniu, iż wybrali odpowiednią ścieżkę kształcenia, oraz wskazanie kierunków zmian w zakresie ich kształcenia i doskonalenia. Nauczyciel jest bowiem kluczem do poprawnego

* Artykuł powstał pod kierunkiem opiekuna Koła Naukowego „Edukacja bez granic”, dr. hab. prof. UR Wojciecha Walata.

funkcjonowania systemu edukacyjnego i szkolnego. Od jego kompetencji, motywacji i cech osobowości zależą efekty kształcenia i wychowania.

Charakterystyka zawodu nauczyciela

Postać nauczyciela zasadniczo kojarzona jest przez społeczeństwo z osobą, której głównym zadaniem i obowiązkiem jest nauczanie i wychowywanie młodego pokolenia. Wraz z biegiem czasu i postępującymi zmianami w szkolnictwie zmianie ulegały nazwy określające osobę uczącą. Byli to kolejno: starszyzna rodowa, kapłani, magowie, guwernerzy, a w końcu nauczyciele różnych instytucji oświatowo-wychowawczych i opiekuńczych (Kwiatkowska, 2008, s. 24). W literaturze przedmiotu można się doszukać wielu definicji, które określają postać nauczyciela, jednak w głównej mierze większość z nich oparta jest na tych samych założeniach. Mianowicie głównym zadaniem mentora jest kształcenie, nauczanie i wychowywanie uczniów znajdujących się pod jego opieką (Okoń, 2001, s. 256). Współcześnie nauczyciel postrzegany jest jako profesjonalista, który jest przygotowany do swej pracy pod względem merytorycznym, pedagogicznym, psychologicznym oraz metodycznym. Jest to osoba, która dla swoich podopiecznych stanowi nie tylko źródło wiedzy, wartości etycznych oraz wszelkiego rodzaju doświadczeń zmieniającego się świata, ale także wspomaga ich rozwój oraz motywuje do podjęcia aktywności (Banach, 2004, s. 548). Poprzez swoją profesjonalną działalność przekazuje wiedzę, kształtuje umiejętności i postawy, które są ściśle określone w programach kształcenia i nauczania. Zawód nauczyciela nie tylko jest poddawany publicznej ocenie, ale przede wszystkim jest odbierany jako swoiste powołanie albo nawet misja. Dzięki bezpośredniemu kontaktowi nauczyciela z uczniami staje się on dla nich wzorem lub antywzorem postępowania. Wymaga się, aby pedagog stale pracował nad własnym rozwojem osobowym i zawodowym, pogłębiał wiedzę z różnych zakresów, kierował się w życiu ideałami prawdy, lubił i respektował swoich wychowanków, szanował ich podmiotowość, a także w sposób odpowiedzialny przygotowywał ich do życia (Szempruch, 2013, s. 83).

Od osoby, która chce wykonywać zawód nauczyciela, wymaga się, aby charakteryzowała się wszechstronną wiedzą z zakresu kilku dziedzin oraz wachlarzem różnorodnych umiejętności. Dlatego istotną rolę odgrywa wstępne przygotowanie nauczycieli do pracy zawodowej. W trakcie kariery zawodowej ważne jest również systematyczne samodoskonalenie profesji nauczycielskiej. Nauczyciel powinien być człowiekiem wielowymiarowym, elastycznym, a przede wszystkim samodzielnym. Jego kompetencje powinny być kształtowane w cyklu trzech zespołów: merytoryczno-motywacyjnego, metodyczno-organizacyjnego oraz społeczno-kulturotwórczego. Jako najważniejszy czynnik sprawczy w szkole powinien być osobą kompetentną, która zapewni wychowankom możliwie harmonijny i wielostronny rozwój.

Istotną kwestią odnoszącą się do losów zawodowych nauczycieli jest niewątpliwie motywacja wyboru zawodu nauczyciela. Zawód nauczyciela powinny wybierać osoby, które swoją decyzję podjęły w przekonaniu, iż chcą pracować z dziećmi, a nie zrobiły tego pod wpływem chwili. Ich wyborem nie powinna kierować również motywacja negatywna łącząca się z tym, iż jako pracujący nauczyciele będą mieli ferie, wakacje i wolne weekendy, lub fakt, że na studiach pedagogicznych nie ma przedmiotów ścisłych. Osoby takie nie brały pod uwagę innej możliwości jak studiowanie pedagogiki, a zawód nauczyciela był ich marzeniem, dlatego też obierały taką, a nie inną drogę kształcenia. Duży wpływ na wybór nauczycielskiej ścieżki kształcenia mają też takie aspekty, jak znaczenie wartości domu rodzinnego, zabawy w szkołę, wpływ tradycji rodzinnych, oddziaływanie i fascynacja osobą nauczyciela lub wychowawcy ze szkoły, talenty, pasje, które chcieli rozwijać w tym zawodzie, odkryte wcześniej predyspozycje, atmosfera w szkole, która sprzyja rozwijaniu różnych form aktywności i udziału w życiu szkoły, wpływ studiów, a także znaczenie praktyki zawodowej na studiach. Jednak najczęstszym motywem wybierania zawodu nauczyciela jest chęć naśladowania swoich własnych nauczycieli, możliwość samorealizacji w zawodzie kreatywnym i szanowanym społecznie, poczucie posiadania pewnych predyspozycji do pracy z małymi dziećmi, uczenia się i rozwijania swoich pasji przez całe życie, chęć pracowania w zawodzie twórczym i takim, który stwarza możliwości do rozwijania kreatywności dzieci.

Każdy nauczyciel podczas swojej ścieżki zawodowej odnosi różnego rodzaju sukcesy i porażki zawodowe, które wpływają w sposób znaczący na jego osobę. Porażki w pracy z dzieckiem lub z grupą uczniowską wydają się być zdarzeniami bardzo bolesnymi i niewątpliwie demotywującymi, natomiast sukcesy motywują i wywołują chęć dalszej pracy z podopiecznymi (Kwiatkowska, 2008, s. 187). Z rozwiązywaniem problemów każdy nauczyciel radzi sobie inaczej i na swój sposób. Niewątpliwie zawód nauczyciela, jak każdy inny, wiąże się z faktem, że raz odnosi się sukcesy i zwycięstwa, a raz porażki. Do czasu, kiedy nauczyciele będą traktować porażki jako nieodłączny element swojej pracy, dopóty będą oni pracować, nie tracić przy tym zaangażowania i nie staną się osobami wypalonymi zawodowo.

Zawód nauczyciela jest takim zawodem, w którym trudno jest pracować bez pasji, zamiłowania czy choćby nawet zaangażowania. Nauczyciele, którzy są pasjonatami, nieustannie poszukują produktywnych możliwości w celu dotarcia do swoich podopiecznych. Są to osoby, które zdecydowanie kochają to, co robią, ciągle starają się poszerzać swoją wiedzę i doskonalić warsztat pracy na każdy możliwy sposób. Czują, że praca, którą wykonują, jest swego rodzaju osobistą misją (Day, 2008, s. 21).

Prawie każdy nauczyciel styka się w swojej karierze zawodowej z etapem, w którym czuje się nieporadny i bezużyteczny. Problem wypalenia zawodowego

jest istotny zarówno pod względem społecznym, jak i pedagogicznym. W trudnych warunkach pracy zawodowej często występuje stres i różnego rodzaju napięcia, które powodują wyczerpania emocjonalne oraz symptomy utraty poczucia podmiotowości nauczycieli. Sprawia to, że obniża się ich motywacja i zaangażowanie w sprawy szkoły i środowiska. Wypalenie zawodowe wpływa również na obniżenie jakości pracy pedagogicznej. Termin *wypalenie zawodowe* w literaturze przedmiotu jest definiowany jako stan zmęczenia czy frustracji wynikający z poświęcenia się jakiejś sprawie, sposobowi życia lub związkowi, co nie przyniosło oczekiwanej nagrody (Hreciński, 2016, s. 18).

Przegląd dotychczasowych badań losów zawodowych nauczycieli szkoły podstawowej

W literaturze przedmiotu można znaleźć niewiele sprawozdań z badań dotyczących losów zawodowych nauczycieli szkoły podstawowej.

W 2009 r. w badaniach CBOS zawód nauczyciela znajdował się na siódmym miejscu w rankingu dotyczącym prestiżu poszczególnych zawodów. Uznanie dotyczące zawodu nauczyciela w Polsce od połowy lat 90. utrzymuje się na dość wysokim poziomie. Dużym poważaniem zawód ten darzy aż 70% badanych respondentów, natomiast 24% uważa, że nie jest to zawód atrakcyjny (Pyżalski, Merecz, 2010, s. 7). Społeczeństwo znacznie lepiej oceniło zawód nauczycielski od takich profesji, jak przedsiębiorca, minister, dziennikarz czy ksiądz. Nauczyciele są oceniani w bardziej pozytywny sposób, ponieważ lepiej postrzegają swoją rzeczywistość zawodową, a zwłaszcza losy oświaty.

Kolejnym opisywanym czynnikiem był motyw wyboru zawodu nauczyciela. W badaniu brało udział kilkunastu respondentów, których wypowiedzi były spisywane w formie wywiadu. Ich odpowiedzi można podzielić na kilka kategorii. Na ich podstawie można wywnioskować, że grupa badanych łączy swój zawód z takimi pojęciami, jak *misja*, *powołanie* czy specyficzny rodzaj *profesji*.

Wśród ankietowanych biorących udział w badaniu znalazło się 8 osób, które wykazały chęć pogłębienia wiedzy z zakresu rozwoju dziecka ze względu na fakt, iż posiadają oni własne dzieci. Swoją decyzję popierali faktem, że chcą oni mądrze wychować swoje dzieci, stąd decyzja o podjęciu studiów pedagogicznych (Chmiel, 2014, s. 26–27).

Niewielka liczba godzin pracy, przywileje zawarte w Karcie Nauczyciela, niestandardowe dni wolne, których nie ma większość zawodów, sprawiły, że kolejne 3 badane osoby dostrzegły korzyści w studiowaniu pedagogiki oraz wyboru specjalności przygotowującej do zawodu nauczyciela.

Jeszcze inną kwestią wyboru zawodu nauczyciela stał się kontekst osób znaczących w okresie szkolnym ankietowanych. Pośród 30 respondentów tylko 7 osób spotkało na swojej drodze nauczycieli godnych naśladowania i stanowiących dla nich wzór idealnego nauczyciela.

Zdecydowana większość badanych swoją decyzję obrania takiej ścieżki zawodowej tłumaczyła faktem, iż chęć pracy jako nauczyciel stanowiła spełnienie ich marzeń z dzieciństwa (Chmiel, 2014, s. 31–33).

Analiza przytoczonych wypowiedzi pozwala zauważyć, że istnieje wiele czynników, które przyczyniają się do podjęcia przez młodych ludzi nauczycielskiej kariery zawodowej. Przy wyborze studiów o profilu pedagogicznym najczęstszymi motywami były zainteresowania, zaobserwowane przez siebie predyspozycje, marzenia z dzieciństwa, rola i wpływ osób znaczących, możliwość łatwego dostania się na studia, a także korzyści płynące z zawodu nauczyciela.

Propozycje metodologii badań losów zawodowych nauczycieli

Badacz, który prowadzi jakieś badania, zawsze odnosi się do pewnych przedmiotów oraz do swego rodzaju aspektów, pod kątem których są one prowadzone. Przedmiotem badań kwestii poruszanych w tym artykule są czynniki warunkujące losy zawodowe nauczycieli. Celem teoretyczno-poznawczym jest określenie czynników, które wpływają na losy zawodowe nauczycieli szkoły podstawowej, zweryfikowanie, czy wpływ na to ma m.in. sytuacja rodzinna lub gospodarcza badanej jednostki albo wzorce wynikające z własnego doświadczenia. Celem praktycznym jest sformułowanie wniosków służących praktyce, które dotyczyć będą wsparcia zawodowego dla przyszłych nauczycieli oraz nauczycieli, którzy w zawodzie już pracują.

Problem główny został sformułowany w następujący sposób: *Jakie są uwarunkowania losów zawodowych nauczycieli szkoły podstawowej w ujęciu pamiętnikarskim?*

Wyodrębnione z niego problemy szczegółowe brzmią następująco:

1. Jakie motywy zdecydowały o wyborze zawodu nauczyciela?
2. Jak nauczyciele zostali przygotowani do podjęcia roli zawodowej oraz jak sobie z nią radzili?
3. W jakim zakresie proces wypalenia zawodowego jest zależny od sukcesów i porażek osiągniętych podczas zawodowej pracy nauczyciela (stabilizacja zawodowa)?
4. Jakie okoliczności i odczucia towarzyszą zakończeniu pracy zawodowej przez nauczyciela?

Zmienną niezależną jest przebieg pracy zawodowej nauczycieli (losy zawodowe), natomiast zmienne pośredniczące w badaniach to: płeć, staż pracy, środowisko szkolne, nauczany przedmiot. Metodą badawczą wykorzystaną w badaniach jest sondaż diagnostyczny, natomiast techniką badawczą – wywiad, zaś narzędziem badawczym – kwestionariusz wywiadu składający się z 8 pytań. Pytania kwestionariusza wywiadu posłużyły również do przeprowadzenia analiz biograficznych pamiętników nauczycielskich zamieszczonych w monografii Kuzin i Walata (2017).

Podsumowanie

Bazując na założeniach teoretycznych dotyczących zawodu nauczyciela i jego profesji, warto zastanowić się nad kwestiami dotyczącymi tego, w jaki sposób nauczyciel jest przygotowywany do podjęcia roli zawodowej, jakie są motywy obierania przez niego drogi kształcenia, jakie sukcesy i porażki czyhają w zawodzie pedagogicznym, jak radzić sobie z wypaleniem zawodowym oraz w jaki sposób wspierać przyszłych nauczycieli oraz nauczycieli pracujących w zawodzie.

Literatura

- Banach, C. (2004). Nauczyciel. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (s. 548–553). T. 3. Warszawa: Żak.
- Chmiel, T.B. (2014). *Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela*. Wrocław. Dolnośląska Szkoła Wyższa
- Day, Ch. (2008). *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*. Gdańsk: GWP.
- Hreciński, P. (2016). *Wypalenie zawodowe nauczycieli*. Warszawa, Wyd. Difin
- Kuzin, M., Walat, W. (red.) (2017). *Piórem i sercem. Pamiętniki nauczycieli*. Rzeszów: Wyd. UR.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia. Pedagogika wobec współczesności*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Żak.
- Pyżalski, J., Merecz, D. (red.) (2010). *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Po między wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Kraków: Impuls.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Impuls.
- Walat, W. (2014). Obraz nauczyciela klas 1–3 szkoły podstawowej w opiniach nauczycieli i studentek pedagogiki. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 5(1), 51–68.
- Walat, W. (2017). Kompetencje społeczne nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej na przełomie XX i XXI wieku. *Problemy Profesjologii*, 2, 69–78.



KAROLINA PUDEŁKO

Zalety i wady „darmowych” podręczników stosowanych w klasach I–III szkoły podstawowej*

Advantages and Disadvantages of „Free” Text Books Used in Grades I–III of Primary School

Studentka, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Polska

Streszczenie

Artykuł zawiera charakterystykę „darmowych” podręczników stosowanych w klasach I–III szkoły podstawowej. Opisuję w nim cechy i funkcje podręczników szkolnych oraz wyznaczniki jakości podręczników szkolnych.

Słowa kluczowe: podręcznik szkolny, edukacja wczesnoszkolna

Abstract

The article contains a description of „free” textbooks used in grades I–III of primary school. I describe the characteristics of features and functions of school textbooks and the characteristics of the determinants of the quality of school textbooks.

Keywords: school textbook, primary school education

Wstęp

W większości krajów europejskich obowiązkowe podręczniki szkolne są bezpłatne, a dostęp do nich zapewniony jest przez szkołę. W Polsce do 2014 r. wszystkie podręczniki kupowane były przez rodziców uczniów, jednak od 2015 r. wprowadzone zostały trzy systemy dla poszczególnych etapów edukacyjnych. Dla klas I–III szkoły podstawowej dostępny jest bezpłatny podręcznik, który jest przygotowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Książki składane są w bibliotekach szkolnych, które początkiem września przypominają księgarnie. Liczba podręczników przypadających na jedną szkołę często liczy nawet kilka tysięcy egzemplarzy.

* Artykuł powstał pod kierunkiem opiekuna Koła Naukowego „Edukacja bez granic”, dr. hab. prof. UR Wojciecha Walata.

Cechy i funkcje podręczników szkolnych

Podręcznik powinien rozwijać myślenie uczniów, zawierać w sobie zbiór teoretycznych wiadomości, prezentować treści w ustrukturyzowany sposób, wykorzystywać sposoby logicznego myślenia i demonstrować je osobom z niego uczącym się. Powinien stwarzać możliwości do samodzielnego poznania pewnych treści (Skrzypczak 1978, s. 65).

Podręczniki można podzielić ze względu na adresata (dla ucznia, studenta lub nauczyciela), etap i poziom kształcenia (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum, kształcenie zawodowe, akademickie, podyplomowe), przedmiot (język polski, biologia, historia, matematyka) oraz ze względu na sposób prezentowania treści (podręcznik tekstowy, ilustrowany, obudowany np. przez dodatkowe pomoce dydaktyczne, multimedialny, np. w sieci lub na CD-ROM-ie, hipertekstowy), zawartość i formę (podręcznik uniwersalny, zeszyt ćwiczeń, zbiór zadań, atlas szkolny, skrypt akademicki, podręcznik do samokształcenia). Można je też podzielić na właściwe i uzupełniające (lektury, słowniki, encyklopedie, roczniki statystyczne, zbiory tekstów) oraz konwencjonalne, programowane, kombinowane (<https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1005490,reforma-edukacji-co-czeka-uczniow-rodzicow-nauczycieli.html>).

Głównym celem podręcznika jest przekazywanie informacji z danej dziedziny wiedzy, porządkowanie i utrwalanie tych wiadomości, kształtowanie określonych umiejętności, postaw, nawyków, definiowanie problemów oraz ukazanie sposobu ich rozwiązywania (Gąsiorek, Krzyżyk, Synowiec, 2010, s. 7).

Dobry podręcznik powinien spełniać w procesie dydaktycznym określone funkcje: informacyjną, wychowawczą, motywacyjną, ćwiczeniową (praktyczną) oraz samokształceniową.

Funkcja informacyjna podręcznika szkolnego zawiera rzetelne, poprawne merytorycznie i zgodne z aktualnym stanem wiedzy informacje z reprezentowanej dziedziny. Źródłem informacji – poza gotowym opisem i wyjaśnieniem słownym – są również zawarte w podręczniku ilustracje (np. fotografie, rysunki, schematy) oraz symbole graficzne.

Funkcja motywacyjna związana jest z obowiązkiem wywoływania i rozwijania zainteresowań poznawczych i praktycznych uczniów w zakresie danej dyscypliny wiedzy. Ważne w tej funkcji jest, by w różnorodny sposób przedstawiać wiadomości w celu łatwiejszego ich zrozumienia i budzenia zainteresowań oraz stopniować trudność treści w sposób adekwatny do możliwości ucznia.

Funkcja ćwiczeniowa (praktyczna) wprowadza wymagania w zakresie rozwijania u uczniów pożądaných umiejętności i nawyków. Ważne jest, by dobierać takie treści oraz przykłady, które wiążą się z otaczającą ucznia rzeczywistością i dają podstawę do rozwijania umiejętności praktycznych. Kolejnym istotnym elementem tej funkcji jest położenie akcentu na elementy wspomagające samokształcenie oraz odpowiedni jakościowo i liczebnie dobór różnego rodzaju ćwiczeń, głównie o charakterze praktycznym.

Funkcja samokształceniowa dotyczy procesów samodzielnego przyswajania nowej wiedzy i wyrabiania sprawności umysłowych i praktycznych. Ważne w tej funkcji jest pobudzanie pozytywnej motywacji do uczenia się, wywoływanie zainteresowania ucznia zagadnieniem, co zachęca do dalszego poszukiwania wiadomości na dany temat, problemowe prezentowanie materiału z wieloma pytaniami inspirującymi do dalszych poszukiwań oraz pokazanie praktycznej przydatności materiału nauczania (Walat, 2013, s. 54–65).

Funkcja wychowawcza wspomaga rozwój ucznia poprzez budowanie podmiotowego systemu wartości. Funkcja ta obejmuje cały zespół zagadnień odnoszących się zarówno do charakteru treści, jak i ich ujęcia, a wpływających na rozwijanie określonych postaw uczniów w stosunku do otaczającej ich rzeczywistości społecznej i przyrodniczej.

Charakterystyka wyznaczników jakości podręczników szkolnych

Prawidłowe korzystanie z pomocy naukowej daje szansę na zastosowanie innowacyjnych narzędzi, które zapewnią również szeroko pojęty rozwój intelektualny. W tym przypadku wyznacznikiem jakościowym korzystania z darmowych podręczników są regulaminy, które obowiązują w szkołach. Placówki funkcjonują na zasadzie jasno wytyczonych zasad (Michalak-Witkowska).

Pedagodzy muszą dostarczyć właściwych wiadomości nie tylko uczniom, ale również rodzicom, którzy czuwają nad rzetelnym korzystaniem z podręczników. Jest to bardzo ważne, ponieważ coraz większa liczebność nie dba o książki, co sprawia, iż nie da się ich powtórnie wykorzystać. Przy korzystaniu z darmowych podręczników możliwe jest umieszczanie notatek jedynie przy użyciu ołówka, ponieważ po zakończeniu roku szkolnego można go zetrzeć. Narzucenie jasno wytyczonych zasad daje wiele możliwości nie tylko w zakresie racjonalnego korzystania z podręczników, ale też poszanowania dobra społecznego. Dzięki temu dzieci uczą się dzielenia z innymi oraz przestrzegania obowiązujących norm. Jakość darmowych podręczników nie jest jedynie uzależniona od umieszczenia w nich notatek, ale decydują o tym także pozostałe wskaźniki (<http://mamadu.pl/132423,ktore-podreczniki-na-rok-2017-2018-beda-darmowe-sprawdz-za-ktory-na-pewno-trzeba-zaplacic>).

Jednym z ważniejszych czynników jest obłożenie książek, co sprawia, iż nie są one niszczone, a korzystanie z nich jest o wiele prostsze. Właściwe użytkowanie podręczników przez uczniów sprawia, iż mogą one zostać wykorzystane wielokrotnie, co jest postrzegane jako jeden z ważniejszych czynników.

Poza typowymi przesłankami w zakresie wykorzystania książek szczególną uwagę należy również zwrócić na wskaźniki związane ze zwrotem podręczników. Wraz z zakończeniem edukacji konieczne jest przekazanie książki odpowiednim jednostkom oraz przedłożenie wszystkich zmian, które związane były

z właściwym wykorzystaniem pomocy naukowej. Jest to bardzo ważne, ponieważ świadczy nie tylko o jakości i stanie rzeczywistym książek, ale też o indywidualnym podejściu uczniów.

Zdaniem pedagogów darmowe podręczniki to idealne rozwiązanie, ponieważ ograniczone zostają wydatki na pomoce naukowe. Mimo iż uczniowie mogą korzystać z książek, to wiele dzieci nie jest przyzwyczajone do stosowania zasad. W tym przypadku bardzo często dochodzi do zniszczeń, co związane jest z odkupywaniem podręczników.

Darmowe podręczniki to rozwiązanie, które odciążyło znaczną część rodziców, a jednocześnie doprowadziło do uzyskiwania innych pomocy naukowych. Jediną wadą tej reformy jest fakt, iż podręczniki muszą być oddane w nienaruszonym stanie. Drugim aspektem jest założenie, iż dzieci muszą notować większość wiedzy teoretycznej, ponieważ za kilka lat nie będą miały możliwości skorzystania z książek (Skrzypczak, 1978, s. 45).

Propozycje metodologii badań podręczników szkolnych

Przedmiotem podjętych badań są darmowe podręczniki stosowane dla klas I–III szkoły podstawowej.

Za główny cel badań własnych uznano określenie zalet oraz wad darmowych podręczników stosowanych w klasach I–III szkoły podstawowej.

Celem teoretyczno-poznawczym badań będzie opisanie funkcjonowania darmowych podręczników w klasach I–III w szkole podstawowej oraz ukazanie zalet i wad tych podręczników.

Celem praktycznym badań będą modyfikacje i zmiany sposobu funkcjonowania darmowych podręczników stosowanych w klasach I–III.

Problem główny sformułowano w formie pytania: *Jakie zalety i wady wynikają ze stosowania darmowych podręczników?*

Aby uzyskać dokładną odpowiedź na postawione ogólne pytanie problemowe, określono następujące szczegółowe problemy badawcze:

1. Jakie są zalety stosowania „darmowych” podręczników w klasach I–III szkoły podstawowej według nauczycieli, rodziców i uczniów?

2. Jakie są wady stosowania „darmowych” podręczników w klasach I–III szkoły podstawowej według nauczycieli, rodziców i uczniów?

3. Jaka jest ogólna ocena „darmowych” podręczników Ministerstwa Edukacji Narodowej przez nauczycieli, rodziców i uczniów, czy są one lepsze niż te, które były wykorzystywane w poprzednich cyklach kształcenia?

Metodą badań pedagogicznych, która została zastosowana do zweryfikowania problemu badawczego, jest wywiad. Technika wykorzystaną w badaniach jest ankieta. Grupą badawczą byli nauczyciele, rodzice oraz uczniowie w klasach I–III.

Podsumowanie

Temat został podjęty przeze mnie, ponieważ chciałam zbadać opinie nauczycieli, rodziców oraz uczniów dotyczącą „darmowych” podręczników stosowanych w klasach I–III szkoły podstawowej.

„Darmowe” podręczniki rządowe weszły do szkół podstawowych z wielkim szumem, od razu dzieląc środowisko szkolne na dwa obozy: tych, którzy byli za pomysłem rządowym, i tych stanowczo mu przeciwnych. Zarówno rodzice, jak i nauczyciele uczniów z klas I obawiali się jakości, wyglądu oraz poziomu merytorycznego podręcznika zaproponowanego przez MEN. Zaniedbano rozwój umiejętności matematycznych i rachunkowych – przeciętny poziom ćwiczeń nie pozwalała na pracę z bardziej uzdolnionymi uczniami. Nie przemyślano również kwestii związanych z nauką czytania – kolejność wprowadzania nowych liter budzi wiele wątpliwości, a teksty służące przyswojeniu nowej wiedzy są źle dobrane. Od strony technicznej podręcznik został oceniony jako nietrwały. Niemal wszyscy nauczyciele pracujący z dziećmi na początku ich edukacji opowiadają się za przywróceniem możliwości wyboru podręcznika do edukacji wczesnoszkolnej. Zgodnie uważają, że ograniczenie możliwości wyboru podręcznika spowoduje wyraźny spadek jakości kształcenia.

Literatura

- Gąsiorek, K., Krzyżyk, D., Synowiec, H. (2010). *Funkcje i struktura oraz język podręczników do kształcenia zawodowego*. Warszawa: MEN.
- <http://mamadu.pl/132423,ktore-podreczniki-na-rok-2017-2018-beda-darmowe-sprawdz-za-ktory-na-pewno-trzeba-zaplacic> (10.01.2018).
- <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1005490,reforma-edukacji-co-czeka-uczniow-rodzicow-nauczycieli.html>. (10.01.2018).
- Michalak-Witkowska, E., *Którzy uczniowie dostaną do szkoły podręczniki*. Pobrane z: Trójmiasto.pl. (1.10.2018).
- Skrzypczak, J. (1978). *Założenia modelowe audiowizualnego podręcznika chemii*. Poznań: Wyd. UAM.
- Walat, W. (2013). Podstawy teorii i praktyki podręcznika szkolnego. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 4(1), 54–65.



LIDIA ULANOWSKA

Możliwości i ograniczenia wykorzystania zabaw konstrukcyjnych w przedszkolu – propozycja metodologii badań*

Possibilities and Limitations of the Use of Construction Plays in Kindergarten – Proposition of Research Methodology

Studentka, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Polska

Streszczenie

Niniejszy artykuł zawiera opis zabaw konstrukcyjnych w świetle literatury przedmiotu, a także przegląd dotychczasowych badań odnośnie do zabaw konstrukcyjnych. Zamieszczono w nim również propozycję metodologii badań możliwości i ograniczeń wykorzystania zabaw konstrukcyjnych w przedszkolu.

Słowa kluczowe: zabawa dziecka, zabawa konstrukcyjna, edukacja przedszkolna

Abstract

This article contains a description of construction games in the light of the literature on the subject, as well as a review of previous research on construction games. It also contains a proposal for a methodology for testing the possibilities and limitations of the use of construction games in a kindergarten.

Keywords: child's play, constructional play, pre-school education

Wstęp

Zabawy konstrukcyjne są jedną z najpopularniejszych zabaw wśród dzieci w wieku przedszkolnym. Pełnią one ważne funkcje w rozwoju dziecka, dlatego stanowią przedmiot wielu badań naukowych. Każdy rodzic, wychowawca oraz pedagog powinien znać właściwości zabaw konstrukcyjnych, a także możliwości i ograniczenia ich wykorzystywania, aby dziecko mogło w pełni czerpać z nich korzyści.

* Artykuł powstał pod kierunkiem opiekuna Koła Naukowego „Edukacja bez granic”, dr. hab. prof. UR Wojciecha Walata.

Zabawy konstrukcyjne na tle innych zabaw

Zabawa jest podstawową formą aktywności dzieci w wieku przedszkolnym. Okoń (1995) definiuje zabawę jako działanie wykonywane dla przyjemności, którego podstawą jest wyobraźnia. Inna definicja zabawy charakteryzuje ją jako oddziaływanie bezproduktywne i bezinteresowne, dziecko bowiem podczas zabawy nie stawia sobie określonych celów, lecz bawi się dla przyjemności (Brzezińska, Batkowski, Kaczmarska, Włodarczyk, Zamecka, 2011).

Zabawa pełni wiele korzystnych dla dziecka funkcji (Hurlock, 1985):

- wychowawczą – ucząc dziecko stosowania się do zasad i reguł,
- kształcącą – poszerzając wiedzę o świecie, a także rozwijając zmysły i sprawność motoryczną,
- terapeutyczną – uwalniając dziecko od negatywnych emocji i jednocześnie ucząc je właściwego wyrażania danych emocji,
- projekcyjną – umożliwiając dziecku wyrażenie poprzez pośredni przekaz trudności i problemów, a także zainteresowań oraz mocnych i słabych stron dziecka.

Uwzględniając różnorodne kryteria, istnieje wiele klasyfikacji zabawy. Klim-Klimaszewska (2012) rozróżnia zabawy: ruchowe, tematyczne, tropiące, badawcze, teatralne, dydaktyczne oraz konstrukcyjne.

Zabawy ruchowe zawierają w sobie elementy ruchów, takie jak bieganie czy skakanie. Najczęściej poruszanie się jest wynikiem przyjętej w zabawie roli. Zabawy te nierzadko mają charakter zespołowy, czego przykładem jest zabawa w klasy, chowanego lub berka.

Zabawy tematyczne posiadają swoją treść, często wiążą się z naśladowaniem dorosłych w codziennym życiu. Charakterystyczną cechą zabaw tematycznych jest przydzielanie sobie określonych ról.

Zabawy tropiące polegają na wykonywaniu zadań za pomocą określonych wskazówek (np. zabawa w podchody, szukanie skarbów, zabawa w chowanego). Istotą tych zabaw jest tropienie, szukanie, łapanie, a także zdobywanie.

Zabawy badawcze wiążą się z postawieniem, a następnie rozwiązaniem konkretnego problemu. Przez poszukiwanie, odkrywanie i tworzenie dzieci mają doskonałą okazję do zdobywania wiedzy.

Zabawy teatralne polegają na przygotowywaniu widowisk, w których główną rolę odgrywają dzieci. Zabawy te kształtują u dzieci umiejętność słuchania, poruszania się, wypowiedzania się, a także rozwijania wyobraźni i współpracy w zespole.

Zabawy dydaktyczne mają na celu rozwijanie u dzieci spostrzegawczości, uwagi, myślenia oraz umiejętności dostosowywania się do reguł i zasad. Do zabaw dydaktycznych zaliczymy różnego rodzaju układanki, krzyżówki, rebusy czy też gry stolikowe.

Zabawy konstrukcyjne polegają na manipulowaniu różnego rodzaju przedmiotami w celu skonstruowania czegoś nowego (Smykowski, 2013). Zabawy

tego typu wiąże się z budowaniem przy wykorzystaniu różnych materiałów, takich jak klocki, kamyki, glina, patyki, piasek itp. (Klim-Klimaszewska, 2012). Pojawiają się w okresie niemowlęctwa, stając się z czasem coraz bardziej skomplikowane. Najpierw dziecko bada przedmioty poprzez wkładanie ich do ust, następnie zaczyna się bawić klockami, piaskiem oraz rysować. Poprzez zabawy konstrukcyjne dzieci kształtują umiejętność manipulowania przedmiotami, ćwiczą pracę z liczbami oraz rozwijają kreatywność (Anderson-McNamee, 2010).

Zabawy konstrukcyjne doskonalą u dzieci motorykę małą, percepcję, uczą przewidywania wyników działań własnych, planowania oraz wytrwałości. Umożliwiają przejście od czynności zabawowych do czynności zadaniowych (Skarbek, 2014). Według Bee (2004) zabawy konstrukcyjne są najczęściej wybierane przez dzieci w wieku od 3 do 6 lat przez połowę ich czasu poświęcanego na zabawę.

Zabawy konstrukcyjne dzieci korzystnie wpływają na ich kreatywność, myślenie matematyczne oraz zdolności manipulacyjne. Pełnią więc znaczącą rolę w rozwoju dzieci, dlatego należy dbać o to, aby jak najczęściej były przez nich wybierane.

Przegląd dotychczasowych badań na temat zabaw konstrukcyjnych

Zabawy konstrukcyjne stanowią przedmiot wielu badań naukowych. Badacze chcą przede wszystkim określić czas, w którym pojawiają się u dzieci stadia rozwoju zabaw oraz ich wartości poznawcze. Przetacznikowa (1982), zbierając i analizując różne badania odnośnie do zabaw konstrukcyjnych, wykazała, że początki tych zabaw obserwowane są już u dzieci półtorarocznych. W wieku 2 lat dzieci układają klocki pionowo, zaś w wieku 3 lat – poziomo. 4-latki stawiają już dwuwymiarowe budowle, a 5-latki – trójwymiarowe (Przetacznikowa, 1982 za: Gesell, 1940). Ponadto liczba zabaw konstrukcyjnych wzrasta wśród dzieci w wieku między 4. a 5. rokiem życia (Przetacznikowa, 1982 za: Bühler, 1910, 1933). Zabawy te są częściej wybierane przez chłopców (Przetacznikowa, 1982 za: Topińska, 1961). Dzieci w wieku 6–7 lat układają już skomplikowane, ogromne budowle, nieustannie wprowadzając do nich poprawki i ulepszenia, co potrafi im zająć nawet kilka godzin (Przetacznikowa, 1982 za: Szuman, 1947). Dzieci w wieku 4 lat odtwarzają z klocków proste modele, takie jak mostek czy pociąg. Bardziej skomplikowane wzory, jak np. schody lub brama, odtwarzane są przez 5- i 6-latków (Przetacznikowa, 1982 za: Gesell, 1940).

W badaniach na temat zabaw konstrukcyjnych sprawdzano umiejętność odtwarzania przez dzieci w wieku 2–7 lat coraz bardziej skomplikowanych konstrukcji. Badania Popiel wykazały, iż u dzieci pod koniec wieku przedszkolnego wykształcona jest dobra orientacja w materiale budowlanym oraz w strukturze wzoru podczas konstruowania. Ich działania pozbawione są już prób i błędów oraz stają się racjonalne i ostrożne (Malinowska, Skorża, 2012).

Badania przeprowadzone w 2013 r. przez Mac wykazały, iż wśród dzieci w wieku przedszkolnym najpopularniejszym rodzajem zabaw są zabawy konstrukcyjne. W dalszej kolejności popularność zyskują zabawy ruchowe, tematyczne oraz dydaktyczne. Autorka postanowiła również sprawdzić, jakie zabawki są przez przedszkolaków wybierane najczęściej. Z badań wynika, iż najpopularniejszą zabawką wśród dzieci są klocki, następnie samochody, lalki, puzzle oraz układanki. Z powyższych badań można wywnioskować, iż zabawy konstrukcyjne są najchętniej podejmowaną zabawą wśród dzieci w wieku przedszkolnym.

Propozycje metodologii badań możliwości i ograniczeń wykorzystania zabaw konstrukcyjnych w przedszkolu

Celem badań jest poznanie możliwości i ograniczeń wykorzystania zabaw konstrukcyjnych w przedszkolu, z uwzględnieniem poszczególnych sfer rozwoju u dzieci w wieku przedszkolnym. Wyniki badań mogą pomóc w organizacji pracy wychowawców w przedszkolu oraz przybliżą nam, jak zabawy konstrukcyjne są odbierane przez dzieci w poszczególnych grupach wiekowych.

W badaniu możliwości i ograniczeń wykorzystania zabaw konstrukcyjnych w przedszkolu można się posłużyć metodą obserwacji. W badaniu powinny wziąć udział dzieci w wieku 3–6 lat. Należy się skupić na najważniejszych sferach rozwoju dzieci, tj. sferach rozwoju emocjonalnego, poznawczego oraz społecznego. Spostrzeżenia z obserwacji należy zamieszczać na specjalnie przygotowanym arkuszu uwzględniającym poszczególne sfery rozwoju. Do badań należy przygotować serię zabaw konstrukcyjnych, w których dzieci będą brały udział podczas obserwacji. Wśród zabaw niezbędnych do przeprowadzenia badań powinny się znaleźć takie, jak układanie klocków, puzzli oraz układanki typu *Tangram*. Istotne jest obserwowanie zarówno indywidualnej, jak i grupowej zabawy dzieci.

Problem główny niniejszego badania brzmiał: *Jakie są możliwości, a jakie ograniczenia wykorzystania zabaw konstrukcyjnych u dzieci, z uwzględnieniem poziomu rozwoju poszczególnych sfer rozwoju psychofizycznego?*

W celu znalezienia odpowiedzi na powyższe pytanie przedstawiono ujęcie problemu w literaturze przedmiotu oraz przeprowadzono badania wśród dzieci w wieku przedszkolnym.

Do problemu głównego sformułowano następujące problemy szczegółowe:

1. Jakie są możliwości, a jakie ograniczenia wykorzystania zabaw konstrukcyjnych u dzieci, z uwzględnieniem rozwoju w sferze emocjonalnej?
2. Jakie są możliwości, a jakie ograniczenia wykorzystania zabaw konstrukcyjnych u dzieci, z uwzględnieniem rozwoju w sferze poznawczej?
3. Jakie są możliwości, a jakie ograniczenia wykorzystania zabaw konstrukcyjnych u dzieci, z uwzględnieniem rozwoju w sferze społecznej?

Podsumowanie

Jak wynika w powyższych rozważaniach, zabawy konstrukcyjne pełnią istotną rolę w rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym, warto więc poświęcić tym zabawom więcej uwagi, aby pozyskać jak najwięcej przydatnych informacji dla praktyki i teorii edukacyjnej. Wyniki z przeprowadzonych badań mogą stanowić cenne wskazówki dla rodziców i wychowawców odnośnie do organizowania pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Literatura

- Anderson-McNamee, J.K. (2010). *The Importance of Play in Early Childhood Development*. Montana: Montana State University Extension.
- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Brzezińska, A.I., Batkowski, M., Kaczmarek, D., Włodarczyk, A., Zamecka, N. (2010). O roli zabawy w przygotowaniu dziecka do dorosłego życia. *Wychowanie w Przedszkolu*, 10, 5–13.
- Hurlock, E.B. (1985). *Rozwój dziecka*. Warszawa: PWN.
- Klim-Klimaszewska, A. (2012). *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*. Warszawa: ERICA.
- Mac, A. (2013). Zabawa w życiu dziecka a dobrostan. *Zdrowie i Dobrostan*, 2, 81–101.
- Malinowska, M., Skorża, K. (2012). Zrównoważony rozwój poprzez zabawę. W: T. Jemczura, H. Kretek (red.), *Zrównoważony rozwój – debiut naukowy 2011* (s. 119–126). Racibórz: Wyd. WSZ w Raciborzu.
- Okoń, W. (1995). *Zabawa a rzeczywistość*. Warszawa: Żak.
- Przetacznikowa, M. (1982). *Wiek przedszkolny*. W: M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN.
- Skarbek, K., Wrońska, I. (2014). *Diagnoza i wspomaganie rozwoju psychoruchowego dziecka w wieku przedszkolnym*. Kraków: Bliżej Przedszkola.
- Smykowski, B. (2013). *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*. Sopot: GWP.
- Walat, W. (2011). Rola zabaw konstrukcyjnych w rozwijaniu wyobraźni technicznej – kinetycznej dzieci w wieku przedszkolnym – sprawozdanie z badań własnych. *Edukacja – Technika – Informatyka*, nr 2, 40–60.
- Walat, W. (2012). Zabawy manipulacyjne podstawą rozwoju wyobraźni technicznej operacyjnej dzieci w wieku przedszkolnym. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Seria: „Edukacja Techniczna i Informatyczna”*, VII, 133–155.

LISTA RECENZENTÓW W ROKU 2018

- Dr hab. inż. Fabian Andruszkiewicz, prof. UO – Uniwersytet Opolski (Polska)
Dr hab. Mirosław Babiarz, prof. UJK – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach (Polska)
Doc. PaedDr Gabriel Bánesz, PhD – Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre (Słowacja)
Dr hab. Krystyna Barłóg, prof. UR – Uniwersytet Rzeszowski (Polska)
Dr hab. Eunika Baron-Polańczyk, prof. UZG – Uniwersytet Zielonogórski (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)
Dr hab. Marta Czechowska-Bieluga, prof. UMCS – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (Polska)
Dr hab. Stanisław Domoradzki, prof. UR – Uniwersytet Rzeszowski (Polska)
Doc. PhDr. PeaDr. Jiri Dostal – Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu (Czechy)
prof. PeaDr. Milan Ďuriš, CSc. – Uniwersytet im. Mateja Bela, Banská Bystrica (Słowacja)
Dr hab. Anna Fidelus, prof. UKSW – Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (Polska)
Prof. Olga Filatova – State University of Wladimir, (Rosja)
PhD, prof. Slavoljub Hilčenko – Wyższa szkoła Zawodowa, Subotica, Szkolenie zawodowe dla nauczycieli przedszkolnych i trenerów sportowych, Subotica (Serbia)
Prof. PaedDr. Ph.D. Jarmila Honzиковá – Zachodnioczeski Uniwersytet w Pilźnie (Czechy)
Dr hab. Barbara Kalinowska-Witek, prof. UMCS – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (Polska)
Dr hab. Grzegorz Kiedrowicz, prof. UTH – Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu (Polska)
Assoc. Prof. Milan Klement – Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu (Czechy)
Dr hab. inż. Wojciech Korneta – Państwowa Wyższa Szkoła Informatyki i Przedsiębiorczości w Łomży (Polska)
Dr hab. Sławomir Koziej, prof. UJK – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach (Polska)
Prof. dr hab. Marek Koziorowski – Uniwersytet Rzeszowski (Polska)
Dr hab. Krzysztof Kraszewski, prof. UP – Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (Polska)
Dr hab. inż. Tadeusz Kwater, prof. UR – Uniwersytet Rzeszowski (Polska)
Dr hab. Agnieszka Lewicka-Zelent, prof. UMCS – Uniwersytet Maria Curie-Skłodowskiej (Polska)
Dr hab. Janusz Miąso, prof. UR – Uniwersytet Rzeszowski (Polska)
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 (Polska)
Dr hab. prof. AJD Urszula Ordon – Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie (Polska)
Dr hab. Małgorzata Orłowska, prof. WSB – Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej (Polska)
Dr hab. Elżbieta Perzycka, prof. US – Uniwersytet Szczeciński (Polska)
Dr hab. Czesław Plewka, prof. PK – Politechnika Koszalińska (Polska)
Dr hab. Katarzyna Potyrała, prof. UP – Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (Polska)
Prof. PhD Natalia Ridei – National Dragomanov Pedagogical University (Ukraina)
Dr hab. Andrzej Różański, prof. UMCS – Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie (Polska)
Doc., Ing., Ph.D. Ladislav Rudolf – Uniwersytet w Ostrawie (Czechy)
Ph.D. Hadi Saleh – Państwowy Uniwersytet Wladimir, (Rosja)
Dr hab. Elżbieta Sałata, prof. UTH – Uniwersytet Techniczno-Humanistyczny w Radomiu (Polska)

Dr hab. Eugenia Smyrnova-Trybulska, prof. UŚ – Uniwersytet Śląski (Polska)
Ph.D. Jan Stebila – Uniwersytet im. Mateja Bela, Banská Bystrica (Słowacja)
Dr hab. Ewa Swoboda, prof. PWSTE – Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna im.
ks. Bronisława Markiewicza w Jarosławiu (Polska)
Dr hab. Mariusz Śniadkowski, prof. PL – Politechnika Lubelska (Polska)
Dr hab. Paweł Topol, prof. UAM – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu (Polska)
Dr hab. Marta Uberman, prof. UR – Uniwersytet Rzeszowski (Polska)
Dr hab. Jolanta Wilsz, prof. UMS – Uczelnia Warszawska im. Marii Skłodowskiej-Curie (Polska)
Dr hab. Marta Wrońska, prof. UR – Uniwersytet Rzeszowski (Polska)
Dr hab. Emilian Zadarko, prof. UR – Uniwersytet Rzeszowski (Polska)
Dr hab. Teresa Zubrzycka-Maciąg, prof. UMCS – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lu-
blinie (Polska)
Dr hab. inż. Jan Zych, prof. UJK – Uniwersytet Jagielloński (Polska)

LIST OF REVIEWERS IN YEAR 2018

- Dr hab. inż. Fabian Andruszkiewicz, prof. UO – University of Opole (Poland)
- Dr hab. prof. UJK Mirosław Babiarz – Jan Kochanowski University in Kielce (Poland)
- Doc. PaedDr Gabriel Báñez, PhD – Constantine the Philosopher University in Nitra (Slovakia)
- Dr hab. Krystyna Barłóg, prof. UR – University of Rzeszow (Poland)
- Dr hab. Eunika Baron-Polańczyk, prof. UZG – University of Zielona Góra (Poland)
- Dr hab. Józef Bednarek, prof. APS – The Maria Grzegorzewska University (Poland)
- Dr hab. Jacek J. Bleszyński, prof. UMK – Nicolaus Copernicus University in Torun (Poland)
- Dr hab. Marta Czechowska-Bieluga, prof. UMCS – Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (Poland)
- Dr hab. Stanisław Domoradzki, prof. UR – University of Rzeszow (Poland)
- Doc. PhDr. PaedDr. Jiri Dostal, PhD. Palacký University in Olomouc (Czech Republic)
- Prof. PaedDr. Milan Ďuriš, CSc. – University of Matej Bel, Banská Bystrica (Slovakia)
- Dr hab. Anna Fidelus, prof. UKSW – Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw (Poland)
- Prof. Olga Filatova – State University of Wladimir, (Russia)
- PhD, prof. Slavoljub Hilčenko – College of Vocational School, Subotica, Vocational Training for Preschool Teachers and Sports Trainers, Subotica, (Serbia)
- Prof. PaedDr. Ph.D. Jarmila Honziková – West Bohemian University in Pilsen (Czech Republic)
- Dr hab. Barbara Kalinowska-Witek, prof. UMCS – Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (Poland)
- Dr hab. Grzegorz Kiedrowicz – Kazimierz, prof. UTH – Pulaski University of Technology and Humanities in Radom (Poland)
- Assoc. Prof. Milan Klement – Palacký University in Olomouc (Czech Republic)
- Dr hab. inż. Wojciech Korneta – Lomza State University of Applied Sciences (Poland)
- Dr hab. Sławomir Koziej, prof. UJK – Jan Kochanowski University in Kielce (Poland)
- Prof. dr hab. Marek Koziorowski – University of Rzeszow (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 prof., UR – University of Rzeszow (Poland)
- Dr hab. Agnieszka Lewicka-Zelent, prof. UMCS – Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (Poland)
- Dr hab. Janusz Miąso, prof. UR – University of Rzeszow (Poland)
- Dr hab. Henryk Noga, prof. UP – The Pedagogical University of Cracow, named after the Commission of National Education (Poland)
- Dr hab. Anna Odrowaz-Coates, prof. APS – The Maria Grzegorzewska University (Poland)
- Dr hab. Urszula Ordon, prof. AJD – Jan Długosz University in Częstochowie (Poland)
- Dr hab. Małgorzata Orłowska, prof. WSB – WSB University in Dąbrowa Górnicza (Poland)
- Dr hab. Elżbieta Perzycka, prof. US – University of Szczecin (Poland)
- Dr hab. Czesław Plewka, prof. PK – The Koszalin University of Technology (Poland)
- Dr hab. Katarzyna Potyrała, prof. UP – The Pedagogical University of Cracow, named after the Commission of National Education (Poland)
- Prof. Ph.D. Natalia Ridei – National Dragomanov Pedagogical University (Ukraine)
- Dr hab. Andrzej Rózański, 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)
- Ph.D. Jan Stebila – University of Matej Bel, Banská Bystrica (Slovakia)

Dr hab. Ewa Swoboda, prof. nadzw. PWSTE- State Higher School of Technology and Economics
named after Bronisław Markiewicz in Jarosław (Poland)

Dr hab. Mariusz Śniadkowski, prof. PL – Lublin University of Technology (Poland)

Dr hab. Paweł Topol, prof. UAM – Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)

Dr hab. Marta Uberman, prof. UR – University of Rzeszów (Poland)

Dr hab. Jolanta Wilsz, prof. UMS – Warsaw University named after Maria Skłodowska-Curie
(Poland)

Dr hab. Marta Wrońska, prof. UR – University of Rzeszów (Poland)

Dr hab. Emilian Zadarko, 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 – Jagiellonian University in Cracow (Poland)

